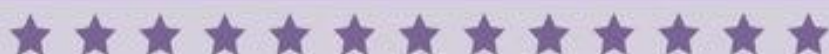


6 e 7 | Junho | 2018



Escola Superior de Educação



Viana do Castelo



6762018001

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

6 e 7 | Junho | 2018



Garante o teu bilhete!



Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior de Educação

Avenida Capitão Gaspar de Castro
Viana do Castelo | Portugal
T. +351 258 806 200
W. figacipvc.wordpress.com



6762018003

Título: **FIGAC 2018 – Práticas Culturais e Linguagens Artísticas**

Organização: **Manuel Gama**

ISBN: **978-989-8756-21-3**

Formato: **E-Book, 326 páginas**

Data de publicação: **2018, dezembro**

Editor **Escola Superior de Educação**
Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Viana do Castelo

© **Escola Superior de Educação de Viana do Castelo 2018. Todos os Direitos Reservados.**

A presente publicação encontra-se disponível gratuitamente em www.figacipvc.wordpress.com.



Cultural practices are shared perceptions of how people routinely behave in a culture (similar terms used are intersubjective perceptions or descriptive norms) and values are shared ideals of a culture (similar terms are injunctive norms).

(Frese, 2015: 1327)

Nota de Abertura da Direção da Escola Superior de Educação do IPVC

A Escola Superior de Educação congratula-se, mais uma vez, pela realização do Fórum Internacional de Gestão Artística e Cultural, este ano de 2018, subordinado ao tema “Práticas Culturais e Linguagens Artísticas”.

Este Fórum, de interesse nacional e internacional, constitui para investigadores, professores, estudantes e profissionais do setor, um tempo e um espaço de partilha e de construção de conhecimento sobre as mais diversas áreas que o circundam. Constitui, também, um sinal claro da importância e da visibilidade desta área profissional e uma iniciativa atenta aos atuais desafios da sociedade ao nível das artes e da cultura.

É por isso que saudamos e acolhemos com muita satisfação este evento, agradecendo e felicitando todos que contribuíram para esta realidade.

César Sá

Diretor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Nota de Abertura da Coordenação do curso de licenciatura em Gestão Artística e Cultural

FIGAC 2018 constitui, sem dúvida, um momento de grande importância académica para a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e para o sector cultural e criativo português. O desafio posto sobre estudos e perspetivas que em Portugal se têm produzido na última década, em torno das Artes e da Cultura, e o que aqui se fez no Curso de Licenciatura em Gestão Artística e Cultural desde 2007, como um reconhecimento explícito da necessidade de uma formação nova nesta área, justifica, pela sua novidade, a sua exaltação.

FIGAC nasceu em 2010 e permitiu anualmente aos estudantes finalistas, uma partilha de reflexões sobre construção de modelos de gestão, desenho de futuros projetos, procura de novas soluções, exercício de faculdades críticas na leitura de um universo interdisciplinar/multidisciplinar em constante transformação e mudança. Foram diversas as questões que nos moveram e motivaram a realizar este Fórum, e estamos certos que estivemos à altura do desafio que nos foi colocado.

Os recursos humanos são uma das componentes essenciais deste sector e, reconhecidamente, pela sua escassez, um obstáculo estrutural ao adequado deste sector, e os gestores das artes e cultura estão entre o grupo de profissionais em que o país revela persistentes carências. Na nossa região, felizmente, foi possível contemplar os anseios de muitos dos jovens e profissionais deste sector que pretendiam esse complemento de valorização, num contexto onde existem enormes assimetrias.

É altura, portanto, de felicitar todos os que contribuíram para a concretização de oito edições deste Fórum, e todos os que colaboraram nesta licenciatura, como formadores, como colaboradores e parceiros, como amigos das Artes e da Cultura, como estudantes e funcionários.

Esperamos que, na sua maior parte, possam sentir-se profissionalmente realizados, apesar dos eternos problemas que tipificam o financiamento da Cultura.

Foram realizados vários eventos interdisciplinares, envolvendo toda a força viva desta cidade, de toda a região e mesmo de muitos contextos internacionais. Foram realizadas parcerias com instituições dos vários continentes. Produzimos publicações em revistas, livros, catálogo digital, criamos uma Revista Internacional *online* <http://www.esse.ipvic.pt/revistadiálogoscomaarte/>, onde colaboram mais de doze países de todo o mundo. Atraímos financiamento competitivo para estudos que direta e indiretamente fizeram avançar esta área de interesse crescente. Criamos pontes onde só havia rios, movemos montanhas e fizemos muito com muito pouco.

Pode-se dizer, por isso, que a recompensa que esta licenciatura trouxe a todos que nela se envolveram, é a possibilidade de acreditar na sua capacidade para enfrentarem melhor os desafios locais e globais e reivindicarem um lugar para a cultura como um elemento estratégico nas políticas públicas.

Muitos parabéns, a todos.

Anabela Moura

Coordenadora do curso de licenciatura em Gestão Artística e Cultural

Nota de Abertura da Comissão Organizadora do FIGAC 2018

O Fórum Internacional de Gestão Artística e Cultural – FIGAC – é um evento científico e cultural que se realiza na região Norte de Portugal desde o ano de 2010 no âmbito do curso de licenciatura em Gestão Artística e Cultural do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

O FIGAC visa promover o diálogo e a reflexão sobre aspetos relacionados com a gestão cultural contemporânea a nível nacional e internacional, e, a médio prazo, pretende constituir-se como um espaço de referência no que concerne à divulgação de boas práticas e à promoção da discussão e da produção científicas sobre temas relacionados com a gestão cultural contemporânea.

Ao longo das oito primeiras edições do FIGAC, os alunos finalistas do curso de licenciatura em Gestão Artística e Cultural promoveram e produziram, na região do Alto Minho, um conjunto de atividades muito diversificadas – ações de formação, conferências, debates, exposições, palestras, performances, residências artísticas –, que contaram com a participação de centenas de alunos, professores, investigadores e profissionais do setor cultural e criativo, nacionais e internacionais.

Nesta publicação compila-se alguns dos artigos que estiveram na base das vinte comunicações que foram consideradas relevantes e pertinentes para integrar os cinco painéis temáticos do programa científico do VIII FIGAC que decorreu, nos dias 6 e 7 de junho de 2018, nas instalações da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Manuel Gama

Coordenador do FIGAC 2018

O código artístico, como sistema dos princípios de divisões possíveis em classes complementares do universo das representações oferecidas a determinada sociedade em determinado momento do tempo, assume o caráter de uma instituição social. Sistema historicamente constituído e baseado na realidade social, este conjunto de instrumentos de percepção que constitui o modo de apropriação dos bens artísticos”.

(Bourdieu & Darbel, 2003: 75)

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Gestão Cultural e Economia Criativa

Incluir para potencializar: acessibilidade como modelo aliado à economia criativa

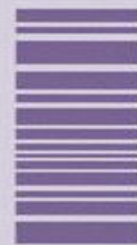
[Diego Normandi Maciel Dutra & Cibele Haddad Taralli – Universidade de São Paulo – Brasil]

Espaços Suspensos: Reconfigurações do quotidiano prisional a partir da dinamização do sector sociocultural

[Daniel Martins Pinheiro Maciel – CRIA/ FCSH-UNL – Portugal]

Financiamento das Artes em Portugal: O que mudou em 2017?

[Manuel Gama – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo – Portugal; Dora Resende Alves – Universidade Portucalense Infante D. Henrique – Portugal]



Incluir para potencializar mercados: acessibilidade como modelo para a economia criativa

Diego Normandi Maciel Dutra

diegonmd@usp.br

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo

Brasil

Cibele Haddad Taralli

cibelet@usp.br

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo

Brasil

Notas biográficas

Diego Normandi tem graduação em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Ceará. É Especialista em Audiovisual em Meios Eletrônicos e tem MBA em Gerência de Marketing pela mesma Instituição. É Mestre pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP), na área de concentração Design e Arquitetura. Pesquisa sobre Design e Design de Serviços orientados à inclusão de pessoas com deficiência e integra o programa de Doutorado em Design da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP).

Cibele Haddad Taralli possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1974), mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela mesma instituição (1984), onde também realizou doutorado em Arquitetura e Urbanismo (1993). Atualmente é professora doutora ms-3/2 da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo e Design, atuando principalmente nos seguintes temas: arquitetura, design, projeto, desenho industrial e metodologia e processos de pesquisa, linguagem e representação em arquitetura e design, e processos de projeto.

Resumo

Instituída na Inglaterra, o modelo da economia criativa é difícil de ser conceituado ou situado dentro de campo de conhecimento específico. O tema, que tem ganhado espaço em diversos lugares do mundo, tem entre suas principais características e focos de atuação a cultura e o conhecimento. Na era da Informação e do Conhecimento em que vivemos, o acesso a tais fontes é primordial para a interação social e implementação da inovação. Neste sentido, é fácil concluir que processos que favoreçam o compartilhamento de dados, informações e conhecimentos são essenciais ao desenvolvimento de modelos de negócios abraçados pela economia criativa, tais como cinema, teatro, exposições audiovisuais em geral, entre outros. Pessoas com deficiência visual, contudo, ainda enfrentam barreiras no que diz respeito ao acesso cultural, haja vista estarem envoltos à sociedade que elegeu a visão como sentido primordial para comunicação. Este artigo discute e localiza a acessibilidade como potencial campo relacionado à economia criativa, bem como faz reflexão sobre o conhecimento e seu compartilhamento, no intuito de compreender o cinema como importante ferramenta para este fim.

Palavras-chave

Economia criativa, Cultura, Cinema, Acessibilidade, Deficiência visual

Introdução

O termo economia criativa se popularizou em 2001, por meio do escritor e gerente de mídia John Howkins, que aplicou o conceito a 15 modalidades, desde artes até ciência e tecnologia. Por tratar de tema relativamente novo, ainda é difícil encontrar consenso sobre sua conceituação (UNESCO, 2013). No Brasil, por exemplo, é comum a utilização de adaptação dos conceitos ingleses, baseada na sociedade, na economia e nas diferentes culturas. Outra dificuldade em relação ao tema se encontra em sua interdisciplinaridade, pois não se pode mergulhar na temática apenas por meio de conceitos econômicos, já que há grande sobreposição de campos profissionais e de conhecimento. Entretanto, é possível apontar áreas que se enquadram dentro da Economia Criativa. Dentre tantas, uma a ser explorada neste artigo é o cinema, na perspectiva da acessibilidade de pessoas com severa deficiência visual a este serviço/mercado.

Vivemos momento cultural, social, econômico e tecnológico ímpar no que se refere a procedimentos, processos e serviços orientados à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, mesmo no tocante a universos os quais há pouco mais de uma década seria inimagináveis, como o cinema acessível a cegos – que tem-se popularizado nos últimos anos, revelando excelente potencial de mercado. Se compreende que tal pressuposto não se dá apenas no sentido legal e jurisprudencial desta condição, mas é uma latente demanda de mercado, haja vista a quantidade de pessoas com deficiência sensorial, em destaque os deficientes visuais, que hoje fazem parte do mercado de trabalho e que, conseqüentemente, estão em condições plenas para o consumo de produtos, serviços e artigos relacionados ao mercado de cinema. Sendo assim, este artigo faz um levantamento do estado da arte atual e contextualiza propostas de acessibilidade e inclusão de pessoas com severa deficiência visual em cinemas como perspectiva de reais benefícios à sociedade e aos negócios inseridos na economia criativa.

Discussão

Economia Criativa

Sociedade do conhecimento

Primeiramente, é preciso definir alguns conceitos presentes neste tópico. Se entende conhecimento como "processo efetivado por agentes humanos ou artificiais em atividades de geração de valor científico, tecnológico, econômico, social ou cultural" (Pacheco, 2014, p.19); e compartilhamento do conhecimento como "a aprendizagem individual e a criação de novos conhecimentos que ocorrem quando as pessoas combinam e trocam mutuamente seus próprios conhecimentos pessoais" (Kogut; Zander, 1992, p.386).

O entendimento do conceito de conhecimento como atributo gerador de "valor" e, conseqüentemente de "poder" é responsável pelo surgimento de novas áreas do conhecimento, ligadas, por sua vez, à informação e ao próprio Conhecimento. Há, no entanto, diferenciação entre os entendimentos de conhecimento e de informação. O primeiro, ao contrário do segundo, relaciona-se diretamente com o contexto e a intenção específica, já que o mesmo necessita da necessidade de ação humana. McGarry (1999, p.4) afirma que o conhecimento depende de alguma informação. Nesse sentido, a informação seria estímulo exterior que tem potencial de tornar-se conhecimento caso atenda alguma necessidade do indivíduo ou desperte seu interesse. Da mesma forma, para Stanoevska-Slabeva "o conhecimento é o estado interno dos seres humanos, que resulta da entrada e processamento da informação, durante o aprendizado e a realização de tarefas" (2002, p.1). Davenport e Prusak (2000) relacionam o conhecimento a uma mescla fluida entre valores, informações, contextos, aprendizados, percepções, juízos, de forma que tem aplicação no entendimento do indivíduo e se explicitam por meio de inserções em componentes físicos ou virtuais, como livros, catálogos, documentos, sistemas, repositórios, mídias digitais entre outros.

Vivemos, hoje, a Era do Conhecimento, que, segundo Houghton e Sheehan (2000), gera inovação na medida em que conquista e amplia seu poder de distribuição do conhecimento e de informações, apoiando-se ainda em modelos de organização em rede. Nonaka e Takeushi (2008) apontam, no entanto, que são as pessoas a base desse conhecimento. Franz (2011) completa indicando essas mesmas pessoas como responsáveis por transmitir conhecimentos, e que para isso, se utilizam de meios como livros, documentos, vídeos, *web*, dentre outros. Esses artefatos são o que podemos chamar de "Mídias do Conhecimento", verdadeiros instrumentos interdisciplinares, cuja principal função é compartilhar e preservar o conhecimento produzido.

Tal transmissão se dá por compartilhamento, que acontece por meio de indivíduos e tecnologias da informação. O fenômeno pode garantir que o conhecimento se transmita entre diferentes indivíduos e organizações, em diferentes lugares e momentos. No entanto, para garantir maior elasticidade temporal do compartilhamento desse conhecimento, são necessárias ferramentas e estratégias que garantam sua preservação.

A preservação, por sua vez, acontece na medida em que o que é produzido é armazenado e pode ser utilizado ou reaproveitado no futuro. Segundo Graham (1994), existem três tipos de preservação: preservação de mídia, de tecnologia e intelectual. Na primeira, tem-se o risco relacionado ao próprio artefato físico, à integridade material; a segunda relaciona-se ao risco técnico, à tecnologia que permitiu o armazenamento do conhecimento; e, por último, a intelectual se preocupa com a preservação do conhecimento originalmente depositado.

Um importante aspecto que relaciona conhecimento, mídias do conhecimento, compartilhamento e preservação do próprio conhecimento se dá no campo da cultura. Nossa sociedade preserva seus traços culturais por meio da transmissão, e conseqüente apropriação desses conhecimentos. Ao mesmo tempo, o conhecimento transmitido também é capaz de gerar novos conhecimentos, o que favorece a evolução sociocultural. Para Canclini (2007), a transmissão e apropriação dos conhecimentos relacionados à cultura acontecem, ao longo do tempo, por meio das mídias de comunicação, que, por sua vez, evoluem conforme a necessidade humana e a disponibilidade de tecnologias, revelando importante processo interdisciplinar.

Uma importante mídia de comunicação, de transmissão e de preservação do conhecimento se dá por meio das tecnologias audiovisuais, das quais destacamos o cinema, que também é

considerado uma arte (a sétima delas: literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro e cinema). Por mais que o cinema também se comunique por meio de mensagens ficcionais, não se pode subestimar sua importância na disseminação de conhecimentos, hábitos e comportamentos entre aqueles que acessam seu conteúdo. A participação ativa na vida social se dá pelo compartilhamento de conhecimentos comuns, pois o conhecimento só se torna tal quando apresenta possibilidade de troca, de intercâmbio.

Dados de José (2006) revelam que 85% dos estímulos informacionais que recebemos são transmitidos por meio da visão, o que aponta que grande percentual do conhecimento compartilhado hoje ainda é excludente àqueles com severa deficiência visual. Do mesmo modo, quando se entende que vivemos em uma sociedade estruturada economicamente a partir de recursos gerados pelo conhecimento, podemos chegar à conclusão que há ainda grande potencial de crescimento caso haja ferramentas, serviços e comportamentos capazes de incluir o público com deficiência ao conjunto de informações que dispomos culturalmente. Essa perspectiva se dá a partir da reflexão da quantidade de conhecimento a qual é proporcional ao seu grau de compartilhamento.

O que pode ser Economia Criativa

O termo economia criativa engloba além das indústrias criativas o impacto dos bens e serviços dessa indústria em outros setores e os processos da economia e as conexões que são estabelecidas entre eles (Hartley, 2005 *apud* Serafim, 2013).

Já o conceito de indústria criativa possui diferentes modelos para compreender a estrutura e as características dessa indústria, porém esses conceitos desenvolvidos são frequentemente questionados e sofrem com redefinições para realizar aderência aos contextos locais, culturais e de mercado, o que leva a constantes delimitações sobre quais setores fazem parte da chamada indústria criativa (UNESCO, 2013).

Um dos principais autores sobre indústrias criativas é John Howkins. Para ele, “indústria criativa é uma indústria na qual o trabalho intelectual é preponderante e onde o resultado alcançado é a propriedade intelectual” (Howkins, 2005 *apud* Bendassoli *et al.*, 2009). De acordo com o *Department for Digital, Culture Media & Sport* (DCMS), são as indústrias que têm sua

origem na criatividade, habilidade e talento individuais e que têm potencial para riqueza e criação de emprego por meio da geração e exploração de propriedade intelectual (DCMS, 2015).

Já para Hartley (2005), a ideia de indústria criativa deve ser compreendida não apenas como um produto de uma indústria, mas sim de um período histórico, pois o modo como ocorre o consumo pode se modificar durante o tempo. Sendo assim, o modelo de indústria criativa visa descrever uma convergência entre conceito e prática de artes criativas, que são os talentos individuais de cada pessoa, com as indústrias culturais no contexto de novas tecnologias de mídia com a nova economia do conhecimento para uso de novos consumidores interativos.

Todas as definições acima possuem similaridades e divergências conceituais, mas segundo Bendassolli et al. (2009) as diversas definições de indústria criativa possuem quatro componentes principais: (a) a criatividade, elemento principal que é utilizada para a criação de propriedade intelectual; (b) a percepção de utilidade de um objeto cultural derivada da atribuição de valor pelo consumidor; (c) as indústrias criativas que transformam símbolos e significados em propriedade intelectual e conseqüentemente em valor econômico; (d) há indícios de uma convergência entre artes, negócios e tecnologia.

Sendo assim, para melhor compreender o modo como práticas inclusivas para o consumo de bens culturais, tais como o cinema, pode beneficiar empresas, foi adotada a definição proposta por Hartley (2005).

Um dos conceitos apresentados por Hartley (2005) foi o de artes criativas, que seriam modos de expressão verbais e não verbais que podem sensibilizar e envolver o público. Dentre tais artes estão música, dança, artes visuais, literatura, teatro, entre outras, ou seja, expressões que se referem aos talentos que um indivíduo pode desenvolver esteticamente (Gladding, 1992).

Outro conceito utilizado por Hartley (2005) foi o de indústria cultural. Para melhor compreensão sobre o tema é necessário, primeiramente, compreender a definição de cultura como parte do ambiente que o ser humano desenvolve para viver, ou seja, é um ecossistema criado artificialmente que visa a adaptação do indivíduo, contudo tal ambiente não é igual para todos, pois possui padrões distintos entre grupos, períodos históricos, regiões geográficas, condições sociais e recursos materiais (Guerra; Mattos, 2008; Hohlfeldt; Martino; França, 2005).

Partindo-se do significado de cultura, o termo indústria cultural se refere à transformação daquela em mercadoria, em outras palavras a produção cultural e intelectual passa a ser orientada em relação a possibilidade de haver consumo dessa produção, sendo que esse processo consiste em produzir ou adaptar produções culturais e intelectuais segundo padrão de gosto bem sucedido em determinadas culturas e desenvolver técnicas e estratégias de comercialização dessa produção (Guerra; Mattos, 2008; Hohlfeldt; Martino; França, 2005; Wolf, 2008).

Assim como a definição do conceito de indústrias criativas, delimitar quais indústrias podem ser assim classificadas é, também, uma tarefa complexa. Um dos modelos comumente adotados é o do DCMS, que indica os setores de comunicação, arquitetura, artes, trabalhos manuais, design, moda, filme e vídeo, música, artes performáticas, editorial, *software*, rádio e televisão e games como os setores que compõem a economia criativa.

Cinema e Sociedade

Turner afirma que “O cinema é uma prática social que produz e reproduz significados culturais; suas narrativas e significados evidenciam como nossa cultura dá sentido a si própria” (1988, p. 13 *apud* Vilaronga, 2010). Entende-se, assim, os filmes como importantes instrumentos de comunicação, informação, educação, cultura, entretenimento e lazer em nossa sociedade. A influência que obras cinematográficas exercem sobre costumes de um povo é grande. Como dizia Oscar Wilde “A vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida...”.

Além disso, compreendemos o cinema como um importante expoente do que estamos entendendo como indústria criativa, uma vez que movimenta grande volume de capital, seja na produção de filmes ou quando utilizam personagens de filmes para endossar produtos (como por exemplo cereais, achocolatados, brinquedos, roupas) e serviços (viagens, aplicativos, games, experiências marcantes, etc) que se agregam ao lançamento e às promoções de grandes produções, tais como “Mulher Maravilha”, “James Bond”, “Procurando Dory”, entre outros. Utilizar celebridades para realizar o endosso de marcas, aliás, é estratégia antiga e onerosa, entretanto muitos profissionais de marketing acreditam nos benefícios que a técnica pode trazer ao atribuir

a atratividade da fonte ao bem ou serviço endossado. Essa atratividade pode ser a aparência física, a personalidade da celebridade ou do personagem, o *status* social ou a semelhança com o receptor da mensagem (Solomon, 2008).

Mercado Cinematográfico

O cinema é um dos mais significativos produtos da indústria cultural no que se refere ao nível de investimento nas produções cinematográficas e publicidade, bem como à renda que é gerada à volta dos filmes. Para Lipovetsky (2015):

De todas as formas de expressão artística, é a única que exprime sua natureza propriamente estética num sistema de produção industrial e distribuição comercial: sua história não é outra que a história que a história do sistema econômico em que surge. (p. 194).

O surgimento do cinema coincidiu com o período auge da produção industrial, talvez por isso a forma de se fazer filmes tenha seguido métodos processuais compartimentados que tanto se assemelham ao fazer industrial, não só no processo de produção mas em todo o sistema que permite a distribuição e venda de inúmeros filmes e de equipamentos que possibilitam a projeção das películas. Tal modelo, aliás, é capaz de justificar o entendimento do cinema como produto com excelente potencial lucrativo, fazendo com que a iniciativa privada o tenha abraçado e passado a investir nesse tipo de produto ou serviço cultural e de entretenimento.

A produção cinematográfica no início desse mercado era tão intensa que apenas a Metro-Goldwyn-Mayer, Paramount, Twentieth Century Fox, Warner Bross e RKO compunham o que hoje ainda compreendemos como Hollywood e chegava a lançar um filme por dia (Lipovetsky, 2005).

No cenário dos EUA, a produção cinematográfica passou por diferentes fases, desde o cinema mudo, até o formato colorido e sonorizado. Cada mudança, entretanto, repercutia em diferentes problemas que de uma forma ou de outra, a indústria do cinema conseguia reverter e conseguir aceitação do público. Contudo, os períodos de guerras, as crises financeiras e os altos custos de produção acabaram atraindo importante grupo de investidores: *Wall Street* e seu

mercado financeiro, que desde cedo compreendeu a importante lucratividade que esse mercado poderia fornecer.

Nos últimos anos, a imprensa brasileira tem divulgado números que indicam drástica crise econômica no Brasil. Independente dos resultados reais dos diversos setores do mercado nacional, uma área não pode queixar-se: o cinema. Segundo a Agência Nacional de Cinema - Ancine (2016), o mercado de cinema do Brasil está em expansão. Dados levantados no primeiro trimestre de 2016 apontam que mais de 184 milhões de espectadores contribuíram com a geração de R\$ 2,6 bilhões em renda bruta. Deste total, as produções nacionais, que contam com forte apoio financeiro dos governos e editais de cultura, arrecadaram 16,5% do valor. Outro destaque é a expansão do número de salas de exibição no país, que em 2016 contava com 3.168 salas em funcionamento, que segundo dados históricos do cinema nacional se aproxima ao número recorde de 3.276 salas alcançado em 1975. Os dados revelam que o cinema apresenta grande potencial de mercado para aqueles que direta ou indiretamente encontram nele sua força de trabalho.

Nos grandes centros de cinema, como França e Estados Unidos, a atividade tem como principal incentivo o financiamento privado. No Brasil, entretanto, é muito grande a dependência de editais de cultura promovidos pelas instâncias públicas. Um dos vencedores do Prêmio Petrobras de Jornalismo 2014, o documentário “Cinema Brasileiro: Luz, Câmera, Verba” (2013) traz à tona essa discussão e aponta como o cinema brasileiro é sensível às ações do Estado. Se por um lado, essa característica evidencia fragilidade da produção cinematográfica nacional, por outro alinha esse mercado à forma como o Governo converge ações voltadas ao público.

Acessibilidade e Inclusão

No que concerne à acessibilidade de pessoas com deficiência visual e auditiva em salas de cinema, a Ancine lançou em 2014 a Normativa 116, que rege sobre condições de financiamento público na realização de filmes. Segundo o artigo primeiro da normativa, “Todos os projetos de produção audiovisual financiados com recursos públicos federais geridos pela Ancine deverão contemplar nos seus orçamentos serviços de legendagem descritiva, Audiodescrição - AD e

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais”. Se hoje a pouca oferta de filmes acessíveis ainda é uma das grandes barreiras que impede a inclusão de pessoas com necessidades especiais em salas de cinema, essa condição de financiamento parece uma iniciativa promissora. Em abril de 2015, a Ancine lançou em consulta pública a Notícia Regulatória e o Relatório de Análise de Impacto – AIR, para receber, da sociedade, contribuições para a implementação de ações que regulem a promoção da acessibilidade em cinemas. A proposta faz parte do Plano de Diretrizes e Metas do Audiovisual de 2013 da própria agência, cujas metas de oferta de salas com sistemas de apoio a pessoas com deficiência visual foi de 150 para o ano de 2015, e é de 400 salas para 2020. Em julho de 2016, a Ancine resolveu incluir distribuidores e exibidores no circuito da acessibilidade, lançando consulta pública para regulamentar o oferecimento de recursos de acessibilidade para cegos e surdos, a partir da adaptação de salas de exibição às tecnologias assistivas hoje disponíveis, como *Whatscine* e *MovieReading*. A proposta é um possível caminho de inclusão no mercado cinematográfico brasileiro.

Percebe-se que o discurso da acessibilidade faz parte de um movimento que há vem ganhando voz e forma e que encontra, hoje, condições ímpares para tornar-se mais que um conjunto de textos bem-intencionados e transformar-se em práticas reais e cotidianas. A inclusão de pessoas com séria deficiência visual no mercado de cinema, em todas as etapas que envolve essa experiência, a partir de um processo que projete e desenvolva um serviço que contemple todos os *stakeholders* é uma proposta necessária com potencial social inovador. Dessa forma, é interessante que políticas públicas que envolvam produtos culturais estejam em consonância com diretrizes que regulem e incentivem a participação e a inclusão de pessoas com deficiência. Recentemente, com a mesma tendência proposta pela Ancine, o Governo do Estado de Pernambuco publicou Lei que dispõe sobre o denominado Sistema de Incentivo à Cultura - SIC. A publicação diz:

§ 3º Os projetos culturais de cinema e vídeo de que trata o inciso II que recebam recursos do SIC deverão disponibilizar, no mínimo, 1 (uma) cópia com legenda em português, 1 (uma) cópia em libras para atender aos deficientes auditivos, 1 (uma) cópia em áudio descrição para atender os deficientes visuais. (Lei Nº 16113)

Deficiência e força de trabalho

Dados do Censo IBGE apontam que a deficiência visual abrange a maior parcela das pessoas com deficiência no Brasil. Considerando quatro tipos de deficiência (visual, auditiva, intelectual e física), 6,2% da população brasileira foi contabilizada com alguma dessas modalidades. Dentre elas, a visual abarca 3,6%. Em contrapartida, é possível observar que se trata do público com mais restrições ao convívio social com autonomia e segurança, uma vez que a maior parte dos estímulos informacionais e comunicacionais são meramente visuais. A própria marca que se estabelece como símbolo de serviços orientados à pessoa com deficiência usada no Brasil é contraditória, pois propõe compreensão errônea, uma vez que se restringe ao desenho pictográfico de indivíduo sobre suposta cadeira de rodas.

O Brasil conta com conjunto de leis que busca fomentar a inserção de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, bem como minimizar a discriminação quanto à capacidade profissional desses indivíduos. Uma das formas selecionadas é o estabelecimento de cotas em relação ao número total de funcionários para a contratação de pessoas com deficiência. Tal formato é muitas vezes contestado, no entanto, mesmo que não solucione questões complexas, permite, minimamente, a participação dos deficientes no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no de consumo. Há de se destacar, também, que a prática fomenta a integração de pessoas com deficiência visual ao universo que antes era restrito àqueles que não apresentam tal condição, o que inibe, substancialmente, atitudes discriminatórias e promove a empatia perante às reais condições de trabalho desses indivíduos. A deficiência já foi motivo para marginalização do convívio social e somente os familiares desses indivíduos eram capazes de perceber suas necessidades e de promover sua inclusão social. Em um contexto de integração, ao contrário, há a possibilidade de se ampliar a participação pública das pessoas com deficiência, e nesse sentido contribuir com a extinção de paradigmas discriminatórios.

Consumidores em potencial

Do ponto de vista mercadológico, é factível afirmar que empresas intencionam aumentar seus lucros, o que pode passar pelo crescimento do seu número de clientes. Neste sentido, é preciso investigar o mercado e analisar onde está potencial clientela. Não obstante, se pode afirmar que há uma parcela da população que ainda se encontra excluída do consumo de bens e serviços: as pessoas com deficiência visual.

Durante séculos, pessoas com deficiência permaneciam longe do convívio social, e conseqüentemente não participavam do mercado de trabalho, bem como os produtos para seu consumo eram definidos por aqueles que os acompanhavam com mais proximidade, os familiares, por exemplo. Hoje, essa realidade mudou, sobretudo devido à evolução do pensamento social e ao aprimoramento das tecnologias assistivas, as quais possibilitaram às pessoas com deficiência visual a promoção a uma vida mais autônoma. Desta nova realidade, há a participação desse público no mercado de trabalho, e por sua vez, na conquista do "poder de compra", o que os transforma em potenciais consumidores.

Dados do IBGE apontam que a Taxa de Atividade (pessoas economicamente ativas com mais de 10 anos) das pessoas com deficiência no Brasil é relativamente semelhante à das pessoas sem deficiência (Ferreira, 2015). Dentre os dados de destaque está o percentual de mulheres em atividade. Há maior proporção de mulheres com deficiência visual inseridas no mercado de trabalho quando comparadas à mulheres sem deficiência, contrariando o que pressupõe o senso comum.

A partir da mesma pesquisa, o Censo 2010 apresenta dados referentes à Taxa de Ocupação (Proporção de indivíduos em atividade durante a semana de pesquisa, a partir dos 10 anos de idade). Os números apresentados revelam que, no Brasil, a proporção de indivíduos no mercado de trabalho é de 53,3% do total de pessoas que se auto classificaram sem qualquer deficiência, ao passo que entre os que se categorizaram com deficiência é de 46,2%. Dados proporcionalmente semelhantes, já que no primeiro caso há um número que ultrapassa quase quatro por cento a metade, enquanto que no segundo caso a proporção é praticamente os mesmos quatro por cento abaixo da metade. Ao se comparar as proporções totais entre as taxas

de homens e mulheres no mercado de trabalho, a diferença é maior (mais homens que mulheres) que quando considerada a relação entre pessoas com e sem deficiência no mercado de trabalho.

Outras fontes podem ser relevantes para reforçar ou contrapor os números apresentados pelo IBGE. Entre elas está a Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (Ferreira, 2015). A maior diferença entre tais fontes está na forma de obtenção de dados de avaliação. Enquanto a pesquisa do IBGE ocorre por auto-declaração dos entrevistados (ou seja, as pessoas que definem sua condição de deficiência ou não), a RAIS se utiliza de mecanismos baseados no que regulamentam as leis brasileiras quanto às condições de deficiência, bem como no cadastro dos próprios empregadores, apoiado em empregos formais e legalmente constituídos. De acordo com os dados levantados, é pequena a diferença do rendimento médio entre os salários de indivíduos com ou sem deficiência. O primeiro grupo apresenta média de R\$ 1.891,16, enquanto o outro é de R\$ 1.902,13 (média de onze reais de diferença). Ressalta-se que no grupo de pessoas com deficiência, aqueles com dificuldades visuais apresenta médias mais expressivas e em crescimento, R\$ 2.186,40, em 2011 (com taxa de elevação salarial de mais de 16% em um único ano).

Os dados revelam que apesar de o país ainda ter muito a se desenvolver em relação à inclusão de pessoas com deficiência nos quadros de trabalho, é possível depreender que há boa parcela de indivíduos com condições econômicas suficientes para explorar e ser atendido pelo mercado de produção de bens e de serviços, cabendo a este a análise das condições adequadas daquele público, bem como a proposição de modelos inclusivos.

Conclusões e Considerações Finais

Este artigo realizou paralelo entre acessibilidade, inclusão de pessoas com severa deficiência visual em cinemas e economia criativa, que é hoje uma das principais fontes de receita em muitos países.

Foi considerado o fato das pessoas com deficiência visual, na maioria das vezes, não consumirem produtos ou serviços culturais que exijam a visão como meio de comunicação, já

que, no geral, não há oferta que disponha de adaptação da produção convencional às necessidades daquele público. Entretanto, se considera que o momento é propício a mudanças consideráveis dessa realidade, o que poderia resultar na construção de uma sociedade inclusiva, tendo em vista o crescente desenvolvimento de tecnologias assistivas e a proposição de normas e legislações que fomentam a popularização de práticas inclusivas, tanto dentro quanto fora do Brasil.

O mercado deve, aos poucos, compreender essas necessidades, bem como ofertar cada vez mais produtos aptos ao consumo pleno das pessoas com deficiência visual. Assim, a partir do momento em que pessoas com severa deficiência visual passarem a alcançar novas condições de consumo de produtos e serviços, o ciclo será totalizado.

Quando se investiga acessibilidade e inclusão, contudo, é importante frisar que ao garantir o acesso de um indivíduo, na realidade se está promovendo a inserção de todo um grupo de pessoas, haja vista que o convívio dos seres humanos se realiza em coletividade, uma vez que se compreende que todos convivem com amigos e familiares que podem ou não ter algum tipo de deficiência, seja permanente ou provisória (como uma membro inabilitado). Isso significa que todo investimento orientado à inclusão representa, na verdade, melhores condições para toda a sociedade.

Por fim, não se deve considerar ações visando acessibilidade e inclusão como atos de caridade e assistencialismo, tal como diversas vezes é tratado por parte da mídia e assim interpretado pelo público. Tal entendimento não contribui com a questão e faz ampliar ainda mais a discriminação, impedindo também que os mercados de produtos e serviços perceba as pessoas com deficiência como excelentes consumidores.

Bibliografia

BENDASSOLLI, Pedro F. et al. Indústrias criativas: definição, limites e possibilidades. Revista de Administração de Empresas, [s.l.], v. 49, n. 1, p.10-18, mar. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-75902009000100003>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Portaria no 188.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguais e desconectados. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2007.

CINEMA Brasileiro: luz, câmera, verba! Direção: Bianca Vasconcellos. TV Brasil, 2013. (52 minutos) Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/cinema-brasileiro-luz-camera-verba>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know. [s.l: s.n.]. 199 p.

DCMS. Creative Industries Economic Estimates January 2015: Key Findings. 2015. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/creative-industries-economic-estimates-january-2015/creative-industries-economic-estimates-january-2015-key-findings#key-findings>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

ERNST & YOUNG. Cultural times: The first global map of cultural and creative industries. 2015. Disponível em: <http://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/cultural_times._the_first_global_map_of_cultural_and_creative_industries.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERREIRA, Matheus Viana. Inserção da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho: afirmação da cidadania. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 20, n. 4379, 28 jun. 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/40381>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

GRAHAM, P. S. Intellectual Preservation : Electronic Preservation of the Third Kind. 1994.

GLADDING, Samuel T.. Counseling as an Art: The Creative Arts in Counseling. Alexandria: American Association For Counseling And Development, 1992. 136 p.

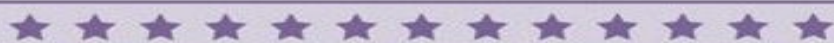
GOVERNADO DO ESTADO DE PERNAMBUCO (Estado). Lei nº 16113, de 06 de julho de 2017. Dispõe Sobre O Sistema de Incentivo à Cultura - SIC. Recife, PE, 06 jul. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/M4M6QE>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

- GUERRA, Marco Antônio; MATTOS, Paula de Vincenzo Fidelis Belfort. Indústria Cultural. São Paulo: Usjt, 2008. 56 p.
- HARTLEY, John. Creative Industries. Londres: Blackwell, 2005.
- HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (Org.). Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HOUGHTON, J.; SHEEHAN, P. A Primer on the Knowledge Economy. Center for Strategic Economic Studies. Victoria University, Melbourne, 2000.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 de agosto de 2012.
- JOSÉ, Newton Kara. Olho no olho: campanha nacional de prevenção à cegueira e reabilitação visual do escolar. Rio de Janeiro: Cultura Médica; São Paulo: CBO, 2006.
- KOGUT, B., U.; ZANDER. Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology. *Organization Science*, v.3, n. 3, p. 383-397, 1992.
- LIPOVETSKY, Gilles. A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MCGARRY, Kevin. O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória. Tradução de Helena Vilar de Lemos. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 13.ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- PACHECO, R. C. D. S. Dados e Governo Abertos na Sociedade do Conhecimento. Linked Open Data - Brasil. Florianópolis - SC 2014. Disponível em: <https://goo.gl/VZSgLg>. Acesso em 20 jul. 2017.
- SERAFIM, Mauricio C. et al. Economia Criativa ou Indústria Criativa: Delimitação de um Conceito em Construção. 2013. Disponível em: <http://mauricioserafim.com.br/wp-content/uploads/2013-Economia-Criativa-ou-Industria-Criativa-APEC-2013.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

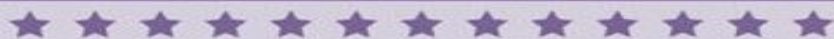
-
- SOLOMON, Michael R.. O Comportamento do Consumidor: Comprando, possuindo e sendo. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- SONZA, Andréa Poletto. Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectivas de usuários com limitação visual. 2003. 313 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias.
- STANOEVSKA-SLABEVA, K. The Concept of Knowledge Media: The Past and Future. St. Gallen, Suíça: University of St. Gallen, 2002.
- VILARONGA, Iracema (2010). O Potencial formativo do cinema e a audiodescrição: olhares cegos Iracema. Dissertação de Mestrado, Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia.
- UNESCO. Creative Economy Report 2013: widening local development pathways. Nova Iorque: United Nations Development Programme, 2013.
- WOLF, Mauro. Teorias das comunicações de massa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio e financiamento da pesquisa de Doutorado protocolada pelo número 2017/13180-8.

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

***Espaços Suspensos: Reconfigurações do quotidiano prisional a partir da
dinamização do sector sociocultural***

Daniel Martins Pinheiro Maciel

teh.maciel@gmail.com

CRIA / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

Portugal

Nota Biográfica

Daniel Maciel é doutorando em Antropologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e colaborador no Centro em Rede de Investigação em Antropologia. Nos últimos anos, tem desenvolvido uma investigação sobre a dinamização de atividades artísticas e recreativas em estabelecimentos prisionais do norte de Portugal.

Resumo

Nas prisões portuguesas, a dinamização do sector sociocultural faz parte do conjunto de tarefas no acompanhamento de reclusos por parte dos técnicos superiores de reeducação. Muitas vezes enfrentando limitações de recursos, as prisões procuram suprir as necessidades deste sector convidando a intervenção de agentes culturais externos: coletivos artísticos assumem então a tarefa de complementar a administração das prisões, assegurando a continuidade das atividades socioculturais com os reclusos. Nesta comunicação, abordarei mobilizações que obrigam, da parte das administrações prisionais, a uma reorganização temporária e situada que perturba o contínuo do funcionamento quotidiano na instituição. Partindo das conclusões de uma investigação de doutoramento em antropologia em prisões do norte de Portugal, apresentarei como exemplo o projeto Cinema Dentro, resultante de uma parceria entre a Associação AO NORTE e o Estabelecimento Prisional de Viana do Castelo. Neste projeto, levámos a cabo exibições regulares de filmes e debates com a população reclusa. Para o efeito, "ocupam-se" espaços da prisão (o refeitório, a ala) que são readaptados para a projeção de filmes. Seguindo esta ilustração, argumentarei que a perturbação de elementos no quotidiano da prisão provoca espaços suspensos, em que a presença disciplinar é aliviada e as relações entre reclusos, guardas e técnicos superiores de reeducação são temporariamente reequacionadas.

Palavras-chave

Prisão, Cultura, Espaço, Cinema

Chego de carro e carrego os materiais: um portátil a tiracolo, com a selecção de filme para a sessão, duas colunas e cabos. Passo com eles pelo portão de entrada, onde sou identificado e acompanhado posteriormente para o interior do edifício. Continuo, cumprimentando pessoas pelo caminho, até ao fim de uma das duas alas simétricas; ao fundo, à esquerda, está uma sala preparada com uma tela branca, o chão lavado e um projector. Aguarda a minha contribuição. Instalo os meus materiais, dou indicação para a entrada dos espectadores; há uma breve apresentação, desligam-se as luzes, e vemos o filme.

As sessões de visionamento de filmes no Estabelecimento Prisional de Viana do Castelo (EPVC) começaram em 2015. Foi estabelecido um protocolo entre a prisão e a Associação AO NORTE intitulado "CINEMA – ARTE QUE PODE DESPERTAR/TRANSFORMAR AS MENTES", vindo a assumir o nome Cinema Dentro nos diversos eventos que daí resultaram. Este projecto visa a exibição mensal de filmes, na prisão, escolhidos a partir da DVDteca disponibilizada pela AO NORTE aos seus sócios enquanto cineclube. Focando assim o "visionamento, discussão e análise de excertos de filmes a exhibir, com periodicidade regular", tem como objectivos: promover a prática e cultura audiovisual em contexto prisional; sensibilizar os reclusos para a utilização do vídeo como ferramenta criativa; divulgar experiências que promovam a familiarização com o cinema e as imagens animadas; e favorecer o encontro e a troca de experiências e ideias entre reclusos e profissionais do audiovisual e do cinema.

O EPVC é uma prisão relativamente pequena, pelo que opera pela readaptação do pouco espaço que tem para a promoção de eventos. O mesmo não parece acontecer em outras prisões: nas visitas que fiz aos Estabelecimentos Prisionais de Paços de Ferreira, Porto e Santa Cruz do Bispo Feminino, registei a existência de um pavilhão dedicado a atividades que envolvem uma boa parte da população reclusa. Informalmente descrito como "salão/pavilhão de festas", por exemplo, costuma ser o espaço onde decorrem colóquios, concertos e festividades organizadas regularmente na prisão. Por norma, há um palco; no caso de Santa Cruz do Bispo, o salão está distante e separado da zona das alas, enquanto que nas outras prisões o acesso é feito pelo interior da prisão. Possuem alguma decoração feita por reclusos (nos respectivos sectores

artesanais) e, no caso de Paços de Ferreira, alberga normalmente também os instrumentos prisionais da banda da prisão, que lá ensaia. Ainda assim, são zonas relativamente despidas de materiais, sendo apetrechadas na altura de montar os diferentes eventos.

O EPVC não dispõe de um pavilhão dessa natureza. É uma prisão com duas alas simétricas, tendo cada ala acesso ao seu próprio átrio. No seu interior, cada ala tem também um refeitório. No total, a prisão prevê uma lotação de 42 reclusos; tem uma história de sobrelotação, registando mais de 80 homens encarcerados em 2017; actualmente, a administração da prisão indica existirem cerca de 60. Apesar de o edifício contar com uma pequena sala que também serve de capela, as suas reduzidas dimensões não permitem que lá sejam organizadas actividades que envolvam uma grande parte da população reclusa.

A solução, então, passa por organizar actividades em espaços da prisão que não estariam necessariamente pensados para o efeito, readaptando-os. A sessão de visionamento de filmes mensal, por exemplo, é feita no refeitório de uma das alas da prisão. Quando chego, já as mesas estão afastadas para o lado e os bancos, longos de madeira, distribuídos ao longo da sala e virados para a parede do fundo, onde está a tela. O refeitório consegue albergar confortavelmente trinta a quarenta reclusos; em eventos maiores, destinados a toda a população reclusa, ocupa-se todo o corredor da ala: é montado um palco ao fundo, o som é amplificado e os bancos dispostos em linha ao longo do corredor, em frente às portas fechadas das celas. Em ocasiões especiais, como na festa de natal, a ala conta ainda com decorações festivas que são penduradas entre as grades protectoras do andar de cima.

A realização deste tipo de actividades, sejam artísticas, recreativas ou alusivas a eventos e celebrações, tem suscitado um interesse tímido pelos investigadores das ciências sociais que escrevem sobre prisões. Normalmente focando o lado artístico-performativo, nomeadamente ao nível das artes plásticas e teatrais, a literatura existente aponta sobretudo os efeitos positivos, reabilitantes e terapêuticos do envolvimento em criações artísticas (Hall, 1997; Gussak, 2009). Outros autores acusam, por outro lado, a apropriação por parte das administrações prisionais dos trabalhos criativos dos reclusos para a sua auto-promoção e até para embelezar ou esconder os problemas do quotidiano prisional, que tende a ser violento, opressivo e muitas vezes operando em clara violação de direitos fundamentais dos reclusos (Cheliotis, 2014).

No entanto, poucos trabalhos abordaram a dinamização de actividades culturais, artísticas e recreativas sob a perspectiva da sua implementação no tecido do funcionamento institucional. Na verdade, este tipo de práticas são tão parte da prisão como o seu lado disciplinar e punitivo. Roger Cardinal (1996) aponta precisamente como as recolhas da chamada *arte bruta* (ou, na forma apresentada por Cardinal, *arte de outsiders*), na primeira metade do século XX, focaram inicialmente trabalhos feitos por reclusos em contexto de artesanato vendido para o exterior, indicando a continuidade histórica de estratégias de mercado que são presentes em prisões de agora (todas as prisões que visitei no âmbito da minha investigação possuem um sector artesanal com venda para o exterior). E já Erving Goffman, cuja escrita sobre *instituições totais* influenciou a forma como pensamos as prisões, identificava no seu livro *Asylums* aquilo a que chamou as *actividades de remoção*, dinamizadas pelas administrações das instituições totais como forma de proporcionar aos reclusos momentos de prazer e escape que contrastam fundamentalmente com o resto do quotidiano institucional:

Every total institution can be seen as a kind of dead sea in which little islands of vivid, encapturing activity appear. (...) Yet it is precisely in the insufficiency of these activities that an important deprivational effect of total institutions can be found. (Goffman 1961: p. 68)

Mas é com a antropóloga Melissa Schrift (2006) que encontramos uma abordagem que não se fica pelo momento de criação ou pelo objecto criado – seja a obra de arte ou o produto de artesanato – e que desloca a lente para os diferentes contextos onde estas práticas fruem. Schrift descreve o Angola Prison Rodeo, um evento organizado na mega prisão de Angola, no Louisiana, e que conta com uma feira de artesanato com venda ao público e gerida sobretudo por reclusos. Neste evento, jogam-se lógicas de consumo, de engenho criativo e mercantil, mas também questões de identidade e pertença, já que os reclusos desta prisão apresentam-se também eles próprios como representantes da instituição e fazendo questão de transmitir uma boa imagem de si próprios e da prisão. São, alguns, pessoas presas em prisão perpétua; a prisão é o seu local de residência permanente, a sua casa. Para a antropóloga, as peças de artesanato – que exploram imagens de redenção, de patriotismo, assim como símbolos populares de

desporto ou mediáticos – assim como toda a apresentação do evento podem ser assim entendidas como formas de expressão vernacular. Esse, segundo a autora, é o vernáculo da prisão: os conflitos e as conquistas, as aberturas controladas ao exterior e esta relação complicada de visibilidades e oclusões são todas elas ingredientes do mesmo bolo.

Part of the result of my discussion of Angola art involves a degree of demystification regarding the paradoxical nature of outsider art. Rather than suggesting that the particular nature of Angola arts and crafts disqualifies inmates as "real" outsider artists, I would point to the frailty of the very concept of outsider art. Furthermore, although Angola may be somewhat unique in having established an art market for inmates, it is only one of many examples that leave notions of "outsider" vulnerable. Thus, in attempting to conceptualize the material culture at Angola, the framework of folk or vernacular art provides a far more productive template. (Schrift, 2006: p. 259)

Falo aqui portanto de formas de expressão prisional que se manifestam em consonância com as intenções das administrações, sejam as centrais ao nível dos órgãos governativos, sejam as locais ao nível da gestão próxima das prisões levada a cabo pelas suas Direcções. Nas prisões portuguesas, a formalização destas actividades encontra-se nos pressupostos contidos daquilo a que informalmente se vem a chamar o *sector sócio-cultural*.

A participação em "actividades sócio-culturais" está prevista legalmente como um direito dos reclusos (CEP, 2017). Incluídas no Regulamento-Geral dos Estabelecimentos Prisionais, são uma das componentes observadas no percurso de reclusos pelos Técnicos Superiores de Reeducação que os acompanham. O apelo à participação activa de reclusos no quotidiano da prisão é uma intenção expressa dos serviços prisionais, que almejam uma evolução para uma prisão com reclusos auto-suficientes:

A reforma prisional pressupunha também uma liderança reformista e uma nova cultura organizacional inspirada num modelo de intervenção onde estruturas edificadas, formas de organização do quotidiano prisional, abordagens aos comportamentos da população reclusa e

personal penitenciário contribuiriam para fazer do cidadão/cidadã reclusos o “ator responsável do seu processo de reeducação”. (RSPT, 2017: p. 8)

De igual forma, a adaptação dos espaços das prisões para o acolhimento de actividades sócio-culturais é também comumente feita por reclusos, normalmente sob a orientação de Técnicos, que assumem a responsabilidade institucional do bom decorrer dessas actividades. No entanto, ao assumir estas tarefas, muitas vezes são transferidas algumas dessas competências de gestão aos reclusos, que adquirem dessa forma algum grau de autonomia e responsabilidade. Como argumentei noutro lado (Maciel e Cunha, 2017), poderão inclusivamente esses reclusos adquirir um estatuto que levanta conflitos e ambiguidades sobre o seu papel na prisão.

Em julho de 2017, uma das sessões do Cinema Dentro no EPVC levou à exibição de um conjunto de filmes realizados por estudantes do Mestrado DocNomads, que os apresentaram e discutiram com os reclusos. Tendo em conta a dimensão do evento, a exibição foi deslocada do refeitório, onde normalmente se realiza o visionamento de filmes, para a ala. A tela foi montada ao fundo do corredor e os bancos dispostos como é costume organizar-se o espaço durante as festas. Analisando a Figura 1 podemos decifrar alguns dos aspectos importantes da realização de eventos numa prisão e que, argumento, levam à sua reconfiguração temporária:



Figura 1: Cinema Dentro com realizadores do Mestrado DocNomads. Fotografia de Ariel Arango.

Vemos os dois andares das alas, com as portas que dão acesso às celas a serem verificadas pelo guarda que acompanhou o fotógrafo ao andar de cima. Este recebe instruções muito concretas sobre a forma como pode fotografar: nenhum recluso, técnico ou guarda pode ser identificado. Há um jogo de visibilidades deliberado na realização de actividades deste tipo: na verdade, a proposta inicial deste evento visava a exibição de filmes no refeitório: é um espaço menor, mas permite uma relação mais próxima entre os reclusos e os participantes. Para além disso, ocupar a ala com um evento desta natureza implica que aos reclusos seja colocada a alternativa de assistir ao evento, ou ser encerrado na cela.

A fotografia também denuncia um aspecto já mencionado de adaptação dos espaços prisionais aos eventos, muitas vezes em condições de "desenrasque" e de aproveitamento de poucos recursos disponíveis. A projecção não está perfeitamente alinhada e o projector utilizado é um *datashow* com pouca luminosidade, próprio para espaços pequenos e apresentações pouco exigentes em termos de qualidade de imagem. Há uma resiliência, que visa a concretização dos objectivos da instituição para além das limitações materiais, e que interessantemente partilha características com aquilo a que Ursprung (1997) apelida de *insider art*: arte e artesanato feita por reclusos, pautada pela escassez de recursos e pelo reaproveitamento ou reciclagem de materiais encontrados.

Apesar da minha presença como intermediário entre o EPVC e os realizadores presentes, a montagem e acompanhamento do evento foi feita por reclusos identificados pela administração para o efeito. Esses reclusos "de confiança", a que Schrift (2006) chamava de *trusties*, asseguraram o evento, trazendo questões para os realizadores e resolvendo problemas técnicos que iam surgindo. A interferência dos técnicos durante o evento foi mínima, e os próprios guardas afastaram-se para o fundo do corredor. Esta deslocação da presença disciplinar acentuava, na duração do evento, o sentido de que se tratava de um evento que tinha os reclusos como enfoque.

Todos estes elementos apontam uma transformação no espaço da Ala em que há uma deslocação de papéis decorrente de uma nova disposição, uma perturbação no seu funcionamento quotidiano. Nas minhas visitas ao EPVC, é comum cruzar-me com guardas e reclusos que percorrem este espaço que na fotografia vemos ocupado com filas de bancos para

o visionamento dos documentários. Por vezes alguns sentam-se perto do portão, ou dirigem-se ao átrio; em certas ocasiões jogava-se *ping-pong*, numa mesa instalada para o efeito. Dependendo da ocupação dos reclusos à altura, pode a Ala estar mais ou menos movimentada, já que estes são rotineiramente envolvidos em formações profissionais, em projectos educativos ou outras actividades e iniciativas.

Depreende-se desta forma que o quotidiano prisional não pode ser descrito como um contínuo estável. Alternativamente, proponho uma visão da prisão como uma paisagem, cujo relevo denuncia intensidades diferentes de disciplinaridade e punição, de relaxamento e tensão, de convívio e conflito. Ainda assim, uma linha do estar-se em prisão decifra-se no quotidiano de um recluso, a consciência constante de uma *ameaça de acção institucional*, de que há uma autoridade subjacente a todo o funcionamento prisional que pode ser activada no sentido de lembrar o recluso da punição do sistema prisional. Goffman identificara esta ameaça nos processos de *looping* (Goffman, 1961: p. 42), em que o recluso é lembrado da sua própria condição (e consequentemente da hierarquia da instituição total), em resposta a situações nas quais este recupera alguma da sua autonomia perdida no processo de reclusão.

Tanto os processos de *looping* como das *actividades de remoção* apontam para um reconhecimento de Goffman de formas de escape ao ambiente prisional, que podem ser mais ou menos assumidas pela administração, e que fazem parte de um jogo de tensões entre o mundo prisional e a individualidade dos reclusos. É importante por isso identificar nas actividades sócio-culturais, preconizadas na lei e dinamizadas pelas prisões, precisamente objectivos de realização pessoal, autonomia e responsabilização que acompanham um distanciamento em relação às qualidades negativas da prisão. Talvez também por isso são as componentes artísticas tão fortemente presentes nesta dinamização, já que o trabalho artístico é muitas vezes equiparado ao *escapismo* (Hall, 1997), ou ao *fluxo* (Csikszentmihalyi, 1988; ver também Maciel e Cunha, 2017), um estado de imersão numa actividade que permite à pessoa transcender o espaço e o tempo em que estaria de outra forma inserido. Mais importante se torna este processo numa prisão, onde a procura de formas de escape ao quotidiano pode ter concretizações tão ambíguas como a de se encontrar um conforto e privacidade no encerramento da própria cela, como testemunha um recluso:

Eu faço às escondidas. Sei a que horas vem o guarda, para passar quando fazem a ronda. Sei que fecha às sete, depois passado quê... vem às... sete, oito, nove, dez, lá para as onze horas ele vem outra vez, depois vem de duas em duas horas. Eu sei. E então, como eu sei é que eu estou acordado para fazer as coisas. (...) ...eu tapo com uma camisola, em cima da mesa, as coisas, e ponho-me assim a fazer que estou a ver televisão. (...) Aqui, antigamente deixavam pintar na cela. Quando veio o senhor diretor para cá, não sei o que é que se passou, houve uma rusga e tiraram-nos as tintas todas. (...) Tiraram-me a minha alegria. Tiraram-me um bocado da minha parte de dentro. (Testemunho de Recluso¹)

Não se pode dizer que as actividades sócio-culturais providenciam o terreno para um escape colectivo dos seus participantes, já que as experiências são múltiplas e nem sempre as actividades decorrem de forma fluída, podendo ser pautadas por conflito e falta de vontade. Ainda assim, argumento que procuram alguma suspensão, ainda que limitada e circunstancial, de formas de se estar na prisão, ao apetrechar um determinado espaço de uma vivência organizada e alternativa. Uma peça de teatro, um concerto ou um filme poderão assim ser pequenas fugas situadas ao quotidiano prisional. E a sucessão de actividades e eventos – sendo algumas prisões mais activas e dinâmicas do que outras – oferece assim uma contínua suspensão da norma prisional. Estes *espaços suspensos*, marcados por escassez de recursos, participação activa e autónoma de reclusos, e uma reconfiguração das relações interpessoais na prisão, integram-se assim em novos paradigmas penais que visam outras formas de pensar a punição.

Será um caminho a percorrer? A questão sobre as alternativas à prisão tem vindo a suscitar um longo debate. Foucault (em Brodeur, 1993) sugeria que enquanto subsistir uma ideia de punição, nenhuma alternativa à prisão o será verdadeiramente, tratando-se apenas de uma deslocação dos seus princípios para outras esferas da vida social. No entanto, observamos actualmente que com a emergência de modelos gerencialistas (Cunha, 2015) a figura política do

1 Recolhido por mim no âmbito da minha investigação de Doutoramento.

recluso obriga à afirmação de um conjunto de princípios de reabilitação que interferem directamente com formas punitivas de penalidade. E observamos que a prisão, ao procurar a dinamização sócio-cultural, não deixa de fomentar o seu próprio questionamento, por conferir autonomias aos reclusos que de outra forma não a atingiriam.

Bibliografia

- Brodeur, J. (1993). «Alternatives» à la prison: diffusion ou décroissance du contrôle social: une entrevue avec Michel Foucault. *Criminologie*, 261, 13–34.
- Cardinal, R. (1996). Foreword: A Brief History of Prison Art. In P. Kornfeld, *Cellblock Visions: Prison Art in America* (pp. xii – xxi). West Sussex: Princeton University Press.
- CEP – *Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade*, Lei nº 115/2009, de 11 de outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis 33/2010, de 2 de setembro; 40/2010, de 3 de setembro; 21/2013, de 21 de fevereiro e 94/2017, de 23 de agosto, em <http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1147&tabela=leis> (Consultado a 18/04/2018)
- Cheliotis, L. (2014). Decorative Justice: Deconstructing the Relationship between the Arts and Imprisonment. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 3 (1), 16-34.
- Cunha, M. I., (2015). Da relação prisão-sociedade: actualização de um balanço. In M. I. Cunha (Org.), *Do Crime e do Castigo: Temas e Debates Contemporâneos* (pp. 181-200). Lisboa, Mundos Sociais.
- Csikszentmihalyi, M. e Csikszentmihalyi, I. (1988 [1992]). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1961 [1991]). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Londres, Penguin Books.
- Gussak, D. (2009). Comparing the effectiveness of art therapy on depression and locus of control of male and female inmates. *The Arts in Psychotherapy*, 36: 202–207.

Hall, N. (1997). Creativity & Incarceration: The Purpose of Art in a Prison Culture. In D. Gussak e E. Virshup (Eds.), *Drawing Time: Art Therapy in Prisons and Other Correctional Settings* (pp. 25-41). Chicago, Magnolia Street Publishers.

Maciel, D. e Cunha, M. I. (2017). Prata da casa: espaços suspensos, tempos intersticiais e atividades socioculturais na prisão. *Configurações*, 20 (1): 59-73.

RSPT – *Relatório sobre o Sistema Prisional e Tutelar – “Olhar o Futuro Para Guiar a Ação Presente”*, 2017, Ministério da Justiça da República Portuguesa, em <<https://justica.gov.pt/Portals/0/Relat%C3%B3rio%20-%20Sistema%20Prisional%20e%20Tutelar%2029092017.pdf?ver=2017-10-02-115028-567>> (Consultado a 18/04/2018)

Schrift, M. (2006). Angola Prison Art: Captivity, Creativity, and Consumerism. *The Journal of American Folklore*, 119 (473), 257-274.

Ursprung, W. (1997). Insider Art: The creative ingenuity of the incarcerated artist. In D. Gussak e E. Virshup (Eds.), *Drawing Time: Art Therapy in Prisons and Other Correctional Settings* (pp. 25-41). Chicago, Magnolia Street Publishers.

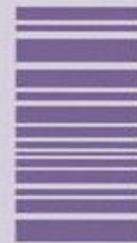
6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Financiamento das Artes em Portugal: O que mudou em 2017?

Manuel Gama

mea0911@gmail.com

**Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho
Portugal**

Dora Resende Alves

dra@upt.pt

**Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Portugal**

Notas biográficas

Manuel Gama é doutor em Estudos Culturais/Sociologia da Cultura pela Universidade do Minho, mestre em Educação Artística e licenciado em Gestão Artística e Cultural pelo IPVC. O seu percurso profissional iniciou-se em 1994, primeiro como ator e depois como encenador e gestor cultural. Em 2009 começa a colaborar com o IPVC e em 2011 com o CECS-UM. Desde fevereiro de 2015 que se encontra a desenvolver, com o apoio da FCT (SFRH-BPD-101985-2014), o projeto “Redes de Cooperação Cultural Transnacionais: Portugal europeu, lusófono e ibero-americano”, no âmbito do qual dinamiza o 2CN-CLab. Desde 2016 que é um dos coordenadores do Observatório de Políticas de Comunicação e Cultura do CECS-UM. Em outubro de 2017 foi designado como membro efetivo da Comissão de Apreciação do Concurso para Programa de Apoio Sustentado (2018/2021) na área das Artes Performativas – Teatro promovido pela DGArtes.

Dora Resende Alves é Professora Auxiliar do Departamento de Direito da Universidade Portucalense (UPT), com experiência em unidades curriculares no domínio do Direito da União Europeia, Direito Constitucional e da História do Direito. Doutora pela Universidad de Vigo (Espanha) com tese sobre tema do direito da concorrência da União Europeia e Mestre em Direito, área de Integração Europeia, pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Formadora da Ordem dos Advogados no Centro Regional do Porto. Investigadora permanente do Instituto Jurídico Portucalense, na linha de investigação *Capital, Labour, Tax and Trade*, Centro de Investigação da Universidade Portucalense. Editora-adjunta da Revista Jurídica Portucalense.

Resumo

O papel da cultura é reconhecido constitucionalmente na vida e desenvolvimento do Estado pela Constituição da República Portuguesa. Enquanto consagrado como Estado de direito democrático, a República Portuguesa visa a realização da democracia cultural entendendo-se a vertente de Estado social na responsabilidade pública pela promoção cultural. A democracia cultural tem expressão própria na democratização da cultura conforme os artigos específicos do texto constitucional, formando aquilo que pode ser designado por constituição cultural, isto é, a ordem constitucional da cultura. Da ordem constitucional da cultura vamos aqui relembrar os dois direitos dos cidadãos consagrados no artigo 78.º do texto constitucional: o direito à fruição cultural e o direito à criação cultural. Como é evidente, os direitos culturais dos cidadãos acarretam incumbências por parte do Estado para a sua concretização, nomeadamente investimentos e, por isso, a questão do financiamento tem acompanhado, desde sempre, a cultura em geral, e as artes em particular. O XXI Governo Constitucional considerou ser o momento para rever o modelo de apoio público às artes em vigor em Portugal em 2016 e, para o efeito, desenvolveu um conjunto de iniciativas que concorreram para a publicação do Decreto-Lei n.º 103/2017 que aprova o regime de atribuição de apoios financeiros do Estado, através da DGArtes. Não obstante ter sido um processo que, aparentemente, contou com contributos de profissionais e organizações representativas do setor, a verdade é que as manifestações públicas contra o novo modelo começaram mal foram divulgados os primeiros resultados da sua implementação. Assim, torna-se urgente responder de forma nítida e objetiva à pergunta que dá o título à presente comunicação, tanto mais que o Governo já se mostrou disponível para rever, novamente, o modelo. Na presente comunicação vai fazer-se uma análise comparativa entre a legislação que sustenta o modelo atual e a que sustentava o modelo imediatamente anterior, com o objetivo de identificar as principais diferenças a nível jurídico e de como elas poderão ter tido impacto nos resultados.

Palavras-chave

Ordem Constitucional da Cultura, Financiamentos das Artes em Portugal, DGArtes

Introdução

Posto que o papel da cultura é reconhecido constitucionalmente na vida e desenvolvimento do Estado pela Constituição da República Portuguesa, enquanto consagrado como Estado de direito democrático, a República Portuguesa visa a realização da democracia cultural entendendo-se a vertente de Estado social na responsabilidade pública pela promoção cultural. A democracia cultural tem expressão própria na democratização da cultura conforme os artigos específicos do texto constitucional, formando aquilo que pode ser designado por constituição cultural, isto é, a ordem constitucional da cultura.

Da ordem constitucional da cultura há a relembrar dois direitos dos cidadãos consagrados no artigo 78.º do texto constitucional: o direito à fruição cultural e o direito à criação cultural. Como é evidente, os direitos culturais dos cidadãos acarretam incumbências por parte do Estado para a sua concretização, nomeadamente investimentos e, por isso, a questão do financiamento tem acompanhado, desde sempre, a cultura em geral, e as artes em particular. O XXI Governo Constitucional considerou ser o momento para rever o modelo de apoio público às artes em vigor em Portugal em 2016 e, para o efeito, desenvolveu um conjunto de iniciativas que concorreram para a publicação do Decreto-Lei n.º 103/2017 que aprova o regime de atribuição de apoios financeiros do Estado, através da DGARTES. Não obstante ter sido um processo que, aparentemente, contou com contributos de profissionais e organizações representativas do setor, a verdade é que as manifestações públicas contra o novo modelo começaram mal foram divulgados os primeiros resultados da sua implementação.

Fruto da controvérsia gerada em Portugal, no primeiro trimestre de 2018, no âmbito dos apoios às artes promovidos pelo Ministério da Cultura através da DGArtes, iniciou-se um processo de estudo e discussão sobre a temática de apoio públicos às artes em Portugal que tem início no presente texto. Assim, tornou-se urgente responder de forma nítida e objetiva à pergunta colocada no título, tanto mais que o Governo já se mostrou disponível para rever, novamente, o modelo.

No presente texto pretende fazer-se uma análise comparativa entre a legislação que sustenta o modelo atual e a que sustentava o modelo imediatamente anterior, com o objetivo de identificar as principais diferenças a nível jurídico e de como elas poderão ter tido impacto nos resultados.

O trabalho exploratório vai centrar-se na análise documental, nomeadamente de legislação e documentação produzidas no âmbito dos apoios públicos às artes. O marco temporal desta análise é o ano de 2017, uma vez que foi nessa altura que, em Portugal, se observou alteração da legislação e foram abertos os primeiros concursos para atribuição dos apoios pela legislação que se aprecia.

O direito fundamental à cultura

O papel da cultura é, então, reconhecido constitucionalmente na vida e desenvolvimento de cada país, desde logo no artigo 2.º da vigente Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976¹. Enquanto consagrado como Estado de direito democrático, a República Portuguesa visa a realização da democracia económica, social e também cultural entendendo-se a faceta de Estado social na responsabilidade pública pela promoção do desenvolvimento dessas vertentes, sendo a que nos importa agora a cultural. A democracia cultural tem, então, expressão própria na democratização da cultura² conforme os artigos específicos do restante texto constitucional.

1 Hoje na redação que lhe foi dada pelas sete revisões constitucionais: Lei Constitucional n.º 1/82 de 30 de Setembro (DR n.º 227); Lei Constitucional n.º 1/89 de 8 de Julho; Lei Constitucional n.º 1/92 de 25 de Novembro; Lei Constitucional n.º 1/97 de 20 de Setembro; Lei Constitucional n.º 1/2001 de 12 de Dezembro (DR n.º 286, p. 8172); Lei Constitucional n.º 1/2004 de 24 de Julho (DR n.º 173, p. 4642) e Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto (DR n.º 155, p. 4642), em www.dre.pt. É o sexto texto fundamental português. Antes: a Constituição de 23 de Setembro de 1822; a Carta Constitucional de 29 de Abril de 1826; a Constituição de 4 de Abril de 1838; Constituição de 21 de Agosto de 1911; e a Constituição de 11 de Abril de 1933.

2 CANOTILHO, J. J. Gomes e MOREIRA, Vital. CRP Constituição da República Portuguesa Anotada. Volume I. 2007, p. 210.

Em seguida, e no sentido de realizar a democracia cultural mencionada no prévio artigo 2.º, a cultura figura em três aspectos na previsão dos fins do Estado, no artigo 9.º da CRP, conforme compromisso de realização de objetivos constitucionais³.

Mais adiante, por um lado, na qualidade de liberdade fundamental, no artigo 42.º da Constituição, na formulação de criação cultural e, por outro, como direito cultural nos artigos 73.º e 78.º do mesmo texto, a que corresponde regime jurídico diverso (artigo 17.º da CRP) numa diferente qualificação jurídica. Em especial os dois direitos dos cidadãos consagrados no artigo 78.º do texto constitucional: o direito à fruição cultural e o direito à criação cultural. Estes artigos inserem-se naquilo que pode ser designado por constituição cultural, isto é, a ordem constitucional da cultura⁴, sendo que não nos ocupa agora a definição constitucional de cultura⁵, que se revela complexa.

A ausência de uma definição explícita do conceito de cultura no texto constitucional português é uma evidência, no entanto, não deve ser considerada um óbice uma vez que, na realidade, o conceito figura implicitamente no documento: quando se apresenta a cultura com uma dimensão intelectual, artística e científica, que deve respeitar o património cultural herdado do passado e construir património cultural para o futuro, e como uma forma de desenvolvimento individual e coletivo sustentado que concorre para integração social, não restam grandes dúvidas da amplitude conceptual que lhe está subjacente. Acresce ainda que, como bem se sabe, as discussões em torno do conceito de cultura são antigas e não se julga que tivessem cessado.

É, deste modo, em menos de dezoito artigos da lei fundamental que encontramos menção à cultura com os princípios constitucionais atinentes⁶, muitos não relevantes para a análise aqui presente.

E enquadra-se, assim, o direito à cultura nos chamados direitos positivos, emergentes com a evolução histórica para o Estado social e democrático de direito na medida em que exigem a

3 *Idem*, p. 275.

4 CANOTILHO, J. J. Gomes e MOREIRA, Vital. CRP Constituição da República Portuguesa Anotada. Volume I. 2007, p. 887.

5 *Idem*, pp. 620 e 888.

6 Conforme análise em GAMA, Manuel e POÇAS, Isabel. Constituição Cultural da República Portuguesa. 2017, p. 534. Repetindo e acrescentando aos já referenciados acima, encontramos menção nos artigos 2.º, 9.º, 42.º, 43.º, 52.º, 58.º, 64.º, 68.º, 70.º, 72.º, 73.º, 74.º, 76.º, 78.º, 93.º, 165.º e 225.º da CRP.

intervenção do Estado para a sua plena concretização através de legislação e meios criados para o efeito⁷ de onde resulta uma prestação estadual.

O direito constitucional à cultura surge como um dos chamados direitos sociais⁸, direitos da pessoa situada na sociedade⁹. O direito à cultura é um direito social típico¹⁰, com uma dimensão positiva a preencher pelo Estado.

Assim, a cultura surge numa vertente positiva, visto que acarreta incumbências por parte do Estado para a sua concretização, nomeadamente custos financeiros¹¹. Nessa perspetiva, a questão do financiamento da cultura tem acompanhado as artes desde sempre¹², da antiguidade clássica, ao renascimento italiano até aos dias presentes. O papel dos mecenas era fundamental. Hoje, em alguns países, o Estado assume um papel central criando um sistema de financiamento da cultura nesse país que pode funcionar como fonte única e exclusiva ou não.

Precisamente, conforme Jorge Miranda, a democratização da cultura (artigo 73.º, n.º 3, da CRP) é a realização do direito de todos à cultura (artigo 73.º, n.º 1, da CRP), ou seja, o direito de todos à criação e à fruição cultural (artigo 78.º, n.º 3, da CRP) e incumbe ao Estado garanti-lo através de meios próprios e de apoio aos agentes culturais em geral, nomeadamente através de subsídios¹³ e financiamento.

A constituição cultural

Reafirmando com mais pormenor esta faceta da menção à cultura no texto constitucional podemos recapitular que, também no setor cultural, a ação do Estado e dos cidadãos se deve

7 SILVA, Maria Manuela Magalhães e ALVES, Dora Resende. *Noções de Direito Constitucional e Ciência Política*. 2016, p. 240.

8 CUNHA, Paulo Ferreira da. *Direitos Fundamentais*. 2014, p. 298, e QUEIROZ, Cristina. *Direitos fundamentais, teoria geral*. 2010, p. 378.

9 MIRANDA, Jorge. *Direitos Fundamentais*. 2017, p. 148.

10 CANOTILHO, J. J. Gomes e MOREIRA, Vital. *CRP Constituição da República Portuguesa Anotada*. Volume I. 2007, p. 888.

11 MIRANDA, Jorge. *Direitos Fundamentais*. 2017, p. 133, e HENRIQUES, Eduardo Brito. *Novos desafios e orientações das políticas culturais: tendências nas democracias desenvolvidas e especificidade do caso português*. 2002, p. 62.

12 MOISÉS, José Álvaro. *Os efeitos das leis de incentivo*.

13 CANOTILHO, J. J. Gomes e MOREIRA, Vital. *CRP Constituição da República Portuguesa Anotada*. Volume I. 2007, p. 890.

reger pela lei fundamental, no intuito que a lei fundamental seja cumprida e de que setores público e privado se articulem, tanto na concretização como que para que a ação de todos não seja considerada de inconstitucional.

A lei fundamental portuguesa, fruto da sétima revisão constitucional de 2005¹⁴, para além dos primeiros onze artigos que integram os princípios fundamentais (artigos 1.º ao 11.º) e dos últimos sete artigos que compõem as disposições finais e transitórias (artigos 290.º ao 299.º), encontra-se dividida em quatro Partes que, com exceção da última, começam sempre por enunciar os princípios gerais que a enquadram.

A Parte I da Constituição da República Portuguesa (CRP), com sessenta e oito artigos (artigos 12.º ao 79.º), tem inscritos os direitos e deveres fundamentais: direitos, liberdades e garantias; e direitos e deveres económicos, sociais e culturais.

Nos vinte e oito artigos da Parte II (artigos 80.º ao 107.º) o legislador enuncia as bases da organização económica do país, integrando no articulado aspetos a ter em conta na elaboração de planos de desenvolvimento económico e social, e na elaboração de políticas agrícola, comercial e industrial, bem como aspetos referentes ao funcionamento do sistema financeiro e fiscal.

A Parte III da CRP, a mais extensa com cento e sessenta e nove artigos (artigos 108.º ao 276.º), define ao detalhe a organização do poder político que, nunca é demais sublinhar, pertence ao povo que através de uma participação direta e ativa contribui substantivamente para a consolidação do sistema democrático. Nesta parte, para além de aspetos relacionados com os órgãos de soberania (artigo 110.º) – Presidente da República, Assembleia da República, Governo e Tribunais –, encontram-se os aspetos relacionados com as regiões autónomas, com o poder local, com a administração pública e com a defesa nacional.

14 Texto completo republicado (conforme o artigo 287.º, n.º 2, da CRP) em anexo à Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto, no Diário da República n.º 155, p. 4642. Em <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2005/08/155A00/46424686.pdf>.

A Parte IV da lei constitucional é particularmente importante pois, apesar de ter só treze artigos (artigos 277.º ao 289.º), estabelece as regras que permitem a fiscalização da constitucionalidade e a revisão constitucional.

No que concerne ao que pode ser designado de Constituição Cultural da República Portuguesa, pode afirmar-se, que, segundo os princípios fundamentais, a República Portuguesa é um Estado de direito democrático que visa a realização da democracia cultural baseada, “por um lado, na generalização do acesso à cultura e à fruição cultural e, por outro lado, na participação social na definição da política cultural”¹⁵.

De salientar ainda que nas oito tarefas fundamentais do Estado elencadas no artigo 9.º, já mencionado, é nítido que ao Estado compete o dever de criar condições culturais que promovam e garantam a independência nacional, a promoção do bem-estar e da qualidade de vida da população através da efetivação dos direitos culturais, e a proteção e valorização do património cultural.

Como já foi referido, a Parte I da lei constitucional integra sessenta e oito artigos – do artigo 12.º ao 79.º – considerados como os direitos e deveres fundamentais, artigos que se encontram divididos por três Títulos, que têm um total de seis capítulos. Nos títulos especificamente só no último, que integra os artigos 58.º a 79.º referentes aos direitos e deveres económicos, sociais e culturais, é que se faz uma referência explícita à cultura. Nos capítulos, o cenário repete-se com a referência explícita a figurar unicamente no Capítulo III do Título III da Parte I, que integra os artigos 73.º a 79.º sobre os direitos e deveres culturais. Nos artigos, só é possível identificar três cuja protagonista explícita é a cultura: para além do artigo 73.º sobre a educação, cultura e ciência, e do artigo 78.º sobre a fruição e criação cultural, incluídos no derradeiro capítulo da Parte I, é ainda possível identificar o artigo 42.º sobre a liberdade de criação cultural.

Assim, no Título II da Parte I, referente aos direitos, liberdades e garantidas – artigos 24.º a 57.º –, o texto constitucional prevê que um dos direitos, liberdades e garantias pessoais é o da liberdade de criação cultural que integra as componentes intelectual, artística e científica, e, no artigo 43.º referente à liberdade de aprender e ensinar, sublinha que “o Estado não pode

15 CANOTILHO, J. J. Gomes e MOREIRA, Vital. CRP Constituição da República Portuguesa Anotada. Volume I. 2007, p. 888.

programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”. No que concerne aos direitos, liberdades e garantias de participação política previstos no texto constitucional também neste título, salienta-se que, através do artigo 52.º, é conferido aos cidadãos a possibilidade de apresentar petições ou de intentar ações populares que tenham como objetivo promover a preservação do património cultural.

Nos direitos e deveres económicos dos cidadãos a CRP sublinha, no artigo 58.º, o dever do Estado de promover a formação cultural dos trabalhadores. Nos direitos e deveres sociais é realçado, no artigo 64.º, que a proteção da saúde também se consubstancia pela criação de condições culturais; no artigo 66.º, que um desenvolvimento ambiental sustentável também passa pela preservação de valores culturais de interesse histórico ou artístico; no artigo 70.º, que os jovens usufruem de proteção especial para que lhes sejam garantidos os seus direitos culturais; e no artigo 72.º, que as pessoas idosas têm o direito de participar ativamente na vida cultural da comunidade.

Os direitos e deveres culturais consagrados na CRP começam por, no artigo 73.º, registar que todos os cidadãos têm direito à cultura, que a democratização da educação, que o Estado deve promover, deve contribuir para superar as desigualdades culturais, e que a democratização da cultura – que mais não é do que realizar o direito de todos à criação e à fruição cultural¹⁶ – deve ser efetuada em colaboração com agentes culturais de natureza diversa.

No campo específico do ensino, consignado no artigo 74.º, é referido explicitamente que o Estado deve estabelecer a interligação do ensino e das atividades culturais, promover e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto forma de expressão cultural, e assegurar o acesso à cultura portuguesa aos estudantes emigrantes; e no que diz respeito ao ensino superior, contemplado no artigo 76.º, é salientada a sua importância para a elevação do nível cultural do país.

O penúltimo artigo da Parte I da CRP, o 78.º, consagra dois direitos e três deveres aos cidadãos: o direito à fruição cultural, o direito à criação cultural, o dever de preservar o património cultural, o dever de defender o património cultural e o dever de valorizar o património cultural.

16 *Ibidem.*

O direito à fruição já figura de forma implícita noutros artigos da CRP, nomeadamente no referente à terceira idade, mas neste artigo alarga-se explicitamente o direito a todos os cidadãos e sublinha-se a importância de “corrigir as assimetrias existentes no país em tal domínio”, ou seja, a importância de promover a descentralização cultural.

O direito à criação cultural, o segundo direito cultural incluído no artigo 78.º da CRP, acaba por ser um reforço do artigo relacionado com a “liberdade de criação cultural”, mas acrescenta-lhe a importância de ser assegurada “uma maior circulação das obras e dos bens culturais de qualidade”, sendo que a noção de qualidade pode colidir com o facto de constitucionalmente o Estado não poder programar “a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”.

Os três deveres dos cidadãos inscritos neste artigo da CRP, que na realidade podem ser considerados como um objetivo macro de salvaguardar e valorizar o património cultural português, concorrem com a tarefa fundamental do Estado de proteger e valorizar “o património cultural, tornando-o elemento vivificador da identidade cultural comum”.

Destacam-se ainda que no artigo onde são apresentadas as normas constitucionais relacionadas com a fruição e criação cultural que todas as incumbências do Estado previstas devem ser desenvolvidas em colaboração com todos os agentes culturais; que é referida a importância de Portugal não se fechar sobre si mesmo em questões culturais, devendo por isso ser promovidos contactos com os outros países, nomeadamente os lusófonos; e que o artigo termina assinalando de forma inequívoca que se deve “articular a política cultural e as demais políticas sectoriais”.

Na Parte II da CRP, que integra os artigos 80.º a 107.º sobre a organização económica do país, a cultura figura mencionada explicitamente em dois artigos: no artigo 90.º e no artigo 93.º.

No Capítulo II do Título III da Parte III da CRP, a cultura volta a aparecer explicitamente quando, no artigo 165.º, se refere que é da exclusiva competência da Assembleia da República legislar, salvo autorização ao Governo, sobre as bases do património cultural. E, eis que no Título VII da Parte III, no artigo 225.º, a cultura é evocada pela última vez na lei constitucional

portuguesa, desta feita, para fundamentar o regime político-administrativo dos Açores e da Madeira.

Assim sendo, pode afirmar-se que os dezoito artigos da CRP que se convocaram podem constituir os princípios fundamentais da Constituição Cultural da República Portuguesa que deve reger a ação de todos, Estado e sociedade civil, neste setor.

Desde que foi aprovada em abril de 1976 pela Assembleia Constituinte (artigo 296.º), a Constituição da República Portuguesa foi, até hoje, 2018, objeto de sete alterações, sendo que no que respeita às questões culturais, um olhar transversal pelo documento permite perceber claramente que os direitos e deveres de cada um dos protagonistas não sofreram modificações desde a quarta revisão operada em 1997.

Regista-se que a evolução do articulado ao longo das sete alterações operadas na Constituição da República Portuguesa é muito distinto: se, por exemplo, o artigo 42.º mantinha em 2014 a sua redação originária de 1976, o artigo 78.º da Constituição da República Portuguesa de 1976, cuja epígrafe era “Património cultural” foi completamente alterado na primeira revisão constitucional, para depois sofrer alguns ajustes nas revisões constitucionais de 1989 e de 1997, até consolidar a sua redação. Genericamente pode afirmar-se que, neste campo específico, as alterações operadas na Constituição da República Portuguesa “decorrem de um desenvolvimento da vontade do Estado português no sentido de melhor garantir a liberdade e a igualdade na educação e na cultura através do processo de democratização”¹⁷.

O papel da cultura

Reafirmando que a cultural vem inscrita na Constituição da República Portuguesa desde a aprovação do texto de 1976, a democratização da cultura tem assumido um lugar destacado nos desígnios enunciados para as políticas públicas para a cultura em Portugal desde a revolução de 1974, figurando, explícita ou implicitamente e com formulações e prioridades distintas, na maioria dos programas de Governo, evidenciando que esta é uma preocupação transversal às

17 ALVES, Cristina. *Concepções da educação em museus nas políticas culturais. Portugal 1974-2004*, 2007, p. 106.

diversas ideologias, mas as conjunturas económicas e sociais têm-se revelado como fundamentais na definição da estratégia, na alocação dos meios e na consequência da ação¹⁸; ou melhor, para a in consequência da ação uma vez que “repetidos estudos têm mostrado à sociedade que, mesmo entre os mais escolarizados, apenas uma minoria de “activistas” se revela como um conjunto de assíduos praticantes culturais”¹⁹.

Sobre a democratização da cultura, o último dos direitos dos cidadãos elencado no artigo 73.º e que constitucionalmente figura como uma missão a cumprir pelo Estado em colaboração, em última instância, com os próprios cidadãos, sublinha-se que, não obstante ser inegável o papel que muitos agentes culturais, nomeadamente os do setor privado, têm tido no desenvolvimento de programas e projetos que concorram para que o direito universal à cultura se cumpra, a verdade é que ainda se observa que, em alguns aspetos ou áreas específicas, o setor privado ainda segue na dependência do setor público.

No que concerne à articulação entre as áreas da cultura e da educação, que aparece realçada na Constituição não só na apresentação dos direitos e dos deveres culturais dos cidadãos, cuja epígrafe do artigo 73.º não é equívoca desde a edição de 1976, “Educação e Cultura”, realça-se que na orgânica de vários Governos Provisórios e de vários Governos Constitucionais estas duas áreas da ação governativa estiveram associadas num mesmo ministério e que, por exemplo, entre o XIII Governo Constitucional e o XVIII Governo Constitucional, período em que o Ministério da Cultura figurou de forma ininterrupta na orgânica dos Governos Constitucionais, apareceu recorrentemente nos programas de Governo a referência, implícita ou explícita, à articulação entre as políticas culturais e educativas.

No programa do XIII Governo Constitucional é mencionado que a democratização cultural passava “por uma cooperação estreita com o Ministério da Educação, com vista ao reforço do ensino artístico e das restantes disciplinas de sensibilização cultural”²⁰; no âmbito do XV Governo Constitucional foi criado um grupo de trabalho com o objetivo de “reflectir sobre aspectos que

18 Conferir GOMES, Rui e LOURENÇO, Vanda. *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos “Serviços Educativos” em Portugal*. 2009.

19 LOPES, João Teixeira. *Escola, Território e Políticas Culturais*. 2003, p. 9.

20 No Programa do XIII Governo Constitucional, 1995, § 110. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/media/464045/GC13.pdf>, documento consultado a 24 de março de 2013.

respeitam à relação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, com especiais responsabilidades na elaboração e concretização de contributos para a qualificação dos portugueses²¹; e no programa do XVIII Governo Constitucional refere-se a intenção de promover “a educação artística nos diferentes níveis de ensino e [...] programas de incentivos à promoção das artes e à formação de novos públicos”²². Mas a realidade é que, lamentavelmente, em 2014 ainda se podia afirmar “que só muito timidamente foram dados alguns passos num trilho que se afigura longo, e mesmo estes escassos passos foram avançando com algumas hesitações”²³.

Sobre a articulação entre as políticas dos diversos setores da administração pública, julga-se que se poderá afirmar, sem correr um risco muito grande de fugir à verdade, que este preceito constitucional estava longe de ser atingido em 2014 – o exemplo sobre a consequência da articulação entre as áreas da cultura e da educação é ilustrativo do que se acaba de afirmar.

No que concerne à articulação observada nas políticas culturais nacionais, “muito tempo se perdeu com a multiplicação e justaposição de políticas sectoriais, por vezes incongruentes, e com a fixação monotemática em determinados debates (veja-se a questão da existência ou não de uma «subsidiodependência») e em determinados sectores [...] abdicando [... nomeadamente] da articulação entre poder central e autarquias”²⁴.

Diga-se, por exemplo, em abono da verdade que a “descentralização regional em ordem à correcção das desigualdades existentes”²⁵ figura explicitamente como um dos objetivos do Governo desde o I Governo Provisório. É evidente que com a descentralização cultural não será possível, nem será desejável, eliminar no futuro as “diferenças culturais entre o campo e a cidade, entre as regiões culturalmente apetrechadas e as terras desfavorecidas em equipamento cultural”²⁶, tanto mais que o mais importante continua a ser encontrar, nacional e

21 XAVIER, Jorge Barreto. *Relatório do grupo de trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura*, 2004, p. 5.

22 No Programa do XVIII Governo Constitucional, 2009, p. 60. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/media/468569/gc18.pdf>, documento consultado a 24 de março de 2013.

23 LOURENÇO, Vanda. *Novos trilhos culturais: práticas e políticas*. 2010, p. 238.

24 LOPES, João Teixeira. *A cidade e a cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. 2000, p. 111.

25 No Decreto-Lei n.º 203/74 de 15 de Maio, da Junta de Salvação Nacional com o Programa do Governo Provisório e a respectiva orgânica, p. 625, alínea h). <https://dre.pt/application/file/74238>, documento consultado a 24 de março de 2013.

26 CANOTILHO, J. J. Gomes e MOREIRA, Vital. *CRP Constituição da República Portuguesa Anotada*. Volume I. 2007, p. 928.

internacionalmente, “a escala adequada à produção, à programação, e à difusão da cultura em geral e da criação artística em especial”²⁷.

Não obstante a importância de implementar um programa de descentralização cultural que analise holisticamente o problema e que contribua para a criação de um tecido cultural consistente e coerente, que sirva os interesses da população portuguesa em geral e não se sirva dele como uma mera afirmação de localismos exacerbados, e que permita contribuir para a produção de um olhar para e sobre a realidade internacional sem descurar os contextos locais, lamentavelmente em Portugal “estamos longe de poder falar de um modelo avançado de descentralização... Trata-se, outrossim, de um maior voluntarismo dos municípios ao descobrirem na cultura um sector estratégico de desenvolvimento e de projecção de uma imagem positiva do território”²⁸.

Sobre o papel das autarquias enquanto emissoras de políticas, nomeadamente as do setor cultural, relembra-se que a cidade “é cada vez mais o lugar da afirmação do poder político”²⁹; que muitas vezes esse poder é exercido mais enquanto exercício de controlo, implementado por líderes que têm autoridade formal mas que, não raras vezes, não têm capacidade de liderança, do que enquanto exercício de persuasão, sendo por isso importante que os políticos não se esqueçam que o poder pode consistir tão somente na capacidade de um indivíduo para orientar a ação de outrem³⁰; e que “o enquadramento jurídico e organizacional das questões culturais, os orçamentos, os projectos e as actividades têm não só configurado modos locais de relação com a cultura, como garantido ao poder local uma particular visibilidade política e social”³¹. Sublinha-se ainda sobre a contribuição do poder local na emissão de políticas culturais que concorram para uma política cultural nacional – que para ser consistente não pode ser uma manta de retalhos de voluntarismos culturais inconscientes e inconsequentes – que “a centralidade da cultura nos discursos políticos locais não corresponde necessariamente a concretizações

27 RIBEIRO, António Pinto. *À procura da escala. Cinco exercícios disciplinados sobre cultura contemporânea*. 2009, p. 75.

28 LOPES, João Teixeira. *Escola, Território e Políticas Culturais*. 2003, p. 49.

29 FERNANDES, António. *Dinâmicas urbanas e poder político*. 2003, p. 12.

30 Conforme FISCHER, Gustave-Nicolas. *A Dinâmica Social: Violência, Poder, Mudança*. 1994.

31 CASQUEIRA, Natália. *Políticas culturais à escala metropolitana: notas de uma pesquisa sobre a Área metropolitana do Porto*. 2003, p. 201.

efetivas, e em tempos políticos e sociais coincidentes com os das formulações intencionais [...], observando-se] velocidades diferentes e desencontros entre os dois níveis, o *representacional* e o da *reflexividade*, e o da *prática*³².

Com este pano de fundo, parece nítido que urge repensar as políticas culturais em Portugal, nomeadamente as que advogam a aposta na democratização cultural e na descentralização cultural, dois dos pilares da Constituição Cultural da República Portuguesa.

Urge implementar em Portugal “uma política cultural diferente”³³, uma política assente numa articulação profunda e efetiva entre uma política de conhecimento do passado e do presente que permita a implementação de uma política de ação no futuro. Uma política que seja reflexo da interpretação das marcas e dos sinais deixados pelas gerações anteriores, para, conscientemente, se optar o caminho a seguir na encruzilhada sem olvidar que, inevitavelmente, uma marca será deixada para as gerações seguintes. Bem como assumir “um entendimento sistémico e intergeracional da política cultural, de cada programa de ação cultural, que evite o tratamento caso a caso que se vem observando e que será, em última análise, o responsável pelo fracasso, maior ou menor, de vários programas de política cultural, em situação de cooperação ou não”³⁴.

Por um conceito de cultura

Conforme se salientou atrás, um “problema comum aos vários direitos culturais é o conceito constitucional de cultura que lhe está subjacente”³⁵.

Longe do conceito associado à ação de cultivar a terra – que gradualmente foi evoluindo para o ato de cultivar o espírito assimilando e transformando em características próprias de personalidade os conhecimentos e valores transmitidos pela sociedade, que posteriormente

32 CASQUEIRA, Natália. *Políticas Culturais, Turismo e Desenvolvimento Local na Área Metropolitana do Porto*. 2007, p. 493.

33 LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A Cultura-Mundo: Resposta a uma sociedade desorientada*. 2010, p. 221.

34 COELHO, Teixeira. Por uma política cultural intergeracional. 2005, p. 130.

35 CANOTILHO, J. J. Gomes e MOREIRA, Vital. *CRP Constituição da República Portuguesa Anotada*. Volume I. 2007, p. 888.

passou a integrar o desenvolvimento de conhecimentos no campo das ciências e da arte nas suas mais variadas formas de expressão, e a designar os produtos e os processos da criatividade humana, para mais tarde passar a considerar a dimensão coletiva e universal dos conhecimentos e valores que, ao longo dos tempos, foram sendo transmitidos aos indivíduos e que deveriam ser entendidos à luz do tempo e do espaço em que foram produzidos – foi-se caminhando para uma expansão constante, e a partir de certa altura acelerada, do conceito de cultura para se chegar a uma época em que a cultura deixou de ser um substantivo para passar a ser um adjetivo, ou seja, deixou de ser posse para passar a ser a qualidade que vai permitir compreender o mundo e o relacionamento entre povos³⁶.

No início do século XXI, numa altura em que o processo de globalização contemporâneo afeta, cada vez mais, transversalmente a vida íntima e as formas de ação planetárias³⁷, “podemos dizer que a cultura está numa fase líquido-moderna feita à medida da (voluntariamente perseguida, ou suportada como obrigatória) liberdade de escolha individual”³⁸, em que se recriam “novas exigências, novas divergências e novas fogueiras, que vêm atizar novamente os centros políticos e económicos que constituem o fundo dos conflitos humanos [...], correspondendo quase a] uma espécie de *vingança cultural*, pois devolve aos homens um poder sobre a sua vida que reduz precisamente o poder dos mercados globalizados”³⁹.

Realça-se ainda que é nítido que “a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante”⁴⁰; que “são múltiplos os *enjeux* do poder cultural, diversas são as configurações de ordenamento e relação social onde estão presentes os factores geradores da dominação cultural”⁴¹; e que, lamentavelmente, “o acesso à cultura está profundamente dominado por mecanismos anti-democráticos que têm na sua raiz a conservação do poder e a

36 Conferir RIBEIRO, António Pinto. *À procura da escala. Cinco exercícios disciplinados sobre cultura contemporânea*. 2009.

37 Conferir GIDDENS, Anthony. *O mundo na era da globalização*. 2006.

38 BAUMAN, Zygmunt. O que é “central” na Europa central? 2013, p. 61.

39 LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A Cultura-Mundo: Resposta a uma sociedade desorientada*. 2010, p. 37.

40 BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 2011, p. 7.

41 SILVA, Augusto Santos. O poder, um novo trilho na análise cultural. 2010, p. 288.

manipulação do conhecimento, e cujas causas mais remotas são a instalação tardia da democracia cultural no que diz respeito à partilha dos objectos de arte ou de culto”⁴².

Parece que não são necessários mais argumentos para evidenciar que, como seria de esperar, o conceito de cultura continua vivo e dinâmico, adaptando-se constantemente à realidade do espaço, do tempo e, acima de tudo, à realidade do indivíduo que, uno e fragmentado, consciente e inconscientemente, suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu, é o produto e o produtor de cultura⁴³. “Dir-se-ia que [na segunda década do século XXI ainda] estamos, no que se refere a uma teoria da cultura, no mesmo ponto em que a Judith de Bartok quando pede para abrir a última porta para a noite”⁴⁴, e que a cultura, tal como “a arte, minhas Senhoras e meus Senhores, com tudo aquilo que já é seu e tudo o que está para vir, é também um problema. Um problema, como estamos a ver, mutável, resistente e perene, que o mesmo é dizer, eterno”⁴⁵.

Mas, como já foi referido, esta circunstância da cultura, que “deve ser pensada como um sistema de inter-relações dos membros de um grupo – entre si, mas também entre as práticas e memórias – [...], enquanto] um horizonte em permanente revisão e reconstituição, onde também cabem aspectos variados das vidas das comunidades ou dos grupos”⁴⁶, não tem sido impeditiva do processo legislativo português, nomeadamente no que se refere a questões tão importantes como a lei de 2001 que estabeleceu “as bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural, como realidade da maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade cultural e para a democratização da cultura”⁴⁷.

42 RIBEIRO, António Pinto. *Questões Permanentes*. 2011, pp. 152 e 153.

43 Conferir FERIN, Isabel. *Comunicação e culturas do quotidiano*. 2002.

44 STEINER, George. *No Castelo do Barba Azul (Algumas Notas para a Redefinição da Cultura)*. 1992, p. 126.

45 CELAN, Paul. *Arte Poética: O Meridiano e outros textos*. 1996, p. 43.

46 RIBEIRO, António Pinto. *À procura da escala. Cinco exercícios disciplinados sobre cultura contemporânea*. 2009, p. 22.

47 Na Lei n.º 107/2001 de 8 de Setembro que estabelece as bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural.

Do enquadramento jurídico do financiamento público à cultura

O enquadramento jurídico da atribuição de apoios financeiros do Estado às artes é matéria de competência legislativa concorrente entre a Assembleia da República e o Governo. Significa que qualquer um destes órgãos de soberania⁴⁸ detêm competência para legislar sobre este assunto. Atento que constava do programa de ação do Governo atual, foi o executivo a legislar.

Significa que o Estado legisla sobre as formas de apoio ao setor cultural profissional de iniciativa não-governamental como forma de valorização das artes, considerando que este setor assume um papel crucial para o desenvolvimento equilibrado da atividade cultural no território nacional.

Com efeito, o XXI Governo Constitucional, tal como uma preocupação recorrente de outros anteriores, previu no seu Programa do Governo o compromisso de consagrar, no campo específico do setor público da Cultura, “como prioridades: reestruturar o setor, dotando-o de modelos orgânicos flexíveis e eficazes adequados à especificidade da sua missão”⁴⁹.

Durante uma década, o regime fora estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 225/2006 de 13 de novembro⁵⁰.

No seguimento das funções do XXI Governo Constitucional, surge o Decreto-Lei n.º 103/2017 de 24 de agosto a estabelecer o novo regime de atribuição de apoios financeiros do Estado, a entidades que exerçam atividades profissionais nas áreas das artes visuais, das artes performativas e de cruzamento disciplinar. Revogando o diploma anterior⁵¹ e propondo “um novo modelo para os incentivos públicos à criação, produção e difusão das atividades artísticas, tendo

48 Conforme referido atrás, o artigo 110.º da CRP indica os órgãos de soberania. Resulta dos artigos 161.º, alínea c), 198.º e 227.º, n.º 1, alíneas a), b) e c) da CRP, que três deles detêm competência legislativa, porém, as Assembleias Legislativas das Regiões Autónomas apenas em matérias de interesse específico regional, conforme o artigo 228.º da CRP.

49 Em <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>, p. 197, consulta em 14/04/2018.

50 Conforme republicado com a alteração pelo Decreto-Lei n.º 196/2008 de 6 de outubro, em <https://dre.pt/application/file/a/453087>, consulta em 15/04/2018.

51 Artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 103/2017.

em consideração uma auscultação nacional e a vontade de projetar para o futuro novas formas de colaboração assentes num modelo mais orgânico, flexível e transversal”⁵².

O apoio às artes continua orientado pela Direção-Geral das Artes (DGARTES)⁵³ – serviço central da administração direta do Estado – que, segundo orgânica prevista no Decreto Regulamentar n.º 35/2012 de 27 de março, divulgará os programas de apoio a lançar para o ano seguinte⁵⁴, com base no plano estratégico plurianual previamente definido pelo membro do Governo responsável pela área da cultura.

A DGARTES tem, precisamente, como uma das atribuições “propor e assegurar a execução das medidas de política estruturantes do setor das artes, como são os programas de apoio às artes de carácter profissional, que visam o desenvolvimento de planos de atividades e projetos nas nove áreas artísticas objeto de intervenção: arquitetura, artes digitais, artes plásticas, dança, *design*, fotografia, música, teatro e cruzamentos disciplinares” conforme o Despacho n.º 4629/2017 de 29 de maio.

A atualidade do tema coloca-se pela aplicabilidade dos resultados deste novo regime aos programas de apoio no ano de 2018, claro está, nos termos da legislação mais recente indicada⁵⁵ que inclui também a Portaria n.º 302/2017 de 16 de outubro. Esta cria uma regulamentação autónoma das comissões de apreciação e avaliação, dando um maior relevo ao processo de seleção, funcionamento e capacidade de intervenção das referidas comissões no modelo de apoio às artes nas fases de seleção de projetos para apoio financeiro e de validação da sua execução.

Tal acontece na medida em que é reconhecido às entidades artísticas, que beneficiam de apoio estatal para a concretização dos seus projetos e atividades por força do cumprimento dos objetivos de interesse e serviço público, um papel complementar do Estado na área da cultura, porquanto contribuem de forma decisiva para o desígnio constitucional de promoção da

52 Preâmbulo, § 3.º, do Decreto-Lei n.º 103/2017.

53 Que sucede nas atribuições do Instituto da Artes (IA) e do Centro Português de Fotografia. Em https://www.dgartes.gov.pt/pt/sobre_nos/apresentacao, consulta em 15/04/2018.

54 Atualmente em <https://www.dgartes.gov.pt/pt/destaque/1236>, consulta em 15/04/2018.

55 Artigo 30.º, n.º 2, do Decreto-Lei n.º 103/2017.

democratização da cultura e de acesso de todos os cidadãos à fruição e criação artística, tal como à compreensão e conhecimento crítico da contemporaneidade da arte portuguesa⁵⁶.

A previsão legal atual

O enquadramento do regime legal mencionado aplica-se às artes performativas, artes visuais e cruzamento disciplinar que constituem o universo das novas áreas artísticas visadas, surgindo entre as novas disciplinas o circo contemporâneo e artes de rua, bem como a reconfiguração das artes digitais, agora identificadas como novos *media*⁵⁷.

O novo modelo de apoio às artes pretende ser flexível nas suas várias dimensões, nomeadamente em termos territoriais, nos domínios de atividade artística e nas formas de concessão de financiamento. Tal propósito vai ao encontro da heterogeneidade do setor, sendo deste modo inclusivo porquanto promove e alarga a democratização do acesso à criação e à fruição artísticas por parte dos cidadãos, incentivando-se, assim, o serviço público na área das artes⁵⁸.

Os novos programas de apoio organizam-se em modalidades de concurso por três tipologias para os diferentes posicionamentos e expectativas dos agentes do setor: o apoio sustentado, o apoio a projetos e o apoio em parceria⁵⁹. Surge o novo procedimento simplificado⁶⁰. E substituem um anterior modelo que era disperso por quatro tipologias e treze modalidades de apoio⁶¹, nem todas devidamente regulamentadas e numa lógica diferente. Também desaparecem as anteriores modalidades de apoio indireto como o protocolo ou o acordo tripartido

56 Ainda conforme o Despacho n.º 4629/2017 de 29 de maio

57 Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 103/2017 e artigo 1.º da Portaria n.º 301/2017.

58 Preâmbulo da Portaria n.º 301/2017.

59 Artigos 4.º, 10.º, 11.º e 12.º do Decreto-Lei n.º 103/2017 e artigos 1.º e 5.º a 12.º do Regulamento dos Programas de Apoio às Artes, na Portaria n.º 301/2017.

60 Artigos 13.º do Decreto-Lei n.º 103/2017 e 15.º do Regulamento, na Portaria n.º 301/2017.

61 Artigo 1.º do anterior regulamento pela Portaria n.º 1189-A/2010, já revogada.

celebrado com as autarquias locais⁶², porque ficaram aquém dos objetivos subjacentes à sua criação.

O programa de apoio sustentado dirige-se a estruturas profissionais com atividade continuada, visando a sua estabilidade e consolidação. Neste programa, que mantém as vertentes bienal e quadrienal, são contemplados os recursos técnicos e humanos indispensáveis ao normal funcionamento das entidades elegíveis, sendo também valorizadas aquelas que associem a cooperação dos municípios à sua atividade.

O programa de apoio a projetos dirige-se às entidades elegíveis que pretendam executar atividades num horizonte anual, visando o dinamismo e a renovação do tecido artístico nacional. Este programa contempla também linhas de incentivo complementar a projetos previamente aprovados no âmbito de programas nacionais e internacionais de financiamento, ou cuja viabilidade dependa de uma reduzida percentagem de apoio.

Por fim, o programa de apoio em parceria constitui uma plataforma de convergência de objetivos e estratégias, integrando áreas de confluência e potenciando ações e resultados de natureza intersectorial ou transversal que se enquadrem nos objetivos do presente diploma. Esta modalidade permite que a área da cultura, através da DGARTES, se associe a outras entidades financiadoras, públicas e privadas, para o lançamento conjunto de outras linhas de apoio.

Mantém-se o procedimento concursal como regra para a atribuição dos apoios, continuando a ser a única forma de acesso às modalidades de apoio sustentado.

A própria composição das comissões de apreciação e avaliação acontece agora por concurso⁶³, para critérios de apreciação estabelecidos em fórmula e parâmetros fixos⁶⁴ e em que desaparece o anterior critério da razoabilidade⁶⁵.

Desta forma, o Programa de Apoio Sustentado às artes aplicou-se, mediante concurso de 2017 com resultados em 2018, a seis modalidades: teatro, música, dança, artes visuais,

62 Artigo 1.º de um segundo Regulamento nas modalidades de apoio indirecto às artes, também pela Portaria n.º 1189-A/2010, já revogada.

63 Artigos 2.º, 3.º e 6.º a 9.º da Portaria n.º 302/2017.

64 Artigo 9.º da Portaria n.º 301/2017.

65 Artigo 7.º do anterior regulamento pela Portaria n.º 1189-A/2010, já revogada.

cruzamentos disciplinares e, conforme indicado atrás, circo contemporâneo e artes de rua, correspondendo a novas áreas artísticas.

O que mudou em 2017

Conforme vimos, o XXI Governo Constitucional considerou ser 2017 o momento para rever o modelo de apoio público às artes em vigor em Portugal por uma década e até 2016 e, para o efeito, desenvolveu um conjunto de iniciativas que concorreram para a publicação do Decreto-Lei n.º 103/2017 que aprovou o regime de atribuição de apoios financeiros do Estado. Não obstante ter sido um processo que, aparentemente, contou com contributos de profissionais e organizações representativas do setor, conforme sublinhado no texto legislativo, a verdade é que as manifestações públicas contra o novo modelo começaram mal foram divulgados os primeiros resultados da implementação do novo modelo, com os resultados do último concurso, realizado em 2017 e tornados públicos em 2018.

Outros concursos recentes aconteceram em 2012 e 2016. Este último concurso, em 2017, sofreu algum atraso porque surge já pela previsão legal do Decreto-Lei n.º 103/2017 com o regulamento pela Portaria n.º 301/2017. As regras orçamentais mudaram um pouco com novos critérios e mais áreas apoiadas. Resultaram menos entidades apoiadas mas com mais dotação porque agora sempre com um mínimo de apoio nos 60% de apoio conferido.

Corresponderia o resultado ao investimento cultural anunciado pelo Executivo? Encontra-se fundamento legal para os episódios de convulsão social que resultou da publicitação dos resultados? Os problemas da legislação anterior mantiveram-se?

Aliás, as questões levantadas publicamente foram de tal dimensão que motivaram mesmo resposta do Primeiro-Ministro⁶⁶ e resolução de incremento orçamental.

66 Através de uma “carta aberta à cultura” de 05.04.2018. Em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=df3433c6-facc-41e0-9594-cb61c64441ec>, consulta em 19/40/2018. Com comentários na imprensa, por exemplo, em <https://observador.pt/2018/04/05/costa-em-carta-aberta-elogios-ao-ministro-e-reforco-de-financiamento-as-artes-em-22-milhoes/>, consulta em 19/40/2018.

Com efeito, a verba orçamentada para este apoio específico às artes beneficiou de sucessivos aumentos de dotação. Era de 45,6 milhões de euros no quadriénio 2013-2016 e passou para 64,5 milhões de euros no ciclo 2018-2021, o que representa um aumento de 41%. Em seguida, atento o número de candidaturas a concurso, houve um reforço anual de 2 milhões de euros para o orçamento de apoio às artes e, com este reforço, o financiamento passou para 72,5 milhões de euros, ou seja, mais 59% face ao ciclo anterior. E ainda, para responder aos tais episódios de convulsão social, houve novo aumento da dotação orçamental de 2,2 milhões de euros⁶⁷, e novos reforços até totalizar a final em 83,4 milhões de euros. Nas fontes encontradas os números citados não coincidem na íntegra e, por tal, não são fáceis de indicar mas representam um reforço em várias etapas, continuando o total do orçamento do Estado para a matéria a nunca alcançar sequer o 1%, que permanece como objectivo⁶⁸.

Defende, assim, o Governo que tem investido no setor, mantendo o compromisso constante do seu Programa de dar centralidade à cultura.

Pretende aqui fazer-se uma análise comparativa entre a legislação que sustenta o modelo atual e a que sustentava o modelo imediatamente anterior, com o objetivo de identificar as principais diferenças a nível jurídico e de como elas poderão ter tido impacto nos resultados. Do ponto de vista da análise documental, com foco na legislação e documentação produzidas no âmbito dos apoios públicos às artes. O marco temporal desta análise exploratória é o ano de 2017, uma vez que foi nessa altura que, em Portugal, se observou alteração da legislação e foram abertos os concursos para atribuição dos apoios pela legislação que se aprecia.

Vejamos:

Desde 2006, o Decreto-Lei n.º 225/2006 de 13 de novembro, modificado com a alteração pelo Decreto-Lei n.º 196/2008 de 6 de outubro, atentos os objetivos inscritos no Programa do XVII Governo Constitucional, em matéria de apoio à criação, à produção e à difusão das artes, bem como à consolidação, qualificação e dinamização das redes de equipamentos culturais, pretendia responder a uma necessidade de consolidação, dinamização e desenvolvimento sustentado das atividades artísticas, bem como de

67 Dados retirados da fonte anterior.

68 Artigo de opinião, *Jornal de Notícias* de 06/06/2018, p. 35.

garantia de transparência e equidade no processo concursal, com respeito pelos trâmites procedimentais definidos e pela sustentada e cuidadosa contratualização dos apoios concedidos, numa atuação pautada por princípios da estabilidade, coerência, equilíbrio e propósito de desenvolvimento⁶⁹.

Com a legislatura que começa em 2015, é preparado o Decreto-Lei n.º 103/2017 de 24 de agosto vem estabelecer o novo regime de atribuição de apoios financeiros do Estado. Foi criado na intenção de corresponder “às necessidades reais” de atribuição de apoios e na consideração que o anterior modelo não o fazia⁷⁰. Houve a preocupação de criar o novo modelo num processo participado, pelo menos formalmente, pela comunidade artística de todo o país, com base em inquérito e sessões públicas, com pronúncia de cerca de 500 agentes e representantes do setor⁷¹.

Em resultado do novo quadro legislativo, foi publicado o respetivo regulamento⁷² e a composição dos júris das diferentes disciplinas artísticas⁷³.

Foram lançados os concursos sem contestação pública, onde se apresentaram 250 e foram apuradas 242 entidades para avaliação. Resultaram 140 candidaturas apoiadas por merecimento e cabimento orçamental e uma nova fase com decisão final em 16 de Maio, em movimentos seguidos através da imprensa diária⁷⁴.

Em face da controvérsia gerada por protestos públicos, em abril de 2018, a tutela mostrou disponibilidade para rever o modelo de apoio às artes, em trabalho concertado com os artistas. Na intenção de continuar o mesmo modelo, que considera adequado mas nem por isso perfeito, entes evolutivo, a ideia seria criar novos canais de diálogo criando grupo de trabalho para tal eventual reforma⁷⁵.

69 Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 196/2008 de 6 de outubro.

70 De acordo com o Ministro da Cultura, Luís Filipe Castro Mendes, em entrevista em <http://visao.sapo.pt/actualidade/portugal/2018-04-10-Modelo-de-apoio-as-artes-vai-continuar-mas-Governo-admite-discutir-alteracoes>, consulta em 12/04/2018.

71 Preâmbulo, penúltimo §, do Decreto-Lei n.º 103/2017 e “carta aberta à cultura” de 05.04.2018, cit.

72 Pela Portaria n.º 301/2017 com o “Regulamento dos programas de apoio às artes” e que revoga a anterior Portaria n.º 1204-A/2008, de 17 de outubro, que tinha o “Regulamento das modalidades de apoio directo às artes”, que já fora alterada pelas Portarias n.os 1189-A/2010, de 17 de novembro, 217/2012, de 19 de julho, e 145/2015, de 25 de maio.

73 Na Portaria n.º 302/2017 com as normas relativas à composição e funcionamento das comissões de apreciação e de atribuição de apoios financeiros do Estado às artes, completada pelos Despachos 9853 e 4/2017.

74 Artigo de opinião, *Jornal de Notícias* de 17/05/2018, p. 37.

75 Artigo de opinião, *Jornal Público* de 06/06/2018, p. 28.

Notas conclusivas

O ponto de partida foi o contexto constitucional. Os artigos da Constituição da República Portuguesa que se convocaram, essencialmente o 42.º, o 73.º e o 78.º, constituem o que pode ser designado de “ordem constitucional da cultura [... que define o Estado como] um *Estado de direito cultural*, obrigando a respeitar a liberdade e a autonomia cultural dos cidadãos (liberdades culturais) [... e como] um Estado democrático cultural, empenhado no alargamento e na democratização da cultura (direitos à cultura)”⁷⁶.

A operacionalização da ordem constitucional da cultura carece da produção de legislação específica e adequada, sendo que a interpretação que os diferentes governantes têm feito de alguns dos conceitos que, evidentemente, não aparecem esmiuçados na CRP, também pode concorrer para os constantes avanços e recuos na definição das políticas públicas para a cultura. Assim surgiu a lei em causa, envolvida em motivações políticas e com algumas alterações de regime.

A controvérsia gerada em Portugal, no primeiro semestre de 2018, no âmbito dos apoios às artes promovidos pelo Ministério da Cultura através da DGArtes, motivou também o presente processo de estudo e discussão sobre a temática de apoio públicos às artes em Portugal. A preocupação vai no sentido de responder de forma nítida e objetiva à pergunta que dá o título ao presente texto, tanto mais que o Governo já se mostrou disponível para rever, novamente, o modelo. Trata-se de, propositadamente, não fazer uma avaliação opinativa, que necessitará de mais distância real mas uma análise legislativa, uma observação dos textos legais produzidos e aplicados.

Resta por isso a esperança que, com a brevidade possível, a Constituição Cultural da República Portuguesa permaneça cumprida e que setor público e setor privado se articulem,

76 CANOTILHO, J. J. Gomes e MOREIRA, Vital. CRP Constituição da República Portuguesa Anotada. Volume I. 2007, pp. 887 e 888.

quanto mais não seja porque, em certa medida, tal tem sido defendido reiteradamente nos programas de Governo e para que a ação de todos não possa considerada de inconstitucional.

Assistiu-se a uma vontade política aparente, concretizada através de reforços orçamentais que responderam à contestação social e abriram um possível reajuste legislativo num futuro próximo.

Bibliografia

ALVES, Cristina. *Concepções da educação em museus nas políticas culturais. Portugal 1974-2004*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal, 2007. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14742/2/tesemestconcepcoesdaeducacao000075243.pdf>, documento consultado a 20/03/2012.

BAUMAN, Zygmunt. O que é “central” na Europa central?, *Revista Lusófona de Estudos Culturais*. Volume I (1.º), 2013, (50-66), Disponível em <http://estudosculturais.com/revistalusofona/index.php/rlec/article/view/7/32>, documento consultado a 10/07/2013.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa, Edições 70, 2011 [1989].

CANOTILHO, J. J. Gomes e MOREIRA, Vital. *CRP Constituição da República Portuguesa Anotada*. Volume I. 4.ª edição. Coimbra Editora, 2007. ISBN 978-972-32-1462-8.

CASQUEIRA, Natália. *Políticas Culturais, Turismo e Desenvolvimento Local na Área Metropolitana do Porto*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal, 2007. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id06id1203&sum=sim>, documento consultado a 20/03/2012.

- CASQUEIRA, Natália. Políticas culturais à escala metropolitana: notas de uma pesquisa sobre a Área metropolitana do Porto, *Sociologia*. n.º 13, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003, pp. 201-210.
- CELAN, Paul. *Arte Poética: O Meridiano e outros textos*. Lisboa, Livros Cotovia, 1996 [1971].
- COELHO, Teixeira. Por uma política cultural intergeracional, *Cooperación Cultural Euroamericana*. Madrid, Organização de Estados Iberoamericanos, 2005, pp. 121-130.
- CUNHA, Paulo Ferreira da. *Direitos Fundamentais – fundamentos & direitos sociais*. Quid Juris Editora, 2014. ISBN 978-972-724-682-3.
- Diário da República Portuguesa em <http://www.dre.pt> .
- FERIN, Isabel. *Comunicação e culturas do quotidiano*. Lisboa, Quimera, 2002.
- FERNANDES, António. Dinâmicas urbanas e poder político, *Sociologia*. n.º 13, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003, pp. 7-18.
- FISCHER, Gustave-Nicolas. *A Dinâmica Social: Violência, Poder, Mudança*. Lisboa, Planeta Editora, 1994 [1992].
- GOMES, Rui e LOURENÇO, Vanda. *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos “Serviços Educativos” em Portugal*. Lisboa, Observatório das Actividades Culturais, 2009.
- GAMA, Manuel e POÇAS, Isabel. Constituição Cultural da República Portuguesa. In MIRANDA GONÇALVES, Rubén, VEIGA, Fábio da Silva e MAGALHÃES, Maria Manuela, eds. *Derecho, gobernanza e innovación: dilemas jurídicos de la contemporaneidad en perspectiva transdisciplinar*. Porto: Universidade Portucalense, 2017. ISBN 978-972-9354-46-5. Doi: <http://dx.doi.org/10.21788/isbn.978-972-9354465>, (530-535). Disponível em http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/1872/5/eBook_CIDIGIN.pdf, consulta em 19/04/2018.
- GIDDENS, Anthony. *O mundo na era da globalização*. Lisboa, Presença, 2006 [1999].
- HENRIQUES, Eduardo Brito. Novos desafios e orientações das políticas culturais: tendências nas democracias desenvolvidas e especificidade do caso português. *Finisterra*. XXXVII, 73,

2002, pp. 61-80. Disponível em linha em <http://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1608/1304>, consulta em 16/04/2018.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A Cultura-Mundo: Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa, Edições 70, 2010 [2008].

LOPES, João Teixeira. *Escola, Território e Políticas Culturais*. Porto, Campo das Letras, 2003.

LOPES, João Teixeira. *A cidade e a cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto, Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto, 2000.

LOURENÇO, Vanda. Cultura e educação: desafios de uma política partilhada, in Maria Lourdes Santos & José Pais (org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010, pp. 237-242.

MIRANDA, Jorge. *Direitos Fundamentais*. Almedina, 2017. ISBN 978-972-40-6870-1.

MOISÉS, José Álvaro. Os efeitos das leis de incentivo. In *Um olhar sobre a cultura*. WEFFORT, Francisco e SOUZA, Márcio (org.). Disponível em linha em https://www.researchgate.net/profile/Jose_Moises/publication/265005307_Os_efeitos_das_leis_de_incentivo/links/54da125e0cf2970e4e7da2ca.pdf, consulta em 16/04/2018.

QUEIROZ, Cristina. *Direitos fundamentais, teoria geral*. 2.^a ed. Coimbra Editora, 2010. ISBN 978-972-32-1824-4.

RIBEIRO, António Pinto. *Questões Permanentes*. Lisboa, Edições Cotovia, 2011

RIBEIRO, António Pinto. *À procura da escala. Cinco exercícios disciplinados sobre cultura contemporânea*. Lisboa, Edições Cotovia, 2009.

SILVA, Augusto Santos. O poder, um novo trilho na análise cultural, in Maria Lourdes Santos & José Pais (org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2010, pp. 281-305.

SILVA, Maria Manuela Magalhães e ALVES, Dora Resende. *Noções de Direito Constitucional e Ciência Política*. 3.^a edição. Lisboa: Rei dos Livros, 2016. ISBN 978-989-8823-37-3.

STEINER, George. *No Castelo do Barba Azul (Algumas Notas para a Redefinição da Cultura)*. Lisboa, Relógio D'Água, 1992 [1971].

XAVIER, Jorge Barreto (coord.). *Relatório do grupo de trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura*, 2004. Disponível em http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel_MEd_MC.pdf, documento consultado a 30/09/2013.

Documentação mencionada

Despacho n.º 9853/2017 de 14 de novembro, Diário da República, 2.ª série - n.º 219, pp. 25655 e 25656.

Despacho n.º 9854/2017 de 14 de novembro, Diário da República, 2.ª série - n.º 219, p. 25656.

Portaria n.º 301/2017 de 16 de outubro, Diário da República, 1.ª série - n.º 199, pp. 5662 a 5670.

Portaria n.º 302/2017 de 16 de outubro, Diário da República, 1.ª série - n.º 199, pp. 5670 a 5673.

Despacho n.º 4629/2017 de 29 de maio, Diário da República, 2.ª série - n.º 103, pp. 10645 e 10646.

Decreto-Lei n.º 103/2017 de 24 de agosto, Diário da República, 1.ª série - n.º 163, pp. 5038 a 5044.

Decreto Regulamentar n.º 35/2012 de 27 de março, Diário da República, 1.ª série - n.º 62, pp. 1470 a 1472.

Portaria n.º 1189-A/2010 de 17 de Novembro, Diário da República, 1.ª série - n.º 223, pp. 5250-(2) a (17).

Decreto-Lei n.º 196/2008 de 6 de outubro, Diário da República, 1.ª série - n.º 193, pp. 7084 a 7093.

Decreto-Lei n.º 225/2006 de 13 de novembro, Diário da República, 1.ª série - n.º 218, pp. 7827 a 7834.

Lei n.º 107/2001 de 8 de Setembro, Diário da República, I Série-A - n.º 209, pp. 5808 a 5829.

Decreto-Lei n.º 203/74 de 15 de Maio, no Diário do Governo I Série n.º 113, pp. 624 a 628.

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Arte e Produção Cultural

Marte – Mostra de Artes Visuais

[Artur Fernando de Almeida Durão – Agrupamento de Escolas Alcaides de Faria – Barcelos, Portugal]

O concurso de arquitectura como proposta cultural e artística

[Pedro Miguel Hernandez Salvador Guilherme – CHAIA/UEVORA – Portugal]

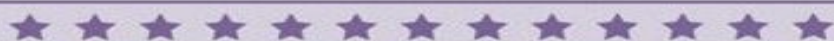
O design configurando espaços e as identidades das tribos na Praça Sete em Belo Horizonte

[Rita Aparecida da Conceição Ribeiro & Ravel Brasileiro de Oliveira – Universidade do Estado de Minas Gerais – Brasil]

As possibilidades e desafios da curadoria digital – Estudo de caso aplicado à ilustração

[José Guilherme Marques & Jorge Brandão Pereira – Escola Superior de Design IPCA, ID+ – Portugal]

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Marte - mostra de artes visuais

Artur Fernando de Almeida Durão

arturdurao@aeaf.edu.pt

Agrupamento de Escolas Alcides de Faria, Barcelos

Portugal

Nota Biográfica

Licenciado em Artes Plásticas – Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade Porto (1994), desempenha funções enquanto docente do ensino secundário no Agrupamento de Escolas Alcides de Faria - Barcelos das disciplinas de desenho - A e geometria descritiva - A desde 1993. Enquanto artista plástico apresentou o seu trabalho em várias exposições coletivas. É membro fundador da Associação Cultural Zoom – Cineclube de Barcelos e coordenador desde 2008 do mARTE – Mostra de Artes Visuais.

Resumo

Fundado em 2008 e realizado anualmente desde então, o Marte surge de uma vontade conjunta dos alunos e docentes do departamento de Artes Visuais da Escola Secundária Alcaides de Faria. Assume-se com o intuito de expandir a experiência/consciência destes alunos para fora das paredes da sua escola, sendo por isso promovido um contacto próximo com diferentes artistas e profissionais da área. Marte é, assim, uma mostra de artes visuais e um espaço de discussão e debate em torno de disciplinas não-tradicionais que não integram os currículos escolares, nomeadamente as artes performativas, a dança, a fotografia, o cinema, a videoarte, a música e o design. As atividades são múltiplas e adaptam-se aos respetivos contextos. Há espaço para cinema comentado, conferências, mesas redondas e para uma formação oficial com workshops e masterclasses. Para além de exposições, o programa é, habitualmente, complementado com concertos e performances. Dentro desta multidisciplinaridade, já se contou, em edições anteriores, com a presença de nomes e associações culturais relevantes do panorama artístico português e internacional. A cada ano é definido um tema como ponto instigador, procurando-se renovar o interesse do projeto, promover novas propostas e desafiar/estimular a capacidade criativa dos seus intervenientes. Mantendo-se este desejo, o Marte parte para cada nova edição, com a vontade de se expandir através do estabelecimento de novas parcerias. A associação com outras instituições pode significar uma concretização das pontes que têm vindo a ser estabelecidas com o panorama extra-escolar.

No ano passado a Escola Secundária Alcaides Faria, estabeleceu, pela primeira vez, uma relação de diálogo com a Escola Secundária Henrique Medina - em Esposende -, acreditando, desta forma, nas potencialidades para ambas as partes na abertura de um projeto como o Marte.

Palavras-chave

Educação, Arte, Cultura, Escola

Introdução

O Marte – mostra de artes visuais foi fundado em 2008 na Escola Secundária Alcaides de Faria em Barcelos a partir da vontade conjunta dos professores e alunos do ensino secundário de artes visuais deste agrupamento escolar. Num contexto educativo marcado pela previsibilidade, pelo alcance do sucesso académico que elevem as escolas nos rankings nacionais, numa aprendizagem focada mais nos resultados escolares do que nas experiências dos alunos e fechada nos critérios definidos pelos manuais escolares, carece muitas vezes, a heterogeneidade e liberdade que está intrinsecamente relacionada com todo o processo de criação e aprendizagem artística (Pires, Gomes & Gonçalves, 2016). Percebendo esta massificação do ensino, o Marte tenta apresentar-se como uma alternativa pedagógica proporcionando verdadeiras experiências de formação através de um agir artístico (Larrosa, 2002). Para tal, em cada edição do Marte é definido um tema como ponto instigador, procurando-se renovar o interesse do projeto, promover novas propostas e estimular a capacidade criativa dos seus intervenientes. Essa temática é ao longo da mostra desenvolvida a partir de oficinas que não integram o currículo escolar (exemplos: artes performativas, a fotografia, a videoarte, a música e o design), de conferências com especialistas das diversas áreas que se debruçam sobre o tema, de ciclos de cinema e da organização de exposições com trabalhos de alunos e ex alunos da escola.

A par do panorama educativo nacional vigente que nem sempre releva a componente artística como um contributo essencial para a construção da pessoa, para a melhoria e evolução da sociedade e como elemento de transformação sociológica, e por isso, indispensável na aprendizagem (Pires, Gomes & Gonçalves, 2016), também o contexto socioeconómico e cultural no qual o agrupamento escolar está inserido não favorece a experiência artística pela lacuna na oferta cultural local. Sendo Barcelos uma cidade de pequena dimensão (cerca de 120 mil habitantes) e numa zona periférica dos grandes centros urbanos nortenhos, o agrupamento escolar acolhe muitos estudantes de zonas rurais e provenientes de famílias com baixa instrução (projeto educativo, 2017-2020) e, por isso, com menor tradição no que à educação pelas artes

respeita. Não obstante ao já referido, Barcelos tem um património interessante no que toca ao artesanato, sobretudo da olaria e da cerâmica, integrando-se na Rede de Cidades Criativas da UNESCO, na categoria de Artesanato e Arte Popular. Deste modo, o Marte tenta, por um lado, apresentar-se como uma oportunidade para que os alunos conheçam e experienciem atividades artísticas até aqui desconhecidas, e por outro, como um contributo para a revitalização do património cultural do contexto onde se enquadra. Por essa razão há em todas as edições várias oficinas de olaria, cerâmica e azulejaria. No que se relaciona com as atividades de cariz musical e atendendo ao grande número de bandas locais e ao peso que a música tem na oferta cultural da cidade, é também sempre considerada a inserção de músicos e técnicos que sejam alunos ou ex alunos do agrupamento. No que toca às atividades laborais, a cidade representa-se como um forte núcleo de indústria têxtil. Tendo, uma vez mais, como horizonte este cruzamento entre os objetivos do Marte e as estruturas locais, numa das edições contámos com a colaboração do estilista Nuno Gama e numa outra com a participação numa conferência e instalação artística de uma ex aluna Designer de Moda – Carla Pontes dando desta forma a conhecer percursos profissionais de sucesso no âmbito do meio artístico e de encontro ao universo industrial barcelense.

Olhando para as artes como uma forma de transformação, de mudança, de rutura, podemos considerar uma relação entre a estética e a política (Pires, Gomes & Gonçalves, 2016), pois a arte integra-se no lugar, contexto socioeconómico e na mensagem que nesse panorama emerge. É precisamente destas premissas que se justificam as relações entre o património cultural, a indústria/ofertas culturais locais e a escolha da temática de cada edição do projeto Marte.

No que toca especificamente à escolha da temática de cada edição, o Marte tenta dar o seu contributo a partir de uma educação pelas artes num aprofundamento daquilo que se pensa e se faz acerca de temas fraturantes da nossa sociedade como a Igualdade de género ou a morte. O facto de as atividades serem dentro e fora do espaço escolar tem também esse objetivo – trazer à comunidade local e não apenas educativa um novo olhar sobre a temática da edição tendo aqui também o seu papel político. A partir das atividades propostas e do conceito pedagógico que traz, tenta ser uma oportunidade para que através de uma interrupção das

atividades educativas padronizadas se atinja uma fusão entre o agir artístico e pedagógico (Pires, Gomes & Gonçalves, 2016).

Neste artigo pretendemos explicar os principais objetivos, atividades e temáticas do projeto. É também nosso propósito apresentar os contributos do Marte para o sucesso educativo, para a integração dos alunos a partir de atividades que remetem para uma interrupção das práticas pedagógicas normalizadas/burocratizadas e a aprendizagem que advém dessa rutura (Pires, Gomes & Gonçalves, 2016).

Marte – objetivos e temáticas do projeto

Após a apresentação na componente introdutória deste artigo sobre as premissas teórico-conceituais do projeto Marte, destacaremos agora os seus objetivos e as temáticas que integram as várias edições da mostra de artes.

No que se refere aos objetivos deste projeto, o Marte tem como intuito a promoção da educação pela arte, da partilha de experiências, a solidariedade e o trabalho de grupo, o respeito pela diferença, pela igualdade, pela inclusão social e pela liberdade de expressão. É ainda objetivo do Marte criar estratégias inovadoras de motivação, de implicação, de relacionamento interpessoal e de valorização dos conteúdos curriculares do ensino secundário. O Marte pretende também convocar a participação dos encarregados de educação no percurso académico dos seus educandos e, por isso, muitas atividades são realizadas em horário pós laboral e abertas à sua participação.

Considerando o aumento da indisciplina nas escolas de ensino secundário, o Marte pretende potenciar o sentido de pertença no contexto escolar através da aproximação dos diferentes intervenientes da comunidade escolar – auxiliares de ação educativa, professores, encarregados de educação, associação de estudantes, associação de pais e encarregados de educação e alunos em projetos comuns.

Considerando o papel do Marte enquanto alternativa e complemento da oferta cultural local, é também objetivo do projeto a promoção da abertura da escola ao meio envolvente através da

colaboração com entidades locais como a Câmara Municipal de Barcelos, O IPCA – Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, o Museu de Olaria, a editora Lovers and Lollypops e outras, de âmbito nacional, como a Associação À Pala de Walsh, a Galeria Painel, o NEC – Núcleo de Experimentação Contemporânea ou a associação REAL, de João Fiadeiro.

Pretende-se ainda promover o conhecimento e a reflexão sobre as tradições e a cultura local a partir da interligação entre artesãos, artistas locais e outros intervenientes da cidade e os objetivos, temáticas e ações do projeto Marte. Na exposição de artes visuais *“E como estrelas/ duplas/ consanguíneas, luzimos de um para o outro/ nas trevas”*, realizada na oitava edição do Marte a artista plástica e ex aluna da Escola Secundária Alcaides de Faria, Ana Paço apresentou uma instalação artística com o Mistério, um dos barristas mais afamados desta região.

No que respeita ao papel do Marte especificamente enquanto ação educativa através da arte, pretende-se com este projeto:

- Proporcionar aos alunos do Agrupamento de Escolas Alcaides de Faria e comunidade local o contacto com operadores culturais do panorama artístico nacional e internacional;
- Inserir os alunos no debate em torno do pensamento da arte contemporânea;
- Desenvolver o espírito crítico e a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência;
- Confrontar os alunos com diferentes obras e exemplos visuais, fornecendo desse modo meios para a compreensão visual e plástica das questões e da diversidade da sua abordagem, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção de uma cultura visual;
- Proporcionar aos alunos e ex-alunos de artes visuais a possibilidade de exporem publicamente os seus trabalhos;
- Proporcionar uma ligação constante entre os alunos e os ex-alunos do agrupamento através da promoção de trabalhos conjuntos;
- Promover a intervenção artística no contexto local;
- Confrontar os alunos e a comunidade escolar e local com disciplinas artísticas que não se inserem nas disciplinas tradicionais;

-
- Proporcionar uma formação teórica e prática consistente e sistemática dos alunos, e de toda a comunidade escolar através da realização de oficinas, debates, conferências, etc por profissionais ligados a instituições culturais de relevo, a nível nacional e internacional;
 - Dar a conhecer a obra de autores portugueses marcantes na cultura contemporânea.

Após a análise dos objetivos gerais e específicos do Marte, iremos agora debruçar a nossa atenção sobre a escolha da temática para cada edição do projeto e suas motivações.

As temáticas abordadas nas últimas edições do projeto Marte centram-se em temas da atualidade ou em temas sociais fraturantes como a Morte ou a Diversidade e Igualdade de Género. Após as primeiras edições do Marte muito direcionadas para uma formação artística complementar dos alunos, nas duas últimas este projeto alargou os seus objetivos passando a estar mais atento na escolha das suas temáticas e tentando deste modo contribuir para o debate sobre questões que preocupam a comunidade educativa.

Para tal, foi criada uma articulação transversal no seio do contexto educativo englobando alunos, professores, encarregados de educação, conselho pedagógico, serviço de psicologia, projeto de educação para a saúde e a revista do agrupamento escolar. Esta articulação permite que o tema escolhido seja não só trabalhado na mostra de artes como noutros momentos educativos ao longo do ano letivo, o que representa uma reflexão mais aprofundada e com diferentes olhares sobre a temática.

Assim, na última edição do Marte foi já possível atingir esta articulação possibilitando uma diálogo interdisciplinar sobre a temática em foco – Diversidade e Igualdade de Género. Ao longo do ano letivo não só foram planeadas todas as atividades que integraram o Marte como também foram dinamizadas, por diversos agentes educativos, outras ações que possibilitaram uma discussão mais alargada do tema. Os conteúdos deste debate plural foram materializados em textos e imagens na publicação física da Revista Alcades, revista do Agrupamento de Escolas Alcades de Faria.

O tema da última edição “Masculin Féminin” (1966), é o título de uma das obras cinematográficas de Jean-Luc Godard, ou como o próprio chega a propor: «*Este filme deveria chamar-se “os filhos de Marx e da Coca-cola”*».

O tema da 9ª edição do Marte em 2017, partiu precisamente deste filme - sem que nele se encerre e sem que nele se queira encerrar. “Diversidade e igualdade de Género” pretendeu, desta forma, ser o mote para uma ampla reflexão em torno da complexidade do tema proposto.

Da mulher ao homem, do género ao sujeito, da coisa à pessoa, da coisa à categorização - é já algo que parece fazer parte de nós, a categorização em função da comunicação.

Se aparentemente o título do filme parece aludir para uma questão direcional - onde o debate se encerraria na questão de género, então aquilo que propusemos nesta edição passou, na sua essência, por uma tentativa de provocar abalos sobre ideias encerradas, dimensionando a sua importância e abrindo a fundo a sua problemática, a discussão.

Conscientes da complexidade e da amplitude deste campo de debate, interessou-nos discutir as relações neste espaço de poder - ou de poderes -, na força da sua pluralidade, tentando enveredar pelos lugares subúrbios daquilo a que linguagem ou a língua nos permite. Para lá do género, para lá dos conceitos, discorrendo sobre questões maiores - sobre laços e relações humanas, sobre o lugar e a posição do Humano, do que é ser, do que é ser homem, mulher, do que é ser ambos e qual o seu lugar. Godard parece mesmo ser consciente da importância dessa dimensão reflexiva quando diz, em termos maiores: “*A sabedoria é a capacidade de perceber a vida*”. Assim, estando já presente no código genético do Marte, esta edição pretendeu mais uma vez, através de múltiplas formas, formatos e meios de expressão artística, de forma educativa e de apresentação, refletir e tentar - tal como já foi anteriormente referido -, desconstruir e ampliar esta reflexão sobre a presente temática em torno da diversidade e igualdade de género.

Marte – Atividades e parcerias realizadas

As atividades que integram o Marte visam promover o contacto dos alunos de artes visuais da Escola Secundaria Alcaides de Faria com disciplinas que não fazem parte dos seus currículos escolares mas que podem ser determinantes nas suas escolhas no acesso ao ensino superior.

Estas atividades proporcionam um ensino artístico mais plural e multidisciplinar onde os alunos podem experienciar materiais, matérias, técnicas, tecnologias e linguagens que desconhecem; exemplos disso são a serigrafia, a fotografia analógica, a cerâmica, a xilogravura, as artes performativas, o teatro, a videoarte, o vídeo mapping, entre outros.

O facto de serem convidados formadores especializados nas diversas áreas possibilita o contacto próximo dos alunos com a realidade laboral no meio artístico permitindo-lhes projetarem-se no seu futuro profissional.

Estas ações, desenvolvidas quer no espaço escolar quer no seio da comunidade local, funcionam simultaneamente como uma desestabilização da rotina escolar e uma proposta alternativa pedagógica e cultural.

O carácter prático, inovador, desafiante destas atividades acarreta uma motivação invulgar nos alunos que os destaca na comunidade educativa ao longo do programa Marte. Assim, o seu sentido de pertença à escola aumenta exponencialmente com a participação neste projeto o que facilita o sucesso académico e a disciplina, o espírito de grupo e a solidariedade no seio escolar.

As atividades do Marte são realizadas na Escola Secundária Alcides de Faria, Casa do Vinho, Museu de Olaria, Biblioteca Municipal de Barcelos e espaços públicos da cidade. De modo a revitalizar alguns espaços e/ou equipamentos escolares, algumas atividades são realizadas em salas e laboratórios que já não são utilizados, como os laboratórios de fotografia e serigrafia da escola. As atividades são realizadas a partir de parcerias estabelecidas com entidades locais como o Museu de Olaria, os barristas barcelenses, as bandas de música locais e outras entidades que têm como objetivo valorizar a cultura local que cada vez é mais negligenciada pelos jovens; deste modo e num mundo cada vez mais globalizado, o marte pretende evidenciar o papel da escola na preservação de saberes e práticas adquiridas ao longo de séculos e sensibilizar para a importância da cultura local na construção da identidade dos alunos.

As parcerias que se estabelecem com o IPCA- Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, os alunos da Faculdade de Belas Artes e da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto possibilitam um maior diálogo entre alunos e ex-alunos da escola, inserindo os alunos no debate em torno da arte contemporânea, promovendo uma abertura ao *outro* e ao novo.

As atividades contemplam uma parte oficial e prática complementar ao currículo dos alunos onde se inserem as várias oficinas; uma parte teórica, de debate sobre temas relacionados com a prática artística contemporânea e sobre temas da atualidade onde se inserem as conversas com ex-alunos, profissionais das artes visuais e teóricos, e uma parte lúdica onde estão os concertos, o cinema, o campismo na escola e o jantar de encerramento.

Ao longo destes nove anos foram realizadas várias oficinas, muitas delas ministradas por ex-alunos que todos os anos regressam à escola para partilhar com as novas gerações os conhecimentos adquiridos no ensino superior e no mercado laboral; outras ministradas por profissionais de destaque nas artes visuais quer a nível nacional quer internacional como a Vera Mantero, o Afonso Cruz, o Nuno Gama, a Vera Mota, o Manuel Mozos, o Paulo Mendes, a Wasted Rita, o Ghuna-X, Erva Daninha ou o Miguel Bonneville. Outras oficinas são ainda dinamizadas por professores do Agrupamento a convite da equipa que coordena o Marte.

Foram realizadas inúmeras oficinas ao longo destas edições do Marte, das quais de destacam: as oficinas de Fotografia Analógica, Serigrafia, Vídeo mapping, Ilustração, Animação, Cerâmica, Encadernação manual, Ensaios Tipográficos, Desenho ao ar livre, Desenho de Perspetiva, Electrónica, Super 9 Mobile- Narrativas audiovisuais com mobile, Colagens e Xilogravura, Papel Marmoreado, Balões de S. João, Introdução à Síntese Sonora, Composição, seleção e edição fotográfica.

As conversas com os ex-alunos são sempre as mais aguardadas, pela curiosidade em saber o que se aprende nos diversos cursos do ensino superior que eles frequentam. Este diálogo ajuda a clarificar as escolhas dos alunos que frequentam o ensino secundário no acesso ao ensino superior e promove um espírito de união e de entreatajuda importantes.

As conferências são também determinantes em todo o contexto do Marte. Muitos dos alunos de artes visuais não têm a disciplina de História e Cultura das Artes e, por esse motivo, a sua prática artística é muitas vezes baseada em exercícios de habilidades desprovidas de rigor conceptual, em repetições e em lugares comuns. A discussão de assuntos como “ Isto é arte”, por exemplo, pergunta que se ouve constantemente, abre vários caminhos para uma reflexão sobre a arte, cruzando diferentes géneros artísticos e tempos históricos variados.

Com as conferências pretendemos problematizar o conceito de arte, reconhecer que a ideia de arte é mutável e complexa e identificar mudanças e permanências no pensar e fazer artístico ao longo da história são alguns dos tópicos que se discutem. Como refere Pedro Cabrita Reis: "Ainda bem que nenhum texto sobre o que se vê é o que se vê", que nos lembra que o discurso sobre a obra não é a obra.

Os Ciclos de Cinema comentado são outra atividade que se deve destacar tendo em conta que foi na Escola Secundária Alcaides de Faria que se fundou o atual cineclube de Barcelos. Nestes ciclos, com curadorias que vão desde ex-alunos da escola até à colaboração com o coletivo à Pála de Walsh, são realizados ciclos que apresentam abordagens distintas sobre os temas escolhidos anualmente para o Marte. No ano passado, por exemplo, a apresentação do projeto Marte foi feita com a exibição, num campo de futebol ao ar livre, do filme Masculin/Feminin de Jean Luc Godard.

Nestes ciclos há também lugar a uma participação ativa da comunidade musical escolar e local. O Marte desafia jovens músicos a criar bandas sonoras para filmes experimentais do cinema mudo, que são depois apresentados publicamente.

Considerando as dificuldades na expressão e relação interpessoal dos alunos, na passada edição o Marte a partir de uma atividade de teatro e com a participação do ator Luís Araújo, foi encenada, ao longo de três meses, uma peça de teatro sobre diversidade e igualdade de género. Nessa atividade participaram os alunos da Escola Secundária Alcaides de Faria e da Escola Secundária Henrique Medina, de Esposende. Este projeto mobilizou encarregados de educação, pais, alunos, professores e comunidade local na abordagem e debate de um assunto ainda em discussão na sociedade portuguesa.

Outra atividade da última edição do Marte foi a Feira de publicações realizada pelos alunos da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, proporcionando aos alunos o contacto com um conjunto de publicações marginais que se desenvolvem fora do circuito artístico mainstream.

Relativamente a outras ações de carácter lúdico do Marte, a componente musical tem em todas as edições também destaque. A seleção dos concertos para cada edição baseia-se na

música alternativa de carácter experimental e improvisado. Os músicos escolhidos têm uma ligação intrínseca com o contexto artístico de vanguarda. Nomes como Von Calhau, Marta Bernardes, José Valente, Grain of Sound, Tó Trips, trouxeram aos alunos experiências fora do seu habitual universo sonoro.

Os músicos convidados integram em algumas das suas atuações alunos da Escola Secundária Alcides de Faria. A título de exemplo, na atuação dos Lone Taxidermist, projeto musical do Reino Unido, duas alunas atuaram como performers. Em algumas edições, os artistas foram ainda interpelados a preparar atuações de encontro ao tema do Marte. Exemplo disso foi na edição anterior a peça Ratatock Rataplock apresentada por Marta Bernardes e José Valente a partir da obra de Ana Hatherly.

O Marte tem realizado também algumas atividades de valorização do património arquitectónico de Barcelos: projeto Open House - Aqui ao Lado – percursos de arquitetura em Barcelos. Trata-se de um projecto que visa conhecer e dar a conhecer edifícios de significativa importância arquitectónica na região do Minho e que se encontram, de alguma forma, ocultos da memória colectiva. A iniciativa propõe uma visita guiada aos edifícios, em forma de percurso pedonal pela cidade, com a participação de arquitetos e oradores convidados que contextualizam e analisam as obras, revivendo as suas memórias, mas também as dos moradores, e reafirmando o papel que pequenas cidades portuguesas têm no panorama da arquitetura portuguesa. Na última edição estiveram presentes oradores como Alexandre Alves Costa, José Martins, Nuno Portas, Maria Tavares, Eduardo Fernandes, Fernando Matos Rodrigues, Gaspar de Sousa Coutinho e José Carlos Loureiro.

Além das atividades já mencionadas anteriormente, ao longo das edições do Marte foram realizadas as seguintes ações que pelo seu relevo destacamos aqui:

- Exposição de Artes Visuais de Ex-alunos da ESAF em colaboração com outros artistas por estes convidados e com curadoria de ex-alunos;
- Realização de concertos de música experimental e improvisada de tendência marginal em colaboração com editoras locais e outras;

-
- Leituras encenadas de textos de autores portugueses, como Herberto Helder, Ana Hatherly, entre outros.
 - Sessões de Pechakucha.

Considerações finais

O Marte – Mostra de artes visuais tem-se assumido como um projeto emblemático das boas práticas educativas. O seu carácter disruptivo tem-se revelado fundamental para o sucesso educativo dos alunos de artes visuais e contribuído para uma mudança efetiva de valorização do ensino das artes, no desenvolvimento do espírito crítico, na valorização da cultura local e na intervenção artística local. Com o contributo do Marte, os alunos de artes visuais da Escola Secundária Alcaides de Faria têm-se afirmado no contexto artístico nacional, são exemplos disso o trabalho que atualmente desenvolvem no teatro, no cinema, na curadoria, nas artes plásticas e na multimédia, assim como o crescente número de alunos que atualmente frequentam universidades com cursos relacionados com as artes visuais, design, arquitectura, cinema e multimédia. Em vários depoimentos todos referem a importância do Marte no seu percurso.

Num contexto escolar onde se privilegiam os resultados e em que os alunos têm bastantes atividades letivas e os professores densos programas para lecionar e um conjunto de procedimentos burocráticos, torna-se difícil conseguir tempo e energia para dar seguimento a um projeto que já assume uma envergadura considerável.

Os constrangimentos logísticos, contabilísticos e financeiros são também extremamente desgastantes. A par disso, a resistência de certos agentes educativos, sobretudo professores, e a falta de rigor, responsabilidade e cumprimento de alguns parceiros, provoca um desgaste que poderá comprometer as edições futuras deste projecto.

Hoje, o meio artístico português já tem conhecimento do projeto Marte. Os convidados demonstram surpresa pela qualidade do programa, pelos trabalhos que os alunos apresentam, pela motivação que estes expressam e pela dinâmica local que o Marte promove.

Futuramente pretendemos que o Marte se afirme de forma mais consistente enquanto prática educativa alternativa e complementar aos programas curriculares da escola, assumindo um papel de revelo para o sucesso acadêmico, integração social dos alunos e abertura de horizontes acadêmicos e na construção da pessoa.

Bibliografia

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 20-28.

Pires, A., Gomes, E., & Gonçalves, T. (2016). Práticas pedagógicas e práticas artísticas na construção da escola como espaço e tempo da democracia. *Mediações*, 4, 2, 6-23, Retirado de

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20081/1/Pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20e%20pr%C3%A1ticas%20art%C3%ADsticas...%20democracia%20-%20pp.%206-23.pdf>

Projeto Educativo (2017-2020). Agrupamento de Escolas Alcaides de Faria.

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

O concurso de arquitetura como proposta cultural e artística

Pedro Miguel Hernandez Salvador Guilherme

pmg@uevora.pt

Centro de História da Arte e Investigação Artística, Universidade de Évora

Portugal

Nota Biográfica

Licenciado em arquitetura (FA UTL 1991), mestre em Engenharia Civil com especialidade em Desenho urbano (FCT UC 1996) e doutorado em Arquitectura com especialidade de Teoria e Prática do Projecto (FA UL 2016) com tese sobre “O concurso internacional de Arquitectura como processo de internacionalização e investigação na Arquitectura de Álvaro Siza Vieira e Eduardo Souto de Moura”. Funcionário público, docente e investigador. Pesquisa o campo dos concursos de arquitetura em ligação à investigação da / para / sobre a arquitetura. Realiza algumas experiências curatoriais sobre a Malagueira promovendo debates sobre a arquitetura de Álvaro Siza Vieira e a sua salvaguarda. Paralelamente participa em concursos e desenvolve atividade profissional privada.

Resumo

Os concursos de arquitetura são uma oportunidade de investigação em projeto e fonte experimental de inovação teórica, prática e artística, assentando numa apresentação retórica visual e verbal de uma ideia em resposta a um problema de projeto. São momentos únicos de ligação entre a Praxis e a Academia provando a investigação-ação e a evidenciando que a arquitetura é uma forma de conhecimento e de produção cultural. São, ainda, um espaço de mediação do autor/equipa, do cliente/júri e da sociedade. São procedimentos de seleção da solução arquitetónica e do seu autor/equipa cada vez mais determinante enquanto fenómeno de representação social e profissional.

Assumem-se como uma prática cultural e artística onde o arquiteto e a sua equipa transdisciplinar, quebrando muitas vezes os limites profissionais e exponenciando os distintos contributos individuais, transcende a simples encomenda com uma proposta e um conteúdo não só programático como artístico e cultural.

A proposta a concurso encerra em si mesma uma interpretação cultural do sítio, a manifestação artística de um conceito não só teórico como gerador de um ambiente construído de qualidade (firmitas), significante (utilitas) e belo (venustas). Tal com outras expressões artísticas desafia a sociedade a pensar diferentemente, e a se questionar enquanto parte de um processo participativo de construção da sua identidade.

O artigo analisa as possibilidades únicas do concurso de arquitetura como motor de dinamização cultural e artística.

Palavras-chave

Arquitetura, Concurso de arquitetura, Produção cultural e artística

Introdução

Os concursos de arquitetura são uma oportunidade de investigação em projeto e fonte experimental de inovação teórica, prática e artística, assentando numa apresentação retórica visual e verbal de uma ideia em resposta a um problema de projeto. São momentos únicos de ligação entre a Praxis e a Academia provando a investigação-ação e a evidenciando que a arquitetura é uma forma de conhecimento e de produção cultural. São, ainda, um espaço de mediação do autor/equipa, do cliente/júri e da sociedade. São procedimentos de seleção da solução arquitetónica e do seu autor/equipa cada vez mais determinante enquanto fenómeno de representação social e profissional.

Assumem-se como uma prática cultural e artística onde o arquiteto e a sua equipa transdisciplinar, quebrando muitas vezes os limites profissionais e exponenciando os distintos contributos individuais, transcende a simples encomenda com uma proposta e um conteúdo não só programático como artístico e cultural.

A proposta a concurso encerra em si mesma uma interpretação cultural do sítio, a manifestação artística de um conceito não só teórico como gerador de um ambiente construído de qualidade (firmitas), significante (utilitas) e belo (venustas). Tal com outras expressões artísticas desafia a sociedade a pensar diferentemente, e a se questionar enquanto parte de um processo participativo de construção da sua identidade.

O artigo analisa as possibilidades únicas do concurso de arquitetura como motor de dinamização cultural e artística ilustrada na Praxis e concursos de Álvaro Siza Vieira e Eduardo Souto de Moura. Estes dois arquitetos portugueses definem um «ethos» da cultura portuguesa, de princípios e práticas multicultural que refletem princípios de inclusão, escassez e de crítica constante.

O artigo segue a tese de doutoramento desenvolvida explorando, através de uma abordagem mista que inclui uma revisão da literatura de estudos relevantes de arquitetura, um

inventários de concursos, casos de estudo e entrevistas, os valores culturais e estéticos inscritos em concursos internacionais e iremos propor algumas reflexões sobre a sua relevância.

Definições

Arquitetura

A arquitetura é, antes de mais, um corpus de conhecimento e prática que constitui uma arte, uma profissão e uma disciplina. O objetivo é capturar a massa, luz, sombras e espaço, para albergar o Homem e as suas atividades. As definições do que é arquitetura e dos seus limites estiveram sempre em discussão pelos arquitetos. Os tratados clássicos de arquitetura¹ eram manifestações vivas da verdadeira arquitetura, manifestação do divino.

Durante os últimos 40 anos em resposta à necessidade crescente do ambiente construído, e devido à especialização da prática da arquitetura, o arquiteto já não é a simples mente criativa dos artefactos habitados, mas sim um mediador de uma complexa rede de interesses. Os princípios clássicos da arquitetura da «firmitas», «utilitas» e «venustas» foram substituídos pelo «custo», «velocidade», «padrões» e «imagem» e estão no caminho dos arquitetos a perturbar o seu poder de mudar o mundo.

Mais recentemente, alguns autores têm explorado os limites e as fronteiras da profissão (Hill 2003, 2006) e de como estas se refletem na prática. Mas nem todos os espaços feitos pelo homem constituem verdadeira arquitetura, somente aqueles que são significativos são verdadeiramente arquitetura. Ou seja, os edifícios, os lugares e as paisagens extraordinários que, por meio da legitimidade da disciplina, contrastam com o vazio de significado.

1 P.ex.: 'De Architectura libri decem' (~27ac) de Marcus Vitruvius Pollio; 'De Re aedificatoria libri decem' (1452) de Leon Battista Alberti; ou 'Regole delle cinque ordini d'architettura' (1562) de Giacomo Barozzi da Vignola.

Concursos

Os concursos de arquitetura surgem na tradição dos Grand Prix da Beaux Arts, junto com escultura e pintura. A validação pelos pares da significação e valia cultural é um processo de consolidação e afirmação da praxis e das competências do artista e do arquiteto.

No início de 1970, a União Internacional dos Arquitectos (UIA) e a UNESCO definem um modelo para os concursos internacionais que declara que “podem ser concursos de «projeto» ou de «ideias» ou, em certas circunstâncias, uma combinação de ambos. O objetivo de um concurso de «projeto» é encontrar a melhor solução para um projeto de um edifício real e para nomear o seu autor para a realização da encomenda. Os concursos de «ideias» são definidos como um exercício para elucidar certos aspetos do problema de arquitetura e planeamento.” (Regulamento da UIA, citado por Strong, 1976, p.142; UNESCO e UIA, 2011; UNESCO, 1954). Estas ainda são as definições fundamentais de todos os concursos nacionais e internacionais e foram inseridas na maioria das leis europeias.

Para os arquitetos, vencer um concurso de arquitetura é geralmente visto como o reconhecimento da sua competência (Guilherme e Salema 2017) através do projeto e dos seus valores estéticos (Guilherme 2016). Os valores formais apresentados e validados em concursos constituem uma visão inovadora da arquitetura do futuro que cria uma tendência. Para Álvaro Siza Vieira "o objetivo de um prémio arquitetónico é suposto ser, acima de tudo, o de apoiar e celebrar a perfeição. Eu ainda não fui capaz de alcançar a perfeição" (1992). O objetivo é a busca pela excelência, um compromisso e uma ética de mudança do meio em que ele é chamado a projetar "sem bagagem teórica" (Vieira e Dubois 1998).

Noutros artigos evidenciámos o uso dos concursos de arquitetura como meio de pesquisa e formação pessoal (Guilherme 2013). Os concursos são momentos únicos de ligação entre a Praxis e a Academia provando a investigação-ação e a evidência de que a arquitetura é uma forma de conhecimento e de produção cultural. São, ainda, um espaço de mediação do autor/equipa, do cliente/júri e da sociedade. Adquirem-se e testam-se novas competências (Guilherme 2013), fundamentais para o discernimento do saber fazer e da perícia profissional do

arquiteto: é uma oportunidade para aprender, testar e adquirir. Durante os concursos há um processo de sublimação extrema (Gill 2008) como reflexo de uma retórica (Tostrup 1999) e o projeto torna-se descontextualizado do espaço social e espacial permitindo a construção de um visual teórico e narrativa verbal muito diferente da práxis atual.

São procedimentos de seleção cada vez mais determinante enquanto fenómenos de representação social e profissional. Assumem-se como uma prática cultural e artística onde o arquiteto, quebrando muitas vezes os limites profissionais e exponenciando os distintos contributos individuais, transcende a simples encomenda com uma proposta e um conteúdo programático, artístico e cultural.

Os concursos desafiam a sociedade a pensar diferentemente, e a se questionar enquanto parte de um processo participativo de construção da sua identidade.

Uma profissão cultural e artística

A criação e produção cultural e artística visa normalmente a criação e produção de espetáculos no âmbito das artes performativas e as exposições no domínio das artes plásticas e visuais. A aplicação do conceito de arte ao projeto arquitetónico proposto através de um concurso, assume um carácter de inovação e criação distintos do exercício profissional da arquitetura.

A praxis do arquiteto possui muitas semelhanças com o discurso dos artistas (Borges e Delicado, 2010) e segundo o inquérito à profissão arquiteto (Borges, 2014; Cabral e Borges, 2006, 2007; Ordem dos Arquitetos - Secção Regional do Sul, 2013). A sociologia das profissões comprova “a tensão entre a vocação e o exercício profissional, como é próprio das atividades de índole artística (...) marcada pela contingência, pela inspiração, pela intuição, pela imaginação e pela experiência vivida” (Weber, 2003, citado por Cabral e Borges, 2006, p.13-14). Os recentes estudos sobre os arquitetos (Cabral e Borges, 2006) salientam um grupo profissional maioritariamente jovem (2/3 com menos de 40 anos), formado após 1974 (90%), que assenta no

“modelo do arquiteto-autor” (Cabral e Borges, 2006, p.8) e na possibilidade da existência de uma elite profissional associada à participação em concursos.

O ensino artístico que precede na sua maioria dos casos a aprendizagem superior da profissão do arquiteto e o gosto e paixão pelas atividades artísticas contribui para a ideia de autor (Borges, 2010). Álvaro Siza Vieira (Guilherme 2014.09.25) afirma ter querido seguir escultura, mas por que esta estava associada à boémia, no ver do pai, decidiu seguir arquitetura. Muitos outros arquitetos possuem esta relação forte, intrínseca, com a pintura e escultura (p.ex. Nadir Afonso e Pancho Guedes).

Ao longo da sua formação, da sua vida profissional e formação complementar, o arquiteto torna-se apto a cumprir um papel ativo e especializado na construção da sociedade, e este seu desempenho é caracterizado por uma narrativa autoral de obras construídas, de temas da arquitetura, e/ou de movimentos nacionais ou internacionais. Como Rem Koolhaas (1995) afirmou “a arquitetura é uma mistura perigosa de onipotência e impotência ... A incoerência, ou melhor a casualidade, é o que sustenta a carreira de todos os arquitetos. Enfrentam-se com encomendas arbitrárias, com parâmetros não estabelecidos por eles, em países que apenas conhecem, sobre temas de que são vagamente conscientes, e deles se espera que resolvam problemas que se mostraram irresolúveis para cérebros muito mais capacitados. A arquitetura é, por definição, uma aventura caótica.”

Nesta aventura caótica, na ligação entre a autoria livre e a subjugação ao poder do saber especializado, a proposta cultural e artística serve como refúgio ao arquiteto e como âncora sistémica do seu trabalho.

Uma Produção cultural

Os projetos de arquitetura que são apresentados em concursos constituem um recurso intelectual e cultural negligenciado (Adamczyk et al., 2004) e são repositórios de arquitetura potencial. Os concursos antevêm a obra construída e, são uma representação de um tempo, de uma cultura e de uma expressão artística. Assim, muitas das obras vencedoras de concursos

determinam a cultura arquitetónica e constituem um valioso testemunho superior ao sucesso dos mesmos (Adamczyk et al., 2004; Chupin, Cucuzzella e Helal, 2015; Sobreira, Ganem e Araújo, 2014; Tostrup, 1999) e influenciam a prática arquitetónica para além do seu tempo.

Com diz Dennis Sharp: “Os concursos são barómetros do gosto arquitetónico. Eles são vistos frequentemente como medida das filosofias arquitetónicas; um meio através do qual as tendências do momento, tal como as novas modas, manias e fantasias podem ser exploradas.” (1988, p.181)

Manuel Gausa”, introduz uma entrada no seu dicionário referente a “Concurso / Concorrência - Cumprimento (excessivo) de esforços. Existência (acumulativa) de diversas (e diferentes) ideias, vontades ou ocorrências. Desperdício (generoso) de energia. Ajuda (ignorada) para atingir um fim. Desculpa (surpreendentemente habitual) em não encarar ou seguir em frente com as decisões.” (2003, p.123) Os concursos são arquitetura avançada, audaciosa, inovadora e plena de moralidade.

Nesta perspetiva os concursos são culturalmente e artisticamente avançados porque são ações, e arquiteturas, para além do tempo presente, propositivas e antecipatórias, com a capacidade de conectar as alterações tecnológicas (indústria e técnica) com o progresso cultural (através da criação) com uma lógica científica (através da investigação e desenvolvimento). “Uma ação (uma arquitetura) que valora (ambiciona) exploração, (rigor) pesquisa, (precisa) aplicação e (envolvida) difusão de ideias potencialmente mais qualitativas – Operativas e complexas. Uma ação (uma arquitetura) que acredita na necessidade constante de alimentar o sistema com energia. Uma ação (uma arquitetura) que trabalha com a adaptação, relação, informação e evolução. Uma ação (uma arquitetura) que é reformadora precisamente pela virtude de ser informativa.” (Gausa et al., 2003, p.34)

Um dos aspetos importantes que advém deste conceito de arquitetura avançada é o da possibilidade de hibridização ou mixagem de culturas, artes, naturezas e procedimentos, que leva, inevitavelmente, a uma maior complexidade nas propostas e novas ligações ou pontos de partida. Os concursos por promoverem as arquiteturas avançadas são: humanistas; progressivos e otimistas; flexíveis e plurais, resultantes de processos de conexão e relacionamento, logo relacionais; não deterministas nem fechadas, não terminados nem préconfigurados, dinâmicos;

globais mas capazes de reter singularidades locais; espontâneos, inconformados, expansíveis, extrovertidos e informais; explícitos, diretos e expressivos; eloquentes em vez de elegantes; corajosos em vez de resistentes; preparados em função dos signos culturais dos seus tempos, entre o indivíduo e o mundo.

Uma oportunidade coletiva especulativa e prospetiva

Tornar um concurso exclusivamente num evento é reduzir o debate de ideias a um momento e não entender quanto inovadoras podem ser as soluções e o quanto podem ser críticas e reflexivas para o próprio arquiteto e para a sociedade.

Os concursos de arquitetura são, pela sua vertente pública, especulativos e prospetivos, potencialmente fraturantes. Um concurso de arquitetura distingue-se, portanto, de outros projetos não só pela matéria em concurso como pela relevância da ação do concurso sobre o território e sobre a comunidade.

Ainda assim, os concursos pela “natureza pública da arquitetura torna-a diferente de arte, música, literatura ou teatro, onde o público pode escolher livremente a sua experiência. O público tem que viver com os edifícios. A Arquitetura e os concursos de arquitetura devem servir e funcionar com e para o público. Um bom desenho pode cativar o espectador, transmitir significados sobre um lugar, e evocar prazer. Muitas vezes a arquitetura que resulta da competição deixa o observador perplexo e desapontado. (A arquitetura de assinatura [e de autor] - os edifícios por arquitetos famosos - tem um resultado similar.) A reação destaca uma divisão entre dois tipos de significados: a declaração artística e intelectual destinada à apreciação de outros artistas e o significado quotidiano visto pelo público e pelos ocupantes.” (Nasar, 2006, p.1,2)

Maurice Stucke (2013) por sua vez afirma que os concursos facilitam o surgimento de ideias, em que a verdade prevalece apesar da amplitude, diversidade e antagonismo de propostas, um reflexo da falta de acutilância das soluções. Se os concursos permitem uma imensidão de soluções, a escolha da solução será necessariamente menos focada e acutilante

que numa escolha entre soluções mais semelhantes e de menor espectro. A discussão e argumentação sobre soluções mais próximas tende a contribuir para a objetividade na escolha, e ao invés um leque alargado de escolhas desfoca a escolha e esta é mais subjetiva porque permite maiores oportunidades de identificação pessoal na escolha. Não obstante este aspeto o autor aponta para que o concurso continua a ser o meio mais adequado para oportunidades, mesmo que não ótimas, de benefício da sociedade.

Um processo de investigação e experimentação

Os concursos fazem parte da formação dos arquitetos desde a Beaux-Arts de Paris e aparentam ser processos de investigação e experimentação (Adamczyk et al., 2004; Frayling e Royal College of Art, 1993; Till, 2005) em arquitetura, fora da academia e na praxis. Neste sentido os concursos são reflexo de uma prática profissional, de uma formação e de uma pesquisa pessoal do arquiteto (ou do escritório, enquanto materialização formal e fiscal de um conjunto de arquitetos ou equipas pluridisciplinares).

Como Villaverde Cabral e Vera Borges afirmam, citando Freidson, “é inútil para a teoria considerar a arte como ofício (...) e dizer que alguém que cria exerce uma profissão (...). A arte não é um ofício nem uma atividade de lazer. É um híbrido anormal entre os dois” (2010, p.151) e Larson discute a arquitetura como arte e profissão, colocando em ênfase que um arquiteto “tem de satisfazer um cliente, mas tem [obrigatoriamente] de «fazer arquitetura» mesmo apesar dos desejos do cliente” (1993, p.14). Ou seja, há uma autonomia que é do campo da arte, mas há uma dependência do cliente, como mecenas e promotor da arte. Aquilo que Vera Borges aponta (olhando para a diluição das competências profissionais) como a “esquizofrenia identitária dos arquitetos” (2010, p.152).

Larson em relação à investigação afirma: “Finalmente, os concursos (especialmente os internacionais) providenciam um ponto importante de entrada na disseminação do discurso [arquitetónico], para os vencedores e também para os referenciados. (...) Hoje, mesmo arquitetos locais, ajudados pelas suas reputações e pelo contacto com clientes que operam

internacionalmente, não só contribuem com discurso arquitetónico, como atingem comissões internacionais.” (1993, p.14) Segundo Tom Danielsen a “investigação em arquitetura é, praticamente, a fase de competição, e o método de trabalho das atividades de projeto foi sempre, é e será sempre empírica” e “a mais importante força de inovação é o concurso de arquitetura” (2010, p.35)

Há ainda quem não fale exatamente em investigação em concursos, mas em experimentação (Kreiner, 2010, p.443), com base no título do livro de Hélène Lipstadt (1989), e no investimento na exploração de novas ideias. É possível existirem os dois casos (investigação e experimentação) em concursos de arquitetura, sendo que o veículo em si é o mesmo apenas se altera o facto de a ideia ser inovadora em virtude do problema ou estar a ser aplicada como solução ao problema. Ou seja, o concurso é o desencadear da ideia ou o local onde se experimenta essa ideia.

Uma oportunidade de inovar

Os concursos expressam audácia, não de forma imprudente ou temerária, mas através de risco e inovação precisamente determinada e calculada. A audácia no seu sentido positivo e energético, não preservacionista ou conservadora, voltada para as propostas propositivas e revitalizadoras, mais qualitativas. Do Latim: “Audaces fortuna Juvat” – “A audácia favorece os jovens”. (Gausa et al., 2003, p.68)

A inovação não é exclusiva dos jovens, mas dos mais energéticos. Não se trata, segundo Manuel Gausa e Vicente Guallart, de um fenómeno coletivo, mas “de um facto motivado por forças e atitudes individuais que são capazes de correlação, e que em última análise criam uma expressão individual.” (2003, p.350) Os concursos de arquitetura estimulam a inovação através da valorização da qualidade arquitetónica e profissional. Os problemas da inovação não são geracionais, mas de ideias, de atitudes, de qualidades e horizontes de mudança e de intervenção.

A inovação não é isenta de moralidade (Gausa et al., 2003, p.437) mas gera uma tensão entre a ação destrutiva da história e a moralidade da inovação. A moralidade ou a verdade acabam por definir a virtude dos concursos como uma questão de consciência sobre o envolvimento pessoal de cada um na sociedade, e na forma como essa relação permite a transmissão e produção de conhecimento. O concurso como resultado da paixão e como estímulo e reflexo de participação da profissão no devir da sociedade.

Também Larson (1993, p.247) indica a possibilidade de os concursos de arquitetura estarem ligados a uma pressão de inovação cultural que se traduz nos eventos urbanos e arquitetônicos que são expostos em galerias de arte ou no circuito acadêmico. A Inovação não está ligada necessariamente à tecnologia ou à indústria. Villaverde Cabral e Vera Borges apontam que “historicamente os arquitetos precedem os engenheiros civis, tendo acumulado as competências de ambas as profissões até ao início do século XX, quando o processo de diferenciação entre arte e técnica levou à certificação da profissão do engenheiro” (2010, p.149) e, tendo os arquitetos sido relegados para a criação artística, a inovação é no regime autoral e não como a engenharia, que “radica no desenvolvimento técnico-científico do último século e meio, que trouxe à construção uma pletera de novos materiais, bem como formas mais rigorosas e económicas de os combinar” (2010, p.152).

Uma visão

Os concursos possuem visões complementares e antagónicas (Lipstadt, 2006). Cada visão identifica uma organização inteligente, consciente, visual e textual, dos vários níveis de aspetos e valores fundamentais ao desafio em concurso que ultrapassam as particularidades individuais e se projetam nos meios alargados do debate arquitetónico.

O concurso tem uma inteligência coletiva, que se opõem à individualidade em que o derradeiro desafio é a genialidade do projeto. Neste processo coletivo cada parte acrescenta um pouco a uma visão coletiva inovadora. Cada adição corresponde a uma oportunidade para o

desenvolvimento pessoal, pelo que cada participação num concurso é igualmente, desde logo, uma vitória pessoal e uma forma (limitada) de sucesso.

A visão na organização procura incorporar novos processos de organização das equipas, nomeadamente ao nível da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, e das redes difusas de colaboradores, que se organizam para concorrer ou até para avaliar os concursos. A visão na inovação implica proporcionar, potenciar, estimular e encorajar o surgimento de novos talentos, pelo que a visão dos concursos de arquitetura deve ser abrangente e inclusiva. A visão pública deve ser acrescida dos valores simbólicos e comunicacionais do espaço público, servindo o propósito da discussão sobre a própria arquitetura enquanto representativa da cultura de um povo.

Um estranho modo de vida

Os concursos são hoje uma forma de exercício profissional, existindo duas diferentes estratégias em relação ao sucesso que definem dois tipos principais de concursos: os concursos de projeto (abertos ou fechados) e os concursos de ideias.

Os concursos de projeto são “utilizada por aqueles que já dominaram o campo [da arquitetura]. Operaram essencialmente estratégias defensivas destinadas a mantê-los lá. Estas tendem a ser estratégias de silêncio, não tanto de defesa da sua ortodoxia para os manter, apresentadas como auto-evidentes. (...) os novatos ou aqueles que já se comprometeram com o concurso de consagração têm duas opções diante deles. Podem produzir edifícios (desenhos, participações em concursos, exposições ou tratados) que afirmem os valores e o capital dos membros dominantes e, assim, juntarem-se a eles, ou podem adoptar a estratégia muito mais arriscada de criação de uma nova estética, uma nova forma de capital simbólico e, assim, desafiar a instituição.” (Stevens, 1998, p.99-100)

Os concursos de projeto são concursos de arquitetura onde é espectável a concretização do projeto e a aquisição dos serviços ao arquiteto vencedor. Portanto são cruciais para a identidade profissional e confirmam o papel do arquiteto na sociedade. “Tal como Hélène Lipstadt

observa, o mito e as esperanças que envolvem o concurso de arquitetura relembram os rituais carnavalescos, nos quais as hierarquias eram simbolicamente invertidas, mas não negadas, pondo as mulheres, os pobres, os miseráveis, no topo por um dia. Um professor assistente obscuro, um desenhador desconhecido, um arquiteto em início de carreira, pode vencer a elite profissional e um aluno pode ficar à frente do seu professor.” (Larson, 1994, p.475). Esta tipologia está ligada à prática e ao exercício profissional, aberto aos que exercem a profissão de arquiteto e dominam a arte de construir. O problema em concurso está perfeitamente definido e espera-se que a resposta concretize uma solução para o problema através de um exercício de projeto.

Os concursos de ideias exploram o campo experimental. Não há predefinição de realização e o objetivo é de investigar o problema e encontrar novas possibilidades de resolução. É muito mais experimental e menos definido. A mera existência de um concurso de ideias onde ambos – alunos e arquitetos formados – têm permissão para concorrer em igualdade de condições proporciona-nos uma possível ligação entre a academia e a praxis em concursos. Num concurso de ideias não existem limites, os arquitetos são confrontados com a necessidade de pesquisa e os alunos com a necessidade de estarem plenamente conscientes da sua vocação: a pesquisa e a prática tendem a encontrar-se. Alguns autores (Carrero, 2012; Collyer, 2004; Strong, 1976, 1996; Wynne, 1981) confirmam que os concursos de ideias frequentemente são feitos com a intenção de explorar ou ultrapassar o equilíbrio das soluções standard, dos modelos, para proporcionar soluções alternativas, e onde se acredita que os procedimentos usuais não sejam bem-sucedidos.

Os arquitetos consideram “os custos e as questões em torno de um concurso de ideias aberto em arquitetura através de um entendimento da sintaxe e das prioridades disciplinares” (Plowright, 2014), mas ainda assim decidem “prostrarem-se no altar da potencial fama” (Hopkirk, 2013 citado por Till).

De facto, os concursos de ideias, embora hipoteticamente focados na representação formal (intelectual) ou dando prioridade à experiência humana (fenomenológica), levantam questões que são conduzidas somente pela pesquisa e não pela encomenda (lucro) prevista. Mais do que obter o prémio – e, portanto, a oportunidade de construir – os arquitetos estão interessando em

testar o discurso na arquitetura (Larson, 1994; Plowright, 2014) e em testar os seus limites e relações (Hill, 2003, 2006).

Uma prática ou o concurso como meio para um fim

Le Corbusier ensinou-nos que “o trabalho de um arquiteto nunca é perdido, o trabalho feito em cada projeto tem alguma utilização no próximo” (referido por Utzon no seu livro vermelho e amarelo) e os concursos, tal como qualquer outro modo de exercitar e aprender os modos de um arquiteto, constituem uma oportunidade maior do que vencer o prémio.

Para alguns autores, os concursos são o “único momento no qual o arquiteto pode desenvolver livremente novas capacidades, conhecimentos e ideias para avançar, até se tornar num campo de investigação” (González e Fernández, 2012, p.40) e que “podem proporcionar a uma empresa [ou a um arquiteto] a oportunidade de refletir sobre ideias que de outra forma não poderia explorar numa base quotidiana” (Collyer, 2004, p.13).

As tendências e os interesses culturais do momento (contrariamente ao que é referido por Plowright, 2014) são ferozmente experimentadas numa busca de novo conhecimento testado, sujeito a restrições pessoais de sintaxe, discurso e método. Conforme observado em exemplos de arquitetos portugueses existe uma natureza verdadeira, fortemente ligada a um (convicto) arquiteto ético, forçando-o a ser verdadeira e a estar em sincronia ao seu autêntico etos (etos) profissional. Tal como qualquer outro investigador, os arquitetos perseguem a sua própria resposta à questão colocada pelo concurso. Como em qualquer outra pesquisa científica, é a avaliação da exatidão do percurso (método) tomado que permite chegar a uma possível resposta correta. Tal como em qualquer pesquisa, a resposta nunca é definitiva, mas apenas uma adição ao conhecimento já sistematizado.

Conclusões

Todas estas valências dos concursos fazem com que este seja um recente, inovador e crescente campo de investigação em arquitetura. As conferências sobre concursos (Estocolmo 2008, Copenhaga 2010, Montreal 2012, Helsínquia 2012, Delft 2014 Leeds 2016) e o grande número de investigadores e teses de mestrado e doutoramento confirmam a importância deste ramo da investigação em arquitetura. Os concursos são excitantes e trazem ao de cima o que cada um de nós tem de melhor.

É inegável que se espera que os arquitetos, nos concursos, cheguem a uma notoriedade inquestionável, e, como na arte, tal com Vera Borges confirma “avalia-se o valor artístico e a originalidade em termos relativos; por isso utilizam-se os prémios, os rankings (...) para fazer comparações e competições incessantes na hierarquia de talentos.” (2014, p.76) Mas, de facto, é mais frequente os júris (os sacerdotes, de acordo com Stevens, 1998) como os dominantes no processo (críticos, editores, académicos ou profissionais reconhecidos), incorporados no sistema e já reconhecidos pelo sistema, proporcionem o seu equilíbrio, que controla a consagração dos concorrentes. É por isso que tantas vezes os arquitetos consagrados não participam em concursos abertos porque não conseguem garantir o seu estatuto – e preferem fazer parte daqueles em que são diretamente escolhidos e fazer parte do chamado efeito Bilbao (Ricco, Lo e Micheli, 2003; Rybczynski, 2002). Só recentemente, devido a esta mudança económica mundial, observamos uma submissão sem precedentes a concursos por tantos arquitetos reconhecidos lado-a-lado com jovens novatos, todos numa busca pela encomenda. É também por isso que em tão pouco tempo um novato realmente chega a concursos maiores.

Procurou-se ao longo deste artigo identificar as pontes e as correlações entre a arquitetura desenvolvida através de concursos e a produção cultural e artística, refletindo e traçando pontes entre estas atividades e profissões. A descrição formal da criação e produção cultural e artística engloba no seu âmago a produção de tudo quanto questiona a natureza instituída da sociedade e dos povos. O concurso possui essa natureza especulativa e propositiva que induz ao

surgimento, através da imaginação, engenho e arte, da solução para o problema. A arquitetura sempre e ainda agora assume o seu posicionamento duplo entre arte e técnica, buscando a condição ser considerada uma habilidosa irmã das artes, como a música e a literatura – e, sendo assim, não é concebida como uma ciência. A profissionalização, ao mesmo tempo em que conferia ao arquiteto outras capacidades que não as artísticas, paradoxalmente estabelecia esse novo profissional como dotado mas limitado a habilidades exclusivas, não compartilhadas pelos outros profissionais da construção e afastando-o da arte.

A diferenciação entre o arquiteto artista e o profissional “construtor” é fruto de uma especialização imposta pela sociedade contemporânea, que urge contrapor com a dádiva da ideia narrada e desenhada através do concurso.

Bibliografia

- Adamczyk, G. et al. (2004). Architectural competitions and new reflexive practices. In *Between Research and Practice Conference, ARCC–AEEA conference*. Dublin: Dublin School of Architecture.
- Borges, V. (2014). Reputação, mercado e território: o caso dos arquitetos. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73–92. Lisboa: ICS.
- Borges, V., Cabral, M.V. (2016). Les architectes au Portugal: entre la vocation et la profession. In *Sociologie de l'art, opus, nouvelle série*, 153 - 176. Paris: Lharmattan.
- Borges, V., Cabral, M.V. (2016). The architect profession: Between excess and closure. *Redefining art worlds in the late modernity*, 117-133. Porto: Universidade do Porto.
- Borges, V., Delicado, A. (2010). Discípulos de Apolo e de Minerva: vocações artísticas e científicas. In *Profissão e Vocação: ensaios sobre grupos profissionais*, 209-245. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Cabral, M.V., Borges, V. (2006). *Relatório da Profissão: Arquiteto/a*. Lisboa: Ordem dos Arquitetos.

-
- Cabral, M.V., Borges, V. (2010). Muitos são os chamados, poucos os escolhidos: entre a vocação e a profissão de arquiteto. In *Profissão e vocação: Ensaio sobre grupos profissionais*, 147–177. Lisboa: ICS.
- Cabral, M.V., Borges, V. (s.d.). *Architecture as Vocation and Profession: A Survey of Portuguese Architects*. Glasgow, Scotland: [s.n.].
- Carrero, J.R. (2012). De jurados y arquitectos: ideas sobre los concursos. In *Proyecto, Progreso, Arquitectura*. No 7 *Arquitectura entre Concursos* (2012) 26–37.
- Collyer, G.S. (2004). *Competing globally in architecture competitions*. Hoboken: Wiley-Academy.
- Cucuzzella, C. (2012). *Use and Abuse of Environmental Norms in the Competition: Case Studies from Canadian Architectural Competition 2008-2011*. Presented at the *Architecture as Human Interface 2012, The 4th Symposium of Architectural Research*. Finland: Aalto University.
- Danielsen, T. (2010). The architectural competition: research inquiries and experiences. In *The architectural competition: research inquiries and experiences*, 18–35. Stockholm: Axl Books.
- González, L.A., Fernández, F.J.M. (2012). Aprendiendo de los concursos. In *La investigación en arquitectura*. *Proyecto, Progreso, Arquitectura*. No 7 *Arquitectura entre Concursos*, 38–53.
- Guilherme, P, Rocha, J.A. (2013). Architecture competitions as a lab: a study on Souto de Moura's competition entries. In *Architectural competitions – histories and practice*, 158-191. Hamburg: Rio Kulturkooperativ.
- Guilherme, P. (2016). Entrevista a Álvaro Siza Vieira (2014.09.25). In *O concurso internacional de Arquitectura como processo de internacionalização e investigação na Arquitectura de Álvaro Siza Vieira e Eduardo Souto de Moura, Tese de Doutoramento, Vol. II*, 229-239. Lisboa: FA, UL.
- Guilherme, P. (2016). *O concurso internacional de Arquitectura como processo de internacionalização e investigação na Arquitectura de Álvaro Siza Vieira e Eduardo Souto de Moura. Tese de Doutoramento*. Lisboa: FA, UL.

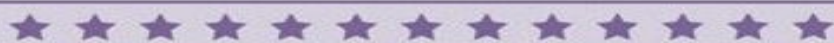
-
- Guilherme, P. (2016). The relevance of international design competitions for Portuguese architecture. In *Architectural competitions as institution and process*, 226-259. Stockholm: The Royal Institute of Technology.
- Guilherme, P., Salema, S. (2017). Emerging research: the architect's personal research through design competition. In *Architectural Research Addressing Societal Challenges*, 677-684. London: CRC Press/Taylor & Francis.
- Gil J. (2008). *Portugal, Hoje*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Helal, B. (2015). Competitions as Laboratoires. On the So-Called «Experimental» nature of Architecture Competitions. In *Architecture competitions and the production of culture, quality and knowledge: an international inquiry*, 232–253. Montreal, Canada: Potential Architecture Books.
- Hill, J. (2003). *Actions of architecture*. New York: Routledge.
- Hill, J. (2006). *Immaterial architecture*. New York: Routledge.
- Koolhaas, R. (1995). *S, M, L, XL*. New York: The Monocelli Press.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run Out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. In *Critical Enquiry* 30 (winter 2004), 225–248. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lipstadt, H. (2010). *New Architectural Competitions*. In *Experimenting with The Experimental Tradition, 1989-2009: On Competitions and Architectural Research*, 36–75. Stockholm: Axl Books, 2010.
- Nasar, J.L. (2006). *Design by competition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plowright, P.D. (2014) *Competitions of Distraction or Hope? In Public Responsibility, Social Advocacy, and the Dismantling of Architectural Priorities in the Open Ideas Competition*, International Conference on Competitions 2014. Netherlands: TU Delft.
- Ricco, G.L., Micheli, S. (2003). *Lo spettacolo dell'architettura: profilo dell'archistar*. Milan: Bruno Mondadori.

-
- Rybczynski, W. (2002, September). The Bilbao Effect. *The Atlantic Monthly*, 290(2), 138-142.
- Saint, A. (1983). *The image of the architect*. London: Yale University Press.
- Sobreira, F., Ganem, R., Araújo, S. (Eds.) (2015). *Qualidade e sustentabilidade do ambiente construído: legislação, gestão pública e projetos*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Stevens, G. (1998). *The Favoured Circle: The Social Foundations of Architectural Distinction*. [S.l.]: The MIT Press.
- Strong, J. (1976). *Participating in architectural competitions: a guide for competitors, promoters, and assessors*. London: Architectural Press.
- Strong, J. (1996). *Winning by design: architectural competitions*. Oxford: Butterworth Architecture.
- Stucke, M.E. (2013). *Is competition always good?* [S.l.]: [S. ed]
- Tostrup, E. (1999). *Architecture and Rhetoric. Text and design in architectural competitions, Oslo 1939-90*. London: Andreas Papadakis Publisher.
- UNESCO (1954). *Resolutions and decisions adopted by the Executive Board at its Thirty-seventh session (Paris, 10 March - 9 April 1954)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, UIA (2011). *Charter UNESCO & UIA for architectural education. Revised Edition 2011, Approved by UIA General Assembly, Tokyo 2011*. Paris: UNESCO.
- Utzon, J. (sd) *Sydney National House (Red Book)*.
- Utzon, J. (sd) *Sydney National House (Yellow Book)*.
- Wynne, G.G. (1981). *Winning designs: the competitions Renaissance*. New Brunswick: Transaction Books.
- Vieira, A.S. (14 de maio de 1992). *Discurso de aceitação da cerimónia*.
- Vieira, A.S. e Dubois M. (1988). *Dentro da cidade*. Nova York, NY: Whitney Biblioteca de design.



CHAIA/UE [2018] - Ref.^a UID/EAT/00112/2013
[Projeto financiado por Fundos Nacionais através da FCT/Fundação para a Ciência e a Tecnologia]

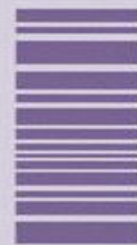
6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

O design configurando espaços e as identidades das tribos na Praça Sete em Belo Horizonte

Rita Aparecida da Conceição Ribeiro
rribeiroed@gmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais
Brasil

Ravel Brasileiro de Oliveira
ravobr@gmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais
Brasil

Notas Biográficas

Rita Aparecida da Conceição Ribeiro é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Design da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais. Líder do grupo de pesquisa do CNPq Design e Representações Sociais e pesquisadora do Centro de Estudos em Design da Imagem e integrante do Grupo de Pesquisa Presente Y Futuro Del Diseño, da Universidad de Palermo, Argentina. Graduada e Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). É doutora em Geografia (2008) pela UFMG. Avaliadora ad hoc do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Tem experiência Design e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: design e representações sociais envolvendo os processos de consumo, culturas urbanas, audiovisual, design emocional e divulgação científica.

Ravel Brasileiro de Oliveira é estudante do curso de Artes Visuais da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, Bolsista de Iniciação Científica.

Resumo

A Galeria Praça Sete, situada no centro de Belo Horizonte, desde os anos 70 especializou-se na venda de discos, trajes e objetos ligados à música, sendo frequentada por um público de classe média e média alta, interessado em seus produtos. Nos anos 80, com a abertura dos grandes shopping-centers, estes consumidores começaram a buscar as opções da Zona Sul e gradualmente abandonam o centro. Sobrevivem na Galeria apenas duas lojas voltadas para o segmento do rock. A partir dos anos 90, no entanto, com a disseminação da cultura hip-hop e funk, a Galeria Praça Sete, começa a criar um novo público, com a instalação de lojas voltadas para estes consumidores. DVDs, CDS, roupas, coloridas, bonés, tênis - que constituem sua marca registrada - passam a conviver lado a lado com as camisetas pretas dos roqueiros. Também é naquele espaço que os jovens ficam sabendo de eventos e dos lançamentos dos produtos ligados aos movimentos, aí se configurando um novo espaço não apenas para o consumo, mas um local de sociabilização dos grupos e encontro dos frequentadores destes movimentos.

Este artigo, parte do projeto “Espaços da Emoção: o design construído pela cidadania”, visa investigar como o design interfere na configuração dos grupos sociais que têm como ponto de encontro a Galeria Praça Sete, no centro de Belo Horizonte, como um espaço ligado aos movimentos culturais juvenis. Pretende-se, da mesma forma, avaliar a relação das diversas tribos que frequentam o local e a configuração deste espaço de encontro e consumo.

Palavras-Chave

Design, Consumo, Identidade, Espaço urbano

Introdução

O design interfere na construção das cidades, no sentido físico ao construir o mobiliário urbano, mas também, de forma indireta, ao fazer parte da constituição identitária dos indivíduos. Nos grandes centros urbanos, vemos com frequência, o surgimento das chamadas “tribos urbanas”. Na concepção de Michel Maffesoli (1998), estas, também denominadas subculturas ou subsociedades constituem-se por microgrupos que têm como objetivo principal estabelecer redes de amigos com base em interesses comuns. Apresentam uma conformidade de pensamentos, hábitos e maneiras de se vestir. Para o autor o fenômeno das tribos urbanas constitui-se nas

diversas redes, grupos de afinidades e de interesse, laços de vizinhança que estruturam nossas megalópoles. Seja ele qual for, o que está em jogo é a potência contra o poder, mesmo que aquela não possa avançar senão mascarada para não ser esmagada por este.
(Maffesoli, 1998, p. 70.)

Belo Horizonte é uma cidade permeada por diversas tribos: hippies, punks, metaleiros, skatistas, quase todas as tribos se representam na cidade e escolhem seus locais de encontro, grande parte no Centro da cidade. O que caracteriza a maioria dessas tribos é além do gosto comum por determinados estilos musicais ou opção sexual é a construção de suas identidades caracterizadas pelas roupas e objetos que trazem consigo. Na sua caracterização fica clara a intervenção do design.

Esses grupos escolhem na cidade seus pontos de encontro, e os locais passam a ser identificados por essas escolhas. Assim temos o Quarteirão do Soul, perto do Mercado Central, o Viaduto de Santa Tereza e o Duelo de MCs, os skatistas e a Praça Sete, assim como a Galeria do Rock, no mesmo local.

A associação do design às identidades permite que o transeunte atento reconheça os locais pela sua frequência. Este artigo é fruto do projeto de pesquisa “Espaços da Emoção: o design construído pela cidadania”, desenvolvido com o apoio do CNPq. Nossa proposta foi traçar um mapa das tribos urbanas que transitam pelo Centro de Belo Horizonte, percebendo como o design é também um fator de distinção social que vai caracterizá-las. O presente trabalho investiga as diversas tribos que compõem o público frequentador da Praça Sete de Setembro em Belo Horizonte, especificamente os jovens que transitam pelas lojas da Galeria Praça Sete, estabelecendo seus perfis de consumo, que influenciam diretamente na constituição de suas identidades. Depois de identificados, o trabalho foi focado em quatro grupos: o Hip Hop, o Funk, o Quarteirão do Soul e a turma do Skate. Assim, focamos os olhares em como esses grupos constroem a partir do design de roupas, objetos e acessórios, essa identidade em conjunto.

Assim pretendemos, não apenas discutir como a cidade se transforma pela ação dos cidadãos, mas também refletir como essas intervenções constituem, principalmente, formas de resgate da cidadania e de apropriação de espaços que normalmente têm outras funções distintas, mas que em determinados momentos alteram seu design em função dessas apropriações, refletindo os aspectos da identidade dos frequentadores e os componentes emocionais presentes nessas formas de apropriação cultural do espaço urbano.

As tribos urbanas: uma definição

Começar a falar de um termo é sempre difícil, pois existem vários conceitos que precisam ser vistos antes de fechar uma ideia sobre o objeto em questão. A definição de tribo ainda é estudada e debatida e existem várias ideias de como esse termo deve ser ou não usado. O Houaiss, dicionário de língua portuguesa, traz a seguinte definição: Tribo (do termo latino *tribu*) é o nome que se dá a “um grupo social autônomo que apresenta certa homogeneidade (física, linguística, cultural, etc.)”. A partir disso, o conceito inicial de “tribo urbana” aparece em 1985 com o sociólogo Michel Maffesoli, identificando a criação de grupos cujos participantes se reúnem por compartilharem as mesmas vivências, ideais, gostos estéticos, musicais, etc. Grande parte

desses grupos surgem na adolescência, em um esforço de se diferenciar, trazer personalidade e particularidades em seu espaço social, se unindo para construírem uma identidade comum.

Em contraponto, para o antropólogo brasileiro, Sérgio Figueiredo Ferretti, em seu livro “Repensando o sincretismo” (1995) considera que “tanto a noção de etnia, quanto a de raça e de tribo, como também a de tribalismo, etnicidade, clã, linhagem, são carregadas de etnocentrismo e de ideologia e estão ligadas ao colonialismo e ao neocolonialismo, e, portanto, o uso deve ser evitado”.

De todo modo, as novas identidades que emergem dos diversos processos sociais podem se caracterizar das maneiras mais diferentes, seja por gostos, por afinidades musicais, por times de futebol, por profissões, religiões, identidade sexual, determinadas a partir das relações que se estabelecem nas diversas instâncias onde os sujeitos transitam e por vezes, promovem novas associações. Sem ficar preso a uma característica específica: um torcedor de futebol pode, ao mesmo tempo, ser fã de culinária grega e militar numa associação de bairro. Em cada momento ele possui uma identidade que o agrega a determinado grupo social, mas todas as identidades pertencem a ele ao mesmo tempo.

Essa transição da identidade se dá a partir dos modelos de referências junto ao consumo de objetos que ajudam a construir a estética do grupo. Quem gosta de determinada questão, se identifica de tal forma, quem gosta de outra, de outra forma, assim, grupos criam identidades próprias e formas específicas de se relacionar. Portanto, o consumo também entra como um dos fatores de identificação e construção social.

Desta forma, o consumo é um processo cuja significação social está em proporcionar uma referência para a construção da identidade social dos indivíduos, posto que a posse dos produtos define a posição social do consumidor, tanto em relação aos seus pares quanto em relação à sociedade como um todo. (Pinheiro, 2004, p.19.).



O design e sua influência na constituição das tribos

Ao entendermos o design como um processo de projetar e fabricar artefatos, a associação entre design e cultura permite-nos compreender parte dos mecanismos da organização social de uma determinada sociedade. A utilização dos artefatos criados pelo homem possibilita entender sua forma de estar no mundo, os valores e hierarquias sociais. Desde os primórdios da humanidade, alguns artefatos trazem atrelados a si, valores que lhes conferem um sentido para além do simples caráter utilitário. Assim, podemos interpretar esculturas sagradas, representações de santos, coroas que distinguem a realeza do homem comum.

Além do design de um objeto, também existe um componente pessoal que nenhum designer ou fabricante pode oferecer. Os objetos em nossas vidas são mais que meros bens materiais. Temos orgulho deles, não necessariamente porque estejamos exibindo nossa riqueza ou status, mas por causa dos significados que eles trazem para nossas vidas. Um objeto favorito é um símbolo que induz a uma postura mental positiva, um lembrete que nos traz boas recordações ou, por

vezes, uma expressão de nós mesmos. E esse objeto sempre tem uma história, uma lembrança e algo que nos liga pessoalmente àquele objeto em particular, àquela coisa em particular. (Norman, 2008, p.26).

Além de conferir referências sentimentais, mais recentemente, com o advento da sociedade do consumo, são os objetos indicadores que apresentam a condição social do indivíduo. Ela pode se caracterizar desde bens de alto custo, como o último modelo de carro esportivo ou um novo modelo celular. O que importa é que o seu uso confere ao portador uma distinção entre os demais.

De acordo com Bell, as sociedades contemporâneas são caracterizadas por uma disjunção entre economia e cultura, entre trabalho e lazer. Isso sugere que, com base em ocupações e profissões, a população é diferenciada em classes sociais distintas cujos membros devem exibir identidades marcadas por tipos de atitude e comportamento característicos no local de trabalho. Fora da esfera econômica, as bases de estratificação são configurações culturais fundamentadas em estilo de vida, valores e conceitos de identidade pessoal e de gênero. As atividades de lazer, entre elas o consumo, moldam as percepções que os indivíduos têm de si mesmos e, para muitos, são mais significativas que o trabalho. (Crane, 2006, p.44.).

Vivemos um momento sócio histórico em que os artefatos ganham sentidos diferenciados, e fazem parte do cotidiano, não apenas como ferramentas de trabalho ou utilitários. Os artefatos agora interagem com o homem, que cria com eles laços de afetividade para além do simples valor material. A utilidade dos produtos se estende a outros ramos que não o industrial, torna-se objeto de pesquisas e de constante evolução. Com a evolução da cultura de massas e da produção em série de bens de consumo, o design passa a considerar uma outra faceta: aquela que diz respeito ao conteúdo simbólico dos objetos.

O designer pertence a uma das categorias profissionais responsáveis pela elaboração da materialidade. Cada vez mais os produtos desempenham um papel mais expressivo na construção e estilo de vida do ser humano contemporâneo. (Niemeyer, 2008, p.51.).

Ao criar objetos, o designer hoje interfere diretamente na constituição de produtos capazes de conferir identificação social a seus portadores. Um simples objeto como uma calça jeans carrega diferentes significados a partir de sua etiqueta de fabricação. Esses significados são constituídos, em grande parte, pelo discurso publicitário atrelado aos produtos, que criam valores simbólicos diferenciados, baseados no público-alvo aos quais eles se destinam.

Nesse sentido buscamos compreender como o design sendo um processo de criação ligado ao ambiente cultural cria novos conceitos, mas, ao mesmo tempo, reflete comportamentos que buscam uma afirmação das identidades dos indivíduos e como estas, também, interferem na apropriação e constituição dos espaços urbanos pelos distintos grupos sociais.

A cultura é um dos fatores mais importantes a ser levado em consideração no planejamento de produtos e na definição de estratégias de marketing. Pelo fato de ser um elemento fundamental na vida do indivíduo em sociedade, muitos dos fracassos em marketing são explicados pela falta de sensibilidade na consideração da realidade cultural em que se encontram inseridos os consumidores. (Pinheiro, 2004, p.37).

Percebendo os processos culturais que permeiam e mobilizam a sociedade, o designer pode criar objetos e conceitos que dialoguem com as necessidades e ansiedades dos consumidores. No entanto, alguns processos culturais vêm das margens e influenciam o design. Isso fica claro nas diversas tribos urbanas que transitam pela cidade e a cidade se comunica cada vez mais.

Os grandes centros urbanos começam a se parecer, fruto da globalização econômica, cultural e do marketing. A globalização dos espaços urbanos se dá pela padronização

internacional das construções e também por sua utilização. Atualmente esses espaços são recuperados pela memória não mais pelas suas formas, mas pelos seus usos. O que permanece na memória são suas funções e finalidades no momento, ou seja, o local ocupado por determinada função social. A memória da cidade se desloca. Deixa de ser um momento representativo da história coletiva da cidade e assume um novo papel no imaginário cultural, a partir das referências que vão se modificando com as novas utilizações apresentadas pelos diferentes usos e governos.

A globalização da economia e as novas tecnologias de informação proporcionam o contato cada vez mais rápido entre as diversas culturas. A chamada cultura de massas determina padrões de comportamento que influenciam, ainda que de diferentes maneiras, pessoas nos mais distantes lugares do mundo. Assim como vivemos o fenômeno da desterritorialização, percebemos que as fronteiras entre as diversas culturas assumem contornos mais tênues. A quebra das barreiras entre os padrões culturais e a assimilação de comportamentos difundidos pelas diversas mídias refletem-se nas culturas locais e nos padrões de identidade dos povos. Se por um lado vemos surgir a todo o momento conflitos que visam à demarcação de identidades, como os conflitos étnicos e religiosos, por outro vemos surgir uma grande crise dos padrões identitários.



Termos como multiculturalismo, diáspora, cruzamento de fronteiras, nomadismo, hibridização, miscigenação, sincretismo remetem à ideia de mobilidade entre os diferentes territórios da identidade. Silva (2000) afirma que tais movimentos contribuem para subverter o sentido essencialista da identidade, contrastando com os processos que tentam fixá-las, processos que evidenciam a dinâmica da produção da identidade e da diferença. As identidades que se formam a partir destes processos não constituem integralmente nenhuma das identidades originais, embora guardem traços destas.

O design hoje constitui um dos elementos principais na demarcação das identidades dos grupos sociais. As vestimentas e acessórios usados pelas pessoas que se identificam com determinados movimentos são utilizadas, também, como forma de identificação com seus grupos. Como frutos da cultura de massas determinam novos comportamentos e o surgimento também dos processos de identificação com o espaço, a partir desses novos hábitos. Magnani (2003) os denomina de “pedaços”. Temos assim a nova configuração do espaço físico, com os respectivos pedaços dedicados a diversas manifestações culturais (o pedaço do samba, o pedaço do funk, o pedaço do hip-hop, o pedaço do skate, etc.).

A Praça Sete de Belo Horizonte como ponto de encontro das tribos urbanas: uma referência histórica

A Galeria Praça Sete, situada no centro de Belo Horizonte, desde os anos 70 especializou-se na venda de discos, trajes e objetos ligados à música, sendo frequentada por um público de classe média e média alta, interessado em seus produtos. Nos anos 80, com a abertura dos grandes shopping-centers, estes consumidores começaram a buscar as opções da Zona Sul e gradualmente abandonam o centro. Sobrevivem na Galeria apenas duas lojas voltadas para o segmento do rock.

A partir dos anos 90, no entanto, com a disseminação da cultura hip-hop e funk, a Galeria Praça Sete, começa a criar um novo público, com a instalação de lojas voltadas para estes consumidores. DVDs, CDS, roupas, coloridas, bonés, tênis - que constituem sua marca

registrada - passam a conviver lado a lado com as camisetas pretas dos roqueiros. Também é naquele espaço que os jovens ficam sabendo de eventos e dos lançamentos dos produtos ligados aos movimentos, aí se configurando um novo espaço não apenas para o consumo, mas um local de sociabilização dos grupos e encontro dos frequentadores destes movimentos.



Por estar em uma parte estratégica do centro, avenidas grandes e ruas comerciais cortam a Praça Sete, muitos grupos transitam e usufruem do espaço. Durante a semana, parece ser um lugar onde as pessoas estão mais em trânsito, mesmo com alguns grupos de pessoas sentados e passando um tempo do seu dia ali, mas no fim de semana a frequência à Praça reconfigura-se e muito desses grupos se encontram e utilizam o espaço de forma mais festiva e menos séria.

Grupos de skatistas se encontram para transformar os assentos e os corrimões em seus obstáculos. O Quarteirão do Soul transforma o espaço em uma enorme pista de dança, muitas vezes acompanhados dos adeptos do Hip Hop e alguns funkeiros que levam sua própria caixa de som e transformam o espaço em um baile. Muito do que trazem de identificação visual, são objetos adquiridos no espaço ou em galerias vizinhas fazendo que o conjunto e a composição

criem um visual que se relacione com os outros membros, proporcionando uma identificação entre eles. Assim, algumas particularidades comportamentais e estéticas foram permitindo a identificação desses grupos. Hérís Arnt (1997) afirma que a sociedade atual está contaminada pela estética. Inclusive as nossas relações e as nossas referências de grupo.

Tudo, na sociedade atual, está contaminado pela estética, desde as instituições políticas, até a vida econômica, o consumo, o universo empresarial. Há uma estetização da existência, que a moda, o cuidado com o corpo, o não utilitarismo do consumo, são as consequências mais imediatas e evidentes. (Arnt, 1997, p.31)

Então, como os membros dessas tribos consomem referências imagéticas vindas de lugares comuns e para se assemelharem e que sejam identificados como um grupo, usem de uma construção estética e artifícios da moda para construir essa identidade.

Assim identificamos as principais tribos que estão presentes na Praça Sete de Belo Horizonte, apresentando os elementos distintivos que caracterizam por meio de seus artefatos sua identidade.

Hip Hop

O movimento hip hop surge nos Estados Unidos na década de 70 em resposta aos vários problemas – tráfico, violência, má educação, precarização dos espaços de convívio - que a população negra e periférica sofria na época. A música, então, teve uma grande importância nesse contexto, pois em suas batidas e em suas letras, eram criados espaços para que as pessoas pudessem se expressar chegando de uma forma potente em vários tipos de pessoa.

A cultura hip hop emergiu como fonte de formação de uma identidade alternativa e de status social para jovens numa comunidade, cujas antigas instituições locais de apoio foram destruídas, bem como outros setores importantes. (...) A identidade do hip hop está profundamente arraigada à experiência local e específica e ao apego de um status em

um grupo local ou família alternativa. Esses grupos formam um novo tipo de família, forjada a partir de um vínculo intercultural que, a exemplo das formações das gangues, promovem isolamento e segurança em um ambiente complexo e inflexível. E, de fato, contribuem para as construções das redes da comunidade que servem de base para os novos movimentos sociais. (Rose, 1997, p.202)

Hoje, o hip hop é um estilo musical gigantesco que foi misturado e assimilado a outros estilos. É muito comum artistas de música pop chamarem os cantores para parcerias musicais ampliando ainda mais em quem a música chega. Muito do que pensamos do hip hop vem também das imagens dos cantores e cantoras que foram se construindo na mídia.

Na Praça 7 conseguimos identificar os grupos observando e entendendo um pouco como as relações estão ligadas às construções de trabalho e consumo. As pessoas do grupo, normalmente usam calça mais larga, boné ou touca, camiseta folgada. Muitos deles usam brincos e correntes com grandes pingentes pendurados no pescoço. Algumas meninas usam tops mais justos, mas a construção é muito parecida entre os dois sexos.



Skate

Muitas vezes, os grupos se relacionam com algumas questões entre si. Por exemplo, não é nada incomum ver um dos adeptos do skate ouvindo hip-hop e /ou alguns funks, mas aqui, o que os diferencia não é o contexto musical, mas sim a imagem que querem construir no lugar. O skate também é um movimento que surgiu nos EUA. No início os skates eram produzidos de forma artesanal, com tábuas de caixote de madeira e rolamentos. Com o desenvolvimento do movimento e das tecnologias de produção, o design entra e ajuda muito a reconfigurar o skate para o que conhecemos hoje. O pesquisador inglês Peter Arnold, escreveu um livro em 1977 sobre o skate na Inglaterra, traz alguns pontos dessa mudança.

As rodas de poliuretano foram experimentadas no skate. Elas tornaram o skate rápido, manobrável e, por conseguinte, seguro. Subitamente, uma série de excitantes novos truques puderam ser feitos com o skate. Para os poucos fiéis que tinham permanecido de verdade no esporte (refere-se aos skatistas da década anterior), era como um sonho tornando-se realidade. Os modernos skates, designados especialmente por uma prancha, eixos e rodas de poliuretano são diferentes dos skates da década de 1960. (Arnold, 1977, p. 13).

Hoje o skate é visto como um esporte, mas os membros dessa tribo trazem mais do que isso, normalmente o movimento é relacionado a lutas sobre o uso do espaço e questionamentos sobre como os carros ficam com grande parte das vias da cidade, diminuindo nossas possibilidades de movimentação.

Para o corpo ter uma boa mobilidade, as roupas são mais adequadas para facilitar na manobra e no manuseio. Muitos trazem boné, fone de ouvido, bermudas ou calças jeans, sapatos próprios para o esporte e meias altas. Outros elementos, como cinto, pendurado na calça, alargadores, tatuagens e *piercings* fazem parte da indumentária que os caracteriza, além dos *shapes* distintos que ornaram os skates.



Funk

O funk carioca começou no final dos anos 70 nas favelas do Rio de Janeiro. Muitos MCs criavam suas próprias batidas, ou *beats*, e se reuniam no que mais tarde foi chamado de Baile.

(...) a gente chamava aquilo de funk porque nós vínhamos dos bailes funk, que tocavam funk mesmo. Aí veio aquela música eletrônica, que chamávamos de funk porque não havia outra denominação. (...) passou ali no meio daqueles funks naquele momento e a gente começou a chamar de funk. (Essinger, 2005, p. 92)

Por vir de regiões periféricas, o funk sofreu muito preconceito e demorou para ser aceito dentro de outros grupos, principalmente dentro de grupos de classe média. Mas o ritmo cresceu tanto que não pode mais ser ignorado, se tornando um ritmo muito tocado em rádios, festas e boates.

Como os grupos que estão sendo analisados têm uma identidade negra muito forte, muitas das referências imagéticas partem desse princípio, então, algumas tribos passam pelos mesmos objetos, mas de formas e tons diferentes algumas sutis diferenças trazem uma classificação. No funk há muito boné, óculos escuros, bermudas com tecidos sintéticos e jeans, camiseta e chinelo. Piercings, na sobrancelha e no umbigo, tatuagens e cabelos descoloridos também são bem frequentes. Muitos dos funkeiros trazem sua própria caixinha de som, ou andam com elas no pescoço, criando uma interação com o ambiente, que algumas pessoas não gostam, mas não há como negar que já fazem parte do ambiente.



Soul

O movimento *Soul*, no contexto da Praça Sete, sem dúvida é o grupo que mais consegue juntar os outros em seu movimento. Em alguns fins de semana, há um encontro de pessoas que vão dançar e dar vida ao Quarteirão do Soul, movimento que transforma parte do quarteirão em uma grande pista de dança. Sempre se organizam e trazem sua aparelhagem, DJs, vinis e um

grupo bem fiel de frequentadores vestidos e alinhados com roupas das décadas de surgimento da *Soul Music*.

Para muitas pessoas da comunidade afro-americana, o soul era a força unificadora. Uma grande parcela dos negros ouvintes de rádio nos centros urbanos estava à procura de estações negras que priorizassem a soul music. DJs negros falavam do soul e da soul music como algo que representava a experiência negra e que não podia ser posto de lado. Posteriormente, tanto a música quanto o conceito simbolizariam o orgulho negro. Enquanto poucos dos hits que os brancos ouviam continham mensagens simbólicas ou diretas do orgulho negro, a parada soul - principalmente no final dos anos 60 e no início dos 70 - continha inúmeras canções com referência a uma auto-imagem dos negros altamente positiva. Muitos negros, entre eles James Brown, adotaram o afro, um estilo de cabelo com origem africana, como reflexo de sua atitude e aceitação pessoal. (Friedlander, 2006, p. 241).

Os seus frequentadores trazem *black power*, não só em seus cabelos, mas também na atitude. Sapatos de vinil bem lustrados, terno completo, muitos usam suspensórios, coletes e chapéus. Relógios, anéis e óculos escuros também fazem parte do visual que transforma o lugar em um baile do passado, misturando os seus antigos e novos personagens pelo ritmo contagiante da música. No som, objeto muito importante para o grupo, não faltam clássicos como James Brown, The Jacksons 5 e Stevie Wonder.



Considerações finais

Muitas vezes na correria do dia-a-dia a cidade vira passagem. Os lugares que temos que ir e que temos que chegar se tornam prioridade e esquecemos de como a cidade vive em cada canto e como cada grupo tem uma forma de aproveitar os espaços que estão disponíveis. É importante parar para observar de forma mais atenta a vida que as praças, os parques e os becos trazem para a formação do grupo, da cidade, e ver como as ruas se comunicam com todos aqueles corpos que ali transitam.

A Praça Sete, mesmo com todo processo de descentralização da cidade é um dos pontos principais de acesso, por como se localiza exatamente no centro de Belo Horizonte, constitui um lugar muito presente para as pessoas que vivem na cidade. Por esse motivo, para além das manifestações culturais, o local também se notabiliza por reunir manifestações políticas, sociais.

Grupos de jovens e jovens adultos aproveitam toda energia que já circula e usam a praça para se reunirem e conviverem, trazendo um amadurecimento das suas identidades individuais

e de grupo. Essas identidades ficam bem marcadas por conta da forma que gestualmente e visualmente essas pessoas parecem - processo importante para a descoberta dos lugares que pertencemos ou não. Nesse lugar de crescimento, o design tem uma participação muito importante na construção identitária, traz os objetos e acessórios que esses grupos usam para se diferenciar e se igualar ao mesmo tempo. Seja em um *shape* novo no skate, seja nas joias que estão penduradas em seus pescoços ou nos óculos e nos bonés que sempre estão presentes.

O espaço urbano se molda e se constrói cotidianamente, porque a dinâmica de apropriação do espaço acompanha os processos socioculturais que se desenvolvem na cidade. Com o tempo, os grupos que ali transitam também vão mudar. Diversificando, movimentando a Praça Sete e deixando cada dia mais rastros e traços dessas histórias que se constroem ali, com o design sempre presente a identificá-los e influenciando na constituição de suas identidades.

Bibliografia

ARNT, Hérís. Estilo estético, uma maneira de estar no mundo. In Logos, Comunicação & Universidade. Universidade do Rio de Janeiro, Ano 4, nº 6, 1º semestre de 1997.

BATISTA, Elisângela. Olhe Bem a Cidade: Design emocional, place branding e a marca de Belo Horizonte. Belo Horizonte: UEMG, 2014.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1999.

CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2002. CRANE, Diana. A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

ESSINGER, Silvio. Batidão: uma história do funk. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2005.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. Repensando o sincretismo: Estudo sobre a Casa de Minas/Sergio Figueiredo Ferretti; prefácio Reginaldo Prandi. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Luís: FAPEMA, 1995.

FRIEDLANDER, Paul. Rock and roll: uma história social. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GADAMER, Hans Georg. Verdade e Método. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOBÉ, Marc. Brandjam: o Design Emocional na Humanização das Marcas. Rocco: Rio de Janeiro, 2010.

MAFFESOLI, Michel. As máscaras do corpo. Líbero: revista acadêmica de pósgraduação da faculdade de comunicação social Cásper Líbero. São Paulo, Ano III, Vol. 3 N. 6, 2º semestre, 2000.

MONT'ALVÃO, Cláudia & DAMAZIO, Vera (Orgs.). Design, Ergonomia, Emoção. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

NORMAN, Donald A. Design emocional. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

Essa pesquisa conta com o apoio da FAPEMIG

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

As possibilidades e desafios da curadoria digital – Estudo de caso aplicado à ilustração

José Guilherme Marques

j.guilherme88@gmail.com

MIA, Escola Superior de Design, IPCA

Portugal

Jorge Brandão Pereira

jmpereira@ipca.pt

Escola Superior de Design, IPCA, ID+ Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura

Portugal

Notas Biográficas

José Guilherme Marques: Mestre em Ilustração e Animação pelo Instituto Politécnico do Cávado e do Ave. Licenciado em Comunicação Empresarial, Instituto Superior Miguel Torga (Coimbra). Pós-graduação em Comunicação Multimédia (ramo de Audiovisual Digital), Universidade de Aveiro. Trabalha como realizador e editor de vídeo no Canal180/OSTV (Porto). Curador e editor do projeto Crane Game.

Jorge Brandão Pereira: Doutorado em Media Digitais, Universidade do Porto, Programa UT-Austin Portugal, 2015. MA em Arte Multimédia, Universidade do Porto, 2007. Licenciado em Design de Comunicação, Universidade do Porto, 2002. Professor Adjunto na Escola Superior de Design – Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, em Barcelos. Membro do ID+ Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura. Research coordinator, projeto “The Mediated City”, integrado no AMPS – Architecture, Media, Politics and Society, UCL. Regional Director para Portugal da United Designs Alliance.

Resumo

No paradigma de comunicação atual, e alguns anos decorridos após a democratização do acesso às novas tecnologias, existe um novo panorama na área das artes visuais que interessa conhecer, e que de certa forma redefiniu não só a forma como estes conteúdos são consumidos mas também de que forma esta realidade atuou a jusante, com novos dados para aqueles que produzem imagens.

Tendo por base as alterações de paradigma no que toca à difusão e distribuição de conteúdo online, o presente artigo desenvolve a apresentação de um projeto editorial de teor digital como um impulsionador de reconhecimento na área específica da ilustração.

O projeto de investigação desenvolveu o estudo de caso Crane Game, uma publicação assente no digital que propõe a descoberta de novos ilustradores considerados como relevantes não só a nível da sua obra mas também no que toca à utilização das novas tecnologias da comunicação para a difusão do seu próprio trabalho.

O projeto permitiu ainda verificar quais as possibilidades que a criação da publicação digital aporta para a organização de uma exposição, integrada num evento cultural internacional. Desta forma, procuramos perceber de que forma conceitos como a edição ou curadoria se podem manter relevantes num contexto que é cada vez mais de livre acesso e em rede.

Palavras-chave

Ilustração, Projeto editorial, Curadoria, Curadoria digital, Cultura visual

O novo território do digital

A comunicação digital é um paradigma que alterou todas as formas de interação entre os indivíduos e nos vários domínios da organização social, e na área da criatividade e curadoria esta mudança também se verifica naturalmente. Vimos assistindo àquela que é uma alteração do paradigma de produção e, sobretudo, da difusão de conteúdos visuais. Se anteriormente esta mesma difusão estava limitada a alguns agentes e editores que tinham o poder de decisão sobre aquilo que era tornado público, desde o aparecimento da internet e sobretudo das redes sociais que temos vindo a assistir a uma proliferação em grande escala de autores.

Tendo por base esta premissa, o presente estudo pretendeu perceber de que forma conceitos como a edição ou curadoria se podem manter relevantes e atuais num contexto que é cada vez mais democrático e de livre acesso. Com um território digital cada vez mais povoado de conteúdo, espaços que oferecem um olhar especializado mantêm-se assim não só relevantes mas também necessários enquanto filtros de uma informação que se encontra cada vez mais propagada e sem limites à sua difusão e conseqüente consumo.

É possível perceber sob o ponto de vista temporal a percepção que é tida desta atividade: se antes da utilização da internet em rede o ilustrador era visto como uma figura solitária, hoje em dia, numa fase em que esta tecnologia já se encontra perfeitamente estabelecida, em que a internet é vista como a principal fonte de referências, a ilustração ganhou um novo pendor que se baseia numa nova comunidade de profissionais que se inspira mutuamente, busca referências, colabora e partilha ideias. Shirky (2008, p.50) aponta os baixos custos de transação como um dos principais fatores que contribuem para a conexão cada vez mais fácil entre as pessoas, sendo que a partilha, cooperação e ação coletiva funcionam como os três principais passos da produção em grupo, uma espécie de escada de atividades que são potenciadas pelas ferramentas sociais, uma ideia que é também reforçada por Ardévol (2010, p. 27), que aponta a baixa de custos da tecnologia como fator que propicia a produção própria. A partilha funciona como pressuposto basilar da produção em grupo, no entanto é na cooperação que reside o

grande avanço em termos de comunidade que o online sofreu: Gauntlett (2011) apresenta uma metáfora para mostrar de que forma a Web 2.0 veio revolucionar a forma como os websites alteraram o seu funcionamento. Segundo o autor, se imaginarmos um *website* como um jardim, percebemos que a tendência inicial era cada utilizador criar e manter o seu próprio espaço, que era tratado de forma individual. Atualmente o panorama funciona como se esse jardim fosse gigante e comum, um espaço colaborativo em que cada pessoa pode fazer os seus ajustes e implementar as suas ideias, tendo em conta que este é um espaço que pertence a todos.

Apesar do pendor mais democrático que possa ser associado à ilustração, por ter sido desde a sua origem veiculada maioritariamente em jornais, livros e revistas, é com o *online* e com as comunidades de partilha que a sua abrangência é maior e que a sua veiculação deixa de estar confinada a grandes grupos empresariais detentores dos veículos supracitados. A sua partilha e difusão passa, também ela, a estar totalmente dependente tanto do produtor como do seu público, segundo Rancière (2010, p. 35), “exige dos espectadores que desempenhem o papel de intérpretes activos, que elaborem a sua própria tradução”. Assim, assistimos não só a uma influência e troca de referências constantes entre ilustradores mas também a uma integração cada vez maior da ilustração com o design, publicidade, e outras áreas criativas que possuem um teor mais comercial do que a ilustração enquanto expressão artística.

Shirky (2008, p.65) aponta a “amadorização” da publicação como um dos pontos fulcrais para uma alteração profunda do conteúdo das mensagens veiculadas. Anteriormente toda a informação que chegava às massas estava confinada ao poder de “*uma dúzia de editores (...), não devido a uma conspiração, mas porque os editores têm um preconceito profissional que está alinhado com os desafios semelhantes que enfrentam e com as ferramentas semelhantes que utilizam para abordar esses desafios. A “amadorização” em massa da publicação anula as limitações inerentes à existência de um pequeno número de meios de comunicação social tradicionais.*” Assim, os utilizadores da internet, parte integrante de uma grande comunidade na web, foram também os responsáveis pelo aparecimento de projetos editoriais online que fugiam da alçada dos grandes grupos de comunicação social. Estes projetos tanto podiam resultar em pequenos projetos com uma expressão reduzida, como em publicações com fortes preocupações ao nível da forma e do conteúdo dos seus artigos.

Leadbeater (2008, p.7) estabelece um paralelo entre a importância das fábricas e dos centros industriais para a produção (e conseqüente consumo) em massa, e o aparecimento da web para tornar a criatividade e a inovação assuntos, também eles, massificados. Todos os integrantes da grande comunidade online a partir daqui se tornaram potenciais participantes no ato criativo. Segundo o autor, estas comunidades formam-se usando três “ingredientes” principais: a participação, o reconhecimento e a colaboração.

O projeto Crane Game

Este projeto teve como finalidade a construção de uma publicação online que se materializasse num *website*. Essa plataforma teve como função a divulgação de novas abordagens e práticas relacionadas com a ilustração contemporânea, tendo um papel de mediador entre o autor e o público.

Não existe ilustração sem autor, autor esse que para a produção de uma peça tem de relacionar obrigatoriamente dois pontos: o que pretende comunicar e a sua expressão pessoal. Com a ilustração a ser uma disciplina cada vez mais relevante do ponto de vista artístico mas também comercial (com a sua utilização a ser cada vez mais integrada com o design ou a publicidade), a figura e o campo de ação do ilustrador é cada vez de maior responsabilidade, no sentido em que funciona como um construtor do lado visual do mundo que habitamos.

Assim, é de grande relevância para o espetador/consumidor de imagens conhecer aquele que dá corpo aos produtos (quer sejam artísticos ou comerciais) com que este lida diariamente. Esta resposta à proposta teve assim como foco a construção de uma ponte entre o artista e o espetador, tendo como principal objetivo uma melhor informação sobre a ilustração e aqueles que a desenvolvem. Teve, assim, como ponto de partida e base central um projeto editorial online.

Esta decisão deve-se fundamentalmente a quatro fatores que funcionam como o *rationale* do projeto:

-
- (i) *Coerência* - Todo este trabalho tem como premissa o surgimento do *online* e de novas plataformas de comunicação como catalizador de uma nova “vida” da ilustração.
 - (ii) *Abrangência* - Uma vez que o público-alvo deste projeto passa por todos os interessados pelas áreas da cultura visual, não faria sentido limitá-lo geograficamente;
 - (iii) *Custos* - Ao contrário dos projetos editoriais impressos, uma publicação online não acarreta custos elevados, e esses custos não tendem a subir consoante o aumento de público.

A possibilidade de utilização de recursos e software *libre* são também uma possibilidade no que toca à redução desses mesmos custos, funcionando também como um *statement* do projeto;

- (iv) *Novidade* – No contexto do projeto de investigação preparatório, foram identificados online uma série de projetos editoriais com um pendor visual, mas que, no entanto, não se dedicam inteiramente à área da ilustração num contexto digital *online*. É pela percepção da existência uma necessidade de uma plataforma *online* inteiramente dedicada à área que surgiu esta necessidade. Os critérios para seleção do trabalho e respetivos autores apresentado na plataforma *online* foram naturalmente subjetivos, no entanto tiveram em conta fatores como a qualidade do trabalho, consistência e relevância deste para a ilustração contemporânea.

O nome escolhido para o projeto foi Crane Game. Esta escolha resulta de uma analogia entre a plataforma e as máquinas que normalmente podem ser encontradas em salões de jogos, que possuem uma pequena grua que, movimentando um *joystick*, permite apanhar os objetos que se encontram na base da dita máquina. Sendo o *online* um imenso mar de conteúdo e informação desorganizada, este projeto tem como principal objetivo associar-se de forma metafórica à função dessa mesma grua: servir como um promotor daquilo que se encontra aparentemente perdido num emaranhado de informação.

As etapas de criação do projeto

Foram várias as etapas desde a ideia original até à efetiva execução da mesma. De forma a garantir a implementação do projeto com sucesso, foi necessário perceber quais as necessidades correspondentes a cada uma das fases. Só um bom planeamento poderia garantir que cada etapa da implementação do projeto estava a ser devidamente cumprida.

Desta forma, a implementação deu-se com a devida sequência:

Identidade Visual e Media Kit – Depois de decidido o nome do projeto partiu-se para a construção de uma identidade visual que refletisse os valores da marca. De seguida, com o *Media Kit*, pretende-se encontrar uma forma de explicar o projeto, conseguindo-o sintetizar da forma mais simples e objetiva possível.

Plataforma/Redes Sociais – Findo o processo de atribuição de um nome e respetiva identidade visual, partiu-se então para a escolha da plataforma que melhor servisse as necessidades do projeto, bem como as redes sociais que servissem como propulsor da mensagem a veicular.

Lançamento da plataforma – Esta é a fase central do projeto, em que se passou assim à publicação das entrevistas e conteúdos adjacentes. Aqui concentram-se todos os procedimentos respeitantes a contactos com ilustradores e respetivas publicações.

Exposição – Este foi um momento de transformação do projeto, em que este passou também a assumir uma vertente não só digital mas também física.

Identidade visual e *Media Kit*

Inicialmente procurou-se encontrar para o projeto uma identidade visual que desse mais personalidade à marca e que fosse de rápida associação para quem se deparasse com ela num contexto digital.

Como referido, o nome Crane Game resulta de uma analogia entre o propósito deste projeto com as máquinas de jogo Crane Game, tendo-se dessa forma encontrado uma solução que, estilizada, remetesse para esse mesmo objeto, que, aqui, funciona como metáfora daquele que é o propósito deste projeto — a tentativa de procurar por entre um mar de informação aquilo que se considera mais valioso e relevante. Depois de feitos alguns estudos de natureza exploratória, como é possível ver na figura 8, onde se explorou o universo gráfico dos guindastes e das gruas, chegou-se a uma forma vetorial e de linhas simples (presente na Fig.1) que pareceu ser a solução eficaz para o contexto onde esta seria inserida, uma vez que por ser uma forma monocromática conseguiria adequar-se facilmente a um ambiente já por si povoado de imagens de diferentes cores e linguagens, funcionando assim como uma marca capaz de privilegiar o conteúdo que pretende promover, não chamando atenção para si próprio.

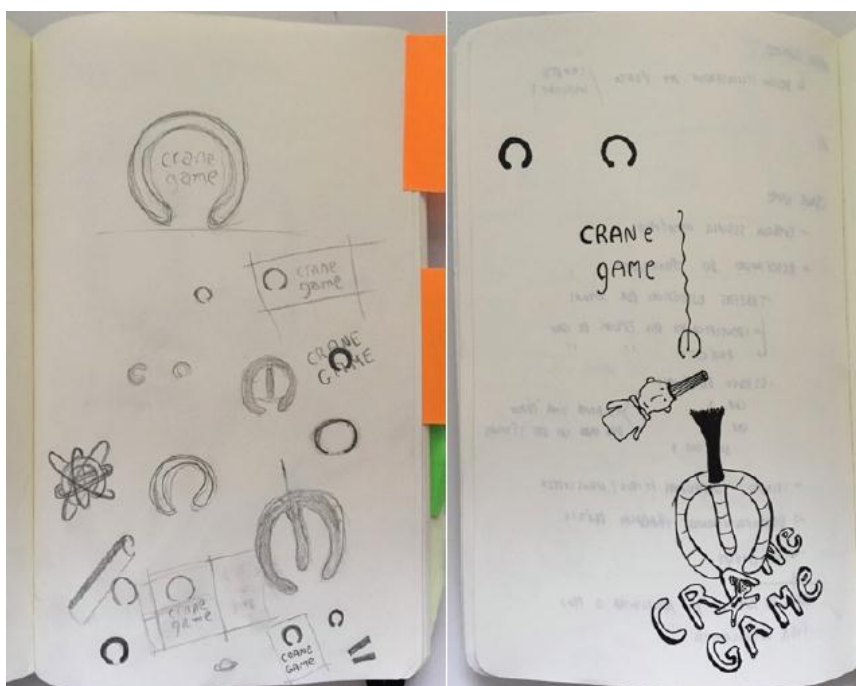


Figura 1: Desenvolvimento de estudos da identidade



Figura 2: Logotipo final do projeto

Finda a etapa da definição de um nome e uma identidade visual coerente que funcionassem entre si e fossem de certo modo complementares, surgiu o desafio de conseguir comunicar todas estas nuances de forma integrada, construindo assim um discurso que fosse iminentemente visual mas que também revelasse algum substrato ao nível do conteúdo. De forma a que fosse possível explicar o projeto e as suas características da melhor forma identificou-se a necessidade de criar um media kit (completo em anexo). Um *Media Kit* contém, normalmente, informação sobre determinado projeto, sendo de maior importância quando usado em altura de lançamento do mesmo. Existem *Media Kits* com diferentes graus de informação e detalhe, no entanto todos servem o seguinte propósito: fornecer informação junto de entidades a quem se quer apresentar determinado projeto, estabelecendo à partida um conjunto de informações básicas importantes para um início de contacto.

Aqui optou-se primeiramente por explicar qual a missão do projeto, de seguida apresentar o seu editor, garantindo assim que a comunicação fosse mais pessoal e que do outro lado existe um interlocutor real, explicando de seguida o conceito por detrás do nome e identidade, acabando por apresentar as ligações *web* onde é possível tomar contacto com este.



Figura 3: Seleção de páginas do Media Kit.

Plataformas/Redes Sociais

Muitos são os desafios que se apresentam a um projeto editorial independente que nasce com uma equipa e recursos reduzidos. De forma a garantir visibilidade e credibilidade, é necessário pensar quais são os autores e conteúdos a incluir, de forma a que o primeiro contacto com a plataforma acrescente valor e faça com que o visitante veja o projeto em questão como algo a que valha a pena voltar. Além disto, e tendo em conta que o ponto de partida é feito com uma base de leitores inexistente, faz sentido pensar nos conteúdos e autores a destacar como, também eles, fontes de visitantes e novos utilizadores para a plataforma, partindo da ideia de que o destaque a um autor com uma base maior de seguidores online resultaria também numa maior atenção à plataforma. De forma a confirmar a veracidade desta suposição, optou-se por dar início às publicações escolhendo dois ilustradores com posições distintas em relação às redes sociais e à sua própria presença online: o primeiro foi Dan Howden, um jovem ilustrador britânico com forte presença nas redes sociais, tendo sido já destacada em publicações como *It's Nice That/Printed Pages* ou *Intern*. A segunda foi Sue Doeksen, que não tem perfil em qualquer rede social. O objetivo passou por perceber até que ponto a divulgação do trabalho de um autor cuja presença online era forte poderia trazer para a própria plataforma de divulgação uma maior atenção.

Com esta experiência percebeu-se que o facto de expor um autor com uma maior presença online é de facto um fator importante no que toca à propagação do meio divulgador, como foi no caso da entrevista ao ilustrador Dan Howden. No entanto, e apesar de confirmar a veracidade

desta suposição, este não foi um fator a ter em conta na escolha dos seguintes artistas a apresentar no projeto, por não ser este um requisito crucial para o interesse do trabalho em questão. Em vez disso, optou-se por outro tipo de estratégias que podiam fazer com que a mensagem chegasse junto de um público que à partida estaria receptivo a este género de conteúdo, tais como: pesquisa pelas *hashtags* com maior número de partilhas na rede social Instagram (Fig.4) relacionadas com esta área em específico, fazendo com que as publicações do utilizador @crane.game surgissem assim nas pesquisas relacionadas; pesquisa e seguidores de utilizadores ligados à área da ilustração; e também a adaptação dos conteúdos a expor respeitando o ambiente, ou seja, a rede social, em que cada um deles seria consumido. Por exemplo, no Instagram foram publicados conteúdos cujo teor fosse totalmente visual, já no Twitter optou-se por construir imagens em que existia um balanço maior entre a parte visual e o conteúdo mais informativo, retirado da entrevista (Fig.5).



Figura 4: Exemplo de imagem publicada no Instagram.

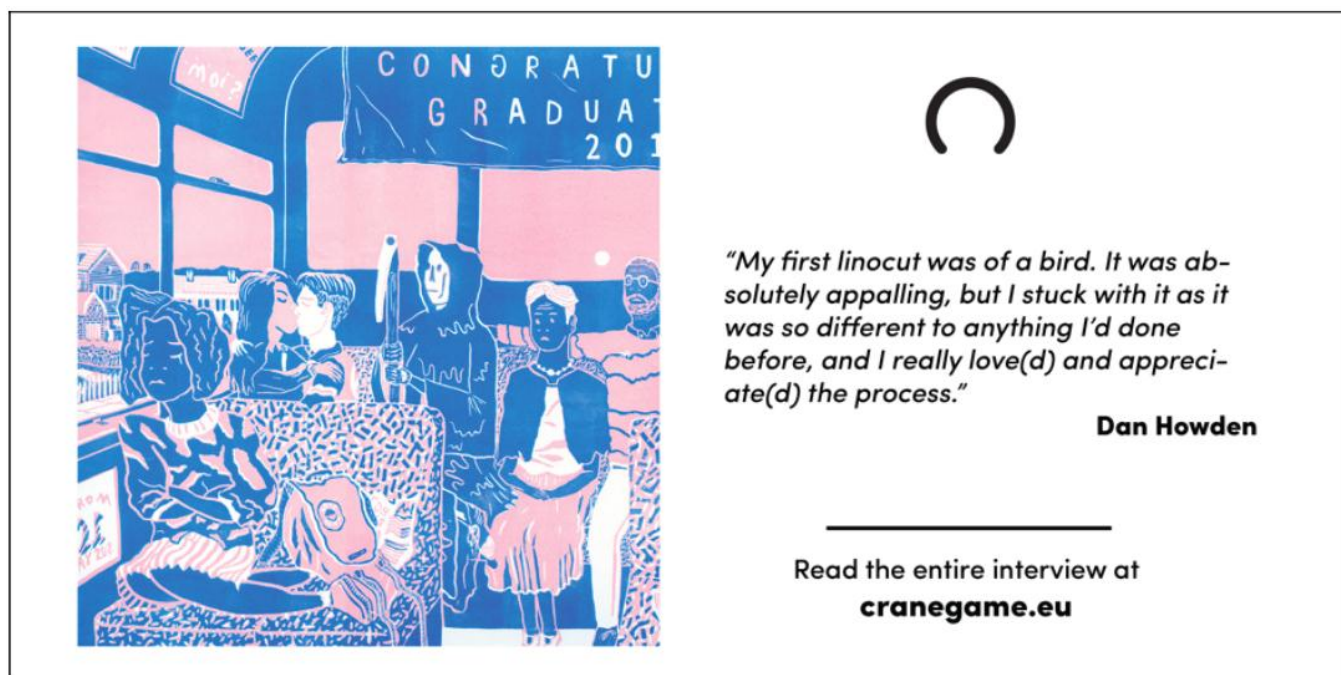


Figura 5: Exemplo de imagem publicada no Twitter.

Lançamento da plataforma

Ao lançar a plataforma, seguindo uma tendência atual das publicações *online*, tentou-se que esta não se confinasse a um único espaço *online* mas sim a um conjunto de ramificações que correspondessem da melhor forma possível aos padrões de consumo de conteúdos *online* predominantes nos projetos de referência analisados (Fig.6). Assim, e apesar de se ter decidido que haveria um ponto central da plataforma, neste caso um website com domínio próprio (<http://cranegame.eu>) alojado no Tumblr, por ser também esta uma rede social que permite uma maior interatividade com os utilizadores, procedeu-se também à criação de perfis nas redes sociais Instagram e Twitter. De salientar também a escolha do inglês como a língua oficial, uma vez que objetivo passou por não confinar as publicações a um público restrito geograficamente mas sim global.

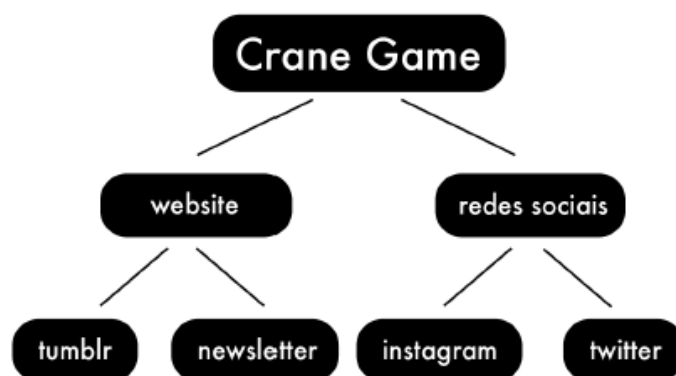


Figura 6: Diagrama que mostra as ramificações da plataforma Crane Game.

Além da criação de perfis em redes sociais de caráter mais instantâneo e visual, optou-se também pela criação de uma *newsletter*. Este é um formato que observamos empiricamente que tem voltado a ser utilizado com frequência como parte integrante da comunicação de meios digitais, sendo também um sinal de algumas alterações do paradigma do consumo de informação online. Se até há pouco tempo existia uma tendência para o consumo de informação que chegava através de *feeds* de redes sociais, hoje parece haver uma tendência crescente de contrariar uma informação que nos chega já filtrada. Se anteriormente os *feeds* de redes sociais como o Facebook e Instagram nos apresentavam cronologicamente todos os conteúdos publicados pelas pessoas e páginas que seguíamos, hoje esse mesmo conteúdo que chega aos utilizadores é controlado através de um conjunto de filtros que selecionam a informação que supostamente mais interessa ao consumidor de informação, ficando assim a ideia de que existe uma falta de controlo por parte do utilizador sobre a informação que este recebe. A decisão pela criação de uma *newsletter*, que foge aos parâmetros mais convencionais de como funciona uma rede social, sendo um formato “clássico” recebido no email, surge no contexto deste projeto como um meio eficaz no que toca à veiculação direta da mensagem que se quer transmitir.

A periodicidade da comunicação e da consequente ativação das várias vertentes do projeto (quer seja *website*, redes sociais ou *newsletter*), dependeu assim da cadência de publicações/entrevistas sobre cada autor. Em vez de se optar por uma comunicação constante, apostou-se assim em picos de comunicação mais pontuais que coincidiam com a publicação de

uma entrevista ao autor em foco, privilegiando noutros suportes mais visuais (como o Instagram) uma abordagem mais expositiva no que toca ao trabalho do autor em questão. Com isto tentou-se, de certa forma, não cair numa rotina de publicações que poderia acabar por desvirtuar o conteúdo exibido, mas sim fazer desses mesmos picos de comunicação momentos chave que, por não serem muito comuns, à partida poderiam contar com mais atenção por parte dos utilizadores.

Exposição "*Crane Game: Cabinet of Curiosities*

A oportunidade de transpor para um contexto físico o projeto Crane Game surgiu através de um convite da equipa de programação do 180 Creative Camp, por ser este um projeto cujo enfoque se debruça sob o processo criativo de artistas de uma área predominantemente visual. Foram discutidas várias abordagens possíveis, tendo chegado à ideia de construir uma exposição física onde fosse possível discernir as várias etapas que compõem o processo de trabalho de um ilustrador nos dias que que correm.

A decisão de aceitar este convite deveu-se também ao facto de esta servir como uma forma de testar um formato completamente desligado do formato original (*online*) do projeto, servindo assim também como um ponto de comparação às premissas tidas em conta por altura do lançamento da plataforma online. Integrada no projeto de investigação realizado, e tratando-se esta de uma observação participante, viu-se assim como interessante a oportunidade de perceber de que forma uma realidade semelhante pode ser percecionada em contextos em tudo díspares, sendo esse um dos fatores que inicialmente mais pesaram para que esta iniciativa de facto se realizasse.

Produção

Uma das primeiras etapas no delineamento da exposição teve a ver com a definição de um nome que se relacionasse com o conceito e da temática da exposição. Encontrou-se assim a designação de *Cabinet of Curiosities*. Os *Cabinets of Curiosities*, ou *Gabinetes de Curiosidades*, apresentavam durante a época do Renascimento, “*num espaço ou conjunto de espaços, miscelâneas de curiosidades, objetos que eram curiosos ou estranhos. Como descreveu um*

texto recente de uma exposição: animal, vegetal, espécies minerais, estranhezas anatómicas; diagramas médicos; imagens e manuscritos, figuras estranhas e animais, ou bestas de fábulas e mitos, planos para edifícios impossíveis ou máquinas” (Obrist, 2014). Em suma, estes eram espaços onde se recolhiam e colecionavam objetos cuja identificação e catalogação não estava ainda definida, estando esses mesmos objetos assim disponíveis para quem os quisesse ver, estudar ou simplesmente vaticinar sobre qual a sua função.

Estes espaços são hoje considerados como sendo antecessores dos museus, pelas preocupações que tinham ao nível do espaço expositivo e da sua relação com o espetador. Chegou-se à conclusão que o conceito dos *Gabinetes de Curiosidades* poderia ser uma metáfora interessante que reforçasse a identidade da exposição, aliando ao facto de que a exposição seria integrada com a iniciativa *Stores Art Attack* do 180 Creative Camp. Este programa tem como objetivo trazer uma nova dinâmica às lojas de comércio tradicional do centro histórico da cidade de Abrantes (onde se realiza o evento) através de iniciativas relacionadas com a intervenção artística. Para isso, realizou-se uma pesquisa *in loco* daqueles que poderiam ser os locais mais indicados para receber uma mostra deste género. O espaço a receber a exposição, apesar de ser uma loja, deveria também ter características que privilegiassem o conteúdo exposto. O processo de seleção e curadoria dos autores a expor realizou-se em paralelo com o processo de produção da exposição, uma vez que as características dos conteúdos expostos deveriam coincidir com a própria arquitetura do espaço, tendo assim de existir um equilíbrio de forças entre o espaço expositivo e as obras a incluir. Optou-se por usar também o mínimo de apetrechos tecnológicos, mantendo o carácter cru e original das obras criadas. Segundo Perry (2014, p. 101), se as obras expostas dependem demasiado das novidades tecnológicas, as imagens podem perder parte do seu conteúdo.

O facto de parte dos autores a participar na exposição residir fora de Portugal fez com que o processo de curadoria não pudesse ser adiado, uma vez que atrasos no contacto e respetivo envio das obras poderia comprometer o normal decorrer da iniciativa.

Foi possível assegurar uma localização central que trouxesse uma nova atração a uma zona que hoje em dia carece de oferta de cariz cultural. Uma vez que o estabelecimento comercial possuía uma montra e outra porta lateral em vidro, foi possível intervir com canetas

apropriadas para escrever sobre vidro, chamando assim a atenção para a nova vida daquele espaço.



Figura 7: Intervenção num vidro da montra da loja.

O facto do espaço escolhido conter ainda mobília relativa à sua última utilização comercial (uma ótica) foi um dos fatores que se tentou integrar na construção do espaço expositivo. Ao invés de optar por uma abordagem de remoção de todo o interior com vista a construir assim um ambiente aproximado àquele que seria expectável de um espaço expositivo, tentou-se integrar os elementos encontrados, com vista a conseguir também dessa forma uma aproximação mais natural à população ali residente, que ao ver um espaço que anteriormente conheceu, se poderia sentir de alguma forma mais ligada a este.



Figura 8: Exemplos da integração do mobiliário na exposição.

Além disso, o próprio mobiliário foi também utilizado de forma a servir como suporte às obras a expor. Uma vez que a dimensão do espaço era bastante reduzida (aproximadamente 12 m²), seria impossível fazer uso das paredes para expor todas as obras. Assim, aliou-se esta necessidade de utilização de um maior número de suportes à facilidade a um nível logístico, uma vez que seria difícil a evacuação do espaço por se tratarem de equipamentos de grandes dimensões. Devido ao facto de parte considerável do mobiliário possuir gavetas, optou-se por expor parte dos trabalhos de ilustração nestes mesmos suportes, levando assim a que o visitante assumisse ele próprio também um papel ativo na descoberta da exposição, tendo que interagir com os materiais, puxando as gavetas e encontrando relações entre as ilustrações (ver Fig.9).



Figura 9: Visitantes da exposição a interagirem com as peças expostas.

A ligação entre estas indicações e as obras eram feitas através de um código de cor, que assim ligava a obra e a folha explicativa. Estes foram dois níveis de interação referidos pelas pessoas que visitaram a exposição, que salientaram o facto de este ser um contexto que de alguma forma propiciava a não apatia do espetador. Estas folhas continham resumidamente uma explicação de cada ilustrador, na primeira pessoa, sobre o processo que levou à execução do trabalho exposto.

Debaixo destas fichas, podiam também ser encontrados postais (em anexo) que de um lado continham uma reprodução do trabalho exposto e de outro a biografia de cada um dos autores. Com esta oferta pretendeu-se que a experiência de visita à exposição não terminasse com a visita a esta, mas que as pessoas pudessem levar também o trabalho que viram consigo, ficando com informação sobre os autores que acabaram de descobrir e também sobre o projeto.



Figura 10: O trabalho de Dan Howden exposto na exposição Cabinet of Curiosities.

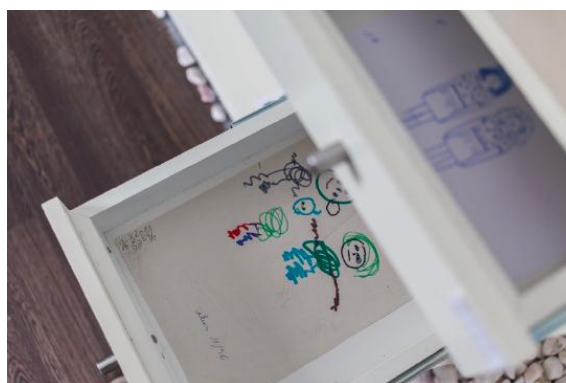


Figura 11: Esboços e fragmentos do livro “Mana”, de Joana Estrela.

Resultados

Ao início, poderia ver-se a ideia da criação de uma exposição em contexto real como um contrassenso em relação ao mote inicial deste projeto: uma exposição física num contexto real que nasce a partir de um projeto de teor 100% online. Por esta oposição existir, este pode também ser visto como um ponto de viragem no projeto e nas ilações retiradas a partir do mesmo. Se esta investigação foi iniciada com a premissa de que apenas um projeto online seria suficientemente abrangente ao nível de escala, com o seu decorrer foram tidas em conta premissas que não foram tidas em conta no seu início, como a proximidade e a tangibilidade.

Com o decorrer da exposição e da própria observação dos visitantes ao longo dos 5 dias, foi possível constatar a importância que o espetador, atualmente, auferia a um contexto não digital em que de alguma forma este se pode relacionar fisicamente com uma realidade com que até agora só tinha tido contacto ao nível digital.

Deste modo, as ilações retiradas posteriormente à exposição são positivas em toda a linha, tendo funcionado como uma oportunidade de comprovar num contexto não-digital a reação do espetador a certos pormenores que num contexto digital passariam despercebidos. Atualmente, e graças a várias ferramentas de leitura de estatísticas online é possível ter acesso a um sem número de variáveis que oferecem dados valiosos sobre o comportamento de cada utilizador, mas nada disso substitui a possibilidade de vivenciar presencialmente a reação daqueles que percebem uma manifestação criativa tão rica, como é o caso da ilustração.

Conclusão

As várias vertentes do projeto, que se iniciaram por um contexto estritamente *online* e digital e que a seguir evoluíram para um ambiente real, fizeram com que no desenrolar do projeto fosse possível recolher e interpretar dados que se revelaram valiosos para perceber quais as dinâmicas de perceção e atenção nos diferentes contextos. Resumidamente, se no contexto *online* é possível chegar a utilizadores a todos os níveis dispersos entre si, não existindo limitações de

qualquer tipo no que toca à disseminação de informação, é possível perceber também que a atenção prestada aos conteúdos *online* é diminuta.

O facto da informação existente no contexto *online* ser praticamente infinita é um dos fatores mais a ter em conta se se quiser encontrar uma explicação.

Foi possível perceber que num contexto físico, neste caso no da exposição *Cabinet of Curiosities*, e apesar do número ser naturalmente limitado, os visitantes auferiram uma real atenção àquilo a que estavam naquele momento a perceber, sem outras distrações visuais que naquele momento perturbassem a sua relação com os objetos. O facto de este projeto ser especialmente dedicado a uma área especialmente plástica como a ilustração faz com que a experiência relacionada com outros sentidos além da visão seja mais enriquecedora.

No que toca à análise da relevância pode ter um projeto de curadoria digital na mobilização e participação de uma comunidade criativa, é possível concluir que esta possibilidade de relevância é diretamente proporcional à qualidade e quantidade do conteúdo publicado, sendo essas duas variáveis que mais pesam para a aceitação de determinado conteúdo junto do público. Nesta reflexão, será precipitado tomar um partido sobre qual o melhor contexto, se digital se físico, para o desenvolvimento de um projeto de curadoria, uma vez que as duas opções acabaram por se tornar válidas. Esta decisão deve-se prender com a sensibilidade e com os objetivos a nível de visibilidade de cada projeto.

Bibliografia

Ardévol, E. (2010). *Creative practices and participation in new media*, Quaderns del CAC 34, vol. XIII (1) - June 2010 (27-36).

Gauntlett, D. (2011). *Making is Connecting: The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0*, Polity Press,

Leadbeater, C. (2008). *We-think*, PROFILE BOOKS LTD, London.

Obrist, H. (2014). *Ways of Curating*, Penguin Random House UK.

Rancière, J. (2010). *O Espectador Emancipado*, Orfeu Negro.

Shirky, C. (2008). *Eles Vêm Aí: O Poder de Organizar Sem Organizações*, Actual Editora, Lisboa.

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Arte e Educação

Projetos artísticos na comunidade: PIM-PAM-PUM-educar pelas artes

[Maria do Rosário da Silva Santana – Instituto Politécnico da Guarda – Portugal]

Reflexões sobre a arte em avaliações pedagógicas interdisciplinares aplicadas ao ensino médio

[Fernanda Maria Trentini Carneiro – Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Gaspar – Brasil]

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Projetos artísticos na comunidade: PIM-PAM-PUM - educar pelas artes

Maria do Rosário da Silva Santana
rosariosantana@ipg.pt
Instituto Politécnico da Guarda
Portugal

Nota Biográfica

Rosário Santana estudou Composição Musical na ESMAE/IPP e, em 1998, obteve o grau de Docteur na Universidade de Paris-Sorbonne (Paris IV). Desde 1999 que desempenha as funções de Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda. A sua investigação traduz-se na publicação de diversos artigos sobre música e educação, artes na educação e educação pelas artes, além do trabalho desenvolvido no âmbito da animação musical e animação sociocultural com a realização de diferentes projetos nestas áreas de intervenção. Neste momento desenvolve trabalho sobre projetos interdisciplinares em artes e das artes na comunidade.

Resumo

Sendo a arte essencial para a educação e formação do indivíduo e o seu desenvolvimento no que concerne o pensamento crítico, reflexivo e estético, vemos na aplicação de modelos pedagógicos onde as artes e a performance se juntam para a prossecução e execução de projetos artísticos pluridisciplinares uma mais-valia para a comunidade e a educação. É do conhecimento geral que a educação pela arte favorece o desenvolvimento do indivíduo de forma global. Este facto potencia o pensamento sobre a premência do uso das expressões artísticas no processo educativo.

O objetivo desta comunicação é mostrar o impacto que os projetos artísticos têm na escola e na comunidade no que concerne a aquisição e aplicação de conhecimentos adquiridos na área das expressões, e como estes são recebidos em contexto académico e na comunidade. Neste sentido será proposta a realização de um espetáculo em contexto educativo onde serão trabalhados conteúdos e competências diversas, mas também elementos de ordem social, ética e cívica de forma a potenciar a sua realização e inclusão no contexto da escola e da comunidade.

Seguidamente, pretendemos analisar a forma como as crianças e os jovens se posicionam face aos desafios propostos e como estes projetos os modificam na sua relação com o saber e as artes em geral. Neste sentido serão implementados dois questionários aos atores de todo o projeto – professores e alunos -, para que, de forma diferenciada, obtenhamos dados que apoiem e fundamentem a nossa investigação.

Palavras-chave

Arte, Educação, Comunidade, Projetos artísticos, PIM-PAM-PUM

Introdução

O trabalho que nos propomos apresentar mostra como o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e competências musicais e linguísticas em crianças em idade escolar, pode ser desenvolvida tendo como variável a interação não só social como geracional em projetos que envolvem a comunidade. Motivados para esta realidade, apresentamos um projeto que pretendeu perceber a importância da criação e desenvolvimento de projetos em que a interação entre gerações e contextos sociais e vivenciais, se mostra fundamental no processo educativo, apoiados numa forte componente de animação comunitária numa perspetiva da cidadania e educação social responsável, com vista à integração de pessoas idosas e jovens. Nesta tipologia de projeto, os intervenientes tiveram a possibilidade de desenvolver e otimizar as suas capacidades cognitivas, criativas, lúdicas, expressivas e musicais num contexto de prática artística e musical diversificada. Neste projeto, desenvolvido no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, os envolvidos, professores, alunos, e utentes do Centro de Dia local, em interação e colaboração estrita, desenvolveram um conteúdo performativo de natureza colaborativa onde todos tiveram um papel fundamental na determinação dos seus conteúdos técnico-expressivos. Neste projeto estiveram envolvidas 13 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, e 12 seniores, com idades superiores a 65 anos.

Projetos artísticos na comunidade

Para a construção e implementação deste projeto, bem como no âmbito das atividades desenvolvidas em contexto educativo e extracurricular, fomos levados a pensar como é que a interação entre grupos dissemelhantes se desenvolveria e como é que a interpenetração entre faixas etárias tão diferentes na sua idade e formações se poderiam interligar, assim como os resultados que daí poderiam advir. Neste sentido, e num contexto tão particular como foi a proximidade entre uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e um Centro de Dia, pensou-se na

possibilidade de colaboração entre as duas instituições numa perfeita articulação entre diferentes agentes da comunidade. A proposta foi feita e aceite, numa tentativa não só de dinamização de espaços, lugares e pessoas com vista à prossecução deste projeto intergeracional, como com o intuito de se mostrar espaço de transformação e reestruturação humanas.

Para podermos prosseguir nesta nossa intenção, foi pedido, numa primeira fase, a colaboração dos idosos do Centro de Dia para a realização de uma atividade com as crianças da Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico como forma de os integrar e motivar. Em conjunto com a animadora sociocultural, foi pensada e delineada uma estratégia que os levasse a participar e vivenciar momentos únicos junto de crianças e num contexto diferente do habitual. Assim, e numa adaptação das atividades previstas no seu plano de atividades, os idosos foram participando nas atividades que as crianças tinham que realizar, ajudando-as e motivando-as para as atividades escolares, numa pertença muito própria e única que é a do papel que representam os avós na vida de uma criança, algumas delas sem poderem ter essa experiência dado que os avós se encontram longe e alguns já falecidos. Por outro lado, os mais idosos, ao confrontarem-se com uma energia mais ativa como é a das crianças, mostram-se mais ativos e predispostos à ação física e estímulo cognitivo. Todos, nas suas imensas possibilidades, mas também constrangimentos, interagindo, dialogando e incentivando-se, contribuíram para a melhoria significativa das suas capacidades, conhecimentos, mas, também, e neste caso particular, para a sua melhoria emocional.

Como este projeto implica a criação de um espetáculo que combina a discussão, reflexão, criação e representação de um texto concebido pelas próprias crianças a partir de um tema específico – lengalengas, foi combinado a realização de um conjunto de sessões que conduziram à elaboração do texto que depois seria vertido num conjunto de pequenas quadras que se organizariam, posteriormente, em pequenas canções musicais. No que concerne a aquisição da Consciência Linguística, as crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem. Ao mostrar satisfação em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações, a criança pode, com o professor, usar as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas, elementos presentes na tradição cultural portuguesa, para trabalhar a consciência linguística. Assim, devemos diligenciar no sentido de

desenvolver a capacidade da criança inventar e reproduzir melodias, com ou sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas, que são formas únicas de usar a voz (Silva et al. 2016). São assim de fomentar, e de acordo com as orientações curriculares, “o dizer de rimas e lengalengas; entoar rimas e lengalengas; cantar canções, reproduzir pequenas melodias, experimentar sons vocais (todos os que a criança é capaz de produzir)” (Silva et al., 2016, p. 68-69).

O tema apresentado, **PIM PAM PUM**, resultou da provocação feita por um idoso às crianças e da alegria que estas tiveram face à brincadeira que se gerou com o uso dessa lengalenga na formação de equipas para jogar um jogo de bola. O Jogo e a ação de jogar, permite ao educador/professor promover um conjunto de aprendizagens quando proporciona atividades lúdicas de experimentação de vários movimentos locomotores básicos como andar, saltar, saltitar, correr, rodopiar, ajoelhar, levantar, (entre outros) e não locomotores como encolher, alongar, puxar, empurrar, torcer, inclinar, balancear (entre outros), diversificando direções, trajetórias (retilíneas e curvilíneas), níveis de execução (baixo - junto ao chão, médio - ao nível do andar, alto -com saltos), planos (horizontal e vertical), tempo/ritmo (marcha, corrida, etc.), aceleração e desaceleração duração, pausas, conforme os conteúdos e competências a adquirir na sua formação e que se encontram expressas nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar (Silva et al., 2016).

Assim, e se para os mais novos a sua integração no projeto permite a capacitação e o desenvolvimento de diferentes conteúdos de natureza formal, comportamental e cívica, para os mais velhos, a interação com os mais novos permite-lhes um novo erguer das suas capacidades e atitudes, que em muitos casos se encontram unicamente adormecidas por falta de estímulo e oportunidade.

Estando na sua natureza um inato sentido de proteção, fomos levados, através da simbologia proposta e das vivências sucedidas, a os fazer ultrapassar um conjunto de situações vivenciais traumáticas que resultam da ausência de estímulos e do contacto familiar com os mais novos. O sentimento de perda, de impotência, de incapacidade, de medo, mas também de fragilidade foram progressivamente expurgados por um processo de catarsis e de liberação que

se gerou¹.

Neste sentido, a interação entre instituições de diversa ordem, educacionais ou outras, entre utentes de Centros de Dia e Lares de Terceira Idade, cujas atividades diárias são muitas vezes deixadas ao abandono por falta de uma política consciente naquilo que diz respeito à sua importância para a sociedade e o seu papel na vida e na sociedade, pode-se manifestar uma ferramenta de mudança de atitudes e de valores. A sua integração na sociedade, no grupo, nas atividades do lugar de pertença surgirá como uma forma de criar uma sociedade mais justa e responsável, onde o idoso será visto como um elemento útil dessa mesma sociedade, como uma mais-valia para a comunidade e não como uma vida incapaz e inútil, uma vida que se esgotou no tempo e na sua possibilidade de transformar e participar numa sociedade ativa e justa. Neste contexto, e no lugar onde implementamos este projeto, felizmente, ainda se vive uma relação de respeito onde todos interagem e se ajudam na transformação dos seus dias para uma vivência mais ampla e rica. Os mais velhos participam na educação dos mais novos ajudando nas suas atividades de recreio e nas tarefas que lhes são propostas, nomeadamente nas manualidades. Isto permitiu-nos pensar numa participação conjunta, contribuindo para uma motivação acrescida dos idosos nas atividades que diariamente lhes são propostas no contexto institucional, e para uma transformação mental que de outra forma teria recebido alguma resistência.

Sendo que, na implementação deste projeto temos como objetivos perceber de que forma este tipo de abordagem educativa e criativa desenvolve as capacidades cognitivas, criativas, lúdicas e musicais dos alunos, contribuindo ainda para o desenvolvimento da motivação e da memorização, move-nos o intuito de perceber de que forma os conteúdos desenvolvidos, contribuem para uma melhoria da prática educativa, bem como de que forma contribuem para o desenvolvimento e consciencialização moral, social e cívica dos intervenientes. O desenvolvimento de conteúdos na área das expressões como forma de coadjuvar na aquisição de outras competências está presente no uso de canções e no desenvolvimento de ações onde a pesquisa sobre o tema **PIM PAM PUM** levou à descoberta de canções, lengalengas e à

1 A fragilidade presente nos mais novos, a necessidade de proteção que lhes dedicamos, ajudando-os a crescer e a tornarem-se indivíduos assaz capazes, saudáveis, tolerantes e sobretudo responsáveis, pode fazer nascer desta colaboração uma outra forma de ser e estar, uma nova forma de estar, vinculada no respeito e na aceitação, na dádiva e na solidariedade e na troca de conhecimentos em contextos não-formais.

discussão sobre a sua pertinência para a aquisição de competências e saberes (Silva et al., 2016). Neste sentido, e depois de explorado o tema, foi proposta a realização de uma performance para a qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, dramática e musical que tiveram por base estes temas. As sessões foram programadas de forma a fomentar a capacidade criativa e comunicativa de todos, a interação e integração de saberes dos mais novos e dos seniores, contribuindo para que o grupo sentisse que o projeto lhes pertencia. Foram trabalhadas um conjunto de canções, lengalengas e textos inspirados não só nos temas descritos, mas também nas vivências e experiências de todos. Inseridas no âmbito de do projeto tomou a designação de **PIM PAM PUM**. Neste sentido selecionamos a lengalenga *PIM PAM PUM* e a canção *PIM PAM PUM* de Kussondola² para construirmos todo o projeto.

A canção escolhida, e que resultou de uma pesquisa breve no youtube, permitiu ainda abordar temas de relevo para a nossa sociedade, dado que o texto tem no seu conteúdo imagens fortes de uma sociedade onde grassa a violência, tema que, atendendo ao que vivenciamos em escola e na sociedade, nos interessava explorar. Preocupados com a violência em geral, mas também a de género, a que grassa no namoro e em contexto doméstico, sobre os mais jovens, mas também sobre os mais idosos, achámos que deveríamos continuar esta exploração e discussão para que se promova o diálogo e a paz. Sabendo nós que um dos motivos que gera violência, mormente a doméstica é a insatisfação, a perda de emprego e a consequente ausência de meios de subsistência, e que estes conduzem a cenários domésticos a que a criança, ou o idoso, não pode fugir dado que se encontra dependente, pensamos que seria também possível levar este tema à discussão como forma de ajudar a mudar mentalidades face a uma violência que grassa e da qual poderão surgir adultos para os quais esta situação deixa de ser estranha e passa a ser autorizada. Este assunto preocupa-nos como educadores e como adultos que se deparam com este tipo de situações em camadas da população mais velha, e para os quais já não é reação de repulsa que leva à ação, à denúncia e sinalização.

2 Consultar Kussondulola - Pim Pam Pum <https://www.youtube.com/watch?v=G0RPq8qzNxs>, acedido a 10 de março de 2017.

O uso de lengalengas no ensino básico

A lengalenga é uma forma de dizer um texto curto que nos leva a memorizar pequenos trechos de forma lúdica e recreativa sem pensar por vezes no seu conteúdo. Autores maiores do pensamento dizem-nos que a lengalenga são formas de dizer textos monótonos. No entanto, as lengalengas podem ser vistas como jogos de palavras que rimam e cujos ritmos, apoiados em divisões métricas binárias e quaternárias, nos levam a memorizar os conteúdos nelas expressos de forma muito mais rápida, intensa e eficaz. Nas diversas culturas, as lengalengas são usadas para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas, motoras e artísticas das crianças/indivíduos, pois as crianças e os jovens são convidados a pensar de forma lúdica e criativa e a usar a imaginação para a resolução de problemas. Desta forma reagem a estímulos e encontram soluções para os problemas que se lhe apresentam construindo ferramentas que lhe outorgam a capacidade de resolver questões e problemas em sala de aulas e de atividades. Brincar em sala de aula, usar o jogo, o jogo musical, o jogo musical dramático ou outros elementos que estimulem a criança a brincar, seja com a língua, seja com os outros elementos, que contam das orientações curriculares para a Educação Pré-escolar e o Ensino Básico são uma mais-valia e um enorme contributo didático-pedagógico facilitador da leitura e da escrita e que envolvem ainda habilidades no âmbito da compreensão oral e escrita e de manipulação das estruturas linguísticas nos domínios oral e escrito. Além disso o uso da lengalenga, dado o seu carácter e expressão sonora, motiva a criança para o som, o ritmo, o som e o ritmo das palavras, as rimas, desenvolvendo assim o seu gosto pela língua e o seu lugar em sala de aula.

Da mesma forma poder-se-á trabalhar a linguagem não-verbal pela dramatização dos conteúdos a partir das leituras e da escrita dos conteúdos a desenvolver e a trabalhar podendo constituir uma estratégia de atuação e motivação dos alunos em sala de aula. Cremos que as lengalengas são uma ferramenta pedagógica de inegável valor para desenvolver nas crianças o gosto pela língua pois, e a partir do trabalho prévio de pesquisa e análise da lengalenga a utilizar, todo o trabalho que o professor orientará em sala de aulas/atividades terá por base a escolha da lengalenga adequada, a sua leitura e reprodução, a explicação e monitorização da apreensão

dos conteúdos e a emoção da aprendizagem presente na associação dos elementos presentes na lengalenga com sentimentos, emoções e sensações/experiências individuais. Depois da apresentação da lengalenga, o professor deverá desenvolver a sua ação no sentido da verificação da apreensão dos conteúdos e na realização de atividades com base na lengalenga e na sua temática, utilizando não só o corpo, como o movimento e a voz. Estas ações conduzirão à memorização dos conteúdos e representam um exercício de inegável valor para a apreensão dos conteúdos e conhecimentos a veicular. Musicalmente, são os jogos de exploração a melhor ferramenta para o desenvolvimento das capacidades musicais, devendo ser gradualmente complementados por propostas visando “o domínio de aspetos essenciais à vivência musical da criança na escola: — desenvolvimento auditivo; — expressão e criação musical; — representação do som.” (Silva et al., 2016, p. 71). As atividades musicais atendem à necessidade de a criança participar em projetos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas pois pretende-se que a criança seja capaz, por si só ou em grupo, de desenvolver projetos próprios, contando com a ajuda do professor na escolha e domínio dos meios utilizados. Sendo assim, e no que respeita a representação do som, a representação gráfica do som faz parte de um percurso que se inicia pelo registo do gesto livre, ganha gradualmente concisão e poder comunicativo, organizando-se em conjuntos de sinais e símbolos vários. A utilização de símbolos de leitura e escrita musical e o domínio de géstica adequada, decorrentes da prática musical contemporânea deve, quando possível, ser integrada. Assim, a criança é incentivada a “Inventar/utilizar gestos, sinais e palavras para expressar/comunicar: timbre, intensidade, duração, altura, pulsação, andamento, dinâmica. Inventar/utilizar códigos para representar o som da voz, corpo e instrumentos; Inventar/utilizar códigos para representar sequências e texturas sonoras; Utilizar vocabulário adequado a situações sonoro/musicais vivenciadas; Identificar e utilizar gradualmente/dois símbolos de leitura e escrita musical; Contactar com várias formas de representação sonoro/musical: em partituras adequadas ao seu nível etário, em publicações musicais, nos encontros com músicos” (Silva et al., 2016, p. 74).

Ora nesta representação pode estar presente o Domínio das Artes Visuais, cujos princípios orientadores são “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. A exploração livre dos meios de

expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies. A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista. Apesar da sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das atividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a sua experiência e sensibilidade estética” (Silva et al., 2016, p. 89).

No que concerne os aspetos musicais, verificamos que, e musicalmente, podem ser ainda trabalhados aspetos relacionados com a estrutura formal simples utilizando a lengalenga, nomeadamente os ritmos binários, ternários e/ou quaternários a elas associados, as rimas e sonoridades a elas associadas e que permitem o jogo e a reprodução lúdica dos seus conteúdos e convidam à participação imediata e inconsciente das crianças nas atividades. Assim, pareceu-nos interessante propor esta atividade com base numa lengalenga tão usual nos usos e brincadeiras em espaço escolar. A energia, a vontade e a força dos mais novos e o conhecimento, a tolerância e o discernimento dos mais velhos numa permuta inesgotável de conhecimentos e propósitos únicos dada a sua idade e experiência de vida.

PIM-PAM-PUM - educar pelas artes

No âmbito das atividades desenvolvidas em contexto educativo promovemos a interação entre grupos dissemelhantes e a interpenetração entre faixas etárias dispares na sua idade e formações para ver quais os resultados que daí poderiam advir. Como este projeto implica a criação de um espetáculo que combina a criação e a representação de um texto criado pelas próprias crianças, foi assim combinado a realização de várias sessões que conduziram à elaboração de um texto que foi depois traduzido em pequenas peças musicais e numa dramatização. No conjunto das Orientações Curriculares e no subdomínio da Expressão

Dramática, verificamos que são abordadas formas de expressão e comunicação em que o gesto, a palavra, o movimento do corpo, a expressão facial e a mobilização de objetos, conduzem à representação de situações reais ou imaginárias, e que, para ela, surgem com significado (Silva et al., 2016). Assim, e partindo da capacidade de representação simbólica, este subdomínio incide no desenvolvimento da expressão dramática, de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador e demais agentes educativos, envolver-se em situações intencionais de representação dramática. Nestes exercícios a criança trabalha os elementos da linguagem teatral fruindo em seguida os seus resultados. Distinguindo o jogo dramático do teatro enquanto ação intencional, são desenvolvidos alguns exercícios que permitem a exploração de situações reais ou imaginárias sendo as crianças os autores/atores desses mesmos textos/papéis fomentando a progressão e continuidade entre o jogo dramático e teatro³.

Na exploração do subdomínio da Expressão Dramática, o jogo simbólico é uma atividade que a criança inicia desde cedo com a recriação de experiências da vida quotidiana, imaginando situações irreais e utilizando livremente objetos aos quais atribui múltiplos significados. Ora, é neste jogo dramático, é neste brincar ao “faz de conta”, é nas soluções que apresenta e nas vivências de papéis múltiplos, nomeadamente quando encarna outras pessoas/personagens. Nelas também tem a possibilidade de usar bonecos ou marionetas para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos, exploradas situações sociais em que representa diferentes papéis e desenvolve em conjunto ações, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Esta forma de jogo é frequente nas crianças e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança, sendo por nós empregue como meio (Silva et al., 2016).

Nestas ações, a interação com outras crianças permite desenvolver a criatividade e a

3 O uso do termo “teatro” não se refere a uma reprodução ou a uma imitação dos espetáculos profissionais mas a uma ação de representação intencional em que as crianças têm interesse e prazer, e em que participam e cooperam na (re)invenção de soluções para a criação de novas possibilidades de representação. Neste sentido, exploramos este domínio na criação de diferentes projetos de natureza colaborativa (ou não) tendo sempre em mente a participação ativa das crianças nos diferentes domínios das expressões artísticas (Silva et al., 2016).

capacidade de representação, ampliando ainda na recriação de situações sociais, a consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem. Neste sentido, o apoio do educador/professor na orientação das atividades de expressão dramática, permite ampliar as propostas da criança, de modo a criar novas situações de comunicação, pelos papéis que desempenha, as ações que desenvolve, ampliando e alargando as suas capacidade de expressão verbal. Dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar, para corresponder aos seus interesses, são ainda meios de enriquecer as situações de jogo dramático. O educador/professor deverá estar atento à representação de estereótipos culturais (étnicos, de género, geracionais, etc.), debatendo posteriormente com as crianças o sentido desses comportamentos e possibilidades de solução, tendo em conta a igualdade de direitos (Silva et al., 2016). Decorre, ainda, da intervenção do educador/professor, o apoio às propostas para que as ações, e o seguimento de uma estrutura narrativa, em que são recriadas personagens de forma lógica e coerente, apareça na representação das histórias conhecidas ou inventadas, recriação de situações ou acontecimentos da vida quotidiana, e que podem ser o suporte destas mesmas histórias por eles criadas. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estas situações de representação dramática podem dar lugar a projetos mais complexos, em que as crianças e o educador/professor participam no planeamento de todo o processo: criação e recriação de histórias e diálogos, registados de diferentes modos pelo educador/professor e pelas crianças (através de desenhos, textos ou símbolos) (Silva et al., 2016). A previsão de espaços, adereços, cenários e o recurso a outras linguagens artísticas (dança, música, etc.), podem ainda ampliar estes projetos em que são distribuídas tarefas entre as crianças, que depois realizam ou “representam” o que planearam e em que experienciam os processos do teatro e se apropriam da linguagem teatral. O grupo pode decidir se este “teatro” se destina a outros espectadores (crianças da sala, crianças de outras salas, pais/famílias, etc.) e onde poderá ser realizado. Este interesse e participação das crianças na criação e condução de todo o processo distingue esta forma de teatro da produção de “espetáculos” em que a criança é mero executante e que não tem sentido nestas idades. Estes saberes que a criança vai construindo através das suas experimentações dramáticas são aprofundados através do contacto com práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais (espetáculos,

performances, teatro de fantoches, etc.) em contextos diversificados (auditórios, sala de espetáculos, rua, etc.) e com recurso a vários suportes (bibliográfico, audiovisual, multimédia, digital, etc.), que possibilita às crianças tomarem consciência que o teatro é uma arte integradora de outras linguagens artísticas e de diferentes meios técnicos (música, artes visuais, multimédia, luz, etc.). Da observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças. Proporciona ainda um diálogo no grupo, que permite explorar a especificidade dos meios e linguagens do teatro e de confrontar diferentes interpretações e apreciações, facilitando a emergência de uma opinião crítica (Silva et al., 2016).

O tema apresentado - **PIM PAM PUM** -, surge no imaginário de muitos e parte de uma Lengalenga usada por muitos dos seniores nas suas brincadeiras de crianças e pelos mais novos como ferramenta linguística em sala de aula e jardim-de-infância. Ora esta ideia surgiu também como forma de dinamizar/integrar os seniores que se encontram nas instituições de apoio social ao mais idoso, em territórios de parca densidade populacional, e onde os mais novos são motores de vida e de desenvolvimento. Assim, nasceu esta ideia que alterou em muito as atividades diárias em ambas as instituições e permitiu um desenvolvimento integrado de atividades com o intuito de fazer nascer um espetáculo para o qual todos teriam contribuído. Ao juntar todos os intervenientes numa colaboração consciente e profícua para ambas as partes, integramos na sociedade e no grupo, pelas atividades desenvolvidas, os idosos que se revelaram uma mais-valia para o projeto e a comunidade, não permitindo que estes fossem vistos como uma vida que chegou a uma idade maior e que esgotou a sua possibilidade de transformar e participar numa sociedade ativa e justa.

Assim e numa primeira fase foi apresentada a canção do **PIM PAM PUM** interpretada por Kussondulola numa versão retirada da página do Youtube. Se da parte dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico foi acolhida com algum sucesso, no que concerne os mais velhos houve alguma resistência e estranheza na sua escuta. No entanto, a sua vontade em participar foi mais forte e dela nasceu a necessidade de compreender a música que lhes foi apresentada até pela reação dos mais novos e a alegria por eles demonstrada. No seguimento desta apresentação aflorou a necessidade de responder às solicitações dos mais novos com a introdução de

atividades que responderiam à escolha desta canção e que tinha como propósito conduzir a uma reflexão e aprofundamento de conteúdos na área da língua. Este tema, permitiu ainda abordar outras temáticas presentes nos programas e orientações curriculares nomeadamente os que concernem o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita nomeadamente no que concerne a linguagem oral e as aprendizagens a promover, a saber: “Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) (Silva et al., 2016, p.62) e no domínio da consciência linguística cujas aprendizagens a promover são as seguintes: “Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra); Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (consciência sintática) (Silva et al., 2016, p.65).

Da mesma forma, está previsto para o Ensino Básico no bloco de Expressão e Educação Musical, a experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz, através de atividades lúdicas que promovam e proporcionem o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças; a participação em projetos individuais ou de grupo que lhes desenvolvam as capacidades expressivas e criativas e a audição e o contacto com atividades musicais de proveniência diversa que lhes permitam a constituição de um repertório de canções e a constituição de referências culturais a partir das experiências que a escola deve proporcionar.

Assim, e no seu Bloco 1 – Jogos de exploração, está previsto o uso do corpo, instrumentos e voz que deverão ser usados em atividades lúdicas que desenvolvam a musicalidade da criança num processo gradual e que dependerá do domínio de capacidades instrumentais, linguagem adequada e o gosto pela exploração e a escuta. Assim, e no que concerne a voz, temos a referir que esta é o instrumento primordial e o modo natural da criança se expressar. Assim, devemos promover a capacidade da criança “inventar e reproduzir melodias, com ou sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas “ que são formas únicas de usar a voz. São assim de promover, e de acordo com as orientações curriculares, “o dizer de rimas e lengalengas; entoar rimas e lengalengas; cantar canções, reproduzir pequenas melodias, experimentar sons vocais (todos os que a criança é capaz de produzir) ” (AA.VV., 2014, pp. 68-69)

Da mesma forma, no Bloco Expressão e Criação Musical, somos do parecer que as atividades aí descritas são de primaz importância para o desenvolvimento da criança e as conduzem num ambiente descontraído a construir conhecimento e assimilar conteúdos, nomeadamente: “Utilizar texturas/ambientes sonoros em canções, danças, histórias, dramatizações, gravações; Adaptar textos para melodias; melodias para textos; textos para canções; Organizar sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras; Organizar sequências sonoras para sequências de movimentos; Participar em danças de roda, de fila, tradicionais infantis e outras consideradas adequadas aos objetivos e metas a atingir.” (AA. VV., 2014, pp. 72-73)

Assim, e depois de ouvidos e visionados os vídeos extraídos do youtube, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre estes temas e sobre as ações a propor. A audição da peça **PIM PAM PUM** de Kussondola foi o lançamento da ideia para a construção da sua própria peça musical, onde a colaboração entre os dois grupos de intervenientes se fez notar na entreatura e no carinho demonstrados na construção do poema e da música. As crianças ficaram muito felizes por poderem dar largas à sua imaginação e criarem com os utentes do lar uma canção só deles e que fazia parte do seu imaginário e vivências passadas. Após a construção das quadras que iriam seguidamente ser trabalhadas pelos alunos da escola básica, houve grande alegria e determinação para que o resultado fosse positivo para todos. Os mais velhos puderam reviver momentos de grande alegria pelo contacto com os mais pequenos e nesse processo de criação falar dos momentos dolorosos que viveram e a partir daí, e com a ajuda dos mais novos, lutar para seguir em frente em face da adversidade. Os mais novos tiveram o colo e a ajuda dos mais velhos para a construção das quadras que, apesar de singelas, mostram a riqueza e a cultura das nossas gentes e a genuinidade dos mais velhos em meio rural.

Aspetos essenciais da sua formação nomeadamente nas áreas que concernem a Formação Pessoal e Social e a Cidadania e Educação Social são aqui abordadas numa perfeita ligação com o Meio e numa relação de interajuda entre gerações tão próximas e tão distantes como são o começo e o fim da longa caminhada que é a vida do ser humano sobre a terra, dado que a canção usada apela para a reflexão sobre temas da atualidade.

Análise e discussão de resultados

No sentido de perceber da forma como este nosso projeto foi vivenciado, bem como da pertinência da sua realização, foi utilizada uma ferramenta metodológica de obtenção de dados de forma a perceber da pertinência da sua realização. Assim, foram elaborados dois questionários por forma a percebermos como a forma e os conteúdos do mesmo, foram percebidos e apreendidos por todos. As questões colocadas permitiram-nos perceber que todos gostaram de colaborar no projeto proposto. Em outro, todos se sentiram motivados para a realização das tarefas propostas. No que concerne a aquisição de competências em contexto formal e não formal, os docentes afirmam que os alunos envolvidos desenvolveram de forma mais eficaz e efetiva diversas competências tanto a nível cognitivo, criativo, lúdico e musical, mas sobretudo ao nível das atitudes e valores. A nível da capacidade de memorização, notaram a criação de pequenas rimas e lengalengas que lhes permitiam uma memorização efetiva de conhecimento bem como a criação rápida de associações.

Da implementação dos questionários foi ainda possível aferir da importância destas ações dado que da sua leitura e análise podemos retirar que foram considerados uma mais-valia para todos os intervenientes, independentemente da sua faixa etária, condição profissional e social. Na última questão, de natureza aberta, onde pedimos que tecessem comentários sobre o projeto, muitos foram aqueles que referiram o terem gostado de ir ao Centro de Dia e estar com os mais idosos. Foram igualmente vários os que referiram gostar de repetir a experiência tida. Neste sentido cremos ter conseguido os nossos objetivos, mostrando que o trabalho intergeracional é possível e positivo para todos. Como ferramenta de desenvolvimento de capacidades e de reflexão e interação social, também. Se nos mais novos há a alegria da participação em atividades extracurriculares que lhes permite um contexto não-formal de atuação e uma aprendizagem com base no saber fazer, nos mais velhos, notou-se que estes revitalizaram corpo e mente pelas ações que desenvolveram e pelos objetivos que traçaram. Ter algo para fazer nos dias que se mostram todos diferentes, mas todos iguais, permitiu-lhes uma vivacidade de mente e de espírito, um libertar de energias e um reviver de infância que, e neste momento, se repete

com vista à sua implementação e que revigorarão a instituição e os utentes e a sociedade onde se inserem. É nas, e das pequenas ações que muitas vezes nasce a mudança necessária à alteração de mentes e sociedades onde os resultados estão em lugar de destaque face aos valores éticos, sociais e morais.

Considerações Finais

A elaboração de projetos intergeracionais é uma mais-valia para os seus intervenientes pois envolve grande número de pessoas na sua execução. A determinação dos mais velhos, aliada à criatividade e à ingenuidade dos mais novos, torna-se um veículo de construção e irradiação de ideias criativas que nos conduzem a resultados muito positivos aquando da sua aplicação. As trocas de experiências que daí resultam e a partilha de momentos únicos pela entajuda e participação dos mais novos em trabalhos dos mais velhos, conduz à sua motivação para a realização de atividades que propostas sem um enquadramento que os motive e impulse para a ação, não seria possível. As crianças são o motor de arranque que os mais velhos precisam para sair da inércia a que estão votados pela sociedade que não possui estruturas de apoio suficientes e capazes de dar resposta a uma faixa etária plena de saber e de emoções, sendo que os mais velhos podem ser e são o pilar e o eixo condutor, a força motriz da razão que impulsiona os mais pequenos na construção de pessoas melhores e mais capazes do ponto de vista pessoal e social. Além disso, os mais velhos possuem a força e o saber, a paciência e a humildade que lhes permite educar com tempo e com carinho. Não estando submissos a um sistema que impõe regras, metas e objetivos a cumprir, os mais velhos educam na premissa do saber ser e do saber fazer com base na experiência e na observação da criança que se apresenta como um ser imberbe e ávido de conhecimento e de afeto. É a razão que conduz com emoção, e a emoção que é trabalhada com base numa razão construída ao longo de uma vivência plena de experiências e emoções.

Este projeto permitiu assim aferir da pertinência deste trabalho intergeracional e naquilo que este pode contribuir para fomentar e ampliar as atitudes reflexivas e críticas dos alunos.

Neste sentido, foi promovido o diálogo e o trabalho entre pares e entre instituições para que a fala e a interação entre gerações fomentasse o desenvolvimento dessa atitude crítica e reflexiva. A partilha entre duas gerações tão distintas foi ainda de primaz importância para o desenvolvimento de uma atitude social e cívica mais saudável e efetiva em todos, e que incentivasse o diálogo entre gerações que se encontra cada vez mais restringido, senão inexistente, descaracterizando e anulado quantas vezes pelo viver das novas gerações. É no diálogo e na comunhão de tempos e lugares que esta ação pode acontecer.

Promovendo este diálogo, temos como objetivos, perceber de que forma uns e outros contribuem para o enriquecimento e a partilha de saberes, a memória e o diálogo intergeracional. Este tipo de abordagem social e educativa desenvolve as capacidades cognitivas, criativas, lúdicas e musicais dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e integrado, numa rede intergeracional de comunicações onde a motivação e a partilha promovem a memorização, a apreensão dos conteúdos desenvolvidos, contribuindo para uma eficaz melhoria da prática educativa, bem como para o desenvolvimento de uma consciência moral, social e cívica dos intervenientes, construída com base em experiências conjuntas.

No final deste trabalho cremos ter conseguido envolver tudo e todos e ampliar os conhecimentos dos mais novos e as vivências dos mais velhos. As rotinas que se implementaram e as tarefas que realizamos foram essenciais para uma busca alargada de vivências e partilhas que a todos ajudaram na procura de soluções que melhor contribuíram para ultrapassar factos indelévels das suas vidas.

Bibliografia

AA. VV. (2014). Organização Curricular e Programas de Ensino Básico - 1º ciclo. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Editorial do Ministério da Educação.

Dohme, V. D. (2004). Atividades lúdicas na educação - o Caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Anais do XVII Encontro Regional de História - o lugar da História. Campinas.

Kussondulola (2010). Pim Pam Pum. <https://www.youtube.com/watch?v=G0RPq8qzNxs>,

acedido a 10 de março de 2017.

Ramos , A. M. (2007). Livro de Palmo e Meio - Reflexões sobre literatura para a infância. Lisboa: Editorial Caminho.

Ribeiro, M. S. (2011). Do desenho à ilustração infantil. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes.

Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Reflexões sobre a arte em avaliações pedagógicas interdisciplinares aplicadas ao ensino médio

Fernanda Maria Trentini Carneiro

fernanda.trentini@ifsc.edu.br

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC Câmpus Gaspar

Brasil

Nota Biográfica

Doutora em Artes Visuais na linha de Pesquisa em Teoria e História das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Gaspar. Mestre em Artes Visuais (UDESC/2010). Graduação em Licenciatura em Artes Plásticas (UDESC/2010) e em Bacharelado em Artes Plásticas (UDESC/2007). Tem experiência na área de Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria e história da arte, artes visuais, imagem de anjo na arte e ensino de artes.

Resumo

Pretende-se apresentar reflexões sobre a presença da arte em avaliações pedagógicas interdisciplinares e a importância da arte na educação enquanto área de conhecimento. Serão mencionados exemplos das avaliações pedagógicas interdisciplinares realizadas no ensino médio do ano de 2017, do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Gaspar, Brasil, que contaram com a disciplina de arte em seu processo, desenvolvimento e resultado final. As avaliações compreenderam projetos de ensino, elaborados e desenvolvidos de forma colaborativa entre alunos e professores com o objetivo de identificar, reconhecer e compreender os conteúdos disciplinares durante o processo e o resultado das avaliações. Este trabalho reflete a importância do ensino de arte no ensino médio, a relevância da interdisciplinaridade como proposta para a compreensão dos temas abordados em cada disciplina e o reconhecimento da arte na educação. Os conceitos de mediação, de interdisciplinaridade e de experiência estética foram dialogados para a análise dos projetos de ensino e sob o olhar do ensino de arte para, posteriormente, apresentar as possibilidades da criação e da prática artística por meio das avaliações pedagógicas interdisciplinares. Além de apresentar as possibilidades de articulação entre as disciplinas também foram apontadas as dificuldades existentes para a concretização dessas avaliações pedagógicas interdisciplinares, que permitiram analisar e discutir a presença da arte como campo do conhecimento, como espaço de criação, crítica e reflexão.

Palavras-chave

Ensino de Arte, Educação, Interdisciplinaridade

Introdução

Este artigo mostra, por meio de avaliações pedagógicas interdisciplinares, a importância do ensino de arte na educação básica, especificamente, no ensino médio. No Brasil, por lei, o ensino de arte torna-se um componente curricular obrigatório no ensino médio. De acordo com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Diversas são as possibilidades de abordar os conteúdos da arte no ensino médio, que permeiam as linguagens artísticas, como as artes visuais, a dança, o teatro e a música. Para este trabalho, apresentamos as avaliações pedagógicas interdisciplinares que tiveram as artes visuais e seus conteúdos na realização destas avaliações, desempenhadas na primeira e na segunda fase dos Cursos Técnicos em Informática e em Química integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Gaspar. Estas são fases em que o ensino de arte está presente no currículo escolar. O objetivo é mostrar que o ensino de arte combina a teoria e a prática para a compreensão de seu conteúdo e reforça sua presença em avaliações pedagógicas enquanto unidade curricular. Será apresentada por meio destas avaliações a valorização da arte enquanto área de conhecimento, para além do seu uso como meio, ou seja, muitas vezes, sua presença é compreendida apenas como ferramenta técnica para apresentar conteúdos, recorrente entendimento da comunidade escolar como um veículo para as demais áreas.

Desta forma, ao apresentar o ensino de arte na escola como área de conhecimento o mesmo passa a ser compreendido e reconhecido de igual importância no currículo escolar. O contato com a arte possibilita ampliar o olhar para além da contemplação e na perspectiva de Archer (2001, p, 235), “observar a arte não significa “consumi-la” passivamente, mas tornar-se parte de um mundo ao qual pertencem essa arte e esse espectador. Olhar não é um ato passivo; ele não faz que as coisas permaneçam imutáveis”. Observar a arte na instituição de ensino torna-se relevante enquanto campo de conhecimento e na articulação às práticas interdisciplinares, porque possibilita a formação de um cidadão criativo, crítico e reflexivo, a resolução de

obstáculos e a valorização das habilidades e competências, ambos sob um olhar sensível sobre si mesmo e sobre o outro.

Fundamentação teórica

O ensino de arte enseja a mediação entre o discente (aluno) e a arte, que possibilita a ampliação do conhecimento artístico e dos saberes criativos inseridos na vida. Essa mediação permite o discente alargar seu repertório artístico e cultural, além de sensibilizar o olhar sobre o mundo, a vida e a si mesmo. O professor, enquanto mediador deste conhecimento, compartilha de seus saberes aos discentes e promove, por meio das produções artísticas e atividades de apreciação e de criação, expandir o entendimento sobre a arte e a reconhecê-la como área de conhecimento. Para alcançar esse entendimento, o professor busca, por meio das produções artísticas, formas de aproximar o discente dos conteúdos apresentados em sala de aula às situações do cotidiano, do contexto e da sociedade. As produções artísticas permeiam pensar o mundo e a vida. Além disso, a mediação provoca, neste encontro com a arte, possíveis aberturas para desenvolver essa conexão e reflexão sobre o conhecimento artístico. Supomos que o conhecimento artístico, disposto no mundo e apresentado em museus, galerias, artistas, livros e meios virtuais e digitais, é visto como um campo de conhecimento distanciado pelo discente, que contempla este conhecimento às produções artísticas, à vida do artista e às técnicas. O ensino de arte vem a ser um importante mediador para que o olhar sobre este conhecimento seja alargado e permita um pensamento criativo, crítico e reflexivo em diálogo com a vida. Repensar o olhar e conectá-lo à própria vida e à relação com o outro leva a refletir a própria bagagem cultural e suas referências de vida.

A arte é, pois, mais do que uma ilustração para as aulas. Como linguagem, como pensamento expresso por outras linguagens, ela potencializa outros modos de percepção de questões que estão sendo trabalhados, seja em que área for. É como uma outra via de acesso que faz pensar e não apenas exemplificando ou deixando mais amena a aprendizagem. (Martins, 2005, p. 48)

O ensino de arte pode ser a via de acesso aos conhecimentos de arte e a oportunizar uma possível experiência estética. Ao compreender a mediação presente no ensino de arte, supõe-se que esta ação promova encontros com a arte e uma possível experiência estética, esta relação particular entre espectador e obra de arte. Deste modo, “a arte como linguagem abre um mundo de possibilidade e nesta perspectiva, constroem-se momentos de experiências mediadas por complexas estruturas mentais e culturais, nos leva a viver experiências estéticas significativas” (Martins, 2005, p. 49).

De qualquer forma, experiências são vivenciadas ao longo da interação com o meio em que vivemos, em que “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. [...] As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*.” (Dewey, 2010, p. 109, grifo do autor). Na perspectiva de Dewey, as coisas experimentadas podem vir a se constituir em algo singular ou não. Para vivenciar uma experiência estética é necessário que o espectador também esteja aberto para esse encontro com a Arte. A experiência estética é esse encontro com o objeto artístico que provoca a apreciação, a percepção e a sensação. Este encontro é um ato criativo entre espectador e obra de arte, que “para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência” (Dewey, 2010, p. 137, grifo do autor). Para isso, o encontro entre espectador e arte é singular. A mediação forneceria possibilidades desse encontro, que pode acontecer ou não, pois é uma experiência estética. Estaria a mediação na ampliação do conhecimento, no acesso aos elementos específicos da arte, na provocação do olhar.

Acreditamos que o ensino de arte conjecture o encontro com a Arte. Ao mediar o acesso ao conhecimento artístico, o ensino de arte proporciona por meio da teoria e prática a discussão, a provocação, a reflexão sobre a arte e seu papel na sociedade. Diante desse encontro, existe a possibilidade desse espectador, o discente, a vivenciar uma experiência estética. Claro que, as reproduções artísticas apresentadas em sala de aula diferem do contato direto com a obra de arte. Igualmente, podem promover a curiosidade e a busca pela pesquisa e pelo encontro com a arte.

O que distingue uma experiência como estética é a conversão das resistências e das tensões, de excitações que em si são tentações para digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante. Vivenciar a experiência, como respirar, é um ritmo de absorções e expulsões. Sua sucessão é pontuada e transformada em um ritmo pela existência de intervalos, períodos em que uma fase é cessada e uma outra é inicial e preparatória. (Dewey, 2010, p. 139)

De toda a forma, acreditamos que a teoria e a prática artística proporcionada pelo ensino de arte possibilitam o reconhecimento e a compreensão deste campo do conhecimento como parte da formação do sujeito. No âmbito das avaliações, o ensino de arte oferece possibilidades de articulação entre teoria e prática com o intuito de verificar os conhecimentos adquiridos, a cidadania e o pensamento crítico, reflexivo, criativo. As práticas interdisciplinares são exemplos de atividades que proporcionam esse processo de valorização do campo artístico na educação e o processo de aprendizagem do discente. A interdisciplinaridade não ignora a importância dos conteúdos disciplinares e suas singularidades, mas trabalha com os mesmos não de forma fragmentada e, sim, articulada. Além da possibilidade de trabalhar de forma articulada com outras disciplinas, a interdisciplinaridade possibilita colocar a arte na educação como espaço de aprendizagem, formação do sujeito e campo de pesquisa. A proposta de uma avaliação pedagógica interdisciplinar permite diversos caminhos para o conhecimento e o autoconhecimento durante o processo avaliativo, pois envolve questões relacionadas às disciplinares e às aproximações com o sujeito em formação escolar. Compreendemos que a avaliação interdisciplinar abrange uma integração e permite a construção colaborativa entre os envolvidos.

Essa abordagem torna possível uma outra dimensão de interdisciplinaridade, na qual são integrados não somente um conjunto de conteúdos formais ensinados dentro da escola, mas também conhecimentos adquiridos através de pesquisa e experiência direta, em campo, tendo por foco a exploração de um determinado tema, problema ou questão social relevante. (Garcia, 2012, p. 219)

De tal modo, o resultado das avaliações pedagógicas interdisciplinares diz respeito a todas as disciplinas envolvidas no processo avaliativo, não sendo atribuída a responsabilidade de uma disciplina. Todas as disciplinas abrangidas são responsáveis pela elaboração, desenvolvimento e conclusão. As elaborações das avaliações pedagógicas interdisciplinares apresentadas se deram de forma colaborativa, sendo os professores envolvidos na elaboração da proposta, no acompanhamento do processo e na avaliação dos resultados. Os alunos, durante o processo construtivo, aprimoravam as possibilidades de resolver os critérios avaliativos, sendo desenvolvidos os processos colaborativos entre eles e entre eles e professores.

Sobre as avaliações pedagógicas interdisciplinares

Durante o ano de 2017, no ensino de artes foram desenvolvidas avaliações pedagógicas interdisciplinares com o intuito de valorizar a arte na instituição de ensino, reforçar sua importância na formação de um cidadão criativo, crítico e reflexivo e fortalecer as práticas interdisciplinares. Serão apresentadas três avaliações pedagógicas interdisciplinares que envolveram duas ou mais unidades curriculares, sendo a Arte uma delas. As atividades ocorreram com a primeira e a segunda fase dos cursos técnicos em informática e em química integrados ao ensino médio, do IFSC, Câmpus Gaspar, momento em que o ensino de arte é apresentado no currículo escolar.

A primeira proposta foi o desenvolvimento de um Diário de bordo imagético com as primeiras fases ao longo do primeiro semestre letivo (Figura 01 e 02). Para esta avaliação foram envolvidas as seguintes unidades curriculares: Artes e Educação Física. Este diário de bordo teve os seguintes objetivos: Conhecer o diário como espaço de criação e de reflexão individual; Identificar os conteúdos de Artes e de Educação Física presentes durante o processo e o resultado do diário; Reconhecer a interdisciplinaridade como estratégia de ensino e de aprendizagem.

Em Artes, o livro de artista foi a referência para o desenvolvimento do diário de bordo, além de conceitos presentes na arte contemporânea, como apropriação e intervenção artística,

apresentados em sala de aula. Já em Educação física, propôs a expressão corporal, facial e vocal individual e a comunicação humana para a apresentação diante dos demais discentes. Compreendemos que esta avaliação, referência ao diário de navegação e ao diário de registros de acontecimentos particulares, deu-se de forma individual, com o intuito de articular o discente e o objeto criativo de forma singular.



Figura 1: Diários de bordo. (2017)



Figura 2: Diário de bordo individual. (2017)

Enquanto diário de bordo, fez-se a analogia aos diários de navegação, que possuem o objetivo de registrar os principais acontecimentos durante o trajeto. Apesar do gênero diário, registro diário dos acontecimentos na forma escrita, os discentes foram orientados a registrarem os principais acontecimentos dentro e fora da instituição de ensino de forma visual (desenho, colagem fotografia...). Cada aluno recebeu um bloco de papel A5 e estava livre para escolher a técnica e a forma de apresentação. Dialogamos a proposta do Diário de bordo ao Livro de Artista, que busca no suporte do livro um espaço de criação, crítica e reflexão, além da possibilidade de autonehecimento e de pesquisa, pois o registro reflete a perspectiva do aluno sobre si mesmo e seu contexto. Podemos assim “considerar que um Livro de Artista é um livro criado como uma obra de arte original que casa os meios formais da sua realização e produção com os conteúdos temáticos e estéticos neles inerentes.” (Almeida, 2012, p. 144).

Para a apresentação do trabalho, durante uma aula de arte de cada mês do semestre (março, abril, maio, junho), foram sorteados alguns discentes de cada uma das turmas. A apresentação do diário se deu em apresentar as páginas registradas e um breve relato sobre o processo. As apresentações ocorreram no auditório da instituição com as duas turmas presentes,

de forma que possibilitaram a integração entre os envolvidos e proporcionaram um espaço de reflexão, de crítica e de autoconhecimento. Durante as apresentações, inicialmente houve a necessidade de mediação por parte dos professores, pois o recente ingresso a instituição e o desconhecimento sobre os novos discentes tornaram uma novidade para os discentes. A mediação permitiu tornar acessível esse encontro entre a exposição do diário, do relato do discente e dos demais colegas presentes na apresentação. Posteriormente, os discentes compreenderam que o registro e os relatos aproximavam as vivências e as inquietações, o respeito sobre o outro e sobre si mesmo. Independente do momento de apresentação, os discentes continuaram com o registro até o final do semestre, sendo os diários recolhidos, avaliados e devolvidos. Observou-se na avaliação dos diários que os discentes registraram as mudanças ocorridas com o ingresso e as novidades na instituição e a importância dos envolvidos neste processo.

A segunda proposta de avaliação pedagógica interdisciplinar foi a elaboração de um cartão postal individual com as primeiras fases dos cursos técnicos em informática e em química integrados ao ensino médio no segundo semestre de 2017. Para esta avaliação foram envolvidas as disciplinas de Artes, História, Português, Inglês e Espanhol. Os objetivos foram: reconhecer o postal como linguagem de comunicação e de expressão; compreender os conteúdos abordados nas disciplinas por meio do postal; trabalhar com as diferenças na comunicação escrita na língua materna e nas línguas estrangeiras; perceber, através dos postais, as influências sócio-históricas; compreender a importância dos cartões-postais enquanto fonte de memória de determinado período histórico.

O propósito foi a elaboração de um cartão postal sendo o discente o viajante do tempo. Em Artes, foi apresentada a proposta de Arte Postal e as possibilidades de experimentação e criação, além dos conceitos de apropriação e de intervenção artística. Em História, os discentes pesquisaram sobre os povos antigos para a elaboração da escrita e para a referência da imagem. Em Língua portuguesa e Línguas estrangeiras, os discentes tiveram que desenvolver a escrita do gênero postal e traduzi-lo para o espanhol e o inglês. Para a elaboração do cartão postal, os discentes foram orientados a elaborarem o postal na condição de um viajante que estaria em

visita ao povo antigo pesquisado. A partir desta pesquisa que elaboraram a parte escrita e a parte imagética.

A proposta da Arte Postal foi pensada na possibilidade de utilizar um suporte extra-artístico como possibilidade de criação, reflexão, crítica, além da veiculação da imagem de forma não convencional da arte, como museu e galeria, e sim, o correio. Dessa maneira, “a Arte Postal atua de diferentes maneiras; ao mesmo tempo em que estabelece uma importante rede de troca de idéias, informações e proposições artísticas, também opera como dispositivo questionador do próprio circuito por onde funciona, os correios.” (Britto, 2013, p. 209).



Figura 13: Arte Postal elaborado pela aluna (2017)

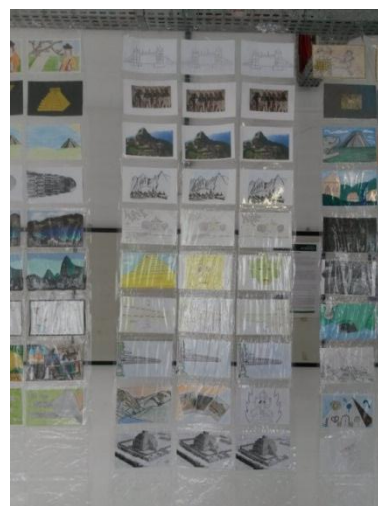


Figura 412: Exposição Viajante do presente em terras remotas (2017)

A imagem do cartão postal precisava estar relacionada à pesquisa histórica, sendo possível realizá-la de forma livre (desenho, colagem, reprodução, fotografia...) (Figura 03). Para a apresentação dos postais, foram confeccionadas cortinas com suporte para receber os postais e os mesmos foram expostos no hall de entrada da instituição de ensino, com o título da exposição: *Viajante do presente em terras remotas* (Figura 04). Posteriormente, os cartões postais foram enviados ao correio à Galeria Ambiente, uma galeria digital e foram divulgados no site.¹

1 Para conferir a publicação acesse: <https://galeria-ambiente.blogspot.com.br/2018/03/arte-postal-salaoartecorreios-acao.html>.

A terceira proposta de avaliação interdisciplinar foi a elaboração e a apresentação de um Toy art, dialogado as duas disciplinas: Artes e Biologia. O propósito para este foi a apresentação expositiva de um Toy art elaborado pelos discentes da segunda fase que envolvesse e reconhecesse os conteúdos apresentados em Artes e Biologia. Os objetivos foram: Reconhecer o toy art como um objeto de criação e experimentação; Identificar os conteúdos abordados pelas disciplinas; Apresentar o toy art compatível com o conteúdo de biologia; Relacionar o toy art aos conceitos apresentados em artes.

Em Arte, o próprio conceito de Toy art foi apresentado e, assim, pesquisado pelos discentes as possibilidades de criação e de apresentação. Para a realização do Toy art, os discentes pesquisaram como referência visual o conteúdo de biologia, especificamente, sobre tipos celulares.

O Toy Art surgiu como resultado da fusão de diversas culturas urbanas. Foi uma maneira que diferentes grupos encontraram para expressar idéias e talentos. Mais que uma forma de expressão, os toys também conseguiram unir essas pessoas de meios distintos através de um gosto comum: o de colecionar e produzir bonecos de design. (Ofugi, 2009, p. 46)

A atividade foi realizada em pequenos grupos, que pesquisaram de forma livre os tipos celulares. Após a pesquisa, os discentes elaboraram um esboço que descrevia de forma escrita e visual o objeto criativo. Posteriormente, os discentes selecionaram os materiais necessários para a elaboração do Toy art, de forma que pudesse dar forma à célula pesquisada sem perder a característica de Toy Art, um brinquedo artístico. Foi ressaltado que o objeto poderia ser manuseado pelo espectador e que, por isso, o brinquedo deveria ser acessível ao tato sem prejudicar sua estrutura e machucar o espectador. E que o objeto deveria apresentar no mínimo 30 cm. A maioria dos discentes optou por elaborar o toy art no formato de objeto de pelúcia, sendo aplicada a costura, os materiais de aviamento e os possíveis materiais de manuseio para a confecção do brinquedo. Nada impediu dos grupos realizarem o objeto com outros formatos e

materiais. Os discentes foram orientados a explorarem as texturas, as formas e o grande formato na elaboração do Toy art.



Figura 5: Toy art da célula estriada (2017)



Figura 614: Toy art da célula melanócito (2017)

Além da elaboração do objeto criativo, os discentes foram orientados a pensar sobre a exposição deste trabalho. Providenciaram o suporte para dispor o objeto e um cartaz de identificação e explicação deste. A exposição ocorreu no hall de entrada do auditório, durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) em outubro de 2017, sendo apreciada pelos espectadores participantes do evento e pelo público em geral. Dentre os objetos criativos, destacamos dois que foram pensados com o mesmo propósito, a desconstrução e reconstrução do brinquedo por meio de elementos elaborados com feltro e velcro, de forma que os participantes puderam retirar os detalhes, reconstruindo o toy art (Figuras 05 e 06) sem perder as características celulares. Os discentes propuseram dessa forma ao pensarem no público infantil, que pudessem jogar com as peças. Neste sentido, além da elaboração estética e a proposta de um brinquedo colecionável, os objetos possibilitaram a interação entre o público e o objeto, de forma a permitir que criassem novas possibilidades de apresentação e brincar com o objeto criativo.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento, aos poucos, os discentes identificaram a importância do processo para o resultado final e os propósitos de cada disciplina. Inicialmente, percebeu-se a existência de uma dificuldade quanto a compreensão das propostas interdisciplinares como uma forma de avaliação do sujeito. Para muitos, o único formato avaliativo é a prova ou o produto final. Outra questão foi o reconhecimento, por parte dos discentes, dos conteúdos de cada disciplina durante o processo e identificados no resultado final, sendo reconhecidos como sujeitos atuantes desse processo.

Para a avaliação pedagógica interdisciplinar do Diário de Bordo, ao compartilharem sua experiência sobre o ingresso à instituição, os discentes se viram enquanto uma equipe em mudança e se identificaram durante os relatos neste processo. Na avaliação do Cartão Postal, os discentes descobriram a possibilidade de comunicação e expressão por outras vias de acesso e os diferentes meios de divulgação e criação. Na avaliação do Toy art, os discentes viram-se enquanto sujeitos criativos e propositores de experiências artísticas. As avaliações pedagógicas interdisciplinares visavam o processo criativo e espaço construtivo. Foram propostas que possibilitaram aos discentes reconhecerem as singularidades de todas as disciplinas de forma integrada. Para o acompanhamento desse processo, algumas aulas foram dispostas para que o desenvolvimento fosse colaborativo. Desta forma, observou-se a importância do professor como mediador desses saberes, do desenvolvimento das propostas e das resoluções de possíveis dificuldades encontradas.

Com a finalização das avaliações pedagógicas interdisciplinares, os resultados apresentados atingiram os objetivos propostos inicialmente. O reconhecimento da arte como área de conhecimento foi identificado por meio do processo criativo e da apresentação dos trabalhos. As avaliações pedagógicas interdisciplinares podem ser replicadas, adequadas e adaptadas conforme o público envolvido. Estas possibilitaram pensar nas construções colaborativas das disciplinas com o mesmo objetivo e suas relações, a formação de um cidadão

que identifique os conteúdos disciplinares nos projetos propostos, reconheça-se como sujeito atuante na elaboração, no desenvolvimento e na resolução das avaliações, a valorização da arte como campo do conhecimento e a importância para a sua formação e o discernimento de sua participação enquanto sujeito criativo, crítico e reflexivo nestas práticas interdisciplinares.

Bibliografia

ALMEIDA, Leonor Costa Almeida, Inês. (2012). *O Livro de Artista enquanto ferramenta pedagógica*. Revista Estúdio, Artistas sobre outras Obras, 2012. ISSN 1647-6158, e-ISSN 1647-7316. Vol. 3 (6): 143-148. Disponível em repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7669/2/Inês%20Leonor%20Costa%20Almeida.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

ARCHER, Michael (2001). *Arte contemporânea*. Uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRITTO, Ludimila (2013). *Paulo Bruscky e a Arte Postal: na contramão dos circuitos oficiais*. IX EHA - ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE - UNICAMP. São Paulo: UNICAMPI, 2013.

DEWEY, John (2010). *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GARCIA, Joe. (2012). *O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba. V. 12. n. 35, p. 211 – 232, jan/abr, 2012. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5059/14138>. Acesso em: 30 jul. 2017.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.) (2005). *Mediação: provocações estéticas*. Programa de Pós-graduação em artes. São Paulo: Unesp, Instituto de Artes, 2005.

OFUGI, Marina Bousquet (2009). *Toy Art*. conceitos e contextualização dos brinquedos de design na esfera da arte e da indústria cultural. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB. CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL HABILITAÇÃO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA, 2009. Disponível em <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/1923/2/20515745.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Construir Práticas Culturais

Arte e Educação: como as práticas culturais constroem, dinamizam e alteram as práticas em educação

[Helena Maria da Silva Santana – Universidade de Aveiro – Portugal]

Comunidades Humanas e Antropologia Cultural: Práticas e Linguagens Artísticas através da Música e da Dança

[Maria do Rosário Morais Pinto da Mota Ribeiro de Sousa – Escola das Artes, CITAR, Universidade Católica Portuguesa – Portugal]

Documentos de Processo em Teatro de Animação: memórias criativas da Bahia e do Pará

[Yarasarrath Alvim Pires do Carmo Lyra – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Brasil]

Festival de Verão: um estudo de caso sobre o Festival de Verão da Universidade Federal de Minas Gerais como alternativa cultural para o carnaval de Belo Horizonte

[Bruna Fernandes de Lima & Thobila Gabriela de Lima Costa Sousa – Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil]

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Arte e Educação: como as práticas culturais constroem, dinamizam e alteram as práticas em educação

Helena Maria da Silva Santana
hsantana@ua.pt
Universidade de Aveiro
Portugal

Nota Biográfica

Helena Santana estudou Composição Musical na ESMAE/IPP e, em 1998, obteve o grau de Docteur na Universidade de Paris-Sorbonne (Paris IV). Desde 2000 que desempenha as funções de Professora Auxiliar no DeCA – Universidade de Aveiro. A sua investigação traduz-se na publicação de diversos artigos e livros sobre música contemporânea, análise musical, artes na educação e educação pelas artes. Neste momento desenvolve trabalho sobre projetos interdisciplinares em artes e das artes na comunidade, além de fazer pesquisa nas áreas da música e musicologia do século vinte e da qual resultaram já diversas publicações nesta área.

Resumo

A arte, ao colocar-se ao serviço da educação, coadjuva no processo de desenvolvimento da expressão, comunicação e representação do conhecimento, fortalecendo o indivíduo nas diferentes áreas do saber, bem como da sua formação pessoal, social e cívica. Neste sentido, as linguagens artísticas constituem um recurso importante. A música, o teatro, a dança e a expressão plástica são percebidos, entendidos, e mais tarde assimilados, enriquecendo, dessa forma, a formação e a determinação futura de todos os que se propõem fruí-la. A arte, diligenciando no sentido de promover o acesso de todos, mormente da criança e dos mais jovens, a padrões estéticos de elevado valor artístico e educacional, revela-se um espaço de construção de pensamento crítico e reflexivo, bem como de sentido estético, contribuindo para o enriquecimento pessoal, mas também social, moral e ético de todos. Revelando-se um importante recurso para a expressão e comunicação de conhecimentos, sentimentos e expressões, a arte possibilita ainda a apreensão, assimilação e representação do mundo de forma eficiente e capaz, determinando-se um espaço que possibilita a vivência de si e do outro. O objetivo desta comunicação centra-se no mostrar como as práticas culturais contribuem para a formação do indivíduo cooperando para a sua formação e educação, em termos não só formais, como não-formais. Pretendemos ainda descrever como os serviços educativos e culturais das autarquias se podem envolver nesta ação, promovendo o intercâmbio de experiências, e a ligação entre a escola e a comunidade. Neste fazer, constituindo-se agentes de transformação, favorecem a formação, a partilha e a interação social do indivíduo. Para isso analisaremos como são estruturadas e pensadas as ofertas educativas e culturais das bibliotecas locais, em concreto na cidade da Guarda, e como estas articulam as suas ações com as instituições de ensino, nomeadamente as do ensino básico e pré-escolar.

Palavras-chave

Arte, Educação, Oferta cultural, Ação educativa

Introdução

A arte, e a educação pela arte têm, cada vez mais, uma ação importante nos meios socioculturais onde se exteriorizam. Os serviços educativos das diversas autarquias são um lugar de formação e educação, mas também de partilha, de conservação e dinamização de cultura, podendo tornar-se, dependendo dos agentes culturais envolvidos, em fontes de inesgotável dinamização formativa e cultural. Queremos crer, pela observação das dinâmicas por eles produzidas, que os locais onde estão inseridos gozam de uma riqueza que conquistam através de uma gestão cultural eficiente e capaz (Ferrão, 2000). Em outro, todas as atividades, sejam elas de carácter social, cultural, formativo ou outro, atraem público cuja presença promove a economia, pelo fluxo e afluxo de pessoas à cidade e à região¹. Podemos igualmente aferir da importância que estes serviços têm para a dinâmica dos territórios, sendo que a gestão integrada destes espaços, com planos de atividades pensados e orientados para a educação, formação e cultura, se mostram uma mais-valia para todos, mormente para as regiões onde se inserem, através das redes de interação que concretizam². Uma gestão pensada e dirigida destes serviços permite, caso se considere, a criação de uma eficaz rede formativa e cultural. Nasce assim propostas direcionadas para a dinamização e divulgação das regiões, do seu património, cultura e saber, nomeadamente aquelas que se concretizam em ações de natureza cultural como exposições, workshops, apresentações de livros, narração de contos e histórias, apresentações musicais e teatrais diversas, etc. Estas ações, tendo lugar nas bibliotecas e espaços educativos dos diversos serviços da autarquia, visam a formação, mas também a dinamização e promoção

1 As atividades produzidas, promovendo a dinamização dos espaços pela realização de eventos de natureza vária, nomeadamente aqueles em que os Serviços Educativos dos diferentes Espaços Culturais da Cidade, mormente da cidade da Guarda, apresentam, têm um papel decisivo na gestão e dinamização dos espaços e das gentes, mas também dos territórios. Sendo os Serviços Educativos espaços com missões bem diferentes de outros serviços integrados nas autarquias, contribuem para um extraordinário afluxo de pessoas e bens, decorrentes das atividades que promovem e divulgam. A gestão integrada e consciente destes espaços permite tirar partido do potencial humano destas regiões, aproveitando este potencial para a divulgação do território e atratividade da região. Neste potencial nasce ainda a divulgação dos autores e atores locais, numa partilha de saberes e práticas que só enriquecem o público que dela frui e se acerca.

2 Os patrimónios imateriais, apoiados nos patrimónios materiais, outorgam a criação de ações capazes de divulgar a riqueza patrimonial das regiões, revelando-se espaços de formação.

culturais³. Urge atuar no sentido de utilizar e fomentar o uso destas ferramentas para a educação e formação, mas também para a promoção da cultura e património (Lopes, 2006). Assim sendo, estes espaços poderão atuar numa organização e gestão do conhecimento, visando a sua utilização integrada e radial, na promoção da educação, mas também da cultura e do lazer.

Perceber de que forma não só a arte, mas também as tradições são formas importantes para a determinação de objetos artísticos que se consubstanciam em abordagens renovadas de arte, será fundamental para a determinação de uma nova realidade formativa, performativa e cultural. Perceber de que forma, e nestes contextos, pode a arte revelar-se um importante recurso para a formação, a expressão, comunicação e representação de conhecimentos, possibilitando a apreensão e representação do mundo, revela-se o ponto principal de toda a nossa ação. Perceber de que forma Arte e Educação se podem constituir como práticas culturais e formativas, que constroem, dinamizam e alteram as práticas em educação, também.

Arte e Educação

No decorrer do nosso trabalho como professores, como agentes educativos conscientes da necessidade de articulação e interação com o meio e a sociedade, no sentido de promover e facultar uma educação integrada e integradora de saberes e práticas, fomos levados a pensar e promover um conjunto de ações onde cultura e educação, se instrumentalizam. Neste sentido, tem a autarquia da Guarda dinamizado e oferecido um vasto leque de iniciativas que visam o enriquecimento das suas populações, e das quais podemos usufruir enquanto público e, em seguida, enquanto agentes educativos. Participando, os intervenientes podem, muitas vezes de forma graciosa, usufruir de um vasto leque de ofertas que lhes permitem a formação, mas também a valorização pessoal, social, moral e ética. Estas iniciativas não se destinam somente ao público em idade escolar, destinam-se a todos os munícipes, promovendo o acesso a

3 Ações educativas pensadas em contexto não-formal, cooperam para a divulgação de autores vários, nomeadamente aquelas que se apoiam na narração de contos tradicionais e/ou infanto-juvenis, na dramatização dessas mesmas histórias, ou no desenvolvimento de oficinas de expressão dramática, plástica e musical que cooperaram para o sucesso destas iniciativas.

iniciativas culturais de qualidade que fomentam, nos mais jovens a criatividade e o espírito crítico, mas também o sentido estético e a sua valorização pessoal, bem como o acesso a bens culturais de qualidade a custo zero. Nos mais velhos, promovem a partilha e a integração social, como formas de interação social, de fuga ao isolamento e à solidão. Neste sentido, encontramos nas agendas culturais dos diversos serviços educativos e culturais da autarquia, nomeadamente da Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço (BMEL) e do Teatro Municipal da Guarda (TMG), um vasto conjunto de ações educativas, formativas e culturais que vão desde as oficinas e os workshops em diversos domínios, tais que vídeo, fotografia, técnicas de expressão plástica, música e instrumentos tradicionais, expressão dramática, etc., além das oficinas de sombras chinesas ou de escrita criativa que permitem o contacto com autores e a ampliação do saber⁴. Percebemos uma preocupação e cuidado em todas as ações propostas, pois que se transformam em oportunidades de mudança, com uma forte aposta nos contextos não-formais de educação, nomeadamente aqueles que permitem a realização de projetos onde o contacto com a comunidade se mostra uma mais-valia, fator de criação e indução de conhecimento, mas também de mais-valias⁵.

4 A cidade da Guarda sempre possuiu uma forte consciência cívica e educativa, consciência essa que desde sempre se manifestou na forma como apoia a educação e a arte. Neste sentido, prevemos nela uma consciência de que a educação pode ser, e é, uma ferramenta de transformação e mudança. Assim, a autarquia tem vindo a apostar na sua promoção e divulgação através de uma robusta agenda cultural, educativa e formativa. Nela denotamos, a promoção de um conjunto de eventos ligados à educação e cultura, que muito têm contribuído para que esta tenha conseguido já a realização de diversos congressos na área da Educação, nomeadamente o Congresso Identidades, e a sua candidatura a Capital Europeia da Cultura, uma forte aposta do seu executivo na divulgação e promoção do território, da educação, da comunidade e da escola. Esta ação encontra apoio na tradição que a cidade tem na formação de professores e educadores. Sendo capital de distrito, a cidade foi responsável pela formação de vasto leque de profissionais desde que a Escola Normal de Educadores foi criada, e que, neste momento, tem seguimento nas formações oferecidas no Instituto Politécnico da Guarda, nomeadamente na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, cuja ação, desenvolvida num conjunto de formações creditadas pela Agência Nacional de Avaliação A3ES, lhe confere a qualidade, a exigência e a certificação necessárias.

5 Do contacto com outras formas de divulgar a arte e o saber, mormente Ciclos de Conferências, Tertúlias, Ciclos de Cinema, Ciclos de Música, etc., surgem ações como o Festival Síntese, o Festival de Música Contemporânea da Cidade da Guarda, ações que permitem o acesso a autores maiores da Música Contemporânea. Assim sendo, podemos aferir da preocupação constante com o que de mais atual se faz em termos artísticos e musicais no país e no mundo. Da mesma forma, são promovidos Ciclos de Cinema Culto, onde são propostos filmes que não são divulgados nas salas de cinema comerciais, a não ser enquadrados em Ciclos de Cinema ou Festivais que se realizam em contextos muito próprios. Da promoção de workshops de escrita criativa ressalta a necessidade de promover o gosto pela leitura e pela escrita. Vemos nestas ações oportunidades únicas de trabalhar a Língua Portuguesa, bem como a escrita, de desenvolver a criatividade através da escrita de textos que podem trazer à luz autores desconhecidos e, quiçá, de relevo. Concursos literários são também promovidos com vista à divulgação da arte e da cultura e, nesse sentido, novas revelações no que concerne a escrita acontecem. Ocorrem ainda oficinas sobre diferentes temáticas, nomeadamente na área da plástica e da música, revelando atores e autores que

Como as práticas culturais constroem, dinamizam e alteram as práticas em educação

No seguimento da nossa participação em diversos destes eventos, nomeadamente aqueles que envolvem as Expressões Artísticas, permitimo-nos apresentar um projeto que denominámos de – ‘SCUTE – um projeto que promoveu a escuta orientada de peças do repertório não só erudito, como tradicional, popular e infantil, e a posterior realização de um objeto artístico, englobando a música, a escrita e as artes performativas. ‘SCUTE englobou assim, para além de atividades dentro dos vários domínios das expressões artísticas⁶, atividades do domínio da escrita criativa e da concepção e implementação de projetos artísticos. Assim, e a partir dos conteúdos expressos e sublimados na sua designação – ‘SCUTE, mas também ESCUTE e SCUT -, conteúdos que se mostram compatíveis com a sua formação, mas também a expressão e formação musical, e outros relativos à educação rodoviária e ao meio ambiente, matérias e conteúdos de outras áreas de formação, que aqui foram expressos e adquiridos ao longo da concepção, realização e implementação do projeto artístico (Silva et al., 2016).

Na concepção do projeto aflorou a necessidade de responder às necessidades, mas também às solicitações dos mais novos, no sentido de aceitar e respeitar as suas sugestões. Neste sentido, procedemos à introdução de atividades que permitiram a escolha das peças musicais, peças essas que tinham como propósito conduzir a uma reflexão e aprofundamento de conteúdos da Área da Expressão e Comunicação no Domínio das Expressões Artísticas, mas também no Domínio da Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016). A escuta e discussão orientada de peças musicais permite, não só trabalhar as Expressões Artísticas, como a ampliação dos conteúdos presentes nos programas e orientações curriculares para o ensino pré-escolar no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, promovendo, a saber: o “Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) (Silva et al., 2016, p. 62). No domínio da consciência linguística, cujas

permitem aferir da vontade do município em promover a divulgação da arte e a cultura, não só nacional, como internacional.

⁶ Nomeadamente as artes plásticas, a dramatização e a dança, mas também o cinema, o teatro e as artes visuais, nas suas componentes áudio e vídeo.

aprendizagens a promover são as seguintes, permite: “Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra); Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (consciência sintática)” (Silva et al., 2016, p.65), dado que se enceta o diálogo, a partilha e a condução orientada de modelos, tanto musicais como literários, para a concretização de materiais outros a incluir no projeto. Estas ações previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, nomeadamente no que diz respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, onde a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo, prevê ainda que as competências comunicativas se vão estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança⁷. No nosso entender, ‘SCUTE, uma mais-valia.

No que ao desenvolvimento da linguagem oral diz respeito, esta revela-se central na comunicação, aprendizagem, exploração e desenvolvimento das diferentes competências por parte dos alunos. Não se pode, no entanto, esquecer que, e cada vez mais, o português não é a língua materna de todos os intervenientes na ação formativa e educativa. O respeito pelas diferentes línguas e culturas, em contexto educativo e formativo, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que todos se sintam valorizados e não, marginalizados⁸. Qualquer que seja o seu domínio do português oral, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o educador/professor, e com os outros. Neste sentido, a realização de diferentes ações e formações, seja na escola, seja como atividade extracurricular, pode contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de comunicação tanto oral como escrita. Da mesma forma, saídas pensadas e organizadas de forma a promover o seu contacto com a nova cultura e com

7 Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios da sua formação, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva, também, a que todas as áreas de formação contribuam para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. A referência conjunta à abordagem da linguagem oral e escrita pretende não só acentuar a sua inter-relação, como a sua complementaridade, enquanto instrumentos de desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016).

8 Se a aprendizagem da língua portuguesa se torna essencial para o sucesso na aprendizagem, a partilha das diferentes línguas e culturas, não só reforça a autoestima e identidade, como enriquece a sensibilidade intercultural do grupo.

eventos promovidos pela autarquia nos seus diversos serviços, poderá ser um recurso de inegável valor para o sucesso das aprendizagens, já que em contextos não-formais a criança aprende brincando, aprende e apreende de forma mais eficiente e capaz, contactando com o novo⁹.

Quando as crianças apresentam algum domínio dos aspetos associados à comunicação, vão também, paralelamente, começando a desenvolver uma outra vertente da sua formação, uma formação relacionada com a tomada de consciência sobre a forma de como a língua se estrutura e organiza, ou seja, tomam consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística)¹⁰. Começam assim a tomar a língua como objeto de reflexão, apercebendo-se gradualmente dos vários elementos que a constituem, das suas relações, de convenções a eles associados, de regularidades e irregularidades e das suas especificidades orais e escritas. O desenvolvimento da linguagem é sempre uma ação complexa, encontrando nas diversas oficinas de desenvolvimento das expressões oral e escrita, um meio de desenvolvimento e formação de inegável valor e expressão. Construindo frases mais corretas e complexas, adquire um maior domínio da expressão e da comunicação o que lhe permite formas mais elaboradas de representação¹¹. Desta forma, são promovidas aprendizagens que permitem compreender

9 Sendo que um maior domínio da linguagem oral é um dos objetivos da educação pré-escolar, cabe ao educador/professor criar as condições necessárias para que esta se efetive. Entre estas condições salienta-se a necessidade de conceber um clima de comunicação em que a linguagem do educador/professor, a maneira como este se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem. A capacidade do educador/professor escutar, de valorizar a cada contribuição, de comunicar com cada uma das crianças de forma individual, e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma se exprima, fomentando o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. Este conhecimento, mobilizado na utilização de muitas palavras, na construção de um vocabulário alargado, na compreensão de questões, ordens, mensagens, etc., centra-se essencialmente no significado da mensagem oral, e constrói-se, muitas vezes, de forma natural, também na realização de práticas culturais e performativas multiculturais, integradoras de novas culturas e saberes (Silva et al., 2016).

10 Existem duas grandes componentes na aquisição da linguagem, que, embora com características e especificidades subjacentes, se inter-relacionam, a saber, a comunicação oral e a consciência linguística. No que à Comunicação Oral diz respeito, podemos assegurar que é no clima de comunicação criado pelo educador/professor que a criança dominará a linguagem, alargando o seu vocabulário.

11 O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, em conjunto com outras ações, que as crianças utilizem adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. A comunicação das crianças com outros adultos da instituição e da comunidade, no jardim-de-infância ou no exterior, são um outro meio de alargar as formas de comunicação que a levam a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação (Silva et al., 2016). Cabe ao educador/professor alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação tanto como emissores, como enquanto receptores. Esta vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade que se

mensagens orais em situações diversas de comunicação; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) (Silva et al., 2016). Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário, ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias, tanto em situações de comunicação individual, como em grupo, adquirindo mais vasto conhecimento. Neste sentido, constatamos que elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade; canta, reproduzindo de forma cada vez mais correta as letras das canções; relata acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos; constrói frases com uma estrutura cada vez mais complexa (coordenadas, subordinadas, afirmativas, negativas); usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (contar histórias ou acontecimentos, fazer pedidos, dar ou pedir informação, apresentar ou debater ideias, etc.), podendo desta forma, e mais eficientemente, ser integrada nos projetos ora narrados (Silva et al., 2016).

Estas orientações levam-nos a crer que projetos multidisciplinares podem ser uma solução para aprendizagens integradas e integradoras, para a colaboração entre pares, assim como para a entajuda na criação de projetos multidisciplinares que permitam à criança vivenciar a arte com prazer, desenvolvendo diversos conteúdos, competências, mas também atitudes e valores¹². Promovendo a comunicação entre pares, o educador/professor colabora na ampliação do conhecimento em diversos contextos, nomeadamente aqueles não-formais. Ao incentivar a criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma, o educador/professor pode ainda

manifesta não só para o desenvolvimento de competências sociais, como para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber. Não se pode ainda esquecer a comunicação não-verbal, forma de comunicação essa que pode ser explorada em outros contextos, nomeadamente a construção de mímicas, do jogo dramático ou do projeto de teatro, constituindo um suporte importante da comunicação oral e conteúdo em aprendizagem em outros domínios das expressões.

12 Cabe ao educador/professor disponibilizar material para o desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços, nomeadamente o da sala de aula/atividades (histórias em formatos diversos, fantoches, gravador e/ou leitor de CDs, jogos, computador); proporcionar a realização de jogos que promovam o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, vocabulário, mensagens); uso de vocabulário rico e questionar as crianças levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras; contar histórias, promovendo em seguida conversas sobre as mesmas criando assim oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias.

facilitar o contacto com outras línguas, apoiando as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado, semelhanças, diferenças, etc.). Pode ainda utilizar e promover o uso de linguagem ajustada a funções específicas (formulações de uma pergunta, de uma narrativa, de um poema, de uma ordem), sendo que, e para que estas atividades tenham sucesso, poder-se-á apostar nas atividades de narração de histórias, no teatro de fantoches e marionetas, no jogo dramático com recurso a pequenas peças que podem ser da autoria dos seus intervenientes, ou não, na construção de cenários e de sombras chinesas, etc.¹³.

No que concerne a aquisição de uma Consciência Linguística, as crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem. Neste sentido, a construção de pequenas letras, de lengalengas, de rimas, de textos-guião para um projeto artístico constitui uma mais-valia da formação. Ao mostrar satisfação em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações, a criança pode, com o educador/professor, usar as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas, elementos presentes na tradição oral e cultural portuguesa, promovendo um desenvolvimento do seu vocabulário. A poesia, como forma literária, constitui também um meio para essa tomada de consciência da língua, bem como para uma sensibilização e fruição estética. Estas e outras formas de exploração de sons e de palavras levam a que as crianças comecem a perceber que a língua não é só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos. Estes processos levam a criança a níveis de análise diferenciados que podem passar pela estruturação de frases, pela consciência do conteúdo das diferentes palavras enquanto unidades arbitrárias, mas também nos seus constituintes, chegando a segmentos sonoros menores, como as sílabas e os fonemas, que podem ser utilizados como objetos sonoros, como ruídos (Silva et al., 2016).

Assim sendo, achamos pertinente a exploração destes conteúdos na execução e elaboração de projetos artísticos pluridisciplinares e multiculturais, num ambiente lúdico e descontraído, onde todos participam e se apoiam para a determinação de um resultado final global. Nasceram assim já alguns projetos dos quais 'SCUTE faz parte, onde os indutores foram

13 Neste sentido, numerosas formações e atividades são realizadas pelos serviços educativos da cidade da Guarda, sendo por isso, relativamente fácil aceder a formação especializada nas áreas ora manifestas.

conteúdos diversos, determinados em função das intenções formativas e dos espaços vivências e carências tidas. Se em contexto de sala de aula poderá ser usado como elemento indutor, uma palavra, um objeto, uma música, fora dela, outros conteúdos podem ser importantes e determinantes nesse processo, nomeadamente aqueles que se nos apresentam na proximidade de instituições, como as bibliotecas municipais, os teatros, os lares, os centros de dia, ou qualquer outra instituição, no que às suas possibilidades e carências diz respeito¹⁴. Neste sentido, salientamos a possibilidade de elaboração, a partir de indutores diversos, de atividades conducentes ao desenvolvimento curricular nos Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mas também da Educação Artística e Motora, objetivos a que nos propomos aquando da realização deste nosso projeto. A área da Formação Pessoal e Social também aqui se manifesta.

‘SCUTE

Decorrente do proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar nos subdomínios das Expressões Artísticas, a criança deve conseguir, no final da sua formação: “Utilizar texturas/ambientes sonoros em canções, danças, histórias, dramatizações, gravações; Adaptar textos para melodias; melodias para textos; textos para canções; Organizar sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras; Organizar sequências sonoras para sequências de movimentos; Participar em danças de roda, de fila, tradicionais infantis e outras consideradas adequadas aos objetivos e metas a atingir.” (Silva et al., 2016, p. 72-73). Ora, para atingir estes objetivos, a criança tem que manipular, criar, pensar e fruir a arte numa perspetiva não só técnica, como expressiva e estética, sendo que nos domínios da música e da educação musical são os jogos de exploração, a base do desenvolvimento das suas capacidades musicais.” (Silva et al., 2016, p. 71). Assim sendo, os conteúdos e as competências aqui manifestas, podem ser apreendidas e desenvolvidas através da realização não só de diversos jogos, como da construção de vários elementos que podem ser utilizados num contexto

14 Dum intercâmbio possível prevemos a possibilidade de nascerem projetos onde a colaboração dos Idosos com as Crianças, o saber aliado aos sorrisos e abraços, ao nascer e ao brotar de ideias face à genuidade criadora das crianças serão o motor que fará renascer a vida e o impulso criativo para estas ideias.

mais vasto, mormente projetos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas. Pretende-se também que a criança seja capaz, por si só ou em grupo, de desenvolver projetos próprios, contando com a ajuda do educador/professor, na escolha e domínio dos meios utilizados. Aprender a escutar e não só ouvir, a compreender e analisar o que ouve, a reconhecer e inserir os sons e as melodias, as canções e as narrativas num determinado contexto, permite o uso, a construção e determinação dos objetos presentes em 'SCUTE. A escolha mas também a criação de pequenas canções e lengalengas para a aprendizagem de conteúdos relativos à circulação rodoviária uma oportunidade. Assim, de forma integrado e lúdica, as crianças desenvolvem ações que raramente esquecem pois que se traduzem em diversos elementos de natureza intelectual, física e emocional vária.

Neste fazer, e no que respeita a representação do som, nomeadamente a sua representação gráfica, esta tem lugar de diversas formas. Inicia pelo registo do gesto livre, ação que ganha gradualmente concisão e poder comunicativo, organizando-se em conjuntos de sinais e símbolos. A utilização de símbolos de leitura e escrita musical e do domínio da gestualidade decorrentes da prática musical deve, quando possível, ser integrada em outros contextos. Assim, a criança é levada a "Inventar/utilizar gestos, sinais e palavras para expressar/comunicar: timbre, intensidade, duração, altura, pulsação, andamento, dinâmica. Inventar/utilizar códigos para representar o som da voz, corpo e instrumentos; Inventar/utilizar códigos para representar sequências e texturas sonoras; Utilizar vocabulário adequado a situações sonoro/musicais vivenciadas; Identificar e utilizar gradualmente/dois símbolos de leitura e escrita musical; Contactar com várias formas de representação sonoro/musical: em partituras adequadas ao seu nível etário, em publicações musicais, nos encontros com músicos" (Silva et al., 2016, p. 74). Ora nesta representação podem estar presentes os conteúdos e as competências relativas ao subdomínio das Artes Visuais, cujos princípios orientadores são a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores que permite, a partir de descobertas sensoriais, a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica.

Estas ações, não só contribuem para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies, cujas ações, quando definidas e construídas em função

de uma temática proposta, de uma intenção em particular, podem integrar os projetos a que se destinam. 'SCUTE, um exemplo. A possibilidade de a criança se exprimir e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações do seu fazer. Apesar da sala de aula constituir o local privilegiado para a vivência das atividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, o trabalho de manualidades conjunto com os outros, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a sua experiência e sensibilidade estética (Silva et al., 2016). Nestas ações, podem as crianças não só descobrir, interagir e descobrir, como adquirir materiais e elementos vários que integraram o seu projeto. Da mesma forma, pode, à posteriori, o desenho, na sua vertente de desenho infantil ser uma atividade da qual a criança retira prazer que lhe é proporcionado pelo desenrolar do traço e pelo saber que vai ser utilizado num contexto outro que a simples atividade escolar, e que se faz numa ação decorrente às visitas efetuadas¹⁵.

15 Esta atividade revela-se um jogo que suscita a representação de sensações, experiências e vivências. Sendo uma das atividades fundamentais de expressão deve ocorrer, com frequência e de forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva. Os suportes não deverão ser de dimensão muito reduzida (inferior a A4), sendo desejável que a criança escolha os materiais e cores que melhor se adequam à sua sensibilidade. Nas atividades de desenho de expressão livre está previsto o desenhar na areia, em terra molhada, o desenhar no chão do recreio, o desenhar no quadro da sala e o explorar as possibilidades técnicas de dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis, utilizando suportes de diferentes tamanhos, espessuras, texturas e cores. Assim, poderemos e no âmbito das atividades gráficas sugeridas, promover o desenhar de jogos, incentivando o convívio, intercâmbio e atividade física do aluno, a ilustração de situações do seu dia-a-dia, o inventar seqüências de imagens com ou sem palavras; criar frisos de cores preenchendo quadrículas; desenhar plantas e mapas; contornar objetos, formas, pessoas; utilizar livremente a régua, o esquadro e o compasso; desenhar em superfícies não planas e o desenhar sobre um suporte previamente preparado (com anilinas, tinta de escrever,...) (Silva et al., 2016, p. 92-93). Muitas vezes, estas atividades, fazendo apelo ao contato da criança com a matéria, ao uso do sentido do tato, o sentir da matéria e do corpo, levam a que estas ações progridam no sentido de proporcionar, tal como a pintura, um clima de disponibilidade e de liberdade. O educador/professor deverá observar sem interferir nos aspetos expressivos, na forma como as crianças utilizam o espaço da pintura, como pegam no pincel, preenchem superfícies, como usam a cor ou se apercebem do ambiente gerado e do tipo de solicitações que lhes dirigem. Inicialmente os suportes a utilizar na pintura deverão ser de cor neutra, de dimensão não inferior a A3 e ligeiramente absorventes. Variar o tamanho, a espessura, a textura e a cor do suporte base, são também experiências que o professor deve proporcionar. À medida que as crianças vão demonstrando mais iniciativa, o professor pode, então, sugerir outras experiências que permitirão aprofundar a capacidade dos alunos se exprimirem, de forma pessoal, através da pintura. A organização, conservação e partilha do material de desenho e pintura contribuem, ainda, para as aprendizagens básicas da vida em sociedade e em grupo. Assim, nas atividades de pintura de expressão livre, devemos incentivar os alunos a pintar livremente em suportes neutros; pintar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões; explorar as possibilidades técnicas de mão, esponjas, trinchas, pincéis, rolos, com pigmentos naturais, guache, aquarela, anilinas, tintas de água. Da mesma forma, nas atividades de pintura sugerida poderemos promover ações de digitinta, as experiências de mistura de cores, o pintar superfícies e, por descoloração, desenhar; fazer jogos de

No decorrer das ações, e pela introdução de diferentes materiais, suportes e atividades, nomeadamente as ligadas a experiências ocorridas noutras áreas da sua formação e educação, as crianças poderão aprofundar as suas capacidades de expressão e representação (Silva et al., 2016). Estas atividades são uma mais-valia, sendo que o seu contacto com estes factos lhes proporcionará uma visão diferente da realidade, e o seu enriquecimento como seres humanos. No que concerne o projeto 'SCUTE, a realização de atividades de criação musical, plástica, dramática e motora, concorrendo para a criação de uma narrativa mais vasta, uma narrativa que veicula diferentes conteúdos formais e materiais, constitui uma forma lúdica de aprender, apreender e experienciar.

Interação entre os diversos espaços de educação formal e não-formal

'SCUTE permite a exploração dos diversos domínios que se nos apresentam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar onde, as crianças podem enriquecer as suas possibilidades de expressão e comunicação. Sendo que estas formas de expressão não são, em geral, por elas desconhecidas, pois que desde cedo tomam contacto com as atividades relacionadas com o desenhar, o pintar, o dramatizar, o cantar ou o dançar, vemos que o desenvolvimento dessas linguagens implica que exista um processo formativo e educativo estruturado e orientado. Assim, e partindo numa primeira fase dos seus interesses e capacidades, para que se releve o prazer que retiram em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar os seus anseios, 'SCUTE proporciona experiências e oportunidades de aprendizagem diferenciadas que ampliam a expressão, garantindo o direito no acesso a uma educação e formação de excelência, mas também à cultura e à arte. Na educação artística, a intencionalidade do educador é essencial para o desenvolvimento da criatividade, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético. Esta ação concretiza-se no contacto que a criança desenvolve com diversas manifestações artísticas de modo a

simetria dobrando uma superfície pintada, realizar pintura soprada, pintura lavada. As crianças deverão pintar ainda, e utilizando dois materiais diferentes (guache e cola, guache e tinta da china,...), cenários, adereços, construções e pintar em superfícies não planas (Silva et al., 2016, p. 93-94).

incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo e da arte. Assim, proporcionando a escuta orientada de autores, o contacto com exposições de artes plásticas, pintura ou fotografia, oficinas de criação artística, onde possam explorar as áreas do teatro, da música ou das tradições, bem como o contacto com instrumentos e as danças tradicionais, a descoberta de novos autores e músicas, etc., será o motor de desenvolvimento da criança no que concerne o sentido estético e a apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais, em íntima ligação com a área de Formação Pessoal e Social. Neste contacto, contribui-se para o que se pretende desta área de atuação nomeadamente: a construção da identidade pessoal, social e cultural; o conhecimento do património cultural; a sensibilização para a sua preservação e o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. São ainda desenvolvidas a curiosidade, a expressão verbal e não-verbal, e a sua capacidade de resolução de problemas, o que conduzirá à sua capacitação para outros domínios da Área de Expressão e Comunicação. Por sua vez, as técnicas e instrumentos próprios deste domínio podem ser mobilizados noutras áreas e domínios do saber (Silva et al., 2016)¹⁶.

Sendo que o Domínio das Expressões Artísticas não se resume à exploração do espaço de sala de aula, sendo que a organização do espaço e dos materiais, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade, se mostram determinantes para as oportunidades de exploração e criação no domínio da educação artística, da mesma forma poderemos explorar o espaço exterior para atividades de educação artística, promovendo a recolha de elementos naturais a integrar nos projetos e atividades desenvolvidos. Neste contexto poder-se-á explorar na área da expressão e educação musical, o canto e os instrumentos tradicionais, fazendo um estudo dos materiais disponíveis e dos recursos endógenos na construção de instrumentos musicais que poderão depois ser manipulados em contexto do projeto. Exploram-se assim as potencialidades artísticas e culturais do meio, em articulação com a educação artística e a formação, complementadas pelo contacto com outras fontes de informação, nomeadamente aquelas que resultam do uso dos espaços e serviços educativos das bibliotecas e demais serviços autárquicos.

16 O desenvolvimento da criatividade, do sentido estético e o contacto com diferentes formas de cultura não fazem apenas parte deste domínio, mas deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo, passando, também, pela organização do ambiente educativo.

Neste sentido, cremos que a oferta formativa dos serviços educativos do Município da Guarda são, não só uma mais-valia, como um apoio de inegável valor no que concerne o atingir de metas e objectivos curriculares presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar. Sabemos que as práticas culturais contribuem para a formação do indivíduo nas suas diferentes vertentes, sendo que aquelas que concernem a sua formação e educação, em termos formais e não-formais são as que mais nos interessam como profissionais ligados à Educação e Formação de Professores. Assim sendo, é nos serviços educativos e culturais das autarquias que nos apoiamos para perceber como estes se podem envolver nesta ação, promovendo o intercâmbio de experiências e a ligação da escola à comunidade, favorecendo a partilha, a integração e interação social. Refletindo como são estruturadas e pensadas as ofertas culturais a nível das bibliotecas locais, em concreto na cidade da Guarda, e de como estas articulam as suas ações com as escolas do ensino básico e secundário da cidade, verificamos que existe uma preocupação acrescida e efetiva, em facultar diversos meios, e conteúdos formativos, em articulação com os conteúdos e as competências a atingir nas diversas formações e programas das escolas. São realizadas diversas ações no sentido de facultar momentos de partilha cultural pela leitura, encenação e dramatização de pequenos contos, a realização de pequenas oficinas de expressão plástica onde se desenvolvem trabalhos destinados à concreta promoção e divulgação de saberes e técnicas, visando um ensino mais capaz e motivador para crianças e jovens, o lançamento de livros e tertúlias com os autores num contexto não-formal, bem como o intercâmbio de experiências para uma aproximação do jovem à leitura e ao livro. São ainda propostas noites na biblioteca, onde as crianças são convidadas a pernoitar. Este contacto próximo com os livros tem como função, promover o gosto pela leitura e pelos livros, já que parte da sua estadia num espaço diferenciado do de casa e da escola, está destinada à escuta de leituras de contos e livros, assim como à sua exploração e manipulação.

Nas diversas atividades que nos proporciona, nas suas diversas formações e ações, temos a oportunidade, a partir da oferta formativa dos serviços educativos da autarquia, nomeadamente da Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço (BMEL) e do Teatro Municipal da Guarda (TMG), de desenvolver os conteúdos e as competências expressas nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar, promovendo uma interação entre a escola e o meio, o indivíduo e a sociedade, o adulto e o jovem, a realidade e a arte, de uma forma integradora e sustentada, ação

essa que se concretiza num serviço público eficiente e capaz, uma espaço que se mostra integrante e integrador de arte, pela arte, em prol de todos.

Considerações finais

Num mundo onde a globalização e massificação de produtos e serviços detém uma forte influência nos movimentos migratórios, e na concentração das populações em grandes polos urbanos, é na aproximação ao público e aos mais jovens, numa política de proximidade, que as cidades se distinguem e se mostram diferenciadoras. O desenvolvimento industrial e tecnológico responsável pelo progresso económico, cooperou para a construção duma sociedade cada vez mais tecnológica e individualista, uma sociedade que dificulta, muitas vezes, a comunicação direta e as relações interpessoais, relações que se encontram cada vez mais, em risco. As tecnologias, sendo uma ferramenta de sucesso nas estratégias de divulgação dos conteúdos que dela se apropriam, esvaziou de significado as relações interpessoais, pelo uso supérfluo e inapto de mecanismos que, em essência, são promotores de isolamento e solidão. Urge divulgar junto das populações mais jovens a riqueza do contacto efetivo entre os indivíduos, bem como aquela decorrente da troca de experiências, saberes, ideais e ideologias várias. Promovendo a discussão e o diálogo entre pares, a divulgação e conhecimento, as ações formativas dos serviços educativos das autarquias, surgem como ferramentas eficazes na preservação e divulgação de si e do outro, urgindo reaprender e disciplinar.

A recolha e divulgação dos atributos próprios a cada lugar, estabelecendo a diferença entre regiões é o que insta promover impelindo ao delineamento de estratégias de implementação de projetos dentro de uma perspetiva formativa e cultural que fixe populações. Associando formação, cultura e relações sociais, encontramos um meio fértil ao desenvolvimento de conceitos onde a cultura tem um papel essencial na construção de novas formas de relação, expressão e comunicação. Salvaguardando sempre os indivíduos, vimos nos projetos artísticos desenvolvidos a nível de escola em interação com outras instituições, um meio de desenvolvimento social e de acompanhamento eficaz de uma aprendizagem que se quer mais

global. Assim sendo, a intervenção e ação humanas são estruturantes em territórios onde os âmbitos de intervenção podem ter um papel fundamental no desenvolvimento de relações grupais e comunitárias. Cada território possui um capital e identidade próprias, resultantes de suas especificidades culturais. A cultura local, fonte de atratividade e de orgulho, pode ser um importante trunfo para o desenvolvimento, capacitando-se enquanto veículo de conhecimento e formação. Ora, é nesta cultura e na preservação de uma identidade, que encontramos a riqueza e diversidade que constitui o património cultural de um território, factores que reforçam a identidade e o sentimento de pertença das populações. Nas regiões de fronteira, nomeadamente na raia portuguesa, surgem diversas manifestações culturais que espelham as realidades locais. Estas manifestações envolvem associações, agrupamentos escolares e agentes culturais, em ações conjuntas que reclamam dos seus promotores métodos e técnicas que partam das necessidades reais dos indivíduos e da análise da realidade que os rodeia, para que as respostas sociais e culturais sejam um processo vivo, em constante evolução e avaliação (e se necessário reformulação), para que o objetivo último destas manifestações culturais esteja sempre presente, ou seja, a melhoria da qualidade de vida das populações e a dinamização da educação em contexto não-formal.

Na prossecução de projetos mais amplos, as populações são convidadas a participar, seja direta, seja indiretamente. Presentes nas vidas e nas tradições pelo saber fazer e refazer, são estes elementos que nos permitem recriar espaços de vida e arte, religando saberes e tradições que, sem estes momentos e vivências, se perderiam para sempre nos lugares e tempos. Constituindo-se em espaços de educação não-formal, agentes de formação, criação e recriação humanas, são agentes de recuperação de um fazer e saber-fazer que nos remete para a reflexão das nossas próprias ações enquanto educadores. Nestes contextos surgem dinâmicas de um fazer pensado no outro. Renascem ações onde se consolidam conhecimentos, se apreendem técnicas e estéticas, se discutem contextos e se prendem emoções. Na diversidade das atividades prendem-se públicos e renovam-se saberes, combate-se a exclusão, promovendo-se a integração. Do intercâmbio de vivências e lugares, nascem propostas renovando-se os envolvidos. Todos estes, encontrados numa pensada dinamização e divulgação dos espaços, serviços educativos e culturais das cidades, contribuem para que os indivíduos tenham acesso a uma cultura e educação que, de outra forma, seria difícil de acessar. A bem da Cultura, da

Educação e da Arte, encontramos diversos serviços que primam pela diferença e pela atuação direcionada para a formação de um público desde a mais tenra idade, primando ainda pela qualidade dos serviços e das ofertas formativas veiculadas, pensadas e estruturadas como as práticas culturais que constroem, dinamizam e alteram as práticas tidas em educação.

Bibliografia

AA. VV. (2014). Organização Curricular e Programas de Ensino Básico - 1º ciclo. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Editorial do Ministério da Educação.

Ferrão, João (2000), *Relações entre Mundo Rural e Mundo Urbano – Evolução Histórica, Situação Actual e Pistas para o Futuro*, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, Nº 33.

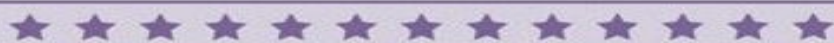
Lopes, Marcelino de Sousa (2006), *Animação Sociocultural em Portugal*, Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Martins, Júlio de Sousa (1993), *Levantamento Cultural – Exemplos e Sugestões*, Aveiro, Estante Editora.

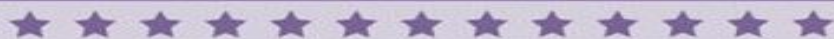
Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ventosa, Victor J. (Coord.) (2006), *Perspectivas actuais de la Animación Sociocultural – Cultura, tiempo libre y participación social*, Madrid, Editorial CCS.

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Comunidades Humanas e Antropologia Cultural: Práticas e Linguagens Artísticas através da Música e da Dança

Maria do Rosário Morais Pinto da Mota Ribeiro de Sousa

sousa.mrosario@gmail.com

**Escola das Artes – CITAR - Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes,
Universidade Católica Portuguesa**

Portugal

Nota Biográfica

Doutorada em Ciências da Educação e em Educação Intercultural. Pós-Doutorada em *Artistic Studies/Music Studies* pela Universidade Católica Portuguesa. Professora e Investigadora integrada no CITAR - *Research Center for Science and Technology of the Arts*, da UCP. Professora Coordenadora no Conservatório Superior de Música de Gaia, no Mestrado em Ensino da Música, com especialidades em Canto e em Música de Conjunto. Autora de artigos e de obras publicados em revistas nacionais e internacionais, ligados às artes, à música e à antropologia cultural, privilegiando as áreas da educação artística, da pedagogia musical, da didáctica da música, da etnomusicologia e da interculturalidade.

Resumo

O artigo que se apresenta tem como principais objectivos proporcionar o conhecimento de diferentes linguagens culturais e práticas artísticas, provenientes de inúmeras comunidades humanas, bem como os contributos construtivos e formativos que dessas práticas advêm, nos contextos da diversidade cultural das sociedades atuais.

Conformado por um *Quadro Teórico-Conceptual* e por uma *Metodologia Empírica* procura estabelecer a reflexão e o debate acerca das políticas de integração e de inserção social de comunidades humanas em diversos países, dentro dos seus diferentes contextos, bem como verificar o impacto transformador e motivador que essas linguagens práticas promovem no bem-estar social e cultural das mesmas, contribuindo para uma eficaz inclusão social, em contextos sociais e interculturais.

Sendo a Antropologia Cultural uma abertura para o aprofundamento do conhecimento de etnias diferenciadas, pretendemos estabelecer o diálogo com culturas africanas e afroamericanas, através de viagens antropológicas e de itinerários pedagógicos, nos domínios da música e da dança.

Seguindo autores de referência, que enunciaremos ao longo deste artigo, foi-nos possível proporcionar a estudantes dos ensinos básico e secundário, de escolas portuguesas, programas artísticos e interculturais, integrados numa visão transdisciplinar. Os resultados obtidos são indicadores de melhorias substantivas quanto à aquisição de valores éticos, estéticos e educativos, nos contextos das diferentes comunidades e grupos sociais. Os poderes criativos e multifacetados da música, em interligação com o movimento e a expressividade corporal, através da dança, constituem formas de abertura a horizontes inovadores na comunicação e na interação entre comunidades humanas, no âmbito da diversidade e da pluralidade em que vivemos.

Palavras-chave

Artes, Música, Antropologia cultural, Etnomusicologia, Comunidades, Integração social

Introdução

Partindo das problemáticas que se enquadram na realização deste *IX Fórum Internacional de Gestão Cultural e Artística*, cujo tema central consiste na abordagem e no aprofundamento de *Práticas Culturais e Linguagens Artísticas*, iremos circunscrever o nosso estudo ao conhecimento de práticas culturais e de linguagens artísticas emergentes de culturas africanas, e de culturas afroamericanas.

O *Quadro Teórico-Conceptual* norteará a temática em estudo, constituindo o *Estado da Arte*. A *Metodologia Empírica* apresentará trabalhos realizados no terreno, onde será possível verificar como se interligam os seus campos de acção, bem como os resultados emergentes de experiências realizadas, em contextos educativos, com adolescentes, jovens e professores. Concluiremos este estudo com uma reflexão analítica acerca das projecções que entendemos de relevância para o futuro.

Quadro Teórico Conceptual

O Estado da Arte

La antropología cultural es conmovedora porque se conecta con todo, desde la comida al arte. Y puede ayudar a prevenir o solucionar los problemas del mundo relacionados con la desigualdad social y la injusticia (Miller, 2016, p. xxi).

Falar sobre comunidades humanas e antropologia cultural constitui um desafio motivador, baseado em personalidades de referência, nomeadamente em Franz Boas ([1858- 1942](#)); Émile Durkheim (1858-1917); Marcel Mauss (1872-1950); Bronislaw Kasper Malinowski (1884 -1942);

Margaret Mead ([1901-1978](#)); Claude Lévi-Strauss (1908-2009), e em muitos outros, à escala mundial. Importantes abordagens realizadas foram sendo retomadas, ao longo dos tempos, e, na actualidade, encontramos outros autores que aprofundam os seus estudos, tendo como base princípios e orientações dos antropólogos e investigadores enunciados.

Destacamos Georges E. Marcus e Michael M. J. Fischer (1986); Rowley (1997); Salwa El-Shawan Castelo-Branco (1997); Conrad Phillip Kottak (2002); Bernardi (2007); Claude Riviere (2007); Mallett e Stanley (2011); Bárbara Miller (2016) e Osseily Hanna (2018) cujas obras abordam as questões mais proeminentes da antropologia social e cultural, quer através da elaboração de trabalhos de natureza académica, quer no sentido de narrativas e de propostas inovadoras geradores de novos e permanentes estudos diversificados. Para melhor clarificar o desenvolvimento deste estudo, fomos ao encontro de definições de conceitos, e dos focos centrais nos seus âmbitos.

Conceito de Antropologia Cultural

Franz Boas (1997), considerado um dos maiores antropólogos de todos os tempos estudou o homem, o meio, a cultura, a sociedade, sendo o precursor da moderna Antropologia. Autor da obra *Antropologia Cultural*,

Refere-se ao relativismo cultural, isto é, às atitudes ou pontos de vista, através dos quais o mundo é observado e visto de acordo com os seus próprios parâmetros e a sua própria cultura, em relação a outras culturas. (...) Contrapunha as teorias evolucionistas e racistas ainda dominantes no início do século XX, a uma perspectiva relativizadora, centrada na noção de cultura. Foi também um dos pioneiros da pesquisa de campo como método privilegiado para o estudo das diferentes culturas.

Partindo das técnicas, dos objectos, e dos traços comportamentais, Franz Boas procurou os melhores caminhos para conseguir sintetizar a actividade social. Atribuiu importância aos

traços culturais e aos fenómenos da transmissão de culturas. Quanto ao termo *Etnologia* continua a ser utilizado, embora existam tendências para o substituir pelo de *Antropologia Social* e de *Antropologia Cultural*. Assim, o conceito de *Antropologia Cultural* define-se a partir do conceito de *Antropologia*.

Segundo Bernardi (2007), compete ao antropólogo, qualquer que seja a sua especialização, o dever de explicar a própria identidade da *Antropologia* e de ilustrar a diferença entre *Antropologia* e *Etnologia*.

Antropologia é a ciência do homem, enquanto a Etnologia é a ciência dos povos. Antropos significa o homem e ethnos significa colectividade. (...) Na realidade, o diverso uso dos dois termos, antropologia e etnologia está estritamente ligado às formas de viver e às situações históricas de vários países (p. 7). (...) A antropologia cultural procura e investiga o significado e as estruturas da vida do homem como expressão da sua actividade mental. É este segundo tipo que nos interessa: actua numa multiplicidade de ramos que formam as especializações da antropologia cultural (p. 19).

Barbara Miller, na sua obra *Antropología Cultural* (2016), afirma que: *antropologia cultural es el estudio de los pueblos actuales y sus culturas, incluyendo sus cambios y variaciones contemporáneas* (p. 5). Na mesma linha de pensamento, e na mesma obra, diz que *a antropologia lingüística es el estudio de la comunicación humana, incluyendo sus orígenes, historia, y los cambios y variaciones contemporáneas* (p.5).

Na obra *Portugal e o Mundo - o Encontro de Culturas na Música* (1997), da autoria de Salwa El-Shawan Castelo-Branco, encontramos uma visão mais direccionada para o estudo das linguagens e das práticas artísticas, muito particularmente nos domínios da música. Assim, segundo esta autora e etnomusicóloga,

A Antropologia Cultural é uma outra disciplina ocidental. (...) O seu objecto de estudo é a cultura e a música (...) O nosso interesse incide sobre processos interculturais em música. (...) Os antropólogos têm-

se mostrado bastantes vezes hesitantes em abordar a música, assunto encarado como demasiado técnico. Aqueles que seriamente se dirigiram a um domínio musical foram declarados etnomusicólogos. É a estes etnomusicólogos que nos podemos dirigir (Castelo-Branco, 1997. p. 49).

Tendo este estudo um enquadramento nos contextos das linguagens e práticas artísticas, entendemos de grande importância entrar na definição do *conceito de etnomusicologia*, subjacente a estas problemáticas.

Conceito de Etnomusicologia

O termo *etnomusicologia* existe, apenas, há cerca de 30 anos, apesar da actividade nesta matéria ter sido iniciada muito mais cedo. Segundo Bruno Nettl (1979) esta terminologia teve predecessores imediatos tais como: *musicologia comparativa*, *etnomusicologia musical*, termos estrangeiros como *muiketnologia* ou *etnographie musicale*, entre outros. Segundo o mesmo autor, os etnomusicólogos/investigadores devem estar sempre interessados na música, enquanto fenómeno produzido pela cultura, quer venham do campo da antropologia, ou não. Para eles, o estudo da música integra-se sempre no âmbito do seu contexto cultural. Para se compreenderem os vários tipos de música torna-se fundamental o conhecimento do seu passado cultural e histórico (Nettl, 1979).

Em todo o mundo, a música é utilizada em cerimónias religiosas, reuniões, e em ocasiões importantes. Elaborada ou simples, a música cria o ambiente certo para uma celebração, para reverenciar a realeza, ou como uma experiência espiritual e venerável (Mallett e Stanley, 2011, p. 30).

De acordo com Jaap Kunst (1955), etnomusicólogo holandês de grande impacto nos domínios destas matérias, define-se *etnomusicologia* como:

O estudo da música tradicional e dos instrumentos musicais de todas as camadas da humanidade, incluindo os chamados povos primitivos e também as nações civilizadas. A nossa ciência examina pois a música tribal, a música popular e também a música erudita extraeuropeia. Além disso a etnomusicologia estuda os aspectos sociológicos da música, como o fenómeno da aculturação musical... A música ocidental erudita e a música ligeira não têm lugar neste campo (Kunst, 1955, cit. in Castelo-Branco, 1986, p. 44).

As obras deste autor revestem-se de grande utilidade nos domínios da *etnomusicologia*, pretendendo-se, através delas, desbravar e aprofundar estudos etnomusicológicos de grande alcance.

Segundo William Anderson (1991), a problemática da *etnomusicologia* deu origem a variados estudos. Investigadores empenhados dedicaram-se ao seu estudo, tendo como objectivo primeiro a apresentação de registos de informação e de materiais documentais sobre a diversidade cultural musical das tradições musicais existentes em vários países do mundo. Autores como Anne Bamford (2006; 2007); James Banks (1986; 1991a); 1994); Jan McCrary (1993; 1995; 2000; 2001) abriram caminhos para a inclusão social de crianças, jovens e adultos, desde a idade pré-escolar, até aos ensinos básico e secundário, através de programas artísticos e musicais implementados e realizados no terreno. Confirmaram-se resultados muito consistentes quanto à sua eficácia, nos domínios da interculturalidade.

Depois das abordagens aos conceitos que acabamos de referir, passamos de seguida ao desenvolvimento de contextos *antropológicos* e *interculturais* onde a *música* e a *dança* exercem um grande poder na comunicação.

A Música Africana

*As diferentes tribos africanas criaram os seus próprios sons e instrumentos. Têm **tradições musicais** próprias para cerimónias e celebrações das aldeias, que muitas vezes implicam a participação da*

*assistência. No entanto, a principal característica da música africana é o entrelaçar de diferentes **padrões rítmicos** conhecidos como polirritmia (Mallet e Stanley 2011, p. 20).*

Na África, a música é essencialmente de carácter comunitário. O Continente Africano é muito variado e rico nos domínios da sua diversidade cultural e artística. Este facto concede-lhe uma uniformidade integral junto da enorme variedade e da grande quantidade de formas, influencias e instrumentos musicais (Rowley, 1997).

Em África, há música para praticamente qualquer tipo de situação: rituais religiosos, a celebração do nascimento, da adolescência, da entrada na idade adulta, do casamento, e da morte, para acompanhar as mais diversas tarefas indispensáveis à sobrevivência da comunidade, para a guerra, ou para exaltar o valor de chefes e de reis. A vida da comunidade está de tal forma impregnada de música que em muitas línguas africanas nem sequer existe uma palavra para a definir como actividade autónoma (Rowley, 1997. p. 82).

Através destas artes e dos rituais tradicionais que nelas estão contidos os povos africanos podem comunicar e partilhar as suas vidas, as suas emoções e os seus mais íntimos sentimentos. Estas linguagens artísticas, próprias e típicas de cada região necessitam de códigos próprios. Sendo a música uma forma de descodificação dessas mensagens e dessas formas de comunicar, Polo Vallejo (1997), num artigo publicado e intitulado: *Hacer música «sin saber música»: África como modelo*, afirma:

La música está en íntima relación con el lenguaje, de la misma manera que una lengua está dotada de una gramática: tiene una fonética (organización de las alturas), una morfología (elementos de la forma) y una sintaxis (modalidades de encadenamiento de estos elementos). Además, muchas lenguas africanas son tonales (tienen dos o tres tonos prefijados y la utilización de unos u otros, en cada sílaba, cambia el significado de la palabra), lo que hace que el habla tenga una musicalidad intrínseca. En

algumas etnias, la tipología de escala utilizada en su sistema musical está en relación directa con los tonos que configuran su lengua (Vallejo, 1997, p. 39).

A dança aparece intrinsecamente ligada à comunicação humana e à expressividade artística, sendo a manifestação viva e actuante das forças corporais do ser humano. Encontrando-se representada desde os primórdios da humanidade, e, no âmbito das mais antigas pinturas e esculturas, é considerada, na actualidade, por muitos investigadores, etnomusicólogos, pedagogos, e coreógrafos, como um forte elemento libertador da mente humana, e como um poderoso auxiliar na formação da personalidade e da educação integral da pessoa (Sousa, 2008; 2010; 2011; 2012; 2015).

Na obra de Gil Rowley, *O Mundo da Música* (1997), podemos observar o valor que a dança possui, enquanto forma importante da expressividade humana:

O impulso para dançar, para exprimir emoções através do movimento, poderá ter acompanhado a humanidade desde os seus primórdios. Talvez tenha sido uma primeira forma de comunicação. Admitindo que haja uma analogia entre as primeiras sociedades humanas e as atuais sociedades não letradas (um pressuposto muito controverso), especula-se que a dança fosse de início associada ao ritmo através do batimento de pés ou de palmas, mesmo antes de ser acompanhada por qualquer tipo de música vocal ou instrumental (p. 64).

A música e a dança africanas acompanharam e acompanham a vida das populações, desde a mais tenra idade, deixando marcas visíveis e indestrutíveis em muitos dos seus habitantes. Sendo transmitidas e transportadas ao longo de muitas gerações para outros povos e para outras culturas, vejamos as suas influências nos povos da América.

A Música Afroamericana

A música afroamericana é o termo que geralmente se usa para definir os idiomas musicais desenvolvidos pelos descendentes dos escravos africanos levados para a América Latina (sobretudo para o Brasil), Caraíbas, e Estados Unidos. Estes idiomas incluem géneros como o samba (no Brasil), o reggae e o calipso (Caraíbas), o gospel, os blues e o jazz (E.U.A.) (Rowley, 1997, p. 82).

Dos fenómenos migratórios que se fizeram sentir durante o século XIX nasceram tradições e linguagens que, na actualidade, se encontram em pleno crescimento e em grande evolução. Dessas movimentações nasceram, como referimos, os grupos *Espiritual Negro*, que deram origem aos grupos *Gospel*, *Ragtime*, *Jazz*, *Blues*, entre outros. Emergiram também outras formas de *fazer música*, nomeadamente através da formação de *grupos de música instrumental*, todos eles revestidos de grandes narrativas e tradições (Rowley, 1997).

Segundo William M. Anderson, na sua obra *Teaching Music with a Multicultural Approach* (1991), as raízes da música afro-americana são bastante profundas. Para podermos compreender esta música, teremos que procurar as suas fontes na música de tradições religiosas afroamericanas, que por sua vez nasceram de tradições musicais africanas, em tempos de escravatura. A primeira história da música afroamericana está repleta de actividades de troca de escravos. Africanos, sem conta, foram capturados e levados de barco para a América, em condições de miséria e de escravatura, e esses negros que sobreviveram à longa e árdua viagem foram os antepassados dos afroamericanos de hoje.

Dando continuidade a este estudo, passemos de seguida à abordagem de algumas das formas de expressão artística desses povos afroamericanos.

O Espiritual Negro

Os cânticos religiosos dos negros eram cultivados e transmitidos na tradição oral, e na sua actuação retinham-se muitos dos seus traços musicais fundamentais. Estes nasceram com os escravos que cantavam para atenuar a monotonia dos seus trabalhos e para vivificar os seus serviços religiosos. Era a música do escravo “cristianizado”. Os cânticos religiosos eram muitas vezes sobre histórias bíblicas com as palavras a retratar imagens vivas e pitorescas (George, 1990, cit. in Anderson, 1991, p. 7).

Cantar era, sem dúvida, normal e muito aberto, sempre que os escravos prestavam serviços religiosos e sempre que trabalhavam nos árduos serviços que lhes eram impostos. Manifestavam-se através de *gritos; hollers (canções a solo dos escravos negros); canções de trabalho; canções de jogo; e outras canções seculares que vinham ao encontro de todas as pessoas* (George, 1990, cit. in Anderson, 1991).

Apesar das palavras serem por vezes rudes e os estilos muitas vezes selvagens, eles são, no entanto, efusões de pessoas ignorantes e pobres cujos desejos e ideias passavam com dificuldade e encontraram-nos através de vocabulários limitados e harmonias primitivas. Elas não são meramente poesia; são mais do que poesia, são a própria vida – a vida da alma humana manifestando-se a ela própria (George, 1990, cit. in Anderson, 1991, p. 7).

O Gospel

El gospel afroamericano bebe en las fuentes de la época de la esclavitud, en los espirituales difundidos durante el siglo XIX.

As primeiras canções chamadas *Gospel*, cântico religioso protestante dos negros norte-americanos, foram escritas por compositores brancos e cantadas dentro de igrejas fundamentalistas, depois da guerra civil, no sul rural (1861-1865) A música *Gospel* substituiu aparentemente os cânticos religiosos negros como uma expressão vocal tradicional. Muitas canções *Gospel* são compostas, apesar de raramente serem tocadas da forma como estão escritas (George, 1990, *cit. in.*Anderson,1991).

O Ragtime

O estilo ragtime, persistentemente sincopado (por oposição ao uso esporádico de síncopas mais comum na música erudita) estabeleceu-se em fins do século XIX, atingindo o seu apogeu entre 1910 e 1915. Corresponhia geralmente a uma forma musical composta e escrita, muitas vezes publicada com sucesso. Está ligado a compositores como Scott Joplin (1868-1917) e, mais tarde, Jams P. Johnson (Rowley, 1997, p. 74).

A música *Ragtime* teve as suas origens nas comunidades negras para entretenimento dos seus residentes. Foi a primeira música negra a ter um impacto significativo na cultura americana a ter sido levada dos guetos para se tornar a grande moda dos E. U. A. e da Europa. A popularidade dos ritmos do piano e da percussão foi muito importante para a divulgação da popularidade desta música. Este estilo musical foi precursor do *Jazz*.

O Jazz

O jazz foi em larga medida criado pelos negros da América do Norte, que continuaram a ser os seus principais inovadores. No tempo da escravatura eles tiveram um contacto mais forte com a música religiosa protestante – principalmente hinos – que adaptaram. Outras influências europeias que também foram sujeitas a transformações foram marchas, quadrilhas e outras danças. Desta combinação de

influências nasceram vários estilos que se viriam a fundir no jazz. Os mais importantes eram os espirituais negros, as canções de trabalho, os blues rurais e as bandas e fanfarras de negros de Nova Orleães (Rowley, 1997, p. 72).

A música *Jazz* foi considerada uma das contribuições originais da América para a música Ocidental, tendo as suas origens nas comunidades negras. Para se definir o *Jazz*, vemos que este é caracterizado pela improvisação. O uso de instrumentos para atingir o sofrimento e insinuações da voz humana, pergunta-resposta entre instrumentos individuais ou um único instrumento e o conjunto inteiro *blues* (estrutura rítmica e harmónica standardizada) é também uma das suas características (George, 1990, citado por Anderson, 1991).

Os Blues

A música blues evoluiu a partir da música tradicional dos escravos negros, no estado do Sul da América. São emocionais, apresentando temas tristes com melodias simples tipicamente baseadas em três acordes. Ao longo do século XX, os “blues” tornaram-se numa forte influência no desenvolvimento da maior parte da música popular (Mallett e Stanley, 2011, p. 92).

Depois de apresentado o *Quadro Teórico-Conceptual*, passamos à *Metodologia Empírica* como forma de projecção e aplicação pedagógica e didáctica destas questões.

Metodologia Empírica

Segundo James Banks (1986), a renovação da escola, no sentido intercultural, diz respeito aos conteúdos (em primeiro lugar a transformação dos programas monoculturais em eurocêntricos e em

pluriculturais), mas sobretudo às metodologias de ensino, que devem colocar o aluno no centro da actividade didáctica com modalidades de maior variedade e flexibilidade, de modo a responder à vasta gama de estilos de conhecimento e de aprendizagem, próprios dos alunos, desenvolvendo-lhes novos interesses e novas capacidades (citado por Sousa, 2010, pp. 53-54).

Sobre os aspectos mais direccionados para práticas e linguagens através da música e da dança, enquanto formas de comunicação e de expressão, em diferentes comunidades humanas, neste caso, das comunidades africanas e afroamericanas, vemos que existem diversificadas formas de as vivenciar, entre cada uma das culturas, muito embora se encontrem fortemente interligadas, dado que os laços das migrações que se fizeram sentir foram sinais visíveis dessas mesmas interligações, continuando estas formas de expressão artística a manter uma vivacidade e uma originalidade típicas e específicas de cada povo.

A implementação e a prática de *programas artísticos e musicais interculturais*, em escolas portuguesas dos ensinos básico e secundário, tem sido, para nós, um desafio crescente nos últimos tempos. Através destes programas sensibilizaram-se crianças, adolescentes e jovens para as problemáticas da inclusão social e da integração de povos e comunidades migrantes, dando especial relevo, neste caso, aos povos africanos e afroamericanos. Para darmos a conhecer experiências realizadas no terreno, seguem-se algumas imagens ilustrativas dos conteúdos vivenciados por estudantes e professores, que livremente têm aderido a este tipo de trabalho de investigação-acção (Legendre, 2005; Sousa, 2012).



Fotografia 1: Jovens do 6º ano aprendem música das culturas africanas



Fotografia 2: Jovens do 6º ano experimentam danças e canções com trajes africanos.

Em contextos académicos, e na qualidade de professores, temos o dever de dar a conhecer aos nossos estudantes, de qualquer nível de ensino, estas realidades antropológicas culturais, artísticas. Nos contextos pluriculturais em que vivemos, a música, a dança e as culturas têm sido estudadas, através de actividades lúdicas, criativas, promotores da sensibilização para o acolhimento do *Outro*. A criatividade, a expressividade e a sensibilidade intercultural e artística foram produzindo em todos, e em cada um, uma maior e melhor formação cultural e uma maior sensibilidade para os valores e para os direitos humanos (Sousa, 2008; 2010; 2011; 2012).

Programa Musical Intercultural e Artístico, através da Música e da Dança

Sendo a *Observação Participante* (McCrory (2000) a metodologia de trabalho científico, normalmente utilizada nos processos de investigação em *Antropologia Cultural*, e dado tratar-se de um trabalho pedagógico, e didáctico, recorreremos aos processos metodológicos da *investigação-acção* de acordo com o modelo de *Relação Pedagógica* (RP), de Legendre (2005), que apresentamos de seguida, nas suas diferentes vertentes e dimensões. De acordo com Sousa (2008; 2010; 2012), este modelo obedece aos seguintes princípios traduzidos em polos de investigação:

O Meio (M) corresponde a todos os intervenientes que constituem e envolvem o programa: Sujeito (S), Objeto (O) e Agente (A).

O Sujeito (S) corresponde ao conjunto de alunos que se encontram num processo de ensino-aprendizagem.

O Agente (A) que corresponde ao orientador ou orientadores responsáveis pela planificação, orientação, animação e avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O Objeto (O) corresponde ao foco central de toda a investigação (Sousa, 2010, p. 110).



Figura1: Modelo de Relação Pedagógica.
Fonte: Legendre (2005)

Nas perspectivas pedagógicas, didáticas e científicas, estabelecemos um estreito diálogo com instituições portuguesas, dos ensinos público e privado, procurando sensibilizar crianças, jovens e estudantes, dos diversos níveis de ensino, e de faixas etárias diversas. Realizamos práticas concretas cujas imagens *etnográficas* se seguem e que espelham a alegria das aprendizagens, a motivação e a participação dos alunos nos trabalhos desenvolvidos.



Fotografia 3: Crianças, jovens e professoras apresentam danças, cantos e instrumentos musicais africanos com trajes típicos das culturas.

Resultados obtidos

Os resultados obtidos no final do programa foram muito significativos, particularmente ao nível da relevância, da participação, na sensibilização que pretendíamos obter acerca do conhecimento das culturas e das comunidades humanas, sobretudo, nos valores do respeito, da tolerância e da sensibilidade para o acolhimento de novos desafios nestes domínios, quer em contexto académicos, quer em contextos normais socioculturais. Vejamos as *palavras ditas* dos alunos do 9º ano de escolaridade, de uma escola secundária, que transcrevemos:

Hoje, falámos dos objectivos do programa que estamos a iniciar. Penso que é interessantíssimo o trabalho que vamos fazer, e penso que é muito bom conhecer a cultura e os sons de outros jovens e adolescentes de outros países. Assim, aprendemos a deixar de pensar que os outros são diferentes como os “pretos”, os “atrasados”, os “índios”..., ou seja, deixar a discriminação, o racismo e a xenofobia (Ricardo Brito, 2008; 2010).

Falou-se na aula de música como forma de comunicação intercultural. A música é importante para a humanidade (Fábio Gomes, 2008; 2010).

Aprendemos algumas culturas de outro povo o que pareceu muito bom. Estivemos a ver também imagens de outras culturas e ouvimos música da África. A música é também o silêncio! (José Miguel, 2008; 2010).

A rota do programa permitiu-nos “viajar” por vários países, continentes e nações. Fomos ao encontro de várias expressões musicais de povos que habitam o nosso planeta. Procurámos, através dos seus ritmos, das suas melodias e das suas harmonias, encontrar a sua identidade (Tiago Fernandes, 2008; 2010).

Palavras da professora orientadora e autora do Programa:

Estudamos as origens da música da África, tendo os alunos aprendido música Espiritual Negro/Afro-Americano, Gospel, Blues e Jazz. Pensamos que as crianças ficaram com uma perspectiva bastante alargada das diferentes culturas e das diferentes linguagens musicais africanas e afroamericanas. Se mais tempos tivessem, com maior profundidade estudaríamos estas e outras culturas musicais, ainda deste continente onde o interculturalismo é uma realidade crescente. As canções, as partituras, os acordes e as imagens recolhidas para a descrição da sessão foram escolhidas, criteriosamente, procurando que a mesmas pudessem, quanto possível, ser clarificadoras dos momentos significativos e decisivos da sessão. A expressividade e a vivência de todos os participantes demonstraram bem a receptividade da mensagem transmitida (Sousa, 2008; 2010).

Palavras dos alunos do 6º ano

Desta vez, viajamos até ao Continente Africano. Gostamos muito dos nossos trabalhos e queremos participar na festa de encerramento com danças e canções africanas a afroamericanas (do diário de bordo dos alunos do 6º ano, 2008; 2010).



Fotografia 4: Os ritmos e os instrumentos musicais africanos, no concerto final do programa.



Fotografia 5: A alegria e o empenhamento dos adolescentes e jovens, no desfile com trajes e imagens reais vindas de África.



Fotografia 6: Desfile com trajes reais vindos de África. Os rostos dos adolescentes espelham sinais de alegria, pelos trabalhos em desenvolvimento.

No final do programa os alunos do 9º ano reflectiram e escreveram:

Este programa foi muito trabalhoso (José Miguel, 2008; 2010).

Penso que é muito importante falarmos sobre as culturas a nível mundial. O teatro em que estamos a participar está a ajudar-nos a ficar mais cultos. Este programa está a ser fantástico (Rui Filipe, 2008; 2010).

É uma experiência muito positiva. Este teatro é uma peça que parece muito simples, mas o que ela diz é muito concreto (Ricardo Brito, 2008; 2010).

As imagens falam por si:



Fotografia 7: Rui com expressividade e dinamismo apresenta uma definição de música intercultural.



Fotografia 8: Jovens unidos a cantar o *Cantar de Emigração* de Adriano Correia de Oliveira.

A promoção do enriquecimento pluricultural foi bastante elevada. Todos os momentos foram vividos com intensidade, revelados *nas palavras ditas e escritas* por cada um, nas suas retroações. Representam, dessa forma, sinais visíveis da necessidade imperiosa que existe em realizar trabalhos deste género nas escolas e instituições de ensino-aprendizagem.

Conclusão

Constatamos a existência de inúmeras comunidades humanas e verificamos a tarefa interminável da investigação quanto ao seu aprofundamento, nos domínios da Antropologia Cultural e nos domínios da Etnomusicologia.

Quanto às suas práticas e às linguagens, verificamos que as artes, nomeadamente a música e a dança, possuem qualidades que, em muito, poderão constituir uma âncora forte na comunicação e no enriquecimento da diversidade cultural.

Os trabalhos realizados através da implementação de *programas artísticos e musicais interculturais*, em espaços académicos, e, no caso concreto com as *culturas africanas e afroamericanas*, levam-nos a concluir que se torna cada vez mais urgente a formação de professores e de estudantes, dos diferentes níveis de ensino, no âmbito da antropologia social, das artes, da formação artística e musical intercultural.

Bibliografia

- ANDERSON, William M. (1991). *Teaching Music with a Multicultural Approach*. Virgínia: Menc.
- ANDERSON, William M. e CAMPBELL, Patrícia Shehan. (1989). Teaching Music from a Multicultural Perspective. In ANDERSON, William M. e CAMPBELL, Patrícia Shehan. *Multicultural Perspectives in Music Education* (pp. 1-7). Reston, Virgínia: Music Educators National Conference.
- BAMFORD, Anne. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in the education*. New York, München, Berlin: Waxman Münster.
- BANKS, James. (1986). *Multicultural Education Western Societies*. New York: Praeger.

- BANKS, James. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- BERNARDI, Bernardo. (2007). *Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos*. Lisboa: Edições 70
- CASTELO-BRANCO, Salwa El- Shawan. (1997). *Portugal e o Mundo – O Encontro de Culturas na Música*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- HANNA, Osseily. (2018). *O Poder da Música – Uma viagem pelo mundo em busca de músicos que fazem a diferença*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- KOTTAN, Conrad Philip. (2002). *Antropología Cultural*. 9ª edición. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- LEGENDRE, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3ième édition. Montreal: Guérin.
- MARCUS, E. George. e FISCHER, Michael M.J. (2000). *La antropologia como crítica cultural – Un momento experimental en las ciencias humanas*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Color Efe.
- MALLET, Richard e STANLEY, Ann Marie. (2011). *Música para Crianças – Uma introdução às músicas mais famosas e seus criadores*. Porto: Civilização Editores.
- McCrery, Jan. (2000). Ethnic majority/minority status: Children`s interactions and affective responses to music. *Journal of Research in Musica Education*, 48, 249-261.
- MILLER, Barbara.(2016). *Antropologia Cultural*. 7ª edición. Madrid: Pearson Educación S.A.
- NETTL, Bruno. (1979). Ethnomusicology: Definitions, Directions, and Problems. In ELIZABET May. (1979). *Musics of Many Cultures*. Los Angeles: University of California Press.
- SOUSA, Maria do Rosário. (2008). *Música, Educação Artística e Interculturalidade: A Alma da Arte na Descoberta do Outro*: Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- SOUSA, Maria do Rosário. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade: A Alma da Arte na Descoberta do Outro*: Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora, Unip. Lda.
- SOUSA, Maria do Rosário. (2012). *Pedagogia e Didácticas da Música Intercultural: Programas Artísticos e Musicais Interculturais*, Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora, Unip. Lda.

RIVIÈRE, Claude. (2007). *Introdução à Antropologia*. Lisboa: Edições 70.

ROWLEY, Gil. (1997). *O Livro da Música*. Lisboa: Dinalivro.

VALLEJO, Polo. (1997). Hacer música «sin saber música»: África como modelo. *Eufonia*, 6, 37-43.

Fontes eletrónicas consultadas

Antropologia Cultural. Disponível em: https://zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/antropologia_cultural.pdf. Acedido em: 2018-04- 19.

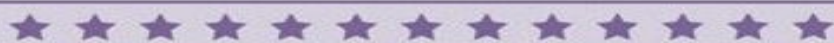
BAMFORD, Anne. (2007). Aumento da Participação e Relevância na Educação Artística e Cultural. *Conferência Nacional de Educação Artística*, Porto, Casa da Música, 29-31, Outubro 2007. Ministérios da Educação, Cultura, Negócios Estrangeiros. Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/programaConf.htm>. Acedido em 31/07/2008.

BOAS, Franz – Biografias. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/franz-boas.htm>. Acedido em: 2018-04- 19.

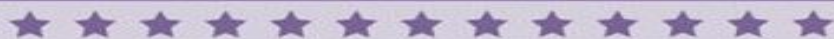
MARTIN, Denis-Constant. (2001). *El gospel afroamericano (con CD): De los espirituales al rap religioso*. Disponível em: https://www.akal.com/libro/el-gospel-afroamericano-con-cd_32047/. Acedido em: 2018-04- 24.

SOUSA, Maria do Rosário. Music, Arts and Intercultural Education: The artistic sensibility in the discovery of the other. *CITAR – JOURNAL – Journal of Science and Technologies of the Arts – Portuguese Catholic University – Porto*. Disponível em <http://artes.ucp.pt/citarj/issue03.html>. Acedido em 20/12 /2011.

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Documentos de Processos em Teatro de Animação: memórias criativas da Bahia e do Pará

Yarasarrath Alvim Pires do Carmo Lyra

yarasarrath.lyra@ifba.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Brasil

Nota Biográfica

Atriz, produtora cultural e professora de teatro do Instituto Federal da Bahia-IFBA – Campus Lauro de Freitas. Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia-UFBA (2014), com pesquisa em processos criativos no campo do Teatro de Animação. Graduação em Licenciatura em Teatro (2011) pela UFBA. Formação como atriz pelo Curso Técnico de Formação de Ator da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS (1998). Vinculada no diretório de grupos do CNPQ: ao Grupo de pesquisa Automação, Eficiência Energética e Produção (IFBA); e ao GIPE-CIT Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade (UFBA).

Resumo

Esta pesquisa se refere a um estudo prático-teórico, na linha de [Poéticas e Processos de Encenação](#) em Artes Cênicas. Trata-se do registro da memória de processos criativos em Teatro de Animação, que teve como objeto disparador as práticas da atriz que construiu e animou seu próprio personagem-boneco no espetáculo *Protocolo Lunar* em diálogo com outro artista, Anibal Pacha, Belém do Pará-BR. Neste contexto, foram compreendidos, interpretados e tornados visíveis princípios e procedimentos criativos, com as interfaces do Teatro de Animação, do ponto de vista do ator que constrói e anima. Assim, este estudo teve como aporte metodológico a Abordagem Compreensiva para Processo de Criação em Arte. Nesta abordagem o pesquisador propõe a compreensão da trajetória criativa, quando o sujeito imerso no processo de sua obra, coloca-se em contato com as mudanças ou variações da sua criação. A partir desse entendimento, executou-se ao longo do trajeto imersões em laboratórios criativos, as quais puderam instaurar e ampliar a problemática da pesquisa, num percurso cênico de descobertas por tentativas. Igualmente, foram considerados os relatos reflexivos do artista Paraense, com o objetivo de expandir a discussão desse modo de atuação. A perspectiva, além de documentar é poder articular com outras pesquisas realizadas, colaborar com o debate, o aprofundamento, os desdobramentos e a ampliação das reflexões que já existem neste campo.

Palavras-chave

Processos de Criação, Teatro de Animação, Documentos de processo, Ator que constrói e anima

Prólogo

[...] o devaneio está sob o signo da alma. Quando o devaneio é realmente profundo, o ente que vem sonhar em nós é a nossa alma.

(Gaston Bachelard, 2009)

Precisamos considerar como ideia inicial que o Teatro de Animação, antes de qualquer outro sentido, é teatro. Portanto, as investigações que o alimentam devem ser concebidas e admitidas a partir das práticas e teorias que governam a linguagem teatral, sem perder de vista suas especificidades. Logo, percebe-se que o Teatro de Animação revela que sua particularidade está relacionada como algo próprio de sua forma, como: o discurso visual, a plasticidade e o movimento. Por efeito, o objeto ocupa um lugar privilegiado nesta cena e tem como aliado o ator, principal força motriz do seu movimento.

Assim, aqui farei o cruzamento dos registros da memória dos processos criativos em Teatro de Animação dos espetáculos *Protocolo Lunar*, como atriz que construiu e animou, com as práticas de outro artista e seu espetáculo, Anibal Pacha/PA em *Sirênios*. Para a realização dessa pesquisa tanto artística quanto acadêmica, foi feito uso de uma metodologia adequada a Processo de Criação em Arte, a Abordagem Compreensiva apresentada por Sonia Rangel (2006), a qual, entre outros autores, apoia-se na Teoria da Formatividade de Luigi Pareyson (1993). Nessa abordagem, o pesquisador propõe a compreensão da trajetória criativa, na qual o sujeito, imerso no processo de sua obra, coloca-se em contato com as mudanças ou variações da sua criação.

A partir da compreensão dessa abordagem, recobrei por meio dos documentos de processos, aproximando-os dos pensamentos da *crítica genética* de Cecília Salles (2011), a memória dos Laboratórios Criativos realizados em *Protocolo Lunar* (Lyra, 2014), nos quais foi

possível instaurar e ampliar a problemática da pesquisa. Logo, também foi interpretada a entrevista concedida pelo artista Anibal Pacha/PA em *Sirênios*, quando pude reconhecer as intersecções e encontros dos processos de concepção, construção e atuação entre os dois espetáculos.

Para isso, segui os rastros deixados por nós em nosso percurso, e na busca por essas pegadas da criação, na perspectiva de um registro ainda criativo de ir e vir, foram recuperados e colocados em movimento os documentos de processo como: esboços, rascunhos, desenhos, diários de bordo, entrevista com o colega artista colaborador, registros fotográficos, reativando o potencial fértil e imaginativo neles conservado. Em vários instantes do percurso criativo, esses documentos foram reconvocados e nutriram novamente a imaginação.

Nesse sentido, no que diz respeito à criação do personagem-boneco, tenho como objetivo perceber e pontuar as possíveis recorrências do processo criativo do artista que constrói e anima seu próprio objeto em um espetáculo. Dessa forma, para registro e interpretação dessas recorrências, os dois espetáculos *Protocolo Lunar* e *Sirênios* se aproximam por serem espetáculos com animação de bonecos, do tipo antropomorfo, de manipulação direta, com atores que constroem e animam seu próprio objeto e se mostram visíveis ao público. No entanto, os criadores apresentam resultados poéticos diferentes entre si e, em virtude do recorte da pesquisa, atentei-me com maior evidência ao trabalho do ator que constrói e anima. Para isso, inicio uma trajetória de comunhão com esse colaborador e colegas de arte.

Primeiro Ato – Protocolos criativos de um espetáculo lunar

A arte é então uma reduplicação da vida, uma espécie de emulação nas surpresas que excitam a nossa consciência e a impedem de cair no sono.

(Gaston Bachelard, 2008)

Protocolo Lunar é o terceiro espetáculo teatral do grupo de teatro *Os Imaginários* e, para sua montagem, foi realizada pesquisa prático-teórica no período de dois anos, agosto de 2009 a agosto 2011, na UFBA. Tal ação envolveu três etapas criativas, concepção, construção e encenação. O espetáculo inclui atores, atores que animam bonecos, objetos cênicos, projeção de cenas filmadas, música ao vivo com violão, acordeom e outros instrumentos que compõem a trilha sonora. A cenografia (Fig. 1) ganha forma como um “cosmos”, um “quintal do mundo”, e incorpora ao cenário uma moldura que mostra cenas filmadas e editadas projetadas em imagens como se fossem histórias em quadrinhos.

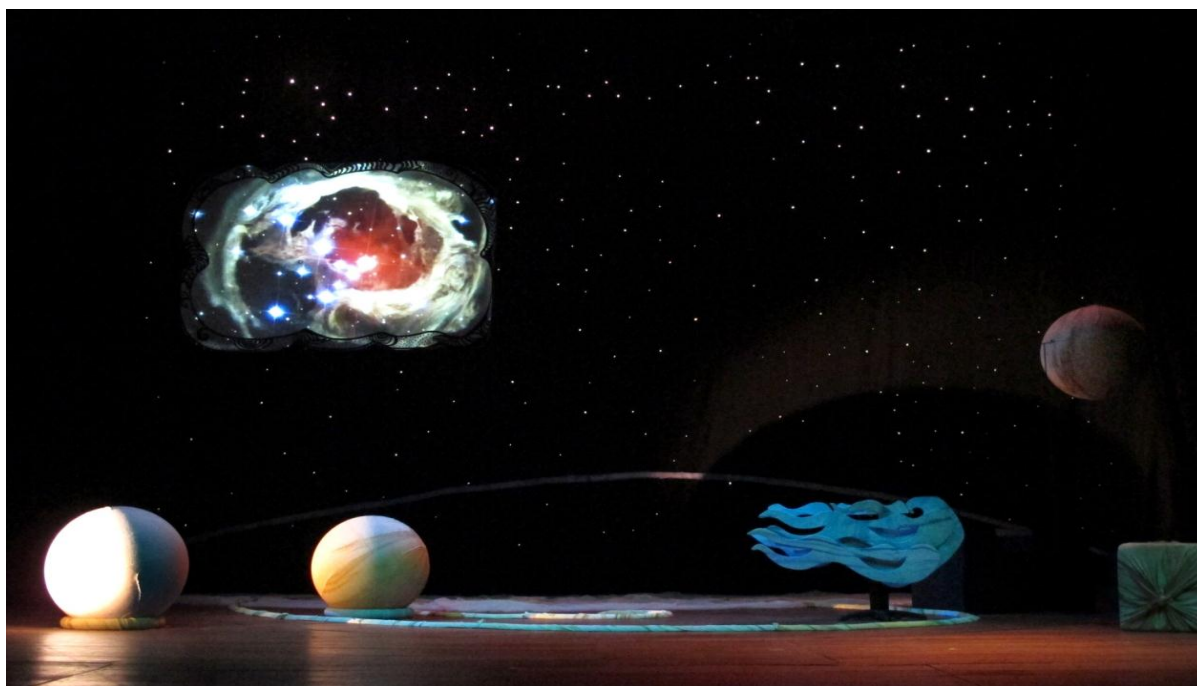


Figura 1: Cenário de *Protocolo Lunar*, início do espetáculo, pouco antes das atrizes entrarem em cena. Teatro Martim Gonçalves, Salvador, temporada 2011. Foto de cena: Isabel Gouvêa.

O espetáculo em questão, com dramaturgia e encenação de Sonia Rangel, estreou em 20 de agosto de 2011, no Teatro Martim Gonçalves, Salvador, Bahia. Retornou como espetáculo convidado, em 2012, com apresentações em mostra universitária – MUST (Mostra Universitária Salvador de Teatro) – em Salvador, e festivais – Festival de Teatro para Crianças de Pernambuco e XIX Festival Nordestino de Teatro de Guaramiranga-CE.

Ainda em 2012, a encenação recebeu duas indicações ao Prêmio Braskem de Teatro, como melhor espetáculo infantojuvenil e categoria especial pela iluminação, sendo premiado nesta última modalidade. Também foi contemplado com o Prêmio Funarte de Teatro Miriam Muniz – Circulação com o projeto *Trajetos Criativos Protocolo Lunar*, o qual compreendeu apresentações em quatro cidades, quatro oficinas de Teatro de Animação e quatro palestras sobre o processo criativo de *Protocolo Lunar*. A circulação ocorreu nas cidades e nos respectivos teatros: Recife-PE, Teatro Luiz Mendonça, no âmbito de um dos festivais supracitados; Belém-PA, Teatro Universitário Cláudio Barradas; Salvador-BA, Teatro Martim Gonçalves; Vitória da Conquista-BA, Centro de Cultura Camillo de Jesus Lima.

Em 2013, o grupo foi convidado a participar do Projeto *Escola Vai ao Teatro*, realização Sales Maia Produções, apresentando *Protocolo Lunar* no Teatro Jorge Amado para o público de crianças de escolas particulares, ONG's e instituições públicas. Atendendo ao convite da Escola de Teatro-UFBA, volta em cartaz em 2016 dentro das comemorações dos 60 anos da Escola de Teatro e dos 70 anos da UFBA. Assim, alcançamos, com esse espetáculo, o total de sessenta e quatro apresentações, perfazendo um total superior a nove mil espectadores.

A narrativa é revelada por dez personagens, destes, oito são personagens-bonecos (Fig. 2) e dois vividos por duas atrizes, menina Lúcia (temporada 2011 – Juliana de Sá; temporadas 2012 e 2013 – Camila Guimarães) e Dona Domingas (Sonia Rangel). Dos oito personagens-bonecos, dois são seres fantásticos Pérola, a Sereia, e Voador, o Peixe, e os outros seis têm forma humana, Capitão Veredê, Senhora Veredê, Surdo, Velho Quintas, Menina Gisele e Dona Domingas. Este último representa um duplo do personagem da atriz. Todos os bonecos são animados com a técnica de manipulação direta de extensores curtos.



Figura 2: Na parte superior, sentados no barco, da esquerda para direita seguem os personagens: Menina Gisele, Dona Domingas, Velho Quintas, Surdo, Senhora Veredê e Capitão Veredê. Na parte inferior, os personagens Voador, o Peixe, e Pérola, a Sereia. Escola de Teatro-UFBA, Sala 5, 2011. Foto de divulgação: Isabel Gouvêa.

A história ocorre em três planos paralelos e simultâneos, o plano das atrizes, o plano dos bonecos e o plano das cenas projetadas, que se realizam, se cruzam e se complementam no tempo-espaço da cena. A fábula se inicia com o reencontro da menina Lúcia e Dona Domingas. A menina em sua inquietude de criança quer entender o que é poesia, a velha por sua vez não responde diretamente, mas tece ao longo da história caminhos que a ajudam a compreender. Nesse encontro, Dona Domingas traz uma novidade em sua bagagem, duas malas-biblioteca com livros inusitados. Entre eles, a senhora mostra o livro pergaminho *Protocolo Lunar*, que contém a história da origem da Lua e das peripécias dos amores desencontrados entre a Senhora Veredê, o Surdo e o Velho Quintas. Esses desencontros ocorreram no tempo em que a Lua ficava muito perto da Terra, ao alcance de uma escada portátil.

Protocolo Lunar, antes de ter esse nome, era apenas uma pequena constelação de desejos de quatro alunas iniciantes na pesquisa (além de mim, Juliana de Sá, Jeane de Jesus e Rita

Rocha) e de uma professora artista-pesquisadora (Sonia Rangel). Alunas que ainda não sabiam o que pesquisar, contudo queriam ir além dos limites da sala de aula da graduação e uma professora que sabia orientar e coordenar os desejos de cada uma. Foi assim que se iniciaram os devaneios protocolares, os quais deram origem a um espetáculo lunar.

Segundo Ato – Diálogos da experiência com Anibal Pacha

Seus olhos são feitos da cor de um amor distante.

(Texto dramático de Sirênios, 2013)

Anibal Pacha, nascido em Belém-Pará, professor do Instituto de Ciências da Arte – Escola de Teatro e Dança – UFPA. Em sua trajetória como artista, já atuou nas áreas e funções: teatro de animação (direção, ator-animador e bonequeiro); teatro (direção, cenografia, figurino e adereços); vídeo e cinema (direção, direção de imagem, direção de arte e figurino); televisão (programa infantil *Catalendas*, da TV Cultura do Pará, com o Grupo *In Bust Teatro com Bonecos*, como diretor artístico, bonequeiro, cenógrafo e ator-animador); e artes plásticas (quatro exposições individuais e duas coletivas).

Anibal declara que já construiu muitos tipos de bonecos como: luva, vara, manipulação direta, pino, sombra, bonecos de vestir, fio (marionete) e as misturas e variações que essas modalidades possam permitir para a cena, mas, ao longo da sua carreira, se dedicou aos bonecos de vara e luva. Ressalta que construiu cerca de mil bonecos em virtude da demanda do programa de televisão *Catalendas*, no entanto poucos bonecos foram para espetáculos teatrais. Como professor da universidade, tem desenvolvido sua pesquisa em animação para classificar os bonecos pelos seus extensores, flexível e não flexível, o que significa qualificá-los pela maneira como o ator que anima tem contato com eles.

Para Anibal, os extensores não flexíveis são os de pino, vara, luva, manipulação direta e bastão. Quanto aos bonecos de fios, marionetes, o artista classifica como extensor flexível. Ao partir dessa ordenação, Anibal acredita que o tipo de extensor influencia diretamente na construção do personagem-boneco. No grupo *In Bust Teatro com Bonecos*, antes de escolher o tipo de extensor que será utilizado, os participantes primeiro entendem a dinâmica do personagem dentro da narrativa e, de acordo com a concepção poética do espetáculo, elegem o extensor, no caso o tipo de técnica a ser usada. Anibal admite que a técnica de animação está relacionada com a criação do personagem, visto que cada extensor exige pulsação, ritmo e tempo diferenciado. Logo, interpreto que para cada tipo de técnica/*extensor* torna-se necessário um modo de treinamento, o que ocasiona, em alguma medida, outro estado sensível do ator que anima, por efeito o resultado criativo do personagem será diferente, pois o objetivo do artista do Teatro de Animação é despertar na plateia a possível imaginação de vida do boneco.

Na opinião de Anibal Pacha, quem confere a impressão de vida ao personagem-boneco é a plateia. Esta vai perceber e acreditar que o boneco está vivo quando o ator que anima consegue articular e conectar, por meio da sensibilidade, técnica e dentro da coerência do espetáculo, os elementos de movimentação, pulsação e fala, em uma ação conjunta de escuta com o boneco. Percebo na fala de Anibal Pacha a referência a um trabalho delicado de reconhecimento dos aspectos materiais, instrumentais e sensíveis ofertados pelo boneco. Neste sentido, em *Protocolo Lunar*, a compreensão do grupo sobre os limites e possibilidades de animação do personagem-boneco iniciou com a construção dos bonecos, que era realizada em paralelo e diálogo direto com a dramaturgia do espetáculo.

Igualmente, Anibal vem pesquisando com o grupo a relação palco/plateia e encontrou como metodologia de trabalho o princípio técnico dos meridianos, linhas imaginárias que marcam as distâncias relativas entre boneco, plateia e ator. O primeiro meridiano é a linha do boneco, a mais próxima do público. O segundo meridiano é a linha do manipulador e admite como tal apenas a execução da técnica. Por fim, no terceiro meridiano do ator que anima, encontra-se a carga sensível e criativa que possibilita o diálogo entre a tríade ator, boneco e plateia. O conhecimento desses meridianos colabora tecnicamente para o ator direcionar o foco da plateia para o boneco. Para Anibal, os meridianos são flexíveis, desde que se tenha em mente que a linha meridional

do boneco deve ser respeitada, mesmo quando o ator que anima estabelece a contracena com o boneco. Com a pesquisa prática do princípio dos meridianos, o ator compreende o seu espaço e o do boneco na cena, um exercício de escuta, generosidade e qualificação do boneco, objeto inanimado.

Anibal Pacha cita o exemplo do espetáculo *Sirênios*, no qual atuou como ator que constrói e anima o seu próprio objeto. Nesse espetáculo, as linhas imaginárias foram conservadas, mantendo o princípio dos três meridianos. Posso considerar que em *Protocolo Lunar* essas linhas eram borradas, flexíveis, uma vez que o ator que anima complementava na cena o gestual do personagem-boneco.

O espetáculo *Sirênios* teve a particularidade de ter sido feito em duas versões, uma para o teatro de rua (Fig. 9), com bonecos grandes amarrados no corpo dos atores. Essa versão encomendada pelo grupo de música *Pavulagem*, parceiro do *In Bust Teatro com Bonecos*; e a outra teve a mesma temática, apenas foi redimensionada para o tamanho de aproximadamente um metro cada boneco e realizada na técnica de manipulação direta de extensores curtos sobre um balcão (Fig. 3 a 6). Essa variante nasceu do desejo de trazer o espetáculo para o repertório do *In Bust Teatro com Bonecos*. Com isso, necessitava encaixar no padrão de circulação do grupo, ou seja, prático e de fácil transporte.





5



6

Figuras 3 a 6: Casarão do Boneco – Sede da *In Bust Teatro com Bonecos*. Neste espaço, há um anfiteatro chamado Arena dos Tajás. 2013. Fotos: Luciana Medeiros.



7



8

Figuras 7 e 8: *In Bust Teatro com Bonecos* lança a Circulação *Sirênios* de Bubuia no Rio Amazonas. Fotos: Anibal Pacha.



Figura 9: Versão para teatro de rua apresentado dentro do Teatro da Paz. 2006. Fotos: Anibal Pacha.

A primeira versão do espetáculo *Sirênios* foi montada em 2006, com o Prêmio Funarte de Teatro Myriam Muniz e o patrocínio da Petrobras. Em 2011, o espetáculo foi redimensionado, com isso a encenação e a dramaturgia sofreram alterações. *Sirênios* trata de um alerta para a iminência de extinção do peixe-boi. Igualmente, a narrativa revela três situações nas quais esse peixe está presente. A lenda conta sobre sua origem, uma história de amor de um casal de jovens índios de tribos diferentes, uma exaustiva caçada e a imagem do peixe à mesa dos ribeirinhos. Como os navegadores portugueses confundiam esse peixe com as sereias, daí a origem do nome *Sirênios*.

Tanto em *Sirênios* como em outros processos criativos, Anibal Pacha percebe que a etapa indispensável para construir o personagem-boneco é ter conhecimento do texto. Esse artista complementa que o texto pode extrapolar a escrita das letras e estender-se a “escrita das imagens”. Conforme Anibal, a leitura e repercussão do “texto” proporciona imaginar tudo que vem depois para construir o personagem-boneco como: forma, estrutura, pulsação e cor. Em sua concepção, ao definir a cor, descobre-se qual é a temperatura do personagem e, na sequência, pode-se determinar o material que será utilizado (madeira, metal, pano, sucata plástica, fibra vegetal). Anibal compreende que a eleição da cor é um aspecto fundamental para materializar o personagem-boneco, pois a escolha da matéria-prima está diretamente ligada à temperatura que tem o personagem.

No entanto, *Protocolo Lunar* emergiu de uma chuva de imagens, nascidas do encontro de temas do universo da obra de Ítalo Calvino, em especial o primeiro conto de *Todas as Cosmicômicas – A distância da Lua*, também inspirado em poemas de Manoel de Barros (1999), de Sonia Rangel (2009), além de enunciados de ciência da obra do físico Marcelo Gleiser (2006). A decisão por pesquisar a partir da temática dos mitos de criação não foi aleatória ou repentina. A escolha por esse tema nasceu do interesse de Jeane de Jesus de dedicar-se, em seu plano de iniciação científica, a narrativas míticas e à contação de histórias e, por sugestão da orientadora, o recorte indicado foi pesquisar mitos de criação.

A busca por imagens para Anibal auxilia a espelhar as características dos personagens. Com esse arquivo de imagens, encaminha-se para a fase dos desenhos, quando esboça, rabisca, faz colagem das referências elegidas. *Sirênios* teve a particularidade dos bonecos terem

nascido grandes e depois serem redimensionados para um formato menor, mas o princípio de concepção foi o mesmo: texto que revela cores, temperatura, matéria-prima, que solicita a pesquisa de imagens indicando possibilidades de forma e estrutura. Logo, posso associar essa etapa ao **Laboratório Criativo de Concepção**, realizado em *Protocolo Lunar*, momento quando o artista experiencia criativamente a imaginação, os procedimentos e documentos de processo para conceber e criar o personagem-boneco, lembrando que são as imagens desde o princípio que conduzem o processo criativo.

Em posse dos documentos de concepção gerados nesse laboratório criativo, Anibal Pacha dirige, em um processo individual, os trabalhos para construção de sete personagens-bonecos, cinco humanos (três jovens índios, uma índia e um pajé) e dois peixes-bois, processo que nomeio, igualmente em *Protocolo Lunar*, de **Laboratório Criativo de Construção do Boneco**. Os procedimentos e materiais aqui descritos são aplicados a todos os personagens-bonecos. A eleição pela matéria-prima, materiais alternativos como cestaria, palha, cabaça, semente, fibra vegetal, em *Sirênios* ocorreu na concepção do espetáculo. A estrutura base para todo o corpo foi cordão, palha trançada e fibra vegetal para fazer as amarrações. Na cabeça, foram usadas peneiras de diferentes formatos para modificar o contorno do rosto e para fazer o nariz (Fig. 10 e 11). Para os olhos e a boca, utilizou-se semente pintada e adotou-se para os cabelos fibra vegetal.



10



11

Figuras 10 e 11: Bonecos em construção. Casarão do Boneco – Sede da *In Bust Teatro com Bonecos*. Fotos: Luciana Medeiros.

O tronco recebeu uma estrutura base de palha trançada e as peneiras dão forma ao corpo. Igualmente, pernas e braços receberam peneiras dispostas de maneira que uma encaixasse na outra formando partes totalmente articuladas como molas. Para os três personagens portugueses, foram usadas máscaras, também do material de cestarias. Na compreensão de Anibal e do grupo, esse espetáculo ainda é repleto de desafios, desde a animação dos bonecos à concepção poética.

O artista revela que era difícil encontrar uma maneira de animar os bonecos de manipulação direta, com articulações moles, com apenas um ator por boneco e presença visível, de maneira que a plateia pudesse imaginar vida nos bonecos dentro da coerência do espetáculo. Vale lembrar que, diante da sutileza de criação, o grupo adotou o modo de atuação distinta; nesta maneira de atuar, os atores que animam interpretam no seu corpo um personagem diferente do personagem-boneco (Lyra, 2014).

Depois dos personagens-bonecos construídos, passaram para a preparação corporal. O grupo toma como ponto de partida laboratórios que envolvem brincadeiras e jogos infantis, promovendo um estado de aquecimento múltiplo na dimensão física e mental. Neste laboratório, que nomeio de **Laboratório Criativo para Cena**, assim como em *Protocolo Lunar*, os atores que animam encontravam juntos o prazer e a integração que necessitavam para a cena. Anibal admite que foi uma batalha descobrir uma forma para animar os bonecos, visto que, a princípio, os bonecos tinham dois metros e estavam amarrados no corpo do ator e depois passaram a ter um metro de altura, só um ator por boneco e manipulados na técnica de manipulação direta. Nessa pesquisa de encontrar um modo de atuação, o artista sinaliza que foi um trabalho intenso de estudo de pesos e formas para conseguir ter um resultado de 80% de controle da animação, os outros 20% ficam a cargo do acaso do espaço, pois o grupo também apresenta o espetáculo em espaços abertos com todos os desafios que as condições ambientais oferecem (vento, chão, chuva, barulhos e outros elementos do ambiente).

O espetáculo *Sirênios* fala de água e tem a pulsação de água, com bonecos de articulações moles, apesar de sua composição material e de as cestarias trançadas serem duras. Essa experiência se mostra totalmente diferente em comparação aos outros espetáculos que o grupo costumava fazer. Anibal confessa que, mesmo depois de muitas apresentações, percebe ainda

a existência de questões no espetáculo que precisam ser resolvidas, pois, em seu entendimento, falta um equilíbrio entre a matéria-prima e a animação dos bonecos com a poética do espetáculo.

O trabalho de cruzar o processo criativo desse criador com a minha atuação em *Protocolo Lunar* permitiu verificar e identificar as possíveis recorrências de *princípios* e *procedimentos* (Tabela 1) de criação do personagem-boneco para cena. Esta pesquisa evidencia que o ator, ao construir seu próprio objeto, se privilegia de um instante criativo anterior à cena, momento em que encontra na matéria possibilidades artísticas de composição, tanto do ponto de vista físico e motor – forma, estrutura, caracterização, movimento, fala, pulsação, ritmo, quanto a respeito dos aspectos imateriais, sensíveis e poéticos que o ator possa incorporar ao personagem. Logo, apresento uma tabela na qual aponto aproximações e distanciamento entre essas práticas pesquisadas.

| | Laboratórios Criativos | <i>Protocolo Lunar</i> | <i>Sirênios</i> |
|-------------------|-------------------------------|--|---|
| CONCEPÇÃO | Concepção I | Leitura e repercussão | Leitura e repercussão |
| | Concepção II | Coleta e arquivo de imagens | Eleição da cor do personagem-boneco e da matéria-prima |
| | Concepção III | Pesquisa com luz e sombra | Coleta e arquivo de imagens |
| | Concepção IV | Esboço e criação dos objetos cênicos | Eleição pelo tipo de técnica e da matéria-prima |
| | Concepção V | Esboço dos bonecos | Esboço dos bonecos |
| CONSTRUÇÃO | Construção dos Bonecos | Eleição pelo tipo de técnica e da matéria-prima. Construção de oito personagens-bonecos. Dois seres fantásticos e seis com forma humana | Construção de sete personagens-bonecos. Cinco humanos e dois não humanos. |

| | | | |
|----------|---------------|------------------------|--|
| ANIMAÇÃO | Para Cena I | Corpo do ator | Preparação corporal do ator com o boneco |
| | Para Cena II | Personagem-boneco | Ensaio |
| | Para Cena III | Criação de cenas | |
| | Para Cena IV | Modo de atuação/Ensaio | |

Cai o Pano – Possíveis compreensões de protocolo e sirênios

De madeira esculpida e fios de seda esticados, este velho homem é feito,/ De pele envelhecida, qual uma galinha, e cabelos como os de uma garça, ele é como se fosse um homem verdadeiro;/ Em um momento, a manipulação termina, ele se queda imóvel em repouso;

Qual vida humana em meio ao mundo dos sonhos.

(Xuan-zong, um imperador Chinês do século XVIII)

Para reconstruir as pistas dos protocolos destes espetáculos, foi necessário recordar experimentações, lembrar das antigas inquietações, engendrar novas questões e imaginar, na tentativa de fazer possíveis cruzamentos entre práticas. Assim, nesta rota de escrita, todo momento era preciso “lembrar para esquecer. Lembrar para compreender. Lembrar para modificar. Lembrar para compartilhar. Lembrar para confirmar” (RANGEL, 2002, p. 174), pois, ao ativar a memória e a imaginação, elementos indissociáveis (IDEM, ibidem), foi possível recobrar as práticas dos laboratórios criativos, o contato com o colega artista entrevistado e o diálogo com a teoria, condições indispensáveis que tornaram realizável este trajeto criativo de escrita.

Aqui sinalizo que no teatro, como em qualquer outra arte, os resultados são múltiplos, diversos, e o caráter ímpar dos processos criativos de cada poética indicam caminhos muito particulares. Nesse sentido, ao mostrar minha prática em comunhão com a de Anibal, tento compreender as recorrências dos *princípios* e *procedimentos*, que se aproximam e se distanciam na busca pela criação do personagem-boneco.

Nesta pesquisa pude identificar que tanto no processo de *Protocolo Lunar* quanto do outro artista existia uma sequência de *princípios* e *procedimentos* que contribuíam para criação do personagem-boneco, despertando criativamente a imaginação. Destarte, do texto ou pré-texto desabrochavam os personagens que começavam a ganhar alguma materialização, mesmo que de maneira incipiente, a partir da pesquisa de imagens. Esta indicava possibilidades de forma, estrutura, tipo de técnica, e estimulava a criação de rabiscos, esboços, desenhos. No encadeamento, a matéria-prima era eleita e, no contato com ela, o personagem-boneco se revelava em seus contornos, dispositivos corporais e caráter particular e original. Deste modo, aspectos materiais e imateriais indissociáveis deflagravam a potência transformadora do ator e se agregavam ao processo de criação do personagem antes de dar início à cena.

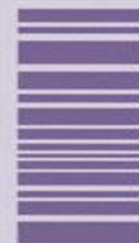
Impregnado destas informações já construídas, o ator na cena passa por outra torrente de provocações oriundas do próprio objeto. A sua relação de troca com o corpo do boneco, no espaço, movido pela dramaturgia, na contracena e com sua presença visível na cena, são situações que provocam no ator novas contingências cênicas, desafios que incitam sua criatividade.

Nesta perspectiva, com registro da memória de processos criativos em formas animadas, além fazer um documento reflexivo resultante desta pesquisa, espero contribuir com a discussão sobre o ator que constrói e anima o personagem-boneco. Sendo assim, termino com o intuito de colaborar com o aprofundamento, desdobramentos e ampliação das reflexões que já existem neste campo, articulando meu pensamento ao de outros artistas e autores interessados em Teatro de Animação.

Bibliografia

- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de animação: da teoria à prática*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARROS, Manoel de. *Gramática Expositiva do Chão*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- CALVINO, Ítalo. *Todas as Cosmicômicas*. Trad. Ivo Barroso e Roberta Barini. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- GLEISER, Marcelo. *Poeira das Estrelas*. São Paulo: Globo, 2006.
- LYRA, Yarasarrath A. P. do C. *Protocolo Lunar: processos criativos para a cena do teatro de animação na perspectiva de quem constrói e anima*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador, 2014.
- PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.
- RANGEL, Sonia Lucia. *Olho Desarmado: objeto poético e trajeto criativo*. Salvador: Solisluna, 2009.
- RANGEL, Sonia Lucia. *Processos de criação: atividade de fronteira*. *ABRACE IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, 2006, Rio de Janeiro. *ABRACE IV Congresso*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- RANGEL, Sonia Lucia. *CasaTempo uma Poética: jogo, imagem e memória no percurso criativo de um espetáculo-exposição*. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança; Escola de Teatro, Salvador, 2002.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado*: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2011.



Festival de Verão: um estudo de caso sobre o Festival de Verão da Universidade Federal de Minas Gerais como alternativa cultural para o carnaval em Belo Horizonte

Bruna Fernandes de Lima

brunafernlima@gmail.com

**Universidade Federal de Minas Gerais/Diretoria de Ação Cultural
Brasil**

Thobila Gabriela de Lima Costa Sousa

thobila.c@gmail.com

**Universidade Federal de Minas Gerais/Diretoria de Ação Cultural
Brasil**

Notas Biográficas

Bruna Fernandes de Lima é administradora. Possui Mestrado em Administração e Especialização em Gestão Cultural (em curso). Atualmente é servidora pública na UFMG/Brasil, lotada na Diretoria de Ação Cultural, desde 2013. Atua nas áreas de Administração e Gestão de Projetos da referida Diretoria, tendo participado como Gerente Administrativa dos Festivais de Verão e Inverno da UFMG; e como Produtora das Exposições Olhar Revisitado: reencontro e novas afetividades; Desconstrução do Esquecimento: golpe, anistia e justiça de transição D. Quixote - Portinari e Drummond: releituras de Cervantes; e SBPC Cultura, atividade que integrou a 69ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

Thobila Gabriela de Lima Costa Sousa possui especialização em Gestão Cultural: cultura, desenvolvimento e mercado, especialização em Gestão Estratégica de Pessoas, graduação em Administração e graduação em Filosofia (em curso). Atualmente é servidora pública federal, administradora, lotada na Diretoria de Ação Cultural da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), atuando na gerência administrativas de Festivais e Projetos. Tem experiência na área de Artes, na produção de diversas exposições, entre elas, Olhar Revisitado: reencontro e novas afetividades; Desconstrução do Esquecimento: golpe, anistia e justiça de transição; D. Quixote - Portinari e Drummond: releituras de Cervantes; Mário Zavagli: Memória e Paisagem.

Resumo

O Festival de Verão da UFMG foi idealizado como uma alternativa cultural para a população de Belo Horizonte, uma vez que no ano de sua criação, em 2007, a cidade não contava com um carnaval de rua consolidado. Ele possui como objetivos articular cultura, ciência e arte; produzir, de forma ativa, o conhecimento; e trabalhar com foco na sensibilidade para a acessibilidade e abrange atividades como: apresentações artísticas musicais e teatrais, oficinas, residências, intervenções e ciclos de palestras. O cenário atual do carnaval de rua de Belo Horizonte, que hoje supera um público de três milhões de pessoas nas ruas, conforme dados da Prefeitura de Belo Horizonte, motivou uma reinvenção do Festival de Verão, que atualmente é realizado na semana que antecede o carnaval e apresenta uma programação de resistência já que não contempla apresentações artísticas refém da indústria cultural. O objetivo desta investigação, através de um estudo de caso descritivo, foi entender se é necessária uma nova reinvenção deste Festival, que está em sua 11ª edição. Após uma análise dos dados dos relatórios finais de cada festival contatou-se que o Festival de Verão precisa, mais uma vez, se reinventar para que seja possível sua continuidade, mantendo e atendendo seus objetivos. Para isso, sugere-se que seja repensado um novo período do ano para sua execução, o público-alvo e uma programação mais abrangente.

Palavras-chave

Cultura, Festival de Verão, Carnaval de Rua, Resistência, Indústria Cultural

Introdução

A importância das manifestações culturais nas cidades tem se tornado um tema bastante discutido nos últimos anos. Reconhecer esta importância é o primeiro passo para construir políticas públicas e atividades que ofereçam oportunidade para essas manifestações culturais acontecerem.

A partir deste reconhecimento a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, contemplou a cidade de Belo Horizonte com um festival que ofereceria atividades de formação e apresentações artístico cultural durante a semana do carnaval. Logo em sua primeira edição o Festival de Verão teve uma grande aceitação da população da cidade e nos anos seguintes se fortaleceu.

Ao longo das onze edições do Festival de Verão o carnaval de rua da cidade de Belo Horizonte mudou bastante, crescendo consideravelmente, atingindo em 2017 um público de 3,8 milhões de pessoas nas ruas. A partir deste cenário o Festival de Verão buscou se adequar à nova realidade da cidade e se reinventou, mudando assim seu calendário.

O objetivo desta investigação, através de um estudo de caso descritivo, foi entender se é necessária uma nova reinvenção do Festival de Verão da UFMG, que está em sua 11ª edição e entender quais os fatores que impactaram na diminuição do público das atividades de formação, que são as oficinas ofertadas pelo Festival de Verão.

Revisão da Literatura

Nesta seção são apresentados os conceitos de cultura e indústria cultural; um breve histórico sobre o carnaval de rua na cidade de Belo Horizonte e de como surgiu o Festival de Verão da UFMG e seu caráter de resistência.

Cultura e Indústria Cultural

A palavra cultura vem do latim *colore*, que significava o cuidado com a terra, com os seres vivos e com os deuses.

A Unesco (1982), define a cultura como o conjunto de características espirituais e materiais, intelectuais e emocionais que definem um grupo social. (...) engloba modos de vidas, os direitos fundamentais da pessoa, sistemas de valores, tradições e crenças. Para Chauí (2014, p. 19), a cultura é, em sentido amplo, o campo simbólico e material das atividades humanas, estudadas pela etnografia, pela etnologia e pela antropologia, além da filosofia.

A cultura como dimensão simbólica da existência social de cada povo, como eixo construtor de identidades, expressão da cidadania e inclusão social, também tem sua relevância no campo econômico.

A medida que o capitalismo avançou, a necessidade de consumo da sociedade também cresceu. Percebendo a crescente demanda da sociedade pelo consumo, os detentores do capital entenderam que a cultura poderia ser um mercado promissor e que através dele seria possível controlar a sociedade e determinar suas novas necessidades.

Sendo assim os indivíduos da sociedade perderiam sua capacidade de desejo individual e passaria a consumir a cultura de massa que o mercado entendesse como interessante e necessária para aquele momento, tanto politicamente, quanto economicamente, tornando possível controlar os consumidores dessa cultura. Segundo Fabiano (1998):

a massificação cultural cumpre assim um papel de não elevar a consciência da massa, ao contrário, das mais diversas e ardilosas formas, fragmentar a subjetividade humana para nela introjetar uma objetividade ideológica que retroalimente a própria estrutura dominante. (Fabiano, 1998, p.161)

A partir da década de 1930, a academia passou a estudar este fenômeno de massificação da cultura. Theodor Adorno e Marx Horkheimer estudavam o papel da cultura de massa, ou seja,

as inúmeras formas de se utilizar a cultura a fim de fortalecer o capitalismo e mascarar seus efeitos perversos.

A partir destes estudos sobre a cultura de massa criou-se o termo indústria cultural, que pode ser definido como toda a cultura veiculada pelos meios de comunicação de massa sendo direcionada e produzida para ser consumida por toda a sociedade e toda a produção manipulada por esses meios atende a uma ordem econômica (Freire; Ferriz; Ferriz, 2009).

Werber (1998), ressalta que:

a indústria cultural anula o potencial crítico da cultura ao realizar ilusoriamente aquele ideal de liberdade e felicidade por meio de sua mercantilização. A cultura, reduzida a simples valor de troca, deixa de prestar-se à reflexão crítica sobre as condições de existência em que vivem os homens para servir aos propósitos de perpetuação do status quo por meio da acomodação e do conformismo. (Weber, 1998, p.146)

Atualmente podemos perceber que a sociedade recebe enorme influência da indústria cultural em diversas áreas da cultura, como a da música, do cinema, da televisão, etc. Existem eventos que promovem artistas que resistem a influência da indústria cultural, porém, proporcionalmente em menor número e dificilmente conseguem patrocínios e parcerias para serem produzidos. Isso reforça o poder a indústria cultural e como é árduo o caminho de quem permanece fora do seu domínio.

O carnaval de rua em Belo Horizonte

Belo Horizonte é a moderna capital de Minas Gerais, 5ª mais populosa cidade brasileira, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 2017.

Durante a sua construção, 1897, alguns meses antes da inauguração da cidade, os operários que trabalhavam nas obras desfilaram fantasiados em carros pela região da Praça da Liberdade, dando origem ao primeiro carnaval de rua na cidade de Belo Horizonte.

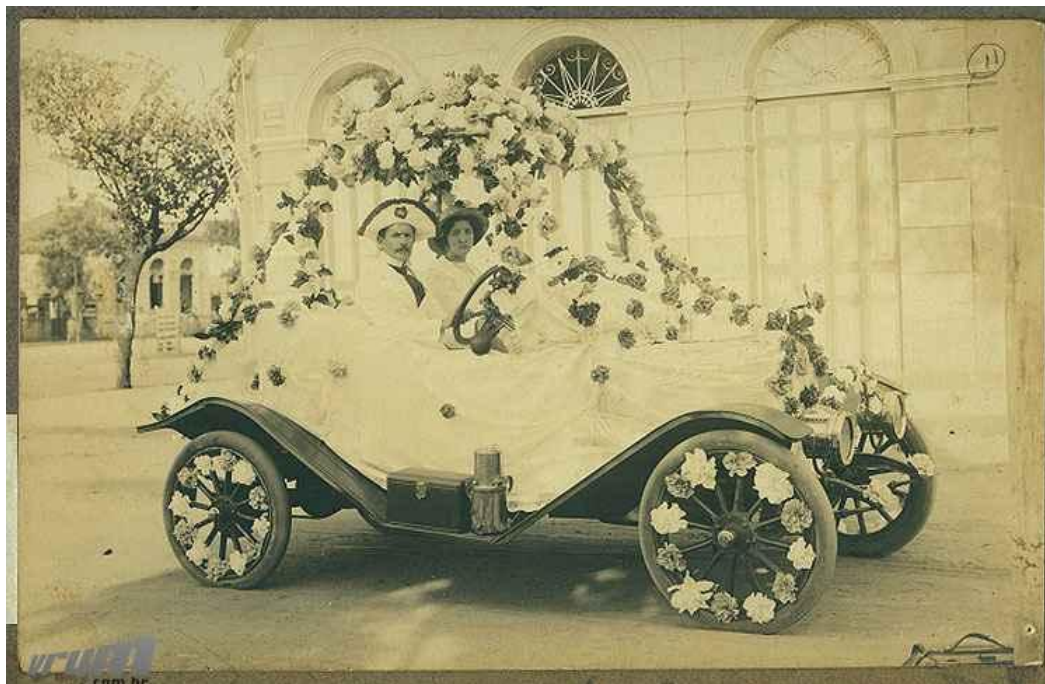


Imagem 1: Carnaval em Belo Horizonte, 1914 - Registro mais antigo. Fonte: Museu Abílio Barreto

No final da década de 1940, iniciaram-se os bailes populares, os blocos caricatos e as escolas de samba que agitavam a cidade. Após o ano de 1992, esses movimentos populares cessaram e a população da cidade passou a buscar eventos culturais relacionados ao carnaval em outras cidades mineiras e até mesmo em outros estados, como o Rio de Janeiro.

Após quase 20 anos sem carnaval, em 2009, a população passou a criar blocos carnavalescos para protestar contra o prefeito da cidade, que havia restringido a utilização de espaços públicos para eventos de rua, sem a autorização da prefeitura. Em 2010, houve uma grande virada com o movimento carnavalesco BH em que blocos tomaram as ruas da cidade e hoje levam a festa da capital a outro nível.

Mesmo com todo o movimento de jovens se organizando e saindo fantasiados

pela cidade durante o Carnaval de 2010, foi em 2013 que Belo Horizonte experimentou uma grande concentração de pessoas pelas ruas e registrou um público de 500 mil foliões. Segundo dados da empresa pública responsável pela divulgação do turismo na cidade,

Belotur (2013), para o Carnaval de 2013 estavam cadastrados 42 blocos de rua, entretanto 72 desfilaram, conforme demonstra o gráfico 1, fato que causou surpresas tanto para o poder público quanto para os organizadores dos blocos. No Bairro Santa Tereza, por exemplo, na Região Leste de Belo Horizonte, um dos locais de maior aglomeração de foliões e para onde estavam previstos oito blocos, foram destinados 19. Naquele ano, o máximo esperado de público para um bloco era de 1,5 mil pessoas, mas em alguns casos, como no bloco “Baianas Ozadas”, este número chegou a 12 mil. (Oliveira; Krefer, 2013).

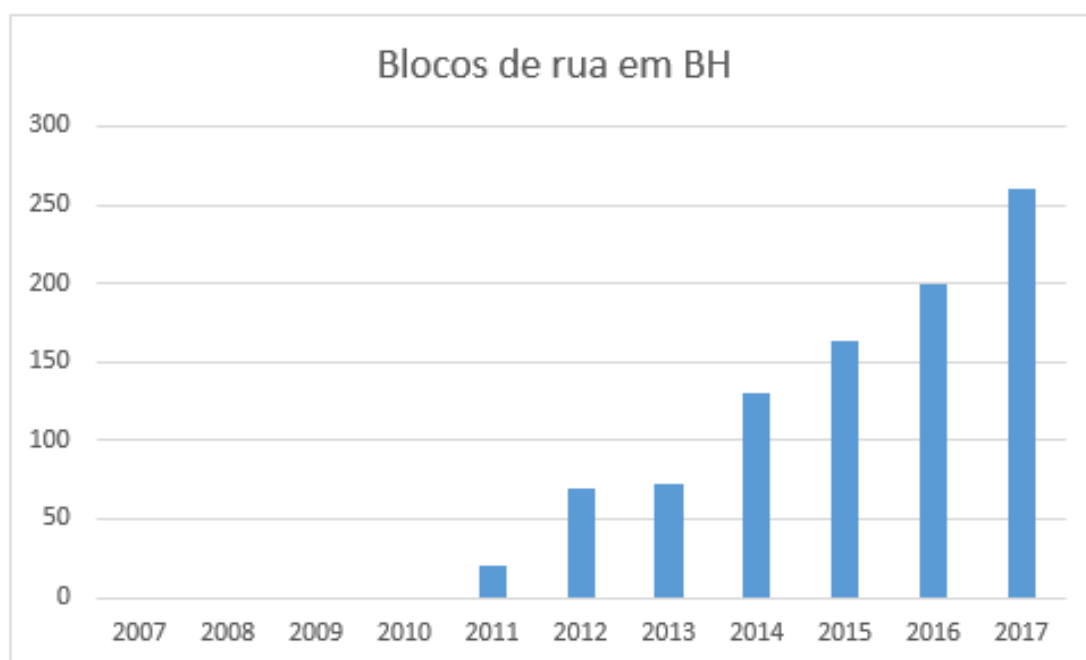


Gráfico 1: Crescimento dos blocos de rua no carnaval de BH

A partir de 2013, um movimento popular começou a revitalizar os blocos de rua da cidade e, desde então, a cada ano o carnaval amplia o seu volume de foliões em todas as regiões da cidade.

Em 2017, o carnaval de rua de Belo Horizonte recebeu mais de 3 milhões de pessoas.



Imagem 2: Carnaval em Belo Horizonte, 2017 – desfile de bloco de rua na Praça da Estação, em frente ao Centro Cultural da UFMG, um dos locais onde acontece o Festival de Verão. Fonte: Belotur.

Festival de Verão da UFMG e Resistência

Em 2006, a Universidade Federal de Minas Gerais começou a construir a proposta de oferecer a cidade de Belo Horizonte uma alternativa cultural na semana do Carnaval, o Festival de Verão da UFMG.

No cerne da proposta inicial do Festival de Verão, sempre residiu a intenção de reconhecer e promover o processo de interação dinâmica entre cultura e educação. A UFMG, uma Universidade pública, se importa em enfatizar o caráter de formação que a cultura desempenha em uma sociedade, conduzindo-a, em seu sentido mais amplo, em direção à inclusão social, à superação das desigualdades, à defesa do meio ambiente e das condições para a justiça e a paz.

Assim, em fevereiro de 2007, com o apoio da Prefeitura de Belo Horizonte-PBH, por meio da Belotur, foi realizado em caráter experimental a primeira edição do Festival de Verão da UFMG. O evento contou com doze oficinas, cinco palestras e quatro debates interdisciplinares. Foram disponibilizadas 240 vagas e em apenas dois dias todas as vagas se esgotaram.



Imagem 3: Oficina O Gosto da Cidade: triatlo de história, arquitetura e educação física, do 1º Festival de Verão da UFMG. Fonte: <https://www.ufmg.br/festivaldeverao/2007/o-gosto-da-cidade.html>.

Diante da excelente, e surpreendente, adesão da população de Belo Horizonte, foram ofertadas 40 vagas adicionais, que foram preenchidas em menos de 24 horas. No ano seguinte, em 2008, após o sucesso da primeira edição, a proposta foi de ampliar a oferta para 20 oficinas e 400 vagas para o público em geral, a UFMG também incluiria na segunda edição do Festival de Verão uma novidade: a inclusão do núcleo de eventos, que passaria a incluir apresentações artísticas culturais paralelas às oficinas e cursos. Novamente, a receptividade do público foi enorme, e todas as vagas oferecidas foram rapidamente preenchidas. Em 2009, o 3º Festival de Verão ampliou a oferta, para 28 oficinas e um total de 560 vagas abertas à população em geral. Mais uma vez, todas as vagas se esgotaram.

Após três edições, foi possível concluir que não apenas existia espaço para a realização desse tipo de atividade como também a população de Belo Horizonte ansiava por uma alternativa cultural de qualidade no período do Carnaval. Já se passaram onze anos desde o primeiro Festival e desde então, a cidade se transformou um pouco e o carnaval de Belo Horizonte se transformou muito. A população e os blocos voltaram a ocupar as ruas com vigor impressionante.

A partir de sua nona edição, em 2015, o Festival de Verão da UFMG passou a ser realizado no período pré-carnavalesco, na semana que antecede o carnaval, conservando sua característica festiva, uma vez que o carnaval de Belo Horizonte já havia renascido nos bloquinhos de rua e tomado conta de toda a cidade.



Imagem 4: Oficina A visão dos Invisíveis, do 11º Festival de Verão da UFMG. Fonte: [https://www.ufmg.br/festivaldeverao/2017/fotos/#prettyphoto\[group\]/87/](https://www.ufmg.br/festivaldeverao/2017/fotos/#prettyphoto[group]/87/).

O Festival de Verão sempre buscou oferecer um conteúdo que atendesse os anseios da população e ao mesmo tempo os instigasse na busca de conhecimentos distintos dos que eram comercializados na cidade. Isto significa que o Festival de Verão não se tornou refém da indústria cultural e manteve-se fiel ao seu projeto inicial. Oferecendo a população uma programação diversa e inclusiva, sempre inserindo a cultura popular em suas oficinas e apresentações culturais, além de integrar várias camadas da classe social em suas atividades, como por exemplo, a oficina “A visão dos invisíveis”, ofertada no 11º Festival de Verão, em 2017, que trabalhou com a população de rua do centro da cidade de Belo Horizonte a fim de conhecer e

entender como ele veem o local onde vivem e como são percebidos pela população que transita pelo centro da cidade.

Conforme nos elucida Chauí (2014) a cultura popular pode ser entendida como “expressão dos dominados (...) como manifestação diferenciada que se realiza no interior de uma sociedade que é a mesma para todos, mas dotada de sentidos e finalidades diferentes para cada uma das classes sociais”. Essa perspectiva elucidada pela autora, direciona-nos ao pensamento de que a cultura popular deve ser examinada como integrante da cultura tomada como dominante, autoritária, e, não tratada como uma cultura diferente, ou que esteja meramente no plano de fundo de outra cultura. Ainda conforme nos elucida Chauí (2014), deve-se tratar a cultura popular como:

(...) um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência. (Chauí, 2014, p. 28)

Vale aqui lembramos a distinção realizada pela autora entre cultura de massa e cultura popular, que muitas vezes são tratadas como sinônimo, e o entendimento aqui apresentado, é fortemente contrário a essa identificação de semelhança. A cultura de massa é uma realização dos dominantes, utilizadas e veiculadas pela grande mídia. No Brasil, os detentores dos meios de comunicação de massa são empresas privadas, que precisam de uma concessão estatal para o seu funcionamento, ou seja, em alguma instância estão submetidas ao controle ideológico e político do Estado. Então, a cultura de massa difere-se fortemente daquele entendida como cultura popular (Chauí, 2014). A partir disso, e tendo em mente a construção outrora apresentada de indústria cultural, que como nos demonstra Cardoso (2006), é uma construção hegemônica que analisa como popular o produto com maior consumo, ou seja, utiliza a lógica mercadológica para análise da relevância de determinado produto cultural, temos então, que o Festival de Verão da UFMG é resistente a tal lógica. Resistente uma vez que proporciona uma diversidade de manifestações culturais, disposta em atividades, em formato de oficinas e apresentações

artístico-cultural de caráter democrático, no sentido de essa programação não estar submetida a lógica mercadológica, nem da mídia massificadora ou pertence ao discurso hegemônico.

Conforme Chauí (2014), a denominação de cultura popular carrega em si aquilo que

(...) a ideologia dominante tem por finalidade ocultar, isto é, a existência de divisões sociais, pois referir-se a uma prática cultural como popular significa admitir a existência de algo não popular que permite distinguir formas de manifestação cultural numa mesma sociedade. (Chauí, 2014, p. 30)

É neste cenário proposto pela autora, nessa sociedade de diversas camadas sociais, é que ela trabalha aspectos da cultura popular como mecanismos de resistência. Resistência não apenas no sentido estrito, deliberado, mas àquelas formas de se manifestar no mundo que fazem parte de uma lógica que ultrapassa ao discurso autoritário e dominante. (Chauí, 2014). O Festival de Verão da UFMG, embora não possua um discurso e um posicionamento político evidente de resistência a homogeneização do fazer cultural, produz conteúdos e possibilita a formação de pessoas em um pensamento distinto daquele descrito por Adorno e Horkheimer, da Indústria Cultural.

Metodologia

O objetivo desta investigação, através de um estudo de caso descritivo, foi entender se é necessária uma nova reinvenção deste Festival, que está em sua 11ª edição. Reiteramos que o referido festival já se reinventou quando sofreu uma alteração na sua data de realização, que inicialmente acontecia durante o período do carnaval, e atualmente acontece na semana que antecede o carnaval. Reinvenção necessária devido ao crescimento do carnaval de rua de Belo Horizonte.

A presente pesquisa foi construída à luz de uma abordagem quantitativa e, quanto aos fins, se caracteriza como um estudo descritivo. A metodologia escolhida se justifica devido ao fato de

que um estudo de caso descritivo, segundo Vergara (2014), estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza e não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

A coleta de dados se deu através da análise dos relatórios finais e arquivos eletrônicos gerados durante a execução de todas as edições realizadas. Foram levantados todos os arquivos disponíveis desde a 1ª edição do Festival de Verão.

Resultados

Analisando os dados coletados foi possível constatar que ao longo das 11 edições do Festival de Verão foram ofertadas 185 oficinas, com 4.133 vagas ofertadas, sendo que destas, 3.318 vagas foram preenchidas.



Gráfico 2: Número de oficinas ofertadas em todas as edições do Festival de Verão

Durante as três primeiras edições do Festival de Verão todas as oficinas tiveram preenchidas 100% as vagas ofertadas. Na quarta edição do Festival, no ano de 2010, foi a primeira vez que o total de vagas ofertadas não foi totalmente preenchido, tendo neste ano um total de 97% das vagas preenchidas. A partir da quinta edição o percentual de vagas preenchidas diminuiu consideravelmente, conforme o gráfico 3:

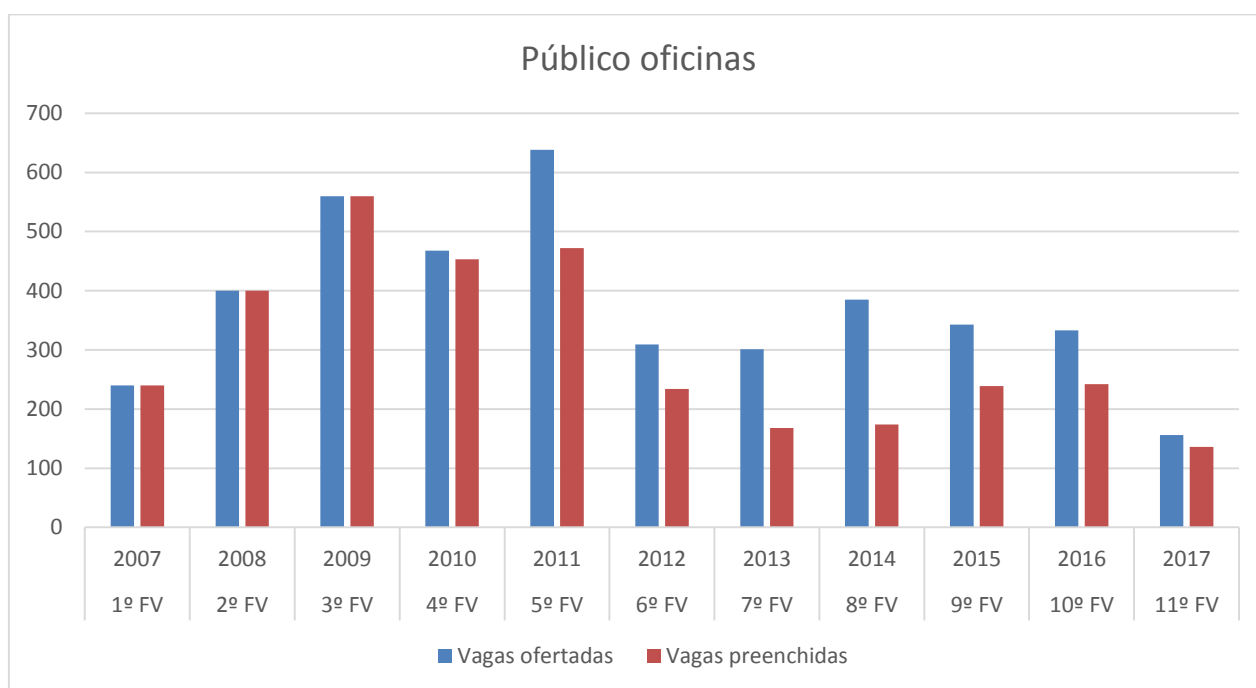


Gráfico 3: Vagas ofertadas x vagas preenchidas em todas as edições do Festival de Verão

A queda no percentual de preenchimento das vagas ofertadas coincidiu com o crescimento do carnaval na cidade de Belo Horizonte, conforme o gráfico 1, que em 2010 retornou as ruas.

Em 2015, na nona edição do Festival de Verão, o conselho curador entendeu que seria mais produtivo alterar o período de realização do Festival de Verão, que passou a ser realizado sempre na semana que antecede o carnaval, para que o conflito de programação entre o Festival e o carnaval de rua não dispersasse os interessados em participar das oficinas e apresentações artísticas culturais. Desta forma o percentual de inscritos voltou a crescer, mas mesmo com esta

alteração de calendário não mais conseguiu preencher a totalidade de vagas ofertadas nos anos que se seguiram.

Confrontando os dados de todas as edições do Festival de Verão da UFMG e do crescimento do carnaval de rua na cidade de Belo Horizonte, é possível afirmar que a proximidade das datas dos dois eventos mencionados disputa, de certa forma, o mesmo público. Isso porque os eventos relacionados o carnaval iniciam-se, geralmente, até quinze dias antes do calendário oficial, com os ensaios abertos dos blocos de rua e atraem multidões.

Conclusão e Considerações Finais

Após uma análise dos dados dos relatórios finais de cada festival constatou-se que o Festival de Verão precisa, mais uma vez, se reinventar para que seja possível sua continuidade, mantendo e atendendo seus objetivos. A queda, considerável, de público nas últimas edições do Festival de Verão acende um alerta sobre a adequação de seu período de realização.

Para isso, sugere-se que seja repensado um novo período do ano para sua execução, para que seja possível atender o público-alvo desejado, além de repensar sua programação para que ela se torne mais abrangente.

Sendo assim, entendemos e sugerimos que o conselho curador deveria analisar de forma mais abrangente o calendário festivo da cidade de Belo Horizonte a fim de encontrar uma nova data para a realização do Festival, como por exemplo, o início da estação do verão, data esta que manteria os propósitos iniciais do Festival, ocorrendo no período das férias escolares, na estação do verão e atividades no centro da cidade, facilitando assim a circulação de pessoas nas atividades oferecidas.

Bibliografia

- CARDOSO, S. A. **Cultura Popular e Resistência**: A experiência dos Pontos de Cultura. UniCEUB. Brasília, 2006.
- CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. Escrito de Marilene Chauí. Organizador Homero Santiago. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.
- EMPRESA MUNICIPAL DE TURISMO - BELOTUR. **Relatório de Atividades 2013**. Belo Horizonte, 2013. 55 p.
- FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Indústria Cultural e Educação Estética**: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs) A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCAR, 1998.
- FREIRE, Ermaela Cícera Silva; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; FÉRRIZ, José Luiz Sepúlveda. Indústria cultural e cultura de massa: simetria ou assimetria, ideologia ou cultura?. **XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica**, São José dos Campos / SP, 15 e 16 de outubro de 2009.
- MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. A massificação da cultura e a indústria cultural em Adorno. **XXXIV Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro / RJ, 25 a 29 de setembro de 2010.
- OLIVEIRA, J.; KREFER, S. Lições de um Carnaval Renascido: Multidão nas ruas mostra que é preciso mais estrutura para a folia. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, p. 17-17. 14 fev. 2013.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Carnaval de Belo Horizonte**. Disponível em: <http://www.carnavaldebelohorizonte.com.br/historia/>. Acesso em: 17/02/2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Boletim**. Belo Horizonte. Nº 1926 – Ano 42. 25/01/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Festival de Verão**. Disponível em:
<https://www.ufmg.br/festivaldeverao/historia>. Acesso em: 17/04/2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 15 ed. – São Paulo: Atlas, 2014.

WEBER, Wagner Luís. **O Mosquito na Vidraça**: a formação dos cidadãos à luz da teoria crítica da Escola de Frankfurt. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOSDE-OLIVEIRA, Newton (orgs) A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCAR, 1998.

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Cultura e Integração

Arqueologia Poética: a estética do cotidiano e da memória

[José Almir Valente Costa Filho – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão & Mayra Santos Costa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil]

Universidade Cultural: um estudo de caso sobre o projeto Muitas Culturas nos Campi da Universidade Federal de Minas Gerais

[Thobila Gabriela de Lima Costa Sousa & Bruna Fernandes de Lima – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Brasil]

6 e 7 | Junho | 2018



figac.2018



Práticas Culturais e
Linguagens Artísticas



6762018002

Arqueologia Poética: a estética do cotidiano e da memória

José Almir Valente Costa Filho

almirvcosta@ifma.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Brasil

Mayra Santos Costa

mayra.santoscosta@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Brasil

Notas Biográficas

Almir Valente é artista e professor de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, IFMA, onde coordenou a elaboração e implantação dos Cursos Técnico e Licenciatura em Artes Visuais. Possui graduação em Belas Artes - Bacharel em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFMG (1995), especializações em Arte-Educação (UEMG - 1995), História da Cultura e da Arte (UFMG - 2005) e Gestão Cultural (SENAC/RJ - 2010), mestrado em Arte: Poéticas Contemporâneas pela Universidade de Brasília (2007) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP (2016).

Mayra Santos Costa é jornalista formada pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/MG - 2014). Com experiência na área de audiovisual, atua como roteirista e produtora de cinema e televisão. Atualmente está concluindo a pós-graduação em Roteiro para Cinema e TV na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG - 2018).

Resumo

A proposta de comunicação tem como mote a apresentação da realização de uma intervenção urbana como forma de gestão artística contemporânea que envolve arte, educação e comunidade. Trata-se da montagem da obra *Arqueologia Poética*, composta por milhares de objetos de ferro provenientes do Século XVIII e XIX, do artista Luiz Antônio Rodrigues (1956 -) – Chiquitão, como é popularmente conhecido em Ouro Preto (Minas Gerais, Brasil). A exposição ocorreu durante oito dias na Praça Tiradentes, espaço público da referida cidade; oportunizando que um número maior de pessoas tivesse acesso à coleção de objetos e ainda sensibilizasse a comunidade local para a sua preservação. Os objetos expostos foram colocados sobre painéis de lona de tecido na posição horizontal e compostos como diversas *assemblages*. A montagem de todo o espaço é uma citação a um sítio arqueológico em que seus destinatários, cidadãos ouro-pretanos e turistas, puderam caminhar por entre os diferentes arranjos plásticos da obra. A exposição representou uma tentativa de reconstrução da história da histórica Ouro Preto por meio de objetos coletados e colecionados cuidadosamente por Chiquitão durante 40 anos, assim como instaurou uma reflexão sobre esses objetos históricos reconfigurados sob a ótica da arte a partir da cotidianidade. Somos levados para o imaginário barroco, passando pelas ruas de paralelepípedos que nos conduzem à obras que inspiram arte e narram política, religião e a vida do grande período aurífero de Minas Gerais. A cidade, mesmo em seu devir, se configura como persistência da memória.

Palavras-chave

Cotidiano, Memória, Arte, Comunidade, Ouro Preto

A intervenção urbana artística *Arqueologia Poética: a estética do cotidiano e da memória*, realizada em Ouro Preto, Minas Gerais, em 2014, nos motivou a escrever o presente texto da comunicação com o mesmo título. Tratou-se de uma mostra de arte realizada no espaço público, montada sob a forma de instalação com várias *assemblages* composta por uma coleção de objetos de ferro de uso cotidiano pertencentes à história da cidade. Essa coleção de objetos constitui a obra do artista Luiz Antônio Rodrigues (1956 -) – Chiquitão, como é popularmente conhecido em Ouro Preto, sua cidade natal. A sua casa, um casarão colonial do século XVIII, hospeda sua obra *Arqueologia Poética*.



Figura 1: *Arqueologia Poética* de Chiquitão. O casarão colonial, localizado ao lado da Igreja do Pilar. As bandeiras do Brasil, colocadas nas janelas pelo próprio artista no dia do jogo da seleção brasileira de futebol. Fotografia: Almir Valente Costa e Ramúsyo Brasil, 2010.



Figura 2: *Arqueologia Poética*. Interior da casa de Chiquitão, 2010. Foto: Ramúsyo Brasil e Almir Valente Costa

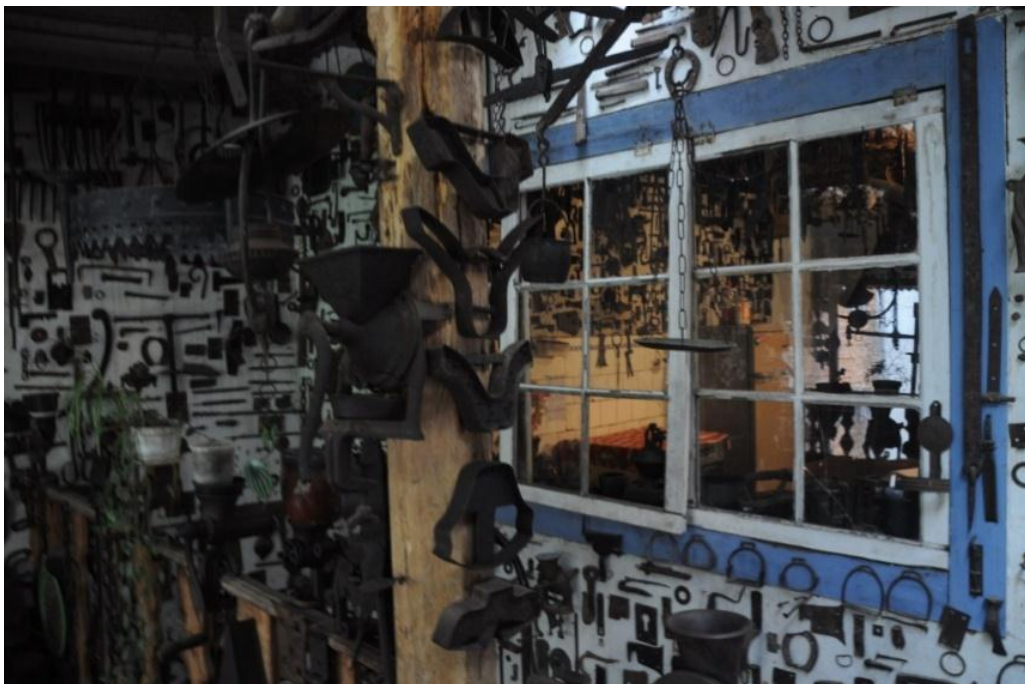


Figura 3: *Arqueologia Poética*. Interior da casa de Chiquitão, 2010. Foto: Ramúsyo Brasil e Almir Valente Costa

A obra de Chiquitão, conforme podemos observar a partir das imagens fotográficas, se compõe a partir de um conjunto de milhares de objetos de ferro do Século XVIII e XIX, alguns fixados na parede e no teto e outros distribuídos pelo chão de sua *casa-museu*. Todos estes objetos estão espalhados pelos espaços do casarão colonial do século XVIII. Sua coleção advém dos mais diferentes locais de Ouro Preto e entorno, achados em casarões, córregos, nas mudanças de calçamento das ruas e terrenos da cidade; doados por moradores, comprados e trocados. A obra de Chiquitão, configura um arranjo original que contribui tanto para a história e a arqueologia, quanto para a cultura e a arte de Ouro Preto, demonstrando não somente uma preocupação estética ao compô-los nos espaços de sua *casa-museu*, mas também objetivando a preservação da memória histórica que cada objeto traz consigo, para depois recontar uma nova história, resignificando-os em outro contexto e tempo – no espaço e no tempo poético da arte.



Figura 4: Objetos expostos na casa de Chiquitão, 2010. Foto: Ramúsy Brasil e Almir Valente Costa

A obra de Chiquitão ocupa praticamente todo o interior do casarão colonial, com dois andares que se elevam ao nível da rua e mais dois andares abaixo do nível da calçada de

entrada, restando apenas alguns ambientes que o artista ocupa para o trabalho e como moradia. O casarão foi restaurado no século XIX, conservando suas características originais até ser adquirido pela família de Chiquitão no século XX, que assim o herdou e se tornou sua *casa-museu* no início do século XXI. O casarão colonial é um lugar da memória que preserva a cultura Barroca até os dias de hoje. Uma habitação do século XVIII na qual se expõe os objetos manufaturados de ferro. É a própria instalação *Arqueologia Poética*, uma exposição do passado, do ciclo do ferro em Ouro Preto, com a valorização do uso antigo e dos traços originais, que enseja o procedimento de reescritura por preservação, com atualização do referido ciclo pela exposição de objetos.

O casarão colonial já traz um adjetivo de uma época passada, quando o Brasil ainda era colônia portuguesa, entre os séculos XVIII e XIX, período de consolidação da cultura Barroca em Minas Gerais, especialmente na região de Vila Rica fundada em 1711, como era chamada a cidade de Ouro Preto, designada com esse nome a partir de 1823. O estilo colonial tanto do Barroco quanto do Rococó se instalou na arquitetura de Ouro Preto, cenário em que se destacaram artistas como Aleijadinho e Mestre Ataíde. Uma placa de tombamento na entrada do casarão indica que o sobrado em 1782 foi uma das “casas místicas” da Igreja de Nossa Senhora do Pilar, servindo-lhe de sacristia e consistório, ou melhor, uma casa anexa à Igreja com a finalidade de guardar os objetos de culto e as vestimentas dos padres, além de servir de espaço para reunião ou assembleia eclesiástica.

A partir da montagem da obra *Arqueologia Poética* no casarão colonial, podemos identificar uma mudança de uso no local, mas ainda conservados com seus traços originais do estilo colonial. O casarão colonial enquanto residência e casa de apoio da Igreja foi um ambiente *privado-privado*. Ao ser herdado pelo artista, mantém o casarão enquanto residência e instala sua obra *Arqueologia poética* nos demais cômodos, transformando-o em uma *casa-museu*, que se tornou um lugar de exposição ao público da sua coleção de objetos de ferro, transformando-o em um ambiente *privado-público*.

A reescritura da obra *Arqueologia Poética* instalada no espaço do casarão colonial traz em sua concepção propostas da arte contemporânea. Diante tais colocações a presença constante da relação que se estabelece entre a arte e o cotidiano nas poéticas contemporâneas acentua a

sua “pluralidade semântica” (Schaeffer, 2004, p. 58). Essa “noção composta” da arte que é também determinada por fatores externos a ela, é a marca da produção artística atual, que se efetivou a partir das próprias mudanças ocorridas no estatuto da arte no decorrer do Século XX com a arte moderna, e principalmente com a arte contemporânea. Algumas constatações podem ser observadas: a incorporação de novos materiais e suportes nas obras; o rompimento gradativo com a moldura espacial do quadro de cavalete; a participação/presença cada vez maior do espectador no processo de produção de sentido da obra; a “apropriação” pelos artistas de espaços (expositivos) para além dos limites dos museus/galerias de artes, etc. Mediante tais mudanças, a arte contemporânea (re)aproxima a arte da vida cotidiana (mundo da vida), assim como comenta o crítico de arte Alberto Tassinari (2001): “Uma obra contemporânea não transforma o mundo em arte, mas ao contrário, solicita o espaço do mundo em comum para nele se instaurar como arte.” (p. 76).

O destaque que damos à arte contemporânea se especifica ainda mais na arte a partir da cotidianidade, o que nos conduz ao que passamos a chamar de “estética do cotidiano” na produção artística contemporânea, isto é, uma aproximação ou uma reciprocidade entre dois contextos díspares, o mundo da arte e o mundo da vida; sendo assim, uma realização por meio da experiência estética que incorpora valores sociais, políticos, éticos, etc., do local no qual se originou.

O entrelaçamento entre o mundo da arte e o mundo da vida presente nas produções artísticas contemporâneas advém, principalmente, das mudanças na ordem da representação, na concepção do espaço e na incorporação de novos materiais às artes plásticas. Podemos observar essas mudanças significativas na arte a partir das propostas desenvolvidas pelos artistas impressionistas e no experimentalismo estético das vanguardas artísticas modernistas. Com a arte moderna e contemporânea qualquer material é passível de ser utilizado nas obras, e passa a ser incorporado como material da arte. Por sua vez, as modificações em torno do espaço e da matéria se tornam elementos fundamentais na articulação do sentido na obra e, assim sendo, foco de nossa abordagem.

As apropriações, os deslocamentos, as acumulações, etc., são algumas das ações que caracterizam as experimentações estéticas apresentadas pelos artistas na produção de suas

obras, que se constituem como operações na enunciação do sentido. As apropriações feitas pelos artistas contemporâneos, dos materiais e objetos de uso cotidiano, entram nas obras como matéria na sua produção, revelam o papel importante e transformador que a matéria assume na arte, e que permite ao seu público vivenciar cada vez mais uma experiência sensorial, espacial e matérica com as obras. Esses procedimentos técnicos e criativos mostram as inovações experimentais realizadas pelos artistas, que por meio das novas materialidades constituídas em suas obras, estabelecem novos sentidos para as artes plásticas contemporâneas. Como comenta Ana Claudia de Oliveira (2002): “Essa outra ordenação desencadeia efeitos de sentido estésicos que levam a uma sensibilização e reelaboração do conhecido ao reencontrá-lo sob inusitados prismas.” (p. 46).

A estética do cotidiano se configura plasticamente nas obras como uma aproximação entre a vida e a arte – é pensar à própria experiência estética vivida pelo sujeito cognitivo e sensível na perspectiva da vida – como um fenômeno estético que emerge da integração entre o ambiente da vida cotidiana e o ambiente da arte. Para o poeta e crítico de arte Ferreira Gullar: “A arte existe porque a vida não basta, a vida é pouca.” (Gullar, 2013).

Outra questão abordada na mostra de arte é a memória. À perda da memória histórica é correlato o esvaziamento da tradição. O homem quando privado de sua história perde em decorrência, a capacidade de integrar-se em uma dada tradição. Assim, através da arte como expressão pessoal torna-se possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. Como expressão da cultura, temos uma identificação cultural que nos capacita a não nos sentirmos estranhos em nosso próprio ambiente e que permite ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a intervir na realidade que foi analisada, transformando-a.

Nesse sentido deve-se referir ao historiador da cultura Aby Warburg que, faz da memória categoria em seu programa historiográfico, elabora 4 teses fundamentais acerca das obras de Sandro Botticelli, o *Nascimento de Vênus* e a *Primavera*. Operamos um recorte para nos remetermos somente à terceira tese segundo o qual a transmissão das formas expressivas – a *pathosformeln* (“fórmula-de-pathos”) se cristalizam como imagem-síntese para o artista, *imagem rememorada* do gesto expressivo da Antiguidade – são as formas expressivas das paixões e

afecções do espírito humano que sobrevivem (*Nachleben*) assim, sendo representadas, em sua obra, como um *esboço idealizante* (Warburg, 2013).

Surge a partir daí o que será o cerne do programa historiográfico de Warburg, a noção de *Nachleben* – as formas expressivas das paixões e afecções do espírito humano que sobrevivem e pertencem a um tempo não linear (sincrônico). Warburg instaura, assim, uma história da arte sintomática em termos de uma memória coletiva e ao mesmo tempo errática de imagens; radicaliza suas idéias com a montagem de uma Biblioteca (KWB) e, nela, um Atlas que chamou de *Mnemosyne*, uma história da história das imagens (Didi-Huberman, 2013).

O homem expressa seu pensamento através dos meios e circunstâncias disponíveis e constrói, assim, uma nova realidade, movido por suas paixões ou afecções, por algo que está além do *hic et nunc*, transcendendo a realidade – uns consolidando esse pensamento sob uma forma de uma narrativa imagética sobre a História Universal, como em Warburg, e outros a construí-lo sob uma forma de linguagem visual poética sobre a reconstrução do mundo, como em Chiquitão; mas em ambos, a imagem coletiva do passado resgatada pela memória é substância preponderante como fonte de suas investigações e criações, a formar uma enciclopédia imagética em torno da cultura humana e seu imaginário posto em imagem.

A *Arqueologia Poética* de Chiquitão é um texto visual de difícil leitura, tanto para lhe conferir uma única modalidade de arte quanto para lhe atribuir apenas qualidades sensíveis visuais. O artista, com a sua coleção de objetos, compõe as partes da obra, as *assemblages* com distintos arranjos que configuram um todo, a *instalação* que ocupa os ambientes do casarão colonial. Dessa combinação de uma *instalação* composta de *assemblages* podemos proferir que o artista realiza o seu texto *à maneira de* outros textos conhecidos na história da arte, como a *architecture-collé*, de Kurt Schwitters, e a *assemblage* do Novo Realismo, de Fernandez Arman.

A experiência estética mediada pela cotidianidade, observada na obra de Schwitters, assim como na obra de Chiquitão, faz com que esses trabalhos se aproximem pelas marcas textuais e pelos efeitos de sentidos produzidos. Essas obras produzidas com materiais e objetos usados, encontrados e coletados pelos artistas, integram tanto uma ação cotidiana, de andar pelas ruas à procura de suas matérias-primas, quanto uma ação estética, de produzir suas obras em um local específico, respectivamente, em um apartamento e em um casarão. Sem um projeto inicial

ou mesmo final, em devir, observa-se que no processo de produção de suas poéticas, tanto Schwitters quanto Chiquitão assumiram características próximas às do *bricoleur*, de C. Lévi-Strauss (1989). Constroem uma narrativa visual na qual cada elemento representa um conjunto de relações com o todo, com diferentes projeções temporais, no *Merzbau*, do presente para o futuro e em *Arqueologia poética*, do passado para o presente, na sua atualização do Barroco mineiro.

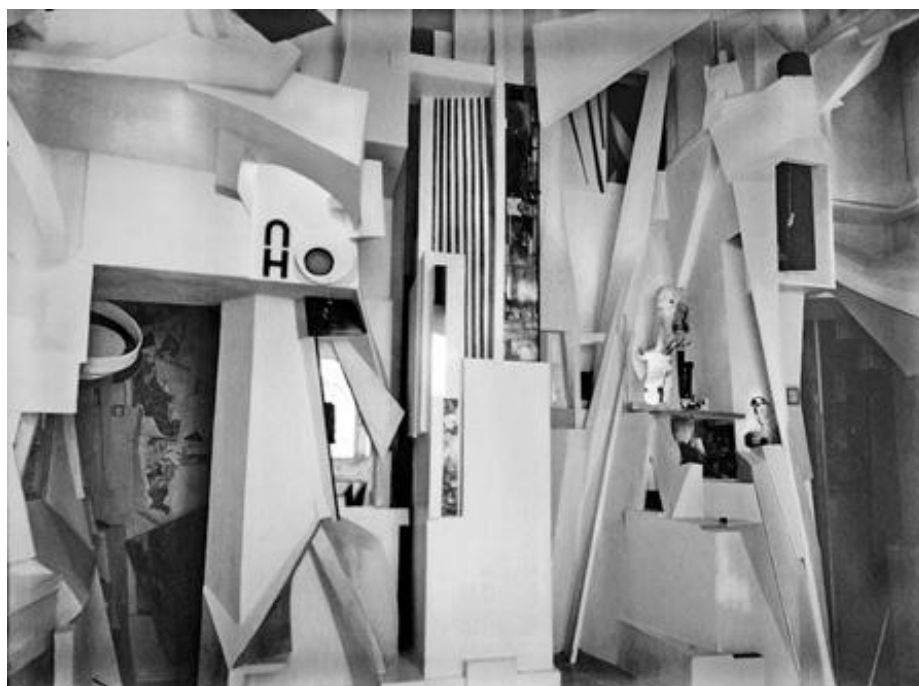


Figura 5: *Merzbau* (1919-1933) de Schwitters. Kurt Schwitters. *Merzbau* (original), destruído em bombardeio aéreo em 1943. *Architecture-collé*. Apartamento de Schwitters em Hanover. Montagem: pedaços de madeira, papéis diversos (jornais e etiquetas), metais (peças de moeda, dobradiça de porta...). Objetos dos mais variados, colados e pintados. Foto: Wilhelm Redemann, 1933 © DACS 2007. Fonte: <<http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/08/kurt-schwitters-reconstructions-of-the-merzbau>>.



Figura 6: *Arqueologia poética* de Chiquitão. Subsolo do casarão colonial. O artista aproveita o teto de cobertura de palha para compor seus trabalhos. Fotografia: Almir Valente Costa e Ramúsyo Brasil, 2010.



Figura 7: *Arqueologia poética* de Chiquitão. *Série das chaves* de *Arqueologia Poética* exposta no Casarão Colonial em Ouro Preto, MG. Fotografia: Almir Valente Costa e Ramúsyo Brasil, 2010.

Na obra *Arqueologia Poética* há um discurso dos objetos de ferro (pertencentes a uma coleção de objetos de uso cotidiano entre os séculos XVIII e XIX), no discurso arquitetural (em um casarão colonial do século XVIII, que por sua vez se insere no discurso cidade colonial (na cidade de Ouro Preto, cujo estilo predominante é o barroco).

O título verbal da obra (*Arqueologia Poética*) já nos indica como a coleção de objetos se constituiu: na sua maioria, foram encontrados na prosa do mundo e transformados esteticamente em sua poética. Encontrar tais objetos não foi tarefa fácil, pois exigiu uma busca do tipo “arqueológica”. Quando esse tipo de intervenção ainda era permitido para diletantes, o artista foi garimpando nas ruas quando estavam sendo repavimentadas, escavando nos casarões incendiados ou em ruínas e peneirando nos córregos e riachos da cidade. Por meio de sua obra, o artista reconstruiu uma cultura e seus costumes, uma função da arqueologia, transformando objetos prosaicos do passado em objetos poéticos no presente.

A obra *Arqueologia Poética*, de Chiquitão, foi a única obra realizada pelo artista. Não há uma série de obras produzidas. No entanto, aconteceram diversas montagens em outros locais com a mesma obra ou de partes dela. As contribuições de Chiquitão para a cultura local se estendem também ao cinema (*Chico Rei*, 1985 e *Tiradentes*, 1999) e ao vídeo, com a produção de cenários, na escolha de locais na cidade, trabalhando como assistente de produção e ator.

Uma das últimas montagens da obra de Chiquitão foi *Arqueologia Poética: a estética do cotidiano e da memória*, aconteceu no ano de 2014, uma das maiores já realizada pelo artista fora do casarão colonial. A exposição ocorreu no espaço totalmente público-público em frente ao Museu dos Inconfidentes, na Praça Tiradentes. Pela maneira de expor a obra, pode-se considerá-la como uma *intervenção urbana* no centro da cidade de Ouro Preto.



Figura 8: Exposição Arqueologia Poética: a estética do cotidiano e da memória. Intervenção urbana realizada na Praça Tiradentes em Ouro Preto, MG (Brasil), em 2014. Curadoria de Almir Valente. Foto: Almir Valente Costa.



Figura 9: Exposição Arqueologia Poética: a estética do cotidiano e da memória. Intervenção urbana realizada na Praça Tiradentes em Ouro Preto, MG (Brasil), em 2014. Curadoria de Almir Valente. Foto: Almir Valente Costa

A intervenção urbana foi realizada durante 8 dias em que a obra foi montada e exposta na Praça nesse período. Todos os objetos da coleção expostos foram colocados sobre painéis de lona de tecido na posição horizontal e compostos como diversas *assemblages*. A montagem de todo o espaço é uma citação a um sítio arqueológico em que seus destinatários, cidadãos ouro-pretanos e turistas, puderam caminhar por entre os diferentes arranjos plásticos da obra.

Até o momento, apresentamos a obra *Arqueologia Poética* de duas maneiras que foram expostas: no espaço privado do casarão colonial como instalação e no espaço público da Praça Tiradentes como intervenção urbana, em que ambas são montadas como *assemblages*. Todos esses procedimentos metodológicos de montagem da obra estão presentes no sistema das artes contemporâneas, como vimos na relação de intertextualidade que a obra de Chiquitão estabelece com certas produções artísticas atuais.

Por meio de uma mediação espacial, imersos na materialização da história, somos conduzidos a um esquecimento presente e engolidos pela temporalidade do pretérito ao nos encontramos com Vila Rica. Somos tragados pelo imaginário Barroco, passando pelas ruas de paralelepípedos que nos conduzem a obras que inspiram arte e narram política, religião e a vida do grande período aurífero de Minas Gerais. A cidade, mesmo em seu devir, se configura como persistência da memória.

Historicamente, o ato de colecionar é algo praticamente recente na história da humanidade ou pelo menos de que se tenha um registro preciso. Embora aponte para a Idade Média, o aparecimento das primeiras coleções propriamente ditas, nos mosteiros, nas igrejas e entre os senhores feudais, foi ampliado pela aristocracia europeia do século XV. No século XVI, entre os nobres europeus renascentistas, surgiram uma forma diferente de coleção: os *Quartos de Artes e Maravilhas*, mais conhecidos como *Gabinetes de Curiosidades*.



Figura 10 – *Gabinete de curiosidade*. Anônimo *Le cabinet de Ferrante Imperato à Naples 1672*, gravura, Bibliothèque Estense, Modène17. Fonte: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VGRO-72MSXT/disserta_o_de_helga_cristina_gon_alves_possas.pdf?sequence=1>.

Já na coleção de objetos de ferro de Chiquitão, o ato de colecionar tornou-se um ato de pesquisa para produção de sua própria obra. *Arqueologia Poética*, instalada no casarão colonial, se aproxima esteticamente dos Gabinetes de Curiosidades. Concentra a sua coleção em objetos de ferro, que resgatam um ofício tradicional, o ofício de ferreiro em Minas.

Os objetos de ferro da coleção de Chiquitão foram forjados (batidos) ou fundidos por muitos dos escravos que desenvolveram o ofício de ferreiro. Esse ofício tem como matéria prima o ferro com seus objetos feitos a partir de modelagens (modelos prontos) com fins práticos que, por sua vez, se opõem ao processo de criação do objeto estético. A produção metalúrgica na fundição do ferro iniciou-se em Minas Gerais mediante “[...] a instalação das *forjas de cadinho*, operadas por cativos islamizados, que trouxeram da África uma técnica rudimentar, mas eficaz, de extração e manipulação do minério de ferro.” (Romeiro, 2013, p. 262).

Os *cadinhos* eram pequenos tubos de forma cilíndrica, com 0,30m de diâmetro por 1,0 m de altura, usados no processo de fundição do ferro. No entanto, no século XVIII, o ferro era um

produto ainda com custos muito altos. Na região das Minas Gerais, com a abundância do minério de ferro e a necessidade de ferramentas para atividade mineradora e agropastoril, a atividade de fundição foi de suma importância para a economia da cidade de Vila Rica, fundada em 1711. Nesse período, ainda houve o desenvolvimento de outras técnicas de fundição de ferro, como: a *forno de ferro* e a *forno de ferro já curado*, ambas utilizadas na produção de colheres, panelas, ferro de passar, escumadeira, etc; instrumentos para a agricultura: enxadadas, machados, etc; para montaria: sela, ferro de marcar, ferraduras, etc.; para o aprisionamento dos escravos: correntes, gargalheiras, ferrete, etc; e também materiais relacionados à arquitetura colonial: pregos (cravos), fechaduras, dobradiças, espelhos de porta, etc. (Romeiro, 2013).

Esses objetos de ferro de uso cotidiano produzidos no período colonial mineiro formam o conjunto de objetos semióforos, componentes da instalação *Arqueologia Poética*, de Chiquitão, montados no seu casarão colonial com características próximas aos dos Gabinetes de Curiosidades. No entanto, um gabinete era montado ocupando um único espaço que continha vários objetos do mundo natural e ou artefatos que, juntos, causavam a estranheza da curiosidade. Em *Arqueologia Poética*, temos um casarão de dois andares quase que totalmente ocupado com o arranjo de objetos da coleção de Chiquitão. Todos esses artefatos contendo a mesma materialidade de ferro, mudando apenas a sua forma e função. A instalação *Arqueologia poética* traz os procedimentos de montagem dos Gabinetes de Curiosidades contendo centenas de objeto do ciclo do ouro, que estão repetidos em separados ou conjugados e misturados.

O filósofo Walter Benjamin, em *Passagens*, aborda o ato de colecionar, situação em que os objetos devem estar livres de suas funções originais para novas incorporações. A coleção se torna uma enciclopédia de todo o conhecimento do período e uma *forma prática de memória*. No caso de *Arqueologia Poética*, o ato de colecionar em Chiquitão reconfigura o objeto colecionado, impregna-o de subjetividade e tira-o de sua função inicial para instaurar uma nova função estética. Com uma coleção de milhares de peças compostas esteticamente nas paredes do seu casarão colonial, a obra de configura um arranjo original que contribui tanto para a história e a arqueologia quanto para a cultura e a arte de Ouro Preto.

Esse ato de colecionar (re)configura o objeto colecionado, tirando-o de sua manipulação e circulação imediata, cujo valor prático é transformado pela experiência advinda do processo

criativo, que assim lhe atribui uma valorização estética. A coleção de objetos que compõem a obra de Chiquitão faz também registros de sua memória. Assim, Walter Benjamin, em *Passagens*, afirma:

[...] para o verdadeiro colecionador, cada uma das coisas torna-se nesse sistema uma enciclopédia de todo a ciência da época, da paisagem, da indústria, do proprietário do qual provém. [...] Tudo que é lembrado, pensado, consciente, torna-se suporte, pedestal, moldura, fecho de sua posse. [...] Coletar é uma forma de recordação prática e de todas as manifestações profanas da “proximidade”, a mais resumida. (Benjamin, 2005, p. 179).

A instalação da obra *Arqueologia Poética* no casarão colonial consolida-o como um espaço poético, como um sonho de um colecionador-artista que reuniu uma coleção de objetos de ferro montados enquanto relicário de um período histórico no Brasil em uma arquitetura colonial. O espaço poético produzido no interior do casarão colonial remonta uma parte do conhecimento enciclopédico da cultura colonial e barroca da cidade, pois traz do passado toda a sua memória que se renova no presente da presença da obra.

O Barroco foi um movimento artístico e cultural temporal. No entanto, em Minas Gerais, principalmente em Ouro Preto, parece ser atemporal, um passado presente na tradição e na visualidade da cidade histórica. Em Ouro Preto, com seus casarões coloniais, igrejas e monumentos, observa-se um Barroco/Rococó diferente daqueles encontrados nas cidades históricas pelo Brasil do mesmo período em questão. O Barroco/Rococó está presente na cultura local e é atualizado pela instalação de Chiquitão, que propõe uma nova maneira de ver e sentir a presença dos materiais e objetos de ferro de uso cotidiano do passado arranjados poeticamente em sua obra no casarão colonial.

O Barroco/Rococó mineiro é atualizado em *Arqueologia Poética* nos dois procedimentos de exposição da obra, tanto como instalação no casarão quanto como intervenção urbana na Praça Tiradentes. Ambos dispositivos são exemplos de arte *in situ*, de uma arte não somente feita para esses locais específicos, mas também feitas de partes desses locais específicos, que são os

objetos do cotidiano colonial de Ouro Preto realocados esteticamente, organizados em série, por identidade de forma e função. Por exemplo, as chaves nas paredes do casarão colonial sob uma nova ótica. O próprio casarão colonial, sem nenhuma placa de informação indicando a localização da obra é a continuidade no cotidiano da cidade de Ouro Preto. O acontecimento estético dentro do casarão somente é descoberto por destinatários curiosos ou por quem têm a sorte da sua descoberta e se lançam a entrar no casarão para um *encontro inesperado* com a instalação na *casa-museu*.

A intervenção artística em praça pública, no decorrer de sua montagem e exposição, atraiu muito a atenção do público que era pego de surpresa com os milhares de objetos organizados em forma de *assemblages* sobre tapetes de tecido. São maneiras de reescrituras de espaços urbanos, ou seja, nova função e novos usos pela arte contemporânea das poéticas visuais.

Como se procede e sistematiza os regimes de reescrituras dos espaços urbanos e da cotidianidade nos quais as obras analisadas se encontram ou emanam? Ao utilizarmos o termo reescritura, nos respaldamos no artigo *Cidade-palimpsesto: reescrituras de espaços urbanos e equipamentos culturais* produzido pelo atelier de semiótica do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (PUC/SP), cuja pesquisa procurou entender de que maneira espaços foram reescritos na dinâmica da cidade e por fim, articular como se apresentam as diferentes reescrituras.

O artigo aborda a concepção do termo *reescritura* como fenômeno contemporâneo advindo de subáreas das Ciências Sociais e que tem sido importante no estudo das cidades realizado pela semiótica greimasiana (Greimes, 2002). O processo de *reescritura* é então próprio da cidade, na sua dinamicidade de reinventar-se constantemente, em que *espaços antigos* são utilizados para *novos usos* e, conseqüentemente, dando-lhes *novas funções*. A cidade é um complexo de *reescrituras* em que o passado é sempre revisitado para a sua atualização no presente, pelo antigo que pode ser conservado ou renovado.

Campestre ou megalópole, as cidades, quaisquer que sejam elas, são textos que em interação com seus habitantes (ou visitantes) produzem narrativas diversas e mutantes a cada novo contato estabelecido. [...]

as cidades interessam também por ser um texto vivo e em construção e locus da vivência humana. (Buoro, et. al., 2014, p. 613)

A cidade como um *texto vivo* e um lugar da *vivência humana* é constituída como uma *cidade-palimpsesto*. A cidade-texto que se tece em novas tessituras está constantemente suscetível de reescrituras, criando assim certas “camadas” sobrepostas que podem ser visualizadas ou não: como as marcas deixadas de uma determinada configuração plástica ou como os registros de memória, fragmentos de algo que não existe mais e que somente faz parte de nossas reminiscências.

A intervenção urbana *Arqueologia Poética: a estética do cotidiano e da memória*, com a exposição deste rico material de peças históricas (conforme a tabela a seguir) no espaço público, entre os dias 15 a 23 de agosto, oportunizou que um número maior de pessoas (aproximadamente 10.000 visitantes) tivesse acesso à coleção e ainda sensibilizou a comunidade local permanente para a preservação da mesma e colaboração para seu enriquecimento. Temos a intenção de levar essa mostra a outras cidades do Brasil e da Europa, assim como, *a posteriori*, tornar possível a remontagem da obra de Chiquitão em seu ambiente original do casarão colonial, transformando-o em local permanente de visitação cultural da cidade.

| CATEGORIAS | PEÇAS |
|----------------------|--|
| OBJETOS DO COTIDIANO | - Moedas, cachimbos, panelas, chaleiras, facas, facões, punhais, espingardas, cuias, caldeirões, moinhos, moedores, enxada, enxó, bigorna, martelo, turquez, fechadura, ferrolhos, tramelas, escurradeiras, ponteiras, mobiliários, aros, argolas, correntes, pilões, soquetes, etc. |
| CAVALOS | - Armações de arreios, manilhas, esporas, freios, estribos, ródias, engrenagens, ferraduras, estribos, cravos, etc. |

| | |
|-------------|--|
| ESCRAVIDÃO | - Cabos de chicotes, algemas, congadeiras, correntes, ferros de marcar, palmatórias, instrumentos de cárcere, etc. |
| ARQUITETURA | - Chaves (1500), dobradiças (1000), aldravas, fechaduras, espelhos, puxadores, etc. |
| OUTROS | - Cacos de porcelana e de cerâmica, |

Quadro 1: Lista de objetos da coleção de Chiquitão.

O empreendimento representou uma tentativa de reconstrução da história da histórica Ouro Preto através de objetos de seu cotidiano, coletados e colecionados cuidadosamente por Chiquitão, assim como, instaurou uma reflexão sobre esses objetos históricos reconfigurados sob a ótica da arte a partir da cotidianidade, capaz de **transformar a prosa (objetos do cotidiano) em poesia (objeto singular/poético/artístico).**

Bibliografia

- Benjamin, W. (2009). *Passagens*. Belo Horizonte, São Paulo: EdUFMG, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Buoro, A. B., Costa, J. A. V., Filho, Bogo, M. B., Barcelos, M. C. V., Albuquerque, M. F. de, & Rudge, P. B. (2014). Cidade-palimpsesto: Reescrituras de espaços urbanos e equipamentos culturais. In A. C. de OLIVEIRA (org.), *Do inteligível ao sensível: Duas décadas de construção de sentido*. São Paulo, SP: OJM Casa editorial; CPS Editora, Estação das Letras e Cores. pp. 613-628.
- Didi-Huberman, G. (2013). *A imagem sobrevivente: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2013.
- Gullar, F. (2013, julho 21). Beleza ainda põe mesa. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/119877-beleza-ainda-poe-mesa.shtml>.

-
- Greimas, A. J. (2002). *Da imperfeição*. (A. C. de Oliveira, Trad.). São Paulo: Hacker Editores.
- Lévi-Strauss, C. (1989). *Pensamento selvagem*. (T. Pellegrini, Trad.). Campinas: Papyrus.
- Oliveira, A. C. (Org.). (2002). A interação na arte contemporânea. *Galáxia*. São Paulo, SP, n. 4, pp. 33-66.
- Romeiro, A. (2013). *Dicionário histórico das Minas Gerais: Período colonial*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Schaeffer, J.-M. (2004). A noção de obra de arte. In A. C. de Oliveira (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo, SP: Hacker Editores. pp. 57-73.
- Tassinari, A. (2001). *O espaço moderno*. São Paulo, SP: Cosac & Naify.
- Warburg, A. *A renovação da antiguidade pagã: Contribuições científico-cultural para a história do Renascimento europeu*. (M. Hediger, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.



Universidade Cultural: um estudo de caso sobre o projeto Muitas Culturas nos Campi da Universidade Federal de Minas Gerais

Thobila Gabriela de Lima Costa Sousa

thobila.c@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais/Diretoria de Ação Cultural

Brasil

Bruna Fernandes de Lima

brunafernlima@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais/Diretoria de Ação Cultural

Brasil

Notas Biográficas

Thobila Gabriela de Lima Costa Sousa possui especialização em Gestão Cultural: cultura, desenvolvimento e mercado, especialização em Gestão Estratégica de Pessoas, graduação em Administração e graduação em Filosofia (em curso). Atualmente é servidora pública federal, administradora, lotada na Diretoria de Ação Cultural da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), atuando na gerência administrativas de Festivais e Projetos. Tem experiência na área de Artes, na produção de diversas exposições, entre elas, Olhar Revisitado: reencontro e novas afetividades; Desconstrução do Esquecimento: golpe, anistia e justiça de transição; D. Quixote - Portinari e Drummond: releituras de Cervantes; Mário Zavagli: Memória e Paisagem.

Bruna Fernandes de Lima é administradora. Possui Mestrado em Administração e Especialização em Gestão Cultural (em curso). Atualmente é servidora pública na UFMG/Brasil, lotada na Diretoria de Ação Cultural, desde 2013. Atua nas áreas de Administração e Gestão de Projetos da referida Diretoria, tendo participado como Gerente Administrativa dos Festivais de Verão e Inverno da UFMG; e como Produtora das Exposições Olhar Revisitado: reencontro e novas afetividades; Desconstrução do Esquecimento: golpe, anistia e justiça de transição D. Quixote - Portinari e Drummond: releituras de Cervantes; e SBPC Cultura, atividade que integrou a 69ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso descritivo sobre o projeto Muitas Culturas nos *Campi* que tem como finalidade principal a articulação, a promoção, a interação e o diálogo entre alguns dos espaços culturais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fortalecendo a composição das práticas culturais e do fazer artístico da universidade. O Muitas Culturas nos *Campi* projetou, para o período de janeiro de 2016 a dezembro de 2017, a elaboração de um programa de atividades culturais gratuitas, heterogêneas e de qualidade, a serem disponibilizadas em um circuito cultural em várias unidades da UFMG, situadas em vários espaços das cidades de Belo Horizonte e Tiradentes – MG/Brasil. Compuseram a grade de espaços culturais: o *campus* Pampulha, o *campus* Saúde, o *campus* Montes Claros o Conservatório UFMG, o Centro Cultural UFMG, o Espaço do Conhecimento UFMG e *campus* cultural UFMG em Tiradentes. A programação do projeto foi direcionada ao público em geral e intenciona a promoção e a influência mútua das expressividades culturais regionais com a identidade artística de Belo Horizonte e Tiradentes. Foram realizadas, durante o projeto, 113 apresentações que, através de várias manifestações artístico-culturais, tais como festivais, oficinas, cursos e minicursos, palestras, exposições, residências artísticas, acolhimento de artistas refugiados, dança, música, poesia, e teatro, promoveram o diálogo entre a comunidade universitária, a sociedade e os diferentes grupos artísticos de localidades diversas nas quais a UFMG se faz presente.

Palavras-Chave

Cultura, Universidade, Desenvolvimento, Apresentações, Espaços Culturais

Contos produtivos de um festival

O estudo aqui apresentado tem como objetivo geral realizar um estudo de caso descritivo sobre o projeto Muitas Culturas nos *Campi* da UFMG que visou concatenar os muitos *campi* e espaços culturais da universidade, consolidando uma programação com duração de um ano, que se iniciou em 2016, com atividades artísticas variadas e integradas. Localizados em duas cidades de Minas Gerais - Belo Horizonte e Tiradentes, os espaços da UFMG receberam a programação artística e cultural, com o propósito de gerar inclusão de agentes e instituições que integram as cadeias e setores criativos e produtivos da arte e da cultura no estado de Minas Gerais. A programação cultural também contou com a participação de artistas locais e regionais dessas cidades, bem como de estudantes de artes.

O Muitas Culturas nos *campi* contemplou os seguintes espaços da UFMG: campus Pampulha, Conservatório, Centro Cultural, Espaço do Conhecimento e campus Cultural UFMG em Tiradentes. A programação foi direcionada ao público em geral e teve a finalidade de proporcionar a influência mútua das expressões culturais locais e regionais com a comunidade artística e acadêmica de Belo Horizonte.

O projeto buscou promover o intercâmbio e a interlocução entre os espaços e ações culturais da UFMG, prover a demanda de espaços culturais da UFMG por diversas apresentações culturais de qualidade, que permitissem ao público em geral um espectro amplo de nossa cultura e a relevância de múltiplas manifestações artísticas. Através de editais e chamadas, oportunizou a inserção de jovens e prestigiou grupos e artistas da própria comunidade universitária. O projeto atendeu às necessidades e anseios da comunidade universitária e fortaleceu os vínculos entre a universidade e as cidades nas quais se inseriu, proporcionou à população programação de qualidade e acessível a todos, além de ter gerado, por meio da arte, possibilidades das cidades e comunidades carentes de participar em projetos culturais que valorizem sua identidade e favoreçam seu contato com o universo acadêmico, estabelecendo fértil intercâmbio entre a sociedade e a universidade.

Simultaneamente foram ocasionados encontros multidisciplinares das muitas linguagens artísticas como forma de inovação, troca e aprimoramento de artistas e grupos marginalizados e excluídos dos circuitos tradicionais, privilegiando metodologias inovadoras e sugerindo arquétipos que extrapolem essas formas tradicionais.

Revisão de Literatura

Nesta seção são apresentados os conceitos de cultura, desenvolvimento, construção de identidades, políticas públicas culturais e economia, em seguida um breve relato sobre o projeto *Muitas Culturas nos campi*.

Cultura, desenvolvimento e a construção de identidades

Ao se pensar a Cultura deve-se atentar para a grande variedade de formas e jeitos de se estabelecer no mundo. Há de se observar que o campo cultural abrange uma diversidade de etnias, práticas e crenças. Em tempos de globalização a aproximação, ainda que, algumas vezes de caráter virtual, por meio da internet, intensifica a troca de saberes, ampliando ainda mais, a diversidade cultural. Por outro lado, o poder da globalização neoliberal, que não mais se limita a governar um território específico, e sim, torna-se presente em todos os territórios, acaba por influenciar na padronização de aspectos da identidade dos sujeitos e decorrente consumo imposto de modo global a todos, ou seja, impõe aos sujeitos o sentido da unicidade mundial (Santos, 2001).

Conforme aponta Andrade (2013), o século XXI tem sido transpassado pela dinâmica da mutação, da hipervelocidade, do global/local simultâneo e de valores que surgem e desaparecem com muita rapidez. De acordo com Bauman (2001), esse funcionamento acelerado de valores sociais, culturais, políticos e econômico é denominado “líquido”, o termo escolhido faz menção a fluidez e a mobilidade dos líquidos em oposição ao estado fixo e sólido de outrora. Ainda de acordo com Bauman (2001), a era atual não consente que as rotinas, os costumes e as tradições se preservem e se perpetuem: “Na modernidade líquida, as pessoas não têm mais padrões de

referência, não possuem códigos sociais e culturais, sendo impossibilitadas de construir suas vidas e se inserirem nas condições de cidadão” (Bauman, 2001, p. 12).

De acordo com Andrade (2013), a ideia de liquidez engloba diversos patamares, desde as inconstâncias da economia neoliberal, atingindo as instâncias da comunicação, mídias sociais, empresas e suas marcas. Dessa forma, ainda conforme esta autora, “o poder não tem a forma que materializava a disciplina na era fordista. Hoje, o poder é extraterritorial, impondo à sociedade uma aceleração obsessiva do tempo e o total comando e dominação dos espaços” (Andrade, 2013, p. 3).

De acordo com Santos (2001), a vida econômica, social e cultural é gerenciada pelo dinheiro e a perversidade da globalização se encontra nesse novo totalitarismo, ou nas palavras do autor “globalitarismo”, no qual as ações hegemônicas são justificadas pelo discurso único mercadológico. Santos (2001) vai além demonstrando que o papel despótico da informação é um dos aspectos mais marcantes da contemporaneidade. As técnicas da informação são usadas por uma pequena fatia da população, em função de seus anseios individuais, tomados por alguns Estados e empresas, o que acaba por aprofundar a desigualdade, tornando a periferia do sistema capitalista ainda mais periférica, por não dispor dos meios de produção e então, não ter o controle sobre eles.

Neste mundo contemporâneo e globalizado surgiram novas formas de se manifestar, novos meios de comunicação se desenvolveram, e o reflexo de tudo isso se repercute no modo de pensar e nas ações do sujeito, na sociedade e nas culturas. Em tal contexto evidenciam-se a “crise de identidade”. De acordo com Hall (2003) tal crise de identidade:

(...) está envolvida na dinâmica de transformação dos processos fundantes de uma sociedade e que está igualmente descentralizando as suas estruturas responsáveis pela afirmação e pelo sentimento de pertencimento de um povo. (Hall, 2003, p. 7)

A crise de identidade demonstrada por Hall não é algo exclusivo da contemporaneidade, no entanto, ganhou aceleração nas mudanças estruturais e institucionais na sociedade atual, decorrentes do processo de globalização sobre a identidade cultural.

Retornando as ideias propostas por Bauman (2009), na modernidade líquida a questão da identidade é continuamente construída e desconstruída, esta seria a norma, a busca pela aceitação em um grupo e consequente felicidade, exige a mudança constante e formas de adaptação aceleradas, justamente o contrário do que as gerações dos séculos XIX e XX vivenciaram, nos quais a vida se construía em torno de um plano de coisas permanentes.

Conforme apresentado e de acordo com Hall (2003), a globalização influencia diretamente e indiretamente na construção da identidade de um sujeito. Ditando valores, ditando comportamento e modos de agir, bem como padronizando toda a forma de consumo. Independente da classe econômica na qual o indivíduo se insere, os objetos de desejo tenderam a ser padronizados pelo que a mídia oferece. Assim, pode-se dizer que a globalização interfere ativa e passivamente na formação da identidade do sujeito.

Políticas públicas, economia e cultura

Ao se pensar as Políticas Públicas direcionadas à esfera Cultural deve-se ter em pauta, políticas públicas que considerem o caráter da multiplicidade dos saberes Cultural.

No entanto, ainda nos dias de hoje, o Brasil apresenta um cenário de inconstâncias nas políticas culturais. Conforme aponta Marques (2014), o marco legal das políticas públicas de cultura no país foi a Constituição de 1988, que garantiu direitos e indicou o amadurecimento, tanto da sociedade quanto do governos e classes políticas, no que se refere à cultura como área essencial para o desenvolvimento social e econômico (Marques, 2014). Porém, do marco legal de políticas culturais até os dias atuais tem-se poucos avanços. Pouco foi feito como política mais abrangente de Cultura, governo após governo, dissemina a ideia de Cultura vinculada a incentivos fiscais.

O financiamento do cenário Cultural é necessário, mas, o fomento nos moldes atuais ainda acontece de modo superficial, quase que unilateral. No qual, o aporte privado passa a moldar quais os aspectos culturais serão enaltecidos e quais serão descartados.

A partir das reflexões propostas têm-se ferramentas para se dialogar acerca da construção de projetos (apoiados e/ou realizados) pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com vias a participar de fomentos culturais. Atualmente a UFMG elabora e realiza projetos de caráter cultural, bem como procura apoiar projetos de terceiros, no que se concerne ao auxílio na elaboração de propostas para alcançar fomento para a realização dos mesmos.

A ideia de financiamento de programas e projetos culturais por empresas privadas concretiza a realização de eventos culturais por órgãos que já possuem espaço delineado na sociedade, tais como as universidades. No entanto, observa-se que esse mesmo cenário de financiamentos, dificultam ou se não, inviabilizam que os pequenos artistas e/ou artesãos, ou comunidades, ou tribos tenham seus projetos enquadrados e aceitos nesses moldes. Uma vez que, as empresas públicas e privadas buscam, como já apontado por Durand (2001), “o ganho simbólico, ou de imagem, que a associação a um evento de prestígio pode oferecer a uma corporação e suas marcas”. O apoio necessário para a realização de um projeto cultural de um pequeno artesão, bem como de uma tribo indígena, não é alcançado, pois tal projeto não se revela como uma ‘vitrine’ para as empresas divulgarem os seus produtos. Como se isso já não fosse suficiente, a política de financiamentos, por vias de incentivos fiscais, faz uso de editais de fomentos.

De acordo com Galhardo (2013), o campo cultural por ser tão diverso e complexo demanda estudos cada vez mais aprofundados que levem em consideração as particularidades de cada cultura, tribo, prática e crença. No entanto, a política atual de financiamento da Cultura por vias de incentivos fiscais às empresas, fazem destas as detentoras da escolha do que será ou não estimulado no ambiente cultural. O que faz como que ainda se impera a ideia de Cultura como vitrine das empresas e que estas priorizem eventos culturais em prol de educação cultural.

Ainda conforme aponta Galhardo (2013), a economia da cultura estuda as atividades de todo o fluxo da produção cultural, distribuição e consumo das expressões culturais até os seus resultados e consequências no mercado geral. Inserir a cultura no âmbito da economia é oferecer

todo um aparato instrumental da lógica e das relações econômicas para o campo cultural. De acordo com Reis (2009), deve-se atentar que a economia é um instrumento útil a cultura e deve trabalhar a seu serviço e não a cultura a serviço da economia. Conforme aponta Galhardo:

A economia usa seus fundamentos, suas metodologias de avaliação, seus instrumentos de mensuração da participação do mercado, o conceito de valor do capital da cultura, os direitos de propriedade intelectual para comprovar a importância dos produtos culturais como dinamos do crescimento econômico e do desenvolvimento humano e social. (Galhardo, 2013, aula 02, p. 4).

Ainda conforme Galhardo (2013), o desenvolvimento humano e social é dotado de aspectos intangíveis, tais como os valores de qualidade de vida de determinada sociedade, da autoestima de um povo, aspectos simbólicos de certos grupos e todos os valores que permeiam a dimensão humana.

De acordo com Reis (2009), ao estudarmos o fluxo da produção cultural, devemos analisar os seus elementos, considerando a integração entre valores simbólicos e valores econômicos. Esses elementos são: a oferta, a demanda, a distribuição e o mercado.

O fluxo da produção cultural se inicia com a oferta de determinado produto ou serviço cultural. Cabe aqui lembrar que nem todo produto ou serviço cultural acaba inserido no fluxo da produção cultural. Algumas vezes, esses produtos ou serviços culturais não são escoados para o mercado consumidor ou fruidor, por não conseguirem meios de distribuição dos mesmos. Reis (2009) ainda observa que “quando falamos de mercado, precisamos considerar se há de fato democracia de difusão – ou não.” Para o fluxo cultural, de fato fluir, é necessário que a oferta encontre canais de distribuição, e, por vezes, ainda que esses canais existam, o fluxo da produção cultural pode ser interrompido, caso não haja público com interesse e condições de fruí-los ou consumi-los. Ou seja, é condição necessária para a conclusão do fluxo, que haja demanda pelos produtos e serviços culturais ofertados. Se não há demanda suficiente a oferta poderá ser atenuada ou até mesmo, desestimulada. (Reis, 2009).

As ferramentas disponibilizadas pela economia, quando utilizadas em prol da cultura, tendem a agregar valor econômico e simbólico o que pode acarretar em desenvolvimento econômico, cultural e social de determinada população.

Além disso, ainda conforme (Reis, 2009), o estudo da economia cultural é de suma relevância para que o governo possa estabelecer políticas públicas que contemplem todo o fluxo da produção cultural e que abarque democraticamente todas as diversas formas de manifestações culturais.

No entanto, para não correremos o risco de encararmos a economia cultural como indústria cultural, produtora de bens e serviços culturais massificados, devemos ter em mente que a economia é apenas um instrumental para a cultura e não o contrário. Pois, ao se cometer o equívoco de tornar a cultura submissa a economia, podemos tornar extintas, com discursos falaciosos de que o avanço técnico e econômico gera avanços do desenvolvimento cultural, várias manifestações e produções culturais locais, dotadas de regionalismos e valores únicos.

O projeto Muitas Culturas nos *Campi* na UFMG

O projeto Muitas Culturas nos *campi* teve a intenção de criar um corredor cultural com circuito de apresentação da produção artística interinstitucional, que articulasse a integração de diferentes regiões do estado com a produção de conhecimento acadêmico, promovendo apresentações de teatro, dança, cinema/ vídeo, música, literatura/poesia, artes gráficas, pintura, desenho, fotografia, performance, intervenções urbanas e instalações. Com uma programação artística anual nos diferentes espaços culturais de cinco unidades da UFMG – Campus Pampulha, Centro Cultural, Conservatório, Campus Cultural UFMG em Tiradentes e Espaço do Conhecimento, ocorrerá também a interação entre as cidades de Belo Horizonte e Tiradentes. A programação do Circuito promoveu a valorização da diversidade cultural brasileira pelo estímulo à participação dos diversos setores produtivos da arte no estado. Paralelamente foram promovidos encontros multidisciplinares das várias linguagens artísticas como meio de inovação, intercâmbio e aprimoramento de artistas e grupos excluídos dos circuitos tradicionais, priorizando

metodologias inovadoras e propondo modelos que superem as formas tradicionais que marginalizam determinados grupos e setores.

Objetivos gerais do Projeto Muitas Culturas nos *campi*

- Gerar maior articulação, interação e interlocução entre todos os espaços culturais da UFMG, potencializando a integração das ações artístico-culturais em seus diversos *campi*;
- Expandir as ações educativas da UFMG, envolvendo-a de forma mais efetiva, eficaz e sensorial com a comunidade externa;
- Intensificar a integração da universidade com a população das cidades nas quais atua;
- Democratizar as artes e as ciências desenvolvidas na universidade;
- Produzir possibilidades de conhecimento para a comunidade universitária, a população em geral e os grupos sociais menos favorecidos, em específico;
- Desenvolver relações interculturais através das práticas artísticas.

Objetivos Específicos

- Oferecer, a partir de 2016, uma programação gratuita, diversificada e de qualidade, a ser apresentada no Universidade Cultural em diversas unidades da UFMG, localizadas em Belo Horizonte e em Tiradentes.
- Promover o acesso da comunidade universitária e da população em geral a diferentes expressões, linguagens, formas e gêneros artísticos e atividades culturais.
- Valorizar as produções culturais locais e regionais.

Público-Alvo

- Alunos, professores e servidores técnico-administrativos em Educação da UFMG, alunos e docentes de instituições públicas e particulares de ensino básico, médio e universitário, municipais, estaduais e federais, grupos artísticos culturais, artistas, público em geral.

Metodologia

O objetivo da presente discussão foi avaliar os resultados alcançados pelo projeto *Muitas Culturas nos campi*. Para tanto, realizamos uma análise de caráter quantitativo, observando a quantidade de atividades propostas e as de fato realizadas, a quantidade estimada de público, e, o público que de fato compareceu aos eventos e que de fato, foi contemplado pelas oficinas e atividades culturais propostas.

O estudo obedeceu aos critérios de uma abordagem quantitativa e, com a intenção de descrever o cenário observado. A nossa opção por esta metodologia se vincula ao fato de que um estudo de caso descritivo, de acordo com Vergara (2014), estabelece conexões entre variáveis e decide sua natureza, mas, não possui a obrigação de elucidar os fenômenos que delinea, não obstante convenha de base para tal aclaração.


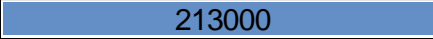

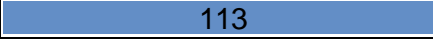
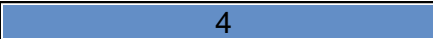


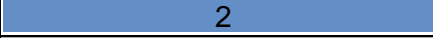

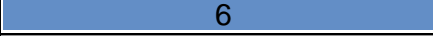

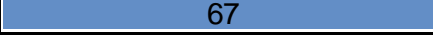

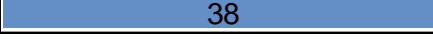
A coleta de dados se deu através da análise dos relatórios anuais dos coordenadores dos espaços envolvidos no projeto.

Resultados

O *Muitas Culturas nos campi* propôs uma via de mão dupla que possibilite tanto aperfeiçoar a ação cultural na UFMG, colaborando para o desenvolvimento artístico, cultural, cidadão e

crítico de seus alunos, quanto criar redes que contribuam no processo de empoderamento de diferentes agentes culturais externos, promovendo troca de conhecimentos e saberes, integração de regiões e de produção acadêmica e local para que, de modo conjunto, se alcance novas perspectivas de entendimento e de inspiração para os universos artísticos internos e externos à Universidade.

Título: Ações previstas e realizadas

| | |
|--|---|
| Público estimado |  30000 |
| Público atingido |  213000 |
| Ações previstas |  89 |
| Ações Realizadas |  113 |
| Cidades previstas |  4 |
| Cidades alcançadas |  3 |
| Festivais previstos |  2 |
| Festivais realizados |  2 |
| Exposições previstas |  4 |
| Exposições realizadas |  6 |
| Apresentações musicais previstas |  50 |
| Apresentações musicais realizadas |  67 |
| Apresentações de arte cênicas previstas |  33 |
| Apresentações de arte cênicas realizadas |  38 |

Fonte: elaborada pelas autoras

Todas as ações previstas foram realizadas e ainda houve um acréscimo de 24. As ações foram diversas tais como a implantação do Circuito Cultural, realização de exposições, realizações de festivais e abertura de editais de chamadas para participação nas diversas atividades realizadas. Nota-se que as metas em quase todos os quesitos foram alcançadas ou se não superadas, exceto no caso do alcance das cidades, que havia previsão de quatro cidades (Belo Horizonte, Montes Claros, Tiradentes e Diamantina) e de fato, o alcance foram de três (Belo Horizonte, Montes Claros e Tiradentes).

Conclusão e Considerações Finais

Na concepção deste projeto, alguns conceitos e formulações aportaram a proposta: heterogeneidade, inclusão, pluralidade, inserção, inovação e criatividade. Nessa constituição do conhecimento compartilham e são envolvidos: comunidade, estudantes, professores e funcionários. Esse arranjo democratiza o conhecimento artístico-cultural produzido pela universidade, dispondo-o para públicos diversos as atividades de extensão, bem como possibilitando meios de trazer outros saberes para dentro do campo acadêmico. Especificamente no campo das artes, essa abertura, se bem articulada, possibilitará o que Bourriaud (2009, p.151) designa por “arte relacional”: “conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida teórico e prático o grupo das relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço autônomo ou privativo”. Ao conceber a arte como sistema de relações, o Plano de Cultura da UFMG valoriza a criação artística e a performance como construção de conhecimento ao possibilitar a sua prática por diferentes sujeitos e em diferentes contextos que não apenas os intramuros, possibilitando circulação e trocas.

Para o fluxo cultural, de fato fluir, é necessário que a oferta encontre canais de distribuição, se não há demanda suficiente a oferta poderá ser atenuada ou até mesmo desestimulada, assim, o projeto aqui apresentado, proporciona meios de distribuição, supre a demanda de espaços culturais da UFMG por apresentações culturais diversificadas, de qualidade, que possibilitem ao público em geral uma visão ampla de nossa cultura e o reconhecimento de múltiplas manifestações artísticas. Por meio de editais e chamadas, propicia a inserção de jovens talentos e prestigia grupos e artistas da própria comunidade universitária. O projeto atende às necessidades e anseios da comunidade universitária e fortalece os vínculos entre a universidade e as cidades nas quais se insere, oferecendo à população programação de qualidade acessível a todos, completando assim, o fluxo cultural, além de interligar, por meio da arte, as cidades e comunidades carentes de participar em projetos culturais que valorizem sua identidade e favoreçam seu contato com o universo acadêmico, estabelecendo fértil intercâmbio entre a sociedade e a universidade.

Apenas nos cabe uma crítica ao projeto, no que se refere, a pouca utilização de critérios de avaliação e controle durante o percurso do projeto e no fim do mesmo. Notamos que os coordenadores fizeram uso de relatório, mas, que muitas das vezes não foram suficientemente objetivos na mensuração dos dados. Queremos dizer com isso que não houve explicação metodológica da coleta de dados em cada uma das etapas, aqui neste estudo partimos dos relatórios emitidos pela Diretoria de Ação Cultural, mas, como os dados primários foram coletas, qual o critério utilizado não nos ficou evidenciado.

Quando pensamos em Gestão Estratégica Cultural ou Planejamento Estratégico de Projetos Culturais, desde a formulação dos desígnios a avaliação deve ser feita, bem como o controle do que se esperava alcançar e daquilo que foi evidenciado como realizado. De acordo com ROBBINS e DECENZO, o controle pode ser definido como: “o processo de monitorar as atividades de forma a assegurar que elas estejam sendo realizadas conforme o planejado e corrigir quaisquer desvios significativos” tem-se então, que o estabelecimento de um sistema de controle buscará garantir que os objetivos definidos estarão sendo alcançados. Um bom sistema de controle, então, proporcionará insumos para o entendimento do funcionamento do Projeto e passa a ser um bom indicador para a tomada de decisão, de modo a atingir seus objetivos. No projeto analisado não foi observado a utilização de ferramentas de controle, sejam aquelas realizadas antes das atividades se iniciarem (controle preventivo), durante a execução das mesmas (controle simultâneo) e depois que elas já ocorreram (controle posterior). No entanto, cabe ressaltar que o controle por si só não é o suficiente se esse não estiver atrelado a um sistema de avaliação dos resultados obtidos, ou seja, a avaliação dos motivos que levaram ao desvio do resultado ou que fizeram que o resultado fosse integralmente alcançado. Tal avaliação, sempre que possível, deve ter critérios claros e bem definidos, de forma a evitar excesso de subjetividade. A avaliação quando é realizada de modo objetivo e mensurável agrega alto valor ao Projeto, seja em aspectos quantitativos, ou em características qualitativas que alicerçam a gestão na tomada de decisões e asseguram alto índice de alcance de resultados eficazes, eficientes e efetivos.

Bibliografia

ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. **A Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos.**

Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

ALEXANDRINO, W. **Apostila de apoio do Centro Universitário Senac: Produção Executiva.**

Aulas de 01 a 06. São Paulo. 2013.

ANDRADE, L. **Apostila de apoio do Centro Universitário Senac: Teorias da Cultura. Aulas de**

01 a 04. São Paulo. 2013.

BARRETO, Francisco. **Estatuto da UFMG.** Disponível em:

<<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Estatuto>>. Acesso em 09 de fev. 2016.

BARROS, José Márcio. **Diversidade Cultural: da proteção à promoção.** Autêntica. São Paulo.

2008.

BAUMAN, Z. **Arte da vida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOAS, Franz. **As limitações do método comparativo em Antropologia.** Antropologia Cultural.

Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOURRIAUD, N. **Estética Relacional.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

CENTRO CULTURAL UFMG. **Quem somos- História.** Disponível em:

<<https://www.ufmg.br/centrocultural/index.html#>>. Acesso em 09 de fev. 2016.

CONSERVATÓRIO UFMG. **História.** Disponível em: <<http://www.conservatorio.ufmg.br/>>. Acesso

em 09 de fev. 2016.

DIRETORIA DE AÇÃO CULTURAL. **Espaços de Cultura.** Disponível em:

<<http://www.cultura.ufmg.br/>>. Acesso em 09 de fev. 2016.

DURAND, J. C. **Cultura como objeto de Políticas Públicas.** São Paulo em Perspectiva. São Paulo,

2001.

ESPAÇO DO CONHECIMENTO UFMG. **Sobre.** Disponível em:
<<http://www.espacodoconhecimento.org.br/>>. Acesso em 09 de fev. 2016.

GALHARDO, Soledad. Apostila de apoio do Centro Universitário Senac: **Economia da Cultura e Economia Criativa: Aulas 01 a 03.** São Paulo. 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KIGNEL, P. S. **Apostila de apoio do Centro Universitário Senac: Comunicação e Marketing Cultural.** São Paulo. 2013.

NOVAIS, Douglas Rodrigues. Apostila de apoio do Centro Universitário Senac: **Planejamento Estratégico de Projetos Culturais.** São Paulo. 2013.

REIS, Ana Carla Fonseca. **Economia da Cultura e Desenvolvimento Sustentável.** Manole. São Paulo. 2007.

_____. **Economia da Cultura e Desenvolvimento Sustentável.** Manole. São Paulo. 2007.

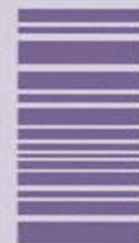
_____. **Economia da Cultura: ideias e vivências.** Rio de Janeiro. 2009.

ROBBINS, Stephen e DECENZO, David. **Fundamentos de administração: conceitos essenciais e aplicações.** Prentice-Hall. 2013.

SANTOS, J. P. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

TADDEI, Ana Laura Gamboggi. Apostila de apoio do Centro Universitário Senac: **Cultura e Desenvolvimento: Aula 04 - Cultura e Educação.** São Paulo.

YANAZE, M. H. **Gestão de marketing e comunicação.** São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

**Comissões do FIGAC 2018 “Práticas Culturais e Linguagens Artísticas”**

Comissão Científica

Anabela Correia

Carlos Almeida

César Sá

Francisco Trábulo

Manuel Gama

Maria Antonieta Morais

Patrícia Vieira

Comissão Organizadora

Manuel Gama

Ana Machado

Adeline Oliveira

Adriana Pereira

Bárbara Antunes

Carla Lima

Hugo Cruchinho

Inês Pereira

Joel Mota

Maria Pinto

Maria João Dantas

Mariana Magalhães

Rochele Carvalho

Sara Marinho

Sara Pedro

Índice

| | |
|--|------------|
| Nota de Abertura da Direção da Escola Superior de Educação do IPVC..... | 4 |
| Nota de Abertura da Coordenação do curso de licenciatura em Gestão Artística e Cultural | 5 |
| Nota de Abertura da Comissão Organizadora do FIGAC 2018 | 7 |
| Incluir para potencializar mercados: acessibilidade como modelo para a economia criativa | 11 |
| Espaços Suspensos: Reconfigurações do quotidiano prisional a partir da dinamização do sector sociocultural | 31 |
| Financiamento das Artes em Portugal: O que mudou em 2017? | 45 |
| Marte - mostra de artes visuais | 77 |
| O concurso de arquitetura como proposta cultural e artística..... | 93 |
| O design configurando espaços e as identidades das tribos na Praça Sete em Belo Horizonte | 115 |
| As possibilidades e desafios da curadoria digital – Estudo de caso aplicado à ilustração | 137 |
| Projetos artísticos na comunidade: PIM-PAM-PUM - educar pelas artes | 161 |
| Reflexões sobre a arte em avaliações pedagógicas interdisciplinares aplicadas ao ensino médio | 181 |
| Arte e Educação: como as práticas culturais constroem, dinamizam e alteram as práticas em educação | 199 |
| Comunidades Humanas e Antropologia Cultural: Práticas e Linguagens Artísticas através da Música e da Dança..... | 219 |
| Documentos de Processos em Teatro de Animação: memórias criativas da Bahia e do Pará | 243 |
| Festival de Verão: um estudo de caso sobre o Festival de Verão da Universidade Federal de Minas Gerais como alternativa cultural para o carnaval em Belo Horizonte..... | 263 |
| Arqueologia Poética: a estética do cotidiano e da memória..... | 283 |
| Universidade Cultural: um estudo de caso sobre o projeto Muitas Culturas nos Campi da Universidade Federal de Minas Gerais | 305 |
| Comissões do FIGAC 2018 “Práticas Culturais e Linguagens Artísticas” | 323 |

1008105018001



Escola Superior de Educação



Viana do Castelo

8105 | 04n1ul | 7 9 9

1008105018005



figac.2018



Linguagens Artísticas
e Práticas Culturais e

8105 | 04n1ul | 7 9 9

1008105018003



Garante o teu bilhete!



W.figac@vnc.wonqres.com
T. +351 258 808 200
Viana do Castelo | Portugal
Avenida Capitão Gaspar de Castro



Escola Superior de Educação
Viana do Castelo

8105 | 04n1ul | 7 9 9