



TEATRO & COMUNIDADE



© ERAS

Título: *Teatro & Comunidade: diálogo interartes de intervenção cultural e socioeducativa*

Autor: AA.VV.

Editor: MUNDIS - Associação Cívica de Formação e Cultura

Revista: European Review of Artistic Studies

Coordenação Geral | Edição | Design Gráfico: Levi Leonido

Prefácio: Levi Leonido

Organizadores: Levi Leonido, Elsa Morgado, João Bartolomeu e Mário Cardoso

Capa e Contracapa: Levi Leonido e Lara Sofia Morgado Silva

Data da edição: abril de 2020

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

ISBN: 978-989-54714-1-6

DOI: 10.37334/eras.v1i1.222

Classificação THEMA - Nível 1: A – Artes

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

ÍNDICE

Ficha Técnica	1
Instituições Representadas	2
Índice Geral	3
Nota Introdutória	4
Programa Síntese	5
PARTE I – Comunicações	6
O POTENCIAL FORMATIVO DO TEATRO NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA	7
MÚSICA E TEATRO: ARTES FUNDAMENTAIS PARA A ARTE DA EDUCAÇÃO	12
ASA: ARQUITETURA DE AÇÃO SOCIAL	19
ENSINO DE XIGUBO	34
ZERO – ÚLTIMA IMAGEM	49
PRÁTICAS MUSICAIS ATRAVÉS DE HISTÓRIAS NÃO LETRADAS	60
A MÚSICA E O APRENDIZADO COLETIVO: O PRINCÍPIO DA ARTE COM AÇÃO EFETIVA DE INCLUSÃO SOCIAL	71
CHOCALHARTE – RITMOS DA HISTÓRIA	85
O TEATRO NA BIBLIOTECA: CLASSIFICAÇÃO E INDEXAÇÃO	94
O FUTURO DO TEATRO OU A REINVENÇÃO DA ARTE	105
ORQUESTRA GERAÇÃO DE AMARANTE: INCLUSÃO PELA MÚSICA	112
UMA FUGA A VÁRIAS VOZES	131
MÚSICA PARA TEATRO - UM DIÁLOGO NECESSÁRIO E INCESSANTE	141
BONAMIS E ACOMPANIADO: UMA GÊNESE DO TEATRO PORTUGUÊS NO DOURO?	152
O TEATRO ASSOCIATIVO COMO DESENVOLVIMENTO CULTURAL	167
TEATRO-FÓRUM: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL EM CABO VERDE	177
PARTE II – Testemunhos e Informação Genérica sobre autores e obra	184
LIXOLUXOPÓETICO	185
E O ARTEC CELEBRA VINTE E CINCO ANOS	190
DÉCADAS EM TRINTA BREVES NOTAS DE TEATRO E ARTES PERFORMATIVAS	199
GRUPO DE TEATRO RENASCIDO DA CUMIEIRA	201
CONTRA OS CANHÕES DANÇAR	203
JOSÉ CASTELO BRANCO	213

Este livro decorre, essencialmente, de um evento que reuniu cerca de três dezenas de comunicações de grupos, artistas e investigadores, no dia 30 de março de 2018, na Escola Secundaria do Cerco – Campanhã (Porto). Inicialmente a ideia seria, tal como em outros eventos do género, optarmos pela edição de um livro de atas de um evento científico, mas, como a maioria das comunicações e contributos forma de artistas, organizadores, diretores e promotores culturais, tivemos que abandonar essa ideia inaugural, criando um livro com duas partes. Assim, e desta feita, damos liberdade aos participantes neste livro de optarem por um dos formatos previsto neste modelo misto. Ou seja, incorporamos na obra textos em formato paper - vulgo artigo (Parte I) e textos em formato livre (parte II). Assim, agregamos de forma diversa as várias abordagens.

A participação de oradores de vários países, abrilhantou, como seria de esperar, um evento que por um lado queria debater o estado da arte do teatro amador e, por outro, perceber e trazer à lissa investigadores (de instituições de ensino superior do espectro da lusofonia) e as suas criações. No fundo queiramos reunir e debater várias problemáticas relacionadas com a criação e o teatro nos diversos setores e áreas de intervenção. Em suma, criar uma base de partilha de ideias, de projetos e de investigações específicas desenvolvidas por investigadores europeus e essencialmente do espetro lusófono.

A organização¹ do III SIIA no quadro da temática escolhida “Teatro & Comunidade” pretendeu alicerçar o papel da arte numa perspetiva de extensão à comunidade, como pilar fundamental do ensino, da investigação a cultura em geral. Para além do programa em si, o qual foi cumprido e com significativo sucesso, associamos a este evento um espetáculo dirigido e lavra do ator e música Laurent Filipe, o qual se apresentou a público no Auditório da Junta de Freguesia da Campanhã e no Auditório do Municipal de Alijó (29.03.2018).

¹ COMISSÃO CIENTÍFICA LEVI LEONIDO | MUNDIS & UTAD & CITAR – Universidade Católica Portuguesa – PORTUGAL | ELSA MORGADO | CEFH – Universidade Católica Portuguesa & IPB – PORTUGAL | JOÃO BARTOLOMEU | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – PORTUGAL | CARLOS PEDRO CLÁVER YOBA | Universidade Lueji A'Nkonde – ANGOLA | ISAAC PEDRO PAXE | Direção Geral de Formação de Quadros de Angola & ISCED – ANGOLA | IMA PANZO | Escola Superior Pedagógica do Bengo – ANGOLA | JACUCHA KIMBANDA | Escola Superior Pedagógica do Bengo – ANGOLA | ANTONIO NUNES | Universidade Lusófona – PORTUGAL | RICARDO ALMEIDA | Instituto Politécnico de Viseu – PORTUGAL | KARINA MAURO | CONICET / Universidade de Buenos Aires – ARGENTINA | TIAGO PORTEIRO | Universidade do Minho – PORTUGAL | ÂNGELO MARTINGO | Universidade do Minho – PORTUGAL | MARCO AURÉLIO APARECIDO DA SILVA | Universidade Federal do Maranhão – BRASIL | LUIS MANUEL LEITÃO CANOTILHO | Instituto Politécnico de Bragança – PORTUGAL | HERLANDSON DUARTE – ESCTL & CABO VERDE | JEFFERSON SILVA | Universidade Federal de Roraima – BRASIL | GUSTAVO BENETTI | Universidade Federal de Roraima – BRASIL | IVETE SOUZA | Universidade Federal de Roraima – BRASIL | ESTELA LAMAS | Universidade Metodista Unida | MOÇAMBIQUE | BEATRIZ LICURSI | Universidade Federal do Rio de Janeiro – BRASIL | SEFISA QUIXADÁ BEZERRA | Universidade Estadual de Vale do Acaraú – BRASIL | JOSÉ ANTÓNIO MARQUES MOREIRA | Universidade Aberta – PORTUGAL | MÁRIO ANÍBAL GONÇALVES CARDOSO | Instituto Politécnico de Bragança – PORTUGAL. COMISSÃO ORGANIZADORA LEVI LEONIDO | MUNDIS & UTAD & Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa – PORTUGAL | ELSA MARIA GABRIEL MORGADO | CEFH – Universidade Católica Portuguesa & Instituto Politécnico de Bragança – PORTUGAL | JOÃO BARTOLOMEU | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro & CITCEM – PORTUGAL | JOANA NOGUEIRA- Federação das Coletividades do Distrito do Porto & Instituto de Estudos Superiores de Fafe – PORTUGAL | RUI MARTINS | Federação das Coletividades do Distrito do Porto & Novo Acto, Associação de Artes Performativas – PORTUGAL | DOMINGOS MARTINS | Federação das Coletividades do Distrito do Porto – PORTUGAL | JOSÉ PINTO SOUSA – Federação das Coletividades do Distrito do Porto & CorAGEM - Centro Social de Soutelo- PORTUGAL. SECRETARIADO E APOIO TÉCNICO FCDP | Federação das Coletividades do Distrito do Porto – PORTUGAL | CARMINDA CARVALHO & BRUNO DE BRITO | MUNDIS Associação Cívica de Formação e Cultura – PORTUGAL.

A esmagadora maioria dos apoios foram essencialmente logísticos. As instituições que organizaram foram (e são), ambas, instituições sem fins lucrativos de matriz assumidamente cultural e cívica. Como não diferenciámos apoios pecuniários de não pecuniários, optamos por listar todos os *Apoios e Parcerias Institucionais*² que, de facto, ajudaram a que todo um vasto programa pudesse ser desenvolvido num dia completo de iniciativas e intervenções de reconhecido recorte técnico. Mesmo assim, não poderíamos deixar de destacar o papel da MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura (direção, órgãos sociais e quadro de pessoal técnico), a Federação das Coletividades do Distrito do Porto, a Junta de Freguesia de Campanhã, a Escola Secundária do Cerco, a Laurent Filipe Produções, o Grupo Alecrim Teatro e as instituições locais que prestaram apoio à realização do espetáculo (Junta de Freguesia de Favaio e Câmara Municipal de Alijó).

Este evento foi transmitido em site dedicado através dos meios técnico e tecnológicos da MUNDIS, por forma a que vários interessados que por motivos vários não puderem marcar presença neste dia, hora e local, pudessem assistir / interagir. O ator Marcantonio Del-carlo foi o convidado especial do evento e o performer convidado o ator José Castelo Branco que, como seria de esperar, brindaram-nos com intervenções de grande relevo e de grande recorte técnico- artístico. Por fim, e não obstante este prefácio se resumir a uma nota introdutória, queria deixar um espaço para o agradecimento à Revista Europeia de Estudos Artísticos e toda sua equipa que, a par da MUNDIS, asseguram todo o processo de organização, revisão e publicação deste livro que, como acima referi, se divide em duas partes que pretendem valorizar a diferença nas abordagens das intervenções e da investigação latente a processos como este quando se reúnem investigadores e o movimento associativo relacionado com o teatro. Discutimos a importância das artes e do teatro no movimento associativo. O teatro considerado amador ou não profissional (em que se inclui o teatro universitário).

A todos os participantes e apoios o nosso bem-haja.

A coordenação do evento | **Levi Leonido**

² APOIOS / PARCERIAS INSTITUCIONAIS MUNDIS – Associação Cívica e Cultural | Federação das Coletividades do Distrito do Porto | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Grupo Missão Cultura | VI Festival Internacional de Teatro e Artes Performativas | EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES | Junta de Freguesia da Campanhã | Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto | ALECRIM TEATRO | Junta de Freguesia de Favaio | City Plus | INATEL | Associação do Porto de Paralisia Cerebral | Grupo Novo Acto | Laurent Philippe Produções | Federação Portuguesa de Teatro Amador | Teatro corAGEM | Sanzala | Teatro Amador de Campanhã | SPA – Sociedade Portuguesa de Autores. INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura | Federação das Coletividades do Distrito do Porto | Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes – Centro Regional do Porto | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Universidade Federal de Roraima | | Universidade Estadual de Feira de Santana | Universidade Federal do Maranhão | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro | Universidade Estadual do vale do Acaraú | CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro | Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego | Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação de Bragança | Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos – UCP | Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto | Teatro Amador Mondinense | Junta de Freguesia de Campanhã | Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto | ALECRIM TEATRO | Câmara Municipal de Alijó | Associação do Porto de Paralisia Cerebral | Laurent Philippe Produções | Douro Generation – Associação de Desenvolvimento | Fundação INATEL | Universidade de Vigo | City Plus | Novo Acto – Associação de Artes Performativas | Teatro corAGEM - Grupo de Teatro de Centro Social de Soutelo | Federação Portuguesa de Teatro Amador | Sanzala Cafés | Teatro Amador de Campanhã | Patafísica - Mediação, Arte e Educação | AI Rebés de la Béstia | TROUXA MOUXA | A TANGA | IEF Instituto de Estudos Filosóficos da Universidade de Coimbra | Grupo de Teatro Oprimido de Lisboa | Centro Cultural de Amarante | Universidade de Lisboa | Universidade de Coimbra | Universidade Federal Tecnológica do Paraná | Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa | Universidade do Minho | Universidade de Aveiro | Universidade Metodista Unida de Moçambique | | Universidade Federal de Santa Maria | Universidade do Porto | Grupo de Teatro Renascido da Cumieira | LIXOLUXOPÓETICO.

PROGRAMA SÍNTESE

DIA 30 | ESCOLA BÁSICA e SECUNDÁRIA DO CERCO DO PORTO

Painel 1: O estado da arte do teatro em Portugal

- *CONTRA OS CANHÕES DANÇAR* apanhadores de lama de todos os países uni-vos artistas enquanto houver água seremos os esteiros
- *O Teatro Amador em Trás os Montes e Alto Douro: dinâmicas históricas*
- *Três décadas em trinta breves notas de Teatro e Artes Performativas*
- *O Teatro Associativo como desenvolvimento cultural local*
- *O Futuro do Teatro ou a reinvenção da arte*

Pausa para Café.

Painel 2: A Função Social do Teatro – O Teatro de Inclusão

- *O teatro de inclusão ("Era Uma Vez... Teatro" da APPC)*
- *A MÚSICA E O APRENDIZADO COLETIVO: o princípio da arte com ação efetiva de inclusão social*
- *ChocalhARTE Ritmos da História*
- *(RE)Inventar ações diretas para superar Opressões*
- *Orquestra Energia*

PERFORMANCE: José Castelo Branco (Poesia, Teatro e Performance)

Painel 3: O futuro do teatro na era da massificação tecnológica

- *E O ARTEC CELEBRA VINTE E CINCO ANOS*
- *Música para Teatro e Cinema - um diálogo necessário e incessante*
- *O Teatro nas bibliotecas: classificação e indexação*
- *O Potencial Formativo do Teatro na Formação dos Engenheiros*
- *ZERO - Última Imagem*

Painel 4: Teatro e outras artes: comunicar artisticamente ente pares

- *Música para Teatro "TANDEM"*
- *Práticas musicais através de histórias não letradas*
- *Da teatralização do gesto na música: o corpo, a estrutura, a comunicação da expressão*
- *Música e Teatro: Artes Fundamentais para a ARTE de EDUCAR*
- *Uma fuga a várias vozes*
- *Processo criativo interdependente em "O espírito dos 4 elementos"*
- *Elementos Essenciais no Teatro de Rua*
- *Os vivos, o morto e o peixe-frito de Ondjaki: Leituras entrelaçadas*

Painel 5: Projetos artísticos de intervenção educacional e / ou comunitária

- *"Xigubo" Dança Tradicional*
- *Teatro corAGEM*
- *A memória e o presente: A Tanga e A Trouxa Mouxa como projetos de intervenção comunitária*
- *Arquitetura de Ação Social e Ambiental: consultoria técnica gratuita de projetos de arquitetura para a comunidade do residencial Zilda Arns, Santa Maria/Brasil*
- *Puxar a fita atrás (estudo de caso). Um projeto de teatro com/para comunidades*
- *Grupo de Teatro Renascido da Cumieira*
- *A dramatização e o processo de desenvolvimento das crianças*
- *LIXOLUXOPÓETICO*
- *Potencialidades do Cinema de Ficção Científica em Contexto de Reclusão*

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Auditório da Junta de Freguesia de Campanhã:

Apresentação da peça "TANDEM" da autoria do músico, autor e encenador Laurent Filipe. Intérpretes: Grupo ALECRIM TEATRO (Favaios). Coprodução entre LFPRODUÇÕES, CMA e MUNDIS.

PARTE 1 **COMUNICAÇÕES**



O POTENCIAL FORMATIVO DO TEATRO NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA

Adriana Santos Auzani ³, Antonino Pereira ⁴, Elsa Morgado ⁵, & Levi Leonido ⁶

Palavras-chave
arte
teatro
engenharia
formação

Resumo

A experiência como professora de teatro amador para acadêmicos de engenharia e professora de comunicação desses cursos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco, motivou a pesquisa sobre a função a presença ou não da arte neste contexto e o potencial formativo do teatro em meio a formação tecnológica. Houve assim, a necessária apreensão de tal realidade educacional; estudá-la do ponto da formação tecnológica e humana era o caminho para encontrar um ponto de intercessão entre a vivência e convivência com arte em meio ao contexto universitário que fosse significativo para a formação dos alunos em estudo, no caso dos engenheiros. Assim, teóricos da educação, da arte e da engenharia, dramaturgos, filósofos, pedagogos se fizeram presentes junto à comunidade pesquisada.



³ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, BRASIL. Email: auzani.coinf@gmail.

⁴ Instituto Politécnico de Viseu, PORTUGAL. Email: apereira@esev.ipv.pt.

⁵ Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, PORTUGAL. Email: elsagmorgado@gmail.com.

⁶ Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes - Universidade Católica Portuguesa | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Revista Europeia de Estudos Artísticos, PORTUGAL. Email: levileon@utad.pt.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional acadêmico tem como um de seus objetivos, seja ele qual for, formar e capacitar profissionais competentes para o mercado de trabalho. Entre essas, estão: competência crítica e comunicativa, criatividade e capacidade para inovar na profissão; essa é uma demanda a todas as profissões, incluindo os de formação tecnológica, como é o caso do engenheiro que projeta, cria e opera tecnologias em seu fazer profissional. Nesse sentido, o presente artigo buscou verificar o potencial formativo do teatro no contexto de formação dos engenheiros no que se refere à capacidade de comunicação, de convivência em grupo, de criatividade e de potencialização da percepção e da sensibilidade humana para além das disciplinas técnicas e científicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com foco em estudo de caso. A opção metodológica para a recolha dos dados recaiu sobre a realização da entrevista semiestruturada com acadêmicos dos cursos de Engenharia da Computação e da Engenharia Mecânica, bem como com professores, coordenadores e egressos desses cursos; também foram entrevistados diretor de campus, de ensino, reitor institucional e empresários que empregam tais engenheiros. A perspectiva teórica escolhida para o estudo da realidade educacional foi a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Em sendo de abordagem multidisciplinar teóricos da educação, da arte e da engenharia, dramaturgos, filósofos, pedagogos se fizeram presentes junto à comunidade pesquisada.

O INTERTEXTO: ENGENHARIA E ARTE

Atualmente, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), é a primeira e única universidade tecnológica do Brasil. Investigar nessa universidade a Arte, aqui representada pelo teatro, em meio à formação dos acadêmicos de engenharia da UTFPR enquanto via que potencializa aos processos de criatividade e de visão mais global, capaz de dar uma compreensão maior da função social e universal da profissão a exercer constitui-se em desafio, uma vez que as atividades culturais ainda são pouco representativas nesse contexto de formação de engenheiros. Entendendo a arte, em suas expressões estéticas, especificamente a do teatro, como produtora de conhecimento em um processo, por ela conduzir o sujeito a pensar, a interrogar e a interagir pela criticidade, emoção e imaginação, a trazemos em meio a engenharia. Quando se interroga o que se vê na obra de arte, se produz estética e, ao se interrogar a sociedade se produz realidade; a reflexão do contexto é o que produzirá, o que engenhará, e o que faz a antecipação de desenvolvimento para esta ou aquela área do conhecimento. Assim, ao se ter o engenheiro como um importante agente de inovação, investigar a expressão estética do teatro na área de engenharia temos um possível potencial a ser considerado no do processo

formativo dos cursos de Engenharia da UTFPR capaz de ampliar a criatividade e a capacidade inovadora solicitada pelo mercado de trabalho aos engenheiros.

De acordo com o Bazzo Pereira (1997, p. 55), o acadêmico:

[...] está intimamente inserido num contexto coletivo que o ultrapassa na sua individualidade, transformando-o em agente participativo de um processo que não é só seu, como também não é posse apenas do conjunto daqueles que acolheram para si a responsabilidade de lidar com os pertinentes conhecimentos da área. O engenheiro é uma das peças de um enorme sistema de compromissos sociais e históricos, e sua formação deve contemplar de alguma forma estas questões.

Considerando que tecnologia deriva do substantivo grego *techne*, arte-habilidade, tem-se, na engenharia uma atividade voltada tanto para a produção dos mais variados objetos, quanto para o aperfeiçoamento deles em meio ao objetivo de torná-los mais adequados, mais sensíveis e rápidos em seus desempenhos para satisfazerem as necessidades humanas, uma vez que segundo Bazzo e Pereira (1997, p. 57):

[...] a engenharia é uma construção coletiva, resposta de anseios individuais catapultados para um coletivo sócio-cultural, comprometida profundamente com o seu passado, e que o engenheiro, nesta visão, assume um papel não apenas reflexivo, mas antes de tudo o de um sujeito que interage continuamente com os objetos de seu trabalho e com todo o seu entorno social e histórico. Nesta visão, que refuta um papel unicamente empirista para a engenharia, o engenheiro é alçado à condição de agente interativo nas suas construções que o seu coletivo restrito vislumbra como admissíveis no estilo de pensamento dominante.

Tomando a arte como forma e expressão de subjetividade, essa como um meio humano a nos proporcionar emoção, reflexão, destacamos o teatro como expressão estética para ser apreendida no estudo das possibilidades de potencialidade criativa dos acadêmicos de engenharia para que desenvolvam e aprimorem a capacidade de inovação tecnológica, uma vez que enquanto uma prática integradora cuja ênfase é dada às relações nas interações sociais e nos intercâmbios entre sujeitos.

Assim, acessar a arte na universidade e somá-la à educação tecnológica do engenheiro tem a função de apontar para uma formação integral onde o ético, o político, o estético, o científico e o tecnológico estejam a constituir não só o profissional qualificado para o exercício da profissão, como também o homem sensível às questões sociais. Nesse aspecto Anne Cauquelin, (2005, p. 33) esclarece que:

O acesso ao reino das ideias pela via da arte será privilegiado: a arte é o meio mais direto de se unir o Um ao princípio, um elo que, do mundo das percepções, vai direto à alma do universo. Nela, por ela, conjugam-se com efeito o sensível e a ideia, um elo que, do mundo das percepções, vai direto à alma do universo. A arte se abre sobre uma visão do todo.

Nesse aspeto, o teatro é desencadeador de experiência com o sensível, de aprimoramento dos nossos sentidos todos, pois a percepção do que nos é humano e familiar, nos impacta pelo modo como é vivificada a experiência com o texto, cenário, luzes, som; enquanto espectador. Tais sensações de riso, de horror ou de outra sensação qualquer que nos atualize, pelo enredo, ou cenário a uma dada realidade, passa a ser uma experiência de conhecimento e reflexão, tal amplificação de reconhecimento de realidades e de contextos das relações humanas vividas no palco, pode vir a expor certas mazelas sociais ou lacunas onde, pela percepção, entendimento ou crítica à arte possam vir a despertar nos acadêmicos de engenharia, um maior interesse para a natureza e para os seres humanos a sua volta; um criar ou inovar a uma dada realidade à medida que a estética o sensibiliza para questões do mundo humano para o qual ele vai engenho, criar e inovar. Vemos assim, o teatro como uma potência do saber onde em sendo expressão estética que, enquanto exercício de sensibilidade, põe-nos em contato com realidades e sentimentos a serem vivificados, Meira (2007, p. 113) diz:

No fazer criador, a experiência exerce o controle dos meios que dão consistência ao fascínio das imagens, o que faz com que elas, ao serem atualizadas numa forma, possa entrar em relação significativa com gestos e interações afetivas. A consciência ontológica depende do toque plástico do corpo, das interações relacionais aqui e agora. Na experiência plástica, atual e virtual entram em vibração recíproca.

Assim, pensa-se a arte conjuntamente aos processos formativos, na educação dos engenheiros, como uma ação coordenada entre a ciência a arte e os processos técnico-científicos, para potencializar a criatividade, a comunicação e a inovação tecnológica.

CONCLUSÃO

A questão do potencial formativo da arte, teatro, música, desenho, escultura, em meio aos cursos de engenharia trouxe, pela voz dos entrevistados, à presente pesquisa as categorias: “favorecem a integração da equipe, a comunicação e a criatividade e “desenvolve a imaginação”.

Assim, a arte vem, pelo pensamento sensível, a contribuir com o processo reflexivo, imaginativo individual singular (a criatividade) para agir criativo coletivo (a cultura) enquanto fator de inovação tecnológica; ou seja, a partir do momento em que é dado espaço para as expressões estéticas na universidade, como a do teatro, haverá ampliação das potencialidades reflexivas e comunicativas do acadêmico de engenharia, podendo esse vir a refletir e a pensar o mundo do outro, da sociedade, para onde ele criará projetos que poderão resultar em algo inovador, dimensionando também os impactos e de benefícios da sua criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cauquelin, A. (2005). *Teorias da arte*. São Paulo: Martins.

Bazzo, W. A., & Pereira, L. T. V. (1997). *Ensino de Engenharia: na busca do seu aprimoramento*. Florianópolis: Editora da UFSC.

Meira, M. R. (2007). *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. (2.^a Ed.). Porto Alegre: Mediação.

MÚSICA E TEATRO: ARTES FUNDAMENTAIS PARA A ARTE DA EDUCAÇÃO

Maria Beatriz Licursi⁷, Levi Leonido⁸, Mário Cardoso⁹, & Elsa Morgado¹⁰

Palavras-chave
arte
educação
potencialidades
ensino

Resumo

As disciplinas escolares aplicadas no ensino infantil e fundamental possuem razões específicas para serem contempladas, ou seja, existem objetivos a serem atingidos através do processo de formação discente. Observamos que na maioria das vezes arte enquanto disciplina é compreendida simplesmente como um momento de entretenimento escolar. O presente artigo pretende discorrer a respeito do principal propósito do ensino das artes na educação escolar abordando a música e o teatro como recursos fundamentais para a arte de educar. Apresentamos os valores das manifestações artísticas inseridas no contexto pedagógico atentando para relevantes subsídios e recomendações para o ensino. Através da abordagem metodológica da investigação avaliativa, priorizamos a revisão de autores consagrados na área da educação que exploram a arte no âmbito educacional sublinhando a percepção criativa do pensamento e a musicalidade como caminhos relevantes para a construção de currículos escolares. Expressamos acentuadamente que a arte possui objetivos claros e significativos à educação sobretudo da fase infantil ao ensino fundamental. Destacamos que o teatro e a música, considerados no ensino, apresentam aplicabilidades essenciais que contribuem para a formação global do sujeito. O engrandecimento na ação educativa através das artes desperta considerações primordiais a respeito das manifestações artísticas da música e do teatro como uma coadunabilidade de inteligências.

⁷ Universidade Federal do Rio de Janeiro, BRASIL. Email: musicafeliz@terra.com.br.

⁸ Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes - Universidade Católica Portuguesa | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Revista Europeia de Estudos Artísticos, PORTUGAL. Email: levileon@utad.pt.

⁹ Instituto Politécnico de Bragança, PORTUGAL. Email: cardoso@ipb.pt.

¹⁰ Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, PORTUGAL. Email: elsamorgado@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Segundo Saviani e Mendes (referidos por Freire, 2010) a educação, assim como a arte, interage com a sociedade, e é por esta determinada, numa primeira instância, mas também nela influenciando, ou seja, “a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, como elemento condicionado e influenciando, por sua vez, o condicionante”.

De acordo com Bencini (2001), a arte no âmbito da educação escolar deverá oferecer condições para que se compreenda o que ocorre nos planos da expressão e do significado ao interagir com as artes, permitindo, dessa forma, sua inserção social de maneira mais ampla.

Assim sendo reconhecemos que os museus são uma ferramenta importante para a contemplação de um modo concentrado e intenso de diversas manifestações artísticas.

Destacamos que a vivência da arte permite além da educação artística propriamente dita, a integração com as demais disciplinas de estudo promovendo outras possibilidades de educabilidade científica, sob a perspectiva da aprendizagem afetiva. Nosso objetivo neste trabalho é expor a qualidade das experiências artísticas inseridas no meio educacional ressaltando relevantes contribuições e incentivos para o ensino. A música promove a vivência por meio dos sentidos e desperta emoções estimulando a aprendizagem e o desenvolvimento de significativas competências edificando assim a educação inteligente e próspera.

A música é uma construção humana, absolutamente inédita, é a capacidade de uma produção mental específica da nossa formação, portanto ela não pode se ausentar da formação de qualquer pessoa. Afinal de contas, se ela é um constitutivo da cultura e, portanto, da capacidade humana, colocá-la fora dessa formação de um ser humano é fraturar a formação que esse ser humano precisa ter. Não é a música isoladamente, tal como não é a filosofia ou a matemática: a arte em geral, mas sem ela há uma restrição de formação, a completude se dá quando se introduz tudo aquilo que nos torna de fato humanos. E a música é uma das expressões mais diretas dessa manifestação do humano (Cortella, 2015, p. 18).

O teatro é outra forma de expressão artística com elevado grau de aplicabilidade na educação que poderá trazer no contexto de suas tramas as manifestações da dança, da música e da poesia. De importância fundamental para o ensino, assim como a música, é extremamente colaborativo para o desenvolvimento da criatividade, coordenação, memorização e vocabulário. Para Tochetto (2017) as aulas de arte devem abraçar a soma da ludicidade com a instigação do interesse do aluno pelo conteúdo apresentado. O autor defende que a união destes fatores pode proporcionar ao aluno o desejo e a satisfação pelo desempenho e conhecimento, estimulando argumentos e questionamentos.

O autor destaca o quanto é importante induzir a curiosidade dos alunos para motivar a capacidade criadora.

Podemos afirmar que a música e o teatro desenvolvem a empatia, estimulam a relação interpessoal e intrapessoal trazendo benefícios para além da área artística na vida do indivíduo. A arte possibilita a educação humanizadora e inovadora, construindo formadores e opinião mediante atividades e exercícios expressivos e encorajadores.

1. O TEATRO NA ESCOLA

Segundo Silva (2012) tudo que se trabalha com a fantasia é importante para as descobertas infantis, portanto pode-se afirmar que o teatro é um grande aliado na relação ensino -aprendizagem. É natural para o ser humano a necessidade da representação assim como a capacidade de imitação e simbolização. Através do teatro é possível ampliar de modo prazeroso a imaginação e a criatividade dos alunos, contribuindo para que sejam no futuro adultos autônomos e seguros. Já em 1990, Tolstói “salientava que futuramente, para além da educação formal haveria vários outros caminhos que possibilitariam a construção do conhecimento e que o Teatro seria um grande aliado nessa construção” (SILVA, 2012, p. 5).

O autor afirma ainda que o teatro, mais que uma linguagem artística é um relevante processo de comunicação, configurando-se assim um importante canal de diálogo entre o aluno e o professor, que é ajustado na leitura, interpretação e produção de textos dramáticos com temática relacionada tanto ao conteúdo das artes quanto aos demais segmentos curriculares.

Constatamos que o exercício do teatro promove um alargamento cultural para além da sala de aula devido à linguagem teatral, sendo um fator motivacional para uma aprendizagem prazerosa, incentivando o desejo de estudar.

Observamos que a escola que insere o teatro em suas atividades proporciona aos alunos um amplo crescimento cultural devido ao discurso espontâneo da linguagem teatral, motivando e estimulando a aprendizagem prazerosa e o desejo de se aprender. Outro fator importante é que o professor poderá perceber traços da personalidade do aluno e do seu comportamento individual ou em grupo e aspetos do seu desenvolvimento, otimizando uma orientação melhor para o segmento da sua atividade pedagógica.

Segundo Miranda (2009, p. 5) “o teatro auxilia no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, despertando o gosto pela leitura, promovendo a socialização e, principalmente, melhorando a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola”.

Apreciamos o posicionamento de Reverbel (referido por Miranda, 2009, pp.5-6) ao declarar que o teatro deve ser explorado pelo educador em sala de aula para desenvolver as capacidades de expressão (relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção) que são próprias do ser humano, porém necessitam de estímulo e expansão. “As atividades dramáticas (mímicas, jograis, improviso, recriação etc.), nessa perspectiva, são um valioso instrumento para o professor”.

Podemos afirmar que o teatro possui múltiplas possibilidades de realização e ressaltamos que o professor deve se habilitar intelectual e pedagogicamente para as técnicas dos trabalhos dramáticos. Em suas diversas formas contribui para a aquisição de conhecimentos do aluno brincando e explorando seus espaços, torna-o mais participativo e responsável nas atividades acadêmicas estruturando indivíduos críticos e produtivos de sua própria realidade. No teatro os alunos são protagonistas no aprimoramento de seus próprios saberes e habilidades desenvolvendo atitudes de solidariedade e iniciativas.

O teatro com elevado grau de aplicabilidade na educação poderá trazer no contexto de suas tramas as manifestações da dança, da música e da poesia.

2. A MÚSICA NA ESCOLA

A vivência artística é fundamental para formação humana desde o nascimento em seu meio ambiente. As crianças devem logo que possível aprender a cantar, pois temos o instrumento mais emocional e potente que existe, a voz que une a música e a palavra, peculiaridades que nenhum outro instrumento musical pode realizar.

Fonseca (2017) afirma que as crianças estão em constante desenvolvimento, e o estímulo à música pode acontecer já na primeira infância. O contato com a música, continua a autora, pode facilitar à criança, o conhecimento de si mesma além de favorecer o desenvolvimento cognitivo-linguístico, psicomotor e sócio afetivo.

Em relação ao desenvolvimento da criança através da música, Gatti (in Fonseca, 2017) ressalta a pertinência da música na esfera cognitiva do desenvolvimento:

Os atributos que a música oferece podem “auxiliar na riqueza dos estímulos para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, a convivência das crianças com atividades musicais, como tocar, ouvir, apreciar e imitar favorece o desenvolvimento do conhecimento e o intelectual” (Gatti, 2012, p. 14).

A música promove a interação e torna-se desde cedo muito importante na vida de uma criança pois dispara em seu cérebro sensações sendo um dos tipos de linguagem valorizada por otimizar a aprendizagem e ativar a memória das pessoas.

A disciplina de educação musical nas escolas poderá trazer grandes benefícios aos alunos uma vez que sendo esta arte extremamente colaborativa as relações interpessoais serão bastante estimuladas ocasionando o conhecimento pluricultural, pois cada um vem de um Universo próprio de vida, promovendo o enriquecimento mútuo a todos os envolvidos.

A educação musical trará ao indivíduo evoluções de ordem mental e cerebral para além da música. Significa que o indivíduo que pratica a arte musical apesar de não ter necessariamente o compromisso de se tornar um músico profissional poderá alcançar um desenvolvimento cerebral tal qual daquele e que lhe será bastante relevante para qualquer carreira escolhida para sua vida adulta.

Ouvir música estimula o sistema de recompensa do cérebro que libera dopamina, neurotransmissor que provoca a sensação de bem-estar. Áreas sensoriais e motoras são ativadas refinando a audição, coordenação motora além da capacidade de memorizar e atenção. A música relaciona-se com muitas funções cerebrais como: percepção, emoção, cognição, aprendizagem e memória.

Segundo Kênia Araújo (2017, s.p.), a finalidade da inclusão da música na escola é trazer para o aluno opções de expressão e linguagens que o ajudarão a desenvolver o gosto pela cultura e assim futuramente expressar-se através dela. “As atividades que cercam a percepção sonora agem, além do estímulo auditivo em si, no desenvolvimento de diversos aspetos intelectivos, tais como criatividade, linguagem, memória e tantos mais que o professor possa explorar”.

Ressaltamos que as performances musicais realizadas em aulas de música poderão estimular o desenvolvimento dos canais sensoriais viabilizando a expressão das emoções, expandindo a cultura e colaborando para a formação integral do homem.

Acordamos com Gonçalves (2015) ao afirmar que a educação musical auxilia na compreensão das expressões e particularidades do nosso idioma e dos nossos hábitos otimizando a evolução do sentimento de cidadania, o enriquecimento de nossas competências e, sobretudo, a conscientização de sua atitude na sociedade.

As atividades musicais contribuem para que o educando aprenda a viver na sociedade, abrangendo aspetos comportamentais como: disciplina, respeito, gentilezas e polidez.

CONCLUSÃO

O ensino de arte permite ao aluno desenvolver aspetos como a sensibilidade, a percepção, a expressividade, a espontaneidade, a consciência de si, do outro e das diversas culturas. Aspetos sociais trabalhados com os alunos através da arte auxiliam na construção do conhecimento, permitindo assim a compreensão de suas realidades possibilitando-os tornarem-se criativos diante de seus problemas. A música e o teatro desenvolvem a empatia, estimulam a relação interpessoal e intrapessoal trazendo benefícios para além da esfera artística na vida do indivíduo. Práticas pedagógicas incorporadas ao desenvolvimento artístico beneficiam os alunos promovendo a criatividade além de potencializar sua intelectualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, K. (2015). *A contribuição da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br>

Bencini, R. (2001). *A arte explica a vida*. Disponível em: <https://novaescola.org.br>

Cortella, M. S. (2015). *Novos Paradigmas da Educação*. São Paulo: Atta Mídia e Educação.

Fonseca, T. (2017). *A musicalização infanto-juvenil nas igrejas evangélicas enquanto formadora de futuros intérpretes*. (Monografia de Licenciatura em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Freire, V. B. (2010). *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música*. (2.^a ed. rev. e ampl.). Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical.

Gonçalves, M. (2015). *A educação musical na escola*. Portal da Educação. Disponível em: www.portaleducacao.com.br

Miranda, J., Cândido, R., Faria E., Silva V., & Felício, W. (2009). Teatro e a Escola: funções, importâncias e práticas. *Revista CEPPG*, XI(20), 172-181.

Silva, E. (2012). Teatro Infantil na Escola: Instrumento para eficaz ensino das artes. *III Encontro Baiano de Estudos em Cultura*, Recôncavo da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Tochetto, A., & Felisberto, L. (2017). *Ensino de arte e a sua finalidade; Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. Curitiba, Paraná: Anais Educere.

ASA: ARQUITETURA DE AÇÃO SOCIAL

Cauê Martins Rios ¹¹, & Tais Maria Peixoto Alves ¹²

Palavras-chave

Arquitetura
Comunidade
ação social.

Resumo

O Grupo intitulado “Arquitetura de Ação Social” (ASA), criado no Departamento de Expressão Gráfica do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria, tem por objetivo geral contribuir com trabalhos técnicos por meio de extensões específicas a uma determinada comunidade que não tendo condições financeiras em contratar os serviços de um profissional Arquiteto e Urbanista possa ser atendido gratuitamente pela equipe composta por professores orientadores, discentes bolsistas e voluntários desta instituição. Desta maneira, um dos desafios do Grupo ASA, é por meio da nossa criatividade, conseguir excelência nas soluções propostas levando em consideração o menor custo total a ser gasto na obra destituindo a ideia de que qualidade estaria conectada há elevados custos construtivos. E a sigla, ASA, vem ao encontro desta premissa, ou seja, buscamos através da abstração da palavra “asa”, que nos remete aos voos dos pássaros, liberdade de criação, alçarmos voos imaginativos com a intenção de buscarmos soluções de qualidade nas mais diferentes áreas da arquitetura, urbanismo e paisagismo. E, outro desafio, sendo a principal missão do ASA, que é além de contribuir com serviços prestados as comunidades carentes, é com a formação do estudante de arquitetura. Ou seja, contribuir com este estudante através de um contato pessoal com as comunidades a serem contempladas pelo nosso projeto, ocasionados por diversos tipos de levantamentos nos locais de intervenção, pelas entrevistas a serem realizadas e pelas reuniões de apresentação de proposições com as comunidades, propiciando, assim, o desenvolvimento não só cognitivo mas, também, a sensibilidade deste futuro profissional e o papel fundamental de cidadão que ele exercerá frente às questões que necessitam de melhorias em nosso país. Ao unir atividades de ensino, pesquisa e extensão, o acadêmico é beneficiado em seu aprimoramento técnico-científico, desenvolve seu espírito crítico-reflexivo, intuitivo e solidário, impulsionando a repensar e incentivar, ao inserir-se como profissional no mercado de trabalho, a interessar-se em contribuir na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e melhor, sem pensar apenas nos ganhos materiais que a profissão poderá retribuir a ele.

¹¹ Cauê Martins Rios. Universidade do Porto, PORTUGAL. Email: cauerios@hotmail.com.

¹² Tais Maria Peixoto Alves. Universidade Federal de Santa Maria, BRASIL. Email: taispeixotoalves@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O Grupo Arquitetura de Ação Social (ASA)¹³ do Departamento de Expressão Gráfica, do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil, trabalha em fluxo contínuo, ou seja, em uma sequência de anos, com parcerias, pois envolve-se com projetos de ensino, investigação e extensão.

O Grupo ASA trabalha com projetos arquitetônicos, urbanísticos e paisagísticos destinados à população carente e outras comunidades no município de Santa Maria e região. A finalidade é atender, através da consultoria técnica, comunidades que não possuem condições financeiras para arcar com o trabalho de um Arquiteto e Urbanista, e que através do trabalho do ASA, possam ser atendidas em suas necessidades, bem como auxiliar na formação dos discentes envolvidos no Grupo.

Tendo em vista esta meta, o acadêmico poderá ter contato direto com a população mais carente a fim de entender seu papel fundamental de cidadão na melhoria da sociedade, desmistificando a ideia de que a excelência projetual ocorre apenas nas obras que envolverem recursos financeiros maiores destinadas às classes sociais mais abastadas e desenvolver a prática profissional por meio da investigação teórica, na busca da inovação e desenvolvimento tecnológico sustentável aplicado na prática projetual.

Neste sentido é de suma importância fazer uma parceria com órgãos públicos de apoio a este projeto com a finalidade de materializarmos algumas das propostas projetuais criadas por esta extensão assim como agregar profissionais de outras áreas do conhecimento que venham a contribuir para uma proposta mais holística possível. Portanto, enquanto Grupo, trabalham concomitantemente com diversas extensões.

O Grupo ASA possui diversas extensões e investigações concluídas e em andamento. A meta, portanto, do Grupo ASA é procurar soluções para que a arquitetura com fins sociais possua qualidade estética, funcional e com tecnologias sustentáveis que primem pelos aspectos ambientais. Por fim, buscam a criatividade como meio de aliar qualidade com o menor custo possível, porque este é um projeto para ser social e tal questão se torna imprescindível.

¹³ O Grupo denominado “Arquitetura de Ação Social” (ASA), criado e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Taís Maria Peixoto Alves, em 2012, conta com a participação de docentes e acadêmicos do Curso de Arquitetura e Urbanismo e outras áreas afins da UFSM.

O Grupo começa os seus trabalhos em 2012/13, com o projeto “Escola para Todos”, realizado em Cabo Verde, na África, docentes, discentes bolsistas e voluntários. Em 2014/15, os responsáveis pelo Presídio Regional de Santa Maria, localizado em Santa Maria, entram em contato com a UFSM e solicitam a reforma do pátio da ala feminina e do projeto de uma área coberta de entretenimento neste mesmo pátio para as detentas. Tal projeto foi desenvolvido em parceria com o Programa de Ensino Tutorial (PET) da Engenharia Civil e finalizado em nível de projeto executivo (arquitetónico e complementares) para fins de apoio a este órgão para que o mesmo conseguisse viabilizar verbas para executar tal demanda.

Posteriormente, em 2015, o Grupo trabalhou com habitações de interesse social a partir de uma investigação teórica e prática dos paradigmas que envolvem habitações de interesse social em âmbito internacional e nacional que compõem a história da arquitetura nesta temática com a finalidade de embasar o conhecimento do Grupo nesta área e fundamentar a entrevista de satisfação e/ou insatisfação nos quesitos estéticos, funcionais, formais, técnicos e de conforto realizado no Residencial Zilda Arns, em Santa Maria, na qual foi executado por meio do Projeto do governo brasileiro intitulado “Minha Casa, Minha Vida”.

Em 2017/18, o Grupo ASA trabalhou com um projeto de extensão no Centro de Apoio à Criança com Câncer (CACC), por meio de oficinas de desenho e criatividade com o objetivo de contribuir com as crianças que frequentam a casa no decorrer de seu tratamento referente a doença de câncer, trazendo mais alegria no seu dia a dia bem como um projeto arquitetónico efêmero da área de lazer e entretenimento em parceria com o curso de teatro, do Centro de Artes e Letras da UFSM. A finalidade foi criar e executar um espaço efêmero com a comunidade para que no encerramento do ano fosse realizada uma confraternização com a peça teatral apresentada neste espaço, além de propiciar propaganda nos média sobre a casa e que os ingressos relativos a este evento fossem donativos à casa.

Atualmente, em 2019, o projeto de extensão do Grupo ASA, está trabalhando com a Sociedade de Estudo Espírita e Caridade (SEEC), Lar de Joaquina, prevendo realizar reformas dos espaços de livraria e biblioteca; criar um prédio de Centro de Convivência; organizar o plano diretor dos terrenos que compõem todas as edificações existentes, verificando áreas a serem destinadas a novas edificações, edificações a serem demolidas bem como trabalhar com um projeto paisagístico e de percurso interno peatonal e de veículos que integrem e conectem os diversos usos lá existentes.

1. DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA CENTRAL

A seguir, foram selecionadas três mostras das diversas extensões anteriormente relatadas com a finalidade de demonstrar um pouco dos resultados obtidos do Grupo. Para tanto, iremos apresentar os seguintes projetos de extensão, quais sejam: Escola para todos – Cabo Verde, 2012/13; Projeto de reforma de revitalização do pátio feminino do Presídio Regional de Santa Maria, 2014/15; Consultoria técnica gratuita de projetos de arquitetura e urbanismo para a comunidade do residencial Zilda Arns, Santa Maria, 2015/16.

Escola para todos – Cabo Verde | África, 2012/2013

O trabalho aqui proposto se insere em um programa de ação humanitária do governo brasileiro em apoio a recente independência do país de Cabo Verde em relação ao país de Portugal. Este trabalho pertencente à Associação Brasileira de Cooperação (ABC) que juntamente com o Ministério das Relações Exteriores pretendeu doar três salas de recursos destinados às crianças portadoras de necessidades especiais bem como as reformas necessárias as mesmas sendo uma para escola de cada ilha escolhida, Ilha de Santiago, Ilha de Santo Antão e Ilha do Fogo. Na primeira etapa foram realizadas entrevistas com os responsáveis pelas escolas, levantamento métrico, fotográfico e uma avaliação dos espaços destinados à implantação das três salas de aula para crianças portadoras de necessidades especiais assim como os espaços de acesso as mesmas desde a entrada da escola, as conexões entre essa sala e as demais e os respectivos banheiros. Além disso, foram realizados croquis desses espaços com suas respectivas medidas através de um levantamento métrico e fotográfico do lugar. Verificou-se, com relação ao trabalho realizado pelos técnicos, que as escolas que contemplam as três salas de recursos a serem adequadas o seu espaço físico, principalmente ao que tange ao espaço da própria sala, os acessos externos às mesmas, as conexões com as demais salas de aula da escola e a adaptação dos banheiros para essas crianças portadores de necessidades especiais, a necessidade de uma série de reformas devido à precariedade desses espaços.

Pretendeu-se contemplar o projeto arquitetônico das três escolas de Cabo Verde, além da adaptação as normas técnicas de acessibilidade universal, soluções relacionadas à sustentabilidade (Figura 1), através do desenvolvimento de um projeto ecológico que tem como meta preservar ao máximo o meio ambiente onde o mesmo se insere, contribuindo com a preservação do patrimônio natural do local, levando também em consideração os impactos decorrentes da extração e fabricação

dos materiais envolvidos no processo construtivo, bem como as questões de desempenho da edificação, como eficiência energética e tratamento de resíduos.

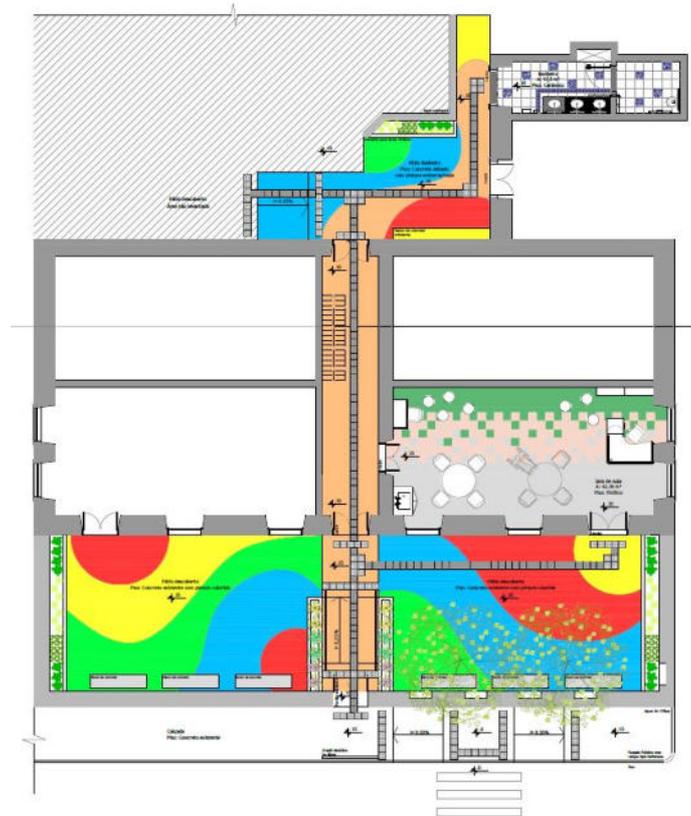


Figura 1 | Planta baixa do primeiro pavimento.

Neste contexto, buscou-se na revisão literária sobre a temática que envolve a arquitetura ecológica uma série de informações que serão fundamentais no processo de criação deste projeto arquitetônico. Conforme Yeang (2001), é essencialmente “ecologia aplicada” ou a aplicação prática da ecologia devido à interferência humana, sendo que o edifício é apenas mais uma das atividades do homem que afetam o meio ambiente.

O projeto ecológico tem como utilidade contribuir para o meio natural de forma positiva e produtiva, bem como reparar, restaurar, e renovar os processos naturais do meio ambiente. O objetivo principal da arquitetura ecológica, como uma arquitetura sustentável, consiste em projetar com a natureza de forma ambientalmente responsável ao mesmo tempo que pressupõe que haja uma contribuição positiva.

Alcançar estes objetivos através do projeto é provavelmente o maior desafio do projetista ecológico atualmente. Os esforços de projeto em relação aos processos ecológicos da terra remetem ao futuro, portanto, podem e devem ser antecipados. Desta forma, os edifícios devem ser projetados,

em primeiro lugar, pensando na posterior recuperação, reutilização e reciclagem de seus componentes e materiais.

No plano conceitual, são considerados todos os aspetos envolvidos no fazer arquitetónico, quais sejam: cultura, economia, estética, tecnologia, função. Estes aspetos são analisados e interpretados constituindo partes conceituais que permitem a elaboração de um partido. O todo conceitual é constituído por uma ideia orientadora ou por uma forte intenção, ou seja, é a essência da arquitetura. “ele é genérico, não específico; é intelectual, não tangível; é imaterial, não concreto” (MAHFUZ, 1995, p. 115). No plano material, é quando o todo conceitual começa a ser materializado, através das etapas do processo de projeto até a sua materialização em artefacto arquitetónico.

O partido adotado influencia, mas não controla as partes materiais. Os planos conceitual e material são conectados e podem sofrer alterações. O partido pode ser mudado pelas partes materiais, ou seja, o essencial pode ser transformado pelo circunstancial.

Nesta transformação, o que gera a conexão entre o partido e o construído é o princípio estruturador (a lei compositiva) presente em ambos. Portanto, o conceito deste projeto fundamenta-se em vários aspetos decorrentes da pesquisa teórica realizada que analisados e interpretados criticamente conformaram as seguintes partes deste todo conceitual, quais sejam: contexto do país de Cabo Verde, pragmático, social, cultural, econômico e sua paisagem exuberante (fauna e flora); conceito de inclusão educacional e população alvo - crianças; normas técnicas de acessibilidade universal, materiais e técnicas construtivas economicamente viáveis, adequados ao uso que se destina e sustentáveis; determinados precedentes que influenciaram nas tomadas de decisões projetuais relacionados com o uso de conceitos teóricos para aplicação na prática projetual baseados nos escritos do arquiteto Lúcio Costa, através do uso de polos opostos, a conceção orgânico-funcional e a conceção plástico-ideal.

Da parte conceitual referente ao contexto do país de Cabo Verde, pragmático, social, cultural, econômico e sua paisagem exuberante (fauna e flora), a viagem ao país, para realizar o levantamento métrico e fotográfico das três escolas, proporcionou, também, entrar em contato com a exuberante paisagem natural do lugar além de possibilitar uma interação com a sua população, observando e analisando este contexto e seus aspetos singulares. Desta percepção realizada, surgiu a ideia de que as escolas deveriam se remeter a este conjunto de fatores que compõem a realidade local. Desta maneira, o conceito deste projeto foi surgindo paralelamente e sempre conectado em um ponto crucial, que as escolas deverão atender crianças e crianças portadoras de necessidades especiais.

Portanto, abstraído, destas análises, pensou-se em trabalhar com linhas curvas se remetendo à organicidade, influência retirada das curvas das ondas, das montanhas, da vegetação nativa e do próprio ser humano. As cores utilizadas, também, partiram deste contexto analisado, ou seja, do lugar, pensou-se em trazer a ideia dos quatro elementos, terra (amarelo), vermelho (fogo), verde (ar), azul (água) e no encaminhamento das circulações um tom alaranjado claro, como que representasse a fumaça dos vulcões.

Por outro lado, constatou-se que muitas pessoas, incluindo educadores, familiares, entre outras, apresentam uma certa resistência e preconceito em ter que se relacionar com crianças portadoras de necessidades especiais. Conforme: "... não há nenhuma estrada de realeza para a inclusão. Precisamos construir o caminho por nós mesmos. Mãos à obra com firmeza e com brandura, com otimismo e muita determinação. Nossos alunos, cidadãos brasileiros bem o merecem" (CARVALHO, 2004, p. 74). A partir desta pesquisa realizada e da constante consultoria com a arquiteta Priscila concluiu-se que havia a necessidade, então, de proporcionar ao máximo, através da solução adotada, a total acessibilidade a qualquer espaço da escola, tendo em vista atender, também, às normas de acessibilidade universal.

Quando a equipe foi enviada para fazer o levantamento ainda não estava a par destas questões e a indicação e solicitação informada pela ABC era apenas para proporcionar um acesso até a sala de aula que foi destinada a estas crianças e adaptar um banheiro as mesmas. Portanto, o levantamento foi realizado apenas no andar térreo de duas escolas que possuem mais de um andar (as que ficam na Ilha do Fogo e a da Ilha de Santo Antão), o que colaborou na proposição ora entregue, em permitir toda e qualquer circulação acessível para as crianças com dificuldades locomotoras. Porém, elas não estarão acessíveis ao segundo pavimento, o que poderia ser resolvido a posteriori, havendo interesse em terminar o projeto e execução destas escolas levando em consideração tendências pedagógicas e normas técnicas arquitetônicas atuais.

Sendo assim, nesta parte conceitual, o projeto contempla em seu primeiro pavimento, a localização de acessos, rampas e circulações acessíveis e unificadas com as mesmas entradas e acessos das crianças sem deficiências, esta tomada de decisão tem como meta fazer com que as crianças com necessidades especiais, se sintam iguais às demais no aspeto de respeito às diferenças, mas com direitos igualitários, uma maior interação e convivência entre as mesmas proporcionando um desenvolvimento social e moral que deve ser incentivado por seus educadores e totalmente

integradas ao espaço escolar, no sentido de que não estão limitadas apenas a entrada pela rua até a porta da sala de aula, como se fosse um favor recebê-las. Nesta proposta arquitetônica, elas podem percorrer pátios, entrar em outras salas e bibliotecas juntamente com as outras crianças.

A prática da educação inclusiva, ainda que represente hoje, a educação de qualidade e necessária a todos os estágios de ensino, precisa transpor obstáculos a fim de garantir o sucesso da aprendizagem, acompanhando as necessidades dos sujeitos, garantindo que todos possam ingressar na escola. São inúmeras as resistências que se encontra, sejam dos familiares, professores de classes regulares e da educação especial e também, dos alunos. Contudo, tais resistências precisam perder o caráter de barreira para garantir o sucesso da educação inclusiva. Existem professores que apresentam má-vontade e, outros, que temem trabalhar com o que lhes parece diferente, fundamentando não serem úteis na contribuição do ensino a essa classe diferenciada (Carvalho, 2004, p. 72).

A outra parte conceitual foi a busca de precedentes que influenciaram nas tomadas de decisões projetuais. Partindo da ideia de trabalhar com linhas curvas e coloridas se remetendo à natureza exuberante de Cabo Verde e pretendendo criar locais mais lúdicos, pois serão frequentados por crianças, em sua grande maioria, pesquisou-se os trabalhos de Burle Marx, artista e paisagista renomado, em que o mesmo se tornou uma importante fonte de inspiração.

Tal decisão foi tomada devido a uma constatação, por ocasião, da pesquisa realizada *in loco* na cidade de Lisboa, lembrando que a mesma, colonizou Cabo Verde, verificou-se na área antiga da cidade, desenhos nas calçadas de pedra portuguesa que lembram a mesma proposição de Burle Marx para o calçadão de Copacabana no Rio de Janeiro.

Conectando aos precedentes em que inspiraram à ideia norteadora desta proposição utilizou-se os conceitos teóricos para aplicação na prática projetual baseados nos escritos do arquiteto Lucio Costa, através do uso de pólos opostos, a concepção orgânico-funcional e a concepção plástico-ideal. Buscou-se nesta parte conceitual utilizar de uma contraposição entre espaços construídos por rampas retilíneas (concepção plástico-ideal) de concreto e o desenho de curvas (orgânico-funcional) coloridas no piso conforme trato a pesquisa teórica que embasou esta proposição. Esta contraposição, advinda da tradição erudita clássica da arquitetura, faz uso de princípios compositivos geométricos contrastando com o uso de princípios compositivos baseados em linhas sinuosas. Estas referências podem ser verificadas na postura projetual dos grandes mestres da arquitetura brasileira, tais como: Lucio Costa, Oscar Niemeyer, Afonso Eduardo Reidy, Burle Marx, entre outros.

Projeto de reforma de revitalização do pátio feminino do Presídio Regional de Santa Maria, 2014/2015

O projeto visa melhorar as condições e qualidade de vida das mulheres privadas de liberdade no Presídio Regional de Santa Maria. O Grupo ASA foi convocado pela administração do presídio para que se pudesse criar um projeto de reforma e revitalização do pátio feminino.

A presente proposta que resultou em um projeto arquitetônico executivo (figura 2), conforme o programa de necessidades e material exigido (concreto armado *in loco*) solicitado pelos responsáveis do presídio, qual seja: um local aberto coberto de estar com mobiliário fixo, banheiros de apoio, área de serviço com tanques, espaço aberto para varal, *playground* com bancos, piso todo de concreto e um muro de segurança dividindo a ala feminina da masculina. Tal reforma deste espaço pretende atender tanto aos visitantes das presidiárias nos dias destinados às visitas, bem como as mesmas nos dias e horários pré-determinados de uso ao pátio.

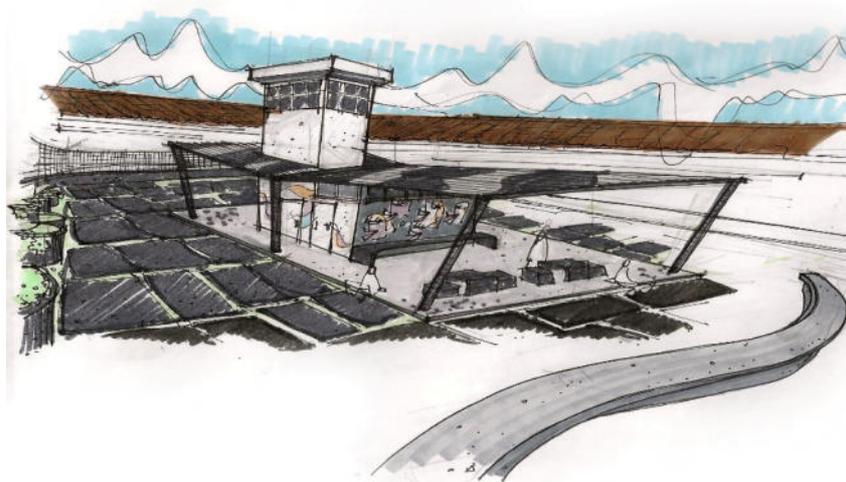


Figura 2 | *Croqui de representação perspectiva do Projeto.*

Portanto, o conceito deste projeto fundamenta-se em vários aspetos decorrentes da pesquisa teórica realizada que analisados e interpretados criticamente conformaram as seguintes partes deste todo conceitual, quais sejam: contexto do Presídio, pragmático, social, cultural, econômico; população alvo - detentas; normas técnicas de segurança em presídios, materiais e técnicas construtivas economicamente viáveis, adequados ao uso que se destina e sustentáveis; determinados precedentes que influenciaram nas tomadas de decisões projetuais relacionados com o uso de conceitos teóricos para aplicação na prática projetual baseados nos escritos do arquiteto Lucio Costa, através do uso de polos opostos, a conceção orgânico-funcional e a conceção plástico-ideal, conforme explicado no projeto anterior, “Escola para Todos”, de Cabo Verde.

Baseado na pesquisa realizada bem como na busca de uma solução ao problema levantado pelos responsáveis pelo projeto do Presídio relatando que o pátio para o uso das presidiárias no dia a dia bem como para o recebimento das visitas de seus familiares (pais, filhos, entre outros) e companheiros (namorado ou marido) do Presídio Regional de Santa Maria não apresentava um espaço de estar com área suficiente coberta que protegesse as mesmas nos dias de chuva assim como para que seus familiares aguardassem em um local agradável o encontro em suas celas, da chamada “visita íntima”, com seus companheiros.

Sendo assim, decidiu-se optar por uma proposta de caráter humanitário, com hortas, utilização de cores e desenhos nas paredes e formas arredondadas, tanto para a segurança quanto para a quebra da rigidez prismática da forma das celas, buscando na quebra desta rigidez uma maior fluidez, leveza e sensação de bem-estar a todos que lá convivem, presidiárias, funcionários e visitantes.

A intervenção manteve a segurança do presídio bem como o custo da obra acessível ao mesmo tempo que atendesse as condições projetuais impostas. Desta maneira, a situação pré-intervenção mostrou-se inadequada para o uso do dia a dia e para o recebimento de visitas de familiares e companheiros das detentas. Além disso, o pátio não apresentava espaço coberto para a proteção dos familiares e companheiros das intempéries. Para tanto, o projeto contemplou além do espaço de estar coberto, um espaço de lazer, um *playground* para as crianças brincarem e uma horta.

Neste sentido, o projeto arquitetônico buscou atender as normas técnicas referentes às construções em presídios, materiais de baixo custo e uma forma plástica pura em que sua cobertura remetendo-se ao formato telhado borboleta gerasse sensações de liberdade e leveza, novamente remetendo-se a sigla do Grupo, “ASA”, mas agora não pelo voo de um pássaro, mas pelo voo de uma borboleta que significa também, transformação, a transformação destas detentas em pessoas livres e com dignidade para um novo começo em sociedade.

Por meio dos murais propostos procurou-se trazer alegria ao ambiente, pois os mesmos possuem desenhos, cores vibrantes, mensagens de apoio e esperança. No mesmo espaço coberto, há um outro mural na cor preta, como se fosse um quadro negro, para que as presidiárias possam se expressar através de desenhos ou escritas assim como, nos dias de visita, tornar-se mais uma alternativa lúdica para as crianças, além dos brinquedos coloridos para se distraírem presentes no pátio.



vista 4

Figura 3 | Mural proposto pela discente Antonella Aranda Ávila.

A horta inserida, a serem cuidadas pelas próprias detentas, em um formato ondulado e o *playground* conformado por linhas sinuosas fazem parte do contraste que o projeto buscou, ora linhas retas, ora linhas curvas, dentre outros aspetos estéticos baseados nos conceitos compositivos dos estudos teóricos realizados nas obras escritas do arquiteto Lucio Costa que embasam a parte conceitual como um todo do presente Grupo e que, também, atendesse funcionalmente à demanda pretendida.

Tal proposta bem como o projeto como um todo segue todas as orientações e normas técnicas vigente, incluindo a de acessibilidade universal e as normas técnicas para projetos arquitetônicos em presídios, conforme a seguinte citação que define bem a ideia forte que norteou o conceito de nosso projeto, tanto arquitetônico quanto aos murais artísticos criados especialmente para o pátio feminino:

Deve-se primar por aspectos de harmonização do ambiente com a vida humana, de forma a favorecer o equilíbrio, a saúde e a tranquilidade, considerando itens como a pintura (cores), acabamento, configuração espacial que minimize a sensação de opressão, respeito ao espaço pessoal, layout dos ambientes obedecendo aos princípios da ergonomia etc. Tais cuidados são necessários para minimizar os efeitos da prisionalização, nocivos à saúde mental, não só dos presos, mas também dos funcionários que vivenciam os espaços prisionais. (BRASIL, 2011, p. 44).

A parceria com o PET deu-se pelos aspetos estruturais, hidráulicos, dentre outras questões complementares à obra. O trabalho finalizou em um projeto executivo para o Presídio e não apenas uma ideia geral, com todos os detalhes necessários para que realmente o cliente consiga viabilizar apoio financeiro bem como executar a obra.

Consultoria técnica gratuita de projetos de arquitetura e urbanismo para a comunidade do residencial Zilda Arns, 2015/2016.

O projeto de extensão teve como objetivo inicial a investigação teórica e análise do contexto local de habitações de interesse social (HIS) em Santa Maria, esta etapa inicial coletou dados e informações referentes aos modelos de HIS presentes na cidade, bem como sua situação atual.

Em uma segunda etapa, a proposta do Grupo dedicou-se a assistência técnica através de projetos arquitetônicos e paisagísticos para as residências e áreas comuns do residencial, destinados à população carente no município de Santa Maria e região, no caso em questão o Residencial Zilda Arns, que não possuíam condições de arcar com os honorários de um arquiteto e urbanista e áreas afins.

Foi desenvolvido, como finalidade, a prática profissional por meio da investigação e proposição de soluções arquitetônicas de qualidade para as mais variadas demandas, que poderão ir do projeto à orientação de informações relacionadas à área da construção civil. Com isso intenta-se colaborar com os moradores agregando conhecimentos técnicos para atender a(s) necessidade(s) de cada um, de forma a minimizar a recorrência de construções empíricas, irregulares e desprovidas de qualquer orientação técnica.

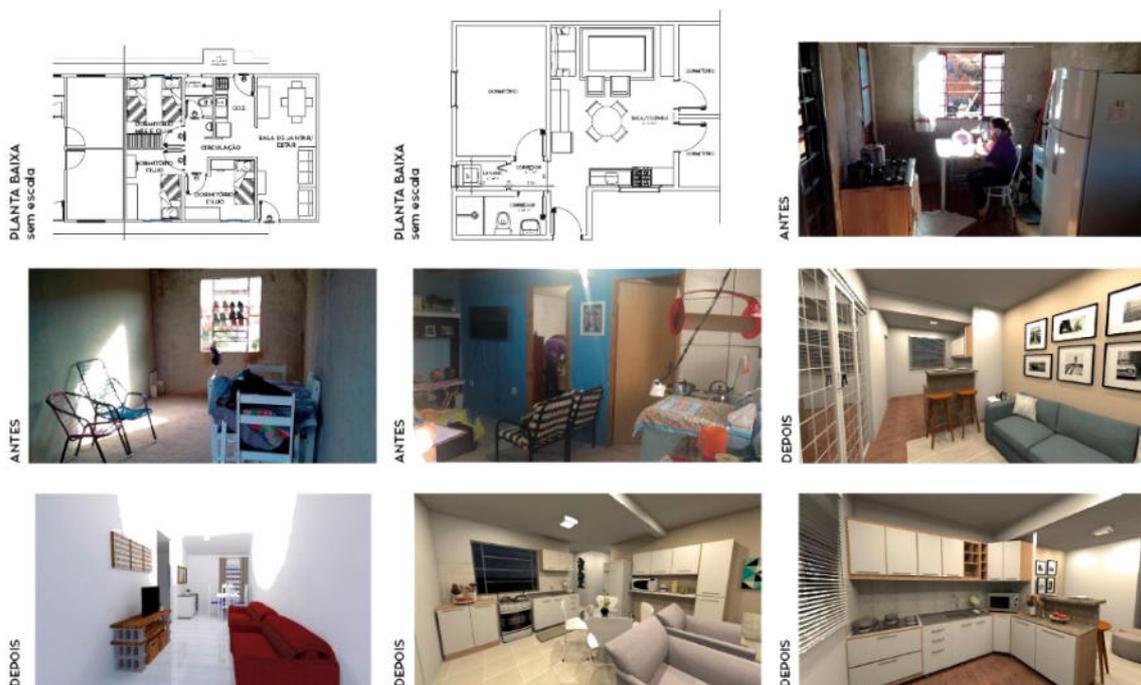


Figura 4 | Proposta de reforma no Residencial Zilda Arns.

Como destaque a metodologia deste projeto em específico foi a relação entre docentes e discentes com um Grupo maior e mais variado da comunidade. Este contato foi intermediado pelo líder comunitário do residencial e dividiu-se em duas etapas: a primeira foi apenas com o líder e a segunda com a comunidade de forma geral.

2. METODOLOGIA

O principal objetivo dos projetos desenvolvidos pelo ASA é entender a comunidade, para então agir através da Arquitetura e Urbanismo, a fim de atender as demandas expostas de forma coerente.

Definiu-se, portanto, uma metodologia base para a ação do Grupo e esta sofreu adaptações ao decorrer do percurso para que se pudesse atingir os objetivos de melhor forma. Sendo assim, todo o processo de inicial de cada extensão, demanda uma pesquisa qualitativa, através da revisão bibliográfica aprofundada, que pode orientar e fomentar um debate mais crítico sobre o tema. Neste processo, avaliou-se, também, referências paradigmáticas no âmbito da Arquitetura e Urbanismo, com o intuito de se ter uma visão aproximada do estado da arte de cada proposição.

A partir do conhecimento estruturado, os docentes e acadêmicos podiam, através de visitas *in loco*, utilizarem-se da pesquisa qualitativa sem interação com os usuários e com interação com os usuários. Neste momento haviam conversas, entrevistas não estruturadas com a comunidade e outros envolvidos, levantamentos fotográficos e físicos, a fim de coletar informações iniciais. Em determinados projetos houve a aplicação do Método Survey, de forma a interagir com os usuários através da aplicação de questionários e levantamentos de dados.

Com os dados iniciais coletados, o Grupo organizava-se em reuniões semanais a fim de debater as soluções projetuais. Nesta etapa os encontros eram estruturados e cada componente havia sua função e suas atividades. Ainda, através da interdisciplinaridade, os integrantes discutiam com outros profissionais, inerentes aos projetos de Arquitetura e Urbanismo, para o recolhimento de informações e soluções técnicas pertinentes.

Os projetos eram retroalimentados pela equipe de docentes e acadêmicos, durante os encontros semanais. Além desta etapa, haviam os encontros com as instituições ou comunidades, momentos nos quais haviam trocas de informações e debates acerca das soluções projetuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, os integrantes do Grupo chegaram a soluções projetuais satisfatórias, desde o nível de Partido Arquitetónico ao nível de Projeto Executivo. Puderam, portanto, aplicar conhecimentos necessários as práticas projetuais, seja no âmbito criativo quanto no técnico.

O retorno das comunidades foi positivo, pois, em muitos casos, foi o primeiro contato com estes tipos de profissionais ou com uma instituição de ensino superior. A prática da extensão foi, portanto, um momento de reflexões acerca do papel do profissional de Arquitetura e Urbanismo, bem como mitigar que as práticas desses profissionais está ligada somente a projetos onerosos e luxuosos. Por outro lado, notou-se que é de suma importância fazer parcerias com órgãos públicos de apoio aos projetos com a finalidade de materializar algumas das propostas projetuais criadas pelas extensões. Assim como, agregar profissionais de outras áreas do conhecimento que venham contribuir para uma proposta o mais holística possível (engenheiro civil, engenheiro ambiental, sociólogo, psicólogo, assistente social, entre outros).

Em consequência, os acadêmicos da equipe do Grupo ASA puderam integrar a teoria e a prática, assimilando a sua indissociabilidade, através dos conhecimentos teóricos adquiridos na pesquisa de embasamento para aplicação no desenvolvimento dos projetos, gerando um senso de realidade e solidariedade em contato com a população mais carente da cidade e região. Estas experiências buscam desenvolver o espírito crítico do futuro Arquiteto e Urbanista, salientando a importância da ética da criação, independente da classe social a ser atendida, a busca da excelência e o compromisso com a melhoria da sociedade que deverá ser uma constante. Os exemplos das obras aqui expostas desenvolvidas pelo Grupo ASA mantém uma linha conceitual baseada nos quesitos: contexto - social, político, econômico e pragmático - em que a mesma se insere; atendimento às normas técnicas específicas a demanda a ser atendida; busca de materiais e soluções técnicas sustentáveis de custo acessível; teorias conceituais compositivas baseadas na dualidade entre o conceito plástico-ideal e orgânico funcional.

Por fim, este conjunto das mostras apresentadas neste artigo, das soluções adotadas aos problemas específicos a cada demanda, seja nas escolas, no presídio ou nas habitações de interesse social, representam o espírito erudito de que, juntamente com as outras partes conceituais discriminadas, os projetos aqui expostos pretenderam alcançar, ou seja, além de questões meramente pragmáticas e funcionais a serem atendidas no projeto arquitetónico, pretendeu-se trabalhar com a criatividade do arquiteto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, T. M. P. (2011). *Razões da Tradição: O Papel do Precedente na Concepção Arquitetônica de Lucio Costa*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Arquitetura, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação e Arquitetura (PROPAR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

BRASIL (2011). Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Diretrizes Básicas para arquitetura penal*. Brasília, 2011.

Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is*. (2.^a ed.). Porto Alegre: Mediação.

Costa, L. (1995). Considerações sobre arte contemporânea (Anos 40). In: L. Costa (Org.), *Registro de uma vivência*. São Paulo: Empresa da Artes.

Kufner, T. M. A. (2002). *História e projeto: o papel do precedente na concepção da forma arquitetônica*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, Brasil.

Mahfuz, E. C. (1995). *Ensaio sobre a razão compositiva*. Viçosa: UFV, Impr. Univ.; Belo Horizonte: AP Cultural.

Yeang, K. (2001). *El rascacielos ecológico*. Barcelona: Gustavo Gilli.

ENSINO DE XIGUBO: valorização da Interculturalidade existente na Escola Secundária de CambineDinis Armando Guidione¹⁴, & Anabela Lima Maria¹⁵**Palavras-chave**Interculturalidade
ensino de xigubo
projeto político-pedagógico**Resumo**

Decorrente dos processos de Globalização, nos últimos anos, tem-se vindo a colocar cada vez mais a questão do interculturalismo. Sendo esta uma temática complexa, surge-nos como tema o ensino de xigubo na promoção da relação humana e a valorização da interculturalidade, atendendo à importância de que se reveste. Questionamo-nos sobre a diversidade e a forma como esta contribui para o ensino de xigubo, objeto do nosso estudo: Ensino de Xigubo: uma valorização da interculturalidade existente na Escola Secundária de Cambine, Distrito de Morrumbene – Moçambique. Centramos a nossa reflexão no ensino de xigubo, partindo do pressuposto de que Moçambique é um país multilíngue e multicultural habitado por diferentes grupos etnolinguísticos com maior predominância para os de origem Bantu. A Escola Secundária de Cambine não foge dessa realidade muito mais por se localizar no Centro Educacional de Cambine que desde a sua fundação é um polo de atracção populacional por motivos estudantis, profissionais e missionários. Esta coabitação de diversos povos, em que cada um carrega os seus usos e costumes, favorece o diálogo entre as culturas presentes; sendo assim, convocamos o conceito de interculturalismo como sendo a interação entre culturas que interagem de forma recíproca. O desafio, que se lança à Direcção da Escola, é o de adequar o Projeto Político Pedagógico à realidade local e, deste modo, desenvolver estratégias para a valorização das diferenças socioculturais dos grupos humanos, tendo como foco a contribuição do ensino das danças tradicionais, pondo assim em destaque a educação artística, importante na formação dos(as) alunos(as), para melhor interpretarem o mundo e conhecerem as suas tradições. É a observação da realidade de Cambine que nos motiva a escolher a temática desta comunicação com o objetivo de convidar os(as) professores(as) de Educação Física e Educação Visual a aproveitar a coexistência de diversas subculturas e a integrá-las no desenvolvimento dos cursos de curta duração e no processo didático, de modo a ligar o global – vivências diversificadas – e as aprendizagens estruturantes com as aprendizagens de contextos informais e não formais que os diferentes estudantes possuem.

¹⁴ Dinis Armando Guidione. Universidade Metodista Unida de Moçambique, MOÇAMBIQUE. Email: dinis.armando@gmail.com.

¹⁵ Anabela Lima Maria. Universidade Metodista Unida de Moçambique, MOÇAMBIQUE. Email: aanabelalima@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A Escola Secundária de Cambine faz parte das instituições que compõem o Centro Educacional de Cambine, local de encontro de diversos grupos étnicos na maioria dos casos por motivos estudantis e profissionais. Esta realidade arrasta consigo uma grande diversidade cultural pois cada grupo carrega os seus hábitos, crenças, tradições, língua, entre outros traços culturais que dignificam as suas origens. Para a sua comunicação, recorrem à língua portuguesa, por ser a língua adotada como oficial logo depois da independência nacional. Assim, a língua portuguesa é vista como o elemento unificador.

É notório neste local, a manifestação e diálogo de diversas culturas, ou seja, o interculturalismo como fenómeno enfatiza a interação entre culturas de forma recíproca, pelo convívio, pelo respeito, pela diversidade e pelo respeito mútuo.

A questão do interculturalidade é correntemente debatida na área da pedagogia e tem sido uma preocupação educacional, estando presente no processo de ensino e aprendizagem; no nosso entender, é na dança que a interculturalidade se manifesta com maior enfoque por ser a expressão artística que constitui uma forte possibilidade de encontro entre alunos(as) de diversas culturas, sendo que, cada um(a) carrega os seus usos e costumes desenvolvendo, desta maneira, processos de relacionamento social, a partir das aprendizagens que foram construindo. É assim necessário que os(as) professores(as) levem tais debates para dentro da sala de aula para criar um ambiente que aceite melhor as diferenças e, assim, despertar reflexões sobre as questões tribais, religiões, racismos, cidadania e outras situações que, por vezes, geram preconceitos entre os(as) alunos(as). Espera-se que, a partir da reflexão, os(as) alunos(as) possam passar para uma etapa de problematização das suas diferenças e de aceitação das diversas culturas.

Na Escola Secundária de Cambine como em qualquer outra Escola Secundária moçambicana a elaboração do Projeto Político Pedagógico [PPP] ainda é guiado pelas diretrizes elaboradas superiormente, sem ter em consideração a diversidade, nomeadamente, as danças tradicionais que coabitam no mesmo espaço geográfico e sem atender ao fenómeno da interculturalidade, que favorece o diálogo entre as culturas manifestadas durante a apresentação das danças; daí a nossa motivação para refletirmos sobre esta temática, uma vez que, pelas diversas circunstâncias histórico-culturais, o conceito da interculturalidade é uma marca da nossa realidade.

Outrossim, ao termos realizado a observação da *praxis* dos professores de História, de Educação Física e de Educação Visual da Escola Secundária de Cambine, através da observação das suas aulas e da análise das suas planificações, verificamos que estes ainda não aproveitam a diversidade cultural vivenciada neste local por forma a promover, nos seus/suas alunos(as), o respeito pela cultura do outro desenvolvendo a reciprocidade cultural, num ambiente de coexistência entre todos. No contexto do ensino e aprendizagem multi e intercultural procuramos questionar a influência de uma cultura maioritária sobre as outras, pensando que, à partida, todas elas contribuem da mesma maneira para a geração de uma nova expressão cultural. Esse será o desafio do docente responsável pela mediação do curso de curta duração – danças tradicionais – e, através do ensino de xigubo, levar os estudantes a respeitar as diversas culturas sem que uma se sobreponha a outras.

Os aspetos acima referenciados motivaram-nos a escolher a temática deste artigo tendo subjacente o objetivo de convidar o professor responsável pelo curso de danças tradicionais, em coordenação com os professores de História, de Educação Física e de Educação Visual, a refletirem sobre a questão em causa e, desse modo, aproveitarem a coexistência de diversas subculturas, integrando-as no desenvolvimento curricular e no processo didático, de uma forma articulada, de modo a ligar as aprendizagens estruturantes e globais com as aprendizagens de contextos informais e não formais que os diferentes estudantes possuem.

Assim, o desafio que lançamos aos responsáveis pela elaboração do PPP é o de adequar o mesmo à realidade local e, deste modo, permitir que no momento de o implementar se desenvolvam estratégias, para a valorização das diferenças socioculturais dos grupos humanos, tendo como pressuposto a contribuição dos estudos interculturais.

3. A VALORIZAÇÃO DA INTERCULTURALIDADE ATRAVÉS DA PRESENÇA DO XIGUBO NO PPP

Entendemos a História como uma ciência da pluridimensionalidade, da multiculturalidade e da diversidade de tempos e de espaços geográficos. A História tem como objeto o ser humano – ou, dito de outra forma, os seres humanos em comunidade – pretende integrar o ‘todo’, a diversidade da vida e das sociedades; Bloch (1996), concebe a história como uma ciência social e humana, explicitando que esta ciência tem por objeto o ser humano, não na sua individualidade mas na sua interação com o(s) outro(s), focando desse modo a dimensão plural quer em termos da comunicação que os aproxima, quer nas relações que entre eles estabelecem.

Deste modo, é o passado histórico que influencia o presente, destacando o ser humano na sua diversidade; indo às raízes percebemos melhor as ações humanas, pois, na verdade, cada ser humano é recetáculo das suas raízes histórico-culturais, o mesmo ocorre com as instituições, e nomeadamente com esta, sobre a qual nos debruçamos neste estudo: a Escola Secundária de Cambine inserida nos diversos contextos ao longo do tempo.

A Escola Secundária de Cambine – sua contextualização

A Escola Secundária de Cambine situa-se na localidade de Cambine, a uma distância de 12,5 Km da Vila Sede de Morrumbene (Fig. 1); é concretamente uma instituição de ensino secundário localizada numa zona rural. Desde as suas origens, pensa-se que terá sido a primeira a localizar-se fora das cidades e vilas.

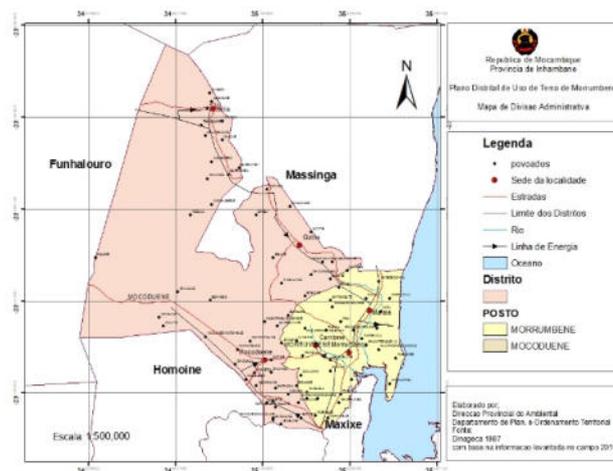


Figura 1 | Mapa do Distrito de Morrumbene.



Figura 2 | Vista frontal da Escola Secundária de Cambine.

No que concerne à organização do espaço geográfico, tal como podemos observar na Fig. 1 a localidade de Cambine é constituída por duas povoações e doze povoados. A povoação de Cambine envolve oito povoados: Cambine, Chiguelane, Bambeluane, Bungane, Buvane, Maimela, Macarringue e Ocucho; a povoação de Quissico-Grande tem quatro povoados Quissico-Grande, Bobiane, Pagula e Chimpambate.

De acordo com os dados de recenseamento de 2018, residem nesta localidade cerca de 14.395 habitantes, dos quais 7.793 são do género feminino e os restantes 6.602 são do género masculino. Desta população, cerca de 85% pratica atividades do sector primário: agricultura, pecuária e pesca, atividades tradicionais. Os restantes dedicam-se a atividades do sector secundário e/ou deslocam-se para as minas de África de Sul.

Embora esta região esteja rodeada de muitas escolas, desde o nível primário até ao universitário, apenas um número reduzido dos nativos da povoação de Cambine consegue manter-se na escola até concluir o nível médio, abandono este registado com maior destaque entre o género masculino, por optarem pela prática de agricultura, pesca e pelo trabalho nas minas de África de Sul.

A Escola Secundária de Cambine ocupa uma parte das infraestruturas construídas pelo missionário e engenheiro P. W. Keys de nacionalidade americana. De acordo com duas fontes orais, Matimula e Nhantumbo, ouvidas nos dias 21 e 24 de Junho de 2017, o Reverendo P. W. Keys entrou em Moçambique como missionário a convite do Reverendo Dr. H. E. Richards que, a partir do ano de 1890, ao serviço da Igreja Metodista Episcopal, comprou as instalações que pertenciam à Igreja *American Board* tendo em vista a expansão do evangelho e a procura de terras férteis para a agricultura. Como refere Farré (2008, p. 397),

as últimas três décadas do século XIX viram chegar a África muitos missionários cristãos: católicos e protestantes, tanto europeus como americanos. Nessa altura, ao Sul de Moçambique chegaram sobretudo missionários protestantes. Eram americanos ou europeus, que vinham sempre através dos territórios daquilo que é hoje a República da África do Sul. Chegaram a Moçambique com o objectivo de crescerem e de se reproduzirem como igreja, pregando a palavra de Deus, e, uma vez ali, descobriram nas falhas da ocupação portuguesa uma boa oportunidade para a sua expansão.

Destacamos uma outra fonte oral, Wilson, ouvida no dia 26 de junho de 2017; referiu que o Reverendo P. W. Keys nasceu nos Estados Unidos da América a 06 de setembro de 1880, chegou a Cambine em 1909 e faleceu em 18 de setembro de 1942 na localidade de Cambine.

De acordo com as duas fontes, Matimula e Nhantumbo, a história do Metodismo em Moçambique foi iniciada em 1890 em Mongwe - Inhambane por um missionário chamado Erwin H. Richards, proveniente da América do Norte, formado em medicina e também na área pastoral. O engenheiro e Reverendo Richards foi pastor residente em Chicuque e o Reverendo engenheiro Keys era pastor e superintendente dos serviços de agricultura e construção, residindo em Cambine.

Matimula testemunhou que foi o engenheiro e Rev Keys que desenhou a planta da missão de Cambine, tendo dirigido a fundação e construção do Hospital, Barragem, Capela, Marcenaria, Internato, residências entre outras infraestruturas. Por seu turno, Nhantumbo referiu que foi em 1909 que o Reverendo engenheiro Keys começou com a construção do internato e residências quando o Bispo Joseph Hartizel obteve o financiamento, que procurou na América, para construções em Chicuque e Cambine. Nhantumbo concordando com Matimula mencionou que, em memória do Reverendo engenheiro Keys, no ano de 1953, o missionário e engenheiro alemão Greember construiu uma escola, tendo-lhe dado o nome de Escola Keys – atual Escola Secundária de Cambine. Ao construir um estabelecimento de ensino, a Igreja respondia a uma das suas missões pois a educação é parte integrante da Missão da Igreja Metodista. Por meio dela, a Igreja procura, há mais de um século, oferecer às pessoas e à comunidade o entendimento da vida e da sociedade.

Desde a sua fundação, esta missão empenha-se no sector da educação; daí a criação do Centro Educacional de Cambine. Como forma de acolher os alunos provenientes de locais distantes, construiu-se um internato que, atualmente, se encontra dividido em dois sectores (o masculino e o feminino).

O internato alberga os alunos desta Escola e os da Escola Técnica provenientes de várias regiões do país, num total de 300 alunos – 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino.

A Escola Secundária de Cambine pertence a uma instituição religiosa; daí que seja reconhecida nas diversas regiões, províncias do país, pela sua qualidade de ensino. Como referem Silva (2001) e Helgesson (2002), este reconhecimento deve-se por ser uma das mais antigas instituições que leciona um nível superior ao primário. O reconhecimento do seu trabalho é expresso por Farré (2008, p.475) “o escasso número de pessoas que, na altura da independência, tinham um nível de estudos superior à escola primária estudara na escola da missão metodista de Cambine, um dos poucos lugares onde a população africana de língua xitshwa podia aceder a estudos secundários”.

Daí a preferência de muitos pais e/ou encarregados de educação em matricular os seus filhos nas instituições de ensino que constituem o Centro Educacional de Cambine; este facto tem criado uma maior interação sociocultural entre os estudantes que frequentam as diversas instituições, incluindo a própria escola. Salientamos também que os profissionais, que trabalham no Centro, são igualmente provenientes de vários cantos do mundo – equipa internacional. Importa referir que a diversidade, que acabamos de evidenciar, é também enriquecida pela interação cultural e social que se estabelece com as populações nativas desta região. Face ao exposto, verificamos que estamos perante um local de múltiplas vivências, em que se entrecruzam diversas culturas, criando-se em consequência espaços multi e interculturais que se manifestam de formas diversas.

Esta interação cultural torna a localidade de Cambine, mais propriamente, a povoação de Cambine, um mosaico cultural onde se destacam as danças tradicionais: Xigubo, Tufo, Macuaela, Marrambeta, Makhara, Xipanhenhe, Xingomane, Timbila, Marionetas, entre outras. Podemos também realçar, neste mosaico intercultural, a diversificada alimentação: matapa, cacana, xiguinha, feijão nhemba, cogumelo, tchota, coco, batata-doce, entre outros produtos alimentícios criados localmente, no âmbito das aproximações culturais, que se foram criando, ao longo do tempo, no Centro Educacional.

No seu PPP 2015-2019, a Escola Secundária de Cambine tem inscrita a preocupação de dar destaque à diversidade cultural e, numa perspetiva histórica, recuperar a(s) cultura(s) tradicionais quer numa perspetiva nacional quer na perspetiva que caracteriza a Escola Secundária de Cambine; as fotos abaixo (Fig. 3 e Fig. 4) revelam a preocupação da Instituição em desenvolver actividades representativas da diversidade da cultura local.



Figura 3 e Figura 4 | Diversidade da cultura na dança.

No âmbito do nosso PPP, desenvolvemos atividades que estão em linha com a nossa preocupação de promover o encontro das diversas culturas; remetemos para a Fig. 3 que, por um lado, apresenta os integrantes do desfile da moda moçambicana num cruzamento dos macuas e matsuas e, por outro lado, os dançarinos de xigubo e os respetivos responsáveis depois de uma atuação no Festival Distrital de Xigubo II. O que está subjacente a esta performance é a intenção da organização e reforçar, por um lado, a educação artística, por outro, o conhecimento do 'outro' e das tradições de todos e de cada um.

No que concerne à educação artística seria, no ponto de vista de Eça (2010), importante encará-la como essencial. No entanto, "terá, certamente, que passar pela sua reformulação, pelo seu questionamento como área de conhecimento, pela indagação dos seus limites, pela criação de outros paradigmas de arte e de educação artística, e do papel do professor de educação artística." (*op.cit*, 2010, p. 136). Ainda, em consonância com a mesma autora, é importante, por um lado, ter em conta a pertinência da intercessão entre o formal, o não formal e o informal e, conseqüentemente, não considerar a educação artística como uma área extracurricular, mas integrá-la de forma efetiva no currículo escolar.

O conceito de Interculturalidade

Em função do que temos vindo a apresentar, entendemos necessário questionar o conceito de 'interculturalidade'. Implica a forma de ser e estar que resulta da interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. Para que isso aconteça, é necessário que cada um(a) supere aquilo que considera como falhas da outra cultura, devido ao relativismo que subjaz em nós como pessoas singulares e que, em simultâneo, defenda não só a coexistência das culturas em pé de igualdade, mas também que se abra a novas formas de *ser e estar* que integrem característica da(s) outra(s) cultura(s).

Mais ainda, no que concerne ao interculturalismo, podemos assumir a posição de Candau, Simão e Koff (2006, p. 475) que consideram a interculturalidade como:

um enfoque que afecta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interacção e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Assim, os professores de História, de Educação Física, de Educação Visual e o responsável pelo curso de curta duração – danças tradicionais, ao assumirem a sala de aulas como um espaço de dinâmicas interculturais estão em posição de aceitar que a interculturalidade existente nas suas salas de aulas pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e para o enriquecimento dos estudantes; estão, pois, em situação privilegiada para proporcionar aos/às seus/suas alunos/as o desenvolvimento das seguintes competências recomendadas pelo INDE/MINEC (2007, pp. 22-24):

- Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;
- Promover o diálogo entre culturas;
- Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário;
- Colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, económicos, políticos e ecológicos;
- Encontrar condutas e atitudes que possam ser assumidas por indivíduos das diferentes culturas.

Na verdade, e tal como defende Prats Cuevas (2016, p.150), “enseñar História equivale a enseñar a pensar”. Daí que ao apre(e)nder as danças tradicionais que se desenvolveram ao longo da nossa história como povo, o(a) aluno(a) poderá verificar que o mais importante é o diálogo entre as comunidades/os povos de diferentes culturas como um meio de possibilitar o enriquecimento mútuo de todas elas. O interculturalismo remete-nos a um dos pilares defendidos pela educação (*saber conviver com os outros*); remete-nos também para o que Morin (2002, p. 51) aponta como sendo uma das dimensões da educação do futuro; segundo este autor, esta

deverá ser um ensino primeiro universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam. Estes devem reconhecer-se na sua humanidade comum, e ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo quanto é humano.

Assim, é necessário que se ensine a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu todo. Na linha do que refere Maria (2012), destacamos que é fundamental o aprimorar das competências pessoais e cívicas, contribuindo para a consciencialização da perspetiva individual, mas ao mesmo tempo da perspetiva de um 'eu coletivo' que é necessário conhecer, respeitar e valorizar. Tanto mais que estamos numa mudança de paradigma em que a globalização e as novas tecnologias nos aproximam cada vez mais, mas no qual se torna imperioso atender ao 'local', ou seja, à nossa cultura de base, estabelecendo pontes entre o glocal e o local. Invocando Carneiro (2008, p. 55), "o paradoxo que confronta mudança e permanência está profundamente enraizado na condição humana e nas suas sociedades de pertença". Estamos, portanto, nesta perspetiva dialógica, entre o que persiste das nossas heranças culturais e o que é novo, surgindo este associado a uma mudança rápida que inclui importantes mudanças nos valores disciplinares.

Nesta perspetivas chama-se à responsabilidade do professor responsável pela mediação curso de danças tradicionais, com destaque a dança de xigubo, para consciencializar nos(nas) seus(suas) alunos(as) para terem em mente que é necessário a existência de valores interculturais para podermos viver em conjunto, isto é, chegarmos a consenso e a um conjunto de valores universalmente respeitados, tais como a tolerância, a solidariedade, a paz, a aceitação e o respeito mútuo. Falamos, pois, da educação para os valores sociais e humanos, para os quais a dança é uma das áreas privilegiadas, embora, aceitemos, que, no geral, todo o ato educativo é um acto de educação para os valores, no sentido em que o defende Carneiro (2008, p. 61)

todo o acto educativo que se pretenda proporcionador de uma alteração na percepção da realidade ou de uma modificação no Estádio da consciência é uma educação para valores. A simples cognição é insuficiente para operar uma transformação profunda do ser humano, ainda que e possa revelar fértil no plano da paisagem da acção.

Feito isso, os(as) alunos(as) estarão abertos a refletirem sobre as suas vivências culturais o que contribuirá bastante para a compreensão de alguns factos históricos, mas de igual modo insistir na educação para os valores, nomeadamente do respeito pelas diversas culturas. Nesta ordem de ideias estaríamos a assumir o entendimento de Fleuri (2001), partilhado por Mugime e Leite (2015, p.12), quando assumem a perspetiva intercultural como aquela que busca desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, enquanto fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Mais adiante, as duas autoras salientam que a educação intercultural "está atenta às interações entre culturas e que esta interacção confere ao currículo a responsabilidade de formar indivíduos capazes de desenvolverem atitudes de respeito pela cultura de outrem" (*op.cit.*, p. 12).

Em consequência, a escola, através do ensino das danças tradicionais, pode contribuir para a formação de indivíduo, proporcionando-lhe a descoberta, na sua cultura, de uma base para a compreensão do seu mundo e o dos outros, ciente de que todas as culturas merecem respeito. Há, pois, no dizer de Morin (2002, p. 99), que “educar para a compreensão humana”. Também destacamos a relevância da educação pela arte, na medida em que ela complementa a formação, vista de forma integral. A riqueza da educação artística centra-se no facto de que ela “engloba várias educações da arte, desde a educação pela arte, com a arte e para a arte” (Eça, 2010, p. 138). Desta forma, o(a) aluno(a) experiencia vivências culturais que lhe permitem uma maior vivência cultural das suas raízes, uma maior consciência das culturas daqueles com quem interage, tornando-o assim mais aberto ao ‘outro’.

O Xigubo

É um desfile guerreiro de origem Zulu em que os homens, adornados de peles e colares, dançam alinhados em fileiras paralelas. Xigubo é uma dança tradicional moçambicana que representa a resistência colonial do país sobretudo na região sul maioritariamente nas regiões de Gaza e Maputo. Esta dança tem a sua base na expressão corporal dos guerreiros que procuravam mostrar a sua força física e os valores da sociedade.

A origem do nome da dança vem da imitação dos sons dos tambores de tom baixo: gu...bo! gu...bo! mais o prefixo ronga ‘xi’. A colonização europeia, no século XIX, de acordo com Mate (2018, p.9), “abalou não só a hegemonia política dos chefes africanos, como também as práticas culturais indígenas, muito particularmente as danças tradicionais de natureza guerreira”. Como é sabido, a política colonialista não só desconsiderou as culturas locais como coloca a cultura europeia numa posição ‘civilizadora’. Deste modo, e na senda do mesmo autor, destacamos que foi produzida legislação no sentido de proibir as práticas culturais locais e, dessa forma, “em particular no sul de Moçambique, identificaram aquelas práticas culturais que era preciso de forma urgente banir, ou seja, proibir a sua contínua prática, nomeadamente, Xigubo, N’qai, Ndlhama e Ngalanga.” (*op.cit.*, p.13). Estas danças, para além do seu carácter simbólico e ritual, assumiam também um carácter militar e guerreiro, tornando-se em demonstrações de técnicas de combate conducentes à vitória militar, assumindo, portanto, um pendor político.

Considerando o interesse histórico-cultural desta manifestação da arte da região, importa reforçar o seu conhecimento e prática por forma a preservar as danças tradicionais que estão em via de extinção. A Escola Secundária de Cambine, entre os Cursos de Curta Duração planificados, introduziu o curso de danças tradicionais, que contempla o ensino de Xigubo, propondo a sua implementação, com vista a desenvolver nos seus alunos as competências do *saber fazer* e, também, com vista a valorizar a coexistência dialógica das diversas etnias que aí se relacionam,.



Figura 5 | Foto de família com o Excelentíssimo Senhor Administrador depois de ocuparmos o primeiro lugar no festival distrital de Xigubo

O projeto da criação deste curso de curta duração muito nos orgulha, enquanto instituição, já que os(as) alunos(as) se têm envolvido(as) de tal modo que com o empenho de todos(as) conseguimos obter o primeiro lugar no Festival Distrital de Xigubo (Fig. 5). Consequentemente a Escola irá representar o Distrito de Morrumbene no Festival provincial de Xigubo com olhos postos para o Festival nacional desta dança que terá lugar nas instalações da escola em referência.

4. METODOLOGIA

O presente estudo apoia-se no método de pesquisa documental, nomeadamente de artigos de cariz científico, revistas informativas bem como de documentação ministerial. Neste método, de acordo com Munhoz (1984), assumido por Simões (2018, p. 14) o pesquisador utiliza livros, revistas e documentos, a fim de colher informação sobre o assunto em estudo. É um método de pesquisa que procura trazer, ao pesquisador, instrumentos de trabalho que o orientam na realização de trabalho de análise documental. Ao recorrer à revisão da literatura, o objetivo central é encontrar instrumentos que balizam a nossa análise partindo de documentos que reportam casos de estudos semelhantes.

Segundo Gil (1999, p. 10), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos e outros documentos escritos. A operacionalização de um estudo do caso a curto prazo, como este, prima para buscar o alcance de resultados.

De referir que a análise documental e bibliográfica consiste no levantamento e compilação da bibliografia que versa sobre o tema, contribuindo para a formulação do quadro teórico deste estudo. Procedemos ainda à realização de entrevistas semiestruturadas, envolvendo intervenientes seniores na comunidade, o que enriquece o nosso estudo, na medida que podemos ouvir os testemunhos orais, que anteriormente referimos, de quem vivenciou acontecimentos históricos.

Para aprofundamento do tema em análise, seguimos também o método da observação direta. A observação direta permite conhecer a realidade da área de estudo. No nosso caso, no dia-a-dia da comunidade estudantil da Escola Secundária de Cambine, em particular junto dos cursantes das danças tradicionais, observamos as suas manifestações culturais, possíveis de apreender a partir da nossa participação, realizada durante os seis meses de formação. Este método é também designado por método de pesquisa do campo, ou seja, um estudo que é feito de maneira direta ou junto das próprias fontes informativas, sem o uso de dados secundários, extraídos de publicações.

A pesquisa do campo teve por objetivo a colheita de elementos não disponíveis que ordenados sistematicamente, possibilitam o conhecimento de uma determinada situação, hipóteses ou norma de procedimento. Para o caso concreto deste trabalho, a pertinência do uso desse método é notória, na medida em que a realidade procurada, passa necessariamente pela interação com o grupo ou pessoas selecionadas para facultar a investigação. Neste momento, estamos numa fase inicial do processo de

investigação, pelo que, ainda temos que avançar para o tratamento de dados de maneira a vir a apresentar resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente à nossa abordagem neste artigo, concluímos, então, que a realidade da Escola Secundária de Cambine, desde os primórdios, é caracterizada por manifestação de diversidade cultural com maior enfoque na sala de aulas, por se tratar do local onde se encontram com maior frequência os intervenientes do processo de ensino.

Cada interveniente carrega consigo a sua cultura, mas houve a oportunidade de interagir, de vivenciar a coexistência de mais do que uma cultura neste local e entrar em diálogo, por forma a todos enriquecerem mutuamente; daí decorrem as relações de interculturalidade que se manifestam pelas relações que se têm vindo a reforçar entre as diferentes culturas em presença, em interação real.

Constatamos que, na Escola Secundária de Cambine, a elaboração do PPP ainda é guiada pelas diretrizes elaboradas superiormente, sem ter em consideração a diversidade, nomeadamente, as danças tradicionais que coabitam no mesmo espaço geográfico e sem atender ao fenómeno da interculturalidade que favorece o diálogo entre as culturas expressas e vivenciadas, durante a apresentação das danças. Para inverter esta situação, aconselhamos aos elaboradores do PPP à adequá-lo à realidade local e, deste modo, desenvolver estratégias para a valorização das diferenças socioculturais dos grupos humanos, tendo como foco a contribuição do ensino das danças tradicionais, dando assim, destaque à educação artística, importante na formação dos(as) alunos(as), para melhor interpretarem o mundo e conhecerem as suas tradições.

Sublinhamos a importância do envolvimento dos(as) professores(as) de História, de Educação Física e de Educação Visual bem como do responsável pelo curso de curta duração focalizado nas danças, com destaque ao xigubo, para consciencializar nos(nas) seus(suas) alunos(as) a terem em mente que é necessário a existência de valores interculturais, para poderem viver em conjunto. Com essa orientação, cabe-lhes assumir que a interculturalidade, vivida nas suas salas de aulas, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caminho, os professores estão a promover, nos/nas seus/suas alunos/as a capacidade de refletirem sobre as suas vivências culturais, o que contribui bastante para desenvolver as competências do *saber fazer* e para valorizar a coexistência dialógica das diversas etnias que aí se relacionam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carneiro, R. (2008). A Educação Intercultural. *Portugal – Percursos de Interculturalidade*. (Vol. IV, cap. III). Disponível em https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/4_PI_Cap3.pdf

Candau, V. M., Simão, A. M. N. & Koff, A. M. (2006). Conversas com ... sobre a didáctica e a perspectiva multi/intercultural. *Educação e Sociedade*, 27(95), 471-493. doi:10.1590/S0101-73302006000200008

Eça, T. T. (2010). A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do Século XXI. *Revista IBEROAMERICANA de Educación*, 52, 127-146.

Escola Secundária de Cambine. (2014). *Projecto Político Pedagógico 2015-2019*. Cambine: ESC.

Farré, A. (2008). Vínculos de sangue e estruturas de papel: ritos e território na História de Quême. *Análise Social*, XLIII (2), 393-418. Lisboa: Universidade de Lisboa: ICS.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa: Pesquisa Social*. (2.ª ed.). São Paulo: Alta Editora.

INDE (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)*. Documento Orientador, Objectivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo: MINEC.

Maria, A. L. (2012). *Perspectiva pedagógico-didáctica da História, O Caso dos Curso de Educação de Adultos Secundário*. Santiago de Compostela: USC.

Mate, X. (Out. 2018). O Colonialismo e o Destino das Danças Tradicionais Guerreiras em Moçambique. In: J. Fenhane & A. Munhequete (Dir.), *Embondeiro: Análises e Descrições*. Maputo: ARPAC – Instituto de Investigação Sócio-cultural.

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mugime, S. M., & Leite, C. (2015). A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. *Revista Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos*, 3(5), 149-169. doi:10.4000/cea.2794

Prats Cuevas, J. (2016). Combates por la Historia en Educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociale*, 15, 145-153. doi: 10.1344/ECCSS2016.15.13

Simões, V. (2018). *O Impacto do Investimento Descentralizado para o Desenvolvimento Sustentável Económico Local: O Caso do Distrito de Morrumbene na Província de Inhambane entre 2006-2011*. Maputo: UP.

ZERO

Herlandson Lima Duarte¹⁶

Resumo

O presente trabalho analisa os contextos da Realidade Virtual, Imersão, Ilusão e Suspensão da Descrença no contexto da arte cênica. Para isso se tem como objeto o espetáculo ZERO que é definido como uma Realidade Virtual Artesanal. O conceito de presença/telepresença vai ser fundamental, visto que sua definição clarifica que: o que se pode chamar de Realidade Virtual é antes uma relação que se estabelece com a imagem ou com o médium, independentemente de como a imagem é produzida. O objetivo é estender conceitos, geralmente estão ligados à tecnologia ao mundo artesanal do objeto em causa – ZERO. Pretende-se descrever de que forma estes conceitos podem ser transferidos de uma esfera digital para um terreno de produção de imagem em tempo real. Outro objetivo é definir o conceito de Última Imagem. Um conceito processual que se descreve resumidamente como momento de suspensão do dispositivo da imagem e a suspensão da estrutura do espectador.

Palavras-chave

realidade virtual
ilusão
imersão
suspensão



¹⁶ Herlandson Lima Duarte. CABO VERDE. Email: herlandsonduarte@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Este comunicado tem como objetivo revelar uma pesquisa iniciada em 2014 e que tem como objetivo levar a cabo uma investigação teórica e prática sobre os conceitos de Realidade Virtual, Imersão, Ilusão e Suspensão da Descrença aplicadas ao teatro. Também se pretende definir o conceito Última Imagem que por agora posso adiantar se tratar de um Registo Enigmático. Um conceito processual que permite englobar e resumir as ações teóricas e práticas, nas quais se assenta todo o trabalho artístico da produção do espetáculo teatral ZERO. O espetáculo foi desenvolvido durante o meu Mestrado em Teatro – Especialização em Encenação, na Escola Superior de Teatro e Cinema/Lisboa (2016/2017). O espetáculo ZERO foi apresentado no final do ano letivo 2016/2017 na Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa e no Teatro Taborda durante o ciclo Try Better Fail Better e em maio de 2017

Falar de Realidade Virtual é por muitas vezes lembrar softwares e hardwares de computação gráfica e processamento de imagens em três dimensões, ou falar de uma experiência que só é possível de ser vivenciada por meio de uma tecnologia complexa e dispendiosa que nos conecta a um ambiente criado e simulado por um computador.

Num artigo intitulado *Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence*, escrito em 1992, e publicado em 1993 no *Journal Communication* pela Stanford University, Jonathan Steuer apresenta-nos três definições de Realidade Virtual. O artigo refere às definições de Coates (1992) que revela a necessidade de aparato tecnológico para se interagir com o mundo virtual; ou seja, um mundo virtual só pode ser acessado por via de uma interface tecnológica. Na segunda definição, a de Greenbaum (1992) é enfatizada o facto deste mundo de imagens tridimensionais ser criado por um computador e, na definição de Krueger (1992), são destacadas as interfaces e a visão estéreo (ou tridimensionalidade)

No artigo citado, Steuer defende que o termo Realidade Virtual tem vindo a ser mal aplicado e que esta confusão tem gerado uma limitação do entendimento do conceito, enquanto meio de expressão, restringindo o seu entendimento noutras áreas da comunicação, em que o conceito ganha, de alguma forma, uma certa relevância (Steuer, 1993).

ZERO enquanto pesquisa e objeto artístico pretende expandir o entendimento do conceito de realidade virtual ao teatro, acreditando que o termo no domínio das artes cénicas pode ganhar novos significados e pode operar mudanças na arquitetura cénica, no desempenho dos atores e pode configurar uma série de descobertas relacionadas com o espaço cénico a luz e demais elementos cénicos. Estas novas descobertas ainda podem nos indicar ou pelo menos propor um novo lugar para o espectador e uma nova relação do espectador ou observador com a imagem cénica.

1. SOBRE REALIDADE VIRTUAL

Como já foi dito, o termo realidade virtual é entendido como interação ou acesso ao mundo virtual, numa experiência humana auxiliada por uma tecnologia. Esta mesma tecnologia também traduz este conceito em si. Os objetos tecnológicos, capacete e óculos de realidade virtual, luvas e fatos especiais com sensores também são designados de realidade virtual. A definição do conceito pode ser também possível do ponto de vista da experiência humana em sua relação direta com a imagem sem um intermediário ou interface tecnológica. A interface é o meio que possibilita uma linguagem comum que seja de claro reconhecimento para a máquina e para o utilizador, uma ponte de comunicação e troca de informações entre dois sistemas distintos, que permite a manipulação de um e de outro. Podendo ser tecnológica ou não. Uma Interface é o ponto de contacto e união entre duas realidades.

Um dos teóricos ampla e unanimemente citados em estudos sobre o tema da realidade virtual e da imersão, J.J. Gibson (1979), apresenta uma definição de realidade virtual muito mais alargada, pois, para ele, o conceito chave para diferenciar as realidades criadas pelos vários médias com recurso ou sem recurso a tecnologia é o conceito de Presença. Vejamos então:

The key to defining virtual reality in terms of human experience rather than technological hardware is the concept of presence. Presence can be thought of as the experience of one's physical environment; it refers not to one's surroundings as they exist in the physical world, but to the perception of those surroundings as mediated by both automatic and controlled mental processes (Dasgupta & Subhasish, 2005, p. 73 como foi referido em Gibson, 1979).

Esta definição parece-me justa, no sentido de que não atribui exclusividade à tecnologia nem à experiência humana, antes de mais, propõe modelos de experimentação distintos. Gibson (1979) evidencia as relações que se estabelecem com a realidade virtual e a forma como esta é experienciada. Gibson também nos assegura que os média tradicionais (uma pintura, um panorama, uma fotografia, um livro) possuem também a capacidade de propor experiências similares aos novos média de

realidade virtual, pois um processo mental não se decide por esta ou aquela interface. Os mesmos parâmetros de percepção e de imersão de uma realidade virtual, com base na tecnologia, são os mesmos para vivenciar uma realidade virtual fora da esfera digital e tecnológica.

There are metaphors to describe it: one is taken out of oneself, one is transported, one is set down in a far place. It may be a distant part of the real environment or another world. Travel pictures take one to where the traveler has been. Battle pictures take one into the heart of the melee. Historical pictures take one to the forum of ancient Rome. Religious pictures take one straight to heaven, or hell. The viewer sees himself in the environment for it extends out beyond the frame of the picture. It is not an illusion of reality that is induced in these pictures, but an awareness of being in the world. This is no illusion. It is a legitimate goal of depiction, if not the only one (Gibson, 2014, p. 150; Gibson, 1978, p. 232).

É como se Gibson nos quisesse dizer que o homem não mudou perante a imagem e a tecnologia, sendo antes a tecnologia e a imagem que mudaram para o homem. Portanto, como refere Janet Murray “qualquer experiência mediática tem o poder de provocar presença, pois qualquer imagem que pretenda transportar o observador para um ambiente virtual é uma experiência absorvente e poderosa, em si mesma, independentemente da tecnologia (Murray, 2003, p. 102). O teatro enquanto média ou a combinação de várias médias, pode proporcionar estas mesmas experiências. Em ZERO, o objeto resultante desta pesquisa, procura através da luz, do corpo, do espaço e outros elementos cénicos criar uma experiência de viagem de entrada num mundo que obedece a leis próprias. O dispositivo cénico é tido como uma interface não tecnológica.

Sobre a Ilusão, Imersão e Suspensão

Ao falar de realidade virtual é impossível não falar de ilusão, imersão e suspensão da descrença. Segundo Oliver Grau, os novos média de ilusão, ou seja, os dispositivos de realidade virtual como capacetes de realidade virtual tem a sua arqueologia na pintura e outros espaços de ilusão e imersão do passado.

O início está na grande tradição – principalmente europeia – de espaços imagéticos de ilusão, encontrada em propriedades privadas em pequenas cidades ou em *villas*, como os afrescos da Villa Livia, em Prima Porta [Roma], de cerca de 20 a.c., ou os afrescos da sala gótica *Chambre du Cerf* [Sala do Cervo, no Palácio Papal de Avignon], e muitos outros exemplos de espaços de ilusão na Renascença, tais como a *Sala delle Prospettive* [Sala da Perspectiva, na Villa Farnesina, em Roma]. Os espaços de ilusão também ganharam importância no domínio público, com evidência no movimento Sacri Monti e os panoramas no teto das igrejas barrocas (Grau, 2007, p. 18).

Segundo o autor é a partir destes espaços não tecnológicos que podemos entender melhor o presente e o futuro destas novas médias.

Sobre a ilusão destacam-se dois aspetos importantes: a primeira relaciona-se com a negação da superfície bidimensional da pintura, ou seja, o incremento da perspetiva e da terceira dimensão. O segundo aspeto é a ilusão como processo que nega ao observador como a representação e o mundo virtual se organiza. A ilusão cria leis e dinâmicas próprias e pretende proteger estas mesmas leis do conhecimento do observador. O uso da perspetiva, um recurso usado para homogeneizar o espaço e realocar o observador no espaço da representação, continua sendo um recurso usado até hoje para aproximar a imagem do observador. Um exemplo disso foi a fotografia estereoscópica e mais recentemente o cinema 3D IMAX.

Não basta contemplar as imagens de um filme, estar dentro da ação ou tela o mais próximo possível parece ser a nova aposta do entretenimento. É certo que a técnica de reprodução de imagens em três dimensões usados por pintores, arquitetos do Góticos, renascentistas ou do Barroco são diferentes das técnicas usados hoje, mas os princípios de funcionalidade e de efeito esperado continuam inalterados. Em ambos os casos – na pintura e no cinema em três dimensões, o objetivo é reduzir a distância entre imagem e o seu observador.

A redução da distância entre observador é segundo Oliver Grau (2007) o que se pode chamar de imersão. A imersão alcançada por uma pintura ilusionista só se distingue, segundo Oliver Grau, porque as novas tecnologias sugerem que é possível não só partilhar o mesmo espaço da imagem como é possível interagir com ela. A imersão é ainda o sentimento de estar onde a imagem está. O oposto também é válido - a imagem pode estar onde está o observador. A ilusão é então o processo pela qual se desencadeia a imersão e conduz o observador a Suspensão da Descrença.

Nos anos 90, um grupo de estudantes da universidade de Illinois nos Estados unidos criaram uma experiência de Realidade Virtual intitulada CAVE - *Automatic Virtual Environment*. O dispositivo é simples na sua essência e complexo na sua relação com o observador. Simples, porque se trata essencialmente de um espaço cúbico formado por cinco ecrãs onde passam imagens. O público usa óculos de realidade virtual e pode “viajar” nas imagens, sendo que estas reagem aos movimentos do corpo ajustando os ângulos mediante as deslocções e direções do corpo do observador, através de sensores de movimento estrategicamente posicionados no espaço. O dispositivo é totalmente imersivo na medida que o observador tem a sensação estar e de poder interagir com a imagem. A ilusão acontece pelo facto do observador, uma vez dentro desta realidade não reconhece como ela está estruturada e pelo facto das imagens não serem planas, antes são tridimensionais. A combinação Ilusão mais Imersão é o que resulta na Suspensão da Descrença.

Segundo os criadores da *CAVE*, “Suspension of disbelief is a fundamental part of the effective use of virtual reality interface. Until we can ignore the interface and concentrate on the application, virtual reality will remain a novel experience instead of serious visualization tool.” (Cruz-Neira, et al. 1992, p. 65)

Relembrando Grau, que acerva que os de Realidade Virtual não podem ser entendidas isoladamente da história da arte da pintura, um bom exemplo da combinação ilusão, imersão e consequente Suspensão da Descrença e suspensão e desaparecimento do *médium* da imagem, através da perspectiva pode ser a *Santíssima Trindade*. Segundo Fernando Montesinos (2010) a obra-prima de Masaccio (1401-1428), que põe em prática a perspectiva *Brunelleschiana*¹⁷,

[A pintura] Parece realmente uma capela com abóbada de berço e caixotões à romana, aberta na nave esquerda da basílica de Sta. Maria Novella. [...] Também é importante sublinhar o volume e o naturalismo concebido as figuras, lição aprendida de Giotto mas melhorada, perceptível no seu trabalho mais ambicioso: os frescos da Capela Brancacci, o melhor exemplo para ilustrar o avanço das suas propostas (Montesinos, 2010, p. 42).

O intento de suprimir o suporte da imagem ou de suspender a estrutura da representação é segundo J. Rancière (2010) o denominador comum nas duas grandes ideias que dividem o teatro e a arte do séc. XIX ao XXI.

Sobre a Imagem

Marie José Mondzain o nascimento da imagem marca o nascimento do espectador ou então vive versa. O facto é que estas duas estruturas surgem num mesmo momento. Da atualidade do tema da Realidade Virtual, passamos diretamente à ancestralidade do tema da imersão e da ilusão. A imersão só é um conceito relativamente novo porque agora foi descrito (dificilmente descrito, pois não há um acordo entre os vários autores pesquisados). Mas o desejo que este termo recria e nos explica, nos dias de hoje, é resultado de uma pulsão antiga e de um desejo ancestral do homem, desde a pré-história até aos dias de hoje e certamente do futuro. Como, quando e onde se manifesta este desejo de imersão, de estar presente na imagem e de estar numa outra realidade? Onde e como se vai operar este desejo de expansão do corpo para a imagem ou para o lugar da imagem? Para isso é necessário que exista a imagem.

¹⁷ Técnicas de representação do espaço do arquiteto e escultor italiano Filippo Brunelleschi (1377-1446). Também conhecida como perspectiva linear (Montesinos, 2010; Aumont, 2011).

Marie Mondzain, no livro *Homo Spectator*, faz um relato mais ou menos ficcional, porém verossímil, para nos relatar este preciso instante. Segundo a autora, aconteceu quando o primeiro homem “inscreveu” na parede de uma caverna a imagem da sua mão¹⁸ (Mondzain, 2015).

Este é o primeiro gesto que possibilitou ao homem primitivo imergir numa realidade intemporal, que o traz e o dá a conhecer aos dias de hoje. É através deste espaço e deste gesto que o homem primitivo faz uma imersão simbólica nas trevas e com o auxílio de uma luz artificial, imprime numa parede uma parte do corpo. Este espaço, é uma caverna, que Marie Mondzain (2015) caracteriza como espaço de morte e de passagem, em que o homem passa a ser também imagem. “Esses lugares são escondidos para as imagens e frequentemente para o culto dos mortos. Estamos no local de partida, no campo de todas as separações” (Mondzain, 2015, p. 36).

É aqui que ele morre, para se tornar eterno num mundo potencialmente imersivo, à espera que este registo e este gesto sejam encontrados. A mão do homem participa e vive eternamente no *médium* da imagem – a parede da caverna. Apesar da caverna ser um lugar de morte, é também, segundo a autora, neste lugar que o homem nasce como espectador. O gesto para produzir a imagem da mão parede da caverna, marca a transformação do homem em imagem e marca também o seu renascimento como espectador. Se assumirmos o espaço cénico de ZERO como um lugar de morte, um espaço de trevas, iluminado por uma fonte artificial, um lugar de fantasmas, então será possível recriar o momento destas mortes e destes renascimentos. Assim sendo, será possível estabelecer uma relação direta de dependência da sobrevivência. Se morre a imagem, se desaparece o espaço da imagem, assistimos então à morte do registo, ou à morte do homem enquanto espectador? Será possível reproduzir a morte da imagem e a morte do espectador para que renasça um novo sujeito? Este é um dos desejos do espetáculo ZERO. A esse desejo atribuí o nome de Última Imagem. É um desejo utópico? Certamente que não. Se não fosse esta preocupação – aniquilar o espectador - um dos grandes temas da contemporaneidade (Mondzain, 2015). A autora refere ainda um outro gesto:

[...] é o gesto de retração. É preciso que a mão se retraia. O corpo separa-se do seu apoio. Mas não é para a mão maculada de pigmentos que o homem olha, já que surge diante dos olhos do soprador a imagem, a sua imagem, tal como pode ver porque a mão já não está lá (Mondzain, 2015, p. 39).

Este gesto de retração é o gesto decisivo. É o gesto do nascimento da imagem. Se na recriação deste gesto que pretendemos no ZERO, o homem demorar um pouco mais em retrair a mão

¹⁸ A autora refere os registos rupestres da gruta de Chauvet. Ver em: <http://www.hominides.com/html/art/grotte-chauvet.php>

da parede da caverna, então não existirá nem imagem nem espectador. Não existirá poder, nem o de fazer nem o de olhar. É a própria autora que o diz, sendo o espectador fruto das suas mãos, dos gestos e do sopro¹⁹. Vou concluir: o gesto de decalcar a mão é a imersão e a suspensão; o gesto de retração da mão é o final da suspensão e da imersão. Como nos explica a autora o homem não olhou primeiramente para o processo de produção da imagem da mão, mas antes para a imagem da mão. A imersão e a suspensão podem ser já definidas como o “olhar” dirigido à imagem e não ao processo que a produziu. É nestes termos que a suspensão e a imersão são entendidos no espetáculo. É este momento primordial que sugere o título - ZERO.

Proposta de definição do Última Imagem

Caracteriza-se e define-se por uma operação estética, imagética e plástica, que envolva, atinja e trabalhe sobre a presença do observador, de modo que seja esta, a presença a validar a experiência estética, em vez da sua cognição e da convenção que existe entre espaço cénico e público. É um conceito que tenta negar ao espectador o seu ser racional e social, propondo como protagonista da relação com a objeto o ser biológico. Por ser biológico entendo um ser que não é capaz de negar sua relação com o meio, podendo ser este meio natural ou artificial. As operações devem ser plasticamente atrativas e cuidadosamente aplicadas, no sentido de serem acabadas, para mais uma vez negar o espírito de subtração ou adição crítica oposto do juízo estético²⁰. Esta presença crítica creio ser do domínio da razão - *logos* - e não da percepção. Este conceito integra as noções de percepção e emoção, de como o sujeito percebe a realidade e como interage com o resultado desta percepção da realidade - e não na forma como o sujeito interpreta esta mesma realidade.

O espetador desaparece porque o muro intransponível do real é substituído pela parede de um ecrã que parece cada vez mais facilmente transponível. [...] A retração parece-lhe temível como signo do esquecimento ou da morte. Existir é ser visto no espelho transparente que exige suspensão da mão, a detenção dos passos e o silêncio das bocas cheias. [...] O invisível tende a desaparecer. [...] Doravante, a pretensão do visível em valer por um todo evidencia a falta de ausência que obstrui toda a abertura e todo o jogo na malha apertada do que nos é dado a ver. Doravante, o domínio do pleno confere às mãos de Tomé a certeza de tocar um cadáver e, por acréscimo, o gozo de se fundir num só com ele. Isto, porque a imagem escapa a toda a apropriação, a toda dominação (Mondzain, 2015, p. 86 e 87).

¹⁹ A imagem da mão poderá ser produzida, tendo o homem impregnado a mão em pigmentos e decalcado a mão (mão positiva) ou teria acumulado pigmentos na boca e expelindo-os sobre a mão apoiada na parede produzindo assim a imagem (mão negativa).

²⁰Segundo o Dicionário de Estética, “de um modo geral indica um juízo emitido com base naquilo que se sente e que não é suscetível de ser inteiramente motivado por uma explicação lógica (Carchia & D' Angelo, 1999, p. 221).

É a partir deste pressuposto que se cria a crise do espectador, pois no ZERO o que se pretende é que o espectador não se separe da imagem e que este seja integrado como corpo observador na mesma dimensão espacial do dispositivo que estrutura a imagem cénica. O observador representa uma parte do todo da imagem e o espectador é entendido como aquele que observa e tenta organizar as partes do todo da imagem. E o faz começando pelas partes. O observador não tem intenção de conhecer nem as partes nem o todo, pois ele é parte do todo. A última imagem caracterizasse também pela manipulação da percepção, com recurso à ilusão e à imersão, perda de informação da realidade adquirida e descontinuidade em relação à realidade quotidiana, por forma a prevalecer a aquiescência entre objeto e sujeito observador.

A última imagem é ainda o passo final que o ainda espectador dá no sentido de abdicar da capacidade de interpretar, do poder de autografar ou rotular o que vê. Este último passo é o início da atividade do observador. Se o espectador é obra das suas “mãos”, (Mondzain, 2015) e a imagem o registo de uma “mão” (Aumont, 2011), a última imagem só pode aparecer se o mesmo apagar o registo da mesma “mão” que a sua condição de espectador produziu. O estado de observador e um estado ancestral e libertação do espectador que apaga registos. Se tal operação é proposta ou espectador e se tal percurso é possível de seguir, a luz de Schopenhauer (§38) é porque o artista acredita, vê e reconhece um poder de objetivação igual ao dele naquele que está presente a imagem. Para Schopenhauer seria o Génio, sujeito que aparece no momento de contemplação pura. Em que o observador está completamente absorvido no objeto a tal ponto de colocar-se a si mesmo, perante o objeto como seu correlativo.

A essência do génio consiste numa preeminente aptidão para esta contemplação; ela exige um esquecimento completo da personalidade e das relações; assim, a genialidade é apenas a objectividade mais perfeita, isto é, a direcção objectiva do espírito, oposta à direcção subjectiva que termina na personalidade, isto é, na vontade. [...] A genialidade consiste numa aptidão para se manter na intuição pura e aí se perder, para libertar da sujeição da vontade o conhecimento que lhe estava originariamente submetido; o que resume em perder completamente de vista os nossos interesses, a nossa vontade [e] os nossos fins (§36, pp. 341-342).

Numa visão mais contemporânea, Mondzain (2015) também acredita que o processo de perda de autoridade ou de identificação da autoridade do artista ou do espectador é possível e fala em intersubjetividade. Se tal operação segundo a autora representa um possível perigo de morte do espectador, é sobre tal possibilidade que o ZERO trata e expõe como experiência estética.

Mondzain no livro *Homo Spectador* nos apresenta este problema da imagem como sendo um ato de violência contra o espectador e questiona o nascimento de um novo espectador. Em ZERO propõe-se o observador.

O último, no contexto da imagem, é o que traz tranquilidade, quietude, faz parar para contemplar e cria satisfação. Por contemplação entendo um estado de não reconhecimento de autoridade.

Para gerar a Última imagem, o próprio objeto é fomentador de uma relação sinestésica, de movimento para dentro desta imagem. Este movimento para dentro da imagem só é possível se o dispositivo cénico tiver a capacidade de suspender enquanto ele próprio *médium* de imagem. A última imagem deve ser uma imagem sem autoridade e sem suporte. Deve ser uma imagem que negue sua materialidade enquanto conteúdo estruturado numa dimensão física reconhecível. Os média, no caso em ZERO, como já foi anteriormente referido é também o próprio dispositivo cénico. Se a última imagem advém de uma suspensão da descrença, é porque o próprio espaço deve facultar ao observador a possibilidade de o ignorar por completo para focar o observador no seu último - sua aplicação e função. O conceito de Última Imagem define-se por um conjunto de elementos ou por uma estrutura estética plástica capaz de produzir no seu interlocutor a sensação de plenitude e 'de estar completo'. Esta estrutura deverá ser capaz de negar, num certo momento, o espírito crítico do observador e conduzi-lo à suspensão da descrença ou juízo, no sentido em que este não pode alterar, acrescentar nem subtrair nada a esta realidade. Aliás, é esta a relação que o homem desenvolve com o mundo e com a realidade, não alterando nem acrescentando. É esta a função do corpo em cena - um corpo não produtor. Perante um espaço onde se recria esta operação estética, imagética e plástica, o observador só pode tomar parte: participa, mas não transforma nada. É assim que justifico a opção de encarar o espetáculo cénico como algo que, antes de mais nada, é observável e de que por isso existe um observador. Uma categorização ou catalogação que não é de todo inocente: a palavra observador, antes mesmo de obter o significado de análise, só exprime a função daquele que observa e que guarda. Ou seja, o "público" observa e vela para que o "zero-última imagem" possa acontecer.

Na introdução do presente trabalho levantei a hipótese de a Última Imagem ser um registo enigmático. E de fato o é. Na Poética, Aristóteles define enigma como aquilo que comunica coisas reais, portanto possíveis através de coisas impossíveis. (*Poét.*, 22. 26-37) Se a Última Imagem no ZERO é um enigma, nos termos que Aristóteles define o enigma, então tal é a possibilidade real das coisas que o ZERO pretende, mesmo que sejam apresentadas - em todo modo impossíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aumont, J. (2011). *A imagem*. (3ª ed.). Lisboa: Portugal: Edições Texto & Grafica, Lda.
- Aumont, J., & Marie, M. (2003). *Dicionário teórico e crítico de cinema*. (M. E. Ribeiro, Trad.). São Paulo, Brasil: Papyrus Editora.
- Aristóteles. (2015). *Poética*. (A. M. Valente, Trad.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carchia, G., & D' Angelo, P. (1999). *Dicionário de estética*. (A. Queirós, & J. Jacinto, Trad.). Roma: Edições 70.
- Grau, O. (2007). *Arte virtual - Da ilusão à imersão*. São Paulo, Brasil: UNESP.
- Mondzain, M. J. (2015). *Homo spectator: Voir, Faire Voir*. (1.ª ed.). Lisboa, Portugal: Orfeu
- Montesinos, F. (2010). *História Breve da Pintura Ocidental*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Murray, J. H. (2003). *Hamelet no Holodeck*. São Paulo, Brasil: Itaú Cultura.
- Rancière, J. (2010). *O Espectador Emancipado*. (1.ª ed.). Lisboa, Portugal: Orfeu Negro.
- Schopenhauer, A. (2008). *O Mundo como Vontade e Representação*. (M. S. Correia, Trad.). Madrid, Espanha: Rés-Editora.
- Gibson, J. J. (1978). The Ecological Approach to the Visual Perception of Pictures. *Leonardo*, 11 (3), 227-235. doi: 10.2307/1574154

WEBGRAFIA

- Carolina Cruz-Neira, Daniel J. Sandin, Thomas A. Defanti, Robert V. Kenyon, & John C. Hart. (June de 1992). The Cave: Audio Visual Experience Automatic Virtual Environment. *Communitation of the ACM*, pp. 65-72. Disponível em: <https://www.evl.uic.edu/documents/cacm92-cave-cruz-neira.pdf>

PRÁTICAS MUSICAIS ATRAVÉS DE HISTÓRIAS NÃO LETRADAS

Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva²¹

Palavras-chave
educação musical
musicalização
formação de professores
música
Roraima

Resumo

Este relato descreve duas Oficinas realizadas no Estado de Roraima - Brasil, que tiveram como objeto de trabalho o desenvolvimento de práticas e elementos musicais para crianças e interessados, não musicalizados. A primeira oferta das Oficinas aconteceu em 2014 durante o evento Expressão 2014, do Centro de Comunicação Social, Letras e Artes da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como público alvo alunos dos Cursos de Letras e Música, ambos Cursos de Licenciatura - que objetivam a formação de professores para a educação básica. Já a segunda oferta das Oficinas aconteceu em 2015, na Escola Municipal Vovó Dandae (Boa Vista - Roraima), como público alvo alunos da educação infantil, de 7 a 8 anos. Ambas as Oficinas tiveram participação de acadêmicos da Licenciatura em Música da UFRR como forma de orientação de práticas de ensino em espaços formais e não formais, possibilitando a estes a experiência mais rica desta profissão, o fazer docente, através da supervisão e autonomia da prática docente. O suporte metodológico para as Oficinas foram Fonterrada (2008), Albano (2010), Paynter (1970), Swanwick (1979) e Penna (2008). As Oficinas tinham como objetivo desenvolver uma atividade lúdica que trabalhasse histórias infantis ilustradas que não apresentem textos, juntamente com alguns elementos básicos provenientes na música: como timbres, intensidade, altura, duração, densidade e leitura. Buscou-se trabalhar nas Oficinas aspectos envolvidos na percepção, na exploração sonora, no improviso e na expressão musical.

²¹ Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva. Universidade Federal de Roraima. BRASIL. Email: jtamancio@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A música e o seu ensino por muitas vezes parecem ser difíceis no primeiro olhar de uma pessoa leiga na linguagem musical, mas assim como qualquer outra linguagem é necessário desmitificar seus códigos, compreender suas ligações e aos poucos qualquer pessoa é apta a ler uma partitura e/ou executar uma música. Para não fluentes na linguagem musical o primeiro passo seria o entendimento de que os signos musicais estão presentes no nosso dia-a-dia e o que precisamos fazer é fomentarmos nossa expressividade, saber escutar estes signos, repeti-los e praticá-los, um processo que pode ser praticado desde a nossa infância.

O que a criança aprende – nossos dados assim o demonstram – é função do modo em que vai se apropriando do objeto através de uma lenta construção de critérios que lhe permitam compreendê-lo. Os critérios da criança somente coincidem com os do professor no ponto terminal do processo (Ferreiro apud Piletti & Rossato, 2015, p. 131).

Para Araújo (2005, p. 51) “a Educação Infantil tem a função de proporcionar à criança educação a partir do contato com um mundo de aprendizado de sua cultura, incluindo as letras e a arte”.

Encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no segmento da Educação infantil que “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2018, p. 41), questões de comunicação e expressão corporal são ferramentas essenciais na música, e

o ensino de música para as crianças pequenas é percebido por autores como Carl Orff e Hans Koellreuter e Murray Shaeffer, como um processo não de ensino da técnica musical, mas de educação musical, ponte para o desenvolvimento humano amplo amparado na sensibilidade que a arte musical pode oferecer (Araujo, 2005, p. 56)

Kelly Werle em sua pesquisa de doutorado intitulada “*Infância, música e experiência fragmentos do brincar e do musicar*” (2015), cujo objeto é compreender de forma as crianças experimentam e protagonizam o envolvimento musical nesta etapa na educação básica, identifica que “as crianças brincavam e sonorizavam o tempo todo, em todos os espaços, até mesmo, de modo concomitante às atividades dirigidas pelos professores” (Werle in Bellochio, 2017, p. 246).

Buscar ferramentas para sistematizar e canalizar a energia das crianças de forma ativa é uma das principais dificuldades que os professores da educação infantil encontram, muita das queixas são de que as crianças são muito barulhentas e acabam por não conseguir exercer um domínio na sala de aula. Como alternativa para esta problemática muitas escolas e professores utilizam atividades lúdicas e de exercícios físicos que possam realizar um “cansaço” nas crianças, práticas paliativas que muitas das vezes não levam ao desenvolvimento cognitivo e educacional dos mesmos.

Neste segmento pode-se realizar práticas de iniciação musical através de livros e histórias infantis não letradas, uma vez que a música pode ser entendida como uma ferramenta para “um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (BRITO, 2003), além do processo de aprendizagem e reforço dos campos de experiências previstas na BNCC de: “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” – elementos essenciais na aprendizagem da criança.

“O ensino de música e artes na Educação Infantil ajuda a criança a expressar o que sente, a viver e lidar com suas questões individuais e em grupo, algo que vai muito além da técnica e do aprendizado instrumental” (Araujo, 2005, p. 58). É comum durante as aulas e leituras em casa a prática de sonoplastia para interpretação das histórias infantis, a partir da relação imagem e som a criança passa perceber o significado do texto, reproduz o som já apresentando parâmetros musicais como altura, dinâmica, timbre e duração, o que educador necessitaria seria organização destes parâmetros para um vivência e entendimento para o processo inicial da musicalização.

1. DESENVOLVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS

Como descrito este trabalho apresenta um relato de duas experiências vivenciadas nos anos de 2014 e 2015, com alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Recém-criado em outubro de 2013 a Licenciatura em Música da UFRR objetiva

formar um profissional que possa articular os saberes demandados em seu campo de atuação, sem deixar de valorizar as experiências trazidas pelos alunos, além de capacitá-lo para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais e de execução instrumental, da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, com aptidões indispensáveis à atuação profissional nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas inerentes à área (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017).

Buscando atingir estes objetivos foi realizada duas Oficinas, em 2014 e 2015, que apresentava como proposta uma atividade lúdica que se trabalhe histórias infantis ilustradas que não apresentem textos, juntamente com alguns elementos básicos provenientes na música: como timbres, intensidade, altura, duração, densidade e leitura. Trabalhou-se nas Oficinas aspetos envolvidos na percepção, na exploração sonora, no improviso e na expressão musical.

OFICINA DE 2014

A Gestão (2012-2015) do Centro de Comunicação Social, Letras e Artes Visuais (CCLA), espaço o qual a Licenciatura em Música da UFRR é lotada tinha como uma de suas propostas a realização de atividades de extensão que integrasse todos os cursos lotados no CCLA, sendo assim realizou em janeiro de 2014 a ação “Expressão 2014 - Representações Culturais e suas linguagens”, que

teve como ênfase a integração entre pesquisa e extensão. No evento a comunidade acadêmica envolvida teve a oportunidade de relatar as experiências de ações de extensão e investigação de cunho científico que estão sendo realizadas pelos Curso do Centro de Comunicação Social, Letras e Artes, como também propor discussões dinamizar atividades integradas entre professores, alunos, técnicos administrativos e comunidade externa nas suas diversas áreas do conhecimento como: Comunicação, Letras, Artes Visuais, Música e Libras (Padilha, 2014).

Uma das ações da atividade foi a realização de Oficina para a formação dos alunos do CCLA e comunidade em geral, neste segmento foi proposta a ação “Musicalizando: através de histórias”, com carga horária de 8 horas, a atividade foi dividida em:

Item	Descrição das Atividades	Dia	
		1º Dia	2º Dia
1	Apresentação da história em formato de livro	X	
2	Catálogo dos sons presentes na história	X	
3	Exploração dos sons presentes no ambiente	X	
4	Sonorização da história	X	
5	Reformulação da Sonorização		X
6	Ensaio para apresentação Final		X
7	Apresentação dos trabalhos realizados na Oficina		X

A Oficina contou com 10 participantes dos Cursos de Letras e Música e mais dois alunos da Licenciatura em Música que participaram como auxiliares das atividades como objetivo fomentar e desenvolver a sensibilização e experiência docente. Foram utilizados 2 livros como ferramentas de sonorização das histórias, “*Encantador de serpentes*” (Rogério Borges) e “*Malagueta em um Elefante*” (Cláudia Ramos), ambos os livros foram escolhidos por trazerem elementos sonoros que poderiam ser trabalhados ao se contar seus enredos. O *Encantador de serpentes* trás o personagem de um indiano que ao tocar sua flauta permiti que uma cobra possa sair de seu cesto, ele tenta numa dinâmica *piano* e não consegue, então vai aumentando a dinâmica até um *fortíssimo* e ainda sim não consegue realizar a subida da cobra, até perceber que a cobra está com fone de ouvido, o que impossibilitaria ela não perceber o som.

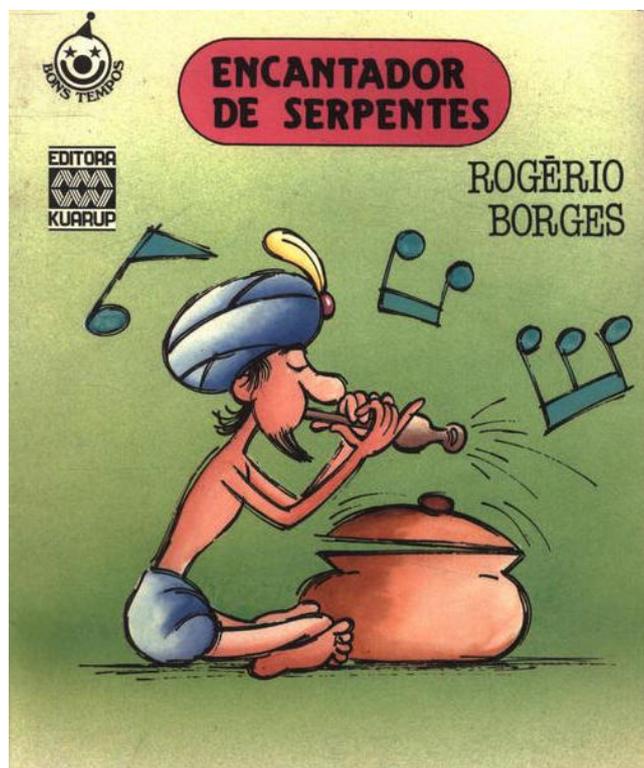


Figura 5 | Capa do livro *O Encantador de Serpentes*.

Foram trabalhos com os participantes a relação timbre e altura, dinâmica e silêncio através de sons corporais, objetos presentes da sala e uma flauta doce. Este livro conta uma história com elementos musicais claros e fáceis de serem percebidos pelas crianças, com a presença de uma flauta e notas musicais nas suas ilustrações, a medida que o Encantador busca realizar sua atividade as notas musicais vão ficando cada vez maiores, o que da a interpretação do aumento de dinâmica na história.

O *Malagueta em um Elefante* conta a história de uma criança que passa por dois animais, um Elefante e uma Foca, os animais estão se divertindo, sendo que a Foca brinca com uma bola no nariz, a medida que a história se passa a bola cai e vai diminuindo de tamanho, o que faz com que Malagueta pegue a bola e coloque no teu nariz. A Foca e o Elefante não gostam que o Malagueta pegue a bola e saem correndo atrás dele, o menino para se esconder entra dentro do chapéu de um mágico, finalizando assim a história.

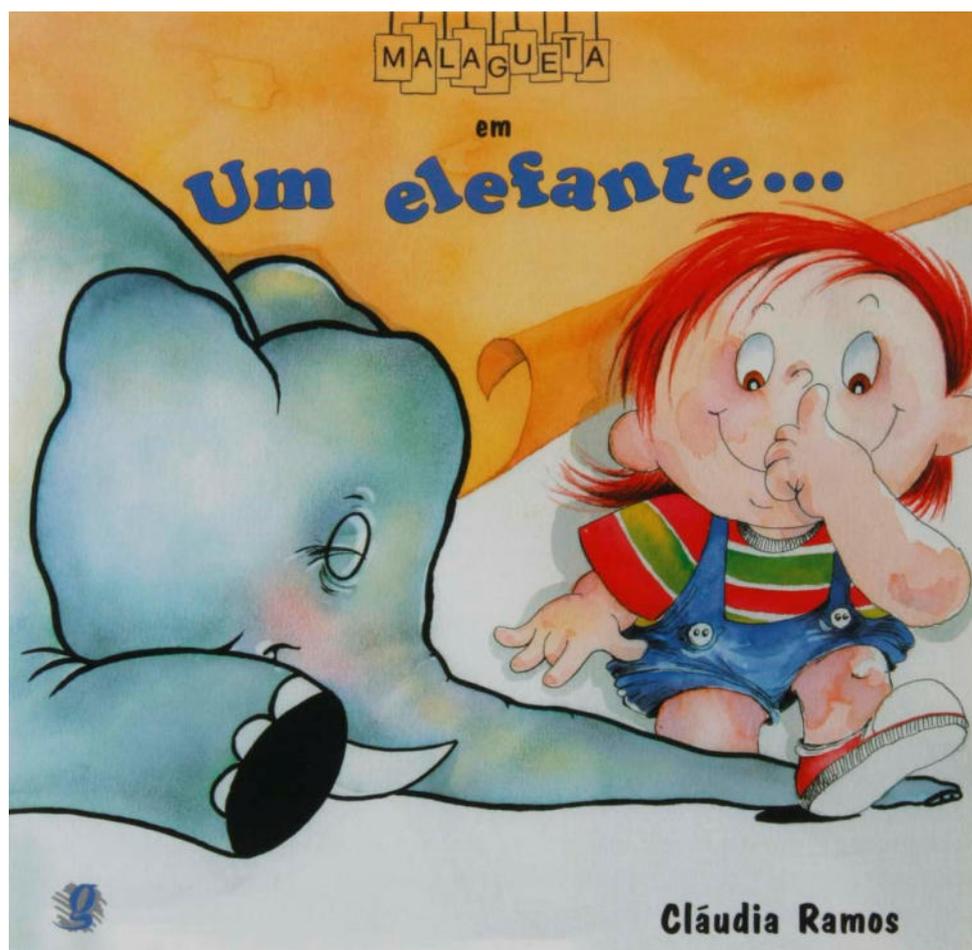


Figura 6 | Capa do livro *Malagueta em um Elefante*.

O Livro permite a interpretação de elementos como o timbre forte para o elefante, timbre médio para a foca e um timbre mais leve para a criança, os timbres são apresentados de maneira separada e em conjunto à medida que os 3 personagens estão presentes em cena. A dinâmica de *fortíssimo* para quando a bola está maior e *pianíssimo* para quando a bola está pequena. Já o andamento pode ser trabalhado quando há a fuga de Malagueta na perseguição do Elefante. Foi trabalho os elementos musicais com objetos presentes na sala de aula e sons corporais.

OFICINA DE 2015

Em 2015, o *CRUVIANA: grupo de estudo e pesquisa sobre educação, arte e intercultura*²² foi convidado por uma das professoras da Escola Municipal Vovó Dandae, Boa Vista - Roraima - Brasil, para ministrar uma série de Oficinas de artes, nos meses de junho e julho de 2015, para alunos da educação infantil.

Na área de música foi ofertada a Oficina de “Musicalização com histórias infantis”, em moldes da Oficina ministrada no ano anterior no evento Expressão 2014. Para a Oficina na Escola Vovó Dandae foram convidados 4 alunos da Licenciatura em Música para participarem comoicineiros, sendo estes na ocasião também bolsistas do Programa Institucional de Iniciação a Docência (Pibid).

Dois dos alunos participantes comoicineiros tiveram a oportunidade de relatar a experiência vivida durante a Oficina, que ficaram surpresos com a organização metodológica para as atividades

Inicialmente a proposta era auxiliar o professor nas tarefas, contudo ao chegarmos a Escola nossa surpresa foi que ele iria nos supervisionar e nós teríamos que dar a Oficina, desenvolvendo nossa prática de improvisação para os imprevistos que por ventura iremos encontrar na vida profissional...

O professor propôs que o tema da Oficina fosse “Paisagem Sonora” através de livros aletrados, no qual os alunos escolheriam qual o livro que mais os cativassem e através de sons do corpo e percussivos de objetos como talheres, copos, prato e alguns instrumentos musicais contariam a história do livro escolhido (Lima & Lima, 2015, p. 49).

A Oficina proposta na Escola Vovó Dandae tinha 2 objetivos, o primeiro trabalhar com os alunos da educação infantil parâmetros musicais através da vivência do conto de livros não letrados, apresentando de certa forma os elementos musicais ainda não conhecidos pelas crianças, num processo inicial de musicalização. O segundo motivo era de auxiliar os alunos pibidianos na supervisão da improvisação de uma aula não preparada, desenvolvendo o senso de improviso da docência num plano de aula.

Os alunos da educação infantil participantes era crianças de 7 a 8 anos, totalizando 35 alunos em 4 turmas, 2 no período matutino e 2 no período vespertino, numa carga horária de trabalho de 3 horas em cada turno.

²² O Cruviana é um grupo de estudos e pesquisas criado em 2013 por professores do Curso de Artes Visuais Licenciatura da UFRR, ele busca desenvolver ações de pesquisa e extensão que fomentem as discussões sobre o ensino da arte no Estado de Roraima e contribua com a formação inicial e continuada dos arte-educadores.

As 4 turmas tinham uma série de livros para escolherem qual gostariam de musicalizar e por coincidência todas as turmas escolheram o mesmo livro Abaré (Graça Lima). “Acreditamos que por estarmos em Roraima²³ onde o contexto indígena é muito forte e a mata está no dia a dia dos alunos é muito mais fácil se identificar com a floresta e a aldeia do que a praia, o mar e os animais marinhos” (Lima & Lima, 2015, p. 49).



Figura 7 | Capa do livro Abaré.

Abaré significa “amigo” em tupi-guarani. Esse é o nome que recebe um indiozinho muito especial, personagem central do nosso livro. A obra conta, por meio de belas ilustrações, a história desse indiozinho curioso e esperto que adora conhecer novos lugares e descobrir as diferenças que existem em cada espécie. Os caminhos por onde ele passa, os animais que ele encontra e até as surpresas que ele vê, tudo isso ensina e ajuda o nosso amigo a amadurecer. De todas as descobertas, a maior delas será a amizade, sentimento para ser levado vida afora (LIVRARIA TRAVESSA, 2019).

Cada bolsista do Pibid pode organizar sua Oficina de forma independente com as metodologias que achassem mais convenientes, o objetivo final era realizar para o restante da Escola uma apresentação contando a história vivida pelo índio Abaré.

²³ Roraima proporcionalmente é o estado com maior concentração de população indígena Brasil, contando também com o maior número de reservas indígenas demarcadas por território. Fonte: <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2013/04/proporcionalmente-roraima-tem-maior-populacao-indigena-do-pais.html>



Figura 8 | *Pibidianos realizando as Oficinas de musicalização.*²⁴

Para as Oficinas foram utilizados a voz, corpo, instrumentos de percussão que a Escola contava em seu acervo, além de latas, panelas e outros objetos encontrados na Escola. Cada turma teve liberdade de criação para a sonorização da história do indiozinho, finalizando com 4 apresentações musicais.

2. CONSIDERAÇÕES

Como resultados destes trabalhos as Oficinas tiveram participação de acadêmicos da Licenciatura em Música da UFRR como forma de orientar as práticas de ensino em espaços formais e não formais, possibilitando a estes a experiência mais rica desta profissão, o fazer docente, através de supervisão e autonomia da prática docente.

Na Oficina realizada no evento Expressão 2014 possibilitou os futuros professores com práticas e sensibilização de iniciação musical que podem ser trabalhadas na Educação Infantil.

²⁴ Para preservação da imagem das crianças foram utilizados os *emojis*.

Em ambas as Oficinas 2014 e 2015 buscou-se trabalhar parâmetros musicais de altura, duração, densidade, timbre, intensidade, dinâmica, andamento, prática de leitura musical através das imagens e gestual dos professores oficinairos.

Do ponto de vista da expressão, com o trabalho de arte na Educação Infantil, a criança pode escolher formas de “falar de si”, de exprimir sentimentos, esperanças, contrariedades. De mostrar como ela, criança, compreende o mundo. Sobretudo, a criança pode perceber que há outras formas de se mostrar ao mundo, utilizando outros recursos além da fala (esta sim, aprimorada nos adultos e crianças mais velhas, e dependente da experiência e da escolarização) (Araujo, 2005, p. 62).

Na Oficina da Escola Vovó Dandae foi permitido as crianças vivenciarem a iniciação musical de forma lúdica através da sonorização do livro Abaré, com a experimentação corporal e performance de instrumentos convencionais e não convencionais.

Raisa Lima e Celso Lima, oficinairos na Escola Vovó Dandae, publicaram um relato de experiência no evento Expressão 2015, do CCLA, possibilitando a estes dois bolsistas o desenvolvimento crítico de suas ações como professores, iniciação a pesquisa e participação de um evento científico.

Os objetivos e metas traçadas para as Oficinas foram concluídas com êxito, com bons resultados dos alunos da Licenciatura em Música participantes, fazendo com que vivenciassem de perto as experiências da docência com o apoio de um professor supervisor.

As crianças que participaram das atividades em seus relatos demonstraram entusiasmos na realização das atividades, comprovando experiências indicadas por Araújo (2005), Bellochio (2017), Brito (2003), entre outros tantos educadores musicais que indicam a importância da sensibilização e prática musical desde a primeira infância até a fase adulta.

Espera-se que outras atividades como está possam ser realizadas no âmbito do Curso de Licenciatura em Música da UFRR como ferramenta auxiliar das atividades docente de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, A. L. C. (2005). Música e cultura infantil: uma breve revisão bibliográfica para a educação infantil. *Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, 4, 49-65.
- Bellochio, C. R. (2017). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. (1.^a ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Borges, R. (1997). *Encantador de serpentes*. Porto alegre: Ed. Kuarup.
- Brito, T. A. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. (2.^a ed.). São Paulo: Petrópolis.
- Lima, R., & Lima, C. (2015). Relato de experiência: atividade musical realizada na Escola municipal de ensino básico Vovó Dandae. *Anais do Expressão 2015*, Boa Vista, 2015.
- LIVRARIA TRAVESSA. *Abaré*. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/abare/artigo/f7dd4a41-c228-436d-be8c-5941ed13c692>
- Padilha, S. C. (2014). *Expressão 2014: Representações Culturais e suas linguagens*. Roraima: Universidade Federal de Roraima.
- Piletti, N., & Rossato, S. M. (2015). *Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto.
- Ramos, C. (1998). *Malagueta em Um Elefante*. São Paulo: Global.
- Universidade Federal de Roraima (2017). Coordenação do Curso de Licenciatura em Música. *Sobre o Curso*. 2017. Disponível em: http://ufr.br/musica/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=271

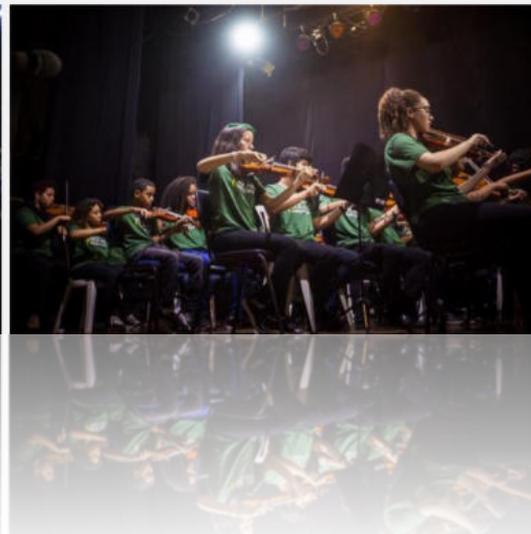
A MÚSICA E O APRENDIZADO COLETIVO: o princípio da arte com ação efetiva de inclusão social

Marco Aurélio Aparecido da Silva²⁵, & Levi Leonido²⁶

Palavras-chave
ensino de música
aprendizagem coletiva
paisagem sonora
inclusão social

Resumo

O mundo está repleto de sons e o silêncio absoluto talvez não exista. Ainda no ventre materno temos os primeiros contatos com o universo sonoro. Quando pensamos em educação musical, não devemos entendê-la de forma desarticulada do ambiente social. O pensar contextualizado e significativo deve estar presente também na vida dos educadores músicos. O aprendizado musical de forma isolada deixa uma enorme lacuna no processo de formação do aluno. Percebemos no projeto educacional de Heitor Villa-Lobos, uma educação musical significativa e contextualizada, onde o princípio do aprendizado coletivo é fundamental. Ilustramos nosso pensamento com a apresentação prática em campo através do Projeto “Orquestra Solar Meninos de Luz”, projeto este em que desenvolvemos a Coordenação geral e Direção artística. Tal projeto é realizado na comunidade Pavão/Pavãozinho/Cantagalo, no Rio de Janeiro, organizamos uma Orquestra com alunos e moradores da comunidade que, sem nenhum contato com o universo musical sistêmico anterior, tiveram a oportunidade de acesso à música nesta proposta que lhes foi apresentada. A cada novo som emitido, o processo de ensino-aprendizagem musical vai se construindo e o repertório vai sendo ajustado ao novo saber construído pelo aluno. A aprendizagem coletiva passa a ser princípio metodológico e não fim do processo de educação musical.



²⁵ Universidade Federal do Maranhão, BRASIL. Email: marcoaureliomusica@icloud.com.

²⁶ Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes - Universidade Católica Portuguesa | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Revista Europeia de Estudos Artísticos, PORTUGAL. Email: levileon@utad.pt.

INTRODUÇÃO

A Educação Musical no Brasil, após décadas políticas públicas inertes, ainda carece de planejamento e ações significativas que leguem à sociedade os benefícios de seu acesso.

Defendemos com nosso conceito de *Audição Inteligente - AUIN* que hoje, primordialmente no Brasil, aprender a ouvir se torna etapa anterior ao ensino musical sistêmico. Aprender a aprender tem sido uma máxima na Educação; precisamos, na Educação Musical e na Arte, também e acima de tudo, aprender a ouvir.

Na *Tríade adorniana hipotética - TAH* abordada em outro trabalho, percebemos que para alcançar o discernimento auditivo proposto no *AUIN* devemos partir, como proposto na *TAH*, do esclarecimento em direção a liberdade e autonomia. Mesmo havendo uma postura negligente em relação à liberdade e ao conceito inerentemente importante que ela provém, a liberdade interessa ao pensamento humano; isto está posto; é dado histórico. Portanto, não há de se tolerar que por nós decidam-se. Discernir deve ser um exercício, cotidianamente, praticado e valorizado pela sociedade; "Desde o século XVII, a grande filosofia tinha definido a liberdade como o seu interesse mais específico" (ADORNO, 2009, p. 181). De tal forma, entendendo a *tríade adorniana* como fundamento básico para o pensamento estético-musical e para a educação musical nos dias de hoje, buscamos a autonomia na arte musical, sempre perseguida pelo compositor que, advém da tomada de consciência e se faz necessária para sua correlação com o fazer musical e com a educação musical.

A partir desse olhar, refletimos sobre o ensino de música, seu acesso a sociedade e propusemos uma ação prática a partir do projeto "Orquestra Solar Meninos de Luz", tendo a aprendizagem coletiva como princípio metodológico. Buscamos entender, sobre o lugar constituído pelo educador musical em propostas exequíveis e destacamos o trabalho de Villa-Lobos em seu pioneiro projeto de educação musical no Brasil.

1. APRENDIZAGEM COLETIVA: Princípio Metodológico

Através de nossa experiência docente, percebemos que pela prática o ensino musical é mais atrativo; o contato prático com o som é sempre mais interessante que rudimentos teóricos, num primeiro momento. Gainza (1988, pp. 22-23) nos diz: “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau”.

No Brasil que, como se constata em diversos estudos, o ensino de música sistematizado nas escolas ainda não é uma realidade para todos, uns poucos professores de Artes que têm interesse em realizar um trabalho efetivo de musicalização, encontram enormes barreiras na falta de estrutura das escolas, com o descaso de alguns colegas professores de outras disciplinas, diretores e por fim, com o desinteresse dos próprios alunos. Neste percurso, percebemos que o ensino musical empreendido em alguns poucos ambientes escolares, além de contraproducente, dado o número excessivo de alunos nas salas de aulas, deixa uma enorme lacuna no processo de formação do aluno isolando-o do fazer prático musical. Nossa realidade, nas escolas de ensino fundamental e médio, é bem diferente do que poderíamos julgar ideal. Nosso alunado precisa ter muito estímulo e força de vontade para romper as barreiras apresentadas pela falta de estrutura física, material e pedagógica encontradas em grande parte de nossas escolas e, ainda assim, lograr algum êxito. Infelizmente, o ensino musical primário, feito de maneira descontextualizada, sem fazer sentido, deixa o público alvo sem saber para que serve o conteúdo ensinado, contribuindo para a falta de motivação em nossos alunos; isto, aliado ao panorama musical imposto pela indústria cultural, soma-se sobremaneira a se constituir em muralha quase intransponível.

Pela prática coletiva, como princípio metodológico, se nosso aluno persistir, poderá alcançar certo nível de aprendizado, adquirindo técnica e aprendendo elementos teóricos e fundamentos interpretativos. Portanto, uma vez mais “(...) constatamos que o que importa, primordialmente, é a prática. E ela dependerá da preparação pedagógica do professor, mas sobretudo do seu nível de musicalização” (Gainza, 1988, p. 94).

Percebemos ao longo de nossa prática que, o acesso ao fazer musical é preponderante assim, a banda de música, o coral, a orquestra, enfim, um grupo orientado serve, aos estudantes, de laboratório, onde imediatamente poderão aplicar o que estão aprendendo. Através deste laboratório, o conteúdo estudado se torna significativo. Para nós, como coloca-nos Paulo Freire (1996, p. 25)

“(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O professor que possui conhecimento técnico para a organização de pequenos grupos, mesmo que sem formação instrumental definida ou pré-estabelecida, contribui para um ensino efetivo, prático e acima de tudo musical. No planejamento das atividades, o professor necessita ter atenção ao repertório e o conteúdo intrínseco que ele possui. Através de um repertório que perpassa por vários períodos históricos, por exemplo, podemos contribuir para o acesso direto de nossos alunos a uma cultura, também estética, da arte musical.

Para uma educação musical significativa e contextualizada, o aprendizado coletivo deve ser percebido como princípio metodológico e não como fim de um processo que tem como objetivo ensinar rudimentos musicais. Isto é fundamental. Entender a *aprendizagem coletiva* como metodologia de ensino de música.

Através desta abordagem metodológica, teoria musical, história da música, história da arte, apreciação musical, estruturação musical, harmonia e tantos outros elementos de estudo musical podem ser abordados de forma prática. O princípio de aprendizado coletivo articulado com um pensar que valorize as competências trazidas pelos alunos, para a partir daí construirmos o conhecimento musical planejado, possibilita a formação de grupos inclusivos, ou seja, verdadeiras orquestras laboratório, onde alunos, professores e público têm a oportunidade de experimentar novos caminhos sonoros e pedagógicos.

Willems é lacônico em relação à aprendizagem e à iniciação musical, a qual deverá sempre iniciar-se pela prática, como forma de posteriormente se criar a necessidade de se chegar à prática. O contato direto logo no primeiro momento do aluno com o instrumento e a matéria sonora é o mais importante e se torna o primeiro passo a ser dado, pois, “(...) em todo processo educativo confundem-se dois aspectos necessários e complementares: por um lado, a noção de desenvolvimento ou crescimento (...) por outro, a noção de alegria, prazer, num sentido muito amplo” (Gainza, 1988, p. 95).

Em nossa prática docente e percurso de investigação, percebemos que a barreira da falta de estrutura nas escolas é talvez, o maior obstáculo a ser vencido. Assim, quando possível, os alunos experimentam apenas os instrumentos disponíveis; normalmente, devido à carência de instrumentos musicais que encontramos na grande maioria das escolas brasileiras, devemos estar sempre preparados a enfrentar tal situação. Contudo, o que deveria ser um obstáculo, pode se tornar, para um professor atento, sensível e preparado, um estímulo e um convite à criatividade. Temos neste

momento, alunos e professores, a oportunidade de criar novas e diferentes estruturas instrumentais, com materiais que normalmente não seriam vistos e muito menos utilizados como instrumentos musicais. Canos de PVC, mangueiras de fiação elétrica, caixas de papelão, latas de diferentes produtos se tornam ferramentas para estudo, pesquisa e emissão de novas fontes sonoras. Sabemos que muitos educadores são resistentes a tais experiências porém, estas são inevitáveis, sob pena de não existir nenhuma atividade musical à disposição da sociedade por negligência de nossas autoridades. Pensamos que isto somente reforçaria nossa já tão fragilizada posição de “meros recreadores” numa disciplina, ainda vista de forma errônea, como “dispensável”. Gainza (1988, p. 95) nos fala que: “Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria”.

Após longo percurso na formação de inúmeros grupos instrumentais e vocais, percebemos que tais atividades coletivas são as que apresentam resultados mais significativos no contexto ensino aprendizagem em música além, de inúmeros outros benefícios com que o estudo de música contribui e têm sido trazidos à tona por tantos pesquisadores de várias áreas do conhecimento científico. Percebamos o seguinte: num projeto de ensino musical coletivo, após emitir os primeiros sons, ainda de forma dirigida, começamos a demonstrar ao estudante como a grafia musical se processa, sempre passo-a-passo pois, o mais importante continua sendo o resultado sonoro. Corrigimos embocadura, posicionamento dos dedos, a forma de segurar o arco, a baqueta, etc²⁷ e assim, vamos dando ao jovem músico suportes técnicos e teóricos sem que ele se dê conta. Logo que o aluno já está emitindo algumas notas com segurança, inserimos no trabalho didático algo que possa ser aplicado em uma música e mesmo antes de dominar plenamente as primeiras técnicas instrumentais, ele já participa do grupo, da banda, da orquestra, o que faz com que se sinta mais motivado e capaz de continuar sua jornada. O repertório deve ser cuidadosamente elaborado de acordo com o crescimento individual e coletivo do grupo a partir de suas especificidades, possibilitando uma uniformidade no desenvolvimento técnico, estético e cultural.

Quando destacamos aqui alguns grupos instrumentais e vocais, tais como a banda de música, o coral, a orquestra, não estamos buscando eleger nenhum tipo de formação como estrutura privilegiada. Pensamos que seja importante para a cultura geral dos alunos que eles tenham a oportunidade de conhecer estes grupos em suas formações originais, porém, o importante aqui é o trabalho coletivo, tendo claro que o fundamental é o trabalho de inclusão musical. Se o aluno toca um instrumento que se encaixa a alguma destas formações, ótimo; senão, um grupo orientado e novo a

²⁷ Todo este processo está relacionado aos instrumentos disponíveis para a formação dos grupos.

cada ensaio deve ser formado para que o aluno tenha como exercitar, em laboratório prático, o que tem descoberto e construído em suas aulas. Por exemplo: se o aluno toca violino e já tem um certo nível de desenvolvimento técnico-instrumental, pode participar de uma pequena orquestra de câmara ou mesmo uma orquestra sinfônica; se ele toca bombardino, pode participar de uma banda de música. Contudo, se ele toca guitarra, harmônica, flauta doce ou caxixi, provavelmente teremos que organizar um outro tipo de grupo que não solicite uma formação pré-determinada, ou seja, uma formação que não exclua estes instrumentos.

No projeto “Orquestra Meninos de Luz”, na comunidade do Pavão/Pavãozinho/Cantagalo, no Rio de Janeiro, Brasil, empreendemos uma proposta efetiva de aprendizagem coletiva na formação de um grupo sinfônico. Começamos com aulas de violinos, violas, violoncelos, contrabaixos, flautas, clarinetas, saxofones, trompetes, trompas e trombones. Contamos também, com canto coral infantil e aulas de flauta doce soprano, contralto e tenor. Esta formação foi possível e pensada de acordo com os recursos disponíveis. Após apenas um ano e meio de trabalho, com alunos que jamais haviam tocado nenhum desses instrumentos, seguimos firmes com cerca de 100 alunos atendidos no projeto, executando peças de Bach, Beethoven, Villa-Lobos, Tom Jobim, dentre outros mestres da música.

A aprendizagem coletiva, ainda hoje, tem sido aplicada, fundamentalmente, por músicos práticos, regentes, maestros de bandas. Infelizmente, pouco tem sido feito no âmbito da educação musical como área de conhecimento contudo, algum movimento já existe, o que faz com que o otimismo venha à tona.

2. METODOLOGIA

Como descrito acima, o princípio metodológico utilizado é o de aprendizagem coletiva. Não podemos dizer que seja uma abordagem nova todavia, não é vista e aceita comumente como metodologia a abordagem coletiva de ensino musical. Alguns estudiosos já o utilizam em sua prática. O próprio Shinichi Suzuki tem em seu trabalho a prática coletiva como ferramenta de ensino mas, não podemos dizer que ele a utilize como metodologia aplicada. É provável que ainda não tenhamos desenvolvido olhar crítico-reflexivo acerca de tal possibilidade com a cientificidade necessária. Passemos a um presto interlúdio acerca do trabalho empreendido por Villa-Lobos a perceber a relevância do reconhecimento da aprendizagem coletiva como aporte metodológico.

3. VILLA-LOBOS – A MÚSICA E O COLETIVO SOCIAL

Villa-Lobos, teve contato com o ensino musical desde muito cedo através do pai, Raul Villa-Lobos e não há qualquer registro de que ele tenha frequentado curso oficial em alguma universidade. Frequentou as rodas de “samba” e “choro” e com os “chorões”, entrou no universo da música brasileira, aprendendo com uma genuína “arte popular”, se é que assim podemos chamá-la, e a levava para o universo da música sinfônica, provando não existir fronteiras entre a música erudita e popular, somente música. A arte da composição era o “ar” que respirava e sua música reverencia as paisagens sonoras brasileiras. Dizia: “Eu não ponho breques nem freios, nem mordaca na exuberância tropical de nossas florestas e de nossos céus, que eu transporto instintivamente para tudo o que escrevo” (Villa-Lobos referido por Paz, 2004, p. 22). Villa-Lobos, talvez por seu íntimo contato com o universo sônico, com as imagens e paisagens sonoras de nosso País, possuía olhar atento à educação musical, de forma ampla, na formação de nossas crianças e jovens. Pensava a educação através da música como uma maneira de formar um público inteligente e consciente de suas possibilidades e potencialidades, interessando-se pela formação de uma futura geração de ouvintes de música, pois caso contrário não se teria, em bem pouco tempo – e aqui a referência é 1930 –, público capaz de apreciar a produção musical de nossos artistas. Para ele, os meios de comunicação de massa iriam dominar e dirigir o gosto do público e sendo assim, vislumbrou a possibilidade de implantar no Brasil um programa de educação popular cuja base mais importante estaria na arte musical coletiva como forma de uma educação socializadora. Segundo Villa-Lobos, através da música folclórica, nossas regiões mais distantes entrariam em contato com outras, interagindo, trocando influências e costumes, difundindo nossa cultura e nossa arte popular.

A exemplo do que fez Kodály, que sistematizou uma forma de ensino musical a partir da matriz folclórica húngara, Villa-Lobos o fez no Brasil, porém, com um arcabouço cultural muito mais amplo, dada a diversidade de *brasis* existente no próprio Brasil em que ele mergulhara profundamente. A música folclórica era considerada, por Villa-Lobos, matéria fundamental para a educação e para a cultura de um povo. Segundo ele, sua utilização, além de contribuir para a formação do ideal coletivo, traria não só implicações pedagógicas, mas também políticas e sociais.

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. 114-115).

Através do premente pensamento de coletividade, Villa-Lobos imaginava a formação de um público que não somente valorizasse a música, mas, pudesse e soubesse escolher o que ouvir. Não se tratava de uma audição puramente estética, mas, de uma educação auditiva para a sociedade e para a vida. A partir deste pensamento, nos chamava a atenção, já na década de 1930, para o perigoso fato que se evidenciaria; para a circunstância de que o consumo musical através dos meios de comunicação de massa seria uma ameaça à arte popular, cuja decadência só seria evitada com a ajuda da música folclórica, o que somente seria possível através de uma educação sonora equilibrada, não somente do alunado mas, de toda a comunidade envolvida ou seja, de toda a sociedade brasileira.

“É que sempre me julguei certo, se for útil aos outros. Se todos os artistas formados (que não são muitos), só se ocuparem de fazer arte e não pensarem em quem deve ouvi-la, acabarão as realizações artísticas por não possuírem assistentes, porque os que aprendem pretensiosamente a música nas escolas ou já se julgam também “artistas” e “colegas” auto-suficientes não necessitando, por conseguinte dos seus “concorrentes”, ou são educados ou instruídos egoisticamente a só apreciar em um determinado estilo, gênero ou autor de música” (Villa-Lobos, 1991, pp.117-118).

O que Villa-Lobos nos traz aqui ilustra, de maneira profícua, o nosso pensamento de como a audição sem cuidados e desmedida pode influir, diretamente, no contexto cotidiano social e na vida das pessoas. Nosso objetivo, com a *AUIN*, é de construir as bases, as formas de se chegar a uma audição que nos permita viver de forma saudável e escolher a paisagem sonora que queremos preservar, criar ou extinguir; a herança sonora que deixaremos para as gerações futuras.

4. PIONEIRO PROJETO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

O objetivo do plano de ensino de Villa-Lobos está claramente descrito no próprio projeto.

“O objetivo que temos em vista, ao realizar esse trabalho, é permitir que as novas gerações se formem dentro dos bons sentimentos estéticos e cívicos e que a nossa pátria, como sucede às nacionalidades vigorosas, possa ter uma arte digna da grandeza e vitalidade de seu povo” (Villa-Lobos, 1934, p. XI).

Mesmo que, desde o século XVII, existam registros de tímidos processos de estruturação do Ensino de Música, foi após a Revolução Francesa, em 1789, século XVIII, que o ensino foi sistematizado passando a ser padronizado.

Villa-Lobos pensava que através da música, a sociedade brasileira teria uma importante ferramenta para auxiliar na construção de soluções exequíveis para os assuntos, questões e problemas relativos à educação de nosso país de dimensões continentais. Mesmo não tendo tido uma educação musical formal, tinha em sua mente um ensino musical sistematizado em seus pormenores detalhes. Pensava o ensino musical com pouquíssima informação teórica visando, num primeiro momento, proporcionar o acesso e o contato das crianças com o universo musical; entretanto, podemos observar em seu programa de ensino, uma sólida base de conteúdo teórico-musical que se faria necessária, imprescindível e prudente num momento posterior; deste programa consta, inclusive, cursos técnicos instrumentais e disciplinas teórico musicais, cursos que hoje, com tal abrangência e complexidade de disciplinas, só encontramos nas universidades de música ou em cursos e projetos muito específicos.

Villa-Lobos, conhecendo a realidade brasileira no que se refere à formação, especialização e número insuficiente de professores de música para colocar em prática seu pioneiro trabalho educacional, fez constar de seu projeto, um sem número de cursos de formação e de especialização dos profissionais que seriam integrantes desta ousada proposta. Pensava ele que, professores pouco preparados não dariam a resposta necessária a este projeto. Portanto, tornava-se imprescindível dispensar atenção para a formação continuada dos profissionais envolvidos.

Com o decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, tornou obrigatório o Ensino de Música nas escolas e Villa-Lobos tem a oportunidade de colocar seu projeto educacional em prática; “Em 1932, a convite do Diretor Geral do Departamento de Educação, Villa-Lobos é nomeado diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA)” (Paz, 1999, p. 13). Como diretor da SEMA por 9 anos (1932-1941), Villa-Lobos dedicou-se exclusivamente às pesquisas sobre educação musical, preparando textos, aulas e métodos a partir de suas experiências vividas na Europa, não deixando, contudo, de se preocupar com o que de melhor se aplicasse às crianças brasileiras. Em 1936, foi convidado para apresentar seu projeto educacional no I Congresso de Educação Musical em Praga, sendo o único representante da América Latina.

Como entendemos ser de extrema importância este pioneiro projeto de Villa-Lobos que, como Schafer, anos mais tarde, dedicaria parte de sua vida aos atributos de professor, pesquisador e pensador das questões educacionais -, consideramos a relevância de legar ao leitor, parte do prefácio do programa oficial de Educação Musical de Villa-Lobos. Assim,

“(...) Nem por mais tempo se poderia retardar a verdadeira interpretação do papel da música na formação das gerações novas e da necessidade inadiável do levantamento do nível artístico de nosso povo. O canto orfeônico é o elemento propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes; é um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mas ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica” (Villa-Lobos, 1934, p. 7).

Villa-Lobos, dedicou-se ao ensino de música até 1941, quase que exclusivamente. Defendeu seu olhar para a educação musical com o mesmo afinco com que retratava em sua obra a paisagem sonora de nossas florestas, rios, mares e montanhas. Este seria o primeiro projeto nacional sistematizado de educação pela música que teríamos no Brasil.

5. O CANTO ORFEÔNICO²⁸: Ensino Coletivo

O ensino musical através do canto, para Villa-Lobos, era e necessário. A voz, por ser nosso instrumento mais natural, tinha uma atenção especial para o Maestro. Ele destacava a função social e disciplinar do canto coletivo, através da aprendizagem coletiva como princípio metodológico, vendo-o como uma forma de despertar no povo uma consciência musical autenticamente brasileira, ampliando assim, nosso olhar tão fragmentado de Brasil.

“O orfeão adotado nos países de maior cultura, socializa as crianças, estreita os seus laços afetivos, cria a noção coletiva de trabalho. Só quando todas as vozes se integram num mesmo objetivo artístico, despidas de quaisquer predominâncias pessoais, é que se encontrará a verdadeira demonstração orfeônica” (Villa-Lobos, 1934, p. 8).

Para que esta autenticidade fosse preservada se fazia necessário utilizar um material didático-musical que a valorizasse e, para tanto, organizou uma série denominada de Guia Prático. Este Guia Prático foi pensado e organizado, em seis volumes, a saber:

Tabela 4 ²⁹

1º Volume	Recreativo Musical	137 cantigas infantis populares, cantadas pelas crianças brasileira
2º Volume	Cívico Musical	Hinos Nacionais e estrangeiros; canções escolares e estrangeiras.
3º Volume	Recreativo Artístico	Canções escolares nacionais e estrangeiras
4º Volume	Folclórico Musical	Temas ameríndios, mestiços, africanos, americanos e temas populares universais
5º Volume	Livre escolha dos Alunos	Músicas selecionadas com o fim de permitir a observação do progresso, da tendência e gosto artístico, revelados na escolha feita pelo aluno, das músicas adotadas para este gênero de educação
6º Volume	Artístico Musical	Litúrgica e profana, estrangeiras, nacionais, gêneros acessíveis

²⁸ O canto orfeônico – termo oriundo do francês “orphéon” -, uma tradição em quase toda a Europa durante o século XIX, segundo estudiosos é o canto coletivo à capela, ou seja, sem acompanhamento.

²⁹ Villa-Lobos (2009, p. 17).

O projeto literário não passou da edição do 1º volume, entretanto, o trabalho prático de educação musical e o seu desenvolvimento, seria demonstrado de forma grandiosa; deveria ter abrangência e atingir à grande massa da população; sendo assim, Villa-Lobos idealizou as chamadas concentrações orfeônicas, que reuniam milhares de vozes em estádios de futebol. Em 3 de maio de 1931, sob a coordenação de Villa-Lobos, acontece em São Paulo, a primeira concentração orfeônica.

6. Formação do Músico de Banda no Projeto de Villa-Lobos

Villa-Lobos, também sistematizou um programa para o ensino e a prática instrumental. Além do canto, organizou um extenso programa de ensino de música instrumental e tal programa, seria aplicado nas escolas municipais e seria voltado para a formação do “músico de banda” ou para a formação de bandas de música pois, segundo ele, estas agiam fortemente no panorama social popular. Para Villa-Lobos estava comprovado que, se nos educássemos ouvindo boas bandas de música teríamos sensíveis progressos no discernimento musical da população pois, influiria diretamente no gosto do público, na informação e na audição mais apurada. Assim, Villa-Lobos à frente da SEMA criou um curso com duração de seis anos, especializado em música instrumental para a formação do músico de banda³⁰.

Não há espaço, neste trabalho, para se tecer crítica analítica acerca do trabalho de Villa-Lobos à frente da SEMA, muito menos de seu desempenho como educador musical. Ao nosso olhar, Villa-Lobos, confirma nossa hipótese inicial de que a música pode auxiliar na construção de uma audição mais cuidadosa e mais atenta ao ambiente. É óbvio que seu contato com a cultura europeia em suas viagens a este continente, lhe trouxe inúmeros exemplos e tais exemplos, certamente, influenciaram-no na forma de pensar um formato para nossa educação.

“Suas idas e vindas à Europa durante esse período (1939) foram na condição de representante brasileiro nos congressos de Educação Musical em Praga, onde ele chegou a apresentar o processo de geração de melodias a partir do desenho de montanhas em papel milimetrado, técnica que ele a princípio concebeu com finalidades pedagógicas. O próprio Villa-Lobos chamou essa técnica de “Melodia das Montanhas” (Salles, 2005, p.107).

O que nos é significativo no obstante momento, é o pensamento e a preocupação em formar ouvintes, através da prática coletiva e, por conseguinte, novas plateias.

³⁰ Temos, ainda hoje, em algumas cidades do interior do Rio de Janeiro de São Paulo, no Brasil, uma forte tradição de boas bandas de música.

“Sem dúvida, o canto orfeônico constitui uma importante experiência de música na educação, que procurou abarcar todas as escolas públicas do país (a partir de 1942). No entanto, é preciso dimensioná-lo criticamente, analisando o seu contexto histórico, que, do ponto de vista político e social, era sem dúvida bem mais propício a garantir a música na escola. Deve-se considerar que a realidade do país era bastante distinta da atual, assim como o acesso à escola pública” (Penna, 2004, p. 14).

Hoje, discussões em torno da educação musical têm sido acirradas, sendo assim, o desenvolvimento de técnicas e a produção de pesquisas educacionais na área da música têm também, se intensificado. Contudo, é natural que profissionais mais especializados possam ter críticas a serem colocadas sobre a metodologia pensada, projetada e implantada por Villa-Lobos à frente da SEMA. Em relação a tais críticas, uma das mais recorrentes é a forma com que Villa-Lobos pensou e implantou o projeto, ou seja, de cima para baixo, sem ouvir a sociedade e principalmente os educadores. Outra recorrente crítica é que um projeto nacional não se encaixa à realidade brasileira, pois, somos um país de dimensões continentais, onde a diversidade cultural e a desigualdade social são muito acentuadas. Entretanto, é imprescindível ressaltar que o *Programa do Ensino de Música – Escolas Elementar e Secundária Técnica e Curso de Especialização* construído e liderado por Villa-Lobos, data de 1934, ou seja, há mais de 80 anos atrás e que até então, não havia no Brasil nenhuma perspectiva política de valorização do ensino de música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após, mais de 20 anos de exercício de magistério em música, pudemos constatar que, através de um trabalho coletivo, planejado e orientado, o processo de ensino aprendizagem torna-se mais prazeroso e eficaz, tanto para os alunos, quanto para os professores; ambos necessitam de estímulo diariamente e, quanto mais cedo fazemos “música” juntos, mais aprendemos, professores e alunos. Percebemos que além do caráter socializador, os alunos têm pronto um laboratório onde aplicar as diversas formas de técnicas instrumentais, bem como os conceitos teóricos estudados com um conteúdo que começa a fazer sentido. A aprendizagem coletiva, enquanto aporte metodológico, enquanto caminho a ser trilhado em direção a uma proposta de ensino musical de forma significativa e contextualizada, se coloca à disposição do educador preocupado com seu ambiente sonoro, com a qualidade da produção sonora que se coloca em questão e com a formação de um público ouvinte atento ao universo sonoro e a produção estética da arte contemporânea.

Villa-Lobos, antecipava de forma visionária, o panorama caótico que nosso ambiente sonoro se encontra hoje, nestas primeiras décadas do século XXI. Portanto, tal abordagem ratifica nossa tríade indissociável: música, ambiente e educação. Tinha ele, plena consciência disto assim, elaborou um detalhado programa teórico-prático que partia da teoria musical básica até a análise e a apreciação de formas musicais, onde houvesse um “olhar” atento para a formação de um público com poder de decisão, com poder de discernimento e de cidadãos conscientes de que suas potencialidades nos legariam ouvintes mais atentos e exigentes.

Pensamos ser a prática e aprendizagem coletiva, uma relevante contribuição para uma educação musical significativa. Villa-Lobos deu importante passo; graças à sua dedicação e visão, o campo de discussão para o lugar do educador musical se abriu e com as discussões em torno da educação musical realizadas hoje, estamos, de certa forma, colhendo os frutos plantados por ele, cabendo a nós continuarmos esta jornada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (2010b). *Berg: o mestre da transição mínima*. São Paulo: Editora UNESP.
- Adorno, T. W. (1985-2006). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Adorno, T. W. (1995-2006). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (2015b). *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora UNESP.
- Adorno, T. W. (2002). *Filosofia da Nova Música*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Adorno, T. W. (2011). *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Adorno, T. W. (2010a). *Kierkegaard: Construção do estético*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Adorno, T. W. (2015a). *Para a metacrítica da teoria do conhecimento: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Adorno, T. W. (1990). *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Paz, E. A. (2004). *Villa-Lobos e a música popular brasileira: Uma visão sem preconceito*. Rio de Janeiro: Eletrobrás.
- Paz, E. A. (1999). *As concentrações orfeônicas e a presença de músicos populares*. Revista quadrimestral da Academia Brasileira de Música, 3, 12-17.
- Paz, E. A. (2000). *Pedagogia Musical brasileira no Século XX. Metodologias e tendências*. Brasília: Editora MusiMed.
- Mariz, V. (1999). *O projeto memória de Villa-Lobos*. Revista quadrimestral da Academia Brasileira de Música, 3.
- Villa-Lobos, H. (1991). *Educação Musical*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.
- Villa-Lobos, H. (2009). *Guia Prático para a educação artística e musical, 1 volume: Estudo folclórico Musical*. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale editores.
- Villa-Lobos, H. (1941). *Guia Prático - Estudo folclórico Musical*. Rio de Janeiro: ABM: Funarte.
- Villa-Lobos, H. (1934). *Programa do Ensino de Música*. Distrito Federal: Departamento de Educação.
- Fonterrada, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Penna, M. (2004). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)*, 12(11), 7-16.
- Salles, P. T. (2005). As Três Marias de Villa-Lobos. *Anais do Primeiro Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: DEARTES-UFPR.
- Schafer, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Schafer, R. M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Schafer, R. M. (2009). *Educação Sonora 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos.

ChocalhARTE - RITMOS DA HISTÓRIA

Mariana Especiosa do Rosário³¹, & João Bartolomeu³²

Palavras-chave
cultura
tradição
carnaval/entrudo
caretos
máscaras

Resumo

A história de um povo remete-nos para a sua identidade e o seu património é construído a partir das suas raízes culturais. Esta cultura é representada/simbolizada, igualmente, pela história, pelas tradições, bem como pela arte e pela literatura. No Nordeste Transmontano, as festividades mais características são as festas solsticiais, realizadas nos doze dias que vão do Advento à Epifania, entre elas, o Carnaval ou Entrudo, uma tradição cultural e ancestral, onde as máscaras e os portadores – Caretos -, são os protagonistas. Os Caretos, nestes dias, tornam-se seres superiores, figuras diabólicas e mágicas, a quem é permitido fazer todo o tipo de disparates, tropelias e brincadeiras. Os Caretos são figuras incarnadas pelos rapazes e homens das aldeias que, por detrás das máscaras, dos característicos fatos franjados e coloridos e com os barulhentos chocalhos que trazem à cintura, assumem o papel de verdadeiros entes enigmáticos e demoníacos. São estes homens e rapazes que, ao longo dos tempos, garantem a sucessão destes manifestos de cultura de um povo, de uma época, de uma região.



³¹ Câmara Municipal de Macedo, PORTUGAL. Email: marianabarbados@hotmail.com

³² Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro & CITCEM – PORTUGAL. Email: jbarto@utad.pt

INTRODUÇÃO

As festas mais características do Nordeste Transmontano são as do ciclo do inverno, principalmente as festas solsticiais, nas quais se inclui o Carnaval/Entrudo. Este é particularmente significativo, sendo celebrado em algumas localidades de uma forma tradicional e legitimamente portuguesa, através da participação dos seus estonteantes Caretos.

Rituais e mitos despertam e renascem todos os anos na época carnavalesca de forma muito própria. Os valores tradicionais falam mais alto e as figuras misteriosas do Nordeste Transmontano (Caretos) saem à rua para reavivar memórias de outro tempo, para que estas tradições prevaleçam e continuem vivas entre nós.

No caso concreto do Entrudo do Nordeste Transmontano, este surge como uma manifestação de cultura de um povo e de um tempo por razões de carácter religioso, que a Igreja católica manipulou, fazendo um aproveitamento artístico das festas pagãs que fechavam o ciclo do inverno, ciclo este que findava com o ressurgimento de Ceres, deusa da colheita, e de outras divindades a ela associadas. Eram divindades ligadas ao ciclo telúrico e a chegada da Primavera era explicada pelo ressurgimento de Prosérpina à face da terra, o que merecia honras de festa por parte dos romanos. Este culto foi depois estendido às diversas províncias sob o jugo romano e, por um fenómeno de aculturação, assimilado pelos povos sob o seu domínio, o que ocorreu na Península Ibérica, no século I a.C.

De entre as variadas manifestações carnavalescas efetuadas no nosso país, aquelas que merecem especial destaque são as que continuam a ser fiéis às suas vertentes tradicionalmente ruralistas.

No Nordeste Transmontano, o Entrudo é considerado como um Carnaval fiel às suas origens, onde todos os anos o grupo de Caretos sai à rua lembrando a sua génese e representando uma cena vincadamente pagã, sendo visível o vínculo do Carnaval às antigas festas dos romanos, as festas Lupercais que se festejavam em honra de Pan, deus dos rebanhos, dos pastores e da fecundidade, ou então, em honra de Luperco, deus pastoril da proteção dos rebanhos contra os lobos. Estas celebrações eram consideradas, outrora, como festas da Natureza, ou seja, de índole agrária.

1. O ENTRUDO NO NORDESTE TRANSMONTANO

É nas terras arcaicas e isoladas do Nordeste Transmontano, no ciclo das festas do Inverno, que se iniciam no dia de Todos-os-Santos e que podem estender-se até ao Sábado de Aleluia ou ao Domingo de Páscoa, que o panorama temático e funcional destas festividades, em que participam os mascarados, mostra aspetos significativos. Estes estão representados, principalmente, nas seguintes festividades: “Festas dos Rapazes” propriamente dita, festas de Santo Estêvão, festas de Natal, Ano Novo e Reis e Carnaval. As festas de S. João e de S. Pedro, embora não estejam incluídas no ciclo das festas de Inverno, contam, igualmente, com a participação dos mascarados.

Como já foi referido, o Entrudo urbano ou rural dos nossos dias, tem a sua génese nas antigas festas da Natureza, ligadas à agricultura, as festas Saturnais romanas e as Lupercais celebradas em honra de Pan, o deus dos rebanhos. “Pan é a divindade mais importante do séquito de Dionísio [Baco, na mitologia romana]; deus dos pastores e dos rebanhos, considerou-se originário da região da Arcádia, mas o seu culto espalhou-se por todo o mundo helénico e inclusive para além das suas fronteiras” (Francesc-Lluís Cardona 1996, p. 126)

O aspeto demoníaco de Pan era consequência da sua cornamenta caprina e do seu corpo peludo. Os seus membros inferiores de bode faziam dele uma figura hedionda. Como as artes de sedução nem sempre resultavam, empregava a força, embora nem sempre tivesse o êxito que pretendia. Um dos seus poderes mais característico era, sem dúvida, o de provocar pânico entre as pessoas, obrigando-as a fugir aterrorizadas. Celebravam-se, em sua honra, as festividades agrárias do início da Primavera.

Nesses tempos, e nessas festas (Saturnais/Lupercais) em honra do deus Pan, protetor dos rebanhos, eram consentidos àqueles que as que festejavam, todos os excessos, tanto no uso e abuso da comida e bebida, como no escape às regras e comportamentos socialmente estabelecidos, organizando-se, para tal, em associações ocultas. Estas ilicitudes eram efetuadas pelos próprios sacerdotes, que erguiam verdadeiros cultos de apelo à fecundidade, isto no momento mais propício do ciclo da Natureza, ou seja, a aproximação do seu rejuvenescimento que se processava com a entrada na Primavera.

Este era também o momento da purificação e expurgação das pessoas e das comunidades, o que se processava pelos rituais de crítica social institucionalizada e a sua divulgação em praça pública.

O célebre dito popular “É Carnaval ninguém leva a mal” encontra, assim, a sua razão de ser nestes libertinos rituais, próprios destas celebrações, uma devassidão permitida e que, a par de outros ritos expurgatórios constitui, ainda hoje, a sua principal característica.

Ao transpormos esses rituais para a nossa realidade cultural, e no caso concreto do Entrudo do Nordeste Transmontano, encontramos a sua representação nos castigos que os mascarados/caretos aplicam às mulheres que se atrevem, nesse dia, a sair à rua, “as chocalhadas” como rito regenerativo e fecundante que os espampanantes Caretos revivem e a crítica social expressa na publicação e encenação dos “casamentos” burlescos e ridicularizados dos jovens casadoiros. Estamos, pois, perante rituais expurgatórios de um tempo de passagem que se consubstancia no desfecho do Inverno e o início na Primavera.

Na atualidade, e apesar da “cristianização” que todas estas práticas festivas sofreram ao longo de dois milénios, consideramos poder-se atribuir o mesmo sentido aos rituais carnavalescos que se encontram em algumas localidades do Nordeste Transmontano, e que decorrem no Domingo Gordo, Carnaval, Quarta-Feira de Cinzas e, posteriormente, a meio da Quaresma.

No Nordeste Transmontano, são várias as localidades rurais que no Carnaval se mantêm fiéis às suas tradições e ritos. Estas festas são sinónimo de comunicação e ponte entre idades, sexos e estatutos sociais.

2. OS CARETOS

Os Caretos são figuras enigmáticas, um mito, também devido aos seus trajés e máscaras que mantêm a sua identidade secreta, preservando outros tempos, reavivando os rituais dos nossos antepassados.

No Nordeste Transmontano, por exemplo, em Podence, os Caretos usam máscaras rudimentares, feitas de latão, pintadas de vermelho ou negro, com um nariz pontiagudo e três aberturas para os olhos e a boca, representando máscaras terríficas.

Os fatos, extraordinariamente garridos, são guardados e vestidos, muitos deles, geração após geração, constituindo uma preciosidade para a família que os possui. Os fatos são constituídos por calças e casaco com um capuz. As peças são quase completamente revestidas com fieiras de franjas de lã ou de carneiro, tingidas de variadas cores vivas, como o vermelho, verde e amarelo.

Como adereço, presos à cintura por um cinto de couro, utilizam fileiras de chocalhos e sobre o peito, cruzadas, têm as “bandoleiras”, também em couro, com duas grandes campainhas. O número de chocalhos é variável. Na mão levam um pau ou bengala de madeira, que lhes serve de apoio, quando saltam ou correm ao som dos chocalhos.

Outrora, os Caretos empregavam uma bexiga de porco ou uma pele de coelho cheia de ar, que agarravam para castigar ritualmente quem se cruzava com eles, costume que hoje em dia é mantido apenas por um ou outro.

Na parte de trás do fato, os Caretos exibem um rabo comprido, que utilizam para bater nas raparigas.

Por detrás de fatos de lã coloridos, acompanhados por máscaras de lata pintada e, ainda, com grandes chocalhos presos à cintura, os homens e rapazes da aldeia relembram e renovam um mito que tem origens ancestrais, relacionadas com o profano e o sagrado. O Careto assume o seu poder com rituais ligados a mezinhas, aos males da terra, aos maus espíritos da casa do vizinho, com danças, chocalhos e gritos.

Importa, antes de mais, encontrar uma definição para o conceito de símbolo. Foi neste sentido que recorreremos à obra de Maciel o qual, socorrendo-se da opinião de Lalande, define o símbolo como sendo “qualquer signo concreto que evoca através de uma relação natural, algo ausente ou impossível de perceber” (Maciel, 1998, p. 13).

Ainda, segundo a autora, “os símbolos são meios de integração social; sendo ainda meios de dinamismo unificador, um poder que atrai forças contrárias” (Maciel, 1998, p. 20).

De facto, podemos verificar através de observação empírica, uma atitude simbólica presente nas relações sociais, de que nos dão conta conhecidos antropólogos.

Acílio, no prefácio da obra de Maciel, lembrando as palavras da autora diz-nos que a máscara, enquanto símbolo, “é uma representação que faz aparecer um sentido secreto, presente na metade visível do símbolo e que não pode figurar” (Maciel, 1998, p. 20).

De uma forma ou de outra, a máscara aparece sempre ligada ao símbolo, ao homem e à cultura. Daí, que procurar compreendê-la é tentar compreender o homem, enquanto ser humano, traduzindo uma organização social, compreendendo a relação dos homens com o mundo, para assim compreender a recriação do cosmos.

Para além do aspeto simbólico, a máscara inscreve-se também no nosso imaginário. É partindo deste pressuposto, que Maciel refere que uma das propriedades da máscara é a de participar simultaneamente, do sensível e do inteligível, ou seja, numa investigação que visa apreender quais as relações inteligíveis quando em conexão com as dimensões do sensível, esse objeto desencadeia um sentido cultural que expressa a cultura do povo, engrandecendo a cultura nacional e a sua originalidade, evidenciando, assim, o património nacional.

Maciel, citando Lévi-Strauss salienta que a máscara é muito mais do que aquilo que representa, pois “ela nega tanto como afirma; não é feita somente daquilo que diz ou julga dizer, mas aquilo que exclui” (1998, p. 39), ou seja, a máscara vai muito para além daquilo que transforma. Este é um dos mistérios que envolve a máscara e que faz dela um objeto simbólico de grande valor cultural.

A máscara na região transmontana é utilizada pela população como forma de comunicar e exprimir um hábito coletivo e ancestral, estando ligada a ritos de fertilidade, de fecundidade e de iniciação, exercendo funções a nível económico, social, mágico e religioso. Está igualmente relacionada com o aspeto plástico/estético, através das ligações que estabelece com os restantes elementos do sistema cultural a que pertence.

A máscara transforma o sujeito que a utiliza, levando-o a agir com toda a naturalidade. Ele próprio não se apercebe que passou a ser um indivíduo com características mágicas, e alguém a quem a sociedade presta o devido respeito e apreço. Quando colocam a máscara, os Caretos sentem-se interiormente transformados e assumem, durante o tempo em que a usam, as qualidades do ser que ela representa, seja ele deus ou demónio. Assim, este objeto observado de forma isolada é apenas uma obra de arte com características humanas ou animais, mas, quando colocado no rosto, ganha vida e todo o seu valor simbólico surge aos olhos do povo. De facto, é impossível ficar-se indiferente, quando se observa de perto um rosto mascarado, despertando o seu olhar terrífico, ao mesmo tempo emoção, curiosidade e perplexidade.

A máscara tem vários significados/conotações. No caso concreto, pode ser considerada como:

1. Símbolo da virilidade, uma vez que só os rapazes a podem usar;
2. Símbolo de fertilidade e fecundidade, representado no ato de perseguir e “chocalhar” as mulheres, podendo ser entendido, quer como uma forma de purificação social, quer

como um apelo à fecundidade isto, quando o Careto abana as ancas contra as das raparigas solteiras;

3. Símbolo da magia e do mal, devido ao aspeto demoníaco e terrífico que apresenta;
4. Símbolo da sorte uma vez que, segundo a crença do povo, é considerada um talismã, expresso nos ritos de passagem à vida adulta;
5. Símbolo da transformação do comportamento, da ordem, do quotidiano, dos símbolos da negação da desordem, do mal, do terror, da irresponsabilidade;
6. Símbolo de união da comunidade;
7. Símbolo da festa, ilustrando a marca humana de um pensamento, de uma atividade social que se exprime em costumes e hábitos coletivos, onde a máscara se assume como objeto simbólico por excelência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antigamente, pela altura do Entrudo, no começo da primavera, o homem saía à rua e realizava festas em honra das divindades agrárias, para que estas fossem benevolentes e lhe dessem colheitas abundantes no novo início do ciclo da vida. Tratava-se de um culto à fertilidade da Mãe da Natureza, que tinha por finalidade fazê-lo esquecer o Inverno difícil e cheio de dificuldades por que tinha passado, para reentrar num novo período, de calor, fertilidade e abundância nas colheitas.

Na atualidade, o Entrudo continua a ser comemorado anualmente, mas de forma diferente, porque os tempos são outros, e as dificuldades de vida também. Contudo, e apesar da evolução natural das sociedades, o Nordeste Transmontano continua a comemorar o Entrudo respeitando as suas tradições e relembrando os seus antepassados, não com o mesmo propósito, mas sim com a vontade de manter viva a identidade de um povo.

A Máscara é o nosso outro *Eu* ou o *Eu emprestado* a uma Divindade ou Demónio, para que estas se manifestassem àqueles que nelas acreditavam. Ao longo da história foram essas as parcerias entre o Homem e a Máscara.

A Máscara está estreitamente ligada, neste contexto, à criação de personagens com uma finalidade muito precisa, tentando sempre identificar algo ou alguém com significado para os diferentes povos.

Estes artefactos, as Máscaras do Nordeste Transmontano, causam um efeito semelhante ao de qualquer outro Mascarado que encarna determinada personagem, ou seja, mostra-nos como todo o nosso comportamento pode ser condicionado, pela máscara e pelo que ela representa. Ao sermos confrontados com outro rosto, que não o nosso, real e muito próprio, com a nossa própria imagem e identidade, somos remetidos para outros comportamentos, em consequência do artefacto “Máscara”, do que ela significa ou simboliza.

No caso concreto do Entrudo, constatamos estar perante um festejo anual, celebrado de forma distinta em vários países do mundo. Ao tentar compreender o seu significado podemos aprender muito sobre nós próprios e sobre os outros.

Os Caretos constituem uma forma de expressão em constante evolução, que nos une ao nosso passado e nos mostra a forma como cada cultura interage com o ambiente que a rodeia.

O poder e a criatividade que assume o Entrudo com os seus Caretos exemplificam o modo como esta forma de arte pode ser determinante na vida de um povo, pela celebração daquilo que nos torna diferentes dos outros.

São muitas as questões, os factos históricos e os elementos que encontramos na região transmontana, que nos possibilitam fazer analogias e comparações com as antigas festas pagãs. Estes elementos são insignificantes para o povo, a quem não interessam estas relações; ele celebra e mascara-se misturando, facilmente, as festas religiosas com costumes pagãos, repetindo incansavelmente os mesmos gestos e os mesmos ritos com a mesma convicção.

O povo vive intensamente a simbologia da festa, nunca faltando à sua participação pessoal, autenticidade e profundidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actas do congresso (1995), *A festa popular em Trás-os-Montes*. Bragança: Edições Nordeste.
- Afonso, B. (1981). *As Festas dos Rapazes na Lombada*. *Brigantia: Revista de Cultura*, I(2), 25-37.
- Afonso, B. (1981). *Máscaras e trajos Carnavalescos*. *Brigantia: Revista de Cultura*. I(0), 17-25.
- Afonso, B. (1987). *Tradição e Cultura nas Festas dos Rapazes na Lombada*. *Brigantia: Revista de Cultura*, VII(3/4), 339-355.
- Afonso, B. (2003). *Riso, Escárnio e Identidade*. *Brigantia: Revista de Cultura*, XXIII(1/2).
- Alves, A. C. (1995). *As Festas dos Rapazes na Lombada*. In: *A Festa Popular em Trás-os-Montes (pp. 137-188)*, *Actas do Congresso*. Bragança: Edições do Nordeste, Lda.
- Alves, F. M. (1910). *A Festa dos Rapazes*. *Ilustração Transmontana*, 3, 178-181.
- Alves, F. M. (1909/48). *Memórias Arqueológicas-Históricas do Distrito de Bragança*. (XI Vols.). Bragança: Edição do Museu Abade Baçal.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, Al. (1983). *Dictionnaire des Symboles: Mythes, Rêves, Coutumes, Gestes, Formes, Figures, Couleurs, Nombres*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Eliade, M. (1957) *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Trad. De Rogério Fernandes. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Eliade, M. (1989). *Aspectos do Mito*. Lisboa: Edições 70.
- Pereira, B. (1973). *Máscaras Portuguesas*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.
- Poirier, J. (1998). *O tempo, o espaço e os ritos, história dos costumes*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Tiza, A. P. (1985). Manifestações de Crítica Social do Ciclo de Inverno. *Brigantia*, V(1), 189-201.
- Tiza, A. P. (1996). O Sagrado e o profano nas festas do Ciclo do Inverno no Nordeste. *Tellus*, 25, 77-90.
- Tiza, A. P. (2003). *Ritos Festivos Gentes e Costumes*. Bragança: Edição da Câmara Municipal de Bragança.
- Tiza, A. P. (2004). *Inverno Mágico – Ritos e Mistérios Transmontanos*. Lisboa: Esquilos Edições.

O TEATRO NA BIBLIOTECA: CLASSIFICAÇÃO E INDEXAÇÃO

Patrícia de Almeida³³

Palavras-chave
teatro
biblioteca
classificação
indexação
Enda Walsh.

Resumo

Esta comunicação aborda o tratamento técnico dos documentos respeitantes ao Teatro, nas bibliotecas em geral. Pretende-se refletir sobre algumas questões relativas à descrição documental, mais especificamente a classificação e a indexação por assunto. Após um breve enquadramento, são descritos procedimentos e apresentados exemplos de instrumentos para este importante trabalho dos bibliotecários. Ilustra-se com casos retirados de catálogos de bibliotecas nacionais e estrangeiras, relacionados com a obra do dramaturgo irlandês Enda Walsh. Posto isto, questiona-se a tradição da não indexação por assunto de obras literárias, nomeadamente texto dramático, face às necessidades de recuperação da informação dos utilizadores das bibliotecas e comunidades leitoras. Conclui-se com o apelo à participação de todos (académicos, investigadores, artistas, leitores anónimos) no trabalho desenvolvido pelos bibliotecários, em prol da leitura literária e do Teatro como arte.

³³ Patrícia de Almeida. Universidade de Coimbra, PORTUGAL. Email: mebpatricia@gmail.com

INTRODUÇÃO

Entrar numa biblioteca e procurar os documentos (livros ou outros materiais informativos) relativos ao Teatro pode constituir um verdadeiro desafio, principalmente se os utilizadores deste espaço de informação forem principiantes ou pouco habituais. A dimensão das grandes bibliotecas pode, igualmente, apresentar-se como um obstáculo e a serendipidade não é uma opção. Neste contexto, o trabalho realizado pelos bibliotecários, na descrição e organização da informação e do conhecimento, mostra-se essencial ao serviço de informação e à satisfação dos seus utilizadores. Assim, falar de Teatro nas bibliotecas não é apenas abordar atividades de dramatização, efetuadas no âmbito da animação e da promoção da leitura, muito embora seja inegável a sua importância. No âmbito da organização da informação e do conhecimento em bibliotecas, é essencial abordar a questão do tratamento documental e descrição dos documentos, especificamente de classificação e de indexação.

1. CLASSIFICAÇÃO

A classificação de documentos em bibliotecas processa-se através de sistemas pré-definidos, que dividem o conhecimento humano em grandes áreas, designadas por *classes*. Como estruturas classificatórias mais conhecidas, poderá apontar-se: a Classificação Decimal de Dewey (*Dewey Decimal Classification*); a Classificação Decimal Universal (*Universal Decimal Classification*); a Classificação da Biblioteca do Congresso (*Library of Congress Classification*); e a Classificação Dois Pontos (*Colon Classification*). Em Portugal, o sistema classificatório de documentos utilizado pela generalidade das bibliotecas é a Classificação Decimal Universal (CDU); a tabela de autoridade tem seleção e coordenação de Almeida e Santos (2005) e edição da Biblioteca Nacional de Portugal. Enquanto estrutura geral do conhecimento, a CDU começou a ser idealizada no final do século XIX, pelos belgas Paul Otlet e Henri La Fontaine, tendo como inspiração a já existente Classificação Decimal de Dewey. Na atualidade, a CDU é modificada (atualizada e expandida para abranger as mais recentes áreas do conhecimento humano) e disponibilizada *online*, em 57 línguas, pelo *UDC Consortium*, em <http://www.udcsummary.info/php/index.php?lang=PT>.

De acordo com a CDU, as grandes áreas ou classes do conhecimento serão:

- Classe 0 - Generalidades. Ciência e conhecimento. Organização. Informática. Informação. Documentação. Biblioteconomia. Instituições. Publicações
- Classe 1 - Filosofia. Psicologia
- Classe 2 - Religião. Teologia

- Classe 3 - Ciências sociais
- Classe 4 - Atualmente, esta classe não se encontra atribuída.
- Classe 5 - Matemática. Ciências naturais
- Classe 6 - Ciências aplicadas. Medicina. Tecnologia
- Classe 7 - Arte. Recreação. Entretenimento. Desporto
- Classe 8 - Língua. Linguística. Literatura
- Classe 9 - Geografia. Biografia. História

Neste sistema de organização do conhecimento, a informação associada ao Teatro poderá encontrar-se na Classe 7, já que se trata de uma área artística (Fig. 1), bem como na classe 8, tratando-se de Teatro enquanto área da Literatura (Fig. 2).



Figura 1. O Teatro na classe 7. (Fonte: CDU *online*).

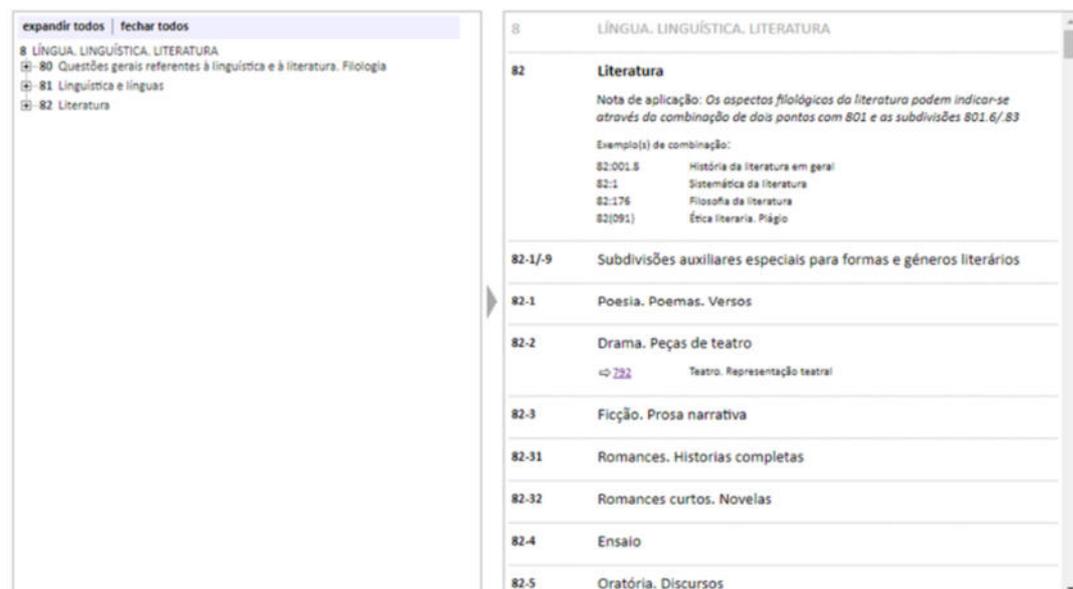


Figura 2. O Teatro na classe 8. (Fonte: CDU *online*).

Mediante este caminho bifurcado, como saber a que classe pertence um documento em particular? De uma forma relativamente concisa e consensual, poderá dizer-se que:

- Classe 7, em concreto 792 - documentos de "Teatro. Representação teatral" - domínio geral: Arte (por exemplo, um cartaz ou uma folha de sala);
- Classe 8, em concreto 82-2 - documentos para Teatro enquanto texto de "Drama. Peças de Teatro" - domínio geral: Literatura (por exemplo, uma tragédia ou uma farsa).

Salienta-se que, como se pode confirmar nas imagens (Fig. 1 e Fig. 2), a CDU regista remissivas em ambas as classes. Para ilustrar esta questão, recorre-se a dois registos do catálogo da Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), respeitantes ao dramaturgo irlandês Enda Walsh; o primeiro é relativo a um cartaz, com CDU 792 (Fig. 3), e o segundo a um livro com três textos dramáticos, com CDU 82 e nota auxiliar de género 2 (Fig. 4).

DISCO PIGS, DE ENDA WALSH / ARTISTAS UNIDOS ; DESIGN GOO ; FOTOGRAFIAS JORGE GONÇALVES

AUTORES: Artistas Unidos; Gonçalves, Jorge, fotogr.; Goo, tec. graf.

PUBLICAÇÃO: Lisboa : Artistas Unidos, 2007

DESCR. FÍSICA: 1 cartaz : color. ; 66x23,5 cm

NOTAS: Peça de teatro apresentada na Sociedade de Instrução Guilherme Cossoul

RESUMO: Fotografia de um casal de actores numa cena da peça de teatro

CDU: 792(469.411720071084.5)
786(1-469720071084.5)

Pesquisar no Google books

- Artistas Unidos
- Gonçalves, Jorge
- Goo

Pesquisar no Google scholar

- Artistas Unidos
- Gonçalves, Jorge
- Goo

Adicionar à lista

Figura 3. Registo de catálogo para “Disco Pigs” de Enda Walsh. (Fonte: BNP).

ACAMARRADOS ; A FARSA DA RUA W ; AS PEQUENAS COISAS / ENDA WALSH ; TRAD. JOANA FRAZÃO

AUTOR(ES): Walsh, Enda, 1967-; Frazão, Joana, trad.

PUBLICAÇÃO: Lisboa : Artistas Unidos : Cotovia, 2009

DESCR. FÍSICA: 167, [5] p. ; 16 cm

COLEÇÃO: Livrinhos de teatro ; 37

NOTAS: Tít. orig.: Bedbound
Tít. orig.: The walworth farce
Tít. orig.: The small things

ISBN: 978-972-8972-24-0

DEP. LEGAL: PT -- 285541/09

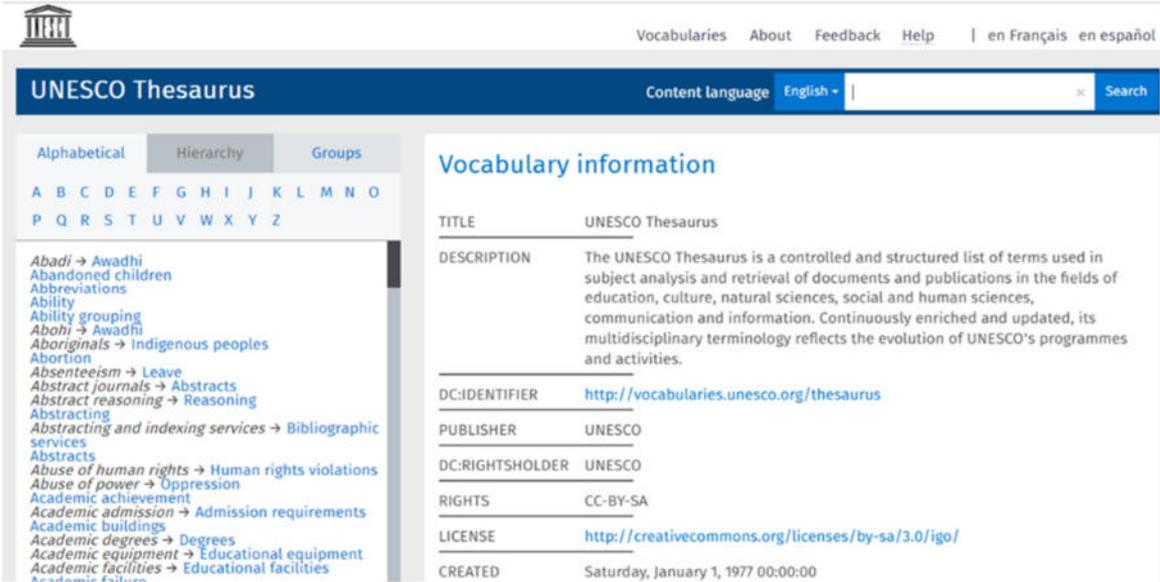
CDU: 821.111(417)-2*19/20*

Figura 4. Descrição documental para livro de Enda Walsh. (Fonte: BNP).

Desta feita, vendo o Teatro como um domínio específico do conhecimento, é possível propor um sistema de classificação capaz de representar as suas diferentes facetas (Costa & Ramos, 2008). Para além de auxiliar os bibliotecários na descrição e na disposição dos documentos nas estantes das bibliotecas, este sistema classificatório facilita a recuperação da informação e gera a satisfação das necessidades informacionais dos utilizadores. Assim, quando estes conhecem a estrutura classificatória do conhecimento utilizada em determinada biblioteca, acedem à informação mais fácil e mais rapidamente. Respeita-se, por isso, a quarta lei da Biblioteconomia de Ranganathan (1931): Poupe tempo ao leitor.

2. INDEXAÇÃO

O processo de descrição documental relativo à indexação é também crucial para a recuperação da informação pelos utilizadores das bibliotecas. De forma sucinta, poder-se-á ver a indexação como a representação temática dos documentos, cuja análise de assunto se realiza por conceitos. É um processo intelectualmente muito complexo, durante o qual se atribuem descritores de assunto aos documentos, com recurso a vocabulários controlados, nomeadamente listas de matérias e *thesaurus*. Para a área do Teatro, refere-se, a título de exemplo, o *Thesaurus* da UNESCO (Fig. 5 e Fig. 6): <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/?uri=http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept356>



The screenshot shows the UNESCO Thesaurus website interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Vocabularies', 'About', 'Feedback', and 'Help', along with language options 'en Français' and 'en español'. Below this is a search bar with 'Content language' set to 'English' and a 'Search' button. The main content area is divided into two sections: 'Alphabetical', 'Hierarchy', and 'Groups' on the left, and 'Vocabulary information' on the right. The 'Alphabetical' section shows a list of terms starting with 'A', including 'Abadi', 'Abandoned children', 'Abbreviations', 'Ability', 'Ability grouping', 'Abohi', 'Aboriginals', 'Abortion', 'Absenteeism', 'Abstract journals', 'Abstract reasoning', 'Abstracting', 'Abstracting and indexing services', 'Abstracts', 'Abuse of human rights', 'Abuse of power', 'Academic achievement', 'Academic admission', 'Academic buildings', 'Academic degrees', 'Academic equipment', and 'Academic facilities'. The 'Vocabulary information' section provides details for the 'UNESCO Thesaurus', including its title, description, DC:IDENTIFIER, PUBLISHER, DC:RIGHTSHOLDER, RIGHTS, LICENSE, and CREATED date.

TITLE	UNESCO Thesaurus
DESCRIPTION	The UNESCO Thesaurus is a controlled and structured list of terms used in subject analysis and retrieval of documents and publications in the fields of education, culture, natural sciences, social and human sciences, communication and information. Continuously enriched and updated, its multidisciplinary terminology reflects the evolution of UNESCO's programmes and activities.
DC:IDENTIFIER	http://vocabularies.unesco.org/thesaurus
PUBLISHER	UNESCO
DC:RIGHTSHOLDER	UNESCO
RIGHTS	CC-BY-SA
LICENSE	http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/
CREATED	Saturday, January 1, 1977 00:00:00

Alphabetical	Hierarchy	Groups	PREFERRED TERM	Theatre <small>Search in UNESDOOC</small>												
			NARROWER CONCEPTS	<ul style="list-style-type: none"> Ancient theatre Contemporary theatre National theatre Opera Pantomime Popular theatre Puppets Traditional theatre Travelling theatre 												
			RELATED CONCEPTS	<ul style="list-style-type: none"> Actors Drama Performing arts Playwrights Theatre directors Theatrical production 												
			ALTERNATIVE LABEL	<i>Dramatic arts</i>												
			BELONGS TO GROUP	Culture > Performing arts												
			IN OTHER LANGUAGES	<table border="0"> <tr> <td>Théâtre</td> <td>French</td> </tr> <tr> <td><i>Art dramatique</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Театр</td> <td>Russian</td> </tr> <tr> <td><i>Драматическое искусство</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Teatro</td> <td>Spanish</td> </tr> <tr> <td><i>Arte dramático</i></td> <td></td> </tr> </table>	Théâtre	French	<i>Art dramatique</i>		Театр	Russian	<i>Драматическое искусство</i>		Teatro	Spanish	<i>Arte dramático</i>	
Théâtre	French															
<i>Art dramatique</i>																
Театр	Russian															
<i>Драматическое искусство</i>																
Teatro	Spanish															
<i>Arte dramático</i>																
			URI	http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept356												

Figuras 5 e 6. Teatro no UNESCO Thesaurus. (Fonte: UNESCO).

No domínio da indexação, a Biblioteca Nacional de Portugal edita o *SIPORbase - Manual de Indexação em Português* (BNP, 1992). Na parte relativa à análise de Literatura (classe 8), é dito:

As obras literárias devem ser analisadas com vista a determinar se o seu conteúdo temático deve ser representado para efeitos de recuperação por assunto. Dada a natureza essencialmente estética da obra literária, e considerando que a sua função principal não é a de transmitir informação factual e objectiva, as suas características temáticas não são, de um modo geral, pertinentes para a sua recuperação (BNP, 1992, parte 812, p. 1).

Se por um lado se certifica que o *assunto* serve a recuperação da informação, por outro afirma-se que este pode não ser pertinente para o acesso à obra literária. Esta questão é muito discutível e, talvez por isso, esta ideia seja apresentada em discurso modalizante, referindo-se a “função principal” da obra literária e “um modo geral”, como que salvaguardando outras situações. Ora, estudos recentes indicam que, nas bibliotecas, os utilizadores procuram e interessam-se pelo assunto da obra literária, no âmbito da seleção e recomendação de leituras (Almeida, 2019a). Fedeli (2015) confirma que os utilizadores pesquisam obras ficcionais por assunto e que, mediante a inexistência de descritores, os bibliotecários mais não podem fazer do que recorrer às suas experiências pessoais, o que, com certeza, não é uma resposta eficiente à generalidade das solicitações do público que servem. Uma simples pesquisa no *Worldcat*, o maior catálogo *online* do mundo (<https://www.worldcat.org/>), mostra a diferença de tratamento da representação temática entre documentos ficcionais e não ficcionais (Fig. 7, 8, 9 e 10).

Perspectives on contemporary Irish theatre : populating the stage

Autor: [Thierry Dubost](#), [Anne Etienne](#)
 Editora: Cham, Switzerland : Palgrave Macmillan, [2017]
 Edição/Formato: e-book : Documento : Inglês [Ver todas as edições e formatos](#)
 Resumo: This book addresses the notion posed by Thomas Kilroy in his definition of a playwright's creative process: 'We write plays, I feel, in order to populate the stage'. It gathers eclectic reflections on contemporary Irish theatre from both Irish theatre practitioners and international academics. The eighteen contributions offer innovative perspectives on Irish theatre since the early 1950s up to the present, testifying to the development of themes explored by emerging and established playwrights as well as to the (r)evolutions in practices and approaches to the stage that have taken place in the last thirty years. This cross-disciplinary collection devotes as much attention to contextual questions and approaches to the stage in practice as it does to the play text in its traditional and revised forms. The essays and interviews encourage dialectic exchange between analytical studies on contemporary Irish theatre and contributions by theatre practitioners. [Read less](#)
 Classificação: (ainda não classificado) [Ver 0 com críticas - Seja o primeiro.](#)
 Assuntos: [Theater -- Ireland -- History.](#)
[Irish drama -- History and criticism.](#)
[English drama -- Irish authors -- History and criticism.](#)
[Ver todos os assuntos](#)
 Mais como este: [Ver itens similares](#)

Obter uma Cópia

[Encontrar uma cópia na biblioteca](#)
[Kindle eBook](#)
[iTunes](#) \$84.99

Ítems Similares

Assunto(s): (8)

- [Theater -- Ireland -- History.](#)
- [Irish drama -- History and criticism.](#)
- [English drama -- Irish authors -- History and criticism.](#)
- [PERFORMING ARTS -- Theater -- General.](#)
- [English drama -- Irish authors.](#)
- [Irish drama.](#)
- [Theater.](#)
- [Ireland.](#)

Figuras 7 e 8. Descritores de assunto para documento não ficcional. (Fonte: Worldcat).

Se um livro sobre Teatro irlandês apresenta oito descritores de assunto, já uma obra literária do dramaturgo Enda Walsh mostra apenas um campo de indexação vazio.

Bedbound ; and, Misterman

Autor: [Enda Walsh](#)
 Editora: London : Nick Hern, 2002.
 Edição/Formato: Imprimir livro : Inglês [Ver todas as edições e formatos](#)
 Resumo: In BEDBOUND a father and daughter share a small bed. He talks frantically about his past in furniture sales; she talks no less compulsively about anything at all. In "misterman" we enter the head of Thomas Magill, an unstable man whose mission is to bring God to his fellow townsfolk. [Read less](#)
 Classificação: (ainda não classificado) [Ver 0 com críticas - Seja o primeiro.](#)

Obter uma Cópia

[Encontrar uma cópia na biblioteca](#)
[AbeBooks](#) \$4.62
[Amazon](#) \$11.58
[Barnes & Noble](#) \$20.95

Encontrar uma cópia na biblioteca

Entre sua localização: [Encontrar bibliotecas](#)
 Para obter melhores resultados, envie uma morada postal completa.
 Exibindo bibliotecas 1-6 de 6 para todas as 2 edições (4470-701) [Exibir coleções de bibliotecas somente esta edição](#)

Biblioteca	Formatos possuídos	Distância	
1. University of Exeter Library Exeter Devon, EX4 4PT United Kingdom		1100 km (MAPAR)	Info da Biblioteca Adicionar a favoritos



Figuras 9 e 10. Campo vazio relativo aos descritores de assunto de documento ficcional. (Fonte: Worldcat).

Este campo vazio é tradicionalmente comum na maioria dos catálogos das bibliotecas. Dada a subjetividade e a multidimensionalidade da Literatura, é tradição na Biblioteconomia não indexar por assunto obras literárias e, a fazer-se, a tendência é considerar a forma/gênero literário e não o assunto em si (Almeida, 2019b). Com certeza que este trabalho será moroso e difícil para os bibliotecários, contudo não impossível. Muito embora a ideia inicial, o próprio manual SIPORbase (BNP, 1992) explica o que pode constituir *tema* e *assunto* de uma obra literária:

As características temáticas duma obra literária dividem-se em duas categorias: o tema, que constitui a ideia central que se pode abstrair da obra literária e da mensagem que lhe está implícita, e o(s) assunto(s), constituído(s) pelos elementos principais integrantes do enredo, argumento, etc. criado pelo autor e que correspondem à transposição de realidades com existência própria alheias à obra literária (BNP, 1992, parte 812, p. 2).

Portugal é um dos países onde, tradicionalmente, não se efetua a indexação por assunto de obras literárias, no entanto este excerto aponta um caminho e deixa a porta aberta a uma alteração de práticas nas bibliotecas portuguesas. Certamente que será necessário pensar num modelo próprio, com instrumentos e procedimentos adaptados ao contexto português, porém considera-se que tal será pertinente para os utilizadores de bibliotecas. Em certos países, é já possível realizar uma indexação por assunto de obras literárias com alguma consistência e coerência. Isto mesmo provam os trabalhos realizados nesta área pela Library of Congress (Estados Unidos da América), pela British Library (Inglaterra) e pelos sistemas Kirjasampo – base de dados e Kauno – ontologia (Finlândia). Com estas referências, vejam-se alguns descritores de assunto para obras literárias de Enda Walsh (Fig. 11, 12 e 13):

LIBRARY OF CONGRESS CATALOG

LC Catalog Quick Search

BOOK

Bedbound ; &, Misterman : two plays

Full Record MARC Tags

Personal name: Walsh, Enda.
Main title: Bedbound ; &, Misterman : two plays / by Enda Walsh.
Published/Chattel: London : Nick Hern Books, 2001.

Request this item | LC Find It | Item Availability

BOOK

PRINT RECORD

Request this item | LC Find It | Item Availability

LC Classification: PR6123.A46 B43 2001
Variant title: Bedbound ; and, Misterman
Related titles: Misterman.
Related names: Walsh, Enda, Misterman.
LC Subjects: Fathers and daughters--Drama. Ireland--Drama.
Browse by shelf order: PR6123.A46

Figura 11. Registo de catálogo para livro de E.Walsh. (Fonte: Library of Congress).

Disco pigs, and, Sucking Dublin : two plays

Book
Walsh, Enda, kirjoittaja.
N. Hern Books 1997.

Genre: näytelmät
Other Titles: Disco pigs & Sucking Dublin
Physical Description: 60 pages : 20 cm
Language: English
Published: London : N. Hern Books 1997.
Classification: dlc PR6073.A4392 D57 1997
Subjects: English drama -- Irish authors -- 20th century. Teenagers -- Drama. Teenagers -- Ireland -- Drama. murrosikä nuoret Dublin Iranti

Additional Information: Enda Walsh
Awards: George Devine Award, 1997 Stewart Parker Award, 1997
ISBN: 1854593986

MATERIAL PROVIDED BY
Helka Libraries
Service points and opening hours
Give feedback on data on this page

SEE ALSO
Outbreak of Scum Sucking Pigs
by: Elo, Vekka, esittäjä et al.
Publication year: (2011)
The importance of probiotics administration to sucking pigs
Article
Publication year: (2009)
Morpheus allstars play disco
Music recording
by: G-borg, Johan, säveltäjä et al.
Publication year: (1999)

Figura 12. Registo de catálogo para livro de E.Walsh. (Fonte: KansallisKirjasto).

Bedbound ; &, Misterman : two plays / by Enda Walsh.
Enda Walsh
London : N. Hern, c2001.

Details | I want this | Notes & Tags | Explore This Book

Actions

Title: Bedbound ; &, Misterman : two plays / by Enda Walsh.
Author: Enda Walsh
Contributor: Enda Walsh
Subjects: Fathers and daughters -- Drama; Ireland -- Drama; Dewey: S22.92
Publication Details: London : N. Hern, c2001.
Language: English
Identifier: ISBN 1854596403 (pbk.) : £6.99; BNB GBAZZ1025, System number: 012045634
Notes: Bedbound: One man, 1 woman -- Misterman: One man, 2 women.
Physical Description: 55 p. ; 20 cm.
Related Work: Walsh, Enda, Misterman.
Shelfmark(s): General Reference Collection YK.2003.a.5812
UIN: BLL01012045634

Links
Item Holdings
Additional Information
View record in Copac
View record in WorldCat®
Report Catalogue Error
MARC display

Figura 13. Registo de catálogo para livro de E.Walsh. (Fonte: British Library).

Na globalidade dos três casos, os descritores presentes no campo “subject” mostram que o assunto de uma obra literária de Teatro é enquadrável em diferentes categorias, designadamente:

- Género literário > drama.

- Escritor > autor irlandês.
- Classificação > Dewey 822.92.
- Personagem > pais e filhas; adolescentes; jovens.
- Espaço > Irlanda; Dublin.
- Tempo > século XX.
- Tema > puberdade.

Se serão estas categorias adequadas e se serão estes descritores suficientes para a recuperação da informação pelos utilizadores das bibliotecas, é trabalho para futuras e mais aprofundadas investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, tratando-se de obter informação e conhecimento, o trabalho dos bibliotecários é fundamental para a satisfação dos utilizadores de recursos documentais nas bibliotecas, uma vez que é a representação e organização dos documentos que vai permitir e facilitar o seu acesso. Se o processo de classificação de documentos relativos ao Teatro se mostra genericamente consensual, já o de indexação por assunto levanta muitas indagações:

- Como identificar o assunto de um objeto artístico?
- Como aferir o assunto de uma obra literária?
- Como determinar o assunto de um texto dramático?
- Serão os atuais modelos e ferramentas de indexação por assunto adequados?
- Existirá correspondência entre os descritores de assunto e as necessidades informacionais dos utilizadores de bibliotecas?

Estas interrogações merecem uma reflexão séria da área da Biblioteconomia e do público em geral – académicos, investigadores, artistas ou simplesmente leitores anónimos. Tendo em conta que os bibliotecários trabalham para a satisfação das necessidades informacionais do público que servem, considera-se que, nesta área específica, o contributo dos utilizadores poderá ser fundamental, seja ele uma mera opinião ou seja uma atribuição criteriosa de etiquetas em catálogos que o permitam, como é o caso do Worldcat, no campo Etiquetas - “Seja o primeiro” (Fig. 10). Portanto, é vital uma ação de todos, não só a bem da melhoria dos serviços prestados pelas bibliotecas como também em prol da leitura de texto dramático e do Teatro enquanto Arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A.C. & Santos, M. (Sel./Coord.). (2005). *CDU: Classificação Decimal Universal: tabela de autoridade*. (3.^a ed. Abreviada). Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal
- Almeida, P. (2019a, em edição). Do processo de seleção à recomendação de leituras literárias na biblioteca. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*.
- Almeida, P. (2019b). Tendencias europeas en la indización por asunto de ficción narrativa. *Anales de Documentación*, 22(1), 1-10. doi:10.6018/analesdoc.22.1.339791
- Costa, F. C. & Ramos, L. B. (2008). Análise facetada: em busca de uma classificação para o teatro. *Ponto de Acesso*, 2(3), 30-42. Disponível em: <http://www.pontodeacesso.ici.ufba.br>
- Fedeli, S. (2015). La soggettazione della narrativa per bambini e ragazzi. *Italian Journal of Library, Archives, and Information Science*, 6(3), pp. 101-120. doi:10.4403/jlis.it-11151
- Portugal Biblioteca Nacional. (1992). *SIPORbase - Sistema de indexação em português: Manual*. (3.^a ed.). Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal
- Ranganathan, S. R. (1931). *Five Laws of Library Science*. Madras: Madras Library Association.

O FUTURO DO TEATRO OU A REINVENÇÃO DA ARTE

Paulo Alexandre e Castro³⁴

Palavras-chave
teatro
arte
inteligência artificial
humanidade
singularidade

Resumo

Sabendo que o futuro pode trazer inesperadas transformações sociais, políticas e económicas, devido ao rápido desenvolvimento tecnológico e em concreto na área da inteligência artificial, é de crer que as artes poderão vir a sofrer também com esse impacto. Tendo em conta estas premissas a tese que apresentamos neste artigo discute, a partir de um cenário distópico (ou porque não dizer um cenário semelhante ao da "singularidade" como o proposto por Raymond Kurzweil), a possibilidade do teatro vir a sofrer uma transformação profunda não só nos modos de representação e nos meios usados mas inclusivamente do ponto de vista dos (hipotéticos) públicos dessa arte. Neste seguimento, o papel que desempenharão humanos e androids, ou geminoids (para usarmos a designação de Hiroshi Ishiguro), ou até outras formas de "vida" (artificial?) que agora ainda não nos é possível conceber, serão colocados em questão tal como o próprio papel da arte e os seus desígnios

³⁴ Paulo Alexandre e Castro. Instituto de Estudos Filosóficos da Universidade de Coimbra, PORTUGAL. Email: paecastro@gmail.com.

Palavras introdutórias e questões fundamentais

Este artigo, que vem no conjunto de outras reflexões em desenvolvimento sobre as diversas formas de manifestação artística, inscreve-se no coração de uma temática que muito tem dividido opiniões. Opiniões quer favoráveis quer desfavoráveis ao desenvolvimento tecnológico e às suas implicações. É dever de todo o aprendiz de filósofo de criar condições para uma reflexão séria e para determinar um horizonte alargado de compreensão sobre o mundo que o rodeia. Não esquecendo este desígnio, este artigo é também e ao mesmo tempo uma provocação; uma provocação do pensamento, como todo o discurso filosófico deve ser, e se se conseguir *pro vocare*, acerca de tudo isto, então poderá acontecer que se realizem alguns dos objetivos deste artigo. E com isto significa afirmar que não se pode ficar indiferente ao tempo que se vive e à expectativa do futuro. Esta é a base sob a qual nos devemos permitir elaborar o pensamento. Assim, tal como já referido, duas premissas essenciais se cruzam neste horizonte hermenêutico, o da inteligência artificial e o da arte, e eis o que pode ser dito sobre isto e sobre a equação da reinvenção da arte ou do seu futuro.

No nosso mundo tudo está (ou parece estar) num contínuo processo de transmutação vertiginosa, inclusive a nossa perceção de tempo e do espaço (e porque não falar da nossa própria alteração das estruturas neuronais como vem sendo referido desde os finais dos anos 90). Naturalmente, algumas destas subtis mudanças começam também a mudar o modo como nos relacionamos com as coisas e com os outros (veja-se a título exemplificativo, a relação com os écrans que Lipovetsky tão bem soube captar) e, portanto, a mudar também o que sentimos em relação ao mundo e à vida, e por consequência, em relação às diversas formas de manifestação artística e à arte *per se*.

O rápido desenvolvimento da tecnologia e neste particular, da inteligência artificial, talvez seja a parte mais visível de todo este processo e as implicações que isso produzirá – porque já as está a produzir – nos sistemas de organização social, económica e política, com consequências dramáticas na alteração do ambiente e dos recursos naturais. Isto é tão mais evidente quanto a desumanização percebida. Se começa a parecer trágica esta trajetória aos vossos olhos e ouvidos, note-se, contudo, como tudo parece escapar à nossa compreensão sem a devida e necessária reflexão. Tome-se a maneira como incorporámos, mas nossas vidas a secreta existência de algoritmos, por exemplo através dos nossos cartões de débito ou crédito, na utilização do nosso Smartphone e das apps, do GPS, inclusive até na maneira como dirigimos o nosso automóvel (a forma como as próprias “centralinas” dos automóveis estão a mudar), etc., mudando a maneira como poderíamos pensar e

agir. Como Harari ressalta, quanto mais os cientistas entendem a maneira como os humanos tomam decisões, maior a tentação de recorrer a algoritmos e, assim, reprogramar essa decisão e comportamento humanos, tornando o Big Data mais confiáveis e menos humanos (Harari, 2018, p. 79). Na verdade, a nossa vida diária já está a ser conduzida de forma parcialmente autónoma, sobretudo assumindo (paradoxalmente) decisões que já ninguém toma.

Para não nos desviarmos muito do intuito deste encontro, deve ser ainda manifestada uma crítica ao facto de haver artistas que, como se sabe, já estão a incorporar alguns dispositivos robóticos na arte e nas diferentes linguagens artísticas, chegando inclusivamente ao ponto de se permitir que essas performances sejam apelidadas de arte. Ao fazerem isso acreditam estar a gerar novos conceitos de arte (de acordo com Warburton, a arte não pode ser conceitualmente definida), convocando os conceitos de *medium*, de interface, de intersectores, etc. para legitimar essas práticas. Na verdade, o assunto é muito discutível e requer uma atenção maior. Mas a pergunta deve ser feita: com essas práticas não estarão já a fechar a porta e a declarar o fim da arte? Ou de outra forma: qual será o futuro da arte e neste caso, do teatro numa sociedade provavelmente (ou probabilisticamente) distópica?

1. Recontextualizando o presente e o futuro. Inteligência artificial e arte

Tome-se de novo o presente presente. A modernidade líquida em que se vive hoje (como diria Baumann) por um lado e a imersão inevitável no modelo neoliberal de hiperconsumo e pseudo-hedonismo por outro (Baudrillard, 1991; Debord, 1971; Lipovetsky 2007, 2011) tem levado a uma tecnologização da vida sem precedentes. Não se trata apenas de uma capitalização constante dos fluxos monetários, mas da própria mecanização dos sentimentos e pensamentos numa velocidade e simultaneidade vertiginosa de tudo em todos (Eagleton, 1998; Virilio, 2000). Com isto, a comunicação enfraquece, os laços sociais diluem-se (o que faz aumentar o sentimento social de insegurança), e a emotividade que deveria existir perante o outro perde-se, tornando o tempo presente numa enigmática e paradoxal amalgama social que os tempos modernos vão cimentando. Mas talvez ainda mais dramático senão perigoso é o vício cibernético, a necessidade constante de ligação à internet (Carr, 2012), essa estranha obrigação de presença *on-line* contínua que a rede social encoraja a fazer, como se fosse uma forma de afirmação da existência, substituindo a omnipresença de um Deus (ausente). Já em 1997, George Steiner já estava ciente da revolução que estava por vir, e escrevia: “Silêncios, a arte da concentração e da memorização, o luxo do tempo necessário para uma grande leitura, já estão grandemente comprometidos” (Steiner, 1997).

Como aponta Nicholas Carr e de acordo com estudos na área (DeStefano & LeFevre, 2007; Rockwell & Singleton, 2007), a hipermídia (usando hipertextos com multimídia) limita-nos muito mais do que nos estimula a aprender, dizem-nos: “a divisão de atenção motivada pela multimídia requer o máximo das nossas habilidades cognitivas, enfraquecendo a nossa aprendizagem e a nossa compreensão ” (Carr, 2012, p. 162; ver também Hembrooke, 2003). Nicholas Carr é claro ao dizer que “a internet pode muito bem ser a mais poderosa tecnologia de mudança mental” (Carr, 2012, p. 146).

De fato, vários estudos mostram que o uso intensivo da internet tem consequências neurológicas (Small, 2008), tal como há vários estudos que vão apontando para a diminuição das capacidades cognitivas em face de tanto facilitismo digital. Então, se isto já é um cenário trágico para a nossa sociedade, com o rápido desenvolvimento da Inteligência Artificial como ficará? E que espaço estará destinado para a arte, e em concreto, para o teatro?

Como é sabido, Raymond Kurzweil em 2006 sugeriu a brilhante noção de “Singularidade” para se referir ao ponto em que a inteligência artificial (IA) ultrapassaria a inteligência humana, e Nick Bostrom em 2014 coloca a possibilidade desta superinteligência escapar do controle humano. Não se pense que isto é ficção científica. Recorde-se por exemplo, a conhecida hipótese da “emulação cerebral” que coloca a hipótese do cenário da construção de uma mente (semelhante à humana) como real. Ou ainda outra hipótese extraordinária (do ponto de vista da filosofia da mente): a possível existência de *qualia* (instâncias individuais da experiência subjetiva, consciente) artificiais que não foram sentidas pelos humanos, mas apenas sentida pelos robôs com consciência artificial. Não nos esqueçamos que Hiroshi Ishiguro já criou andróides similares aos humanos - que ele apelidou de “geminóides” – e que procura criá-los com uma capacidade de resposta emocional e, portanto, com uma resposta adequada à simulação da consciência (veja-se também os avanços registados na Boston Dynamics pertencentes ao Google com os seus andróides). E os *sexbots*, já aí estão, os robôs sexuais que podem vir a transformar de forma acentuada a sociedade humana (se e que já não o estão a fazer, como demonstram algumas experiências de “convívio”).

É curioso verificar como a característica atribuída durante séculos ao ser humano – a inteligência – passou a ser atribuída com muita facilidade a qualquer instrumento. Talvez por isso se venha a legitimar com muita facilidade qualquer nova forma de consciência; talvez por isso seja legítimo conceber a aparência de uma “consciência artificial” como se poderia pensar em “vida

artificial”, ou até mesmo na possibilidade desse vocabulário desaparecer, já que termos como artificial, vida, mente podem vir a se tornar em outras “coisas” que nós não podemos conceber agora.

Ora, imagine-se um cenário otimista, um mundo perfeito onde não há guerras, racismo, tristezas ou doenças, e em que os humanos não precisem usar o seu cérebro ou mente, como nos filmes *Gattaca* (1997), *The Matrix* (1999) ou *The Giver* (2014), reinventando, mais que Orwell, a sociedade paradoxal de Huxley. Por que paradoxal? Como Harari sugere, quando lemos o admirável mundo novo, achamos difícil identificar o que o pesadelo pode ser, se o mundo é pacífico e próspero, e todos vivem satisfeitos o tempo todo, o que há de errado nisto? Huxley sabia a resposta e deu-a ao personagem do selvagem (mesmo que Huxley duvidasse que alguém pudesse escapar da matriz desse mundo civilizado) quando questiona o governo mundial (através do personagem Mustafa Mond) sobre o desaparecimento da verdade e da beleza.

Retomando o tema de fundo da arte, diga-se que no mundo em que vivemos, o artista é, na maioria dos casos, remetido ao papel de ornamento ou decorador, especialmente quando este artista é uma figura pública. No papel de ornamento, quando é interessante ter este tipo de presença artística e intelectual no círculo político ou social, no papel de decorador, quando estimula a criar em função das encomendas. Bom, na verdade o lugar deste artista no futuro também se tornou questionável.

Tomando num cenário otimista (CO), isto é, um mundo onde a IA serviria a humanidade, um cenário distópico, é possível que o mundo se reparta entre andróides ou de uma certa forma zumbis (se preferirmos ver essa sociedade distópica como um mundo zumbificado), e robots de linha avançada. Num tal cenário, como já se depreendeu, não haverá lugar para artistas, uma vez que

1. tudo parece estar devidamente planeado; 2. todas as atividades humanas seriam reduzidas a funções essenciais e, portanto, reduzindo assim a atividade cerebral / mental; 3. de acordo com 1) e 2) sem espaço para ações criativas, já que a “arte” é agora produzida por formas de IA, isto é, talvez uma forma de arte padronizada segundo leis universais de algum tipo de governo.

Se por outro lado, tomarmos o cenário dramático da "Singularidade" (CS), os humanos podem tornar-se uma espécie inferior, podem tornar-se até escravos da IA ou mesmo desaparecer. Naturalmente, há ainda uma outra possibilidade: que a IA possa produzir uma tal atividade enganosa suprema, que proporciona a ilusão de vivermos uma vida diária normal. Essa seria a hipótese da matriz (*matrix*), isto é, viver seria uma mera ilusão. Claro que, mesmo que estejamos a viver numa

matriz agora, ainda não temos (ou nunca teremos) capacidade cognitiva de o perceber (outro assunto difícil).

De acordo com o CO, teríamos assim uma outra teoria da arte institucional, diferente das teorias de George Dickie e Arthur Danto, não tanto pelas premissas expressas em seu conteúdo, mas especialmente pelos criadores – se é que podemos chamar de criação ou artistas a essas produções de Inteligência Artificial. De facto, novos dispositivos e novas formas de expressão feitas, por robôs certamente serão chamados de arte, já que fazem parte por essência do cenário distópico. Se atentarmos à nossa realidade, já vemos/temos novos dispositivos em uso para produzir “arte” (o uso de smartphones, impressoras 3D etc.). Então, o teatro poderá ser o último reduto da arte ou sofrerá também uma profunda mudança?

Conforme temos vindo a considerar, o teatro a existir, será certamente outra coisa. E sê-lo-á talvez num registo consideravelmente diferente das outras formas de manifestação artística pois pode acontecer que talvez surja um teatro sem atores, ou talvez de um teatro sem público, ou até de um teatro para um público que não sente (recordando aqui algo que Perniola esboçou como uma experiência do já sentido, mas sem aprofundar para um cenário destes). Possivelmente a noção de representação deixará de existir pois estaremos na presença de uma forma de arte que subverteu a partir do seu interior os princípios básicos da representação (e com isso também tudo aquilo que está ligado ao teatro, da dramaturgia aos cenários, figurinos pois tudo se terá transmutado para uma ordem de realidade que irá para além da materialidade objetiva do real).

O próprio teatro, o espaço físico de observação e fruição de peças teatrais, poderá ser de uma natureza que ainda desconhecemos (virtual, holográfica...?)

Assim é fundamental perguntar: esses cenários têm alguma plausibilidade, podem ser admitidos? Logicamente podem e devem ser admitidos até como exigência de pensar e dirigir o futuro. E aqui, a ironia poderá ser maior se se recuar ao passado e perceber a importância da tragédia grega como instrumento pedagógico para a formação do indivíduo e do tecido social, considerada na perspectiva nietzschiana ou heideggeriana.

2. Considerações finais

As perguntas são desafiantes e exigem atenção; uma atenção que não deve estar circunscrita a artistas e filósofos. Urge pensar cada vez mais a arte e a sua articulação com a tecnologia. O debate

do futuro exige acima de tudo responsabilidade e, nesse sentido, os decisores políticos, as instituições devem-se comprometer da mesma forma que cientistas e criadores estão comprometidos (engajados). Só com uma regulamentação séria e dedicada poderemos tentar controlar esse futuro próximo, tal como foi avançado com a ideia da construção de uma inteligência artificial amigável, sugerida por Armstrong (2014) e Bostrom (2014), entre outros. Isso pode ser a IA desejável e pode ser a solução para manter, mesmo num mundo já habitado por muita gente alienada e nesse futuro por andróides, alguma criatividade como um lugar de eleição e escolha para sentir e viver, como lugar último de expressão do que significa afinal o existir da humanidade no mundo. E que melhor forma artística poderá existir do que a representação dos dramas da humanidade feita pelo teatro?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, S. (2014). *Smarter Than Us. The rise of machine intelligence*. MIRI, Berkeley.
- Axelos, K. (1989). A questão do fim da arte. In: *Heidegger* (pp. 99-110). Coimbra: *Cadernos de Filosofias*. Edição da Associação de Professores de Filosofia.
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence. Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press. Oxford.
- Carr, N. (2012). *Os Superficiais. O que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.
- Castoriadis, C. (2012). *A Ascensão da Insignificância*. Bizâncio, Lisboa.
- Debord, G. (1971). *La société du spectacle*. Paris: Champ Libré.
- DeStefano, D., & LeFevre, J-A. (2007). CognitiveLoad in Hypertext Reading: A Review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616-1641.
- Eagleton, T. (1998). *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Ferry, L. (2003). *Homo Aestheticus. A Invenção do Gosto na Era Democrática*. Coimbra: Almedina.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Amadora: Elsinore.
- Heidegger, M. (2002). *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hembrooke, H., & Gay, G. (2003). The Laptop and the Lecture; The Effects of Multitasking in Learning Environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 15(1), 46-64.
- Joy, B. (2000). Why the Future Doesn't Need Us. *Wired*, 8(4), 1-18.
- Kurzweil, R. (2006). *Singularity is Near*. Londres: Gerald Duckworth.

ORQUESTRA GERAÇÃO DE AMARANTE: INCLUSÃO PELA MÚSICARicardo Filipe Pinto de Oliveira³⁵, João Bartolomeu³⁶, & Levi Leonido³⁷

Palavras-chave orquestra geração
crianças e jovens
núcleo de Amarante
integração social
música.

Resumo

Esta investigação científica, centra-se no estudo do projeto Orquestra Energia, mais especificamente no projeto desenvolvido pelo Centro Cultural de Amarante. A Orquestra Energia é a continuidade da conhecida Orquestra Geração, o El Sistema Venezuelano. “Durante este artigo será sempre apelidada de Orquestra Geração, para facilitar todo o sistema de integração e para que seja percebido o percurso e início do El Sistema”. Será abordada a implementação da mesma, passando pela sua criação, até aos dias de hoje. A Orquestra Energia, na Zona Norte é composta por três núcleos: Amarante, Murça e Mirandela respetivamente. Este artigo fará referência ao núcleo de Amarante, atendendo não só à questão geográfica, mas também a todo o meu envolvimento na gestão e organização do seu funcionamento no Centro Cultural de Amarante, instituição que pedagogicamente dirijo. A Orquestra Geração é um projeto social de crianças e jovens, que visa, promover a integração social através da música. Direcionado a crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade educativa e social. A relação música e inclusão social, bem como, a oportunidade que cada individuo deve ter no acesso a ambientes em que se processa a educação musical, independentemente da sua condição económica, social, etnia, religião, herança linguística, cultural ou sexo, assume aqui um papel fundamental. A música é neste contexto encarada como promotora de cidadania e de inclusão social, de pertença e de desenvolvimento da identidade inserido num grupo, promovendo novas perspetivas de vida nestas crianças e ou adolescentes. O presente artigo, visa ainda, promover o projeto da Orquestra Geração e desafiar a criação de outros projetos do mesmo género, com vista à integração social e cultural, de milhares de crianças e jovens em todo o mundo.



³⁵ Centro Cultural de Amarante Maria Amélia Laranjeira, Portugal. Email: ricardofpoliveira@gmail.com.

³⁶ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro & CITCEM – PORTUGAL. Email: jbarto@utad.pt

³⁷ Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes - Universidade Católica Portuguesa | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Revista Europeia de Estudos Artísticos, PORTUGAL. Email: levileon@utad.pt.

INTRODUÇÃO

A finalidade deste estudo, é contribuir para a divulgação de um projeto que demonstra, que a música pode fazer “milagres”, no que concerne ao nível social, educacional e emocional. O Centro Cultural Amarante assume-se como, agente ativo e impulsionador, numa perspetiva cultural e social da aprendizagem em que os conceitos comunidade de prática e participação atingem um papel fundamental para os agentes participativos “crianças e jovens”, desta Orquestra Energia.

A música tem um papel fundamental. Como é que situamos e inscrevemos a música nas nossas práticas sociais, e que sentido de utilidade ela adquire na formação e desenvolvimento da identidade pessoal destas crianças? “Haverá, ainda assim, lugar para observar fenómenos de apropriação social mais larga do que a pequena elite social da “alta Cultura”?” (Silva, 2017, p. 8). O *El Sistema*, constitui uma resposta mais completa e rápida a esta pergunta. A música será o pilar central para o desenvolvimento das crianças e jovens, usado pelos agentes secundários “professores” técnicas e métodos de fácil interlocução, partindo do ponto de partida que os alunos começam a tocar por imitação. Por si só, está técnica vai contra aos métodos convencionais do ensino artístico, mas é uma estratégia para o sucesso educativo das crianças e uma integração no meio social.

Existem dois aspetos importantes, que o *El Sistema* não consegue esconder nas crianças e jovens oriundos de meios sociais afastados e muitas vezes excluídos do seu mundo; traços observáveis de falta de afetividade e sorrisos rasgados pela oportunidade que lhes foi dada. A formação e as estratégias do ensino privilegiado, faz criar a confiança e a socialização das crianças e jovens que no projeto estão envolvidos. Estudar, com cuidado e densidade conceptual, o decurso e o impacto do projeto da Orquestra Energia de Amarante é também oferecer um contributo para a realização de estratégias de educação e integração através da música.

Na verdade, e à semelhança do projeto venezuelano, o projeto da Orquestra Energia foca-se numa perspetiva de inclusão social através da música, prioritariamente dirigido a crianças e jovens adolescentes em situações de maior risco e vulnerabilidade educativa social (Mota & Lopes, 2017, p. 14).

Esta investigação vai incidir sobre um projeto de carácter educativo, que envolveu a interação entre professores e alunos; considerou-se que seria mais adequada uma abordagem investigativa de carácter qualitativo, orientada para a compreensão e transmissão da realidade observada e não para a sua explicação. Como toda a investigação têm sempre uma razão de ser, está vai seguir como ponto de partida.

2. Realidade Envolvente (sociodemográfica, histórica, económica e cultural)

“Que importância terá a música na integração destes jovens na sociedade atual?”.

O Concelho de Amarante situa-se na região Norte de Portugal (Baixo Tâmega) pertencendo o Distrito do Porto. Divide-se em 40 freguesias e estende-se por uma superfície global de 301.5 km². A população total do concelho, com base nos dados definitivos dos censos de 2011 é de 56 264 habitantes. Amarante possui uma área territorial de 29 000 hectares, sendo o maior concelho do Distrito do Porto. Inclui a Serra do Marão, considerada uma das maiores serras do país, que atinge os 1450 metros de altura e a Serra da Aboboreira. O concelho é atravessado pelo rio Tâmega, rio Ovelha e Olo e faz fronteira a norte com o município de Celorico de Basto, a nordeste com Mondim de Basto, a leste com Vila Real e Santa Marta de Penaguião, a sul com Baião, Marco de Canaveses e Penafiel, a oeste com Lousada e nordeste com Felgueiras. Amarante, devido à sua localização geográfica, adquiriu uma posição essencial no que diz respeito à passagem das populações para Trás-os-Montes e Alto Douro (Lopes, 2004, p. 20).

3. Caracterização da escola acolhedora do projeto

O Centro Cultural de Amarante, Conservatório de Música e Dança Maria Amélia Laranjeira, é uma associação cultural de utilidade pública criada em 1981 sem fins lucrativos, tal como o nome indica, no município de Amarante.

Por despacho do Primeiro-Ministro, foi declarada a 26 de junho de 1990, como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública, nos termos da publicação na segunda Série do Diário da República n.º 159, de 12 de julho de 1990 e diploma existente na sua sede.

O Centro Cultural de Amarante, Escola de Música e Dança, Maria Amélia Laranjeira é uma associação de caráter cultural, desportivo e recreativo, constituída pelos seus associados. Rege-se pelo Regulamento Geral Interno, cuja aprovação e alterações são da competência da Assembleia Geral, pelo Projeto Educativo e por Regulamentos Específicos Internos, existentes para cada setor de atividade e aprovados pelo Conselho Pedagógico e pela Direção; o Centro Cultural de Amarante é um estabelecimento do Ensino Particular e Cooperativo com um setor de Ensino Artístico Especializado de Música e Dança.

Este estabelecimento de ensino acolhe vários projetos educacionais, inclusive o Projeto Orquestra Geração de Amarante. Dentro dos vários setores de atividades, engloba projetos ligados à música, dança, teatro e artes plásticas no ensino privado, existindo para cada um destes setores, um Regulamento Específico Interno. Esta instituição desenvolve também inúmeras atividades culturais no seu seio, nomeadamente conferências, exposições, workshops, espetáculos musicais, de dança e teatro, entre outras.

Foi-lhe concedida autorização definitiva de funcionamento (DREN / nº 231), por Despacho do Diretor Regional Adjunto de 8 de junho de 2009 e paralelismo pedagógico, por despacho do Diretor Regional de Educação, datado de 04/02/2011. O Centro Cultural de Amarante passa então oficialmente a incluir uma escola do Ensino Artístico Especializado de Música e Dança no Ensino Básico e Secundário dentro dos seus vários setores, procedendo mais tarde, a uma reformulação dos seus Estatutos que foram aprovados por unanimidade em Assembleia Geral a 27 de março de 2010 e registados em Cartório Notarial em Amarante a 20 de julho de 2010.

O regime de funcionamento do Conservatório de Música e Dança Maria Amélia Laranjeira, assim como de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, estão especificados no Regulamento Específico Interno do próprio Conservatório, onde além de se poderem encontrar todas as regras fundamentais de funcionamento do Conservatório, constitui um instrumento do exercício da autonomia do estabelecimento de ensino, proposto pela Direção Pedagógica e aprovado pelo Conselho Pedagógico e pela Direção do Conservatório.

No que diz respeito ao acesso dos alunos do Ensino Regular ao Ensino Artístico Especializado, este é efetuado mediante o previsto pelo artigo 8 da portaria 225/2012 de 30 de Julho, onde se verifica que podem ser admitidos nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano os alunos que ingressem no 5.º ano de escolaridade, sendo para isso realizada uma prova de seleção aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional, onde o resultado obtido na prova anteriormente referida, tem um carácter eliminatório. O modelo da prova de seleção e as regras da sua aplicação são aprovados e posteriormente divulgados pela ANQEP, I.P.

No que respeita ao Curso Básico de Dança, o Conservatório encontra-se vinculado administrativamente à Escola de Dança do Conservatório Nacional e no que se refere ao Curso Básico de Música, encontra-se vinculado ao Conservatório de Música do Porto, tendo autorização para

ministrar em regime de planos e programas oficiais, os Cursos de Iniciação, Básico e Complementar de Dança e Música, tendo abertos de momento os Cursos de Clarinete, Flauta Transversal, Piano, Saxofone, Trompa, Trompete, Violino, Violoncelo, Percussão, Oboé, Tuba, Trombone, Flauta de Bisel, Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, entre outros. Quanto ao regime de funcionamento do Conservatório, no que diz respeito à duração do ano letivo, o Conservatório de Música e Dança Maria Amélia Laranjeira, rege-se pelo calendário oficial das escolas do ensino público, no que diz respeito ao início e final do ano, período de férias de Natal, Carnaval e Páscoa, interrupções letivas e outras, são sempre afixadas nas zonas das informações do Conservatório. Relativamente aos Cursos oficialmente ministrados, estes funcionam em conformidade com a legislação que regulamenta os planos de estudos (Básico - portaria 225/2012 de 30 de julho, Complementar – portaria 243-B/2012 de 13 de agosto), dos Cursos de Iniciação Musical e de Dança, Curso Básico e Complementar de Música, em regime Articulado e Supletivo e o Curso Básico e Complementar de Dança em regime Articulado.

O Curso de Iniciação Musical e de Dança destina-se aos alunos que começam a fazer a sua aprendizagem no ensino da música e da dança, de modo a mais tarde poderem ingressar no Ensino Articulado. Os alunos que frequentam o 1º Ciclo Ensino Básico, têm um currículo obrigatório de Iniciação Musical (três horas letivas semanais distribuídas pelas disciplinas de Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto) e de 3 horas letivas semanais de Dança. A sua progressão decorre do 1º ao 4º nível, com duração e conteúdos dependentes dos critérios de organização e avaliação estabelecidos pela Direção Pedagógica e do percurso individual do aluno. Na Iniciação Musical a aula de Instrumento tem a duração de uma hora semanal, partilhada por dois alunos de nível etário e formativo semelhante.

O Curso Básico em regime Articulado engloba cinco graus de aprendizagem e podem ser frequentados, segundo o previsto pela portaria 225/2012 de 30 de julho. Os planos de estudo e critérios de avaliação do Curso Básico são estabelecidos na legislação em vigor para o ensino artístico oficial, tendo os mesmos, paralelismo pedagógico. Quanto ao Curso Básico em regime Supletivo, este destina-se aos alunos que não estão abrangidos pelas condições de ingresso no regime Articulado, sendo os seus planos de estudo constituídos exclusivamente, pela componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos nº 3, nº 4, nº 5, e nº 6 da portaria 225/2012 de 30 de julho.

O Curso Complementar de Instrumento em regime Articulado, engloba três graus de aprendizagem e podem ser frequentados, segundo previsto pela portaria 243-B/2012 de 13 de agosto. Os planos de estudo e critérios de avaliação do Curso Complementar, são estabelecidos na legislação em vigor para o ensino artístico oficial, tendo os mesmos, paralelismo pedagógico. Quanto ao Curso Complementar em regime Supletivo, este destina-se aos alunos que não estão abrangidos pelas condições de ingresso no regime Articulado, sendo os seus planos de estudo constituídos exclusivamente, pela componente de formação científica e técnica-artística dos planos de estudo constantes dos anexos nº 2, nº 3 e nº 4, sendo aplicada a tabela constante do anexo nº 6 da portaria 243-B/2012 de 13 de Agosto.

Após a conclusão, com aproveitamento, dos Cursos Básico e Complementar de Música e Dança, é conferido aos alunos um diploma de conclusão de curso de acordo com o modelo previsto para o Curso Básico, da portaria 225/2012 de 30 de julho, e para o Curso Complementar, previsto na portaria 243-B/2012 de 13 de agosto.

3. Orquestra Geração

Este projeto foi importado da Venezuela, inspirado num projeto que já conta com 38 anos de implementação e que engloba alguns milhares de crianças, sendo um exemplo internacional de sucesso: alunos em risco de abandono e/ou insucesso escolar são encorajados a desenvolver valores importantes como a pontualidade, a disciplina, a persistência e o trabalho em grupo, entre outros.

A Orquestra Geração enquanto projeto sociocultural, pretende contribuir para o desenvolvimento das crianças e dos jovens através de uma aprendizagem musical, direcionada para o trabalho em conjunto. Ao incutir e desenvolver o gosto pela prática musical nas crianças e jovens, pretende promover todo um conjunto de competências, que sendo inerentes ao trabalho em orquestra, são igualmente fundamentais à vida em sociedade. Em Portugal, o Projeto Orquestra Geração encontra-se atualmente implementado em quinze núcleos, abrangendo mais de 800 crianças e jovens.

4. El Sistema: O Sistema Nacional de Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela

Em 1975, o Maestro José António Abreu, decidiu por em prática um sonho seu: criar um programa de características pedagógicas que se adaptasse ao contexto Venezuelano.

Posto isso, apoiado por um decreto oficial de 1964, que previa a prática de grupo obrigatória para todos os alunos de escolas de música do Estado, reuniu então um conjunto de oito jovens estudantes da Escola de Música José Angel Lamas para levar a cabo um programa de ensino e criar uma metodologia capaz de se adaptar à metodologia de ensino existente em outros países, à realidade da Venezuela. Surge então a primeira Orquestra Sinfónica Juvenil da Venezuela, que se estreia a 30 de abril de 1975.

Em 20 de fevereiro de 1979, foi constituída a Fundação do Estado para a Orquestra Nacional Juvenil da Venezuela, segundo o Decreto nº 3.039, publicado no Diário Oficial nº 31.681, com o intuito de obter o financiamento necessário para a formação de músicos qualificados e desenvolvimento de todas as atividades englobantes. Em 1996, constituiu-se a Fundação do Estado para o Sistema Nacional de Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela, (FESNOJIV), com o objetivo de apoiar o desenvolvimento e divulgação de todas as orquestras juvenis e infantis da Venezuela, assim como desenvolver projetos direcionados para a formação dos elementos integrantes das orquestras.

Em 2011 a FESNOJIV passa a denominar-se Fundación Musical Simón Bolívar, estando aliada ao Ministério do Poder Popular do Despacho da Presidência da República Bolivariana da Venezuela, passando a sustentar o funcionamento de todo o programa, inclusive a célebre Orquestra Sinfónica Simon Bolívar da Venezuela.

Do ponto de vista prático, o sistema consiste em núcleos que operam em todas as cidades e vilas de todos Estados da Venezuela. Atualmente, fazem parte do sistema, 24 orquestras do Estado e 285 orquestras (núcleos) juvenis e infantis, que a nível nacional geraram 5.620 empregos diretos e abrangeram 350 000 crianças e jovens desfavorecidos³⁸.

O programa é financiado quase na sua totalidade pelo Estado, com alguns apoios privados e conseguiu perseverar através de seis mudanças de governo.

A partir do tema “Também Somos Venezuela”, foi criado em 1995 o Programa de Educação Especial (PEE). É um Programa de Educação Especial para crianças com deficiências auditivas, visuais ou cognitivas, assim como crianças que sofram de qualquer tipo de impedimento motor, Autismo ou Síndrome de Down, que conta já com 20 núcleos e 30 agrupamentos, abrangendo 1800 crianças e jovens³⁹.

³⁸ Fundación Musical Bolívar.

³⁹ Disponível em: <http://www.fesnojiv.gob.ve/es/programas/1581-programa-de-educacion-especial.html>.

Uma das primeiras áreas a ser abrangida pelo PEE, foi a de deficiência visual. Entre outros obstáculos, a falta de partituras em sistema braille deu origem ao Centro de Investigação e Impressão de Música Braille, em Barquisimeto.

O PEE abrange também crianças com surdez profundas. Deste projeto, faz parte o Coro das Mãos Brancas, criado em 1999 e constituído por crianças surdas e surdas-mudas com o mesmo objetivo dos outros programas: integrar as crianças na sociedade.

O currículo do El Sistema permite aos alunos tocar arranjos simplificados de obras existentes e que as revisitem ao longo do seu percurso, o que aprofunda e enriquece a compreensão que eles têm das obras.

Quanto à metodologia pedagógica, o método aplicado baseia-se num princípio extremamente simples: toda a criança começa por falar ouvindo e imitando os adultos antes de começar a escrever. Assim, os alunos, sempre na posse dos instrumentos, vão imitando aquilo que o professor faz ((SARAIVA, 2015, p. 20).

Este princípio vai contra o ensino da música do resto do mundo, pois no fundo o que transmite é que primeiro a criança faz e ganha gosto por fazer independentemente do refinamento do mesmo e só depois vai perceber o porquê e atingir e procurar qualidade.

6. Projeto em Portugal

Em Portugal, o Projeto Orquestra Geração foi implementado no Casal da Boba (Escola Miguel Torga), na Amadora em 2007, tendo posteriormente sido implementado noutras localidades. A Fundação Calouste Gulbenkian, o Ministério da Educação, a Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN) e as Câmaras Municipais das cidades envolvidas foram as entidades de suporte e impulsionadoras à implementação do programa.

Para os primeiros quatro anos (período de experimentação) existiam apoios garantidos do Fundo Nacional Europeu e de instituições privadas pretendendo-se a obtenção de uma certa autonomia a partir daí. A partir de 2008, o Projeto Orquestra Geração contou com o apoio da Fundação Energias de Portugal (EDP) para a aquisição de instrumentos. Em 2009, a Fundação EDP tornou-se também responsável pelo financiamento integral do Núcleo de Amarante e nos anos subsequentes, dos Núcleos de Mirandela e Murça.

Atualmente o Projeto Orquestra Geração conta com os apoios:

[...]do Ministério da Educação, do Ministério da Administração Interna, do Governo Civil, da Área Metropolitana de Lisboa [...] com financiamento do QREN e Fundo Social Europeu, da Câmara Municipal de Lisboa, da Fundação Calouste Gulbenkian, da Fundação EDP, da Fundação Portugal Telecom [...] e da RTP. Tendo como principal público-alvo crianças do 1º ciclo, mas incluindo também jovens do 2º e 3º ciclos de escolaridade, o Projeto Orquestra Geração proporciona a abertura do ensino da música e a prática em contexto orquestral a muitos jovens que dificilmente a ele teriam acesso, sendo a frequência gratuita (incluindo os instrumentos). A implementação do projeto em cada núcleo/escola faz-se em três fases: no primeiro ano introduzem-se os instrumentos de cordas, abrangendo 30 a 60 crianças; no segundo ano introduzem-se os instrumentos de sopro, englobando cerca de 20 crianças; e no terceiro ano introduzem-se os instrumentos de percussão abrangendo 4 a 8 crianças (Projeto de Resolução n.º 641/XI-1ª, Assembleia da República, 2013).

O Plano de Estudos contempla aulas de: Formação Musical (uma hora semanal); Instrumento (uma hora semanal para um grupo de dois alunos); Naípe (duas horas semanais); Orquestra (três horas semanais), podendo ser realizados pequenos ajustes na carga horária de acordo com as necessidades identificadas em contexto.

As escolas devem disponibilizar os espaços físicos necessários (em horário de funcionamento viável) para a execução do projeto e um coordenador interno, de preferência do grupo de formação musical, com horário previsto para o efeito (embora isto na prática nem sempre se verifique), responsável pela logística e pelo apoio pedagógico do projeto que trabalha em colaboração com o Coordenador Regional nomeado pela EMCN. A disciplina de Formação Musical / Coro, pode ser atribuída a professores de Formação Musical do agrupamento, se esta opção favorecer um maior envolvimento com a escola de acolhimento, desde que tenham formação na metodologia do projeto.

Para garantir a estabilidade do corpo docente na Zona Sul, este passou a ser recrutado e contratado pelas escolas públicas do ensino especializado da música para este projeto especial, “nos termos da lei aplicável ao ensino especializado da música, salvaguardando a obrigatoriedade de frequência de formação específica na metodologia” (EMCN, 2009, p. 20).

Na Zona Norte, o recrutamento e contratação do corpo docente, fica à responsabilidade da Escola de Música onde o projeto está implementado.

A Orquestra Geração tem coordenação pedagógica da Escola de Música do Conservatório Nacional, que elaborou o programa de desenvolvimento do projeto, em colaboração com Pedro Muñoz e Ana Beatriz Manzanilla (formados no El Sistema e residentes em Portugal), que para além de responsáveis pelos primeiros estágios de formação de professores, foram os primeiros Coordenadores Nacionais da Orquestra Geração. Atualmente, os Coordenadores Nacionais são Juan Maggiorani, Bruno Santos e Eduardo Lala. Como encarregado da Orquestra Geração, temos o Dr. António Wagner Diniz, adjunto da Direção da EMNC e como assessora da Direção para a Orquestra

Geração temos a Dra. Helena Lima.

Atualmente, o Projeto Orquestra Geração é constituído por 15 Núcleos: 11 na região de Lisboa, 3 no Norte do país (Amarante, Mirandela e Murça) e 1 em Coimbra, abrangendo mais de 800 crianças e cerca de 80 professores.

Quanto à metodologia pedagógica, que vai ser apresentada mais à frente, está baseia-se num sistema de imitação, onde a criança ou jovem cria o gosto por fazer através dos modelos (professores) e só depois percebe e aperfeiçoa a qualidade do mesmo.

Dando o exemplo dos instrumentos de corda, primeiro em cordas soltas e depois progressivamente aprendendo as diversas posições, através da execução de melodias muito simples baseadas em canções populares e infantis. Seguidamente, nas aulas de formação musical, vão aprendendo o significado dos símbolos musicais, tendo sempre como base as mesmas melodias que vão aprendendo no instrumento. A reprodução vocal das melodias é igualmente realizada, não só como forma lúdica de abordagem da música, mas também como instrumento ideal para a memorização das mesmas. Sendo a prática de conjunto privilegiada na aplicação desta metodologia, o horário semanal do aluno tem em média 8 horas semanais e é distribuído da seguinte forma: 3 horas de prática de orquestra (dividida em dois períodos de 1h e 30m cada), 2 hora de naípe (todos os instrumentos do mesmo tipo), 1 hora de aula de técnica instrumental (2 a 3 alunos por turma) e 1 hora de formação musical e coro e desde o presente ano letivo uma hora de expressão dramática. O sistema pretende-se flexível, podendo em determinada altura e de acordo com o desenvolvimento dos alunos, os professores privilegiarem um tipo ou outro de aulas em regime mais intensivo, substituindo, por exemplo, aulas de orquestra por naipes (numa fase mais inicial da aprendizagem das peças) e vice-versa, os naipes por aulas de orquestra em momentos que antecedem os Concertos (PINHO, 2017, p. 96).

A Orquestra, para além de implicar disciplina, concentração, respeito pelos outros e pelas diferentes culturas, fomenta igualmente o desenvolvimento de competências de cooperação muito fortes, onde o papel individual de cada elemento é essencial ao sucesso do grupo. Assim sendo, e dado que só com o domínio das particularidades e dificuldades de cada instrumento é possível a prática orquestral, foi criado um Programa Individual de Instrumento⁴⁰ a ser seguido pelos alunos da Orquestra Geração.

7. Objetivos do Programa

O objetivo dos Programas de Instrumento é oferecer as ferramentas básicas para o desenvolvimento das competências musicais na área do Instrumento, pretendendo transmitir os conhecimentos básicos requeridos para abordar a prática orquestral, enquanto ferramenta fundamental no desenvolvimento instrumental individual.

⁴⁰ Programa de Instrumento da O.G., segundo diretrizes disponibilizadas pelo EMCN.

Os programas têm um desenvolvimento progressivo, partindo do simples para o complexo; têm como ferramenta essencial, no início da aprendizagem, o uso da “imitação” enquanto principal estratégia didática na construção das destrezas dos alunos. Os programas são teórico-práticos, sendo o ensino dos conceitos indissociável da prática, acompanhando-se um ao outro a par e passo, promovendo no aluno a capacidade para ser, também, construtor do seu próprio conhecimento.

Existe um plano de estudo nacional que inclui uma sequência musical estabelecida. Contudo, o programa pode ser adaptado a cada realidade. Todos os planos de estudos começam com arranjos simplificados de grandes obras, obras estas que posteriormente podem ser reintroduzidas à medida que as crianças vão progredindo.

8. Objetivos Sócio Comportamentais do Projeto

O Projeto Orquestra Geração, centra-se na ação e integração social através da prática musical, assumindo como objetivos principais, promover a inclusão social das crianças e jovens problemáticas, desfavorecidas ou em risco de abandono e/ou insucesso escolar.

Para isso, deve-se promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania, assim como a autoestima das crianças e das suas famílias, pretendendo-se aproximar os pais do processo educativo dos filhos e contribuir para a construção de projetos de vida dos mais novos, promovendo o acesso a uma formação musical que seria impossível para a maioria das crianças e jovens que vivem em contextos de exclusão social e urbana.

A frequência da Orquestra Geração tem como objetivo proporcionar aos alunos o desenvolvimento e aperfeiçoamento das seguintes competências⁴¹.

- Saber estar com os outros – com os colegas, professores e restantes responsáveis, contribuindo para um ambiente saudável de convivência, tratando a todos com delicadeza e respeito, quer nos momentos de ensaio ou de apresentações, quer nos momentos de recreio;
- Ser colaborante com os colegas menos avançados, ajudando os mesmos na integração na orquestra;
- Ser responsável na sua participação – primar pela assiduidade, pontualidade e empenho;

⁴¹ Segundo diretrizes disponibilizadas pela EMCN.

- Saber respeitar todo o meio envolvente – os espaços, os vários equipamentos;
- Colaborar na organização e manutenção – dos espaços físicos da orquestra, assim como dos instrumentos musicais;
- Desenvolver um espírito forte – de entreatajuda, de companheirismo e de responsabilização pelos resultados do grupo.

Espera-se que com o desenvolvimento dessas competências, as crianças sociabilizem através da música, onde a promoção do trabalho em conjunto passe a desempenhar um aspeto dominante, de modo a promover o respeito mútuo e pelos restantes membros da comunidade educativa, representados na orquestra pela figura dos professores, maestros e funcionários. Este sistema, promove igualmente nas crianças e nos jovens, a autoconfiança e o conhecimento que lhes permitirá atingir, a médio e longo prazo, um desenvolvimento pessoal que lhes possibilite uma melhor definição da sua vida profissional e contribuir para um melhor rendimento escolar, combatendo o abandono e a exclusão, estabelecendo elos de ligação à escola e à comunidade, contribuindo assim para a sua integração social.

9. Música e Inclusão Social

Quando falamos em inclusão social referimo-nos necessariamente, a um processo multidimensional. Por outras palavras: a inclusão social (tal como a exclusão, conceito relacional por excelência) implica uma certa duração de tempo, uma cumulatividade de situações interligadas, uma exposição a padrões de socialização mais ou menos sistemáticos (Bourdieu, 1989). Uma outra forma é pensarmos a inclusão dentro de um sistema de desigualdade de classe social com outro tipo de desigualdade que são substantivamente tão importantes como as de génese étnica, de género, de orientação sexual (Bihl & Pfefferkorn, p. 2008).

Compreender a relação entre a música e a inclusão social representa um ponto fulcral. Permitir-nos-á estabelecer o caminho para aferir o alcance social da inclusão, usando a música como fio condutor desse processo e como as competências são adquiridas e valorização através da música enquanto motor de inclusão social.

DeNora (2000) teve um papel fundamental na interpretação da forma como a música marca o dia-a-dia dos indivíduos. Ao referir o contributo de Adorno, em primeiro lugar em termos do seu empenho no estudo de questões críticas fundamentais para a ciências humanas e, em segundo, no que se refere ao seu trabalho conceptual quando ao suposto papel da música na formação de uma consciência social, DeNora critica a grande abordagem de Adorno.

Nesta matéria, o trabalho de Adorno representa o desenvolvimento mais significativo no séc. XX acerca da ideia de que a música é uma “força” na vida social, um material para a construção da consciência e da estrutura social. Mas, na medida em que não nos equipa com algo que permita visionar estas questões tal como realmente acontecem, a obra de Adorno acaba também por ser frustrante; o seu trabalho não oferece nenhum quadro conceptual de referência a partir do qual se possa ver a música no ato de trabalhar a ausência de consciência, nenhuma consideração acerca da forma como a música entra em ação. Assim, a fraqueza do trabalho de Adorno reside na sua incapacidade de nos dar os meios através dos quais se possam avaliar as suas afirmações tentadoras (DeNora, 2000, p. 3).

10. A música em Projetos Sociais

Nas últimas décadas, os projetos sociais que se reclamam do poder transformador da música e de promover a mobilidade social através de atividades da música, atingiu proporções muito significativas (Burnard, Dillon, Rusinek, & Saether, 2008; North & Hargreaves, 2009; Hallam & Macdonald, 2009; Hallam, 2010; Tunstall, 2012). Estes projetos têm vindo a atrair financiamento um pouco por todo o mundo, desde governos, empresas, fundações e privados, tendo por base objetivos diferentes e dirigidos a população com características diversificadas.

A música como prática social é encarada como um veículo para a promoção da cidadania e da inclusão social, do sentido e pertença e do desenvolvimento da identidade de grupo. Os projetos musicais que trabalham com populações em situação de exclusão relacionada com desvantagens sociais graves, podem promover novas perspetivas de vida (O’Neill, 2006, 2012, Odena, Henley et al, 2014).

11. METODOLOGIA

Todo o investigador procura uma resposta à questão que o inquieta. No entanto deve fazê-lo de uma forma sistemática, estabelecendo um processo metodológico para tal.

Segundo Nérci (1977, p. 98), “Metodologia é o caminho que conduz ao conhecimento, e este é a energia que possibilita a ação consciente do homem com relação, ao meio aos seus semelhantes e a si mesmo”. Um projeto de investigação obedece a um conjunto de etapas devidamente delineadas associadas a determinadas opções metodológicas claras, estruturadas e enquadradas na realidade da investigação. É necessário conhecer as principais características dos diversos estilos de pesquisa, assim como identificar os instrumentos de recolha de dados adequados para a realização da investigação.

Aos diferentes tipos de abordagens correspondem, também, diferentes tipos de métodos de recolha de dados. Cada estilo de pesquisa comporta em si determinados métodos que lhe são próprios e a opção por determinada abordagem está condicionada pela natureza do estudo e da respetiva informação que se entenda conveniente. Contudo, uma vez feita a opção relativamente à abordagem de pesquisa, “o investigador, se assim o entender, pode afastar-se dos métodos associados a esse tipo de abordagem desde que julgue oportuno e pertinente esse afastamento” (Bell, 1997, p.20).

O presente trabalho de investigação centra-se na ação e integração social através da prática musical, assumindo como objetivos principais, promover a inclusão social. Para isso, deve-se promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania, assim como a autoestima das crianças e das suas famílias, pretendendo-se aproximar os pais do processo educativo dos filhos e contribuir para a construção de projetos de vida dos mais novos, promovendo o acesso a uma formação musical.

Assim será apresentado um estudo de caso como metodologia geral, seguido de diversos métodos e técnicas de recolha de dados: Na primeira fase da investigação realizou-se uma *análise documental* da documentação já existente do início do deste artigo “projeto”.

Na segunda fase do estudo serão utilizados os seguintes métodos: *observação direta* das aulas de (instrumento, naipes e orquestra), concertos ou apresentações da Orquestra e de toda a atividade desenvolvida pela mesma e entrevistas. O período dedicado ao trabalho de campo será adaptado ao calendário escolar e à disponibilidade dos participantes. Posteriormente, poderá ser aplicado um *questionário* com perguntas abertas; aos alunos antigos que já passaram pela Orquestra, e assim perceber alguns aspetos importantes. O questionário poderá ser em suporte de papel e os dados quantitativos e qualitativos serão analisados.

Pretende-se uma investigação explorativa. Para tal, serão elaboradas e planeadas as estratégias de observação de aulas, ensaios, concertos e todos os interesses relevantes para que está investigação, seja o mais aprofundada possível.

12. Resultados esperados

Os resultados esperados com esta investigação serão perceber a importância e o contributo da Orquestra Geração, no desenvolvimento das crianças e jovens. O projeto é uma boa aposta e realmente será demonstrado que funciona. Deverá funcionar tendo por base em cariz de inclusão e funcionar num ambiente harmonioso, o que fará, com que a autoestima das crianças aumente e a prática de atividade em grupo resulte numa melhoria de comportamento, responsabilidade e saber estar na sociedade.

A evolução dos alunos quer como indivíduos na sociedade, na escola, quer como músicos, será notória e digna de mérito por parte de todos os envolvidos no projeto, que o abraçam e se dedicaram a ele tão carinhosamente desde o início.

Os resultados da evolução e aprendizagem musical dos alunos, dependerá de dois fatores fundamentais: o professor e o aluno, dependendo das capacidades dos alunos e do modo como estes se relacionaram com a prática instrumental, e o modo como o professor conseguir fomentar o interesse dos mesmos, dotando os alunos das ferramentas necessárias para a sua evolução.

Os resultados esperados serão importantes para aferir a continuidade deste projeto e até se necessário, a sua reformulação, tanto ao nível de estrutura e implementação no terreno.

CONCLUSÕES

A música é um meio de inserção social. Através do Projeto Orquestra Geração, centenas de crianças e jovens do nosso país estão a integrar-se na sociedade, evoluindo não só como músicos, mas também como seres humanos.

A troca de vivências e experiências, resultam num prolífero desenvolvimento íntegro e recíproco de todas as partes diretamente envolvidas no Projeto: alunos, encarregados de educação e professores aprendem a ultrapassar as adversidades da vida.

A alegria das crianças e dos jovens, transmitida através do prazer da música é contagiante. A metodologia do El Sistema, eleva a autoestima dos alunos, ajuda a desenvolver e a melhorar a personalidade e o espírito de comunidade dos seus elementos, ao mesmo tempo que faz com que os laços se unam, quer no seio familiar, quer no seio escolar, fazendo com que o interesse demonstrado pelas atividades escolares aumente e gosto pela música também.

Este projeto resulta numa partilha de conhecimentos enriquecedores e o fato de poder elaborar no futuro a presente Investigação, sobre um tema tão nobre, faz com que me orgulhe ainda mais por fazer parte da implementação do Projeto Orquestra Geração de Amarante, assim como de todas as partes diretamente envolvidas: a Fundação EDP, enquanto financiadora do Projeto, o Conservatório de Música e Dança Maria Amélia Laranjeira, enquanto escola acolhedora e suporte de todo este Projeto, assim como de todos os professores, alunos, encarregados de educação e funcionários envolvidos no mesmo.

Espera-se que através do presente artigo, se tenha conseguido demonstrar o valor do Projeto, vem como toda a sua estrutura. O mesmo será um desafio importante quer no aspeto social, quer no emocional, de uma realidade que será acompanhada no terreno passo a passo pelo investigado durante todo o Doutoramento.

Está investigação vai procurar promover um projeto de sucesso, tendo sido já distinguido como uma das iniciativas a integrar as 50 Melhores práticas da Europa⁴².

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bihr, A., & Pfefferkorn, R. (2008). *Le système des inégalités*. Paris: La Découverte.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teacher`s perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126. doi:10.1177/0255761407088489
- Booth, E. (2009). Thoughts on Seeing El Sistema. *Teaching Artist Journal*, 26(2), 75-84, doi:10.1177/0255761407088489
- Booth, E. (2010). El Sistema Open's Secret. *Teaching Artist Journal*, 16-25.

⁴² Informação disponível em <http://ec.europa.eu>

- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Journal Music, Psychology and Education*, (2), 5- 30, doi:10.26537/rmpe.v0i2.2399
- Caldas, M. (2007). *"Tochar y Luchar" - Contributos de uma perspectiva antropológica em projectos de arte/educação*. (Monografia de Pesquisa Antropológica). Departamento de Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal
- Costa, A. B., Baptista, I., Perista, P., & Carrilho, P. (2008). *Um Olhar Sobre a Pobreza - Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- CCA (1981/2013). Arquivo Pessoal - *Conservatório de Música e Dança de Amarante*. Amarante.
- CCA (2018/2021). Projeto Educativo - *Conservatório de Música e Dança de Amarante*. Amarante.
- Denora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hallan, S. & MacDonald, R. (2009). The effects of music in community and educational settings. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp.471-480). Oxford University Press.
- Hallan, S. (2010). The power of music. Its impact of the intellectual, personal and social development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi:10.1177/0255761410370658
- Lopes, J. (2005). Reflexões sobre o arbitrário cultural e a violência simbólica – Os novos manuais de civildade no campo cultural. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 43-51.
- Mota, G. B., Ilari, B. O'Neill, S., Senyshyn, Y. (2016). Social Inclusion and nonformal music learning. In S. A. O'Neill, R. Wright, B. A. Younker, & C. Beynon (Eds.), *Research to practice: Vol. 7. 21st century music education: Informal learning and nonformal teaching approaches in school and community contexts* (Vol. 1, pp. 38-54). Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.
- North, A., & Hargreaves, D. (2009). The power of music. *Psychological Reports*, 87, 218-222.
- O'Neill, S. (2006). Positive youth musical engagement. In: G. McPherson (Eds.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 461-474). Oxford, UK: Oxford University Press.
- O'Neill, S. (2012). Becoming a music Learner. Toward a theory of transformative music engagement. In: G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The oxford handbook of music education* (pp. 63-186). Oxford, US: Oxford University Press.

Tunstall, T. (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. New York: W.W. Norton.

ESCOLA DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL (2012). *Projeto educativo de escola: 2013, 2016*. Amarante.

ESCOLA DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL (s/d). Programa Orquestra Geração. Amarante.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. (março 2008). *Newsletter*. Número 91.

Nacional, E. D. (2009). *Projeto Especial Orquestra Geração*. Lisboa.

Paugam, S. (2003). *A Desqualificação Social - Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora.

Rodet, V. (2009/2013). *Arquivo Pessoal – Orquestra Geração de Amarante*. Amarante.

UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão - Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Bolívar, F. M. (s.d.). *História - El Sistema y el Estado*. Disponível em:

<http://www.fesnojiv.gob.ve/es/historia.html>

Bolívar, F. M. (s.d.). *História - Programa*. Disponível em:

<http://www.fesnojiv.gob.ve/es/programas/1581-programa-de-educacion-especial.html>

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho - que cria os cursos básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto – estabelece os currículos do ensino secundário

UMA FUGA A VÁRIAS VOZES

Inês Lamela⁴³

Palavras-chave

prisão
música na comunidade
Piano
narrativa

Resumo

Na Música, uma fuga é uma composição onde várias vozes dialogam, perguntam e respondem, perseguindo-se entre si num contraponto rico em simetrias e inversões. No contexto de uma prisão, a palavra fuga adquire um significado mais complexo que vai para além da fuga do corpo às paredes e ao arame farpado da reclusão: o corpo está preso, mas o espírito não se consegue algemar. Na apresentação de hoje contam-se histórias de como a música tocada ao piano deu asas para voar. Do contraponto entre as vozes dos participantes de 2 projetos em duas prisões portuguesas faz-se o caminho que revela novas formas de fazer Música na Comunidade, explorando os princípios da inclusão, da democratização e da participação ativa como fundamentos de todo o trabalho.



⁴³ Inês Lamela. Universidade de Aveiro, INET-md, PORTUGAL. Email: ineslamela@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Cada um de nós constrói-se, dia-a-dia, sobre o único que é a sua individualidade. As nossas experiências, ou narrativas, seguem-nos e são, simultaneamente, lideradas por nós. Greene (1995: 186) argumenta que “há uma ligação entre a narrativa e a construção da identidade. É importante moldar as nossas próprias histórias”. As artes são um meio que podemos usar para moldar narrativas de nós mesmos e isso não é diferente em uma prisão.

Depois de séculos de evolução que levaram a discursos cada vez mais sofisticados e, em muitos casos, a uma grande distância entre *artista* e *público*, atualmente é possível observar que a Arte é reconhecida não apenas na sua dimensão estética intrínseca, mas também como uma ferramenta poderosa de intervenção social. O crescimento exponencial da pesquisa e desenvolvimento de práticas de Música na Comunidade (MC), fundamentada nos princípios da descentralização, da democratização, da igualdade de oportunidades e da participação ativa (McKay & Higham, 2011), pode ser entendido como um resultado direto dessa mudança de paradigma.

Dentro do caleidoscópio da MC, a prática musical ativa com pessoas que vivem em prisões tem emergido como uma área de especial interesse. As especificidades da prisão, a “instituição total” (Goffman, 1991) onde são “removidas as barreiras que habitualmente separam as várias esferas de vida do indivíduo (de residência, de trabalho, lúdica), estando estas submetidas a uma gestão e a uma autoridade comuns, e onde os coparticipantes são os mesmos” (Cunha, 1994, p. 2), fazem de cada projeto musical desenvolvido atrás das grades algo único. Nas secções seguintes, apresentam-se e discutem-se dois projetos desenvolvidos em duas prisões portuguesas. O trabalho em torno do piano como instrumento principal de trabalho musical, de comunicação e de descoberta, é contado através da experiência única dos participantes, num contraponto entre as suas narrativas (as suas vozes) e a análise musical. Numa metáfora musical, chama-se a esta apresentação “fuga a várias vozes”. Na música, uma fuga é uma composição onde várias vozes dialogam, perguntam, respondem, e se perseguem entre si, num contraponto complexo. Numa prisão, a palavra “fuga” tem um significado bem diferente e negativo. Mas a fuga aqui se conta é a fuga do espírito, a libertação das paredes, dos castigos, das falhas e das frustrações, através da música feita ao piano.

1. O PROJETO “NAS ASAS DE UM PIANO... APRENDO A VOAR”

O projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” foi desenvolvido no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo (Matosinhos, Porto), entre novembro de 2013 e julho de 2014, com a participação de quatro reclusas. Durante estes nove meses de trabalho foram realizadas 91 sessões individuais e 13 sessões de grupo, durante as quais foram preparadas 3 apresentações públicas:

- 1) “Histórias de um piano ... que ensinou a voar” - uma apresentação para bebés e crianças que viviam, na altura, no EPESCB com suas mães reclusas (havia 15 bebés/crianças no total). Neste concerto foram apresentados os primeiros resultados do trabalho que tinha vindo a ser feito com cada uma das 4 senhoras, ao piano, assim como 4 canções, especialmente pensadas para interagir com as crianças.
- 2) “Projecto X” – um autêntico exercício de engenharia musical e logística que envolveu a participação de reclusos da prisão de Aveiro e alunos do Mestrado em Música da Universidade de Aveiro, e que implicou a realização de sessões com todos os participantes em Santa Cruz, no Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro e na Universidade de Aveiro. O concerto final aconteceu no auditório do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- 3) “Fuga a 4 vozes” - concerto final, um momento a solo e introspetivo. Depois de um concerto para os outros (os bebés e crianças) e com muitos outros (o “Projecto X”), quis que houvesse uma oportunidade de encerrar o projeto numa apresentação focada em cada uma das senhoras e no percurso que cada uma tinha sido capaz de descobrir/percorrer. Consegui que os responsáveis do EPESCB, em coordenação com a Santa Casa da Misericórdia do Porto, alugassem um piano de cauda para este momento final. A voz de cada uma das senhoras fez-se ouvir não só através da música que tocou, mas também através de testemunhos que cada uma delas escreveu sobre a sua experiência, e que foram encenados por um ator convidado, o Bernardo de Almeida, que falou por cada uma delas como se do seu alter-ego se tratasse entre a performance das várias peças que apresentaram.

O trabalho semanal individual com cada senhora foi feito em três dimensões diferentes. Em primeiro lugar, a dimensão técnica, alicerçada na consciência que, para que a experiência de aprender

a tocar fosse, verdadeiramente, completa, teria que haver trabalho de competências físicas do domínio de um instrumento tão complexo como o piano. Em segundo, a dimensão da criatividade, através de improvisação e da composição de peças que ficaram registadas em partitura e que foram apresentadas nos vários concertos. Por último, a dimensão da literacia, aqui entendida como algo que vai além das competências de leitura e escrita, e que incluiu a aprendizagem de vocabulário musical, noções básicas de harmonia ou breves apontamentos sobre a História da Música.

O equilíbrio entre as diferentes linguagens e estilos musicais durante o projeto foi uma das suas características mais importantes: houve tempo para improvisar ou compor em um padrão rock ou bossa nova, tempo para estudar uma peça do repertório clássico de piano, tempo para o tema pop da banda sonora do filme “Titanic”, e tempo para aprender uma música popular portuguesa. Às vezes, tudo isso em uma única sessão. Desta forma, os interesses e gostos pessoais de cada uma das senhoras foram combinados com a abordagem de material musical de um domínio mais clássico, num verdadeiro ato de democracia cultural.

Em termos de material escrito usado nas sessões, uma das principais inovações resultantes do projeto foi a criação de partituras gráficas, usando a dedilhação a ser usada e um código de cores para identificação das duas mãos (vermelho para a mão direita, azul para a mão esquerda), em simultâneo com o nome (por extenso) das notas musicais. Estas partituras gráficas foram um importante suporte para a solidificação de praticamente todo o material musical trabalhado durante uma primeira fase do projeto, constituindo-se, ainda que sem a precisão de uma partitura convencional, como um auxiliar de memória eficaz. Em maio, já numa fase adiantada do projeto, foram levadas para as sessões individuais partituras convencionais. De salientar que, apesar de nunca ter sido objetivo do projeto trabalhar a leitura de partitura, foram as próprias reclusas que pediram para o fazer. Neste processo de aprendizagem de leitura musical foram abordadas todas as questões básicas relacionadas com esta competência: leitura nas claves de sol e fá, ritmo, articulação, fraseado e indicações de pedal.

Como em qualquer outro contexto de contacto e aprendizagem de um instrumento musical, também neste contexto de prisão se considerou, desde o primeiro dia, que seria essencial dar tempo de trabalho individual a cada uma das participantes, no piano onde eram feitas as sessões. Esta questão foi discutida com frequência com a direção do EPESCB, desde o início do projeto. No entanto, por causa das questões logísticas associadas (um guarda prisional para acompanhar e controlar cada reclusa), nunca foi implementada durante os primeiros três meses do projeto. Com o primeiro

concerto marcado foi, finalmente, possível convencer os responsáveis do EPESCB da importância do estudo individual para garantir uma apresentação de qualidade. Em meados de fevereiro de 2014, três semanas antes do primeiro concerto, as reclusas foram autorizadas a praticar durante a semana, num horário que contemplava uma hora de estudo diário para cada uma. Este horário de estudo individual manteve-se até ao final do projeto. Para além de melhorar, claramente, a qualidade da *performance* pianística em si mesma, foi também muito importante na medida em que permitiu que cada reclusa tivesse um momento a sós, durante o qual decidia o que fazer com o seu tempo. Para apoiar este trabalho individual, foram feitas gravações das peças, os chamados *playalongs*, que cada uma das senhoras andava a trabalhar. Foi dado um *cd* a cada uma e foi levada para a sala das sessões uma miniaparelhagem.

2. UMA FUGA A QUATRO VOZES

São apresentadas, de seguida, as quatro protagonistas do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”, nome inspirado nos seus próprios comentários. Pelo facto de ter sido desenvolvido principalmente em sessões individuais com cada uma das participantes, foi possível acompanhar de perto a sua narrativa. O grande projeto constitui-se, portanto, como uma soma de quatro projetos únicos e singulares, que se conta através de quatro histórias diferentes, quatro narrativas/vozes da mesma jornada.

Os nomes com que são apresentadas as senhoras são, por questões relacionadas com a sua privacidade e anonimato, fictícios. Não foram, no entanto, escolhidos ao acaso: Marta, Maria João, Helena e Clara remetem para quatro mulheres que, na História da Música e, mais especificamente, na história do piano, são (ou foram) marcantes: as pianistas Marta Argerich e Maria João Pires, a pianista e pedagoga portuguesa Helena Sá e Costa, e a pianista e compositora do séc. XIX, talvez a primeira mulher a ser reconhecida neste meio, Clara Schumann.

Nas próximas secções, desenvolve-se o que de único, íntimo e particular foi a experiência de cada uma das quatro reclusas, dando ênfase às singularidades e peculiaridades de cada percurso: a descoberta de talentos da Marta, a vontade da Maria João, a libertação da Helena pela improvisação, a alegria e os afetos da Clara. A narração é feita num presente, na voz da autora como primeira pessoa, sobre a forma como foram vividas as sessões de trabalho.

Marta

Senhora com um sotaque portuense bem carregado, senta-se ao piano pela primeira vez e diz-me “Olha que ando a precisar [de qualquer coisa nova], ao menos para me pôr o cérebro a trabalhar. Que a gente aqui sente-se muito apagada!”. Durante a sua vida na prisão, descobriu uma veia poética e escreveu muitos poemas que guarda religiosamente numa capa. Tem uma tremenda autoconfiança e autoestima, que quase parecem não fazer parte do ambiente da prisão.

A Marta quer tocar sua própria música, não a música dos outros. Mas, com o passar das semanas, entusiasma-se com as músicas que eu escolhi para trabalhar, durante as sessões. Foi especialmente tocante ouvi-la tocar “Gymnopédies” do compositor Erik Satie, numa versão de 4 mãos comigo, no nosso último concerto. Não tem vergonha de mostrar todo o seu orgulho em sua composição, “Anjos d’Amor”, dedicada ao seu filho e seu marido, para a qual escreve um poema que será lido no concerto final. Tem muita energia e é frequente vê-la a dançar, sentada no banco, enquanto toca. É uma senhora muito talentosa, mas um pouco precipitada: erra por não pensar bem no que deve fazer e, por vezes, tenho dificuldades em conseguir que se concentre devidamente. “Eu sou uma estabalhoada...”, diz-me, numa das primeiras sessões.

Quer continuar a tocar piano, quando for libertada, mas não sabe se irá ter essa oportunidade. Vai começar a reconstruir a sua vida do zero, depois de sair da prisão, e isso assusta-a. Foi libertada em dezembro de 2014. Entrou na universidade, como era o seu sonho, e espera tornar-se uma Técnica Oficial de Contas.

Maria João

Senhora muito ativa, mesmo no interior da prisão, e que se envolve em muitos tipos de iniciativas (desde aulas de ginástica a ações de formação). Dedicar-se por inteiro ao projeto e estuda, nas suas palavras, “até lhe doerem os dedos”. Diz-me que quer continuar a aprender piano assim que for libertada. Gosta especialmente de estudar repertório escrito, e pede-me para tocar determinadas peças que conhece de outros contextos. Foi muito especial perceber, no último concerto, como tocou todas as peças com imensa atenção a todos os pormenores técnicos e musicais que fomos trabalhando nas sessões.

A Maria João vê a participação no projeto como um começo de algo que pretende continuar “lá fora”, assim que for libertada. Tem uma família e uma vida bem estruturadas à sua espera, e procura que a sua reclusão seja uma oportunidade para adquirir mais formação, para se enriquecer. E essa vontade de continuar há de perdurar até final: tem uma academia de música perto de casa onde se quer inscrever, e só tem medo de não se integrar por ser uma escola sobretudo para crianças. Fala sempre no plural, em nome do grupo, quando se refere aos concertos, e sente-se como uma parte de um projeto que é mais do que o trabalho que foi feito individualmente com ela própria. Faz muitos comentários sobre a dificuldade em conseguir fazer determinadas coisas, mas gosta de desafios: “Isto é um curso intensivo, o que me estás a fazer!”, “Tu estás a pedir muito! O que vale é que nós te adoramos!...”.

É com a Maria João que tenho oportunidade de trabalhar mais quantidade de repertório, especialmente na segunda metade do projeto. O seu estudo individual reflete-se na forma como evolui, semana a semana, dando espaço a um trabalho de pormenor, técnico e musical, bastante considerável. Ela própria se vai apercebendo da sua evolução: “Já viste que eu já consigo estar a tocar a olhar para a partitura, mas sem olhar para os dedos? É uma evolução muito grande!”. Das quatro reclusas, é com a Maria João que desenvolvo a abordagem que mais se aproxima ao trabalho que faço, regularmente, numa sala de aula de piano (ponderando, claro, todas as especificidades de um trabalho realizado num contexto tão particular como o de uma prisão), porque vou percebendo que é a forma que mais se lhe adequa.

Foi libertada em janeiro de 2015. Dias antes de terminar o projeto, pede-me para lhe trazer peças novas e mostra-se interessada em comprar um piano, assim que for libertada, para continuar a tocar.

Helena

Umhas mãos grandes, dedos grossos e calejados. Nos seus desabafos, conheço uma vida passada que tocou no mais negro a que pode chegar a condição humana, e percebo quanto foi importante a vinda para a prisão para dar a volta à espiral negativa em que estava imersa. Na Helena que está, na primeira sessão, à minha frente, vejo muito pouco desse passado: um grande entusiasmo, manifestamente demonstrado na sua linguagem corporal, uma curiosidade para conhecer o instrumento e a música que dele poderá comunicar. Senta-se pela primeira vez ao piano e observa todo o teclado, desejosa por começar a descobri-lo. O sorriso, o riso e as palmas, tão frequentes ao longo desta primeira sessão (e que se manterão durante todo o projeto), são as provas da sua alegria.

A Helena é uma senhora persistente, confiante e ousada, mas ao mesmo tempo tão frágil, nalguns momentos. Gosta de repetir cada novo bocadinho de música muitas vezes, até que se sinta completamente segura, bate os pés, abana a cabeça e diz “não!” a si mesma, quando se engana. Para muitas vezes para pensar, e desde cedo percebo que, depois de uma informação nova, precisa do seu tempo para a interiorizar. Ouve todas as minhas indicações com muita atenção e não se precipita, organizando o seu pensamento antes de recomeçar a tocar. Vive cada minuto intensamente, e diz-me, já depois deste dia, que quer deixar uma mensagem clara: “Eu consegui!”. Dá tudo de si, e é nos momentos de improvisação que mais claramente se revelam a sua sensibilidade musical e o prazer da descoberta. Com a Helena, todas as sessões começam com uns momentos de improvisação, a quatro mãos, mesmo que o tempo seja pouco para cumprir as tarefas que trago planeadas. Estou consciente que estes minutos são muitos especiais para a Helena. E, no fundo, tenho consciência que me dão, a mim, tanto prazer quanto a ela.

A Helena foi libertada em setembro de 2014. Quer viver todos os momentos em família que perdeu, no passado.

Clara

Senhora muito delicada, sensível, e com uma visão muito particular do mundo e dos que a rodeiam. Acha que tudo pode ser música, menos as vozes das pessoas. Trabalha nas oficinas das artes, na prisão, e oferece-me, ao longo do projeto, vários presentes pintados por si. É generosa, disponível, e procura incessantemente aprender mais. Ri-se das suas dificuldades e dos seus erros, mas quer, sempre, estar no seu melhor, semana a semana. Depois da primeira sessão, desenha, por iniciativa própria, um teclado numa folha de papel onde “treina os dedos” todos os dias, no espaço da sua cela. Conta-me que as outras reclusas, ao vê-la, riem-se à gargalhada.

A Clara quer mesmo aprender e dedica parte do seu tempo a tarefas que, não sendo as mais agradáveis nem motivadoras, lhe parecem ser a única forma de desenvolver as suas competências. Não sabe porquê, mas tem dificuldade em identificar o terceiro dedo e, para se ajudar a si mesma, pinta com verniz um “3”, bem discreto, na unha. Diz-me que se apercebe que tem mais dificuldade em determinadas secções da sua peça e que as repete mais vezes para ficarem mesmo seguras. “Eu hoje acho que estou... em forma!”, afirma. Quando não consegue tocar tudo correto, fica frustrada. “Eu estive a treinar isto! Não me admito esta falha!...”. Mas logo me diz para tocarmos mais uma vez.

Sei que, para a Clara, cada nova peça é uma descoberta. Mostra-se sempre entusiasmada com a perspectiva de aprender uma coisa nova. “Eu estou a ver aqui duas bolas... e não sei o que são”, diz-me, quando olha para partitura da peça “The pipers are coming” (de John Thompson) pela primeira vez. Digo-lhe que são duas notas tocadas ao mesmo tempo na mão esquerda, ao que me responde, com entusiasmo: “Ai! Que giro!”, querendo experimentar de imediato. Tem um papel muito importante na regulação do trabalho em grupo, nas sessões conjuntas de preparação dos concertos, abdicando de protagonismo ou de determinada tarefa assim que percebe que isso facilitará a minha gestão e organização. A Clara continua no EPESCB. Pensa no futuro e como poderá continuar a tocar. Se será capaz de aprender mais músicas sozinha, aplicando os conhecimentos que leva desta experiência. Faz planos para tocar com a irmã, quando for libertada.

3. UM ACORDE SUSPENSIVO – MEMÓRIAS DE UM PROJETO NO TEATRO VIRIATO (VISEU)

Em outubro de 2018 vivi o grande desafio de, em apenas um dia e contando com sensivelmente 6 horas de trabalho em conjunto, tentar dar asas para voar a um grupo de seis reclusos do Estabelecimento Prisional do Campo, em Viseu. O objetivo principal era de, partindo do trabalho musical à volta do piano, construir uma apresentação (necessariamente curta), ao final daquele dia. No processo de preparação deste dia, e em conjunto com a Dra. Paula Garcia (Diretora Geral e de Programação do Teatro Viriato) percebi que esta experiência poderia ser muito mais intensa e verdadeiramente diferente se, em vez de ser eu a deslocar-me ao interior do estabelecimento prisional, os reclusos fossem convidados a vir partilhar comigo o palco do Teatro Viriato, dando-lhes a possibilidade não só de estar num palco de uma sala de espectáculo, mas também de ter a experiência de tocar num piano *Steinway & Sons*, de uma qualidade fantástica (“o ferrari dos pianos”, como lhes expliquei).

Como mulher, senti este dia de uma forma radicalmente diferente, quando comparado com a minha experiência em Santa Cruz do Bispo. Notei na cara dos seis reclusos, à sua chegada ao Teatro Viriato pela manhã, um ar mais ou menos desconfiado quando olharam para mim, uma “mulher com ar de menina” que lhes propunha um dia à volta do piano, o instrumento das meninas bem-educadas que tocam piano e falam francês. Mas, à medida que os minutos iam passando, a energia e a disponibilidade para entrar nesta viagem eram cada vez maiores. A vontade de participar ia crescendo.

O cuidado em trabalhar cada momento para os melhores resultados possíveis, na apresentação final, ia sendo mais evidente.

Conseguimos preparar quatro momentos musicais diferentes, três deles com vários participantes (ou todos) a tocar em conjunto. Escolhi, para este dia, o tema da “mudança” como mote para alinhar ideias. Com a ajuda do soneto de Camões e da poesia de Eugénio de Andrade, as notas do piano foram ganhando um sentido mais especial. Como lhes disse ao início da manhã, a mudança é algo inevitável na vida de qualquer um de nós, seja qual for a nossa condição e o nosso passado. Almejar uma mudança para melhor fazia parte dos objetivos daquele dia.

No final da apresentação, perguntei aos meus seis companheiros de palco o que tinham sentido naquele dia, ao tocar. De entre eles, houve a resposta espontânea de um, curiosamente o que se mostrou mais reticente e aparentemente menos disponível para se deixar levar pelas asas do piano durante aquele dia. Disse-me: “quando me sentei e toquei estava longe, não estava aqui”. E esta frase diz tudo. Um piano pode, mesmo, dar asas para voar. E assim espero que possa acontecer, no futuro, em muitos outros palcos e com muitas outras pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho numa prisão só tem um verdadeiro e profundo significado quando se percebe quão importante foi para cada uma das pessoas que partilharam o espaço dos dois projetos acima apresentados. A história da Marta, da Maria João, da Helena e da Clara, ou a história (ainda que breve) dos seis reclusos de Viseu com quem partilhei o palco do Teatro Viriato, são a verdadeira razão por que faz sentido continuar a realizar trabalho com quem se vê, num determinado período da sua vida, privado da sua liberdade.

Na sua essência, o piano não é um instrumento comunitário. Para além disso, historicamente está associado a uma elite da sociedade, porque poucos têm a possibilidade de ter um piano em casa e de aprender a tocá-lo (e, mais uma vez, lembro-me, imediatamente, da imagem da menina bem-educada que “toca piano e fala francês” como paradigma do status social). Nos projetos como os acima descritos descobriram-se novas dimensões do que pode ser a prática musical baseada no piano: a sua essência individualista transformou-se e, de repente, havia seis, oito, dez, doze ou catorze mãos a tocar ao mesmo tempo; a sua condição elitista transformou-se, passando a fazer parte da vida de dez pessoas a quem a sociedade apontou o dedo, condenou e castigou, pelo isolamento.

À volta do piano, a Marta, a Maria João, a Helena e a Clara construíram a sua própria história. E, ainda que numa experiência muito efémera, foi possível testemunhar que também que os seis reclusos do projeto no Teatro Viriato, meus “companheiros de palco” (como tantas vezes lhes chamei, ao longo daquele dia), puderam experimentar essa descoberta de ser (re)descobrir num espaço que, no início daquele dia, lhes parecia estar tão distante das suas vidas. Nas asas de um piano... aprenderam a voar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cunha, M. I. (1994). *Malhas que a reclusão tece. Questões de identidade numa prisão feminina*. Lisboa: Cadernos do Centro de Estudos Judiciários. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/5237>

Goffman, E. (1991). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. London: Penguin Books.

Green, M. (1995). *Releasing the Imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Mckay, G., & Higham, B. (2011). *Community Music: History and Current Practice, its Constructions of 'Community', Digital Turns and Future Soundings*. Relatório da Arts and Humanities Research Council. Disponível em: <http://usir.salford.ac.uk/18930>

Música para Teatro - um diálogo necessário e incessante

Levi Leonido ⁴⁴, Elsa Morgado ⁴⁵, & Mário Cardoso ⁴⁶

Palavras-chave

leitmotiv
arquétipos
música e teatro
artes interdisciplinares
universo interartes

Resumo

Abordagem genérica sobre o uso de música em teatro sob os mais diversos formatos, modos e técnicas associadas. Um diálogo incessante e necessário entre pares e em ambiente deliberadamente interartes. O som e a música como elementos essenciais na integração e inclusão no todo da paisagem sonora e no universo da ecologia sonora de espectro predominantemente inter e multidisciplinar. Os exercícios e guias de audição são fulcrais para encontrar / verificar / aferir práticas e definir regras básicas / premissas no que concerne a cuidados a serem assumidos aquando da escolha ou criação de temas musicais para uso em teatro ou em cinema e / ou universo audiovisual (de matriz mais ampla e diversificada). A criação ou adaptação assumem diferentes quadrantes estéticos e diversos quadros conceptuais que assentam em motivos, intencionalidade e na devida contextualização das escolhas / opções, independentemente se usamos adaptações ou enveredamos pela criação musical para os contextos em análise. Num diálogo necessário e incessante convém termos noção da subjetividade decorrente destes processos e, acima de tudo, estarmos devidamente cientes de que os elementos musicais e extramusicais são ambos legítimos e donos de uma carga simbólica e representativa deveras diferenciadora / influenciadora perante os destinatários do processo ou do produto artístico partilhado / apresentado.

⁴⁴ Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes - Universidade Católica Portuguesa | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Revista Europeia de Estudos Artísticos, PORTUGAL. Email: levileon@utad.pt.

⁴⁵ Universidade Católica Portuguesa, Centro Estudos Filosóficos e Humanísticos –| Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, PORTUGAL. Email: elsagmorgado@gmail.com.

⁴⁶ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, PORTUGAL. Email: cardoso@ipb.pt.

O músico, no processo criativo, transforma os sons numa objetividade subjetivada, como negação dialética do determinismo de um contexto, já que nele deixa, necessariamente, a marca da sua subjetividade. O processo de criação musical deve ser compreendido sempre como um produto histórico-social, completamente inserido no contexto no qual se dá (Maheirie, 2003, p. 147).

Este diálogo que nos propomos, neste âmbito, alicerçar, baseia-se, em nosso entender, em quatro importantes pilares / vetores, a saber: (1) Intencionalidade (da parte ao todo artístico); (2) A objetividade subjetivada; (3) As Regras e as Técnicas Associadas; e (4) Os Meios.

No que concerne à intencionalidade do uso, da opção ou da escolha de um tema musical para suporte de um momento, uma cena ou uma simples transição da cena acarreta, invariavelmente, um diálogo entre quem artisticamente dirige a obra e o fazedor e / ou adaptador da música ou paisagem sonora, tal como a entendemos. Paisagem sonora não na perspectiva de Murray Schafer (1994), mas numa versão mais aproximada entre o que consideramos ser algo maior e mais abrangente em termos sonoras e cénicos que, em nosso entender, congrega o que se possa apreender / entender de ambiente sonoro e a paisagem sonora. Compreende, faz depender e obriga ao diálogo e à comunhão de duas ou mais linguagens a participar no todo artístico da obra. Mesmo que uma delas seja eminentemente mais propícia ao universo musical organizado (paisagem sonora) e outra mais agregadora de sonoridades mais modernas e contemporâneas (ambiente sonora) no que respeita ao uso de materiais, recursos, técnicas, tecnologias consideradas na essência não musicais ou extramusicais. Defendemos a confluência e a interseção destes dois conceitos adaptados, desde que o propósito seja a intervenção basililar e, ao mesmo tempo, decisiva da música no contexto cénico-dramático. Em suma, defendemos o conceito de paisagem musical numa perspectiva deliberadamente mais simplificada e adaptada à situação cénica, na qual assumimos ser constituída por uma plasticidade musical e uma envolvimento sonora que nos possa reportar em termos de viagem dos nossos sentidos na qualidade de criadores e espetadores, a um sítio, a um local ou a uma situação especial concreta. Todo o entorno musical que, através da música instrumental ou não instrumental, nos consiga guiar imaginariamente a algo definido e com determinadas características, as quais acabam por “nos levar até lá” ao local, ao sítio ou ao espaço. Mais do que no sentido conceptualmente rebuscado defendido por vários autores, a paisagem (sonora) que defendemos assume-se como o conjunto de um todo sonoro que complementa a cena, a situação, o momento cénico-dramático.

Inicialmente o conceito schafariano “*soundscape*” (Schafer, 1994) assume a função primordial de estudo e análise do universo sonoro no que define como “paisagem sonora” que agrega diversos e diferentes sons e de várias origens (natural, humana, industrial ou tecnológica) que criam / compõem um determinado ambiente (estudado no quadro conceptual adstrito à Ecologia Acústica). E, como sabemos esses “sons não eram em si desejados nem encenados” (La Barre, 2012, p. 2). Todo este processo e percurso criativo (criação, adaptação ou utilização) dependerá de várias articulações entre *leitmotiv* e arquétipos (Ciecelski & Soster, 2017), entre outros, em que musicalmente a *ideia fundadora* ou *motivo condutor* possa, se assim se quiser, identificar-se com uma ideia, uma personagem, uma situação ou um momento cénico específico e, por regra, recorrente e de simples identificação. Trata-se de uma tarefa de grande e aprofundada dificuldade para o compositor conseguir criar, adaptar ou utilizar o tema apropriada ao personagem que, em muitas vezes, se revela de grande complexidade arquetípica (Fritsch, 2019)⁴⁷. A título de exemplo, Richard Wagner, em algumas das suas obras, associava às personagens um determinado tema musical e, quando a personagem surgir em cena “ou era lembrado” ou o “seu tema era executado pela orquestra na versão original, fragmentos do tema ou variações” (Mattos, 2014). Neste contexto, Fritsch (2019, p. 197) considera qualquer “conteúdo inconsciente pode ser despertado enquanto o espectador assiste determinada cena (...) ou escuta uma música. Na medida que se vai narrando a história, o espectador tende a participar afetivamente, identificando-se com os personagens e os eventos” (p. 197).

O uso do *leitmotiv* conduz a música para um diferente patamar de uma significação literal e imediata, auxiliando, desta feita, a determinar e compreender o avanço e evolução do drama. À música exige-se que, a partir das suas características e propriedades intrínsecas e extrínsecas, adote o significado daquilo que acompanha e / ou complementa (Leonido, Cardoso, Bezerra, Viana & Morgado, 2018). No plano cognitivo, o uso da música (Licursi, 2018) surge também como importante ponto de marcação da memória pontual e parcial da obra ou de parte dela.

(...) a tarefa do compositor de trilhas musicais será definir o personagem com motivos musicais característicos e marcantes. A trilha musical não deve ser mais profunda e nem mais superficial do que o personagem é, por isso, o compositor deve buscar meios que o auxiliem a compreender as características desse personagem (Baptista, 2007, s.p.).

⁴⁷ “Os personagens de histórias criados a partir de um único arquétipo serão mais previsíveis, estereotipados, sem complexidade e baseados em clichês. Por exemplo, o arquétipo “herói” poderá resultar em um personagem cujo estereótipo seja valente, forte, ágil e determinado. Os personagens criados a partir de vários arquétipos resultarão em personagens mais realistas e complexos” (Fritsch, 2019, p. 197).

A subjetividade das escolhas na criação ou na adaptação pode ser vista, mais em detalhe, no artigo “A música para teatro: da subjetividade da escolha à literacia do espetador”, publicada na *European Review of Artistic Studies*⁴⁸ (2018), em que se detalha como se preparam futuro profissionais da área do teatro nesta área em particular, através de formação histórico-musical, na reiterada prática e uso de guias de audição, e, acima de tudo, em prática laboratorial a partir de casos específicos e exemplos concretos (teatro e contexto audiovisual) a serem reforçados e complementados a partir do universo musical, quer seja estritamente musical ou extramusical, ou ainda num misto de aproximação de ambos na criação de uma paisagem musical e / ou sonora.

A subjetividade da escolha e das opções atende e pressupõe que as leituras do espetador possam divergir e naturalmente contrastarem em termos estético-artísticos. Pois a subjetividade da criação e da escolha, mesmo tendo em consideração a subjetividade de quem assiste e absorve o todo da obra (e não só a componente musical ou sonora do espetáculo ou performance) tem, invariavelmente, em conta o que nos leva ao passo seguinte que é a materializar a intencionalidade (a objetividade subjetivada). Ou seja, a subjetividade e intencionalidade de intervenção musical na obra tem uma intenção, um objetivo, uma perspetiva global e inicial que pode ou não ser percebida ou diversamente entendida, percecionada ou compreendida pelo espetador. Essa é a riqueza do processo criativo e da obra artística.

A subjetividade da escolha relaciona-se intrinsecamente com a intenção e o resultado esperado desta junção de linguagens artísticas que, a serem bem conseguidas, são complementares e até mesmo unidas no seu todo e produto mas que, a não acontecer, pode redundar na simples destruição / destituição de dois universos comunicacionais e artísticos que se podem separar perfazendo a diminuição da perceção da intencionalidade de qualquer escolha musical, quer no complexo plano da criação (banda sonora original) quer no plano da simples adaptação musical (Leonido et al., 2018, p. 1).

A intencionalidade, no fundo, funda e direciona as opções e escolhas da criação ou da adaptação musical a ser realizada, em que a subjetividade está a montante a jusante da criação. Desde a conceção à receção, perceção e entendimento pelo espetador (destinatário final do produto artístico). A subjetividade na escolha e na aceitação do objeto ou momento artístico interdisciplinar reina neste reino maravilhoso da arte em que pode ser possível juntar num universo tudo, o que dois universos podem constituir, dizer, expressar ou simplesmente transmitir (Leonido et al., 2018).

⁴⁸ Consultar o artigo “A música para teatro: da subjetividade da escolha à literacia do espetador”, publicada na *European Review of Artistic Studies*, vol. 9, n. 4, pp. 20-29

Musicalmente materializar tudo o que aqui fomos expondo e referenciando, tais como regras, preocupação e indicações sobre a criação / composição torna a tarefa deveras importante e de desafio singular para o artista/criador. Para Maheirie (2003, p. 153),

Compor é objetivar uma subjetividade singular que se acha inserida num determinado contexto. Nesta perspectiva, o produto da criação deve ser compreendido como uma totalização em curso, contendo toda a humanidade na interioridade de seu produto.

Para que a obra e os seus objetivos iniciais antes da estreia serem cumpridos, no todo ou em parte, depende, em muito, das regras e das técnicas associadas quer à criação, quer à adaptação.

As regras, quando deliberadamente quebradas pela via de uma intencionalidade artística associada podem resultar em algo de magnifico mas que deverão prevalecer, apenas e só, quando o individuo que decide tecnicamente sobre esta matéria (independentemente da sua função) saiba, minimamente, a matriz e as regras de uma escolha como acrescento de algo ao objeto artístico que se quer comum. Mesmo assim, tudo é plausível e justificável se sustentado por uma intencionalidade artística e objetiva que provoque (ou tente) uma sensação, uma emoção ou transmitir algo inesperado, improvável ou até mesmo adverso e distinto em termos de linguagem artística das partes (e / ou entre partes). Mas tudo o que cada espetador, independentemente da sua literacia ou conhecimento artístico, possa sentir, perceber ou imaginar podem, como seria espectável, dividir opiniões e pôr em causa (nem que no estrito universo da critica teatral ou musical formal) as escolhas ou, até mesmo, aplaudir de pé, uma escolha ou uma obra dirigida a um momento em particular (Leonido et al., 2018, p. 1).

Há determinadas regras básicas que não se podem (ou não se devem) infringir que são simples. A menos que a intenção seja essa mesma de criar um efeito de desconforto, de dessincronização e de caos. Em ou por regra, não se usa música com componente cantada (letra) sobre a palavra em cena ou, por exemplo, se a obra é contextualizada à época, os temas, as músicas, criadas ou adaptadas, devem ser ou criadas à luz do géneros musicais e estilos da época, ou adaptados e ou utilizadas músicas da época a que se reporta a ação ou o contexto da obra. Muito são os exemplos que são considerados tecnicamente erros básicos, mas, mais importante é perceber bem a função da música em determinado momento, cena ou situação para aferirmos corretamente qual o papel a desempenhar pela música ou pelo som. Coisas diferentes. Música no sentido estrito da palavra como linguagem organizada e universal. Som, como algo mais amplo em que a fontes sonoras (sons gerados pela natureza ou pela atividade humana) e som não organizado, denominado de extramusical, que pode e deve ter lugar, quando necessário. Exemplos disso mesmo são, a título de exemplo, o uso som a partir do corpo (de pessoas em cena ou fora dela ou gravado) para criar momento marcantes em termos rítmicos ou de materiais de cena para criar ações compassadas.

Distinguir obrigatoriamente som de ruído. Este também pode ser usado se intencionalmente e no plano da subjetividade latente a este tipo de processo. Ruído pode ser integrado na obra musical moderna e contemporânea, desde que justificado e intencional (para ser “som indesejável, desagradável e que perturba, etc.), uma vez que, mesmo nestas fases períodos da história da música e respetivos fundamentos, assim não é norma. É, normal, ser usado em material extramusical e musicalmente não organizado para criar os efeitos anteriormente referidos que no fundo são criar um momento desagradável e sonoramente perturbador.

No caso deveríamos usar todas as possibilidades sonoras existentes (musicais ou extramusicais) desde que usados com uma intenção e com um propósito, organizado ou não, dependendo da perspetiva e intencionalidade adotada. É sempre tudo tão subjetivo que as escolhas e opções são sempre a base de grande parte do processo e do resultado obtido no todo da obra, partir da introdução e interseção musical nesse contexto cénico-dramático.

Quadro 1

ADAPTAÇÃO / UTILIZAÇÃO EM CENA DE ELEMENTOS MUSICAIS / SONOROS <i>Exemplos práticos da aplicação do universo sonoro em cena:</i>	
Exemplos do que consideramos integrarem o universo sonoro, mas que não são sons organizados e musicalmente estruturados mediante as normas e regras vigentes no plano musical	<p>Todos os materiais ou elementos que produzam qualquer tipo de som para uso em cena. Que podem ser executados ao vivo ou pré-gravados. Exemplos: bater ou ranger de porta; toque de campainha; tocar a sirene; bater palmas ou bater em latas (sem intenção ritmo-musical); sussurrar; imitar sons ou animais; associar; tique-taque de relógio; outros sons emitidos ou previamente gravados).</p> <p>Nota: Esta ação pode ser realizada pelo ator, por alguém sem direta intervenção cénica ou dramática (fora de cena) ou usados elementos e sons pré-gravados inserido pela equipa técnica.</p>
Exemplos de materiais que podem representar ou criar situações rítmico-musicais de auxílio à cena, ao ator, ao momento e / ou como complemento da música existente (ao vivo ou pré-gravada)	<p>Materiais que percutidos, como por exemplo, bidons e baldes (substituindo instrumentos de percussão), cabos de vassoura (substituindo as clavas) <u>intencionalmente</u> interagem com a cena e / ou com a música preexistente.</p> <p>Nota: Esta ação pode ser realizada pelo ator, por alguém sem direta intervenção cénica ou dramática (fora de cena) ou usados elementos e sons pré-gravados inserido pela equipa técnica.</p>
Exemplos do que consideramos integrarem (ou contribuírem) o que consideramos ser a criação de paisagens musicais em cena	<p>Música exclusivamente instrumental; música instrumental (com recuso pontual a voz e canto); música não instrumental (canto e voz). Incluem-se aqui as versões e abordagens modernas e contemporâneas sobre utilização de materiais e recurso não estritamente musical para criar musicalmente. Onde se podem incluir sons sintetizados, masterizados, adaptados do amplo universo sonoro (musical e não musical).</p> <p>Nota: Esta ação pode ser realizada pelo ator (com formação específica ou experiência) e por elementos tecnicamente preparados e com formação específica (ao vivo). Se o material for pré-gravado, pode ser apenas e só, usado pelos técnicos ou sonoplastas.</p>

Os recursos são limitados e variáveis mediante as condições das produções e das demandas. Com o problema mais notório e sensível que se prende com o facto de muitas vezes, quem adapta ou utiliza música existente não possui formação e ou experiência adequada a esta função. Sendo apenas e só o gosto pessoal (e às vezes coletivo do grupo) que definem as opções e os caminhos em termos estéticos e artísticos adstritos a esta função. Desta prática, mesmo que muitas vezes por falta de meios das próprias companhias e produtoras, redundam uma notória falta de consistência, qualidade e de contextualização técnica e especializada. Redundam ainda num retomar ou num continuar de práticas e gostos que perduram no tempo ou resultam de simples buscas na Internet sem filtro nem sem aprofundamento técnico devido. Nada disto impede que um técnico de som ou o sonoplasta, ou até mesmo um qualquer membro do grupo a realizar um excelente trabalho, mas, isso sim, inflige uma probabilidade mais intensa e gradual de erro técnico. A criação, adaptação ou utilização de música preexistente, sendo a convite, e com tarefa específica e especializada, poderá, em tese, redundar num processo artístico, desafiante e tecnicamente acertado nos seus pressupostos e vinculado a uma linguagem artística mais capaz e mais balizada. Fazendo quem que, por norma e por regra, a obra seja ela mesma desafiada, engrandecida, contextualizada e enriquecida de forma significativa e artisticamente desejável. Para além dos recursos há que ter, como referimos acima, os devidos requisitos e tentar manter equilíbrios e coesão interna ao produto nos eu todo. Mantendo o diálogo entre todos os fazedores de arte que numa criação se junta, interdependem e intercomunicam, a bem da obra. Sabendo que,

(...) hoje dispomos de um grandioso manancial de ferramentas e possibilidades técnicas nunca antes imagináveis e urge sabermos usá-las e adequadamente interpretar as necessidades, a mensagem estética e artística que queremos imprimir na obra e, acima de tudo assumir o todo como o objetivo central e qualquer escolha ou opção ser fundamentada para o criador (a pessoa que cria e que adapta ou que corta e recorta ou monta ou produz, etc.). Em suma, música assume-se (cada vez mais) é uma arma letal num espetáculo (teatro, cinema, publicidade, comunicação em geral, etc.). Onde entra pode fazer o melhor, mas também “trucidar” uma obra desmembrando-a ou retirando o protagonismo a outras áreas e linguagens presentes na obra. Uma arma para o bem e para o mal, depende como usamos essa poderosa arma que faz e que constitui uma (se não a maior e mais completa) forma e expressão de arte do ser humano (Leonido et al., 2018, p.27).

O diálogo a que reiteradamente aludimos, prende-se com o facto de ele ter que existir para que se atinjam os objetivos iniciais propostos pelos criadores, pelos produtores, pelos grupos e respetivas opções estético-artísticas adotadas.

Concluimos, até por uma questão de curiosidade geral, um quadro síntese (adaptado da obra de Jussara Rodrigues Fernandino, 2008) sobre alguns dos mais proeminentes encenadores do século XX, em que se detalha a relação e importância dada por cada um ao universo musical não só na música para teatro e na construção de personagens, mas também na formação e preparação do ator.

Quadro 2 - Quadro Sinóptico.

<i>Música para Teatro: elementos, funções e estratégias gerais</i>			
Elementos Musicais	Função Primordial	Estratégias-Base	
STANISLAVSKI ⁴⁹ (1863-1938)	Ritmo	<i>Tempo-Ritmo</i> : Vetor da construção cênica	Aplicação de princípios rítmicos às cenas, ao texto e aos movimentos
		Preparação corporal	Rítmica Dalcroziana
	Musicalidade da palavra	Interpretação: expressividade e comunicação	Aplicação de conceitos musicais ao texto; musicalidade da língua russa
	Sonoridades	<i>Paisagem auditiva</i> : Veracidade cênica; Estímulo para os atores	Minuciosa sonorização do texto
Canto lírico	Preparação vocal	Exercícios de colocação da voz	
Elementos Musicais	Função Primordial	Estratégias-Base	
MEYERHOLD ⁵⁰ (1894-1940)	Ritmo	Estruturação do espetáculo	Partitura cênico-musical: macro e microestruturas
		<i>Composição paradoxal</i> : Estímulo à percepção do espectador	Diálogo e contraste entre música e cena
		Preparação corporal	Rítmica Dalcroziana
	Musicalidade da palavra	<i>Leitura Musical do Drama</i> : afastamento do conteúdo da palavra	Construção de texto entre fala e canto
	Sonoridades	Estruturação a partir de obras musicais eruditas	Edição das composições de acordo com o objetivo cênico
Canto	<i>Instrumentalização Sonora</i>	Emprego musical de sonoridades do texto: sons dos objetos, gargalhadas, etc.	
Preparação vocal	Disciplina dentro do programa de formação musical do ator		
Elementos Musicais	Função Primordial	Estratégias-Base	
ARTAUD ⁵¹ (1896-1948)	Ritmo	Elo sentimento-gesto	Respiração
		Signos gestuais	Ritmo dos movimentos e integração com a voz
	Musicalidade da palavra	Busca de novas significações expressivas para a palavra	Efeitos Vocais: gritos, onomatopéias, acentos, ressonâncias, repetição de sílabas
	Sonoridades	Ação sobre a sensibilidade do espectador	Pesquisa e produção de sons e ruídos; Utilização de aparelhagem eletrônica
<i>Dissonâncias</i> ; Exacerbação sonora		Emprego do parâmetro sonoro: intensidade; Emprego de ecos e contrastes	
Elementos Musicais	Função Primordial	Estratégias-Base	
BRECHT ⁵² (1898-1956)	Ritmo	Quebra da continuidade da ação	Inserção musical entre as cenas
	Musicalidade das palavras	Ênfase ao sentido do texto	Emprego de conceitos musicais na elaboração da dicção
	Canção	<i>Distanciamento</i>	Entonações diferenciadas: personagem/comentário da personagem
		<i>Música-gesto</i> Função didática	Composição e interpretação musical específica: predomínio da mensagem política sobre a fruição musical
Comentário e corte no efeito de ilusão	Presença do coro e da orquestra em cena		

⁴⁹ Constantin Sergeevich Alexeiev (ator, diretor, pedagogo e escritor russo) para além de ser uma figura incontornável do teatro no século XIX e XX, ficou celebre pela criação do "sistema" que, em traços gerais, apresenta técnicas de treino / treinamento para atores para melhor preparação e procedimentos a serem adotados no processo e nos ensaios em teatro, pese embora estes ensinamentos tenham também sido adotados e outras áreas como a televisão e o cinema.

⁵⁰ Vsevolod Emilevich Meyerhold Penza (ator, diretor e investigador russo) foi indubitavelmente um dos grandes e mais importantes atores, diretores e investigadores da segunda metade do século passado, tendo nessa (e partir dessa fase), a partir dos seus célebres exercícios de interpretação da sua biomecânica e do seu trabalho de experimentação teatral, inspirado e influenciado grandes encenadores e criações teatrais.

⁵¹ Antoine Marie Joseph Artaud (poeta, ator, escritor, dramaturgo, guionista e diretor de teatro francês) teve como obra mais célebre "O teatro e seu duplo". Surrealista, comunista e anarquista, influenciou de forma assinalável gerações vindouras de encenadores e pesquisadores, dos quais se destacam, entre outros, Peter Brook, Grotowski, Eugenio Barba.

⁵² Eugen Bertholt Friedrich Brecht (dramaturgo, poeta e encenador alemão) foi indubitavelmente um dos mais proeminentes criadores e investigadores na área do teatro que fizeram dele um ícone teatral intemporal que, no caso, influenciou fortemente o que podemos entender por teatro contemporâneo. Venceu a sua ação numa perspetiva reflexiva sobre todo o universo adstrito ao desenvolvimento das relações humanas no e sobre o sistema capitalista.

Elementos Musicais		Função Primordial	Estratégias-Base
DECROUX ⁵³ (1898-1991)	Ritmo	<i>Dinamoritmo:</i> desenvolvimento de dinâmicas corporais	Combinações entre elementos musicais e movimento promovendo dinâmicas diferenciadas; Utilização de canções tradicionais e populares
		<i>Reconstrução da realidade</i>	Cortes, edições, tratamento específico do tempo
	Musicalidade da palavra	Complementação expressiva	Utilização criteriosa da palavra
	Sonoridades	Corpo-voz	Utilização de sonoridades vocais integradas ao gesto; voz como gesto expressivo
Complementação expressiva		Emprego criterioso de música e ruídos nos quadros de mímica	

Elementos Musicais		Função Primordial	Estratégias-Base
GROTOWSKI ⁵⁴ (1933-1999)	Ritmo	Desenvolvimento da partitura cênica	Aplicação de variações rítmicas e de agógica nos materiais configurados na partitura
		Preparação do ator	Exercícios Dalcrozianos; Respiração (yoga)
	Musicalidade da palavra	Produção sonora concentrada no ator; Criação de signos	Ações vocais imaginárias: sonorizações do texto, dicção como paródia ou caracterizações
	Sonoridades	Centrada no ator	Substituição da sonoplastia gravada pela interação entre a voz e os sons de objetos;
		<i>Caixas de Ressonância</i>	Práticas para o desenvolvimento da potencialidade expressiva do corpo e da voz
Cantos rituais	<i>Action:</i> Integração psicofísica	Acionamento das propriedades vibratórias dos cantos; utilização das associações e corporeidades geradas nas partituras internas e externas	

Elementos Musicais		Função Primordial	Estratégias-Base
PETER BROOK ⁵⁵ (1925-)	Ritmo	Tempo cênico	Emprego da ritmicidade visando pontuar a densidade das ações; Desenvolvimento da percepção palco-plateia
		Coordenação pensamento corpo-sentimento	Exercícios de polirritmia
		Estabelecimento da energia do espetáculo e contato com plateia	Utilização de material percussivo, geralmente em torno da pulsação
	Musicalidade da palavra	Neutralização da psicologia naturalista	Associação da palavra a um caráter expressivo
		Busca de expressividade fora da linguagem cotidiana	Criação de linguagem fonética
	Sonoridades	Recursos de expressão e criação de sentido	Exploração da potencialidade expressiva das sonoridades e ruídos pelos atores e músicos; Estudo das sonoridades de idiomas envolvidos na encenação;
Silêncio	Potencialização da expressão pela indeterminação	Recurso de escuta entre palco-plateia	

Elementos Musicais		Função Primordial	Estratégias-Base
EUGENIO BARBA ⁵⁶ (1936-)	Ritmo	Dialética entre o ritmo cênico e o ritmo musical	Emprego de instrumentos de percussão visando a precisão entre os ritmos do ator e do espetáculo
		<i>Bios cênico</i>	Emprego de <i>microritmos</i> na regulação de energia das ações
	Musicalidade da palavra	Potencialização da situação dramática	Potencial sonoro da voz e minimização do sentido semântico da palavra
	Sonoridades	Relação entre ações sonoras e ações físicas	Instrumento inserido à cena como: personagem, comentário ou contraponto.
Composição cênica		Texturas compostas de sonoridade e texto: "tecido de ações sonoras"	

Elementos Musicais		Função Primordial	Estratégias-Base
ROBERT WILSON ⁵⁷ (1941-)	Ritmo	Estruturação do espetáculo	Organização da peça por estruturas de duração ou eventos temporais
		Ênfase à linguagem não verbal	Emprego de aspetos de tempo e ritmo na configuração de linguagem plástica e corporal
	Musicalidade da palavra	Novas possibilidades expressivas	Tratamento da palavra em sua estrutura musical: construção de novas configurações a partir de fonemas, melismas, onomatopeias
	Silêncio	Supressão da palavra; Silêncio como elemento expressivo	Musicalização dos atores
	Sonoridades	Receção psicoacústica do som	Materialidade sonora: dissociação do contexto original e tratamento eletroacústico dos sons

⁵³ Étienne Decroux (ator e mimo francês) trabalhou como ator com grandes referências do teatro da sua época, mas acaba por se celebrar pela sua dedicação ao desenvolvimento de um pensamento e estratégia formativa denominada de *Mime Corporel* (Mímica Corporal Dramática) com base na qual funda espaço formativo e forma artistas a nível mundial.

⁵⁴ Jerzy Marian Grotowski (Diretor e Produtor Polaco) impôs-se com figura central no teatro do século passado, nomeadamente no teatro experimental ou de vanguarda. A sua obra "Em Busca de um Teatro Pobre" tornou-se um inspiração e referência para milhares de artistas e criadores mundo fora, assim como despoleta vários estudos e investigações com base nas suas técnicas, metodologias e base conceitual da sua obra.

⁵⁵ Peter Stephen Paul Brook (Inglês radicado em França) é na atualidade é um dos encenadores e diretores mais conceituados no universo artístico mundial. Conta com várias condecorações e prémios em diversas áreas, mais concretamente, na área do teatro, da ópera, do cinema e da escrita.

⁵⁶ Eugenio Barba (autor, diretor e pesquisador Italiano) discípulo e responsável pela divulgação de parte significativa da obra de Peter Brook, torna-se célebre pela criação do conceito e definição de Antropologia Teatral.

⁵⁷ Robert Wilson é um multifacetado artista (encenador, coreógrafo, escultor, pintor e dramaturgo, coreógrafo, iluminador e sonoplasta americano) de reconhecido mérito internacional. Trabalhou com grandes nomes de referência na área artística, mais particularmente, com artistas americanos e seus contemporâneos no plano internacional, em que impõe uma matriz estético-artística de vanguarda e de inovação artisticamente plural e irrepreensível.

Uma das opções e grelhas simplificadas para utilização / adaptação (não no sentido estrito do termo, mas sim de reutilização de um tema para um efeito diverso e adaptado) de música preexistente em cena circunscreve-se a três simples regras -base e duas anotações. Propõe-se, portanto (enquanto exercício académico em modo de simulação de encomenda) três soluções para a partir de um texto existente esta tarefa ser realizada com critérios minimamente aceitáveis para início de diálogo e relação entre que solicita (simulando uma encomenda de trabalho técnico) e de quem faz e propõe uma solução a ser validada e trabalhada entre ambos:

1. Utilização / Adaptação à época:

(os temas têm que estar circunscritos a uma época e / ou período da história da música);

2. Utilização / Adaptação livre:

(os temas podem ser escolhidos livremente ao gosto de cada um);

3. Utilização / Adaptação Temática e / ou literal:

(os temas musicais terão que mediante a ação ou tema, assumir uma relação histórico-textual).

Nota 1⁵⁸. Em cada tema a usar (em cada ação ou indicação), deve constar o link do tema musical colocado no texto WORD para análise e abertura imediata (prevendo que este trabalho seja realizado, nesta fase, primordialmente em regime a distância);

Nota 2⁵⁹. Elaborar um resumo / balanço do trabalho realizado a partir deste desafio e texto. Justificando opções, escolhas e respetiva fundamentação (Leonido, 2020).

Esta articulação e demonstração da relação entre música e teatro que vai muito para além da simples junção ou interseção da música no universo teatral, demonstra cabalmente a importância atribuída por parte significativa dos responsáveis pela direção e encenação das obras, nos seus múltiplos formatos, perspetivas estético-artísticas.

⁵⁸ Esta necessidade, depreende que, os proponentes saibam exportar o link a partir do momento em que se pretende usar a música na cena e / ou, no melhor dos quadros, quando possível, a faixa sonora vir já trabalhada (numa fase posterior à sua aceitação) através do softwares básicos e intuitivos capazes de editar e exportar os elementos sonoros escolhidos, gravados ou readaptados. Fazendo com que possam assumir já um rigor técnico de entrada sincronizada ou de utilização de intensidade volume e / ou masterização do universo sonoro adaptado para a cena.

⁵⁹ Esta demanda demonstra-se deveras importante pois ajuda a que ao autor tenha que sistematizar e fundamentar o seu discurso sob o ponto de vista técnico e especializado. Tendo que recorrer a termos e conceitos adstritos a esta temática e área específica. Enriquece, por um lado, o seu vocabulário técnico e, por outro, ajuda a melhor alicerçar um discurso técnico (útil e aconselhável) para enfrentar e abraçar novos desafios relacionados com a utilização / adaptação musical de elementos sonoros existentes para cena e contexto cénico-dramático.

O equilíbrio entre a direção artística, a produção, encenador, o compositor (adaptador ou utilizador), o cenógrafo, entre muitos outros, inclusive os técnicos (sonoplastia e luminotecnia) e os atores (sendo ou não cantores, tendo ou não formação musical – ou até somente sensibilizados para a área) obriga a um diálogo incessante, persistente e resiliente ao ponto de juntos, a diferentes ritmos, com linguagens próprias, serem capazes de no todo construir uma só obra. Uma partilha. Um legado de prática plural e interdisciplinar.

Em suma, em nossa opinião, tudo se resume ao equilíbrio. E este só se efetiva recorrendo a um incessante e desejável diálogo entre partes e fazedores de arte. Todos reunidos e comungando linguagens e imbuídos de um espírito crítico, construtivo e aurificamente edificante, fazem brotar o que de mais belo na arte existe: existe arte. Acontecer arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baptista, A. (2007). *Funções da Música no Cinema: contribuições para a elaboração de estratégias composicionais*. (Dissertação de Mestrado). Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Ciecelski, L. D., & Soster, D. D. A. (2017). Uma leitura dos arquétipos nas personagens da série literária Harry Potter de JK Rowling. *Anais do Salão de Ensino e de Extensão* (p. 189), Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul.

Fernandino, J. (2008). *Música e cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Fritsch, E. F. (2019). Trilha musical: o leitmotiv e a relação com aspectos cognitivos de personagens. *Anais do SEFiM-Interdisciplinar de Música, Filosofia e Educação*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

La Barre, J. (2012). Banal tríptico: poder, território, som. *Anais da 28ª Reunião Brasileira de Antropologia* (pp. 1-9), São Paulo: Associação Brasileira de Antropologia.

Leonido, L., Cardoso, M., Bezerra, S., Viana, R., & Morgado, E. (2018). The music for theater: from the subjectivity of the choice to the spectator's literacy. *European Review of artistic Studies*, 9(4), 20-29. [doi:10.37334/eras.v9i4.177](https://doi.org/10.37334/eras.v9i4.177)

Licursi, B. (2017). *A relevância dos aspetos cognitivos sobre a integração corpo-instrumento-mente na arte musical: avaliação e percepção por profissionais, académicos e estudantes de música no Brasil* (Tese de Doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Maheirie, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 147-153.

Mattos, E. (2014). *A arte de Compor Música para o Cinema*. São Paulo: Ed. Senac.

Schafer, R. (1994). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Rochester, Vermont: Destiny Books.

Vygotsky, L. S. (1998). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Bonamis e Acompaniado: uma génese do teatro português no Douro?

Ricardo Almeida⁶⁰

Palavras-chave

teatro amador
Trás-os-Montes;
Bonamis
dinâmicas históricas
Trouxa Mouxa

Resumo

A região transmontana é pródiga em formas teatrais desde tempos antigos: citando Teófilo Braga, que por sua vez aponta o famoso “Elucidário” de Joaquim Santa Rosa de Viterbo, no ano de 1193, o Rei D. Sancho I fez uma doação de um casal dos quatro que a coroa tinha em Canelas de Poiães do Douro ao histrião Bonamis e ao seu irmão *Acompaniado*, para eles e seus descendentes, “para remissão dos nossos pecados e pelo serviço que nos fizestes”. Esse serviço foi um pequeno espetáculo, realizado em Coimbra. Nesta comunicação pretendemos sublinhar um fundo histórico ligado ao teatro popular, amador e não remunerado, passando em revista as dinâmicas históricas que o proporcionaram e lhe dão forma.

⁶⁰ Ricardo Almeida. Instituto Politécnico de Viseu, PORTUGAL. Email: ricardomfa@hotmail.com

Origens

Falar da origem do teatro português pode assemelhar-se à eterna discussão do ovo e da galinha. Esta surge porque ao tempo histórico muitas vezes faltam as referências escritas, o material empírico fundamental que credita hipóteses, conjecturas e afirmações. Similarmente, defender uma tese sem a sustentar com dados creíveis e objectivos não é correcto. Importa visitar documentos essenciais no sentido de descrever os pensamentos e vivências características de uma época, ou seja, os seus padrões culturais, operando alterações nas metodologias de recolha empírica, considerando a problematização dos materiais e, por fim, recusando a ideia que estes são o espelho fiel da época a que se reportam. Desta forma, a analítica deve dirigir-se ao estudo das práticas e das representações, com o fito de captar as convenções culturais subjectivas e que só o conhecimento do contexto histórico-cultural concede.

O teatro medieval em Portugal

O assunto da paternidade do teatro português, atribuída a Gil Vicente, continua a ser objecto de acesa disputa. Se para autores como Teófilo Braga ele foi o responsável directo pela sua emergência, quando a 8 de Junho de 1502 “na segunda noite depois do nascimento do príncipe D. João que Gil Vicente iniciou o teatro nacional e a literatura dramática portuguesa” (Braga, 2005a, p. 43), para outros esta afirmação carece de fundamentação. Luiz Francisco Rebelo e Duarte Ivo Cruz reconhecem-no nos seus escritos e assinalam outras origens em “O Primitivo Teatro Português” (1984, p.13) e na “Introdução à História do Teatro Português” (1983, p. 17), respectivamente. Keates (1988), num outro horizonte, apresenta-nos uma heterogeneidade de fontes que discutem o tema com ampla profundidade. Em relação a este tópico, Rebelo cita António José Saraiva, que considera Gil Vicente o “representante mais eloquente do velho teatro moribundo de Portugal” e Mário Martins, que o aponta como “a crista triunfante de uma vaga até então de pouca altura que já vinha de longe, do coração da Idade Média” (1984, p. 18), e conclui que com ele “o teatro português abandona o seu estado larvar, embrionário, em que desde a fundação da nacionalidade ate aos fins do século XV vegetava” (1984, p. 20), confirmando a existência de modelos teatrais preliminares ao seu advento. Quais seriam elas?

Sabemos que o teatro medieval em Portugal possuía duas formas: uma litúrgico-religiosa, popular e jogralesca, e outra de origem cortesã. No primeiro caso, predominava uma prática dramática elementar, o arremedilho, espectáculo breve inventado pelos jograis, onde a declamação e a mímica imperavam enquanto configuração expressiva com alguma centralidade na Idade Média, como aponta Mário Martins (1986), e à qual assistia uma cadeia heterogénea de público. Aos indivíduos que participavam neste género de espectáculo era-lhes atribuído o nome de remedadores e a sua função consistia em imitar trejeitos de outrem, num complexo em que “o actor se confundia com o autor” (Rebello, 1984, p. 26) e aproveitava para propagar um aglomerado de informações de cunho diverso mas de escassa circulação na Idade Média a partir desta incipiente forma de fazer teatro, contudo com o estatuto de “célula originária do teatro português.” (1984, p. 25). Crabée Rocha iguala esta proposição chamando para tal o “Cancioneiro Geral” de Garcia de Resende, obra que, além de incluir fragmentos dramáticos na recolha como “a «Cantiga do Anjo», do Conde de Vimioso, letrado dum entremês alegórico (...) e o vilancete de Pero de Sousa, cantado diante do «entremês e carro em que ia a Santiago» (...) documentos comprovativos da existência de certas formas primitivas de representação.” (1979, p. 54), avisa para a presença de diálogos dramáticos provenientes das beligerantes formas poéticas que exigiam pergunta e resposta, além das “momices” que trataremos a seguir, competições poéticas e trovas que chegavam ao insulto e à obscenidade, trovas de toda a sorte, sobre as quais reinava a sátira e o riso. Era esta a segunda forma, a do teatro que se fazia na corte, contagiado porém pelo que se executava nas ruas, que Ruy de Pina e Damião de Góis referem do mesmo modo nas suas crónicas. De igual forma, vemos que estes perfis pré-teatrais atravessam a sociedade no seu todo, sendo, por um lado, objecto de jogo entre reis e povo e, por outro, assunto de contenda entre o povo e a igreja. A propósito, Luiz Francisco Rebello (1984) conta-nos da promulgação de D. Frei Telo, arcebispo de Braga, que advertia os clérigos, em 1281, para o contacto com jograis, mimos e histriões, fala-nos de D. João da Azambuja, que entre 1402 e 1414 determinava que “não cantassem, nem dançassem, nem bailassem, nem trebelhassem nos mosteiros e igrejas cantos, danças e trebelhos desonestos”, e do Rei D. Duarte, que estabelecia a proibição de “jogos, tangeres, cantigas e autos” nos locais sagrados. Na mesma direcção, Keates (1988) reporta-nos às Constituições dos Sínodos de Lamego, Braga e Guarda, diligentes a proibir a saída dos clérigos depois do toque dos sinos e sua presença em algumas festas do calendário em que “ordenam e fazem imperadores e reis e rainhas e vão-se com eles as igrejas levando consigo jograis, os quais mandam por no púlpito da igreja de onde dizem muitas desonestidades e abominações” (1988, p. 37).

Não obstante, Rebello contesta a tese da paternidade atribuída a Gil Vicente, propondo que a origem do teatro em Portugal possa ser atribuída a um breve diálogo acerca da natividade de Cristo, procedente de um breviário do século XIV de Santa Cruz de Coimbra cuja finalidade seria animar a cerimónia litúrgica ao estabelecer uma contracena entre duas gamas de personagens. De acordo com este argumento, “a personificação dos pastores, implícita no texto (...) e o esboço de diálogo travado, anunciam já o teatro e constituem o primeiro elo conhecido de uma tradição que dois séculos depois irá culminar nos autos vicentinos” (1984, p. 36). Já Mário Martins (1969) sugere que a procissão do Corpus Christi não anda muito longe de uma representação dramática, citando D. Estêvão de Aguiar, abade de Alcobaça, que em 1435 mandou comprar “todos os jogos destinados à procissão”, deles constando figurinos para os participantes (1969, p. 24). Presumivelmente, existiriam diálogos e contracenas muito básicas no contexto processional. Por sua vez, Keates assevera que Gil Vicente foi influenciado pelos “mistérios” e “moralidades” e que, antes do seu aparecimento, os já citados sínodos proscriviam malgradadamente os “jogos e autos seculares nas igrejas” (1988, p. 55), salvo tratar-se de “mistérios santos e de matérias devotas”. Como tal, diligenciava-se o impedimento à participação de clérigos em farsas, comédias e autos como bobos ou dançarinos.

Assim, as formas teatrais conhecidas na altura eram essencialmente performativas, já que as manifestações litúrgicas envolviam a presença de figuras caracterizadas e com indumentária apropriada, representando alegoricamente os santos, situação comum ao drama litúrgico dos séculos XI e XII. Tal é constatado por Garcia de Resende (2007) que, durante o reinado de D. João II, narra os “singulares e excelentes momos reais, tantos, tão ricos e galantes com tanta novidade e diferença de entremezes que creio que nunca outros tais foram vistos”, feitos numa enorme sala de madeira por altura de um torneio medieval, a que Keates (1988) filia nas mascaradas mas recusa timbrar com qualquer componente dramática.

Retomando Gil Vicente, e presumindo exactidão nas opiniões de Teófilo Braga (2005a, 2005b), apesar de viver na corte da altura, bebe a sua inspiração no povo, certificada num conjunto de personagens dessa lavra: o parvo Joane, do “Auto da Barca do Inferno”, deriva directamente da observação dos histriões populares assim como a forma de entrada das personagens em cena nos seus autos provém das procissões ou momos e dramas litúrgicos que poderá ter assistido, afirma Keates (1988, p.57). Todavia, e embora dono de uma formação intelectual de cuja solidez Keates duvide, precisando a sua maior proximidade com a literatura, espírito e cultura medievais do que renascentistas, possui uma inegável inspiração popular do estilo laudatório e alegórico bem próximo

das formas populares como as “lapinhas”, em estilo vilânico, mas obedeceu a uma série de cânones da altura que, segundo Crabée Rocha (1979), seriam “formas estróficas curtas (tais como o vilancete, constituído por um mote de dois ou três versos e uma volta de sete, a cantiga, com um mote de quatro ou cinco versos e uma glosa de oito ou dez, a esparsa, estrofe única de oito a dez versos, e a trova, nome genérico da estrofe curta, que assume, no Cancioneiro (de Garcia Resende), uma conotação de maledicência ou de escárnio). O próprio metro preferido é o redondilho maior (heptassilábico), menor (pentassilábico) e, em menos casos, quebrado (trissilábico), estes dois últimos sempre em alternância com o heptassílabo” (1979, p.20). Quer dizer, Gil Vicente vivia próximo da corte e tinha consciência da dramaturgia praticada na Europa e, mesmo que o seu poliglótismo e educação sejam espúrios, empregues somente para provocar efeito cómico nas suas peças de teatro, por ordem da rainha D. Leonor escreveu o “Auto Pastoril” em castelhano e a imitar as comédias do conhecido Juan del Encina, que viria mais tarde a superar em qualidade e estilo, sujeitando mesmo Erasmo de Roterdão a aprender português para poder ler as suas comédias, incluindo personagens bíblicas nessa obra e satisfazendo assim uma estética palaciana apreciada na corte de D. Manuel e do próprio ambiente sociocultural da altura que ditava as regras. Portanto, a tese de Teófilo Braga, influenciada pelo pensamento liberal e proto-republicano do século XIX, é cerceada.

Bonamis e Acompaniado

Chegamos à discussão capital. Segundo Duarte Ivo Cruz (1983), citando Teófilo Braga que por sua vez cita o famoso “Elucidário” de Joaquim Santa Rosa de Viterbo, no ano de 1193, o Rei D. Sancho I fez uma doação de um casal dos quatro que a coroa tinha em Canelas de Poiars do Douro ao histrião Bonamis e ao seu irmão Acompaniado, para eles e seus descendentes. Segundo consta da Carta de Doação, “para remissão dos nossos pecados e pelo serviço que nos fizestes”. Como quitação, diz, obrigaram-se a oferecer ao rei um arremedilho para efeito de compensação. O mesmo autor, citado em notícia do jornal Notícias do Douro de 16 de Maio de 2008, aponta o seguinte: O teatro português não nasceu pela mão de Gil Vicente, uma vez que já existiam manifestações teatrais antes de 7 de Junho de 1502, data da primeira representação do “Auto do Vaqueiro” ou “Auto da Visitação”. A origem do teatro popular português remonta ao século XII, mais precisamente ao reinado de Sancho I, onde em Canelas de Poiars do Douro, os dois actores mais antigos portugueses, Bonamis e Acompaniado, realizaram um espectáculo de “arremedilho”, tendo sido pagos pelo Rei com uma doação de terras. Canelas compreendia na época oito casais, sendo metade pertença dos homens

do Rei e outra metade de herdadores. Terá sido dos quatro casais que possuía que D. Sancho terá dado a recompensa aos dois jograis.

Actualmente, a freguesia de Canelas, do concelho de Peso da Régua, possui na sua heráldica oito parras que representam a agricultura vinhateira do Douro e os dois jograis. Antes de mais, importa perceber como se vivia no tempo de Sancho I.

O “Povoador” reinou entre 1185 e 1211, prosseguindo a tarefa iniciada por seu pai de conquista do território aos mouros, a Sul, sem esquecer as tensões fronteiriças com o reino de Leão, a Ocidente. Fazendo jus ao seu cognome, concedeu forais e procurou atrair ordens religiosas e a nobreza para povoar cada vez mais locais, doando terras e fazendo concessões. Em 1189, tinha conquistado grande parte do actual território de Portugal, restando uma pequena faixa raiana entre a zona de Portalegre e Castro Marim.

Façamos um exercício e imaginemos os dois histriões a cumprirem o que foi acordado, em galaico-português, perante o monarca, no ano de 1193. O rei estaria certamente preocupado com o sucessivo sobressalto das batalhas, com as alterações constantes das fronteiras do território, com as querelas permanentes com o clero e a nobreza. A sua atenção seria escassa e o seu tempo seria provavelmente curto, tão curto com o da duração do arremedilho feito por dois pobres bufões, desconsiderados face aos trovadores, escritores de canções para serem bailadas e cantadas por jograis, colocados estes num patamar de consideração social mais elevado. Esta forma teatral era simples, profana e rústica. Talvez, pouco atractiva para quem foi precursor da vacilante lírica portuguesa e a quem é atribuída uma Carta de Amor dedicada à sua amante, Dona Maria Pais de Ribeira. Também é pouco provável que o dito espectáculo tenha acontecido, embora Maria José Bigotte Chorão (Valle de Figueiredo, 2011) o situe em Coimbra, na Corte.

Como se apreende, a actividade poética neste tempo é apoiada pelo monarca, assim com existia uma estratégia de recrutamento de jograis e segréis para os espaços da nobreza, que sucedia desde os monarcas até aos cavaleiros-vilãos. Também se conhece a disseminação de oratória dramática neste período, comprovado pela existência de bufões, histriões e saltimbancos agora mencionados. Mas há que dispensar um pouco mais de atenção à Carta de Doação do Casal e entender o regime de atribuição de terras praticado na altura.

A Bonamis e Acompaniado foi oferecido um casal que pertencia a herdadores, nomeadamente, a Pedro Mendes, segundo reza a mesma. Em 1193, D. Sancho I estava a 18 anos da

sua morte, que chegaria aos 57 anos de idade. Teria então, 39 anos. A partir de 1185, ano da morte de seu pai e início do seu reinado, opta pela consolidação do território que os dois haviam conquistado em nome de Portugal, mau grado o episódio da conquista de Silves aos muçulmanos, grande erro estratégico que custou muitas vidas. Em 1187 visita o Norte do país, penetrando em domínios senhoriais adversos à autoridade do sucessor e iniciando um percurso de itinerância activa, talvez movido pela necessidade de afirmar o seu poder face aos critérios de imunidade previamente concedidos por seu pai aos nobres e à igreja. O regime senhorial impunha vassalagem ao rei, mas qual era o que se vivia na Idade Média em Canelas do Douro?

As questões relativas ao povoamento do Douro dividem opiniões entre historiadores portugueses e espanhóis, cada qual reivindicando autoridade sobre o assunto. Comum a ambos, é a ratificação que o povoamento desta região sempre manteve a sua vitalidade, registando movimentos migratórios de populações do norte de Espanha para sul e de moçárabes para Norte, mesmo antes da nacionalidade. Relativamente à matéria da posse de terras, Mattoso (1985, 2001, 2009) diferencia “senhores” de “dependentes”. Os primeiros, distintos por razões de “sangue nobre”, em articulação com a função de auxílio ao poder militar do monarca e reprodução do seu poder regional por via das sucessivas conquistas territoriais, recebiam terras e administravam-nas sob directrizes pessoais. Acumulavam a legislação, a administração e o exercício da justiça. Nesta categoria incluíam-se os ricos homens, infanções e cavaleiros. Já os segundos dividiam-se em herdeiros, colonos, servos, intermediários e assalariados. Mas os herdeiros não eram livres. Embora não obedecessem a um senhor colocado numa ordem superior, atendiam apenas ao rei e respondiam perante ele, pagando-lhe tributo designado fossadeira e voz e coima, que os libertava de compromissos militares. Este regime reporta-se ao povoamento mais antigo, por isso carregado de privilégios dificilmente reformáveis. Como tal, o que levaria D. Sancho I a doar terras a dois histriões, sabendo que era uma actividade mal vista e deveras perseguida? Quanto a nós, coube uma forte componente de prestígio social e ostentação perante a corte de um país em formação, revelando o carácter nobre necessário a um rei que acompanhou seu pai em guerras constantes pela reconquista e que precisava de creditação pública. Esta tese requer alguma minúcia no seu desdobramento argumentativo. Vejamos por partes.

O prestígio social decorre da designação e reconhecimento social dos atributos valorizados pelo colectivo. Estes relacionam-se com um determinado estatuto social e, concomitantemente, com uma hierarquia. As ciências sociais foram profusas a mostrar como este processo é atravessado por competição permanente com propósitos de ocupação de lugares relativos. D. Sancho I, segundo

defende Duarte (2009), sentiu uma forte necessidade de impor a sua marca enquanto monarca. Sabe-se que reinou em conjunto com seu pai a partir do momento em que este sofre danos físicos resultantes de uma incursão mal sucedida a Badajoz, reduto do reino oponente de Leão. Impossibilitado pelos ferimentos, é carregado em batalhas e deixa de ser tão interventivo no teatro de guerra. Mas estava presente. Seu filho, sequioso de construir uma imagem política forte e de gravar a sua autoridade entre os seus pares, promove um conjunto de incursões nas hostes inimigas como prova da sua bravura. Neste âmbito, fala-se mais de um suposto ataque suicidário a Sevilha, romantizada pelos cronistas coevos, e menos dos falhanços contra as tropas de Fernando II de Leão. E o mapa político de então? Na Península existiam os reinos cristãos de Portugal, Leão, Navarra, Castela e Aragão, competindo entre si e, simultaneamente, contra os muçulmanos. Portugal une-se preferencialmente com Aragão, casando D. Sancho I com Dulce de Aragão.

Além das questões estratégicas relacionadas com as alianças preferenciais e reprodução de poder, na altura era prestigiante a união com ordens religiosas, registando-se inclusivamente a presença de certo número de membros familiares em mosteiros para seguirem o curso monástico. As ordens de Cluny, borgonhesa, e de Cister inscrevem as presenças mais antigas no nosso país e promoviam a educação e o conhecimento, gratificante e distintivo em alturas em que a alfabetização era rara. Diz-se que D. Sancho I não sabia ler nem escrever. Simultaneamente, a rivalidade com a nobreza estava presente desde seu pai Afonso Henriques, que lutou contra a sua mãe assim que esta se tornou partidária da unificação com a Galiza, e só a partir do reinado de Afonso II se inicia uma política de afirmação do poder público da monarquia, como defende José Mattoso (Mattoso, 2009, p.299), eclodindo posteriormente em revoltas senhoriais que a história pode mostrar. A própria sucessão de D. Sancho I foi polémica, pois na altura ainda não estava definido que a linha sucessória devia ser assegurada pelo primogénito. D. Pedro e D. Fernando, irmãos do futuro rei Afonso II, reivindicam o trono para si. O monarca resolveu o assunto nos seus dois testamentos. Uma cláusula destaca que seria Afonso II o seu herdeiro no trono e as sucessões passaram a reger-se, preferencialmente, segunda esta determinação. A tese da necessidade de afirmação do monarca sobre os súbditos entronca ainda na afirmação de Mattoso e Daveau (2010), para quem Portugal tem origem numa realidade administrativa e só mais tarde se credita como nação, por força da sucessiva agregação territorial, desvinculada entre si e sem unidade cultural, que a política firme e centralizadora do rei veio impor. O que aconteceu durante a dinastia borgonhesa?

Afonso II inicia uma política de centralização burocrática, convocando as Cortes de Coimbra em 1211. Delas saíram a imposição da supremacia do rei face ao clero e nobreza, extensível a todo o território, sempre a braços com resistências locais face ao domínio administrativo do monarca, e a Lei da Desamortização, que decretava o impedimento das ordens religiosas adquirirem bens fundiários. Promoveu também as Confirmações, que ratificam as concessões de seus antecessores, e as Inquirições, que cadastraram todos os bens da coroa. Obviamente teve oposição da nobreza e do clero sendo, inclusivamente, excomungado em 1212. Sancho II herda os conflitos gerados por seu pai contra nobres e clero e apenas Afonso III, seu irmão, vem contrabalançar a sua menor experiência reflectida no incremento da autoridade, pela promulgação de um conjunto de leis propícias à coroa, e pela inclusão da burguesia rural e urbana nas Cortes de Guimarães. Procede a novas Inquirições Gerais, em 1258 com o objectivo de organizar administrativamente o reino e limitar o poder da nobreza e do clero. O mesmo fez D. Dinis, seu sucessor, através de novas Inquirições realizadas durante o seu reinado. Apesar de ter assinado a paz com o clero, pela ratificação da Concordata, não se livra das lutas internas contra pretendentes ao trono. Porque defendemos a tese do prestígio social?

A imagem política do rei e a construção do prestígio

Para estudar os sistemas políticos, Balandier (1975) preconiza a descrição e análise das estruturas, processos e representações subjacentes às diversas instituições e práticas que asseguram o governo dos homens, na tentativa de discernir as diversas expressões da realidade política e suas propriedades comuns. É da sistematização do universo constituído pelo poder que é necessário tratar agora. Como tal, vamo-nos socorrer do processo de ritualização do espaço político enquanto agente de evocação de um sistema de representações vinculativas que podem ser observadas sob dois pontos de vista: enquanto expressão da realidade política, pois veicula ideias e símbolos que demandam legitimação concreta, e enquanto actividade simbólica, já que transmite um agregado de símbolos compreendidos e reconhecidos pelos observadores com o intuito de perpetuar determinada ordem política. Lisón-Tolosana (1992) ajuda-nos na tarefa compreensiva da edificação da imagem pública do rei.

A construção de um discurso legitimador da sua autoridade, presente no ritual protocolar examinado no livro que fazemos referência na bibliografia, liga-se à tentativa perpetrada pela dinastia de Habsburgo (reinaram em Espanha entre 1516-1700 e foram também conhecidos como Casa da

Áustria) de unificação dos reinos peninsulares. Ou seja, o processo homogeneizador e centralizador do poder real, que buscou excluir a diversidade e fomentar a homogeneização através de acções incisivas sobre os focos divergentes, geradora de tensões e fracturas entre os reinos peninsulares, é acompanhado por manifestações públicas de adesão. Estas significam submissão política.

Uma parte da estratégia passou pela acção concertada de legitimação da autoridade real e de unificação dos reinos peninsulares; a outra passou pela promoção do matrimónio entre nobres de reinos e províncias distantes e pelo apertado controlo político assente na acção da Inquisição, aparelho especializado de repressão. Assim, uma extensa legião de nobres submeteu-se ao domínio real, esvaziando de força simbólica as representações minoritárias. A dominação e legitimação vingaram, mediante a criação de uma cultura de grupo participada por todos e com referentes simbólicos extensíveis ao espaço peninsular. Em suma, o recurso a mecanismos ideológicos, de repressão e coerção legítima operada por um aparelho especializado, erige o universo da política, a que Bourdieu (1991) muito pertinentemente atribui as finalidades de racionalizar, legitimar e erigir, e Althusser aloca a sua eficácia ideológica (2011).

É neste plano ideológico que os Áustrias continuaram o processo de sacralização iniciado pelos reis católicos, apoiando-se na Inquisição, independente da autoridade papal e sob tutela do rei, que, entre outras coisas, lhe permitia desobedecer às directivas papais romanas, arrogando-se como principal defensor da fé cristã ao defender a resposta directa perante Deus. Tal postura resultou em um apertado controlo político-religioso sobre a população e na glorificação dos atributos corporais da sua dimensão sagrada: a postura invariavelmente grave, “gravitas”, desligada da materialidade e das paixões físicas, e a sua “dignitas”, aspecto ligado à própria faceta governativa real, “apresenta o rei como paradigma, ou seja, como ideia moral e figura ideal, como uma inesgotável e permanente alegoria” (Lisón-Tolosana, 1992, p.88), colocando-o fora do tempo. E chegamos ao protocolo.

Segundo Rivière (1993) os rituais políticos têm como função legitimar uma hierarquia de poderes e valores e orientar moralmente as pessoas para a responsabilidade da adesão. Deste modo, os ritos, que acima de tudo expressam uma crença na “tradição”, possuem uma carga cognitiva, orientando para certos significados, uma carga afectiva, que estimula os sentimentos e, por fim, uma carga que incita à acção. Esta espécie de religião política, dimensão sagrada da vida política que se manifesta pela exposição de símbolos de expressão colectiva nas ritualizações com o mesmo carácter, exige militância e participação nas cerimónias evocativas dos valores do grupo, continuamente repetidas com finalidade coesivas das alianças sociais. Isto é, o ritual celebra a ordem estrutural,

afirma uma força. A produção de ideias sobre o mundo social, de percepções, encontra no protocolo a expressão da cultura política, vista como um conjunto ou padrão de crenças, explicações, valores, atitudes e esquemas de acção referidos à política. O protocolo é, justamente, o reconhecimento da divindade real e concomitante submissão a este poder.

Durante o reinado dos Áustrias, todos aqueles que morassem debaixo do tecto real teriam de prestar homenagem, praticando-o obedientemente. Este era um ritual rigidamente estruturado, exigido como forma de reconhecer a hierarquia, processo quotidiano de deificação que “através (...) desses soberbos, esplendorosos e rígidos espectáculos, reafirma o príncipe o seu direito de reger e mandar, revalida a monarquia, sacraliza a sua autoridade. O protocolo ritual mostra na sua melhor perspectiva teofânica o mais poderoso soberano do mundo, ou talvez, e só para o observador, descobre o último véu que cobre algo mais prosaico: a exaltação do poder do estado” (Lisón-Tolosana, 1992, p.131).

Em suma, a execução do ritual prende-se a factores hierarquizadores da ordem política, que o rei controla mediante a exibição encenada e a que os súbditos devem aderir, seguindo os propósitos de legitimação da monarquia e divinização do rei. Do protocolo, onde o estatuto de cada um define a sua participação e posição na grandiosa encenação colectiva, decorre a submissão dos indivíduos ao rei, ao poder político centralizado expresso na instituição.

Conclusão

Tal como entre os Áustrias, a monarquia que floresce em Portugal a partir do século XI necessitou de se impor ao conjunto de pares que consigo tomaram conta do território. Afonso Henriques e Sancho I foram herdeiros do Condado atribuído a Dom Henrique por Afonso VI em 1096 e amplificaram-no. No entanto a antiga rivalidade senhorial não estava resolvida e aos sucessivos monarcas foi determinante assumir uma postura de proximidade com os colonos. Neste sentido, a construção de uma imagem prestigiante e magnânima foi importante, pelo menos no caso de Bonamis e Acompaniado, para garantir compromissos com os novéis “portugueses”, movimentando, num outro nível, a demarcação política dos nobres por via da distinção estatutária conferida pelos recursos administrativos aplicados ao conjunto territorial. Tal como durante o reinado dos Áustrias a encenação protocolar foi útil para afirmar o poder do rei entre os súbditos, a concessão de terras a indivíduos socialmente desqualificados foi importante para a construção de uma imagem auspiciosa do rei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abéles, M. (1990). *Anthropologie de l'état*. Paris: Armand Colin.
- Althusser, L. (2011). *Ideologia y aparatos ideológicos do Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nova Vision
- Balandier, G. (1975). *Antropologia Política*. Lisboa: Edições Presença.
- Bakhtine, M. (1970). *L'Ouvre de François Rabelais et la Culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1991). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Braga, T. (2005a). *História da Literatura Portuguesa (Renascença)*. (Vol. II, 3.^a Ed.). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Braga, T. (2005b). *História da Literatura Portuguesa (Os Seiscentistas)*. (Vol. III, 3.^a Ed.). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda
- Burke, P. (2010). *La Cultura Popular en la Europa Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- Cidade, H. (1973). *Portugal Histórico-Cultural*. Lisboa: Edições Círculo de Leitores.
- Degaine, A. (2011). *Histoire du Theatre Dessiné*. Saint Genouph: Nizet.
- Duarte, L. M. (2009). *D. Sancho I, O Povoador*. Matosinhos: Quid Novi.
- Elias, N. (1993b). *O Processo Civilizacional*. Lisboa: Dom Quixote.
- Francisco Rebello, L. (1984). *O Primitivo Teatro Português*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Francisco Rebello, L. (2000). *Breve História do Teatro Português*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Henriquez, E. (1993). *Fascination, séduction et pouvoir*. In G. Gosselin (Dir.), *Les Nouveaux Enjeux de l'Anthropologie*. Paris: L'Harmattan.
- Huizinga, J. (1992). *Men and Ideas: History, the Middle Ages, the Renaissance*. Princeton: University Press.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Ivo Cruz, D. (1983). *Introdução à História do Teatro Português*. Lisboa: Guimarães Editores.

- Keates, L. (1988). *O Teatro de Gil Vicente na Corte*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Lisón-Tolosana, C. (1992). *La Imagen Del Rey: Monarquía, Realeza y Poder ritual en la casa de los Austrias*. Espasa Calpe: Coléccion Austral 249
- Martins, M. (1969.) *Estudos de Cultura Medieval*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Martins, M. (1986). *A Sátira na Literatura Medieval Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Martins, M. (1987). *O Riso, o Sorriso e a Paródia na Literatura Portuguesa de Quatrocentos*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Mattoso, J. (1985). *Identificação de um País: Ensaio sobre as origens de Portugal (1096-1325)*. (Vol. I). Lisboa: Editorial Estampa.
- Mattoso, J. (2001). *História de Portugal*. (Vol. 6). Lisboa: Editorial Estampa.
- Mattoso, J. (2009). *Naquele Tempo*. Lisboa: Temas e Debates.
- Mattoso, J. (2010). *Portugal – O Sabor da Terra*. Lisboa: Temas e Debates.
- Osnes, B. (2001). *Acting: an international encyclopedia*. Santa Barbara/California: Library of Congress.
- Resende, G. (2007). *Vida e Feitos de El Rei D. João II - Texto da edição crítica preparado por Evelina Verdelho*. Coimbra: CELGA, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Rivière, C. (1993). *La ritualisation du politique*. In G. Gosselin (Dir.), *Les Nouveaux Enjeux de l'Anthropologie*. Paris: L'Harmattan.
- Rocha, A. C. (1979). *Garcia de Resende e o Cancioneiro Geral*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Russel Brown, J. (1995). *The Oxford Illustrated History of The Theatre*. Oxford: Oxford University Press.
- Saraiva, A. J., & Lopes, Ó. (2010). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Sepet, M. (1903). *Le drame religieux au Moyen Âge*. Paris: Librairie Bloud & C^a.
- Tixier, P.E. (1988). *Legitimité et modes de domination dans les organisations*. *SOCIOLOGIE DU TRAVAIL*, 4, 615-629.

Valle de Figueiredo, J. (2001). Carta de Doação de um casal na Vila de Canelas, feita por D. Sancho I a Bonamis e Acompaniado. Peso da Régua: Associação Artística Portus Cale.

Viterbo, J. S. R., O.F.M. 1744-1822, Elucidário das palavras, termos e frases que em Portugal antigamente se usaram e que hoje regularmente se ignoram: obra indispensável para entender sem erro os documentos mais raros e preciosos que entre nós se conservam / Publicado em Benefício da Litteratura Portugueza 2ª ed. revista, correcta e copiosamente adicionada de novos vocábulos, observações e notas críticas com um índice remissivo. Lisboa: A. J. Fernandes Lopes 1865. - 1 v.; 28 cm.

O TEATRO ASSOCIATIVO COMO DESENVOLVIMENTO CULTURALRui Martins⁶¹

Palavras-chave

NOVO ACTO
teatro associativo
teatro e comunidade
teatro e inclusão**Resumo**

Celebramos recentemente o Dia do Mundial do Teatro. Hoje, ao refletir, debater e partilhar ideias sobre o Teatro Associativo, exortovos a pensar no Teatro como uma ferramenta universal de diálogo, para criar pontes entre as diferenças, para congregar e renovar as Comunidades, para a transformação socioeducativa e o desenvolvimento cultural e social da Pessoa, para promover a consciencialização das gerações mais novas, para mobilizar públicos. Em Portugal, o Teatro Associativo, feito por Amadores (encenadores, atores e técnicos voluntários, não remunerados) com grande qualidade e formação na área, está hoje ao mesmo nível do que de melhor se faz por Companhias Profissionais. E não se pense que o muito público do Teatro Associativo não prima pela exigência – longe vão os tempos em que com umas piadas brejeiras e umas cuecas às bolinhas se ia “fazer teatro” às salas “da província”. Um pouco por todo o País, e por vezes estoicamente, muitas Coletividades teimam manter viva uma arte que sempre se considerou em crise, contrariando as aves agoirentas e os profetas dissimulados que passam o tempo a anunciar a morte do Teatro. Do panorama geral para o exemplo concreto de Campanhã, uma das freguesias mais populosas e “esquecidas” do Porto: depois de décadas pujantes de teatro associativo caiu-se num quase imobilismo de que só nos últimos 5/6 anos se está a conseguir sair. Hoje, com o imprescindível apoio da Autarquia, há 3 Grupos a funcionar em pleno (“Novo Acto”, “Teatro Amador de Campanhã”, “Era Uma Vez... Teatro”), outro está na forja (“Teatro Infantil de Campanhã”) e, todos os meses ao longo do ano, um novo espetáculo sobe à cena do Festival de Teatro (FTAC). Federico García Lorca sustentava que “Un pueblo que no ayuda y no fomenta su teatro, si no está muerto, está moribundo”. Continuemos, pois, sem esmorecer, a acreditar e a construir o Teatro. O Futuro.

⁶¹ Rui Martins. Novo Acto, Associação de Artes Performativas, PORTUGAL. Email: rjrfmartins@gmail.com.

“O TEATRO ASSOCIATIVO COMO DESENVOLVIMENTO CULTURAL LOCAL”

“Rompamos o silêncio! Apedrejemos a ignorância! Expulsemos o oportunismo! Matemos a morte! Façamos Teatro!”

A ideia é partir do geral para o exemplo concreto de Campanhã, uma das freguesias mais "esquecidas" do Porto, onde depois de décadas pujantes de teatro associativo se caiu num quase imobilismo de que só nos últimos 5/6 anos se está a conseguir sair e que já tem 4 companhias de "teatro amador" a funcionar em pleno...

1. UMA REALIDADE POR DESCOBRIR

O Teatro Associativo tem desempenhado um papel inestimável junto das populações e contribuído de forma determinante para o desenvolvimento cultural e social da pessoa, para mobilizar públicos, para congregar as comunidades e criar pontes entre as suas diferenças, para promover a consciencialização das gerações mais novas...

O teatro associativo está hoje ao mesmo nível do que melhor se faz em Portugal.

Já não se pode falar de teatro de amadores quando falamos de teatro associativo, mas de teatro feito por amadores com grande qualidade.

E, embora seja feito de forma voluntária, é levado a cabo por pessoas com formação na área, saídas das academias de teatro, não só os atores, mas também técnicos.

O teatro associativo tem muito público que exige qualidade. Não é à toa que seguimos critérios de seleção dos espetáculos para o festival muito rigorosos. Um deles tem a ver com a aceitação que poderá ter junto do público, sendo que cada festival tem um público diferente. Pode representar-se um bom drama, uma boa comédia ou uma boa farsa, mas, acima de tudo, um espetáculo com qualidade, bem representado e bem cuidado. E se isso não acontecer, o público reage...

Da Essência e dos arquétipos que caracterizam o Teatro de Amadores.

Felizmente ainda há múltiplas coletividades que teimam, estoicamente, manter viva uma arte que sempre se considerou em crise. Por isso, não faltam as aves agoirentas e os profetas dissimulados que passam o seu tempo a tocar nas trompas da desgraça, anunciando a MORTE DO TEATRO.

Diga-se de passagem, que não estão sozinhos. Muitos outros, gente dita «respeitável», não só pelas gravatas que exhibe, pelos carros em que se desloca, pelas vezes em que aparece nos jornais ou na TV, as conhecidas toupeiras dos sinusoidais corredores do poder, contribuem de forma acelerada para tentar minar a solidez do esforço que conduz à Arte Teatral.

Mas há também esses, os que ainda acreditam na imensa força cultural do Teatro e por isso a ele se entregam de corpo e alma, esquecendo chuvas e cansaços, relegando lareiras e confortos e cerrando os dentes de coragem.

São estes que sempre foram assistindo à morte anunciada do Teatro, que mais tarde experimentarão novas estéticas, desde o cristianismo primitivo aos ambulantes das carroças medievais, dos mimos da Commedia Dell 'Arte à Comédie Française, de Lope de Vega a António José da Silva, de Strindberg a Lorca, experimentaram diversificadas propostas bebidas um pouco ao sabor da experiência colhida em Brecht, Piscator, Pirandello, Artaud, Grotowsky, Boal, Jaime Salazar Sampaio ou Bernardo Santareno e tantos outros que lançavam ao Teatro desafios para um renascimento contínuo.

A «anquiloze teatral» não se consumou e o Teatro soube sempre ressurgir com novas forças, retemperadas ora pela supermarioneta de um Gordon Craig, ora pela técnica ainda hoje obrigatória de um Stanislavsky, e que os amadores acabariam por assimilar através do cinema. E complementando o que viam no cinema, escutavam depois nos pequenos salões das coletividades as palavras de ensaiadores e encenadores, muitas vezes fruto de um saber de experiência feito.

A REALIDADE PORTUGUESA

Entretanto, no Portugal do século XX viviam-se duas realidades perfeitamente distintas: de um lado a revista, com todo o cortejo de críticas a um regime ferozmente censório, pontilhando as piadas com metáforas e alegorias na tentativa - nem sempre alcançada - de enganar os tão estúpidos como vigilantes «coronéis do lápis azul»; do outro, um teatro nacional, parido nas entranhas do regime, cuidadosamente evitando criações que duplicassem as fogueiras onde já haviam padecido, duzentos anos antes, génios como o Judeu e obrigando a que autores como Rebello ou Santareno, implacavelmente perseguidos pela Censura, redigissem — nos finais da década de setenta — pungentes despedidas do teatro que, felizmente, Abril veio impedir.

Estávamos, então, num país sem televisão, sem PC's nem DVD's, sem salas de cinema com pipocas. Era, pois, no seio das coletividades, entre homens e mulheres que à noite se encontravam e conviviam, após a fadiga de penosas jornadas de trabalho, que sobrevivia um teatro humilde e carente de meios técnicos, culturais e humanos. Assim se fazia (ou ia fazendo) o Teatro nas coletividades, com atores que muitas vezes nem sabiam ler, uns com ensaiadores, outros com encenadores, uns e outros verdadeiros motores dos espetáculos, com cenários concebidos na fértil imaginação dos criativos artistas sem escola, tantas vezes com figurinos anacrônicos e completamente desajustados, iluminados por latas com lâmpadas e sonoplastia suportada por efeitos em chapas, vozes, assobios, areia escorrendo e tantas outras soluções verdadeiramente insólitas mas sempre imaginativas.

A própria produção literária dramática raramente chegava ao público leitor sem que a censura extirpasse tudo quanto, no seu entender inquisitorial, pusesse em causa os valores do *modus vivendi* do regime.

Mesmo assim, eram os amadores a verdadeira Fénix do Teatro.

Por volta dos anos cinquenta, alguns dramaturgos portugueses ensaiam novas estéticas: estamos a lembrar-nos, entre outros, de Luís Francisco Rebello e das suas experiências no Teatro do Salitre, por exemplo, em breve seguido por muitos outros. No Porto explode a «bomba» de um novo teatro, despoletada pelo grande António Pedro no TEP, em breve tornado fábrica de grandes atores, muitos deles oriundos das fornadas locais das coletividades. Uma nova escola de estéticas e de atores e técnicos veio, deste modo, contribuir decisivamente para a renovação de muitos dos grupos de amadores. E se os concursos do SNI tiveram o senão da competição artística que culminou, em muitos casos, no endividamento dos grupos e até em disputas de chauvinismos regionais ou locais que prejudicavam o movimento teatral, sem dúvida permitiu também uma renovação importante nos gostos e nas opções dos que tinham o Teatro como paixão complementar do seu labor profissional. É certo que nem todos os grupos acompanharam uma renovação que seria de esperar e... desejar. Mas teriam sido eles os únicos culpados?

É sabido que a televisão, como serviço público que é — por enquanto — tem por obrigação fomentar o gosto pela arte, de que o Teatro constitui parte integrante. Mas é inegável que HOJE a Televisão não tem nenhum programa de teatro nem exhibe regularmente as peças que possui em arquivo. É também inegável que a comunicação social se mantém alheada do fenómeno teatral amador ou associativo e às vezes até parece que quando sai alguma notícia, tal aconteceu por engano. Os críticos estão todos inscritos no Fundo do Desemprego, mas sobram as revistas cor-de-rosa do «jet

oito», empenhadíssimas em informar-nos sobre o volume de silicone de Fulana, da «facada matrimonial» do senhor X, da beleza do corte do vestido das «Lilis» e de festas e banquetes onde se gasta mais dinheiro que na montagem de qualquer peça de teatro.

MAS O TEATRO TEIMA EM RESPIRAR!

3 - A realidade do teatro associativo

Um pouco por toda a área do Grande Porto há (ainda) vários grupos a montarem espetáculos teatrais com alguma regularidade. Naturalmente, uns de melhor e outros de menor qualidade. Importa, porém, perceber as razões por que a qualidade é, por vezes, tão diferente entre os grupos ou mesmo tão diversa entre as várias produções dum mesmo grupo.

A primeira razão tem a ver com a preparação dos próprios encenadores, técnicos e atores. Sabemos que há grupos que despendem somas importantes para dotar os seus grupos de competentes encenadores, cenógrafos e (ou) figurinistas, técnicos diversos. Mas há outros — a maioria — que não podem dar-se a essas ousadias.

Além disso, há ainda encenadores que, depois de estreadas as peças, partem para outros grupos, abandonando o trabalho de formação (que deviam ter) desenvolvido, ignorando a lição basilar de que o verdadeiro espetáculo teatral começa após a estreia. Isto significa que, após algumas representações, os espetáculos pouco têm já a ver com o projeto de criação inicial, acabando numa mescla de «inovações e de improvisações» de duvidoso mau gosto. Muitos dos pormenores, do cenário aos figurinos, da luz à caracterização, tudo cai num facilitismo que descaracteriza e compromete um trabalho que demorou meses a erguer. É evidente que não defendemos a obrigatoriedade de o encenador acompanhar todos os ensaios que terão de fazer-se posteriormente à estreia. Mas não deve abandoná-los pura e simplesmente. Além dele, para os ensaios de rotina, é imprescindível a existência dessa figura tão importante como esquecida (nalguns meios) do ensaiador, aquele a quem compete a grande tarefa de manter inviolável a integridade do projeto da encenação.

Assim, deixa de haver continuidade de projetos e de escolas que poderiam e deveriam consolidar a formação teatral das associações.

Surgem novos encenadores, novos cenógrafos, novos técnicos de luz e de som, por vezes mesmo novos atores. É um novo trabalho, no fundo, que não raro faz tábua rasa da preparação e dos ensinamentos anteriores. Perde-se, deste modo, o carácter propedêutico, o sentido de «escola» que deve permanecer subjacente a qualquer grupo. E não é possível fazer escola sem um projeto que se prolongue, no mínimo, por algum tempo.

Ora, é precisamente aqui que «a porca torce o rabo». Efetivamente, sem um projeto teatral e meios financeiros que permitam sustentar um programa de ação com continuidade, qualquer grupo tende a montar espetáculos de diferenciada qualidade, não adquirindo mais valias culturais e artísticas, nem formando quadros que no futuro possam garantir a própria autossuficiência dos grupos.

Não se pense, contudo, que os culpamos disto as coletividades. As autarquias e sobretudo o Estado têm, também neste aspeto, uma particular responsabilidade. É que não chega atribuir-se subsídios pontuais, mas deveriam promover-se regularmente encontros para, através do intercâmbio, se colherem experiências alheias, tão úteis ao desenvolvimento. E, mais que subsídios, proporcionar condições de apoio logístico aos grupos (publicidade, transportes, etc.) para que estes possam dar-se a conhecer dentro e fora das suas regiões. Mas sobretudo, investir na contratação de técnicos que, durante um ou dois anos, trabalhem nas coletividades para, com a sua experiência e saber, contribuírem para o desenvolvimento cultural e artístico dessas associações.

E, finalmente, que os planos curriculares dos estudantes contemplem, de facto, as disciplinas de expressão artística, «semeando» o gosto pelo teatro nas camadas jovens, das quais sairão, por certo, aqueles que poderão insuflar nova vida cultural ao movimento associativo. Esta deveria ser a política do País para o movimento associativo em geral, implicando — obviamente — as autarquias locais que, neste aspeto, têm particulares responsabilidades.

Uma nota final para uma conclusão cínica:

Sabiam que o Teatro é irmão do Político e quase nunca estão de boas relações? Porque, filhos ambos do mesmo Pai (o Homem) e da mesma Mãe (a Natureza Humana), ambos intervêm no quotidiano e os seus objetivos entram frequentemente em conflito.

O Político sabe perfeitamente do grande amor que o Teatro tem pela Liberdade e como quer, casado com ela, despertar os homens e o mundo. O Político materializa a ancestral vingança de Zeus contra Prometeu: o Político, embebido nas teias eróticas da Ambição, busca uma relação promíscua e de conveniência que lhe permita decidir, juntamente com a sedutora, da vida e do destino dos humanos, sem ser perturbado pelo fogo do conhecimento que o Teatro pode levar às massas.

Ao longo dos séculos temos assistido a sistemáticas tentativas de fratricídio, com o Político (vestindo trajes de tirano ou de religioso — mais recentemente usa fatos de bom corte e gravatas italianas) a tentar amordaçar ou mesmo apunhalar o irmão Teatro. Primeiro, na Grécia, onde se tentou calar os dramaturgos; assim foi em Roma, porque Nero não logrou ser o ator de fama que ambicionava; assim foi, durante séculos, nos primórdios do cristianismo. Mas, viajando de carroça ao longo dos tempos, mais tarde entrando de

carruagem nos palácios dos mecenas e dos próprios reis, hoje viajando de carro, de comboio ou de avião, tendo já um lugar cativo na própria NET, o Teatro sobreviveu sempre.

Crucificado e recrucificado, o Teatro soube sempre reerguer-se do túmulo onde o Político pretendeu sepultá-lo e de cada vez partiu com uma nova mensagem, com um novo sorriso, com uma nova vontade, com uma nova esperança, com um novo sonho, com um novo projeto de Futuro.

Num palco convencional ou numa barraca improvisada, na arena de uma praça ou no espaço estreito de uma rua, no interior de um supermercado ou num recanto de um qualquer centro comercial, o Teatro acontece, pode acontecer, e em todas essas ocasiões é o Homem, o Homem autêntico que se procura a si mesmo para construir o seu próprio itinerário, para criar o seu próprio Futuro. Aí reside a sua força. Aí habita a verdadeira Fé que só os crentes da religião teatral cultivam: um Amanhã diferente com um Homem diferente

2. TEATRO; POESIA ARTES PERFORMATIVAS

Sei também (não de certeza feita), que o teatro sempre andou de braço dado com a poesia. Ambos se entretêm, num casamento de interesses mútuos, a dissecar as idiossincrasias dos humanos, sublimando e sublinhando todas as facetas desta espécie a que pertencemos e que sai enobrecida nestes ditirambos artísticos só próprios do Homem. E é claro que, do casamento do teatro com a poesia, nasceram belos pimpolhos batizados com nomes imponentes, tais como: Ópera, Zarzuela (e todo o género de Musicais), Circo, “Ballet” ... e o mais aclamado príncipe das artes performativas... O Cinema! Não vale a pena escondê-lo: O cinema é, e sempre será, a “cara chapada do pai” ...o Teatro. E, por falar em Cinema, do mesmo modo que recomendo os filmes de pequenas produções, o chamado “cinema Independente”, porque é aí que está a verdadeira essência da 7ª Arte, também faço a apologia do teatro produzido nas Coletividades, porque é aí que se vive e respira a alma da função.

3. RESENHA TEATRO AMADOR EM CAMPANHÃ

1. ESPLENDOR: NUN'ÁLVARES
2. INICIADORES: MANUEL PINHO
3. OCASO: COLETIVIDADES A FECHAR e DESERTIFICAÇÃO
4. A TRAVESSIA DO DESERTO
5. RESSURGIMENTO: NOVO ACTO e TAC; APPC
6. O FUTURO: TIC.

O FESTIVAL DE TEATRO AMADOR DE CAMPANHÃ

O Festival de Teatro de Campanhã, numa parceria com o poder local e já na sua V edição, procura cruzar o teatro com a poesia, dança, música e vídeo e é exemplo revelador da consolidação de um evento marcado pela qualidade de atores e companhias participantes, pelo intercâmbio cultural que proporciona, pela forte adesão do público..., constituindo um sinal de esperança na capacidade empreendedora do teatro associativo e dos seus agentes e no reforço da identidade das raízes culturais de cariz popular.

- 1 – O Festival de Teatro Amador de Campanhã (FTAC) é um Encontro de Teatro Associativo com a particular participação de grupos ou companhias das Associações da Área Metropolitana do Porto, e sempre que possível será alargada a Grupos ou Companhias de outras Regiões do País e até do Estrangeiro.
- 2 - O FTAC tem o privilégio de ser um meio difusor dos Espetáculos Teatrais de Amadores e paralelamente serve para que as Associações possam alargar os contactos e estreitar mais os laços associativos, desenvolvendo entre si outras manifestações socioculturais, contribuindo assim, para o intercâmbio cultural, principalmente através de espetáculos de Teatro.
- 3 - Dentro do âmbito do FTAC convidamos sempre que oportuno, personalidades que coordenem o debate sobre o papel do TEATRO ASSOCIATIVO, no desenvolvimento sociocultural das populações.
- 4 - Descentralizar o Centralismo Urbano é também tarefa prioritária.
- 5 - No conjunto destes Princípios e Objetivos fundamentais o FTAC é também um veículo de Dinamização Cultural e Associativo na Freguesia de Campanhã. O FTAC é uma sala aberta e Campanhã a sua porta larga, onde o Teatro de Amadores e o Movimento Associativo entram de mãos dadas e lado a lado.
- 6 - Unir estes dois movimentos, o Teatral e o Associativo, é de facto o motor principal deste FTAC. Encontro de Teatro Associativo, que se propõe ser anual, com representações mensais.
- 7 - O Teatro, em geral é considerado a “Arte de Talma”. Mas o que é ou quem foi Talma? Refere-se a uma personalidade de nacionalidade francesa, cujo nome completo era François Joseph Talma (1763-1826), que foi ator trágico. Iniciou a sua vida profissional como dentista, mas em 1787 já representava no teatro francês. Aderiu às ideias da Revolução, e em 1789 ganhou grande prestígio e a proteção de Napoleão Bonaparte. Fundou o Teatro da Nação (atual Comédie Française). Mais tarde teve também a proteção de Luís XVIII. A sua técnica teatral foi revolucionária na arte de representar, que passou a ser mais natural. Como sabemos, até ainda não há muitas décadas, a arte de representar traduzia-se muito pela entoação de voz um tanto declamada

8 - ... mas, aos Amadores acrescenta - se a frase: "Por Amor à Arte" Homens e mulheres do teatro, instituições e organismos, que contribuíram para o prestígio do Teatro de Amadores, para o engrandecimento do Movimento Associativo, e assim, para o desenvolvimento sociocultural dos locais onde estão inseridos.

TEATRO ASSOCIATIVO NO QUOTIDIANO

O Teatro devia ser incorporado na vida quotidiana, através da abordagem de questões prementes de cariz social, na procura da transformação e na reforma das comunidades. Existe um número crescente de casos de sucesso onde o Teatro conseguiu mobilizar públicos para promover a consciencialização das gerações mais novas com evidente benefício para a melhoria da vida.

E aqui o Teatro Associativo tem tido um papel inestimável junto das populações, sendo o seu contributo insubstituível para o desenvolvimento cultural e social da pessoa. Conhecendo o poder que o Teatro tem, os poderes políticos e financeiros querem mantê-lo em silêncio para que a liberdade de expressão seja asfixiada.

De que resulta profundamente lamentável que o Teatro não tenha mais expressão nestes tempos de imensa fragilidade social em que vivemos, ficando a nossa vida entregue aos autointitulados "guardiães" da moral e da justiça, que, no entender deles, significa castigar o povo com medidas antissociais. E a sua paranoia e ânsia são tão desmedidas, que nem percebem que os instrumentos de alienação que usam, em vez de reconciliação social só aumentam as tensões e inviabilizam mais a paz.

Celebramos recentemente, o Dia do Mundial do Teatro. Hoje, em que refletimos, debatemos e partilhamos ideias sobre o Teatro Associativo, exorto-vos a pensar no Teatro como uma ferramenta universal de diálogo, para a transformação socioeducativa e para a reforma das comunidades. É importante que todos e cada um e nós, não nos limitemos a viver em sociedade e que contribuamos ativamente para a sua transformação. Sejamos, pois, atores e não meros espectadores. Teatro não pode ser apenas um evento - é forma de vida.

QUE FUTURO PARA O TEATRO ASSOCIATIVO?

Estamos na quinta edição do "FTAC" e fazemo-la com a satisfação e a convicção de estarmos a cumprir os princípios e objetivos a que nos propusemos desde a primeira edição; fazemo-lo também com a esperança no futuro.

Esperança que o "FTAC" ultrapasse algumas barreiras e estigmas, e lhe sejam concedidos o mérito e a notoriedade merecida. Fazemo-lo com a alegria da primeira edição, mas também com a incerteza no futuro: as dificuldades que os grupos de teatro amador da nossa cidade atravessam, sentem-se e multiplicam-se vezes sem conta nos grupos e associações do nosso universo. Mas, ultrapassando algumas dessas dificuldades, e com o incentivo da JFC o "FTAC" aí está, porventura menos ambicioso do que aquele que gostávamos de realizar, mas procurando manter os princípios e objetivos com que foi idealizado e que o distingue de outros festivais ou encontros.

Tem sido lema da nossa caminhada ao longo dos últimos anos 5 anos "continuar a acreditar no futuro" mesmo quando alguns sinais, uns mais recentes, outros que se arrastam há vários anos, deixam-nos a dúvida que vai permanecer... será que valeu a pena acreditar?

À Junta de Freguesia de Campanhã, na pessoa do seu Presidente, Senhor Ernesto Santos e do Vogal da Cultura, Senhor Filipe Oliveira, à Federação das Coletividades do Distrito do Porto, aos Colegas e Grupos aqui presentes, a todas as Entidades que apoia(ra)m o "FTAC" e, de uma forma mais global a quantos facilitaram a promoção deste Fórum - espaço privilegiado de reflexão e debate – votos de que continuem, sem esmorecer, a acreditar e a construir o teatro associativo. O Teatro. O Futuro.

Porque, como escreveu Elsa Triolet, «o futuro não é uma melhoria do presente. É outra coisa».

E, recordando Federico García Lorca: «un pueblo que no ayuda y no fomenta su teatro, si no está muerto, está moribundo».

□ Rompamos o silêncio! Apedrejemos a ignorância! Expulsemos o oportunismo! Matemos a morte! Façamos Teatro!

Rui Martins - Novo Acto, Associação de artes Performativas

TEATRO-FÓRUM: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL EM CABO VERDE

José Pinto

Palavras-chave

teatro-fórum
jogo
empowerment
comunidade

Resumo

Foi realizado um conjunto de sete formações de Teatro-fórum, no âmbito de parcerias informais e formais criadas com instituições de Cabo Verde, tendo em conta necessidades de resolução de conflitos ao nível das relações escolares, inclusão social de crianças e jovens e sensibilização da população aos artigos constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Privilegiando o processo do fazer teatral, através de jogos teatrais individuais e coletivos para atores e não-atores, que potenciaram competências sociais e pessoais e geraram diálogos transdisciplinares, os resultados obtidos com base na observação e na recolha de relatos foram: maior sentido de coletividade e fortalecimento do grupo, participação ativa das comunidades envolvidas nas Sessões de Teatro-fórum, desenvolvimento e reforço de consciência sócio-política e de competências de vida.



José Pinto é psicólogo com experiência em intervenção comunitária, poeta, dramaturgo, tradutor, formado em Teatro do Oprimido e Jogo Teatral e a sua Função Simbólica Educativa pela Universidade do Porto e em Artes Cénicas pelo Camões. Responsável e diretor artístico da Associação txon-poesia, organiza o concurso nacional de poesia para autores cabo-verdianos não publicados “Poetas para o Ano Novo” e é curador do txon-poesia, encontro internacional de poesia e poética em Mindelo. **Nota:** este texto e atividade foi apresentada no I Simpósio Internacional de Investigação em Arte.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

A primeira das sete oficinas de Teatro-fórum foi orientada no âmbito do projeto pessoal do Serviço Voluntário Europeu, promovido pela Comissão Europeia, através da Aventura Marão Clube e da Associação Amigos do Calhau, na ilha de São Vicente, Cabo Verde, 2017. Enquadrada no programa curricular do 16º Curso de Teatro do Centro Cultural Português (Camões), Polo do Mindelo, a oficina foi realizada na Academia de Artes Integradas do Mindelo, dada a necessidade sentida pela comunidade em participar em sessões de teatro onde se pudesse debater temas concretos e problemáticas sociais, embora já tivessem havido outras oficinas de Teatro do Oprimido antes.



As restantes oficinas foram facilitadas em parceria informal com outras instituições do país, nomeadamente a Aldeia SOS e Associação Ponta d'Pon, Universidade de Cabo Verde, Escola Secundária Jorge Barbosa, Associação Mindelact e Comissão Nacional para os Direitos Humanos e a Cidadania, regressando em 2018 à Academia Livre de Artes Integradas do Mindelo, numa tentativa de se iniciar a Oficina Permanente de Teatro-fórum.

Todas as oficinas foram propostas, mediante identificação de necessidades por parte dos agentes educacionais, sociais e políticos. Necessidades de se promover uma intervenção social positiva em problemáticas mais ou menos evidenciadas pelos líderes das instituições e comunidades específicas. Noutras, como a parceria com a Comissão Nacional para os Direitos Humanos e a Cidadania, a necessidade de dar a conhecer à população questões e aspetos relativos aos artigos que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos e poder discuti-los e praticá-los, no processo de construção dos espetáculos.



As restantes oficinas viriam colmatar necessidades globais de treino de competências pessoais e sociais, reforço da autonomia, encontrar soluções para as necessidades sociais, educativas e culturais da comunidade, consciencialização sócio-política e participação cívica ativa, com os objetivos gerais de potenciar o *empowerment* e gerar diálogo. Necessidades mais específicas, referenciadas pelos agentes, foram: inclusão social de crianças e jovens, aprendizagem do teatro-fórum enquanto ferramenta para o futuro profissional no Teatro, Arte, Educação e Saúde (Enfermagem), melhorar relações em contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, incluindo professores.

A FUNÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA DO JOGO NO TEATRO-FÓRUM

As seis oficinas foram desenhadas com uma planificação semelhante, para que se pudesse comparar, ainda que qualitativamente, os resultados entre elas: duas sessões por semana, em horário pós-laboral e total de oito sessões presenciais. Na maioria dos casos, serviu para iniciar os formandos no teatro, com jogos teatrais para atores e não atores, recorrendo aos exercícios propostos por Augusto Boal, bem como iniciá-los e acompanhá-los no processo de construção.

Nos diálogos e jogos de debate que se estabeleceram no processo, trazendo sempre à discussão os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, deu-se uso às disciplinas de análise, tais como a História, a Filosofia e a Economia, entre outras, pelas quais o grupo identifica a opressão comum, enquanto o curinga (formador) procurava estimular a reflexão sobre processos de solidariedade e liberdade individual e coletiva.

Através dos jogos de apresentação, de aquecimento físico, de confiança, de relaxamento, de auto-descoberta, de observação e imitação, de mímica, de improviso e de respiração e voz, o processo de construção teatral potenciou a participação ativa dos formandos relativamente às diversas realidades dentro da realidade cabo-verdiana e foi consolidando um sentimento de união nos grupos. No jogo, pôs-se em movimento o fazer do texto, dos figurinos e do cenário, usando os elementos essenciais do teatro: a palavra, o som e a imagem.

No final do processo de construção em cada oficina, foi habitual a apresentação de dois espetáculos, numa Sessão de Teatro-fórum, convidando a comunidade a participar. Foram representadas diversas situações do quotidiano, tais como: maus tratos infantis, discriminação com base na raça, bullying homofóbico, mau atendimento público, bullying com base na ruralidade, violência policial, bullying escolar, entre outras.



RESULTADOS OU NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

O Teatro-fórum é um fazer teatral que se aprende fazendo, mas isso não é possível sem abordar o poder de aprendizagem concreta que este representa e representou para os formandos em geral e outros em particular. Leia-se esta mensagem, enviada por um deles: "Um dia se calhar posso te dizer a relevância terapêutica que o teatro do oprimido teve na minha vida... Até agora tem sido uma experiência catártica imensa. Obrigado por tudo".

O Teatro-fórum possibilita a ação transformadora, ao derrubar o muro entre palco e plateia, entre artistas e não-artistas e entre espetáculo e vida real, tornando o espectador em "espet-ator", protagonista da ação, com vista à resolução da situação opressiva representada em palco. Quase todas as oficinas tiveram uma participação de formandos acima das expectativas e um envolvimento forte da comunidade, tendo em média cada Sessão de Teatro-fórum cinquenta pessoas a assistir que iam participando, não só verbalmente, mas, uma vez encorajadas a atuar, faziam-no e o contágio trazia sempre vários espectadores ao palco.





Em jeito de conclusão, o Teatro-fórum enquanto uma das técnicas do Teatro do Oprimido, representa a “poética da libertação”, na qual o espetador não delega poderes às personagens, senão ele próprio atua no palco, como atua na vida, gerando possibilidades alternativas aos padrões das dinâmicas sociais e culturais.

Entretanto, foi constituído o Núcleo de Teatro-fórum de São Vicente, integrando os Estatutos da Associação txon-poesia, com o objetivo de multiplicar mais ações. Uma dessas sementes de multiplicação foi a criação de um núcleo de Teatro do Oprimido na ilha de Santo Antão, próxima a São Vicente, por parte de uma formanda de uma das oficinas apresentada neste artigo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Boal, A., 1982, 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro, 4ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Boal, A., 2009, A estética do oprimido, Rio de Janeiro, Garamond.

Goldfarb, A., Wilson, E., 2009, Theatre: the lively art, New York, McGraw-Hill.

Junior, J. S. A., Koudela, I. D., 2015, Léxico de pedagogia do teatro, São Paulo, Perspetiva.

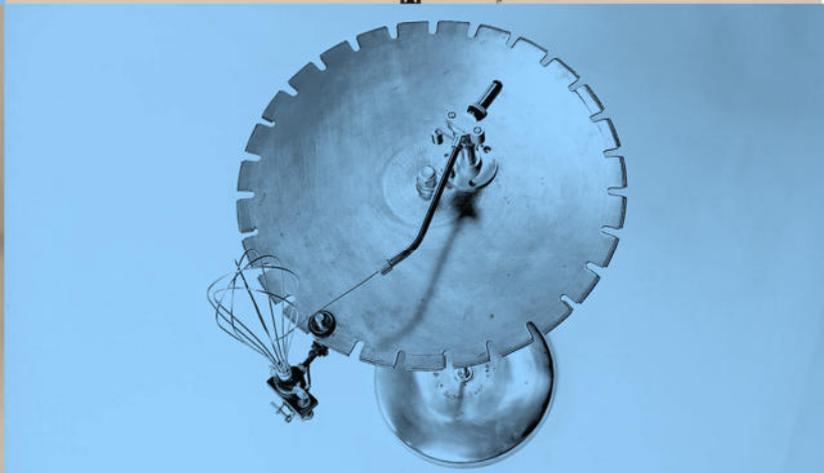
A black and white photograph of a man in a dark uniform playing a tuba. He is positioned in the lower-left quadrant of the frame, looking intently at the instrument. The background is a vast, arid desert landscape with rocky terrain and sparse, scrubby vegetation under a bright sky. The overall tone is somber and evocative.

PARTE II

TESTEMUNHOS
e informações sobre
AUTORES
e **OBRA**

LIXOLUXOPÓETICOJoão Ricardo Barros de Oliveira ⁶²**Palavras-chave**Lixoluxopóetico
escultura sonora
objetos sonoros**Resumo**

Lixoluxopóetico é a ambiência de procura intensa duma identidade e duma gramática de produção / construção / desconstrução sonora-Desenvolvimento. É um lugar profundis que recebe todos os sons - aristocratas e plebeus - e de onde partem, com partitura, óperas e esculturas sonoras devolvidas ao quotidiano. Um lugar de arrastar as pessoas do nada, de ser poesia da descoberta do som novo (e de estar em palco), que começa a propósito de objetos desencontrados com a ordem de som que produzem, atirados para fora da vista, para ressurgirem em máquinas de *produsom* e *imaginasom*, em palcos e concertos para toda a exigência de luxos culturais. Crescem sons, ritmos e harmonia, em formas inéditas naquele lugar, como uma dança de sons e labor de bilros, a cavalgar a louca procura do parafuso perdido no aspirador, sem esperar encontrá-lo _ uma pré-vivência, ícone e fio condutor, dispostos a uma performance que morre ao assentar na porca. Lixoluxopóetico é o lugar de sustentação material e estética, do trabalho plástico sonoro e do autor. Entre o parafuso e o som perdido está a *perdisom*. O parafuso é o domínio plástico da performance de trabalho - status quo - sinergia para a intensa pesquisa do som sobre quaisquer objetos, do quotidiano, em fricção ou batimento, induzindo a viagem sobre percursos sonoros, a partitura e a miragem. Tudo, é a *perdisom*, a porca é o *establishment* e a força do real, enquanto natural corre o vento como a folha do pensamento.



⁶² João Ricardo Barros de Oliveira, PORTUGAL. www.lixoluxo.com. Email: lixoluxo@web.de.

LIXOLUXOPÓETICO

A minha arte nasce de transformar o óbvio e tirar partido do mais inesperado dos objectos, ou dos sons, ou das imagens. Curiosidade e instinto são os ingredientes. É o turbilhão de palavras e ideias que colidem no meu mundo de máquinas esculturas plásticas sonoras. Movo-me, pela vida, dos meus pensamentos, protegido pelas infinitas certezas. Sou livre e soberano.

Atento, caminho, penso e ajo apressadamente como se tivesse medo que o mundo me escape. A cada instante des multiplico os sentidos que me transportam para lugares diversos. De olhar incisivo e perspicuo fixo-me em qualquer coisa do outro lado da rua. Interrompo a conversa com o alfaiate (que tem um alfa e um iate) e atiro-me instintivamente como um predador para uma estranha peça que encontro no chão. Sinto nas mãos um velho objeto que me liga imediatamente ao cérebro, que, por sua vez, me liga imediatamente a outros objetos. Em estado de êxtase, os meus sentidos não largam o estranho achado, o gosto e a rigidez do velho objeto faz-me apertar os dentes. Sinto-me obrigado a cheirá-lo, a dar-lhe voltas, analisando-o com a máxima atenção, enquanto o meu cérebro tenta encontrar uma solução imediata. Na dúvida, carrego-o até ao armazém, onde permanecerá por tempo in:determinado à espera de uma qualquer correspondência. Sigo o meu instinto, procurando o sentido na imponderabilidade. Talvez por isso a minha presença seja uma espécie de ausência. O meu discurso é parco de palavras, com a impressão que fica muito mais por dizer que as poucas palavras que partilho. O discurso é a Obra. E nas minhas caminhadas pelas praias, fico fascinado com os bocados de realidades distantes que dão à costa que, por força do acaso, vão-me parar às mãos. São estes estranhos objetos des:encontrados que me dizem que o mundo é imenso e que me fazem sonhar. Pensativo, repouso o olhar no horizonte e guardo este re:Banho de coisas para depois as imaginar juntas numa harmonia escultórica. Muito cedo descobri que a minha vocação não encontrava paralelo em nada que conhecia. Na procura de uma fantasia que não compreendia de todo, mas estava certo de que o sentido da minha vida passava por Berlim / Nova Iorque. Teria de viver como um operário surdo, não podendo dirigir sequer uma nota que fosse naquelas máquinas infernais consumidoras de vidas nas diversas indústrias ligadas ao mar. Seria eu o arquiteto da minha própria existência. Como atestar as minhas competências? Como explicar a dimensão da minha vida? Nunca consegui resolver esta questão e fui à procura de mim nos outros, para bem longe. Atravessi o mar sem olhar para trás e sem saudades. Senti-me pequeno, esmagado pelo aço e pelo néon da cidade, mas aqui e ali percebi que aquele era um lugar de almas gémeas, e assim o primeiro impacto foi amortecido pela alegria e pela confiança que aquela cidade frenética me transmitia. Como criador

de novas almas musicais para corpos mudos, com a mais *non sense* das latas, seguem-se as composições de “aspirador” e esculturas plásticas sonoras de *Ação Direta* que começam a percorrer galerias de arte, escolas de dança, cafés-concerto, festivais, bienais de arte. O som retirado de todo o tipo de materiais com potencialidades plásticas sonoras, remete para mundos de ficção científica extraterrestre. Uma “espécie” de música contemporânea sem pauta, dirigida por um maestro do burlesco sem fraque, que sonha e ambiciona tocar com a filarmónica de Berlim com cinquenta aspiradores. A arte é um lugar desabitado povoado por máquinas, que em silêncio tocam o requiem de todos os sacrifícios humanos, um improviso que salva a própria vida.

João Ricardo de Barros Oliveira

LIXOLUXOPÓETICO “Objectos Sonoros MALcriados”

O som parece ter aparecido antes de nós e poderá estar depois de nós. Em primeiro, *nós todos*, o mundo já latejava e o Homem estava, ainda, por criar. Daí, vêm sons longínquos, mas verdadeiros. Depois, *cada nós*, antes e no mundo uterino, foi mais banhado pelo meio de sons do que foi produtor de ruído. Antes, entre líquidos e bolhas, movimentos e ambiência sonora, sabe-se hoje, fortemente indutoras da estrutura de resposta do pequeno ser emergente, fora apanhado para toda a vida do ser. Sabendo-se da dificuldade de retorno ao ventre materno, também, aí, a sonoridade perde-se do conhecimento social e individual enquanto forma consciente, mas existe! como existe, em nós, o *big bang*. Ora, para as duas formas surge num só ser a dupla marca do som maternal da Criação. Sons que se agarraram aos ossos da criatura e, lá, constituem a casa do som, cada vez mais, a casa que acolhe as novas sonoridades. Aos 10 anos a criança suspende uma infindável *sonoteca* de registos que ao tomar a realidade desses registos seríamos engolidos pelo espanto. Esta demarcação torna-se tão mais útil quanto a nossa civilização encaminhou as fronteiras da agressão e conflito pela aproximação à forma (física). A primazia do olhar tornou-se no preconceito de maior impacto, na lógica do pré-estabelecido e, por via do fator humano, estando *as despesas* entregues a esse sentido parece *estar arrumado* o que à informação do meio circundante diz respeito. No entanto, numa abordagem um pouco mais interior saberemos sem reservas que o ser humano é dotado de inúmeros sentidos e que não funcionam isoladamente. Sentidos que interagem em simultâneo e nos constroem uma realidade que, essa sim, nos aparece como una. Bastava, por absurdo, um certo senhor retirar-nos um dos sentidos para nós perdermos a convicção da realidade. Construimos *bibliotecas, sonotecas, odorotecas, lixotecas e montanhotecas* de registos que nos transforma num animal admirável dessas *tecas*. Somos, desde agora, um enorme registo ou uma enorme memória,

entre outras coisas. Arrumamos a nossa memória conforme a nossa personalidade e vivemos o sucesso ao puxar as nossas memórias do passado ao mesmo tempo que as memórias do futuro. À esquerda um músculo e uma prensa agarram uma e o músculo da direita ajuda a prensa a trazer ao centro a outra memória. Aí, dá-se o sucesso. O brilho obtém-se na memória certa do passado que casa com a certa do futuro e se encontra no mesmo tempo e espaço. O tempo tem a maior parte das nossas memórias a fazer passá-las nas nossas costas e, daí, a expressão comum *de estar de costas para o tempo*. Muitas dessas memórias acabam a casar sozinhas, sem o nosso cuidado, nem olhar, estão nas costas... Por vezes dormitamos e, outras, não temos os músculos preparados para o sucesso. Apesar disso, ainda nos resta a força que vem da vontade: querer “a superioridade das vontades” (Alexandre Herculano), um patamar acima das memórias, para o bem e para o mal. Depreende-se que ninguém escapa à possibilidade de unir o passado com o futuro, para brilhar e fazer brilhar. Fazer da comodidade força e da melancolia chama é um caminho de encontrar por cada um e só aberto a *cada nós*. Não se trata de nenhuma nova nem velha religião, mas antes: a simples existência de génios da humildade que passam diante do nosso quotidiano perdido, deixando um rastro de cometa, voltando a dizer da vida *o belo* com que Deus presenteou todas as criaturas.

Esteve em Guimarães, participando nos Encontros da Primavera, um artista plástico vianense, residente em Berlim, trazendo consigo uma mancha de genialidade difícil de apagar entre aqueles que dela privaram. João Ricardo de Barros Oliveira expõe em qualquer cidade do planeta objetos segregados às suas mãos e ferramentas, depois de percorrerem toda uma existência amanhada a outras mãos e ideais, atravessando projetos de vida, para serem resgatados, por ele, à falência da pós-modernidade, ao lixo e às lixeiras, renovando vidas em torno das ambiências que tão frutuosamente constrói. Que objetos? Parte do lixo como um grito, retira as peças enquanto pode, labora num universo líquido de fantasia, canta os esquecidos e verte sons de formas de *LixoLuxoPóético* (designação da filosofia da forma, escrita pelo artista). Neste contexto, João Ricardo de Barros Oliveira espreme o objeto criado, provocando uma sequência de sons quase completamente perdidos no lixo de todos e cada um, somando sonoridades, juntas justas, densas, desconhecidas, muito tempo seguidas, quase a esgotar a nossa imaginação e, por génio dos Deuses, atreveu-se a juntar todos esses sons perdidos num Concerto, no Auditório da Universidade do Minho, Sábado, 29 de Maio, às 16h. Estiveram, lá, aqueles que viram diante de si essa memória do passado e do futuro unir-se grandiosa e bela, demolidora, entranhar-se no senso. Senso público, património comum, um presente a Guimarães. Tocavam lava-loiças, tocavam guarda-chuvas, bengaleiros, tambores de

máquina de lavar, cadeiras velhas, garrações de picnic, chinelos, canos de água, cordas, tubos e raquetas, bilros e baquetas, tocava tudo e agora já não toca. O artista já tirou as sapatilhas e, a esta hora, está a descansar. Partiu como um cometa de dia, a luz e o rastro estavam nele. Vai para a Corunha. Vem de todas as cidades do mundo. Tornou-se por força da teimosia, trabalho e método um ser universal (a ser reclamado, no futuro, por todos, como Colombo e outros. Ar franzino, cabelo de fim de explosão, *acção direta, muita viagem* e duas argolinhas de ouro na mesma orelha, barba esquecida por três ou quatro dias, equilibra-se no entusiasmo de ver os mais esquecidos *da sociedade* brilharem no seu passo de sombra. Por isso, sempre em grupos de esquecidos, entre casapianos, currículos alternativos, instituições de acolhimento de órfãos e crianças abandonadas, com crianças de necessidades educativas especiais, grupos de sem abrigo e, desta vez, em Guimarães trabalhando com idosos, desdobrou a sua participação em três momentos muito fortes: um **Workshop** com idosos da Fraterna, cerca de quinze, com idosos transformados em construtores de objetos sonoros resgatados ao lixo e, depois, tornados músicos, compondo partituras, ensaiando e executando, as mesmas, diante do objeto sonoro construído, culminando num **Concerto** admirável, aberto ao público. Por fim, e em terceiro momento, apresentou uma **Exposição** e coleção notável de trabalho plástico com objetos de LixoLuxoPóético, no Museu de Arte Primitiva Moderna, na Praça da Oliveira. Numa ambiência a reclamar assombro pela exuberância criativa e potencial expressivo, exigiam-se verdades visuais que casavam com máquinas de sons perdidos a reclamarem, também, inocência. Uma presença demolidora. Mais do que qualquer palavra, o confronto puro e simples, dado ao olhar percetivo, foram, para mim, um dos momentos sérios de redução ao ponto ínfimo possível. Acredito que esta pequenez, como outras fontes, seja uma forma de banho renovador, de limpeza química e, por isso, novo momento de valorização do património comum. Sejamos francos e cresçamos, o tempo que corre não está para nos a pequenarmos. João Ricardo de Barros Oliveira, à porta do Workshop, levou os primeiros idosos a acreditarem que o lixo se havia de fazer coisa grande, nas suas próprias mãos. Recolheram, todos, o lixo na lixeira. Trouxeram-no e fizeram uma biblioteca de lixo, ao fundo da sala. Lateralmente, puseram bancas de trabalho com tornos e ferramentas. Durante dias trabalharam a criar o mundo das formas, os objetos. Depois, faltava o elemento que ia ligar esse mundo. Com o som dos objetos criados, desenhou as partituras. Tudo mergulhado pelos idosos. Das partituras criou em cada idoso um músico. Juntando três tardes de trabalho com os idosos, os objetos e as partituras, criou o Concerto e, no Sábado, levou tudo a palco, dizendo que dez dias chegam para encher corações de esperança e espalhar a arte nas pedras de Guimarães. Sons do passado ou do futuro? *Ação direta, muita viagem.*

Rui Antunes.

E O ARTEC CELEBRA VINTE E CINCO ANOS

Marcantonio Del-carlo ⁶³

Palavras-chave

ARTEC
teatro universitário
Grupo de Teatro da Faculdade de Letras de Lisboa

Resumo

De onde viemos... De onde viemos, onde estamos e para onde vamos? Essa é a pergunta à qual eu ainda procuro dar uma resposta depois de estar a dirigir, há vinte e cinco anos, o ARTEC Grupo de Teatro da Faculdade de Letras de Lisboa. A verdade é que não sei e quem passa pelo ARTEC também não quer saber. A malta não gosta de perguntas difíceis. Gostamos mesmo é de pisar o palco. Rir, chorar e sentir o palco. É isso que importa no teatro universitário. Não estamos interessados em atingir metas, mesmo quando se chega a viver um quarto de século. Sim, este é o espírito Artequiano que começou por nascer sem ter pedido licença para vir ao mundo. Mas vamos por partes!



⁶³ Marcantonio Del-carlo. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, ZIMBABWE. Email: salome.marco@gmail.com.

E O ARTEC CELEBRA VINTE E CINCO ANOS

De onde viemos...

De onde viemos, onde estamos e para onde vamos?

Essa é a pergunta à qual eu ainda procuro dar uma resposta depois de estar a dirigir, há vinte e cinco anos, o ARTEC Grupo De Teatro Da Faculdade De Letras De Lisboa.

A verdade é que não sei e quem passa pelo ARTEC também não quer saber.

A malta não gosta de perguntas difíceis. Gostamos mesmo é de pisar o palco. Rir, chorar e sentir o palco. É isso que importa no teatro universitário. Não estamos interessados em atingir metas, mesmo quando se chega a viver um quarto de século.

Sim, este é o espírito Artequiano que começou por nascer sem ter pedido licença para vir ao mundo. Mas vamos por partes!

I - No princípio o verbo era...

Uma tal de Associação de Estudantes, cheia de sonhos e politicamente comprometida consigo mesma no longínquo ano de 1994, coisa rara hoje em dia, convidou-me e ao João Lagarto para dirigirmos dois workshops no âmbito da arte do teatro.

Um tal de Pedro Barros e uma tal de Anick Bilreiro falaram com entusiasmo connosco explicando que em “Letras” havia muita gente que queria pisar um palco, mas não sabia como o fazer.

Eu e o João Lagarto, à vez, tentámos ensinar isso através de uma formação que entusiasmou uma “malta muito gira”, como disse o João, e foram eles, os pais do ARTEC, que me pediram para insistir nesses ensinamentos. Eu aceitei e assim nasceu o primeiro espectáculo: Por Detrás Da Cortina. O grupo ainda não tinha nome, mas todos queriam já conhecer quem eram os malucos que gritavam, riam, choravam fechados numa sala todas as noites até à meia-noite. Passámos a ser uma espécie de órfão que todos queriam adoptar.

Esses pais adoptivos foram os tais participantes nas formações dirigidas por mim e pelo João Lagarto.

Foram eles que decidiram juntar num boião várias propostas de nomes para o grupo e a que foi escolhida depois de se abanar o boião foi: ARTEC. E esta é a verdade sobre o nome do grupo!

II - Depois de muitas experiências...

A loucura e a ingenuidade dos vintes fizeram com que eu e um grupo de grandes malucos nos aventurássemos em laboratórios criativos que estão registados em vídeo e nas memórias de quem participou neles. Assim, surgiram num palco inventado personagens que saíam debaixo de uma alcatifa nauseabunda e se soltavam de uma espécie de cordão umbilical para provocar o público.

Alguém sujava, literalmente, os espectadores com cinza. Uma tal de Isabel gemia ou mesmo grunhia uma melodia e todos acabavam dentro de uma tina de água. Enfim! Loucura total!

Eram eles Carlos, Luís, Marina e tantos outros que no fim de cada ensaio iam comigo para o Bairro Alto beber copos e discutir a estética de uma cebola que parecia não ter casca. Mas a malta cresce! E crescemos.

Assim, depois de Quatro Elementos, o nosso segundo projeto, e porque estávamos numa altura em que o Cavaquistão vinha aí, quisemos ter um discurso político e aventurámo-nos na Antígona do António Pedro e no non sense das Birras de Morte do Vicente Sanches. Estas produções valeram-nos uma crítica e destaque no jornal Público pela pena do saudoso Manuel João Gomes. Eh pá! Sentimo-nos que nem estrelas de Hollywood. Mas o sucesso não nos subiu à cabeça, e porque a loucura fazia parte do nosso léxico, lá produzimos Geração Desenrasca ou, Deixei de Acreditar Em Deus Desde que Fui Com a Minha Avó a Fátima. Sim, ainda éramos muito malucos nessa altura.

III - Primeira “fatalidade”...

Já estávamos em 1999 e bateram-nos à porta a perguntar se queríamos fazer parte de um certame que estava a ser criado e dizia querer ser um dos maiores acontecimentos no panorama do teatro universitário português.

“FATAL? O que é isso?” – Perguntámos nós que andávamos ocupados a ser loucos. “Festival Anual De Teatro Académico De Lisboa!” – Respondeu alguém com segurança na voz, mas com muita timidez de espírito.

Nessa altura, viajávamos no universo do Fernando Pessoa. Aceitámos o convite e lá fomos mostrar um Talvez Pessoa aos “fatais”. Em 1999, tudo parecia correr bem... mas não correu.

IV - E a malta zangou-se toda...

Estávamos todos muito cansados uns dos outros. E assim fomos para um festival de teatro em Braga representar os nossos Amigos de Gabriel, que eu escrevi.

Mas o cansaço apoderou-se da nossa loucura e a malta zangou-se toda. A verdade é que já não queríamos ser loucos, mas sim seguir com as nossas vidas e para subir ao palco do teatro universitário tinha de valer a pena. Chorámos todos. Uns por fora e outros por dentro e partimos para outros caminhos. Eu comecei a fazer novelas, e eles começaram a ser adultos. Tão adultos que acabaram os cursos, alguns casaram e até foram pais.

Tinha chegado o fim de um ciclo.

Mas a malta sabia que o ARTEC não podia acabar, e com a partida de uns chegaram outros.

Conseguimos ter a voz do Diogo Infante e com o texto escrito pelo José

Fer, tivemos a casa cheia desde a estreia. As Máscaras da Merda ou A Explicação das Letras transformou-se num êxito inesperado. Foi a festivais e ganhamos prémios disto e daquilo.

V - 2001: Odisseia em Letras...

Tal como os macacos no filme do Kubrick, vimos cair no meio de nada paralelepípedos de nostalgia. Muitos dos que tinham partido voltaram e juntaram-se aos que tinham acabado de chegar. Arranjaram baby-sitters para tomarem conta dos filhos, voltaram para Letras e meteram-se em mestrados e doutoramentos. Com outros, bem mais novinhos, caloiros da Silva, voltaram a pisar o palco do ARTEC.

Fizemos as pazes e lá partimos para mais duas aventuras muito loucas:

Vidas Irreais e Branca de Neve e O Anão Esquizofrénico. Descobrimos que gostávamos de fazer rir e que a comédia era muito saborosa como os copos que agora só bebíamos de vez em quando. Os mais antigos já começavam a ter menos pedalada e os mais novos não eram muito de beber.

Os tempos estavam a mudar, é certo! Mas o espírito artequiano, esse, mantinha-se.

Decidimos fazer um curso anual e pegar num conto infantil e nasceu o nosso Have No Fear PP Is Here ou O Pequeno Polegar.

O sucesso foi tal que o reitor da Universidade Clássica De Lisboa de então, o Dr. José Barata Moura, ficou nosso fã e no FATAL desse ano ao elogiar-nos publicamente fez com que nos sentíssemos outra vez estrelas.

Mas o sucesso, mais uma vez, não nos subiu à cabeça.

Sempre fomos demasiado loucos para isso!

Com a peça 100 Ideias subimos ao palco do Bar Novo, a nossa sala de sempre, ao ritmo da música e criamos um espetáculo com legendas.

VI - Há sempre uma primeira vez...

A nossa foi em 2008.

O William Shakespeare sabia que mais tarde ou mais cedo íamos ter com ele para nos guiar na nossa loucura.

Fomos a Verona e lutámos até à morte para termos os nossos Fragmentos de Romeu e Julieta. Assim se chamava a peça e ficamos todos fragmentados no processo de ensaios. “Shakespeare é bué da difícil” – disse alguém na altura.

Tal como no drama de Shakespeare, tínhamos muita gente jovem no elenco e que tinham acabado de entrar para a nossa família. Muitos deles, como os fundadores, ficaram muito tempo connosco.

Um certo Amadeu, Filipa, Ana, Diana, Raquel entre muitos deram-nos com o seu talento a possibilidade de nos despirmos por dentro em Nu, voltarmos a visitar os nossos Amigos de Gabriel, que eu rescreei, subirmos vários Degraus, também da minha autoria, e vencer os tiranos uma vez mais com a Antígona do António Pedro.

Com eles fechámos mais um ciclo sem medo do Escuro, uma peça que eu ainda hoje não percebo porque é que escrevi para o ARTEC. Falava de solidão, falta de perspetiva e beber cerveja até cair para o lado. Nada que tenha a ver com a vida académica, certo? Não contentes, cantamos a Grândola do Zeca em japonês no projeto seguinte: Manif. Uma peça cheia de poesia em que o ARTEC teve uma aluna japonesa de Erasmus que cantou o Grândola Vila Morena na sua língua materna.

Não há dúvida: sempre fomos muito malucos!

VII - E, finalmente, Mia Couto...

Em 2015, uma “malta muito gira”, como diria o João Lagarto, inscreveu-se nas nossas audições anuais.

Eu fiquei deslumbrado com uns quantos Sérgio, Eunice, David, Xana, Mariana, Nisa, entre tantos outros, que decidi entrar com eles no universo incrível da escrita do grande autor moçambicano. Assim nasceu o nosso Mia.

O sucesso foi tanto que, para além das lotações esgotadas desde a sua estreia, fomos ao FATAL ganhar o prémio do Público e uma Menção Honrosa.

Nesse ano, tal como tinha acontecido com Manif, fomos convidados, pela segunda vez, para participar no FITAP - Festival da Lusofonia em Vila Real!

O sucesso subiu-nos à cabeça? Claro que não!

Sentimos o peso da responsabilidade e com muito medo arriscamos tudo em Cabaret.

Nesta peça, perguntámos ao público como é que se fazia rir.

“Verruckt!” – “Loucura” como diria a Kathi Baab, uma aluna alemã de Erasmus que fez parte de um dos nossos elencos. Sim, no ARTEC tivemos até hoje um pouco de tudo, japonesas, alemãs, alentejanos, portuenses, durienses, gente da margem sul e até da lapa. Somos como a Benetton: entram todos para o grupo desde que sejam “malta gira”!

VIII - E a banda tocou...

Em 2017, pela mão de um grande artequiano, o Pedro Colaço, conhecemos a banda Bosque. Uns ainda a estudar, outros a começar a serem adultos, todos a tocarem “nas horas”.

Já tínhamos tido uma Samara e uma Eunice que tocavam e cantavam como ninguém e com os Bosque iniciámos um namoro que começou com o Fernando... Em Pessoa uma peça que ganhou prémios, casas cheias e que me fez pensar: estes putos são muito bons e eu tenho a sorte de estar a viver tudo isto com eles e por causa deles.

Em três anos, tocava-se e cantava-se ao vivo no ARTEC!

Finalmente, um sonho tornado realidade.

A Samara infelizmente já não estava, mas a Eunice e a “tia” Sónia cantaram Fernando Pessoa e encantaram todos que no fim, de pé, aplaudiam a música da banda e as vozes das atrizes.

Voltámos a ganhar o prémio do Público no FATAL e, mais uma vez, a loucura estava ao rubro!

IX - E foi a vez da Escocesa...

Em 2018, com uma certa malta, “muito gira”, fomos à descoberta de um Macbeth - Take 1 que nos deixou muito orgulhosos.

É que não foi só por termos o Bar Novo sempre cheio todas as noites, mas acima de tudo porque conseguimos, pela primeira vez, ser loucos, mas com muita sanidade à mistura.

O grande William Shakespeare estava à nossa espera pela segunda vez.

Foi de facto uma bela viagem, esta que fizemos e que ao Bruno, à Beja, à Sofia, à Alda, à Laura, à Marlene, à Filipa, à Sónia, à Madalena, ao David, ao João e ao Rui devemos o sucesso da mesma.

Ainda com a banda Bosque, no belo ano de 2018, revisitámos o maravilhoso Mia Couto e nasceu o Miatando.

Esse foi um espetáculo em que os fantásticos Eunice, Sérgio, Afonso, Bruno e Lourenço quiseram homenagear o Pedro e o Ricardo que sobreviveram por milagre a um acidente de viação.

X - E o décimo mandamento não vai ser o último...

E daqui para a frente?

Daqui para a frente vai ser o nosso caminho dizem-me os novos dezoito elementos que compõem o elenco deste ano.

Dizem-me isso todas as noites quando em cada ensaio sentem, vivem o palco como os que fundaram o grupo há 25 anos atrás. Com a mesma garra, a mesma ingenuidade, e sempre certos de que não querem dar resposta a nada. Só querem estar em cima do palco pelo prazer de pisar as suas tábuas.

Estamos nisto há um quarto de século e, apesar de tudo, queremos continuar a ser uns loucos saudáveis.

Há uns quantos, mais loucos do que nós certamente, que permitem que assim seja.

Foram eles a Fundação Calouste Gulbenkian. São eles a Reitoria Da

Universidade Clássica de Lisboa, o Instituto Português Do Desporto E Juventude, Camara de Lisboa, a Direcção Da Faculdade De Letras e a nossa mãe de sempre a Associação De Estudantes Da Faculdade De Letras. Mas há mais: o Pedro Simões, que no caos da nossa régie “dá à luz” como ninguém, e que há muitos anos, comigo, sobe e desce os panos do Bar Novo; a Odete Teixeira, que ela não gosta do “Frango”, que está lá sempre pronta para nos ajudar; o Rui Soares Esteves e agora o João Ferrão que tantas e belas fotografias tiraram das nossas peças e o Bernardo Antero que sabe de vídeo como ninguém. Mas já tivemos, antes dele, o João Ramalho e o Carlos Santiago que registaram tão bem em imagens a nossa criatividade; a Sónia Magarinho e o José Fer que foram os nossos primeiros produtores; e “last but not least”, a alma do ARTEC há muitos anos, a nossa grande Catarina Poderoso. Ela produz a nossa loucura e permite que sejamos felizes no palco que pisamos há vinte e cinco anos.

E é sempre assim! Há vinte e cinco anos que partem uns e chegam outros. Se os deuses quiserem ainda vamos estar vivos daqui há vinte e cinco primaveras.

Como dizia o Solnado, “Sejam felizes!”

Nós no ARTEC acrescentamos: “...e muito loucos!”

MARCANTONIO DEL CARLO

EM TRINTA BREVES NOTAS DE TEATRO E ARTES PERFORMATIVAS

Antonio Pedro Afonso⁶⁴

Palavras-chave

Teatramo
Três décadas de teatro
História do Teatro
António Pedro Afonso

Resumo

E o tempo passa e passaram-se, entretanto, três décadas e, dezenas de espetáculos e criações e géneros e correntes. O rito e a sátira, a tragédia, a comédia ou, o drama, o musical, a revista à portuguesa, o café-teatro ou a opereta, a ópera e o teatro clássico! O realismo, o construtivismo, o niilismo, dada, existencialismo, absurdo, o contemporâneo, a performance, o desenho ou a fotografia e, o cinema, o cubismo ou abstracionismo. Qualquer forma de representação, qualquer género ou corrente, o movimento e a dança, a banda desenhada ou design, fazem parte afinal da mesma família — a famílias das artes. Todas as expressões ou representações são flagrantes, porém, o rio da arte teatral, esse leva o edifício do teatro a esse outro edifício maior — o tal que reúne todas as artes e, que se pode compilar na própria História do Teatro e, numa estória maior, que se confunde com a Vida e a maior de todas as artes, a Arte de Viver. Viva o teatro!



⁶⁴ Teatramo, PORTUGAL. Email: apedroa10@gmail.com

EM TRINTA BREVES NOTAS DE TEATRO E ARTES PERFORMATIVAS

O teatro é a obra de arte viva por excelência e, permitam o aplauso a Gaston Baty – ‘o teatro é a mais bela das artes pois nela se encontram, todas as outras, embelezadas por se sentirem reunidas’.

In boca lupo, como dizem os italianos, ou na boca do lobo’ estreei-me na arte teatral em 1989 com Prometeu de Esquilo, a culminar um curso intensivo de seis meses onde tomei contacto com a escola de São Paulo e a escola do Porto, e a clara percepção de que o teatro é uma linguagem universal. A partir daí a paixão e dedicação à arte teatral, foi um momento de misteriosa inspiração ou vocação. E então, desde a tragédia à comédia, da lição à aula, da aprendizagem ao empirismo fui-me fazendo ator, até porque é a fazer que se faz teatro. No intervalo do Tempo, esse grande Escultor, vieram obras e peças, elencos e equipas de produção e criação e, outros tantos projetos, em escolas e grupos, uns camarários e outros estatais, uns associativos e tantas companhias e grupos de teatro.

...As you like it !!! - Permitam-me evocar Shakespeare agora – ‘O mundo inteiro é um palco/ E todos os homens e mulheres não passam de meros atores / Eles entram e saem de cena/ E cada um no seu tempo representa diversos papéis.’

E também Peter Brook que, em África, para representar as tragédias e comédias shakespearianas, ele e companhia, recorreram a um tapete como espaço formal - o palco. Era o ‘carpet show’, pois o tapete era a cena, ou seja, um campo de possibilidades, uma plataforma do ser. No tapete gerava-se a atuação, o teatro.

O teatro é a arte do efêmero, um autêntico convalescente do momento a buscar sempre uma história para contar e afinal, todos nós buscamos desde crianças, desde sempre, histórias para ouvir, para contar, para escutar, para viver. E enquanto houver alguém disponível para contar ou para ouvir, para viver uma história haverá sempre teatro. E essa condição é essencial ao Teatro e torna-o essencial à Cultura.

O espetáculo!

Quando em 2001 na Porto, Capital Europeia da Cultura, o mestre José Rodrigues em pleno TNSJ anuncia à tribuna que seria eu a fazer Mozart em Amadeus de Sir Peter Shaffer. Recordo meu falecido pai alertar-me, com o seu humor de fino espírito que, Wolfgang Amadeus poderia ser um dos rostos de Deus, numa observação animista e meio trocista...

– Realmente, como representar esse espetáculo de génio musical e artístico que é Mozart? – Fazendo, claro. Representar não é senão tornar presente, evocar, chamar. A obra do ator assemelha-se mais à arte do escultor que à do pintor, o ator não acrescenta tinta antes, lasca pedra até poder almejar, vislumbrar aquele brilho das coisas, das sensações, das estrelas ou dos sonhos. Busca o que está por trás da máscara. O autêntico. A essência. E isso é também representar. Quantas máscaras não poderão ter afinal o rosto de Deus ou de um arcanjo, de um amor numa sensação, quantos rostos para a figura do teatro, quantas formas para a arte, quantos acordes ou sons, quantos gestos ou rabiscos, quantas palavras, sentidos, quantos sentimentos, quantos desalentos, histórias e episódios, quantas vidas epopeias ou idades ou eras? Buscar a personagem Mozart significou almejar o essencial.

É a tal obra de arte viva que acontece quando há quem assista e quem faça, por isso é uma arte eminentemente coletiva, é a casa, o espaço vazio e, o diabo no teatro será sempre o aborrecimento! O Teatro é vida. É um encontro. Apela à educação pela arte, ao jogo dramático, à cumplicidade e respeito por todas as outras artes e ciências e filosofias e pela Cultura. O teatro é uma arte eminentemente coletiva - desde os carpinteiros aos bilheteiros, dos serralheiros aos autores, atores, maquinistas, atrizes ou coristas, prémios Nobel e poetas, serralheiros, carpinteiros e doutores, advogados e senhores, patrocínios investidores, patrocinadores, marionetas e credores, sapateiros mercadores, milionários de sonhos e marceneiros, merceiros e piratas, personagens e pessoas como na vida e, gente porque todos nós somos Teatro.

E assim é o teatro – universal, como as lendas ou a música, sagrado como os deuses ou as crianças pois, ‘o essencial é invisível aos olhos’.

E o tempo passa e passaram-se entretanto Três décadas e, dezenas de espetáculos e criações e géneros e correntes. O rito e a sátira, a tragédia, a comédia ou, o drama, o musical, a revista à portuguesa, o café-teatro ou a opereta, a opera e o teatro clássico! O realismo, o construtivismo, o niilismo, dada, existencialismo, absurdo, o contemporâneo, a performance, o desenho ou a fotografia e, o cinema, o cubismo ou abstracionismo. Qualquer forma de representação, qualquer género ou corrente, o movimento e a dança, a banda desenhada ou design, fazem parte afinal da mesma família – a famílias das artes.

Todas as expressões ou representações são flagrantes, porém, o rio da arte teatral, esse leva o edifício do teatro a esse outro edifício maior – o tal que reúne todas as artes e, que se pode compilar na própria História do Teatro e, numa estória maior, que se confunde com a Vida e a maior de todas as artes, a Arte de Viver.

Viva o teatro!

António Pedro Afonso

Grupo de Teatro Renascido da Cumieira

Olga Rebelo⁶⁵

Palavras-chave
grupo de teatro renascido da cumieira
teatro e comunidade
teatro e género
criação e formação

Resumo

Apresentação do historial deste grupo de teatro que está ativo no plano formativo, na criação e na apresentação periódica de espetáculos à sua comunidade. Um grupo de mulheres que leva as artes e o teatro a uma terra e região de teatro. Uma questão de género, de perseverança e de garra de significado pessoal e institucional de grande relevo.



⁶⁵ Olga Rebelo. Grupo de Teatro Renascido da Cumieira, PORTUGAL. olgarebelo@gmail.com

E é na Cumieira que está o único grupo de Teatro amador do concelho, o Grupo de Teatro Renascido da Cumieira.

A Cumieira é uma pequena vila, situada a 7 Km da Capital de Distrito, Vila Real e a 8 Km da sua sede de concelho, Santa Marta de Penaguião.

Esta terra sempre foi conhecida pelas suas atividades culturais. Antigamente, a Cumieira tinha grandes ranchos, faziam-se serões de teatro e variedades e a Banda da Música enchiam de alegria o povo, que poucos recursos tinha, trabalhavam muito, tinham muitos filhos para criar, mas divertiam-se muito com estas animações que as suas gentes tinham para lhes dar. E ainda hoje se ouve dizer, com muita nostalgia, o bom que era assistir aos espetáculos no Centro Cultural.

O Grupo de Teatro Renascido nasce numa época em que o teatro estava inativo.

Nasce pelas mãos do nosso querido e saudoso, Afonso Bonito, que em 2008, reúne um grupo de pessoas na Associação Cultural e lança o desafio, para o seu projeto final do curso de Teatro e Artes Performativas da UTAD.

Então integrado na Associação Cultural Recreativa e Desportiva da Cumieira, nasce o Grupo de Teatro Renascido.

Em 2009, o grupo faz a sua primeira apresentação com “Terra Firme” de Miguel Torga, com a direção e encenação de Afonso Bonito.

Desde essa data, o grupo não mais parou, até à data de hoje.

No curriculum deste grupo estão grandes peças de Teatro, que levam a palco pela região e sketches cómicos, os quais são integrados em espetáculos de variedades.

Neste momento, o Grupo de Teatro Renascido encontra-se sob a direção de Ana Nóbrega e Olga Rebelo.

O Grupo de Teatro depara-se com uma grande dificuldade, a falta de pessoas disponíveis para atividades lúdicas.

Embora a Cumieira seja uma terra com grande tradição e paixão pelo teatro, a falta de gente na terra, e a falta de disponibilidade dos que lá estão tem sido um motivo para que algumas atividades se percam no tempo, e as que existem sobcarregam as pessoas que não querem deixar morrer a cultura, a tradição e a paixão que os motiva, por isso são sempre os mesmos.

No teatro desde sempre, a grande dificuldade, foi recrutar homens. Em algumas peças, cômicas já houve inversão de géneros, sendo as personagens femininas em menor número que as masculinas e na realidade havendo mais mulheres que homens, os papéis foram invertidos, sendo comédia, foi uma aposta bem-feita, resultou!

O motivo principal para a escolha da peça a trabalhar, prendeu-se com esse facto, a falta de homens. Então houve uma pesquisa em peças de teatro onde não houvessem homens.

De entre algumas peças, houve uma que realmente mereceu a nossa atenção, e porque este grupo de teatro gosta de desafios e peças marcantes, a escolha recaiu sobre “Doroteia” de Nelson Rodrigues.

Uma peça forte, desafiante e com seis mulheres apenas.

Foi o desafio perfeito, uma mensagem ousada, mas realista que facilmente as mulheres se identificam, tem uma forte componente sexual e “mexe” nos tabus, ainda tantas vezes “guardados”.

Como atriz e encenadora, tento sempre satisfazer o desejo do público e do ator em palco. A mensagem tem de ser clara, objetiva e se possível ousada ou com conteúdos ou cenas que “mexam” com o público, não poderá tirar o prazer de assistir a um bom espetáculo, nem deixar o ator ou atriz desconfortável em palco. Deixar o público deslumbrado com o trabalho, adereços, luz, música, “faço teatro para incomodar os sossegados”. A junção dos dois prazeres é, para mim, o grande objetivo a cumprir. Como realizadores de espetáculos, nós, os fazedores de teatro, temos de pensar que há um motivo que leva as pessoas a saírem do conforto do seu lar, que as leva a comprometer-se com uma ida ao teatro e não a um jantar ou convívio com os amigos, por isso, temos quase o “dever cívico” de enriquecer com cultura essas pessoas, proporcionar-lhes um bom espetáculo, faze-las refletir, dar-lhes um prazer e fazer sempre com que voltem. Por outro lado, como atriz, subir ao palco, dar o melhor de mim, enriquecer as personagens com coisas novas e diferentes, seja na comédia ou no drama que tanto gosto de fazer, o meu objetivo principal é transmitir e envolver o público na realidade que se está a fazer naquele momento. Depois, o facto de sermos só mulheres simplifica muitas coisas e complica outras tantas...No entanto há uma coisa de que temos a certeza, o teatro é para sempre, a cultura é para por ao dispor da nossa comunidade e é isso que fazemos com muito amor ao longo de todo o ano, seja com as nossa peças de teatro, seja em festas temáticas, Natal, Páscoa, estamos sempre presentes e sempre com vontade de fazer mais e diferente.

CONTRA OS CANHÕES DANÇAR

*apanhadores de lama
de todos os países
uni-vos artistas
enquanto houver água
seremos
os esteiros*



Fátima Vale⁶⁶

Palavras-chave

patafísica
descolonização do imaginário
teatro libertário
arte rupestre da resistência

Resumo

Mais que uma comunicação, a presente intervenção / performance surge com o formato de um manifesto e de um apelo à dinâmica "patafísica - descolonização do imaginário / teatro do oprimido versus teatro libertário - arte rupestre da resistência". Conclui "Apanhadores de lama de todos os países uni-vos artistas enquanto houver água seremos os esteiros". Texto inscrito "na viagem do meio e sobre a tábua que flutua fátima ao fundo do vale.

⁶⁶ Patafísica - Mediação, Arte e Educação & Al Rebés de la Béstia, ANGOLA.

CONTRA OS CANHÕES DANÇAR DANÇAR

APANHADORES DE LAMA DE TODOS OS PAÍSES UNI-VOS

artistas enquanto houver água seremos os esteiros

ei traz o balde puxa sobe
e volt'aviar

ei traz o balde puxa sobe
e volt'aviar

ei traz o balde puxa sobe
e volt'aviar

gaitinhas guedelhas gineto maquina e sagui
poetas da blusa amarela
de três metros de entardecer

sacerdotes da inspiração despercebida
legisladores não reconhecidos
jardins de carência minha asa

caminharemos de olhos dados
pela planície vermelha que desperta

a plenos pulmões desfiaremos o silêncio dos oprimidos
a plenos pulmões quebraremos as algemas das crianças detidas
a plenos pulmões arrancaremos do peito o espinho
o ponto mais alto da rosa
o veludo mais casto da certeza
a pétala que marca cada livro por escrever
pois o mundo foi apanhado por uma praga de gafanhotos
uma peste de ratos mecânicos
um bando de abutres esfaimados
inventores da guerra para estufas de capital
por isso vos digo

**CONTRA OS CANHÕES DANÇAR DANÇAR
CONTRA OS CANHÕES DANÇAR DANÇAR
CONTRA OS CANHÕES DANÇAR DANÇAR**

os muros estão mais altos
não foram as pernas que encolheram
os garotos estão mortos vivos velhos a nascer
uma roda pedalada pelo medo

mas medo qual medo multipétalos uivos

não haveria um só rio se não fosse a arte
uma fimbria rodada
uma memória eterna de espelhar

é a arte o paiol da verdade
o infurtável riso
a inviolável menina
o fruto que cresce quanto mais a rama lhe podam

que pulmão que veia que sangue que luz
de César a Monteiro de Fausto aos abismos do mar
que janelas de ímpar ímpar se abrem ó salvação
ao ver ali assinada a liberdade
a LI BER DA DE em cada traço
seja no perecível papel pintado com café
ao pigmento rosa sobre xisto no deserto do sahará
LI BER DA DE
antes que nos esqueça

ou vê-los passar esses sacanas dos artistas
esses que afinal são o que todos queriam ser
nem que mais não fosse nem que mais
antes que nos esqueça

APANHADORES DE LAMA DE TODOS OS PAÍSES UNI-VOS

estamos dispersos fomos soprados
evitemos a fome a alienação e auto-censura
também os fantasmas de metralhadora são perecíveis
a arte é liberdade infinita
o apelo à imaginação à fantasia à descoberta ao sonho
como disse Cunhal
à não obediência a qualquer regra
antes que nos esqueça

não sejamos a criança espancada pelo entrave
nem deixemos que a obra seja a monca que escorre

afoitos certos arcos afinados

APANHADORES DE LAMA DE TODOS OS PAÍSES UNI-VOS

nada nos pode derrubar a descoisificada ideia
sejamos um ramo da hiperbórea milenar
lembramos os antepassados (como agora)
e puxemos-lhe as patas para diante
para esse sonhado agora porvir

sejamos fortes de faca nos dentes
mesmo esculpindo relâmpagos para adornar rotundas
às vezes
ó maria ó lisboa antónio
mas não deixemos que joanas moldem rosários na nossa viola
não nos deixemos ajoelhar perante as regras da submissão

submeter submeter submeter

sobrevoar sobrevoar sobrevoar
é por dentro que nos ouvimos
por isso nada nos pode calar

antes que nos esqueça

APANHADORES DE LAMA DE TODOS OS PAÍSES UNI-VOS

artistas enquanto houver água seremos os esteiros
ei traz o balde puxa sobe
e volt'aviar

ei traz o balde puxa sobe
e volt'aviar

ei traz o balde puxa sobe
e volt'aviar

um artista em estado grave é sempre um teatro de sombras

CONTRA OS CANHÕES DANÇAR DANÇAR

inscrita na viagem do meio e sobre a tábua que flutua
fátima ao fundo do vale

*centenário de soeiro pereira gomes, auditório do fórum de arte e cultura – FACE – espinho
8 de dezembro de 2018.*

I CUNNUSCLASTA

didascáli(d)a: só uma vulva em cena a lembrar sam
ainda a sentir os dentes de jerry
uma vulva-vale entre alpinas coxas
o corpo cenário
em sentido único
como o boulevard de onde barthés nunca voltou
a voz feminina sai de uma boca que está nas costas
de um homem
o homem já nem está
é só o fato vazio
afinal

mundo vem pôr
mundo vem tirar
apanhar uma menina pequenina
um carro maior
um rapazinho já com bola
uma fila de fome
uma cantina social

uma vulva mutante clarabóia
com vidros em torno de si
paredes duplas
relógios pendurados
civilização progressiva
um comboio entra e sai
pouca-terra pouca-terra
muita-sede muita-sede
meninos nascem a atirar pedras

um bando de pretos voadores
constrói uma muralha da china
entre o ânus e a vulva
e as suas avós chamam-nos de dentro
as vozes ecoam na cabeça deles

o ânus tornou-se um lugar clandestino
e o amor de patas no parapeito
lança o hálito e resvala

uma vulva na cabeça de cada refugiado
os chama para reiniciar a vida
cada um entra e sai do seu destino

uma gota de sémen
um gueto
uma verdade precoce
uma guerra de ponteiros
o do tempo ponteiro maior
no sangue
o do espaço ponteiro menor
nos ossos

e AGORA aqui eu
a mil léguas de ti
lambo-me
guetizo o pensamento
bato contra as paredes
da minha pele
cresço nas próprias mãos
e a luz
seca-me
alguma boca me engole
para um lugar mais fundo
uma vulva cada vez mais imaginária

A VULVA GUÉISER É REAL

desabou um eurodeputado
um banqueiro
um oficial da marinha
que vai dar os olhos no porto de baltimore
e ao fim de seis meses
chega à casa onde o filho já anda
expeliu a puta que paga as contas da mãe
e a cura pois sabe de medicina

um leite de sémen escorre
uma bandeira de paz
em campo menstruado

fátima vale, filo-café "os guetos", março de 2017

PORTUGAL⁶⁷ É UM NEROLOGISMO E O FOGO O BORDEL DE MESSALINA

em memória de Ruth Escobar que se foi esquecida

*Ardemos num incêndio de esperança,
para que reste de nós uma lembrança,
um fumo que sobe e não se apaga. (...)
Vivo, porque espero."*

- O Pobre Tolo, Teixeira de Pascoaes | 1924

[esta mulher⁶⁸ está
dentro de uma ruína com forma labiríntica⁶⁹
todo o alcance do olhar é um manifesto de terra queimada
as pernas vão-lhe enegrecendo até ver a filha
nesse momento desfazem-se]

marulha-me a cabeça
uma seita de fantasmas penteia-me os cabelos
e o pior ainda o pior
são estes malditos fios que me levam
a abraçar tudo quanto existe
e emaranham-se na ignorância e na raiva
na perfídia do quotidiano
dai-me uma faca que os corte
aos fantasmas
secai-me as veias destes raios invasores
eu caí neste condomínio de braços descartados
num voo trocado
nas asas de um pássaro de prata
espírito santo do meu azar
livrem-me desta cabeça
deste nerologismo lusitano
desta metáfora política
desta simulação da co-existência
deste totalitarismo da fala
ala ala ala

em que china estou deus
esta língua subterrânea
este lugar onde se derramam
os suores repetidos da alvorada
escravidão imprecisa
ciclopes de unhas encardidas
dai-me senhor dos fios um raio de lucidez
que possa derramar pelos dedos escrevendo
a única forma que tenho de oxigenar o plasma

⁶⁷ Um retorno histórico, um sincretismo de carácter plural e a complexidade familiar de Nero e Messalina (a devaça), sua prima paterna. Neologismo arregimentado pela exuberância dos factos do agora e do passado.

⁶⁸ Não é relevante ser homem ou mulher. Só é relevante o Prometeu Libertado do intérprete.

⁶⁹ Construção interferida por Esher e algumas linhas de Nazca. Um geoglifo accidental.

de limpar o chão desta casa corpo onde à força moro⁷⁰
máquinas ponham-me uma roldana no peito
uma locomotiva veloz ao serviço das veias
e que as rasgue ao passar
que fiquem como folhas de aço ao desabrochar
da primavera
e eu me estique à janela do ocidente
e lamba o gelo do que vejo
até gota a gota se destilar no meu estômago
o desvario do homem
MORO NESTE NINHO DE POMBAS
contemporânea dos meus pés já não
alcanço um carvalho⁷¹
tragam-me um funil de alumínio
um grito esculpido
um braço arrancado ao poder
eu subo ao cavalo
tu guardas a gasolina
que sobrou do domenico⁷²
despejo relâmpagos da minha garganta
a mais pequena semente
é ainda a árvore

QUERO SER A GUERREIRA QUE VOA PARA UM COMBATE
que sobe à pedra mais alta do olhar dos
homens e os perfura no seu desespero

que ventos soprais ao devir ó adormecidos ciprestes negros
se os vossos entes fossem fumo podê-los-íamos reconhecer pelas narinas
[berrou heráclito na minha lembrança]
uma criatura provê-se do que é preciso para não se derramar
enquanto vive com os pés enfiados no deserto
de quantas realidades caímos abaixo
que doença nos separa cada vez mais
EU SOU UMA BOMBA EM ÊXTASE DIVINO UMA
REFUGIADA COM SANGUE DE DIAMANTE
em cima da uma égua sobre o vale do enna
rodeada pela doença da santidade e da amargura enxuta
dos mais belos tremendamente belos potros doidos
ONDE ESTAIS QUANDO SUBIS À VERDADE ONDE
ESTAIS QUANDO O SONHO VOS PENSA
o que agora vomito será por vós engolido
pois nem sempre o que dispo é de seda
um dia perguntarão aos vossos netos
o que fizestes pelo ambiente
pelos mares pelas montanhas

⁷⁰ Ser-se contemporâneo de um organismo à semelhança de mentecaptos é um travão da mente galopante. O corpo exerce uma ditadura sobre a espiritualidade, gerando questões binárias.

⁷¹ Incide na industrialização das florestas portuguesas, onde os eucaliptos predominam e os autótenes carvalhos rareiam. É também, claro está, um jogo fonético que sugere *caralho*, porém caralho, seria insuficiente.

⁷² Personagem do filme *Nostalgia*, de Andrei Tarkowsky.

e um ancião dirá que davais as mãos e gritavais GOLO
[apercebe-se de que no chão se encontra o corpo carbonizado da filha
as pernas desfazem-se em cinza
um grande silêncio
fita o corpo como se o seu já não estivesse]

quando atravessamos o deserto são enormes as nossas sombras meu amor⁷³
negras formas se prolongam no chão pela incidência da luz
os nossos corpos linhas brancas dotados de esquecimento
brilham ao longe como rosas de areia
ondas longas são os lugares quando pequenos estamos
ondas longas e a água ausente
por isso anseio olhar-te este lago que sou onde tudo se reflecte
e reflectir não é beber meu amor
pois dizer água não retira a sede
é a nossa imagem que se atira à água
não como os silêncios circulares de uma pedra lançada
mas como uma manifestação de ausência
um esplendor da saudade em si
são enormes as nossas sombras no deserto meu amor
negras formas se prolongam no chão
dá-me o dia dá-me a noite
onde a vida se estilhaça e reúne a transbordar
dá-me a tábua desse barco
que ébrio acende ao despertar
que eu nasça de ti
e morra a respirar

[se o milagre não for muito dispendioso
nasce um dente de leão de cada boca]

fátima vale inédito - símbolos

antropófagos, 2017

⁷³ Este texto foi escrito a 31/01/2017, para Gerald Thomas, quando já tinha o bilhete para Wengen. Em suma é uma nuvem verbal de vapor, o amor decifrado. Percebi que a ausência é um fenómeno que sublima o entendimento dos códigos, sejam eles sombras no deserto, ou um feixe de luz pela nesga da janela. Em suma a polissemia.

Performance

Por José Castelo Branco | Douro Poético, PORTUGAL.

"PRETEXTOS TORGUIANOS: Nos trilhos de Camilo Castelo Branco". Uma porta aberta para quem visita Trás-os-Montes. Sentir através do silêncio das palavras o «ENTRE QUEM É!». A interação veiculada pelo universo do sentir. Das palavras ditas e reeditas num incessante diálogo entre a carga simbólico-representativa da POESIA e do POEMA, as quais deliberadamente revisitam o ambiente telúrico da "Montanha". A par da música de Rodrigo Leão o "verbo" ganha vida própria no deambular pela Cartilha Poética que carrego como "ACTOR EM VIAGEM". A literatura performativa em jeito de partilha e dádiva a quem reflete, investiga e incessantemente analisa o universo artístico de matriz poética. A poesia de cariz teatral. O espaço, o verbo, a performance e o "silêncio dos poetas" no trilho poético que nos propusemos calcorrear. Um contributo e homenagem ao teatro e aos seus fazedores, obreiros e defensores mais acérrimos e convictos. Aliando o prazer de dizer poesia e reiterando a força, a beleza e sabedoria do universo poético-teatral dos nossos autores e poetas mais representativos.

Muito Grato até SIEMPRE! JCB@"Actor animador em Artes". A todos um abraço fraterno.



Teatro & Comunidade ISBN: 978-989-54714-1-6



ISBN 978-989-54714-1-6



9 789895 471416