





DERIVAS #03

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

RESEARCH IN ART EDUCATION

ANO / YEAR II : DEZEMBRO / DECEMBER 2017

DERIVAS #03

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

RESEARCH IN ART EDUCATION

ANO II : DEZEMBRO / DECEMBER 2017

DERIVAS

REVISTA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE BELAS ARTES

EDITORES / EDITORS

Catarina S. Martins (i2ADS/FBAUP)

José Carlos de Paiva (i2ADS/FBAUP)

EDITORES ASSOCIADOS / ASSOCIATED EDITORS

Catarina Almeida (i2ADS)

Tiago Assis (i2ADS/FBAUP)

CONSELHO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

MEMBROS NACIONAIS / NATIONAL MEMBERS

Alice Semedo (CITCEM/FLUP)

Daniela Coimbra (i2ADS/ESMAE)

Fernando José Pereira (i2ADS/FBAUP)

Henrique Vaz (CIE/FPCEUP)

João Paulo Queirós (CIEBA/FBAUL)

Joaquim Coimbra (CPUP/FPCEUP)

Jorge do Ó (IE/UL)

José Alberto Correia (CIE/FPCEUP)

Manuela Terrasêca (CIE/FPCEUP)

Mário Bismarck (i2ADS/FBAUP)

Natércia Pacheco (i2ADS/FPCEUP)

Sílvia Simões (i2ADS/FBAUP)

Teresa d' Eça (InSEA, i2ADS)

Teresa Medina (CIE/FPCEUP)

MEMBROS INTERNACIONAIS / INTERNATIONAL MEMBERS

Dennis Atkinson (GOLDSMITHS UNIVERSITY OF LONDON)

Felicity Allen (WHITECHAPEL GALLERY, UK)

Fernando Hernández (UNIVERSIDADE DE BARCELONA)

Inês Dussel (CINVESTAV, MEXICO)

John Baldacchino (DUNDEE UNIVERSITY, SCOTLAND)

Leão Lopes (M_EIA, CABO VERDE)

Moema Rebouças (UFES, BRASIL)

Nora Sternfeld (AALTO ACADEMY, FINLAND)

Rachel Fendler (UNIVERSIDADE DE BARCELONA)

Rejane Coutinho (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, BRASIL)

Rita Irwin (COLUMBIA UNIVERSITY, CANADÁ)

Rita Bredariolli (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Sumaya Mattar (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Thomas S. Popkewitz (UW- MADISON, USA)

PROPRIEDADE / PROPERTY

i2ADS. Instituto de Investigação em Arte Design e Sociedade

FBAUP. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

SECRETARIADO / SECRETARIAT

Margarida Dourado Dias

DESIGN GRÁFICO / GRAPHIC DESIGN

Susana Fernando

IMPRESSÃO

Print4You, Centro de Impressão Digital

EDIÇÃO / PUBLISHER

i2ADS – nEA

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

1ª edição, Porto, Dezembro 2017

ISSN 2183-3524

DL 380439/14

- 005 **Editorial**
Os textos escrevem-se com outros textos
HELENA CABELEIRA
- 017 **Uma solidão sem exílio**
ANA CRISTINA DIAS
- 029 **Um olhar sobre os discursos da morte**
MARGARIDA DOURADO DIAS
- 047 **'Então, o Pinocchio sou eu?'**
Programação artística para a infância
MADALENA WALLENSTEIN
- 069 **DRAW IN**
Drag to model
RICARDO PISTOLA
- 083 **Lab Color Sense:**
a new approach to color
SUSANA RIBEIRO
- 095 **Homo Musicalis**
Retrato do Homem-Músico com vista para a Escola e para o Mundo,
entre o proviso e o *improviso*, entre o determinado e o *indeterminado*
MÁRIO AZEVEDO + RUI LEITE
- 117 **Discursos educativos em museus:**
Práticas e discursos educativos do Museu do Douro
_ O Projeto *BIOS*.
MARTA COELHO VALENTE
- 131 **Play / Stop**
Discursos sobre o Contemporâneo
DANIELA ROSÁRIO
- 143 **Notas Biográficas**

Editorial

**Os textos
escrevem-se
com outros
textos**

HELENA CABELEIRA

FBAUL (FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DE LISBOA)

Os textos escrevem-se *com* outros textos. Ou melhor dito: todos nós escrevemos os nossos textos com textos escritos por outros. É isto que me ocorre dizer, em primeiro lugar, a respeito dos oito artigos que integram a presente *Derivas*. Escrever *sobre* vários textos, mais do que uma tarefa ingrata (ou inglória!) é um empreendimento impossível, e que corre sempre o risco de defraudar as intenções (de produção de sentido) e as expectativas (de leituras) de quem os escreveu. Ainda assim, arrisco, lançando-me nesse espaço desconhecido que é este conjunto de textos escritos por outros que não eu. Logo à partida, um dado que não me parece de todo irrelevante, prende-se com o facto de seis desses artigos serem assinados por mulheres e outros dois serem assinados por três homens (sendo um deles assinado por dois autores). Temos nove autores, portanto. A chamada escrita colaborativa (em sistema de co-autoria) não é de facto uma prática corrente nesta revista (em particular), como de resto não o é na chamada ‘escrita académica’ (em geral). Outro dado que também me parece relevante mencionar, tem a ver com a escolha da ‘língua’ por parte dos autores: dois artigos (respectivamente de Ricardo Pistola e Susana Ribeiro) surgem escritos em inglês. A esse respeito não será despropositado referir como, no universo da publicação académica (em regime *peer-review*), cada vez mais se impõe que abduquemos de escrever na nossa língua materna, e privilegiemos a escrita naquela que é a língua de maior circulação e legibilidade (ou visibilidade) internacional – o inglês, essa espécie de *esperanto* académico. Escrever em inglês é hoje a maior

exigência (obrigação!) que se impõe a quem escreve e, sobretudo, a quem quer publicar aquilo que escreve. Sobre esta questão da ‘maioridade’ e ‘menoridade’ das línguas em que escrevemos e publicamos (pensamos!), muito haveria a dizer... sobretudo quando nessas hierarquias (ou rankings) também se joga aquele que é o estatuto ‘maior’ ou ‘menor’ de certos objectos de estudo e de certas disciplinas ou campos de conhecimento (como é o caso da própria educação artística).

Quanto aos tipos de objectos e fontes tratadas pelos autores desta *Derivas*, a diversidade impõe-se e distribui-se pelas categorias possíveis da *educação artística* nos seus (im)possíveis cruzamentos com a *investigação em artes* (dança, música, desenho, pintura, multimédia, cinema, etc.): desde a educação em museus e centros de artes contemporânea (Fábrica das Artes, CCB; Museu do Douro) até ao ensino superior especializado (FBAUP), passando por uma gama de cenários mais ou menos (in)formais, no sector público ou privado (Viarco Pencil Factory). Todos, a seu modo, falam da sua solidão, embora as suas vozes ‘autorais’ sobressaíam tanto mais quanto mais se afogam e diluem no mesmo mar de textos e autores em que todos mergulharam. Ana Cristina Dias fala-nos dessa *solidão sem exílio* a partir da qual procura ensaiar uma aproximação da escrita à dança contemporânea. O problema da escrita afirma-se, neste ensaio, como uma prática assumidamente ‘tactante’ que resulta de um ‘esforço’ no sentido da transgressão das fronteiras entre ‘leitor/escritor’ e ‘espectador/criador’. Nesse espaço vazio que

vai do corpo até à folha-ecrã-palco, a escrita começa por se ensaiar ao questionar-se, em primeiro lugar, acerca da sua própria prática enquanto ‘gesto autoral’ ou ‘assinatura coreográfica’. A aproximação da escrita à dança coloca o corpo que escreve-dança perante a exigência (a obrigação) de se pensar enquanto ‘processo de criação’ sempre inacabado e sempre assombrado por ‘medos’ e ‘fantasmas’ que lhe murmuram ao ouvido a iminência do seu ‘falhanço’, a inevitabilidade da sujeição desse corpo escrevente-dançante às leis da gravidade ‘autoral’ que o impelem constantemente para a queda, a morte, o desaparecimento. “O que me paralisa é a promessa? (...) O que pode o olhar do outro?” – pergunta Ana Cristina enquanto ensaia *a escrita de si*. A escrita (entendida, também, como coreografia) afirma-se nessa estranha negociação, feita de negações e resistências, do corpo-dançante com o corpo-escrevente. Escrever *a* dança (ou dançar) não é o mesmo que escrever *sobre* a dança (ou sobre *a* dança). Mas escrever já é, de certo modo, coreografar: impor ao corpo uma disciplina. O corpo que dança resiste a tornar-se escrita (ou a resumir-se a ela). Porque o corpo que dança, não é o mesmo corpo que escreve. A exigência que a escrita impõe ao corpo-dançante é precisamente essa: o acto de escrever obriga a que o corpo não dance. Daí, também, o “redobrado risco, redobrada culpa” do corpo dançante enquanto responsável pela morte da dança às mãos da escrita. À pergunta “o que seria uma leitura para alimentar uma escrita?” talvez se pudesse responder com outra: o que seria uma escrita para alimentar uma dança? Será que algum dia um corpo-dançante poderá

encontrar uma resposta minimamente satisfatória que lhe permita superar (ou deixar, de uma vez por todas, de tentar responder a) esta pergunta: “Porquê, então a dificuldade da escrita?”.

Mas são também os fantasmas, o medo do falhanço, e toda a sorte de glórias e misérias que assombram a “figura mítica do autor”, que nos aparecem, de soslaio, n’*Um olhar sobre os discursos da morte*, de Margarida Dourado Dias. Propondo-se analisar os discursos produzidos pelos diversos saberes disciplinares (a filosofia, a psicologia e a arte), e o modo como estes procuraram ‘regular’ o seu próprio discurso sobre a morte, Margarida Dias lança mãos a um trabalho assumidamente ‘histórico’ e ‘arqueológico’ que consiste em escavar – quer nas profundezas do imaginário científico colectivo, quer na superfície da cultura visual ocidental –, as origens dessa vontade de poder-saber que fez nascer a necessidade de ensinar a vida à criança, por intermédio de escritas e pedagogias que visavam, justamente, ocultar e/ou explicar a morte às crianças. Nesse trabalho de escavação, vemos como a emergência de uma literatura sobre a morte se tornou constitutiva não apenas da possibilidade de generalizar a “evolução cognitiva da morte” mas, sobretudo, da possibilidade de transformar a morte num objecto de conhecimento e num fenómeno cognitivo (mais do que biológico). Se, como “artista”, começou por “pensar a morte como metáfora”, como “investigadora” Margarida encontrou “o grão de areia que, pelo desconforto criado no sapato” a obrigou “a retirá-lo para o observar com outro olhar”.

Começando por explicar as origens do seu interesse neste tema: “desde criança que me pergunto porque têm as pessoas tanto medo da morte”, aquilo que a Margarida-criança acabaria por descobrir no seu processo de *devir* Margarida-adulta, e mais especificamente, no seu *devir* Margarida-artista e Margarida-investigadora: “há muito que o medo da morte me abandonou. Morreu por pensar sobre ela”. Mas essa descoberta não se deu por um mero acaso enquanto Margarida se dedicava, pura e simplesmente, a viver a sua vida como uma experiência singular, ou a transformá-la num objecto de estudo: “a fonte da minha aprendizagem sobre a morte passou pela literatura, porque só ela me falava.” Nesse processo de “desmistificação da morte” e desvendamento das narrativas de “salvação” que, ao longo dos tempos (e das escritas) foram afirmando a necessidade do seu conhecimento como condição da própria “vida” e da sua “produtividade”, Margarida afirma (a propósito dos vários autores já mortos a cujos textos teve de recorrer para escrever a sua própria história da morte): “estas entradas são feitas a partir de leituras de escritos que nunca se ficam só pelo discurso do autor, mas referem-se sempre a outros autores.” E pergunta: “Será aliás possível falar sem a voz dos outros incluída na nossa?” A morte é esse *outro* da vida e, tal como a *morte do autor* (a morte de toda a autoria e autoridade) é a condição (o alimento) da própria possibilidade da escrita, da escrita como possibilidade de uma vida *outra*. De um modo paradoxal: pensarmos (escrevermos) sobre (com) a morte, é libertarmo-nos dela. Freud dixit: “Se queres suportar a vida, prepara-te para a morte”.

Numa sociedade em que se adquiriu “o direito (ou obrigação?) a viver, mas não a morrer”, a criança – ou a infância enquanto promessa da vida na sua máxima potência – tornou-se o objecto de conhecimento por excelência e o alvo inevitável das ideias dos adultos quanto à esperança de vida do seu próprio mundo, e quanto à própria responsabilidade do adulto em salvá-lo por via do amor à criança. É em nome (e em consequência) dessas fantasias adultas sobre o mundo infantil (e sobre o que pode, deve – ou não – ser esse mundo) que Madalena Wallenstein pergunta (como quem responde afirmativamente à sua própria questão): *Então, o Pinocchio sou eu?* Aqui a identificação de Madalena com o célebre personagem de ficção que inundou de memórias e morais o nosso imaginário infantil, não se resume a um mero *percepto* ou artifício da escrita. Pinóquio tem, afinal, um rosto visível e um nome próprio de *ser amado*. Pinóquio é Madalena, mas é sobretudo o seu irmão gémeo, Miguel, a prova viva que parece suplantar a realidade que nem em romance nos parece possível: “recusou-se à submissão escolar e perseguiu a liberdade e o desejo no encontro consigo, com os outros e a natureza”... “um ativador de prazeres”. Miguel é o sonho de Pinóquio. Mas Miguel é para Madalena (tal como Pinóquio é para todos nós) aquilo que Madalena vê nele: é o seu personagem de ficção, o seu “herói”, ou seja, uma potência de vida fantástica, uma espécie de gigante, uma exageração da vida. Mais do que *perceptos*, Miguel e Pinóquio são *afectos* e, como tal, devem pagar o seu preço pela exorbitância, pela excentricidade que impõem à normalidade da

existência dos outros. Os afectos são esses devires que transbordam daquele (e excedem aquele) que passa por eles. Pinóquio e Miguel, como uma música, fazem-nos ver várias cores. Essa música e essas cores são grandes criadoras de afectos que nos arrastam para potências acima da nossa compreensão. É também por isso que a possibilidade de *uma programação artística para a infância* não pode ser pensada sem que se interroguem, por um lado, as nossas convicções e afectos sobre a infância e, por outro, a razão pela qual nos é tão difícil imaginá-la fora das categorias científicas e artísticas que a fazem oscilar entre os dois pólos da insubmissão e normalidade. Imaginar a criança como “público” ou “espectador” ou imaginar que a infância é, afinal, “identificável em todas as idades” – “as infâncias” – não será ainda remetê-las ou confiná-las aos estereótipos que as prendem à “noção de desenvolvimento” elaborada pela psicologia e esteticizada pelos dispositivos educacionais da arte contemporânea do século XXI? Será que somos mesmo capazes de sonhar (entre o pesadelo e o medo) a infância – o “*devir* criança” – como uma potência que é tanto mais potente quanto mais se escapa não só à nossa capacidade (adulta) de pensá-la como, sobretudo, se escapa à nossa vontade de antecipá-la ou programá-la, para melhor poder controlá-la nesse seu potencial de *ser e não ser* o “boneco” transformado em ‘menino de verdade’ que dela esperamos? Não será, afinal, a “criança” essa “quimera inviável” que dentro de cada um de nós pergunta (como quem responde afirmativamente à sua própria pergunta): “educar é negar o infantil?”.

Como pode a arte ou a “experiência artística” contrariar ou resistir a esta força da repetitividade educativa e escolarizada (a nora) e, ao mesmo tempo, ativar “pequenas emancipações de infância agrilhoadas em si mesma”? Será algum dia possível que nem todos os caminhos vão dar à escola?... “Era uma vez um bocado de madeira!”... que foi parar à “Terra dos Tolos”... Nas palavras de Madalena Wallenstein: “Pinocchio oferece-se hoje como um lugar abissal para pensar o infantil, a educação, o crescimento, a procura do seu interior e de um lugar no mundo”.

“Repetition changes nothing in the subject repeated, but does change something in the mind, which contemplates it” – citando Gilles Deleuze em *Difference and Repetition*, é nestes termos que Ricardo Pistola conclui o seu ‘ensaio visual’ cujo objeto consiste num *experimento* realizado a partir da exploração das potencialidades técnicas de um ‘material de desenho’ (ArtGraf N°1). Inserindo-se quer no contexto de um projecto de doutoramento em educação artística, quer no contexto ‘industrial’ da Viarco Pencil Factory, a ‘experimentação’ foi ‘levada a cabo pelo investigador no contexto de atelier’ e *apresenta-se* numa série de imagens que documentam a ‘experimentação’ enquanto processo de exploração das ‘propriedades físicas e mecânicas’ daquele material de desenho. Ou seja, as imagens que ‘apresentam os resultados’ e o ‘comportamento’ do material ‘em diferentes superfícies de papel’, falam por si mesmas (e de si mesmas), sendo que a sua ‘conexão com o texto’ (propriamente dito) do ensaio visual foi ‘estabelecida através das

preocupações metodológicas que surgiram durante o processo de investigação'. Mas é precisamente a intradutibilidade do *acto de desenhar* enquanto 'ação presente' – decorrente da experimentação individual ou experiência solitária do 'investigador' –, que acaba por sobressair nos próprios conceitos (*draw in, drag to model, grasp*) que servem de pretexto para fundamentar teoricamente a possibilidade de uma *metodologia* que visa demonstrar que a 'experimentação' e os seus 'resultados' constituem, em si mesmos (e por si mesmos) um 'processo de investigação'. Ricardo Pistola apresenta-nos as suas ferramentas teóricas: "*Draw in* define o campo de acção onde *to draw* (como verbo) é abordado como uma acção presente; e *drag* é o processo que opera através da proposição *to model*". Por outro lado, apresenta-nos os seus procedimentos metodológicos, ou melhor, a sua *experimentação metodológica*: "the action is repeated through the proposition *drag to model*, made in order to inform and, to translate through visual means the result of the interaction of subject (researcher) and his or her material." E assim ficamos esclarecidos quanto à definição e papel metodológico desempenhado pela *noção de autoridade* na possibilidade de transformar *experimentação* em *investigação*: "*authority* is construed as a power relation present in scenarios of interaction. (...) The notion of *authority*, (...) is perceived as the force bounding the research." Em suma, vemos neste ensaio visual como, através da *noção de autoria* ou *autoridade*, se afirma (ou confirma) a potência de *um impensável* da arte (e dos modos de criação-experimentação artística) que, em

última instância, se traduz numa impossibilidade de pensar uma educação artística capaz de problematizar a *noção* de autoria ou autoridade como *padrão* regulador – ou espécie de *homeostasia* – da nossa prática (e da nossa própria existência) enquanto artistas, professores ou investigadores. Talvez seja tempo de transformarmos a *repetitividade* desta *noção* – que é, também, a *estrutura estruturada e estruturante* dos nossos modos de subjectivação – num objecto de investigação. Isto é, partindo do princípio que podemos (ou queremos), de facto, mudar alguma coisa nas nossas mentes. Ricardo Pistola confirma: "*To draw* is conceived as private affair in the sense that it is contingent to the research context. As a society we always try to understand each other and work within rules upon which we agree". É nesse reconhecimento das regras que efetivamente tornam possível o *experimento* enquanto entidade fenomenológica autónoma controlada pelo *investigador*, que o *atelier* do artista se transforma no *laboratório* do cientista: "notwithstanding, repetition can only be ensured in the experiment if it is conducted within a close environment where the phenomenon is defined in terms of chosen factors".

Tendo como horizonte de expectativa 'ajudar os artistas a alcançar um melhor entendimento da cor e de si mesmos', o *experimento Lab Color Sense: a new approach to color* desafiou um grupo de estudantes de pintura da FBAUP a analisarem a sua percepção cognitiva da cor na sua prática de pintura. Por sua vez, os 'resultados' foram analisados pela investigadora a partir da aplicação

de questionários aos estudantes e através de registos fotográficos e vídeo das sessões de discussão que tiveram lugar a seguir ao experimento. Do contacto entre estudantes e cores (um estudante, uma cor) resultou a constatação: ‘generally, there are different emotions caused by these two kinds of perceptions: Visual Perception and DOP [Dermo-Optical Perception]’. Partindo do princípio de que ‘a cor’ é ‘o aspecto mais imediatamente visível da pintura’ e ‘a preocupação estética essencial de muitos artistas’, Susana Ribeiro reconhece, no entanto, que foi o seu próprio ‘fascínio pela a dinâmica de causa/efeito, repulsão/atração exercido pela cor’ que a impeliu a uma ‘inevitável reflexão’ sobre o ‘diálogo entre corpo e cor’ que ocorre na ‘prática criativa da pintura’, e no qual a pintura é o ‘meio de produção de conhecimento’. Porém, o seu interesse não está tanto na pintura enquanto ‘produção de conhecimento’, mas no ‘comportamento interactivo’ ou ‘processo reflexivo’ (auto-conhecimento, auto-experiência, auto-análise) que decorre dessa prática. Susana quer compreender a ‘sensibilidade cognitiva’, ou seja, aquilo que se esconde ‘por detrás da interacção entre corpo e cor’ durante o ‘processo coletivo da pintura’ enquanto ‘prática’ e ‘introspecção’ sobre a cor: “the union body/mind/spirit is the fundamental basis of this experiment”. Segundo a investigadora, as questões que a cor desperta no ser humano acerca das ‘relações entre corpo, mente e espírito’ são cruciais não apenas para ‘um real entendimento da verdadeira grandeza da cor para cada individuo a ela exposta’, como para a ‘criação de espaços de reflexão, liberdade e

autonomia na prática da educação artística’ que, por sua vez, tornam possível ‘a construção de um conhecimento heterogéneo’ capaz de transformar ‘a escola’ num espaço que vai para além da ‘mera transmissão de conhecimento’. Dito de outro modo: “it is essential that schools recognize their students’ right to their own experiences and perceptions (...). Only through a reflexive activity on the process of training and learning, is the educator allowed to build their knowledge, crossing theoretical and practical experiences”. Porém, é com base na possibilidade de demonstrar as potencialidades metodológicas da ‘reflexão sobre a prática’ ou ‘reflexão na acção’ – entendida como valorização da “naïve curiosity” ou capacidade do aluno em ‘voltar-se sobre si mesmo’ e, em última instância, ‘tornar-se crítico’ –, que o *experimento* (e o próprio artigo) visa confirmar “the basic principle of reflective learning as critical role of emerging challenges to *the act of knowing in action*” [itálicos meus]. Concentrando-se nesse ‘processo cíclico de acção-reflexão-acção’, Susana Ribeiro observa: “a world of natural and cultural phenomena waiting to be seized exists outside of us. The interaction with all that exists outside of us constitutes an objective and sensitive world.” É também sob este ponto de vista, simultaneamente objectivo e sensível, que Susana enquadra o seu ‘estudo de caso’ – e a sua própria ‘atitude’ enquanto ‘mediadora’ e ‘investigadora em acção’ –, num ‘processo metodológico’ que designa como “action research through experience”. Este permitiu-lhe ‘observar’ e ‘registar’ todos os processos de ‘interacção/observação/gravação da análise

fenomenológica da percepção relacionada com a cor’, sem outra ‘ambição’ que não fosse a de ‘descrever esses processos com a maior precisão possível’. Nas suas palavras: “this action research attempts to *abstract oneself from their own experience*, wherein the methodological process was to investigate *how students create their own methodology which led their actions/experiences with color*. It is a circular movement, an evolutionary spiral which results in knowledge increasingly comprehensive and extensive. In this process, *the methodology, as an individual creation, is not replaceable or teachable*, instead it consists of procedures that generate a methodology. The importance of this project is assigned to *the experience of color* by painting made by students, in order to interact with the phenomena and try to understand it” [itálicos meus]. Sendo esse espaço onde tudo se torna possível – situado entre o comportamento interactivo, a introspeção, a curiosidade ingénua, a análise fenomenológica, a actividade reflexiva, a ação do pensamento, o conhecimento através da ação, etc. –, a ‘auto-expressão artística’ revela ‘os aspectos do eu’ ao mesmo tempo que nos conecta com as nossas ‘emoções’ e oferece a possibilidade de ‘transformar a prática educacional’. Sem necessidade de mais palavras para explicar as ferramentas e os lugares a partir dos quais vemos-fazemos-escrevemos ‘o mundo’, continuamos, assim, nesta espécie de movimento circular ou espiral evolucionária que sistematicamente nos mantém na impossibilidade de pensarmos a nossa *experiência* como *conhecimento* (ou vice versa?).

Ecoando o “soundbyte: primeiro o *fazer* e só depois o *entender*” – cuja recorrência parece constituir, mais do que um mote, uma espécie de banda sonora para a investigação em educação artística –, *Homo Musicalis: Retrato do Homem-Músico com vista para a Escola e para o Mundo, entre o proviso e o improviso, entre o determinado e o indeterminado* é o único artigo a surgir assinado nesta *Derivas* em regime de co-autoria por Mário Azevedo e Rui Leite. O texto confronta-nos (ou confronta-se?), precisamente, com os *impensáveis* da nossa experiência escolar e o *desconhecimento* de nós mesmos (e da nossa história) enquanto sujeitos produzidos pela escola, a partir de um “território do sensível”: a música. Começando por traçar como objectivo a possibilidade de “observar as razões que levam à marginalização e ao afastamento precoce dos conceitos de *improvisação, indeterminação e acaso*” nos “currículos escolares e métodos pedagógicos” da educação musical, os autores declaram a sua “responsabilidade” nessa “empresa de improvisar” e – “a quatro mãos e a duas vozes” – explicitam o *objecto* da ambição histórica (ou historiográfica) que os anima na sua “breve análise sobre os processos de ensino/aprendizagem da música” em Portugal: “o porquê de, na sua caminhada evolutiva, o *Homo Musicalis* vacilar entre proviso e *improviso*, entre determinado e *indeterminado* e entre *acaso* e necessidade”. Mas é sob o imperativo ético e político do presente que os autores, por um lado, observam esse *objecto* desconhecido – o *Homo Musicalis* – e, por outro, fazem emergir o seu desconhecimento no presente como um problema

de investigação: “a urgência de reforçar a presença dos conceitos supracitados enaltecendo assim o *aberto* que nos habita”. Mas é, sobretudo, um paradoxo – para não dizer, um desconforto – que encontramos desde logo na origem dessa possibilidade de pensarmos a figura do *Homo Musicalis* como um ser “ao lado ou mesmo dentro do Homo Sapiens Sapiens” mas, sobretudo, como uma espécie de “constructo” das escritas que, ao longo do tempo, visaram produzi-lo enquanto tal, e inscrevê-lo na realidade escolar como impossibilidade. Tal como os próprios autores constatarem, “em jeito crítico”, na introdução ao texto: “enquanto educadores e pedagogos musicais parece-nos fundamental dar conta do conforto que é imaginar a improvisação, o acaso e a indeterminação como parceiros fundacionais e seguros. (...) Espantados e consternados ficamos quando os pressupostos anunciados raras vezes são expostos nos bancos de escola (...) e, quase sempre, afastados desses mesmos currículos”. Enquanto protagonistas desse *aberto que nos habita*, a improvisação, a indeterminação e o acaso enaltecem, segundo Azevedo & Leite, “as respostas a dar à singularidade de cada um” e, ao mesmo tempo, dão-nos “uma resposta efetiva ao apelo polifónico da vida”. A prova de que “não estamos sós no que fazemos e pensamos”, surge naquela que é a constatação – e, porventura, a grande evidência repetida por quase todos os artigos presentes nesta *Derivas* – que nenhum de nós, professores, artistas, investigadores, ousa questionar: “os currículos mais não são do que a evidência da vigilância que nos tolda a liberdade, nos manietta e nos transforma em

atores/vítimas ‘voluntárias’ do *inferno do igual*”. Ou seja, ainda que sejamos capazes de imaginar respostas para as dúvidas e ansiedades que ciclicamente assolam (ou assombam) a nossa existência – ficcionada por nós –, ainda não somos efetivamente capazes de colocar em crise (ou em vias de extinção) os “ingredientes alquímicos” que ativam em nós “a consciência de nós mesmos”, ao mesmo tempo que operam a ‘naturalização de um discurso comum a todos’. Será que algum dia os nossos cérebros conseguirão finalmente atingir um estado de evolução natural (ou iluminação transcendental) que nos permita pensar a educação artística na sua possibilidade de *devir* coisas diferentes daquelas para que foi inventada: “uma tábua de salvação – *acto salvífico*”, “um exercício reflexivo sobre as narrativas e as roupagens que vão vestindo quem somos e o que fazemos”? Será que algum dia poderemos *devir* outra coisa que não o “homem-que-aí-vem” ou o “homem idealizado enquanto personagem universal”? Talvez haja esperança... até porque, “como sabemos hoje, não há um homem único. Há sim, homens e no plural”. E também já há, cada vez mais, mulheres...

Em *Discursos educativos em museus: Práticas e discursos educativos do Museu do Douro_o projeto BIOS*, Marta Coelho Valente propõe-se discutir a possibilidade de um “museu contemporâneo, artístico ou não” que, para além de poder ser “um espaço de legitimação”, “exibição”, “conservação”, deve ser “cumulativamente” encarado como “um espaço de experimentação”, “investigação” e “produção de conhecimento partilhado”

e “transformação social”. Mas é a partir de um enquadramento institucional específico – o Serviço Educativo do Museu do Douro – que Marta *territorializa* os seus próprios “modos de pensar os públicos” e respectivas “possibilidades de participação” e “envolvimento” nas “estruturas culturais”, devidamente “integradas nas políticas e práticas culturais e educativas”. Corporificando os valores subjacentes à “missão” do referido Museu, as práticas educativas dobram-se e desdobram-se no interior do discurso da “preservação”, “divulgação” e “investigação” do “património cultural” e da “promoção da participação da comunidade” no “encontro com o território e a paisagem”. É também nesse filão discursivo que emergem as “possibilidades pedagógicas onde convergem, de uma forma inesperada, várias áreas do saber, práticas artísticas contemporâneas e o subjetivo”. Mas é “a partir da exploração teórica do princípio de *participação*” e “suas potencialidades na relação das instituições com os públicos”, que Marta define “um posicionamento” para a sua “investigação”, que começa por dar conta de uma realidade paradoxal: por um lado, a contemporaneidade de um discurso (ou, mais propriamente, de uma retórica) que celebra “o *abrir-se às comunidades*” e “às diversas subjectividades” como condição de sobrevivência e sustentabilidade do próprio museu enquanto instituição de utilidade pública (mesmo quando responde a fins particulares ou privados) e, por outro lado, a constatação de que “muitos projectos educativos implementados carecem de proximidade com o contexto que os envolve e evidenciam dificuldade em responder às

necessidades dos cidadãos, afirmando discursos ainda carentes de significado efectivo para as pessoas”. Resumindo: embora nas últimas décadas se tenha acentuado, do lado das instituições culturais (e respectivos serviços educativos), o “esforço em tentar transgredir os tradicionais modelos de transmissão unilateral de um saber específico, de carácter hegemónico e colonialista” (de modo a “dissipar a fissura existente entre públicos e museus”), na realidade verifica-se que a “distância” entre aquilo que os museus pretendem e aquilo que eles significam para a maioria dos cidadãos, acabou por tornar-se num “abismo”. É no meio desta contradição – que assombra “o lugar do *educativo* nos museus” [itálicos meus], acabando por funcionar como uma espécie de posicionamento metodológico da investigação – que Marta se propõe revisitar as propostas educativas implementadas pelo Serviço Educativo do Museu do Douro, particularizando o projecto BIOS (desde 2011), e suportando-se numa “leitura analítica dos documentos produzidos pelo Museu” (desde 2006). Mas é precisamente aí, nessa “leitura analítica”, que as fissuras, as distâncias e os abismos entre as nossas teorias e as práticas concretas com que as incorporamos naquilo que *fazemos* se revelam, e o posicionamento do investigador perante aquilo que investiga, se esclarece: “será pertinente realçar que a análise estabelecida surge *do que se presente* dos documentos analisados, devendo-se ressaltar que, *de forma natural*, tais documentos *reflectem sempre uma imagem do que se faz*” [itálicos meus]. Daí, também, a nossa impossibilidade – enquanto investigadores – de pensarmos o

“lugar do educativo” (artístico ou não), como “um lugar que investiga e se posiciona política e criticamente no contexto onde reside e onde atua” [itálicos meus]. Se investigar é, antes de mais, construir uma “paisagem”, então como poderemos “entendê-la como tal” se não questionarmos, antes de mais, “quais os valores, os métodos, os modelos através dos quais a olhamos”? Será que não estamos sempre a correr o risco de, ao “mergulhar nas singularidades do *eu* e das coisas do mundo”, irmos parar aos mesmos “lugares que passamos todos os dias e não vemos com atenção”? De que serve perguntar “que espaço existe para uma participação efectiva?” se nós mesmos (enquanto educadores e investigadores) não estivermos implicados nesse trabalho que consiste em colocar em perigo o nosso próprio lugar nesse “discurso desconstrutivo” que “traduz uma atitude reflexiva e crítica em relação aos modos de pensar e agir no campo educativo”?

Sob a forma de três ensaios fílmicos que escapam à “linguagem fílmica convencional” para encaixarem na categoria de “obras híbridas”, *Play/Stop: Discursos sobre o Contemporâneo* explora “a questão: como pensar o *contemporâneo* através da imagem?” a partir da possibilidade de, por um lado, “problematizar o dispositivo cinematográfico no que diz respeito ao seu regime histórico e conceptual” e, por outro, identificar “novas formas de pensar a imagem” como “jogo” ou “teia de relações enunciativas, discursivas e sensoriais”. Tendo em mente o “diálogo entre cinema e as artes plásticas”, Daniela Rosário procura questionar as “articulações e plasticidades”

que as “obras” de Aernout Milk (2009), Sharon Lockhart (2008) e Sarah Wood (2014) tornam possíveis ao ativarem no “visitante” e/ou “espectador” (?) a sua própria disposição para construir “a obra enquanto se identifica e a significa”. Dizer que “é a leitura que se faz da obra que a transforma”, é admitir a imagem como uma superfície cuja legibilidade é sempre provisória e circunstancial: “‘history is what we are making right now’ (*I’m a spy*, 2014)”. Mas é sobretudo o ponto de vista a partir do qual lemos (ou vemos), que faz com que “a obra” transforme (ou não) o nosso próprio pensamento. Embora de uma forma contida e arbitraria, este texto fecha o círculo iniciado no artigo de Ana Cristina Dias ao retomar a questão da inescapabilidade do corpo ao “diagrama de relações” de poder disciplinar que o constituem como imagem, representação, presença, resistência e pertença, e ao chamar a atenção para a “natureza política da experiência estética” que faz desse corpo a sua seta e o seu alvo, o seu arquivo ou receptáculo, a sua superfície de inscrição e problematização. O corpo (tal como as imagens que o representam ou apresentam) é essa plasticidade, sempre moldável, consoante as forças do olhar que dele se apropriam. Às páginas tantas, a possibilidade de responder à pergunta inicial acaba por se diluir numa outra pergunta, sem que alguma delas tenha sido questionada na própria escrita: “Will art always remain a fiction, or can it, in fact, generate societal change?”. Mas é a pergunta seguinte que deixará, indefinidamente, a sua possibilidade de resposta em aberto: “Que relação têm estas imagens com

a minha contemporaneidade?” Prolongando e torcendo esta mesma pergunta: que relações têm entre si todos estes artigos aqui presentes nesta *Derivas*, e qual o conjunto de questões por eles levantadas quanto aos modos de investigar-escrever-pensar a educação artística na contemporaneidade?

Uma solidão sem exílio

ANA CRISTINA DIAS

I2ADS (INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE, DESIGN E SOCIEDADE)
FBAUP (FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO)

BOLSA DE DOUTORAMENTO
DA FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA

RESUMO

Este artigo é a afirmação de uma escrita tateante que resulta do esforço de transgredir a fronteira leitor/escritor, espectador/criador. São levantadas aqui, mais do que respondidas, questões sobre o gesto autoral, o assombramento de medos e de fantasmas no processo de criação e a tentativa da sua superação, dentro de uma ideia de inacabamento. É ainda ensaiada uma aproximação da escrita à dança contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE

escrita
medo do falhanço
assinatura coreográfica

ABSTRACT

This article is the statement of a groping writing that results from the effort to transgress the boundary reader/writer, viewer/creator. There are raised here, more than answered, questions about the authorial gesture, the haunting fears and ghosts in the creation process and the attempt to overcome it, in a sense of incompleteness. It is also tested an approach of the writing towards the contemporary dance.

KEYWORDS

writing
fear of failure
choreographic signature

Aquilo que se aprende vem do nosso próprio ensino, vem da pergunta; vão-se aprendendo, pelas esperas, pela imobilidade às portas, pela invisibilidade dos rostos depois de vistos tão prometedoramente, pela emenda sucessiva, pela insónia sucessiva dos olhos e das figurações, sempre, vão-se aprendendo sempre as maneiras da pergunta. Uma pergunta em perguntas, um poema em poemas, uma rebarbativa constelação de objectos ofuscantes. Aprende-se que a pergunta se desloca com a luz inerente; ilumina-se a si mesma a pergunta constelar; ensina a si mesma, ao longo de si mesma, os estilos de ser dotada dessa luz para fora e para dentro.

Herberto Hélder,

As turvações da inocência, 1990, p.30

Dois territórios

Imagino uma fronteira – de um lado uma minoria, os eleitos, inspirados, bafejados por uma genialidade ou predestinação que os torna sujeitos transcendentais; e do outro uma maioria, de comuns mortais, onde estou incluída. Essa fronteira separa os escritores dos leitores, os artistas dos espectadores. Pensar em transpor essa barreira é da ordem do interdito, possível apenas como acto transgressor e passível de pena criminal. Então, talvez por isso, sinto na escrita a inquietação de alguém que poderá ser apanhado em flagrante delito, com a agravante do gesto constituir a própria prova do crime. Isto é mais verdadeiro quando se tenta escrever de forma taceante, errante. Redobrado risco, redobrada culpa.

Na dança, bem como em outras áreas artísticas estão vivos os mitos da originalidade, da inspiração, da genialidade, para referir apenas alguns. O endeusamento do artista contribui para que a fronteira se mantenha e que cada um ocupe o seu devido lugar. Os da maioria nunca poderão produzir objectos artísticos a não ser que se concebam a si próprios como artistas, muito predestinados, eleitos ou inspirados. Os da minoria operam numa certa opacidade. O papel de cada um é reforçado por ambas as partes. De uma forma directa ou indirecta, a romantização da prática artística e as suas consequências estão na antecâmara da escrita destas palavras.

Esta dicotomia entre artista e espectador poderia ser transferida para as esferas da escrita e da leitura.

Derrida (1975, pp.54, 55) coloca uma impossibilidade civilizacional, sugere que há uma espécie de anterioridade da escrita sobre a leitura. Estaríamos aqui convidados a conceber uma escrita impulsionada não por um saber enciclopédico, mas por um motor interno, um tema, uma pergunta, um desejo, que vai procurar nos textos aquilo que de particular lhe interessa. É neste sentido que Jorge Ramos do Ó pergunta ‘O que seria uma leitura para alimentar uma escrita?’¹

Preciso de socorrer-me deste começo para poder expor as minhas dificuldades, alguém ainda paralisado com a ideia de domínio de leituras, dos autores, dos conceitos, das correntes filosóficas, enfim, do universo inteiro, antes de se sentir preparado para escrever.

O desejo de abarcar uma totalidade, impossível de abarcar, resulta naturalmente num impasse.

Poderia pensar-se como Derrida numa escrita que precede a leitura? Uma escrita que abra e conduza o trilho? Uma dança que antecipe a sua própria coreografia?

Os fantasmas que assolam a minha escrita serão os mesmos que assolam a minha criação coreográfica?

A lista dos fantasmas, se a fizermos como exercício mental, afigura-se extensa, mas os fantasmas parecem ser, afinal, para mim, várias faces de um mesmo receio: o medo do falhanço. Numa sociedade fortemente orientada para o sucesso, a proactividade e o empreendedorismo, para referir apenas algumas das grandes

máximas da sociedade actual, o falhanço parece ser, efectivamente, algo a evitar a todo o custo, a qualquer custo. E o medo entranha-se, aloja-se nas trabéculas dos ossos.

Dando um passo atrás, o meu primeiro gesto em direcção à escrita foi no sentido de adquirir a erudição que imagino ser necessária, mais premente ainda quando se deseja a intertextualidade, a interferência de várias vozes. O meu primeiro passo foi afinal em direcção à leitura.

A dada altura M. perguntava: ‘A que distância estamos das leituras quando escrevemos?’² Esta pergunta remete-me para outra que atravessa a minha relação ambígua com a leitura. Será que nos sentimos próximos do pensamento e da emoção, do que lemos, mas distantes da figura mítica do autor, que queremos porventura matar, sem sabermos como, para podermos nascer como escritores? Ou sentimos o contrário, uma espécie de empatia pela vida e figura do autor, mas uma distância relativamente à sua escrita?

Só consigo escrever estas e as palavras que se seguem, imaginando que é um rascunho, ou o esboço de um trabalho que precisa de tempo para amadurecer.

Sinto-me sempre a começar, como se não fosse possível ainda passar do desejo à acção. Afinal de quantos começos preciso?

Barthes (1974, p.33) denuncia um divórcio entre o leitor e o escritor: ‘há, de um lado, alguns escribas, ou alguns escritores, e do

1. Seminário de Leitura orientado pelo Professor Jorge Ramos do Ó, Instituto de Educação, Lisboa, 5.04.16.

2. M. frequenta, como eu, o Seminário de Escrita Científica, orientado pela Professora Catarina Martins, FBAUP, 24.04.16.

outro uma grande massa de leitores. E aqueles que lêem não escrevem. O problema está aí, não está? Os que lêem não escrevem.' Aquilo para que Barthes finalmente aponta é para a possibilidade de 'fazer do leitor um escritor' (Barthes, 1974, p.36).

A dificuldade da escrita poderá então estar relacionada com a difícil passagem do lugar de leitor, a que a escola nos habituou, para o lugar de escritor.

Mas ninguém parece explicar como se faz essa transição, parece um processo iniciático, é um mistério. Na verdade até revelam que é escrevendo persistente e obsessivamente, mas faltam pedaços, partes que ninguém diz.

Procuro com urgência dentro de mim, nos espaços onde encontro a escrita, um lugar que diga 'escrita acadêmica', e nada, só um volumoso nada, cheio de dúvidas e ansiedades. Assim, volto-me novamente para os textos onde procuro a coragem prometida de um impulso, que esmorece, mal seguro a caneta ou pouso as mãos no teclado. Procuro dentro de mim a escrita coreográfica a partir do meu impulso de dança.

Porquê então a dificuldade da escrita? Uma das razões possíveis é o desejo de nos apropriarmos de um passado inapropriável, de que nos fala Derrida e Roudinesco (2004, p.12), na seguinte passagem:

...é preciso primeiro saber e saber *reafirmar* o que vem 'antes de nós', e que portanto recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos

comportar sob esse aspecto como sujeito livre. Ora, *é preciso* (e este *é preciso* está inscrito diretamente na herança recebida), é preciso fazer de tudo para se apropriar de um passado que sabemos no fundo permanecer inapropriável, quer se trate aliás de memória filosófica, da precedência de uma língua, de uma cultura ou da filiação em geral.

O risco que se corre quando se procura conhecer bem a precedência é perceber que as referências são como cerejas, com caules entrelaçados, infundáveis. Procuram-se na abordagem aos que nos precederam, na história da dança, por exemplo, relações causais ou linearidades que ajudem a explicar as diferentes possibilidades de abordagem à dança contemporânea, no presente. Mas essa abordagem parece ter já caducado. Dissolvida a ideia de linearidade, é como se cada um tivesse que resolver em si os desafios que se apresentam. 'Se virmos formas de trabalho coreográfico enquanto conjunto de práticas, começar com uma ontologia do presente foi talvez o verdadeiro investimento do encontro. Como é que quer trabalhar hoje?' (Peeters, 2007-2008, p.58).

Na escrita e na dança, a ideia de totalidade, de erudição, é uma ideia-travão, uma ideia que pode impedir a ação.

Demoro demasiado tempo a tentar perceber a precedência. Há qualquer coisa que me atinge violentamente, uma impossibilidade. Encontro-me assim, imóvel diante de um portão fechado. Mas tal como o homem do campo, diante da lei, no conto de Kafka, eu aguardo

permissão para entrar, apesar de uma proibição (Kafka, 2015, p.250). Suspeito poder passar sem autorização, sem que uma figura paternal me valide e autorize a transpor a fronteira, pois parece que é disso que se trata.

Em 'A escrita de si' Foucault revisita a cultura greco-romana, centrado nas práticas ligadas ao governo de si e dos outros e não em linearidades. É desse lugar que nos traz os *hypomnemata*, livros onde se acumulavam fragmentos de coisas lidas, ouvidas ou pensadas (Foucault, 1992, p.135). A ideia sugerida pelos *hypomnemata* era poder transformar "a coisa vista ou ouvida 'em forças e em sangue'". Ou seja, torná-las suas, parte integrante do seu próprio corpo (Foucault, 1992, p.143).

É-me apontada aqui uma saída, um posicionamento que não se aflija com a pluralidade ou o volume das vozes, mas que procura digeri-las e integrá-las.

O que me paralisa é a promessa? Será que é pelo efeito encantatório daquilo que leio? Será por um excesso de emoção? Didi-Huberman (2015, p.23) sugere-me uma possibilidade:

Aemoção será portanto um impasse: impasse da linguagem (quando, comovido, fico mudo, não conseguindo encontrar palavras; impasse do pensamento (quando, comovido, perco todas as minhas faculdades); impasse do ato (quando, comovido, fico com os braços pendentes, incapaz de me mexer como se uma serpente invisível me imobilizasse.

O sair de um impasse passará, naturalmente, por alguma espécie de movimento, mesmo que pequeno e desajeitado. Uma eventual sacudidela da serpente. Embora não pareça prudente, a solução estará num impensado qualquer, numa iminente imprudência.

Terei como Derrida (2002, p.15), no seu encontro com o olhar do gato, vergonha de saber-me olhada nua? Sim, porque na escrita exponho o avesso de mim, do meu pensamento, desta trajetória. O pudor não advém do olhar do gato, que talvez visse na minha nudez a coisa mais banal, mas do olhar desse 'outro' que imagino poder censurar-me.

Não ter pudor, não ter vergonha. Seguir tentando voltar ao momento pré-serpente no paraíso. Seguir tentando evitar colocar no outro o meu próprio olhar, censor, diminuidor. O que pode o olhar do outro? Fazer-me sentir ridícula, inautêntica. Barthes, referindo-se à sensação de inautenticidade quando o fotografam, refere 'Os outros - o Outro - desapropriam-me de mim próprio, fazem ferozmente de mim um objecto, têm-me à sua mercê' (Barthes, 1980, p.31). É esta fragilidade que me assombra, esta desapropriação violenta que torna tão penoso o momento de ser fotografada ou filmada, quando danço. É como se a fase de aventura e risco, da experimentação, da improvisação fosse abruptamente cortada e substituída pelo gesto confortável, o já conhecido, o movimento porventura mais desinteressante, mas mais seguro.

Movendo a fronteira

Há qualquer coisa de aventureiro na escrita, nesta escrita que se pretende experimental. Um abismo, uma vertigem, um desconhecido. A convivência com o desconhecido precisa de ser, no mínimo, relativamente tranquila, repito baixinho. O deparar-me com uma encruzilhada parece ser, afinal, um aspecto intrínseco do processo.

De alguma forma a escrita captura e aprisiona um pensamento móvel, um pensamento de dança, um corpo que afecta e é afectado. Um corpo, um lugar onde acontecem variações de intensidade e de velocidade, a maioria das vezes imprevisíveis. Para acompanhar o sentido desse movimento, como construir este texto sinuoso que quer seguir da solidão em direcção ao encontro? Este texto quer passar para diante. Gostava que esta escrita fosse de afectos e de afecções, como quando danço. Procuo assumir uma atitude coreográfica, que antecede a coreografia: a fase de improvisação, de procura, de reflexão e de selecção. Procuo ainda integrar as disciplinas do corpo. Pretendo guardar na memória para poder regressar, uma e outra, e outra vez.

Claude Coste introduzindo o pensamento de Roland Barthes coloca a seguinte pergunta: ‘a que distância dos outros devo manter-me, para construir com eles uma sociabilidade sem alienação, uma solidão sem exílio?’ (Barthes, 2003, p. XXXVIII). Mas ao mesmo tempo, sendo solitário, como se podem acomodar e ressoar em nós tantas vozes?

Talvez não seja preciso escrever nem mais uma linha, pois parece que tudo aquilo que merecia ter sido escrito, já o foi.

A escrita será salva não em virtude de seu destino, mas graças ao trabalho que terá custado. Começa então a elaborar-se numa imagística do escritor-artesão que se encerra num lugar lendário, como um operário que trabalha em casa, desbasta, talha, dá polimento e incrusta a sua forma, exatamente como um lapidário extrai a arte da matéria, passando nesse trabalho horas regulares de solidão e de esforço... (Barthes, 2001, p.54)

Tendo começado pelas leituras, percorrido esse labirinto de vozes, quero saber o que ficou depois de ter esquecido, o que resta nos interstícios. O que me afectou, o que arrasto para a escrita. Se me aproximo desta imagem de escritor-artesão é para consolar-me com a ideia de um trabalho solitário de muitas horas regulares. É para poder inverter o arranque e colocar a escrita adiante, a escavar terreno. É, ainda, para poder travar a urgência e conquistar o mergulho nos fios, na trama, no tecido que a escrita é. E a coreografia, seguindo o sentido originário do termo, é uma escrita do movimento no espaço. Tal como um texto.

Neste sentido a minha dificuldade na escrita é simétrica à minha dificuldade coreográfica. Sendo o meu lugar o da dança, esta é uma dança em busca das suas coreografias. Assim como tem sido até agora o meu lugar, o de leitor, estas leituras podem fazer mais sentido se aspirarem à escrita, ou se vierem depois da escrita.

Quando encontro esta passagem, relativa à forma de trabalhar de Pina Bausch, tranquilizo-me: ‘todas as partes envolvidas no processo criativo partilham a premissa – e a promessa – de ‘não saber’ como ponto de partida” (Peeters, 2007-2008, p.57).

Assim, este lugar de ‘não saber’ não é uma novidade e não é um espaço solitário, embora pareça. Faz-me sorrir a ideia de promessa de ‘não saber’.

Durante os ensaios, Pina Bausch colocava aos bailarinos pequenos desafios, questões como: ‘o que acham belo em vocês?’; ‘como reagem quando alguém faz projectos a vosso respeito?’; ‘o que acham que os outros querem modificar em vocês?’; ‘como se refugiam junto de alguém quando têm medo?’. Ou pequenas tarefas: ‘transportar alguém’, ‘fazer qualquer coisa quando se quer ser amado’, ‘armar-se em modesto’, ‘recomeçar do princípio’. (Bentivoglio, 1994, p.36) As respostas constituíam o material para as coreografias. As biografias, as experiências individuais e íntimas de cada bailarino eram depois orquestradas por ela. Bausch organizava esse material, de facto, como encenadora, mas as vezes eram dos intérpretes. Como é que Bausch construía o sentido coreográfico? Com esse material mas também com os interstícios entre cenas.

Pergunto-me então, se eu tivesse que escrever um primeiro artigo, nesse ‘não saber’ como o faria? Será que escolheria também o gesto mais seguro, o espaço conhecido, em vez de me lançar no abismo? Talvez

escolhesse a aventura, mesmo a contragosto, ainda que transportasse pouco mais do que a capacidade de ser afectada.

Regresso por isso à ideia de afectos e de afecções que referi antes. Escuto a voz de Espinosa (1992, p.267):

Por afecções, entendo as afecções do Corpo, pelas quais a potência de agir desse Corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções.

Quando, por conseguinte, podemos ser a causa adequada de uma dessas afecções, por afecção, entendo uma acção; nos outros casos, uma paixão.

Na verdade, a possibilidade de agir do corpo é sempre um agir em direção ao outro, um movimento de relação, uma gestão de distâncias, que tanto pode ser de encurtamento quanto de ampliação.

Na fronteira – o encontro

Um dos aspectos que me interessa na dança contemporânea é o encontro, a relação entre bailarinos. São utilizadas formas muito diferentes e muitas vezes surpreendentes de tratar essa questão essencial: ‘o outro’ e a relação com a alteridade. Que escuta precisa de estar presente?

Neste movimento de arrastar a escrita na direcção da coreografia, ou do encontro, convoco dois exemplos, *Salto*³ de André Mesquita e *Wasteland*⁴ da dupla de criadores António Cabrita e São Castro, ACSC. Neste arrastar

3. Coreografia apresentada pela primeira vez em 2013, Teatro Nacional São João.

4. Coreografia apresentada pela primeira vez em 2012, Teatro Municipal de Almada, Ciclo Sala Experimental.



talvez procure o ADN do gesto autoral. Se conseguir retirar do meu olhar a técnica dos bailarinos, excluir logo à partida as suas capacidades de execução, se é que isso é possível, restam outras coisas e é sobre elas que recai o meu interesse. Ou então, olhar e pensar incluindo a técnica, deixá-la ficar porque pertence ao que me é contado. Pergunto-me: no imenso repertório que o corpo pode ter, porque foram escolhidos aqueles gestos, aquelas velocidades? Como é que as peças são montadas? Como é que essas frases de movimento se encadeiam para criar imagens, sensações, possibilidades? Talvez me aproxime dos coreógrafos com a mesma curiosidade com que

me aproximo dos autores, já que também eles são autores. Mas ao mesmo tempo, é com dificuldade que consigo articular pensamento, um pensamento de arranque, depois de ter contactado e me ter deixado impactar com o sensível presente nas suas obras.

Na penumbra do teatro, entre sombras adivinhadas, e esferas ao longe pousadas, sobre uma cadeira vermelho vivo sentada, sinto-me quase imediatamente em suspensão. A distância entre mim e o bailarino em palco reduz-se, mal ouço: 'Spinning like a ghost on the bottom of the top I'm hunted by all the space that I will live without you.'⁵

Na imagem:
Salto de André Mesquita.
Bailarinos: Teresa Alves da Silva e Miguel Oliveira.
Créditos fotográficos: José Alfredo.

5. Excerto do texto que é utilizado no espectáculo *Salto* de André Mesquita.



Salto, coreografia de André Mesquita, é bem exemplo da relação de intimidade que por vezes se estabelece entre este espectador e os bailarinos. Neste caso, essa proximidade é oferecida muito por uma distensão do tempo, pela presença da voz, do texto que se repete, como um pensamento recorrente, as sincronias e des-sincronias dos dois corpos, as luzes coreografadas e os figurinos com um traço oriental, a remeter para a interioridade.

Pela dilatação dos movimentos, a repetição de um pensamento, a espessura de um ambiente, *Salto* é um salto para o interior.

Wasteland, suposta terra devastada, surge no trabalho de António Cabrita e São Castro, como terra fértil, terra de encontro, de respiração partilhada.

‘Há qualquer coisa que se joga quando duas pessoas respiram em simultâneo’ afirma Joris Lacoste⁶. Esta frase parece aplicar-se na perfeição a *Wasteland*. Mas essa capacidade de respirar junto, não é a única força deste trabalho. Ainda assim, pergunto enquanto fixo o olhar: o que fará dois corpos desenharem tantas vezes, em simultâneo, os mesmos movimentos? Dois já são uma comunidade. Confesso que estes momentos me aceleram

Na imagem:
Wasteland de António Cabrita e São Castro.
Bailarinos: António Cabrita e São Castro.
Créditos fotográficos: Augusto Cabrita.

6. Cit. por Tiago Bartolomeu Costa, “A palavra ao poder”, em Ipsilon, Jornal Público, 16.05.14.

a frequência cardíaca, inquietam-me, entro em apneia. Como é possível reduzir a distância com o outro e estar com ele e ser ele, ser um e dois ao mesmo tempo?

Os bailarinos medem o pulso à terra que os acolhe e que os repele e o meu corpo também se lança com eles. Mordemos o que resta da terra devastada. Partilhamos essas alternâncias entre o fora e o dentro. Esquecida dos corpos a meu lado, das tosses nervosas, dos telemóveis, dos quais me apercebo lá longe, no fim da consciência, procuro o que fazer com este chão que me obriga a despojar, a transformar.

Como é que os coreógrafos chegam aqui?
Como constroem a sua linguagem?
Como constroem uma assinatura?
Porque me tocam?

Barthes, a propósito da sua relação com a fotografia traz-me duas palavras em latim que podem de alguma forma ajudar-me neste ponto. A primeira é *studium*, ‘que não significa imediatamente, ‘o estudo’, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, empolgado, evidentemente, mas sem acuidade particular’ (Barthes, 1980, p.46). Depois existe o *punctum*, a segunda palavra, que vem perturbar o *studium*, como uma seta que salta da cena, trespassando, causando picada, ou ferida (Barthes, 1980, pp.46,47).

Os dois exemplos que trago, a minha relação com estas duas coreografias são do tipo *punctum*. Sinto-me tocada, atravessada por elas.

Salto toca a presença expondo uma ausência, uma nostalgia do afecto, um fantasma que paira na penumbra.

Wasteland traz o encontro para o presente, a presença. Testemunhas da respiração partilhada, respiramos juntos, participo das relações compassadas com a gravidade, com as intensidades, com um ritmo.

O que será que procuro nestas obras? Neste momento talvez já não se trate de ensaiar a possibilidade de um corpo-arquivo⁷, mas de me debruçar nos aspectos do sensível, patentes nestas coreografias.

As linhas encontram-se apenas tenuemente traçadas. Não estou segura de procurar perceber como se democratizam as práticas artísticas ou como se combate a ideia do artista predestinado, embora isso possa eventualmente vislumbrar-se lá muito ao longe. Sinto-me mais inclinada para a possibilidade de estar num processo muito mais pessoal, da pele para dentro e da pele para fora, a procurar extrair sentido dos meus órgãos mais profundos, quanto a inquietações antigas, desejos esboroados pelo tempo, inquietações recentes. Como se procurasse aumentar com a escrita a potência de agir do meu próprio corpo, não a partir da assunção de uma identidade prévia, mas de uma que se está a construir.

Espero que este texto tenha deixado visível parte do meu desejo de desalojar-me, de desalojar os espaços conhecidos em direcção a um aberto, a um desconhecido. Este lugar de

7. Embora esteja a introduzir aqui o conceito de corpo-arquivo, ele mereceria um tratamento mais desenvolvido e autónomo uma vez que a expressão joga com dois conceitos: o de arquivo que remete para uma origem de estabilidade e a do corpo, que remete para fluxos, para a acção e é o lugar de afecções, seguindo Espinosa.

incertezas, mesa de montagem, de inacabamento, mas também de potencial, que pede para ser habitado com mais tranquilidade, pois é o lugar da errância e não da linha recta.

Este esboço é a tentativa do gesto primeiro em direcção a uma escrita que se rebela e se revela, que quer seguir adiante. Partindo de um lugar de impasse, onde as dificuldades de assumir o lugar de escritor pareciam ser eternamente paralisantes e angustiantes, procurei ensaiar três pequenos movimentos, um de cada vez: o primeiro consistiu em sacudir o labirinto de leituras, voltando costas à ambição de totalidade; o segundo, o de colocar a escrita à frente, a abrir caminho, pensando como ela poderia ajudar-me a medir distâncias, a regular a solidão; e o terceiro consistiu em procurar aproximar a escrita à dança, ou a permitir que a dança estivesse na escrita para pensar melhor o que me toca na dança.

A escrita como *phármakon*⁸:
remédio ou veneno?

O artigo exprime o paradoxo do medo da escrita-escrevendo; o medo de fazer-fazendo; o medo de ser vista, mostrando-me, o medo de errar-errando; procurando assumir, e não mascarando, a ideia do medo do fracasso.

É isto um artigo?

8. Segundo Derrida (2005, p.17), esta palavra encontrada no início de Fedro, de Platão, pode significar remédio ou veneno. Aqui a escrita ou 'a escritura é proposta, apresentada, declarada como um *phármakon*'.

REFERÊNCIAS

- Barthes, Roland (1974). *Escrever... Para quê? Para quem?* Lisboa: Edições 70
- Barthes, Roland (1980). *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70
- Barthes, Roland (2001). *O grau zero da escrita*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora
- Barthes, Roland (2003). *Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977*. São Paulo: Livraria Martins Fontes
- Bentivoglio, Leonetta (1994). *O Teatro de Pina Bausch*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Acarte
- Cabrita, António & Castro, São (2012) *Wasteland* [Vídeo promocional]. Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=0g-YKnB8-SU>
- Costa, Tiago Bartolomeu (2014, Maio 16). A palavra ao poder. *Ípsilon, Jornal Público*. Acedido em <https://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/a-palavra-ao-poder-334441>
- Derrida, Jacques (2005). *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Editora Iluminuras
- Derrida, Jacques & Roudinesco, Elisabeth (2004). *De que amanhã...* Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- Derrida, Jacques (2002). *O animal que logo sou*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU)
- Derrida, Jacques (1975). *Posições*. Lisboa: Plátano Editora
- Didi-Huberman, Georges (2015). *Que emoção! Que emoção?* Lisboa: KKYM
- Espinosa, Bento de (1992). *Ética*. Lisboa: Relógio D'Água
- Foucault, Michel (1992). A escrita de si. Em *O que é um autor?* (pp.129-160). Lisboa: Passagens
- Helder, Herberto (1990, Dezembro 4). As turvações da inocência. Auto entrevista. *Jornal Público*, 29-32
- Kafka, Franz (2015). *O processo*. Lisboa: Bertrand Editora
- Mesquita, André (2013) *Salto* [Vídeo promocional]. Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=JOZZYiJAVEE>
- Peeters, Jeroen (2007-2008). 'Como é que quer trabalhar hoje? Observações sobre uma forma coreográfica alternativa para a produção de discurso'. *Obscena*, Dez. 2007 - Jan. 2008, 54-59

um olhar sobre os discursos da morte

MARGARIDA DOURADO DIAS

I2ADS (INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE, DESIGN E SOCIEDADE)
FBAUP (FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO)

RESUMO

Inerente à vida, a morte faz parte de múltiplos discursos, tais como a filosofia, a psicologia e a arte, cada área tratando de regular o seu discurso sobre o assunto. Este artigo é desenvolvido com uma reflexão:

- sobre *como, quando, onde e quem* desenvolveu discursos sobre a morte no século XX e princípio do XXI espelhados num mapeamento que visa simplificar a leitura através da visualidade;
- em que se ponderam as ligações que estes discursos (da área da psicologia e filosofia) têm com a aprendizagem sobre a morte por parte das crianças;
- final, com o meu olhar sobre o levantamento destes discursos.

Alguns conceitos comuns (como *universalidade/inevitabilidade; irreversibilidade; e cessação ou não funcionalidade*) são referidos por generalizarem a evolução cognitiva da morte (a partir de estudos direcionados) e outros (como *não controlo e negatividade da morte; inconsciência da morte e mentira da vida; e morte tolerada*) para filtrar as atitudes que o 'ocidental' tem evidenciado mais frequentemente. O trabalho do particular e do geral são métodos de investigação psicológica e filosófica, respetivamente, que tendem a universalizar toda a relação com a morte e o meu olhar recai sobre a evolução destes discursos.

PALAVRAS-CHAVE

morte
educação/aprendizagem
discursos
criança

ABSTRACT

Inherent to life, death is part of multiple speeches, such as philosophy, psychology and art, each one taking care in regulating their discourse about it. This article is developed with a thinking about:

- *how, when, where and who* developed discourses about death in the 20th and 21st century, presented in a map;
- what relations these discourses (in the area of psychology and philosophy) have with the children's learning about death;
- and about my own point of view regarding these speeches.

Some common concepts (such as *universality/inevitability; irreversibility; cessation or no functionality*) are referred because they generalize the death's cognitive evolution (through targeted studies) and others (such as *no control and negativity of death; death's unconsciousness and the lie of life; and tolerated death*) to filter the attitudes that the humanity have been showing more frequently. The work of the particular and of the general are methods of psychological and philosophical investigation, respectively, that tend to universalize all the relation with death. The article is concluded with my view on the presented speeches.

KEYWORDS

death
education/learning
discourses
child

introdução

Sou filha, mãe e neta já o fui. Desde criança que me pergunto porque têm as pessoas tanto medo da morte. A fonte da minha aprendizagem sobre a morte passou pela literatura, porque só ela me falava, mesmo que através de contos a morte pudesse sempre ser afugentada, contornada (enganada) e só servisse de consolo como castigo para quem a merecia. Com a juventude continuei a questionar-me sobre a morte e o meu pai sempre a equiparou a um ponto final. Quando mãe, quis que os meus filhos e filha não tivessem medo da morte e que começassem a ter uma relação natural com esta: que não a esquecessem, mas que também não a tornassem tão presente que não lhes permitisse viver. Como artista, há muito que comecei a pensar a morte como metáfora, como passagem necessária, tal como morreu a minha infância (cronológica) para nascer a minha fase adulta. Como investigadora, encontrei o grão de areia que, pelo desconforto criado no sapato, me levou a retirá-lo para o observar com outro olhar. Há muito que o medo da morte me abandonou. Morreu por pensar sobre ela.

discursos da morte

A escrita (textual e visual) tem sido um dos grandes suportes de proliferação de discursos (ideias, pensamentos, julgamentos, ...), quer através de textos literários, como científicos, religiosos, políticos, e de outros géneros culturais e sociais. Se a tradição oral é sujeita a transformações mais de acordo com quem a transmite, na escrita as modificações são dadas pelo leitor conforme o momento histórico e contextual, mas partindo

sempre de uma mesma base, de um mesmo autor. A temática da morte não escapa ao pensamento humano, e, desde que existem testemunhos de outros tempos, que existem também memórias gravadas e transmitidas para o presente. A morte é considerada há muito como um tema tabu pelas atitudes que se têm destacado e como o referem autores como Michel Foucault (1988/1999) e Georges Bataille (1962). E talvez por estas atitudes é que inúmeras pessoas exploraram a temática, refletindo como poderiam contribuir para a desmistificação da morte, para a aceitação desta quer através da religião, quer através da condição de vida, quer através da necessidade de salvação. A inevitabilidade da morte na vida cria uma relação direta com esta, mais cedo ou mais tarde, quer através do luto direto, como indireto. Se individualmente evita-se comumente falar da morte, para não a atrair ou por não se saber o que dizer, ninguém lhe escapa e a tendência é para que a sociedade se interesse na resolução do problema de como lidar com a morte.

Explorar os discursos da morte propõe-me o mapeamento no tempo (quando), no espaço (onde), no sujeito (quem) e no conceito (o que) da produção escrita de livros e artigos que abordam a morte e a relação das crianças com esta, centrando-me nas áreas da filosofia e psicologia nos séculos XX e XXI. Neste estudo não são tidos em atenção nem os estudos políticos, nem religiosos (apesar de estarem embutidos nos textos), mas sim os de filosofia e psicologia neste contexto temporal ocidental específico por estar mais próximo da análise da produção literária

– os álbuns ilustrados – a que me proponho como investigadora num contexto doutoral e na minha procura artística do meu discurso sobre a morte. E se a filosofia existe desde a antiguidade grega (que irá, sem dúvida, influenciar a subsequente produção filosófica), a psicologia, como ‘nova’ ciência do séc. XIX, marcará na prática as atitudes perante a morte quando começa a criar padrões de normalidade e de anormalidade, de sistematização da humanidade.

1. mapeamento dos discursos sobre a morte entre os séculos XX e XXI

‘...o livro lido não é um objeto realmente distinto de mim mesmo, com o qual teria uma verdadeira relação de objeto: ele é eu e não-eu, uma *not-me possession*.’

Antoine Compagnon, *O trabalho da citação*, 2007, p.17

Pensar num mapa como forma de transmissão cartografada da informação, em que todas as entradas são tão exatas como um exame cardíaco, leva-me a usar uma grafia semelhante na tentativa de criar (ou imaginar?) um paralelismo entre a vida e a criação dos escritos sobre a morte, separando as áreas de investigação em campos distintos, mas que estão todas unidas pelo tempo (mapa *o que – quando*). Estas entradas são feitas a partir de leituras de escritos que nunca se ficam só pelo discurso do autor, mas referem-se sempre a outros autores. Será aliás possível falar sem a voz dos outros incluída na nossa?

Recolhi autores ocidentais com a intencionalidade da descoberta de textos em que

mencionassem as atitudes perante a ideia de morte e com a procura do questionamento das atitudes das crianças perante a mesma. Os autores base na ‘filosofia’ que me levaram aos outros e que já me têm acompanhado há alguns anos, desde a minha investigação no mestrado¹, foram Philippe Ariès, Jean Baudrillard, Edgar Morin. A releitura destes autores deu-me pistas para outros autores e livros, e tal como Baudrillard liga-se a Bataille, Pascal, Hegel, Kierkegaard, Heidegger, Camus, Freud, Marcuse, Paz, Weber, Foucault entre outros, também eu me ligo a eles, mas com um olhar direcionado para os meus questionamentos. O problema neste tipo de abrangência (de querer escutar as vozes de todos) é a brevidade da vida e a impossibilidade de se conseguir a totalidade. Assim, centrei-me numa escolha mais ‘íntima’ – naqueles que me poderiam falar do meu interesse. Do que eu quero porque sou eu que escrevo este discurso e que traço novas leituras dos autores; porque não vou falar de quem não me fala.

O meu levantamento de algumas das publicações relacionadas com a indagação da morte e com a relação das crianças com esta distribui-se entre livros, artigos e revistas (que começam a surgir no século XX) e entre a área da psicologia e, diria, de um ‘aglomerado’ embutido na filosofia, que inclui a antropologia, a sociologia, a literatura e a história das culturas. Esta junção (que se situa na parte superior relativamente à linha temporal no mapa *o que – quando*) era, no início da minha construção do mapa, somente a área da filosofia, no entanto a importância

1. ‘O ritual do Dia dos Mortos na aldeia transmontana de Meixide: a expressão estética da lembrança e a procura da imortalidade’, 2009, Universidade do Minho

de alguns textos na formação do conceito da morte e a dificuldade da distribuição exata por áreas específicas (como catalogar/classificar textos que abrangem mais do que uma das áreas?) levaram-me a associá-los ao grupo da filosofia. Escritores que também foram filósofos, historiadores que não deixaram de ser antropólogos ou sociólogos, misturam-se neste caso numa mesma trama de escrita sobre o ser humano, mas distinguindo-se da área de psicologia em que, a experimentação, observação e classificação a partir de amostras práticas criam modelos de comportamentos de normalidade e anormalidade, havendo um objetivo final de ‘salvação’ ou ‘reparação’ do humano.

A grande maioria dos textos de psicologia que encontrei tem a forma de artigos publicados em jornais científicos ou de medicina, havendo casos de compilações de artigos de diferentes autores num mesmo livro que aborda a mesma temática, como no caso de Feifel (1959 e 1977), de Yamamoto (1978) e de Malpas e Solomon (1998). No caso de livros em que aparece o editor, o país representado é o da primeira publicação, dada a multiplicidade de escritores e as dificuldades inerentes da pesquisa. No caso dos autores com dupla nacionalidade, o país considerado para a análise é o da publicação do livro, mesmo que apareçam as duas nacionalidades no mapa quem-onde. Relativamente à contagem dos escritos/discursos, todos foram considerados em separado, à exceção de dois artigos de G. Koocher que tinha apresentado o mesmo artigo com ligeiras alterações em dois jornais diferentes (Developmental

Psychology, em 1973, e American Journal of Orthopsychiatry, em 1974).

Se a partir dos anos 40 do século XX a predominância de textos filosóficos é notável quando comparada com o arranque da produção da psicologia no início do século (que iniciava um percurso autónomo no campo científico), a tendência nas últimas décadas volta-se para este último campo. Se analisar a situação geográfica no mapa quem-onde, evidenciam-se dois mundos ocidentais e países mais destacados nestas publicações: a Europa é representada pela França e a América do Norte pelos EUA. O núcleo geográfico onde surgem os textos sobre a morte está situado principalmente na Europa Central – atual República Checa, Áustria, Alemanha, Suíça, Austria e Hungria – independentemente de se tratar de estudos no campo da psicologia ou filosofia.

É de referir que no caso de França, nos séculos XVI e XVII, foram escritos livros que serão referências quanto à indagação sobre a morte, como o caso dos *Ensaïos (Livro 1, capítulo XIX)* de Michel de Montaigne e o *Sermon sur la mort et brièveté de la vie* de Jacques-Bénigne Bossuet. Referências porque ressurtem em inúmeros textos filosóficos, demonstrando a importância que tiveram na formação das reflexões. A Alemanha, com grande tradição filosófica, é também a base para o desenvolvimento destes textos no mundo europeu, como também, se recuarmos no tempo, são os textos clássicos dos fundadores da filosofia – Sócrates, Seneca e Eurípedes, por exemplo.

1910

A Nossa Atitude Diante da Morte (01)
Das Kind und seine Vorstellung vom Tode (02)

20's

The problem of anxiety (01)
O mal-estar na civilização (01)
The child's conception of the world (05)

(03) The poet's guide to life
(04) Ser e Tempo

30's

The attitude of children towards death (06)

40's

The child's discovery of death (07)
The child's theories concerning death (09)

(08) O ser e o nada
(08) Mortos sem sepultura
(10) Attitudes devant la vie et devant la mort du XVII^e au XIX^e siècle, quelques aspects de leurs variations

50's

Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud (13)
Life Against Death: The Psychoanalytical Meaning of History (15)
The meaning of death (16)

(11) Way to Wisdom: An Introduction to Philosophy
(12) L'Homme et la mort
(04) Da Pergunta sobre o Ser
(14) O erotismo

60's

The child's attitude to death (18)
Children's reaction to bereavement (19)
On death and dying (20)

(11) Introdução ao pensamento filosófico
(17) La mort
(14) Le mort

70's

The concept of death in early childhood (21)
The psychology of death (22)
Childhood, death and cognitive development (24)
Talking with children about death (24)
Factors influencing children's concepts of death (27)
New meaning of death (16)
Psychological perspectives on death (29)
Death in the life of children (30)
Death education: what students want and need (31)

(14) Teoria das religiões
(23) The denial of death
(23) Escape from evil
(25) Trompe-la-mort
(25) L'économie politique de la mort
(25) Le cadavre en spirale
(25) L'Échange symbolique et la mort
(26) Mourir autrefois. Attitudes collectives devant la mort aux XVII^e et XVIII^e siècles
(10) Essais sur l'histoire de la mort en Occident: du Moyen Âge à nos jours
(10) L'Homme devant la mort
(28) Anthropologie de la mort

80's

Children's understanding of death:
a review of three components of the death concept (33)

(26) Rediscovery of death since 1960
(10) Images de l'homme devant la mort
(32) Dying and the Meanings of Death: Sociological Inquiries
(26) La Mort et l'Occident de 1300 à nos jours
(34) Logique de la mort

90's

The development of children's understanding of death (33)

(25) L'immortalité
(35) Donner la mort
(35) Apories
(17) Penser la mort?
(36) Ist der Tod eine Frau?: Geschlecht und Tod in Kunst und Literatur
(37) Very Little... Almost Nothing. Death, Philosophy, Literature
(38) Death and philosophy

2000

Dying and death in childhood and adolescence (39)
Death Understanding and Fear of Death in Young Children (41)
The development of children's understanding of death:
cognitive and psychodynamic considerations (42)

(40) Death, mourning, and burial: a cross-cultural reader

10's

The Grieving Student: A Teacher's Guide (43)
Speaking Honestly with Sick and Dying Children
and Adolescents: Unlocking the Silence (44)

ONDE — QUEM

CZE	(01)	Sigmund Freud
AUT	(02)	Hermine Von Hug-Hellmuth
CZE	(03)	Rainer Marie Rilke
DEU	(04)	Martin Heidegger
CHE	(05)	Jean Piaget
USA	(06)	Paul Schilder e David Wechsler
GBR	(07)	Sylvia Anthony
FRA	(08)	Jean-Paul Sartre
HUN	(09)	Maria Nagy
FRA	(10)	Philippe Ariès
DEU	(11)	Karl Jaspers
FRA	(12)	Edgar Morin
USA	(13)	Herbert Marcuse
FRA	(14)	Georges Bataille
MEX/USA	(15)	Norman O. Brown
USA	(16)	Herman Feifel (ed.)
FRA	(17)	Vladimir Jankélévitch
USA	(18)	Marjorie Editha Mitchell
USA	(19)	Saul Harrison, Charles Davenport e John McDermot
CHE	(20)	Elisabeth Kübler-Ross
USA	(21)	Perry Childers e Mary Wimmer
USA	(22)	Robert Kastenbaum
USA	(23)	Ernest Becker
USA	(24)	Gerald P. Koocher
FRA	(25)	Jean Baudrillard
FRA	(26)	Michel Vovelle
USA	(27)	Margot Tallmer, Ruth Formanek, Jill Tallmer
SEN/FRA	(28)	Louis-Vincent Thomas
USA	(29)	Robert Kastenbaum e Paul T. Costa
USA	(30)	Kaoru Yamamoto (ed.)
USA	(31)	Charles R. O'Brien, Josephine L. Johnson, Paul D. Schmink
USA	(32)	John W. Riley, Jr
USA	(33)	Mark W. Speece e Sandor Barry Brent
FRA	(34)	Pierre Michel Klein
DZA/FRA	(35)	Jacques Derrida
DEU/USA	(36)	Karl S. Guthke
GBR	(37)	Simon Critchley
GBR	(38)	Jeff Malpas e Robert C. Solomon (ed.)
USA	(39)	Melvin Lewis e David Schonfeld
USA	(40)	Antonius C. G. M. Robben (ed.)
AUS	(41)	Virginia Slaughter e Maya Griffiths
USA	(42)	Dunya Y. Poltorak e John P. Glazer
USA	(43)	David Schonfeld, Marcia Quackenbush e MaryEllen Salamone
DEU	(44)	Dietrich Niethammer

No campo da psicologia, as publicações de artigos é predominante, enquanto na filosofia, mais livros se escreveram sobre o assunto, o que indica que esta diferente forma de escrever sobre a morte, reflete-se nos produtos finais. A escrita de artigos pode ser uma forma de trabalhar exemplos particulares dentro de um conhecimento; no caso da psicologia, o seu desenvolvimento baseia-se na análise de casos específicos, daí que a sua produção escrita também esteja relacionada com a apresentação das experiências e não com indagações ‘abstratas’. Mas este tipo de conhecimento (o da psicologia) não significa que seja mais ‘verdadeiro’ ou ‘universalista’. O facto de se basear em casos concretos, não significa que seja possível criar um padrão que seja aplicável a todo o ser humano.

Analisando a evolução cronológica da publicação escrita (mapa *o que – quando*), verifico que a grande explosão de publicações deste género de livros se dá nos anos 70, havendo destaque também para os períodos pós-guerra (pós Primeira e Segunda Guerras Mundiais). A perda de alguém próximo conjugada com os conflitos militares, como no caso da morte do pai de Jean-Paul Sartre quando este tinha 2 anos de idade e a situação de prisioneiro num campo de concentração na Segunda Guerra Mundial, ou simplesmente a existência das guerras (a Primeira Grande Guerra no caso de Freud) e momentos violentos (o assassinato de J. Kennedy no caso de Harrison, Davenport e McDermot) poderão ser alguns dos motivos pelo qual a reflexão sobre a morte e a existência humana acompanha os escritores e psicólogos.

O *que* foi produzido no século XX e princípios de XXI, isto é, a área onde se pode encaixar a publicação dos textos sobre a morte e sobre a relação com a criança, permite-me concluir que no mundo ocidental entre os anos 1940’s e 1990’s (inclusive), a escrita evidencia-se mais nos campos de reflexões filosóficas, históricas, sociológicas, enquanto que nos restantes períodos evidencia-se a psicologia. O início do século XX é marcante para a criação e florescimento da psicologia através de Sigmund Freud e Jean Piaget.

Relativamente à escrita específica da relação da criança com a morte, que só foi trabalhada no campo da psicologia, são publicados os textos em 1912, 1929, 1934, 1940 e 1948 e depois continuam a intensificar-se entre 1967 e 1984, sendo que no século XXI é predominante a focagem neste campo de estudo.

Falar da escrita sobre a morte – do *como*, *quem*, *onde*, *o que* e *porquê* – leva-me a falar também de outras publicações específicas, como as revistas que se dedicam inteiramente ao assunto. Estas não estão representadas no mapa (*o que-quando*), mas dada a importância que têm a nível de proliferação de estudos ou de reflexões com uma frequência mais cíclica, insistem em acompanhar o meu levantamento das peças deste puzzle de discursos sobre a morte. Deste modo, apresento:

- *Etudes sur la Mort* (1967-). Editions l’Esprit du Temps. Sociedade de Tanatologia. França.
- *OMEGA – Journal of Death and Dying* (1970-). Sage Publications. EUA.

- *Death Education* (1977-1984), posteriormente *Death Studies* (1985-). Editora Taylor & Francis, Routledge. EUA.
- *Frontières* (1989-). Canadá.
- *Journal of Personal and Interpersonal Loss* (1996-2000) passando para *Journal of Loss and Trauma* (2001-). Editora Taylor & Francis, Routledge. EUA.
- *Mortality. Promoting the interdisciplinary study of death and dying* (1996-). Editora Taylor & Francis, Routledge.
- *Grief Matters: The Australian Journal of Grief and Bereavement* (1996-). Austrália.
- *Death Magazine* (2010-2012). Edição independente (Forrest Martin). EUA.

A revista *Etudes sur la Mort* publicou artigos relativos à arte, à morte e à educação sobre a morte às crianças, existindo os seguintes artigos específicos: em 1974 (nº27) ‘La peinture et la mort’; em 1975 (nº30) ‘Problèmes éducatif posés aux parents par la mort’; em 1995 (nº103/104) ‘Parler de la mort avec votre enfant’; em 1998 (nº113) ‘Parler de la mort avec les adolescents?’; em 1999 (nº115) ‘L’enfant et la mort, ses conceptions de la mort’, ‘Parler de la mort aux enfants’ e ‘Lecture de la mort chez l’enfant. Questions-réponses sous la forme d’un conte’; em 2011 (nº139) número dedicado ao tema ‘La mort dans les jeux vidéo, mort et cinéma’. A partir destes títulos de artigos, reparo que a maior problemática é sobre a comunicação com a criança sobre a morte, isto é, a preocupação com a questão de educação (numa perspectiva da psicologia).

Algumas revistas como o *Journal of Clinical Child Psychology* chegaram a dedicar números

especiais relacionados com as crianças e a morte, como no caso do vol. 3, nº2, de 1974, andando em torno da educação para a morte e a compreensão do conceito da morte pela criança (‘Psychology and the death-awareness movement’; ‘Death education for children and youth’; ‘Childhood: The kingdom where creatures die’; ‘Intimations of mortality’; ‘Factors influencing children’s concepts of death’; ‘Conversations with children about death – Ethical considerations in research’).

Mais uma vez: existe uma concentração dos artigos relacionados com a questão das crianças principalmente nos anos 70; e destacam-se dois polos geográficos – a França (pioneira nas publicações) e os EUA (que, a título de curiosidade, dentro da mesma editora tem três revistas diferentes que abordam o mesmo tema) – como grandes propulsores de estudos sobre a morte. A grande maioria está relacionada com a psicologia, excluindo-se a *Death Magazine* que procurou, apesar da sua breve existência, explorar o campo da literatura e das artes visuais na temática, sem nenhuma relação com a psicologia. À exceção desta última revista que é mais recente, as restantes surgem na segunda metade do século XX (entre 1967 e 1996), corroborando a teoria de Kastenbaum (2000) de que as publicações de jornais e revistas sobre a morte só surgem nos anos 70 (p.14), já que a atitude sociocultural de não falar de algo, porque não se sabia como o fazer, poderia ser a mais comum. Os temas específicos onde são desenvolvidos os textos nas revistas de psicologia são: as ciências do comportamento; o aconselhamento (a adultos e crianças); estudos da morte; sociologia

médica; saúde mental; ciências sociais; sociologia e política social.

2. os focos e os interesses dos discursos

2.1 psicologia

Se queres suportar a vida,
prepara-te para a morte.

Freud, *Nossa atitude para com a morte*, 1915

A divisão dos textos que proponho no presente artigo indica que, para poder avançar na análise dos discursos, devo apresentar as linhas gerais da psicologia e da filosofia que mais são seguidas. Os propósitos das diferentes áreas ditam o surgir e o desenvolvimento destes, bem como os resultados finais, questionando para quem são destinados estes escritos. No caso da psicologia – *estudo da alma* –, que se separou da filosofia – *amigo da sabedoria* – (renunciando simultaneamente todo o conhecimento sobre a morte de filósofos e teólogos, como o referiu Kastenbaum (2000, p.13)) e iniciou o seu percurso autónomo nos finais do século XIX, existe um objetivo primordial que é o de beneficiar a sociedade através do estudo do indivíduo (dos comportamentos, dos processos fisiológicos e biológicos que influenciam as funções cognitivas) e da sociedade que o representa. Para servir a sociedade, a psicologia estuda ‘objetivamente’ (de certo modo, artificialmente) a partir dos indivíduos, como já tinha referido, criando princípios universais com o propósito da ‘descoberta’ de padrões de comportamento e de evolução cognitiva que indicam a necessidade ou não

de intervenção de tratamento ou aconselhamento psicológico, isto é, dando um objetivo ‘utilitário’ à atividade. A forma de criação dos discursos da psicologia é uma forma de contribuir e regular diretamente a sociedade, pois a partir do momento em que estabelece regras de normalidade e de anormalidade já está a fazer uma seleção que terá repercussões na vida prática.

A compreensão da natureza dos textos de psicologia, incitam-me a refletir, antes de mais, sobre quem iniciou estes discursos e as observações que deram azo para a sua elaboração. A análise da mente das crianças foi iniciada de forma informal, com psicanalistas a aproveitarem os materiais recolhidos dos próprios filhos e filhas, como no caso de Sigmund Freud e Ana, ou Carl Jung e Agathli (entre outros casos), mas são mulheres – Hermine von Hug-Hellmuth, Anna Freud e Melanie Klein – que iniciam a psicanálise das crianças, que até aqui se julgava ser possível de ser aplicada somente a adultos, porque Freud acreditava que era imprescindível a maturidade do analisado. Mesmo do outro lado do Atlântico, o psicólogo Granville Stanley Hall (1844-1924), refletindo sobre vários estádios do desenvolvimento infantil, especializou-se na psicologia e na educação focada mais na adolescência do que na infância. O reconhecimento desta especialização da psicanálise demorou a acontecer possivelmente porque no início do século XX o papel das mulheres estava confinado quase exclusivamente ao mundo doméstico, incluindo o cuidar das crianças, e a entrada delas no mundo da profissão médica não era

propriamente bem aceite (Camarotti, 2010, p.50). Por outro lado, a temática da morte no campo da psicologia também demorou tempo a inserir-se por ter sido considerada irrelevante como estudo sistemático, segundo Kastenbaum (2000, p.14), pois na época do aparecimento da psicologia ainda não havia forma de tornar a psicologia da morte útil para a sociedade (não existiam nem centros de prevenção de suicídios, nem apoio personalizado a enlutados).

Deste modo, em relação à compreensão da formação do conceito de morte, o trabalho pioneiro surge com Hermine von Hug-Hellmuth, discípula de Freud. Em 1912 publica o seu artigo 'The child's concept of death', no jornal em língua alemã *Imago*, que estava sob a direção editorial dos psicanalistas Freud, Otto Rank e Hanns Sachs. Este trabalho denota a originalidade e a importância na época por ter sido aceite no jornal e a preocupação com a (educação da) criança continuou a ser de interesse por parte das mulheres na primeira metade do século XX, à exceção dos trabalhos de Jean Piaget, de 1929, e de Paul Schindler e David Wechsler, de 1934. Mesmo o livro de Piaget (1929/1971) não fala especificamente da morte, mas vai ao longo do texto apresentando algumas questões das crianças relativas à morte, tais como: o medo da morte (p.136); a relação que a criança faz entre a morte e o (re)nascimento a partir das crenças incutidas nela (pp.362 e 372); e a relação da morte com o não-movimento e a inconsciência. Piaget (1971, pp.194-206) explora o conceito de vida para a criança, que a vê como sinónimo

de consciência e movimento, mas não especificamente o conceito de morte. Será que a relação maternal das mulheres foi determinante para a dedicação a estes estudos? Será que a educação da criança teve alguma influência na preocupação com a abordagem do tema da morte?

Da recolha dos textos da área da psicologia que apresentei no mapa *o que-quando* sintetizo os discursos em alguns momentos chave. Primeiro, todos se preocupam com o desenvolvimento da percepção da morte no ser humano e especificamente na criança, interagindo com estas em estudos criados para tal e partindo, segundo Kastenbaum (2000, p.37), da proposição de que nenhuma criança seja capaz de compreender a morte. Segundo, todos tentam criar um padrão de desenvolvimento desta percepção através de etapas específicas e em idades específicas, de acordo com a psicologia do desenvolvimento e a teoria cognitiva. Estas etapas, a serem alcançadas com o desenvolvimento humano/cognitivo e que são acordadas pela maioria dos autores (Schonfeld, Quackenbush & Salamone, 2010; Speece & Brent, 1984), são:

- a *universalidade/inevitabilidade* (compreensão e reconhecimento de que a morte tem que acontecer a todos os seres vivos);
- a *irreversibilidade* (reconhecimento de que um morto não volta à vida);
- *cessação ou não funcionalidade* (a morte é caracterizada pela cessação das funções do corpo).

Nestes estudos procura-se perceber a razão que interfere no alcance das diferentes etapas, que seguem a teoria cognitiva piagetiana, e considera-se ora a importância da idade, ora a maturação da mente (Koocher, 1973, referido por Kastenbaum, 2000, p.54), ora ainda a experiência da criança como retardadora ou aceleradora da compreensão do conceito de morte (Poltorak e Glazer, 2006, p.569; Becker, 1973).

Para chegar a estas etapas do desenvolvimento cognitivo, os psicólogos recorreram a estratégias que envolviam: entrevistas, que poderiam ser repetidas ciclicamente (Piaget, Koocher); desenho e/ou composições (Nagy (1948); Childers & Wimmer (1971) em Speece & Brent, 1984); jogos (Hug-Helmuth, em Geissmann & Geissmann, 1992/1998; Rochlin (1967); Hansen (1972-3); Weininger (1979) em Speece & Brent, 1984); e tarefas não-verbais (Hornblum (1978) em Speece & Brent, 1984). Estes estudos centraram-se principalmente nas idades entre os 5 e os 12 anos, abrangendo os géneros feminino e masculino, bem como diferentes estratos sociais, mas a forma como ‘universalizam’ as suas ‘descobertas’ são bastante limitadas cronologicamente, espacialmente e culturalmente.

2.2 filosofia

Embora os homens não o percebam, é possível que todos os que se dedicam verdadeiramente à Filosofia, a nada mais aspirem do que a morrer e estarem mortos. [...] Logo, Símiás, continuou, os que praticam verdadeiramente

a Filosofia, de fato se preparam para morrer, sendo eles, de todos os homens, os que menos temor revelam à ideia da morte.

Platão, *Fédon*

Raro será o filósofo que não se tenha debruçado sobre a questão da morte, havendo, no entanto, divergências quanto à razão pela qual esta surge. De acordo com Freud (1915/s.d.), na ideia dos filósofos a causa determinante foi o vislumbrar da morte de outrem. A opinião de Freud, contudo, apoia-se no conflito de sentimento quando alguém amado morre (e não a morte de qualquer um). O acontecimento de morte faz com que a morte se torne real e presente, mas ao mesmo tempo negando o significado de aniquilamento. Esta postura originou o que mais tarde seria a base idealista das religiões:

- a invenção dos espíritos – o sentimento de culpa e a ética;
- a divisão do indivíduo em corpo e alma – a doutrina da alma;
- e a conceção de novas formas de existência após a morte – a crença na imortalidade.

O contacto com a morte do *outro* é princípio para a indagação sobre a morte, quer se trate de filósofos, como de crianças (segundo os estudos de psicologia é sempre posterior o reconhecimento da morte do próprio). A morte (como a vida e a doença) sempre acompanhou as civilizações, mas o que dizem os pensadores desde o século XX ao XXI, é um reflexo de como o conceito continua a interrogar qualquer um. Os escritos procuram entender a relação da atitude humana com

a morte, exploram uma construção histórica dessas atitudes e refletem sobre como as mudanças dos tempos interferem.

Alguns conceitos são comuns entre estes pensadores, por isso julgo importante partilhá-los para se compreender o foco dos seus discursos. Contudo, centrar-me-ei somente naqueles que terão relação com a aprendizagem sobre a morte pela criança e no tempo em que os discursos foram elaborados, já que todo o meu texto roda em torno disto.

a) Um dos conceitos mais comuns é o do *não controlo* da morte e a *negatividade* que lhe advém. Os avanços tecnológicos, científicos e médicos permitem enganar, adiar (e até prolongar) o momento da morte que outrora assaltava todo o ser humano a todo o momento, no entanto, por muito que se ‘deseje’ que as pessoas deixem de morrer, a morte continua a fazer parte da vida não havendo controlo sobre ela. O contacto com a morte vai-se distanciando e as medidas de proteção da vida vão aumentando (Foucault, 1988/1999). Protege-se a vida não só controlando pela ‘bio-política da população’ (Foucault, 1988/1999, p.131), como ‘protegem-se’ as pessoas ocultando a presença ou possibilidade de morte (Baudrillard, 1976/1997), principalmente às pessoas mais vulneráveis ou excluídas como os doentes e as crianças. Inventam-se sinónimos para a morte sem a evocar, como ‘adormeceu’ e ‘foi viajar’. Baudrillard considera que esta atitude de ocultação está enraizada em interesses maniqueístas (de ordem religiosa, científica e económica) que consideram a vida como

um facto positivo e a morte como a encarnação da negatividade (1997, p.44). Se a vida é um acumular de identidades, experiências e bens, com a morte a perda é visível. E se a ciência/medicina está tão avançada e tudo pode ser explicável, a morte torna-se ‘acidental’, como Baudrillard a intitula a partir de Octávio Paz (1976/1997, p.66), em que alguém ou algo externo é culpado pelo ‘crime’. Não se aceita ou não se quer aceitar a morte e mesmo a morte natural ‘é inumana, irracional, insensata, como a natureza quando não é domesticada...’ Baudrillard (1976/1997, p.68). Tem-se o direito (ou obrigação?) a viver, mas não de morrer. Ainda que o ser queira a morte, a sociedade não deixa morrer e prolonga ao máximo a vida, por mais absurda que a existência possa ser. A sociedade tenta controlar todos os aspetos da vida, mas a morte e também o sono continuam a escapar-lhe das mãos. Regulam-se e corrigem-se os vivos, mas não se ‘desperdiçam’ as vidas pois existe a esperança numa salvação, ou mesmo que a morte surpreenda, existe a possibilidade de lucrar com ela no neoliberalismo (Crary, 2013, p.44). Jonathan Crary (2013) ao examinar a evolução da atitude humana para com o sono, de como este tendencialmente e tendenciosamente tende a ‘desaparecer’ em prol da produtividade, do consumismo e do desperdício, entra em contacto direto com a atitude perante a morte. A diferença entre o sono e a morte está na possibilidade e impossibilidade de futuro, respetivamente (2013, p.127). Mas quer no sono, quer na morte:

- o correr da vida para e deixa-se de entrar ativamente na sociedade, interferindo negativamente com o capitalismo e o neoliberalismo – o indivíduo explorado só o pode ser se for ativo e disponível na sociedade (se lhe for ‘natural’ precisar de produzir, consumir e desperdiçar);
- não os deixar acontecer é uma forma de tortura – para prisioneiros como forma de extração da ‘verdade’ e para os moribundos que são alvo de atenções extremas de natureza médica (intubação, pacemakers etc.) para aguentarem a vida até ao máximo;
- existe um paralelismo com o lado ‘obscuro’ da vida – esta foi sempre associada à ‘luz’ e ao ‘dia’ nas religiões, sendo comum relacionar o adormecer com o morrer como forma de expressão que suaviza a ocorrência ou como tentativa de explicação pacificadora;
- observa-se um modelo paternalista de vigilância pela insegurança que se sente – não se abandonam os mortos ‘significantes’ em qualquer lugar, mas em lugares que se controlam (os cemitérios têm uma organização própria e com um horário restrito de acesso), como a desproteção voluntária do sono dos sem-abrigo é uma forma de castigo por não se enquadrarem no esquema societal.

A própria morte ficou excluída da vida, pois foi transformada no limite: na “linha de demarcação social que separa os ‘mortos’ dos ‘vivos’” (Baudrillard, 1976/1997, p.13); e como existência privada que escapa ao poder (Foucault, 1988/1999). Ariès (1977/2000)

também chegou à conclusão de que na passagem para o séc. XX a morte passou a ser selvagem, contrariamente à ‘domada’, familiar e próxima (p.40). Simultaneamente, Freud (1915/s.d.) defende que o inconsciente (inalterável com os tempos) apaga tudo o que é negativo, o que faz com que o indivíduo não reconheça a sua morte por esta ter conteúdo negativo. Mas esta negatividade, não será uma produção da sociedade ocidental?

b) Outro dos conceitos comuns nos discursos é o da *inconsciência da morte e mentira da vida* que provocam o *medo*. A exclusão da morte pela segregação, relegando-a para espaços cada vez mais distantes do espaço familiar e interior (morre-se nos hospitais, sozinhos; é-se sepultado cada vez mais na periferia das localidades ou então nem sepultura existe, pois com a cremação também se possibilita o desaparecimento imediato quando se lançam as cinzas na natureza), constitui uma dupla repercussão social: a morte deixa de fazer parte da vida; e o sentido da vida passa a ser o da sobrevivência à morte. Vive-se não pela vida, mas para escapar à morte recalcando-a. E é esta negação da morte que produz a angústia da morte, segundo Baudrillard (1976/1997, p. 25). Rainer Marie Rilke (2005) criticou as religiões pelo papel ativo que tiveram no mascarar da morte, o que bloqueou a relação natural das pessoas com esta. Por se ter criado o preconceito de estranheza e hostilidade da morte, o olhar foca-se na ideia de que se trata de um inimigo da vida, nunca se acreditando na própria mortalidade. Vive-se na ‘periferia’ (Rilke, 2005) – nem

como um vivo, nem como um morto – pois falta a consciencialização da morte como parte da vida. Por outro lado, o discurso religioso sempre investiu na crença da impossibilidade da morte (da alma). Edgar Morin (1951/1988, p.27) junta-se à crítica das religiões, mas não porque estas tenham tornado a morte terrível, mas porque é do terror da morte que se serve. Um terror que Eurípedes dizia ser comum a todos os seres humanos desde a idade da criança (Morin, 1951/1988, p.31) e que Ernest Becker também irá defender. Para este antropólogo o medo da morte é natural e universal, mesmo que possa ser disfarçado ou que não esteja sempre presente na vida, apresentando argumentos nas áreas da biologia, evolução e na psicanálise (1973, p.31). A vontade inata é a de negação e vencimento do destino perante o dualismo existencial – por muita ciência que se desenvolva, continuamos mortais (p.40).

c) *A morte tolerada* é um dos apoios que o ser humano tem para ter alguma paz na vida. Recorre-se às artes, à ficção (literatura e cinema) e ao jogo para contemplar outras mortes que enganam sempre a realidade e que oferecem sossego pela sua irrealidade. Posso vestir a pele de quem quiser que no fim da ‘história’ continuo viva, tal como quando somos crianças que brincamos às mortes e rimo-nos sempre no final. Esta experiência através da morte fingida permite uma tolerância à morte que é difícil de obter com uma morte real e próxima. A oportunidade de viver novamente passa a ser real e as mortes passadas tornam-se irrelevantes.

reflexão final

Passados 100 anos, continua-se a entrevistar as crianças e a tentar perceber o seu olhar sobre a morte. Talvez as dúvidas dos adultos procurem respostas nas crianças, pois não sabem como falar do assunto. Talvez a inocência ou facilidade das crianças em falar sobre a morte (Kastenbaum, 2000, p.36) incite os adultos aprenderem com elas. Talvez a propensão das crianças em falar abertamente dos assuntos, desprezando as proibições do mundo dos adultos (Freud, 1915/s.d.) abra a curiosidade destes para auscultar o que não lhes é permitido partilhar. Compreendendo a mente das crianças, espera-se (?) compreender a manipulação das ideias dos adultos. A partir do momento em que a psicologia entrou no mundo educativo e a partir do momento em que quis ‘salvar’ as crianças – primeiro com a atitude de afastamento da morte, porque se julgava prejudicial, e, de seguida, resolvendo que o melhor seria as crianças falarem do assunto, já que é natural a curiosidade sobre a morte e a vida, mesmo que, como o diz Anthony (Kastenbaum, 2000, p.48-49) e Nagy (Childers e Wimmer, 1971, p.1299) não haja trauma envolvido – o foco virou-se para a tentativa de salvar o adulto na prevenção. Prevenir os problemas começando pela raiz.

Com o mundo em contínua e rápida transformação, os conceitos de morte e de vida vão-se adaptando, e talvez seja essa a razão pela qual a psicologia continua este trabalho de prevenção e a filosofia continue a refletir sobre o assunto. As respostas das crianças apresentadas nos estudos de Piaget (1929) dificilmente

poderiam acontecer nos dias de hoje na nossa cultura, nem nenhum estudo poderá ser generalizado. Cada vez mais informações surgem nos ecrãs, nos livros, nas escolas, o que não indica que de repente o mundo passou a ficar mais claro e que se tenha alcançado respostas. A ‘escuridão’ e ‘confusão’ que a morte provoca nas pessoas continua.

O silêncio em torno da morte só transmite o ‘tabu’ (Koocher, 1974, p.410), mas também abre a curiosidade de se pensar, mesmo que não se fale. Ao se questionar porque não se pode falar da morte, inevitavelmente já estamos a falar dela. E é essa vontade de transgressão que possivelmente tenha influenciado a grande explosão de discursos em torno desta temática, independentemente dos géneros. Se a aprendizagem sobre a morte na infância tenha começado por parte de mulheres, a partir da segunda metade do século XX já não temos essa discrepância, pois também o papel da mulher na sociedade se tinha alterado. Todos os autores considerados neste artigo escrevem sobre a morte, cruzando os textos uns dos outros na tentativa de busca de uma solução de comunicação e todos falam do pavor da morte. Deixa-se *publicamente* de lado a vontade de esconder das crianças a morte [da mesma forma como já Piaget criticava o mal das mentiras que se dizia às crianças sobre o nascimento (1929/1971, p.362)], mas continua-se a não expô-la em *privado*. Digo *publicamente* porque quem fala da morte são os ‘estudiosos’ e em *privado* só interessa falar da razão detalhada do acontecimento maldito. Continua-se a querer ‘proteger’ as crianças

da verdade da vida, mas a ação da psicologia contribuiu para que na viragem deste último século se tenha começado, a todo o vapor, a publicar livros para a infância como instrumentos de comunicação da morte, aliviando a tarefa aos pais e educadores. Mas este assunto merecerá uma oportunidade para ser desenvolvido noutra ocasião.

Não pretendi nesta minha reflexão aprofundar os estudos da psicologia, nem os de filosofia. Pretendi antes dar um olhar a estes dois mundos e discursos, na tentativa de perceber a relação que estabeleceram com a morte e que repercussões tiveram na gestão das atitudes humanas ocidentais.

REFERÊNCIAS

- Ariès, Philippe (2000). *O homem perante a morte – I*. Mem Martins: Publicações Europa-America (Trabalho original publicado em 1977)
- Baudrillard, Jean (1997). *A troca simbólica e a morte – II*. Lisboa: Edições 70 (Trabalho original publicado em 1976)
- Becker, Ernest (1973). *A negação da morte*. Rio de Janeiro: Editora Record
- Camarotti, Maria do Carmo (2010). O nascimento da psicanálise de criança – uma história para contar. Em *Belo horizonte*, ano 32(60), 49-54. Acedido em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v32n60/v32n60a07.pdf>
- Childers, Perry & Wimmer, Mary (1971). The concept of death in early childhood. Em *Child Development*, 42(4), 1299-1301
- Crary, Jonathan (2013). *24/7: Late capitalism and the ends of sleep*. London and New York: Verso
- Foucault, Michel (1999). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal (Trabalho original publicado em 1988)
- Freud, Sigmund (s.d.). II Nossa atitude para com a morte. Em *Obras completas*. Vol. XIV A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos. Edição Standard. iBooks (Trabalho original publicado em 1915)
- Geissmann, Claudine & Geissmann, Pierre (1998). *A history of child psychoanalysis*. London and New York: Routledge (Trabalho original publicado em 1992)
- Guirao, María Moya (22.05.2012). *Hermine Hug-Hellmuth Biography*. Acedido em <http://psicoterapeutas.eu/hermine-hug-hellmuth-biography/>
- Kastenbaum, Robert (2000). *The Psychology of Death*. (3ª ed.). New York: Springer Publishing Company
- Koocher, Gerald P. (1974). Talking with children about death. Em *American Journal of Orthopsychiatry*, 44(3), 404-411
- Morin, Edgar (1988). *O homem e a morte*. Mem Martins: Publicações Europa-America (Trabalho original publicado em 1951)
- Piaget, Jean (1971). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul (Trabalho original publicado em 1929)
- Poltorak, Dunya Y. & Glazer, John P. (2006). The development of children's understanding of death: cognitive and psychodynamic considerations. Em *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 15, 567-573. Elsevier Saunders
- Rilke, Rainer Maria (2005). On loss, dying, and death. Em *The poet's guide to life*. New York: The modern library. (Ulrich Baer, Trad.). iBooks.
- Schonfeld, David, Quackenbush, Marcia & Salamone, Mary E. (2010). How children understand death. Em *The Grieving Student: A Teacher's Guide*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company
- Speece, Mark W. & Brent, Sandor B. (1984). Children's understanding of death: a review of three components of a death concept. Em *Child Development*, 55(5), 1671-1686

'Então, o Pinocchio sou eu?'

Programação
artística
para a infância

MADALENA WALLENSTEIN

FBAUP (FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO)
CCB|FÁBRICA DAS ARTES

Dedico este artigo ao Miguel, meu irmão gémeo. Aos quinze anos recusou-se à submissão escolar e perseguiu a liberdade e o desejo no encontro consigo, com os outros e com a natureza. Decidiu ser pescador, mergulhador e cozinheiro. A Quinta da Grotinha, o seu turismo rural, situa-se na ilha de S. Miguel, Açores. O Miguel é um admirado amigo profissional, um ativador de prazeres: <http://www.grotinha.com/pt/grotinha.php>

RESUMO

A criação artística para a infância constitui um campo de dúvidas e incertezas mas também de confronto, de convicções e ideologia. Este artigo, através da obra Pinocchio de Collodi, procura colocar os conceitos de infância, criação artística e educação num diálogo tensional. A encomenda de um Pinocchio contemporâneo a três artistas é analisada nas várias dimensões do seu processo criativo e da sua resultante, sugerindo reflexões sobre os pressupostos da prática de programação artística *para todas as infâncias*. Analisa-se o texto original de Carlo Collodi enquanto dispositivo educacional da infância. *As Aventuras de Pinocchio* ofereceram-se como um lugar para programadora, artistas e espectadores pensarem o infantil, a educação, o crescimento e a procura de um lugar no mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE

programação
criação artística
infância
educação

ABSTRACT

Artistic creation for children is a path full of doubt and uncertainty, but also a space of confrontation, of beliefs and of ideology. This article seeks to place the concepts of childhood, artistic creation and education in tensional dialogue via Collodi's work *Pinocchio*. The commission of a contemporary interpretation of Pinocchio to three artists is here subject to analysis on its multiple dimensions, as creative process and as artistic outcome, since it suggested reflections on the assumptions underlying the practice of any artistic programming aiming to all childhoods. The *Adventures of Pinocchio* provided the starting point for artists and programmer to reflect about childhood, education, growth, and the quest for a place in the contemporary world.

KEYWORDS

programming
artistic creation
childhood
education

I. O Contexto do CCB [Fábrica das Artes] e infância em 300 palavras

O CCB, desde o seu início há já mais de vinte anos, inscreveu a consideração das crianças e jovens como segmento importante dos seus públicos e assumiu o seu projeto educativo como um projeto de programação artística e produção artística. No quadro da programação do CCB [Fábrica das Artes – projeto educativo], dedicada às artes performativas, tem sido proposto a vários artistas que desenvolvam criações dirigidas a um público misto mas assumido segundo um critério de identificação que passa pela infância, identificável em todas as idades. O objetivo é pensar criticamente a infância, a arte e a educação artística sem ficar preso à noção de desenvolvimento da criança elaborada pela psicologia de finais do século XIX e inícios do século XX. Neste lugar de criação esbatem-se os contornos do educativo e do ‘infantil’ a que ele se reporta.

Penso a programação como um lugar que, ao invés de reproduzir representações de arte, infância e educação institucionalizadas, normalizadas, prescritivas, explicativas, perpetuando-as, deve assumir para si o risco de as desconstruir e de as colocar em tensão e discussão. Trata-se de experimentar deslocamentos e alternativas, tentar novas possibilidades e devires.

A identidade programática da Fábrica das Artes, o seu posicionamento estético face à arte, à infância, à educação e aos contextos relacionais propostos, vem-se consolidando a partir de procedimentos de observação,

escuta, reflexão, diálogo e da procura conjunta entre programadora, artistas e espectadores, explorando as dimensões que criticamente temos lançado – O que é a infância? Que infâncias se assumem na programação? Que arte é própria para a infância? Ou que arte é a arte da infância? Que espantos e curiosidades são aqui ativados em espectadores, artistas e programadores? Como é que os artistas pensam as infâncias dos espectadores nos seus processos de criação? O que é artisticamente educativo para a infância?

A arte é assumida na programação como arte contemporânea, ou seja, que ressoa em nós e no mundo, hoje. Coloca-se a experiência artística no âmago da programação e exploram-se os espaços de encontro entre artistas e espectadores como oportunidades de interferência.

Os artistas que escolhemos para aqui concretizarem as suas pesquisas e criações focam intencionalmente o seu trabalho no território da arte e no conjunto de linguagens específicas que lhe é própria, trazendo para o seu interior as inquietações artísticas, estéticas, humanas, sociais e políticas que no presente os movem e que desejam partilhar com os espectadores. A procura exigente de qualidade e originalidade artística vem acompanhada de entusiasmo essencial. As propostas artísticas têm que ter a capacidade de explorar a entrada da infância no que de melhor se faz em arte, uma arte que não facilita; exigente; surpreendente; um modo vital da arte. Os artistas dispõem-se a desenvolver um processo criativo construído com os elementos

críticos e reflexivos sobre a infância e as infâncias, não confinados à ideia de ‘criança’.

Foi este o mapa conceptual que assumíamos no momento em que nos debruçamos sobre a programação da temporada para 2016.

II. O Sonho de uma Programadora: nascimento de Pinocchio

Desta vez, o impulso para programar chegou de um sonho sonhando numa noite inquieta. Ao serão, os diretos televisivos tinham entrado casa adentro: assistíamos ao ex-primeiro-ministro ser preso no aeroporto, assistíamos à comissão parlamentar de inquérito ao caso BES e escutávamos, com perplexidade e desconfiança, os discursos dos inquiridos que faziam intuir jogadas ambíguas de verdade e de mentira. Pelos milhões de euros anunciados, estas notícias contrastavam com outras: o aumento da taxa de desemprego, os cortes nos salários e nas pensões, manifestações de estudantes universitários contra cortes nos apoios às propinas, cortes na saúde, educação, investigação científica, cultura e, para fechar, histórias pessoais reveladoras de miséria. A narrativa desencaixava a ordem social, política e financeira.

Foi justamente nesta noite que o Pinocchio me visitou. Vinha no corpo e na voz do ator Tiago Barbosa. Dançava e cantava canções com o seu Grilo sobre desejos e angústias do altíssimo corpo que o traz, ágil, como um boneco articulado e vivo. Nas caras dos tais senhores, sentados em seu redor, impunham-se os narizes e as orelhas que lhes cresciam.

A ideia que tinha sobre a narrativa do Pinocchio era a que está inscrita no imaginário coletivo a partir da versão de Walt Disney na qual a narrativa do Pinocchio é a de um menino pobre e endiabrado que tem que aprender a portar-se bem e, por isso, precisa de ir à escola para ser um menino de verdade, trabalhar para ganhar dinheiro e ser alguém na vida. Mas ao reler a versão original de ‘As aventuras de Pinocchio’ de Carlo Collodi, depressa me apercebi da torção que o Walt Disney fez para não deixar espaço a qualquer ambiguidade. Na versão de Collodi, o Pinocchio é perturbador enquanto conto infantil porque está na fronteira daquilo que pode ser o mau exemplo. Pode ser a sugestão do contrário do sentido educativo. A ambivalência de sentimentos dos personagens criados por Collodi fá-los muito mais humanos do que nos faz ver a versão americana. A narrativa do Pinocchio é a do mau menino. O texto de Collodi é bem mais interessante, complexo e escuro do que história que a Disney nos quis contar. A história original de Pinocchio está cheia de percalços, de idas e vindas, traquinices e arrependimentos. Encontramos elementos de arrogância, irreverência, inocência, esperteza, vergonha, traições e lealdades, promessas e incumprimentos, tentações, chantagens e manipulações.

O impulso para abordar este texto vinha do alastrar da mentira nestes tempos em que, por toda a parte e a todas as escalas, a mentira se revelava na sua enormidade quase até ao limite da sua irrelevância ou da sua indiferença ética. Ora, a mentira é o nariz do Pinocchio, o nariz que cresce quando os

narizes não crescem, mas que cresce como outras coisas crescem, mesmo a despropósito, indisfarçavelmente. A exposição pública da mentira estava a ser também a exposição pública da verdade. O mundo, e em particular a sociedade portuguesa, pareciam apanhados na sua escandalosa travessura e algum espelho vinha agora confrontar o real com as suas consequências: castigo, arrependimento, emenda, correção. O nariz voltaria ao seu tamanho natural e o erro não se repetiria, senão por imperativo ético, pelo menos pela vergonha de exposição pública. O nariz de Pinocchio parecia a grande metáfora do momento e, dos cartoonistas ao cidadão comum, era esta a imagem que a todos ocorria.

Este conjunto de associações onde a figura de Tiago Barbosa parecia unir tudo, passava depressa demais sobre o texto original das Aventuras de Pinocchio.

A minha memória pessoal guardava uma lembrança muito ambivalente em relação a este texto. Fui ver melhor. Uma busca permitiu-me verificar que o assunto tinha antecedentes fundos. Em 2004, Alison Lurie publica um artigo onde não só a complexidade do texto original do Pinocchio é criticamente apontada, como refere ainda outros autores e a própria trajetória institucional do texto como património educativo para a infância.

Excluamos por agora as múltiplas remissões interpretativas para a psicanálise. Elas ligam facilmente a interpretação das peripécias do texto a todos os processos conflituais e tumultuosos de estruturação da

personalidade e particularmente visíveis nos papéis de género, nas alusões genitais do nariz e na misoginia geral de toda a narrativa (Apostolidés, 1989). Não. O assunto que mais me atraiu foi o próprio texto enquanto dispositivo educacional para a infância.

Muito para além do seu óbvio moralismo, este texto é uma declaração de destino fatal quanto ao processo de crescimento. Nele, a criança é uma quimera inviável não só perante o mundo e os outros como perante si mesma. Insuportável ao mundo e impresentável aos outros, só existe em risco total de si mesma. A passagem da quimera de pau a ‘menino’ constitui a superação da sua própria natureza original, da sua desordem relacional, da sua espontânea e imediata inadequação à vida social e da inutilidade da sua novidade. O menino, a ser poupado a si próprio e a ter a sorte de bons acasos e de amparos persistentes, salvar-se-á com alívio, não só do mundo onde nasceu como de si mesmo, enquanto bom trabalhador e bom descendente familiar, apaziguado com qualquer coisa que lhe é original mas de que ele não é culpado. Pinocchio não expia o suposto ‘crime’ das suas travessuras; ele salva-se de uma impossível condição original – um pau que fala – através da sua passagem a humano disciplinado.

Eis um texto educativo – a infância é uma impossibilidade radical que a subordinação viabiliza através de um processo de ‘digestão alquímica’ de sofrimentos e perigos de morte, e que é preciso ainda merecer. Educar é negar o infantil?

O texto, escrito nos finais do século XIX (1883), publicado em capítulos como peripécias num jornal infantil italiano, é relativamente recente quando comparado com os textos clássicos da literatura infantil. *As Aventuras de Pinocchio* tem uma natureza historicamente situada, relativamente próxima de nós – a sociedade industrial de raiz iluminista, na qual a escola ocupa um lugar central como elemento organizador do tempo, do espaço e da ordem social. Passa-se num contexto urbano, artesão e pobre, no qual o próprio Collodi tinha também a sua origem. Toda a narrativa conduz-se na procura de alimento, a batalha contra a fome, pela sobrevivência. Mas também entre a conquista do mundo e a conquista da riqueza; entre a subjugação e a emancipação; entre a vida e a morte de um ser que cresce.

A obra de Collodi é contemporânea à consolidação da ideia de infância do modernismo e da ideia de que as crianças deveriam ser tratadas de forma diferente dos adultos. A categoria de infância era uma categoria nova na época e a escola, a nova promessa para a ascensão social, que consagrava os valores da igualdade e fraternidade Iluministas, consumava-se como instrumento normalizador e regulador do Estado-Nação para a produção de indivíduos.

As tecnologias disciplinares e normalizadoras que construíram a escola que hoje temos, e que são a matriz da pedagogia moderna, tomam a criança-adulto como centro das suas práticas. A infância tornou-se assim, uma realidade governável para a qual se estabeleceram múltiplos marcadores que

haveriam de marcar o normal e o anormal. (Martins, 2016, p.201)

A missão do pedagogo moderno é disciplinar as crianças para que se tornem num determinado adulto ao atingir maioridade, o modelo de adulto só possível de aceder ao sucesso na obediência à trajetória oferecida por esta escola e por esta proposta política.

A população foi transformada em objeto de governo, o que levou à presença em todas as instituições modernas, de novos especialistas que fossem capazes de traduzir e tornar inteligível a sua realidade, de fixar equilíbrios e manter medias. É nesse quadro que também a pedagogia, pensada lado a lado com a invenção da escola (essa maquinaria de governo da infância), é investida de uma série de especificidades, a maior parte de raiz psicológica, que passaria a determinar as capacidades, as aptidões, a natureza, a normalidade e a anormalidade de cada sujeito escolar, assim como técnicas e dispositivos de intervenção e de regulação de identidades e de comportamentos. O que estava em jogo era a fabricação do cidadão disciplinado e útil. A infância surgia aos olhos do poder como um grupo de risco que era urgente não apenas conhecer (cientificamente), como também controlar. Todo o esforço da psicopedagogia, desde a segunda metade do século XIX, foi conduzido a partir dessa vontade de poder e de conhecer as particularidades, os desejos, as tendências das crianças, organizando formas e formulas de intervenção que as moldassem, a partir de dentro, e por sua própria ambição. (Martins, 2016, p.201).

Ao ler as Aventuras de Pinocchio, é fácil associar a trajetória da marioneta manipulada ao projeto político e social que a modernidade ofereceu às crianças. O trajeto de Pinocchio revela o efeito educativo que o tornará num *menino de verdade* e também o indivíduo em risco que ele representa para a sociedade.

Porque programar pode ser sonhar e criar novas possibilidades também, a Fábrica das Artes, no interior do seu projeto e da sua instituição cultural, tem assumido um deslocamento, tão radical quanto possível, relativamente à escolarização, à classificação etária, recusando não só uma arte didática e explicativa para a infância como também uma arte estereotipada e embrutecedora, oferecida pelas indústrias culturais e do entretenimento.

Como programadora, interessa-me lançar convites de criação a artistas que permitam explorar a *desterritorialização* de conceitos para ativar pequenas emancipações de infância agrilhoadas em si mesma. Imaginam-se as possibilidades que adviriam, caso pudéssemos arrancar da representação coletiva e pessoal o estatuto simbólico de *o aluno* que o projeto político e social da modernidade inscreveu como percepção única da realidade e da realização.

À arte e aos artistas é garantido o seu inalienável regime de liberdade no qual podemos atravessar as fronteiras da categorização, propor desvios, pensar conceitos radicalmente como se da primeira vez se tratasse, experimentar dispositivos promissores de

potências, de novas forças de ação e pensamento. Toma-se esta legitimação da arte e da criação, por parte da Instituição Cultural, para abrir os vastíssimos campos inutilizados ou insuficientemente explorados, campos de confronto entre crianças e criação artística que revelavam uma capacidade excelente de ativação educativa nas crianças e de criatividade artística nos seus autores. Temos vindo a propor dispositivos artísticos e relacionais, experimentais e experienciais que possam fazer revelar imaginações de infância, que possam revelar a força do seu pensamento, do seu desejo, do prazer pela inteligência e pela sua descoberta. Tateamos, em conjunto com artistas e espectadores, um outro lugar para escutar potências de infância, outras possibilidades de se ser enquanto humano; abrimos pequenos interstícios temporais que salvaguardem a não interrupção desse devir, tentando satisfazer ainda todas as curiosidades debruçadas para dentro dos acontecimentos que decorrem na programação. Há espaço para fazer mais e diferente; há gente a querer fazê-lo e há sobretudo gente pequena a querer espreitar para isso; entrar nisso; ser isso também.

A formulação *Para Todas as Infâncias* traz em si uma condição política subtilmente subversiva fortemente interrogativa: propomos atravessar os muros da categorização que separam crianças, jovens e adultos. Procuramos inscrever no interior deste lugar um plano comum a todos os espectadores na sala, um *Nós*, ativando um sentido de pertença a uma comunidade que se reúne à volta de uma experiência artística de qualidade vital. Ao invés

de recorrer a critérios etários, explora-se a instabilidade da infância em nós, em todas as idades, para ativar ecos de outros tempos, de devir-criança, de devir-artista, a busca de inícios e reinícios de vida, de desejos livres. Exploram-se as potências desses encontros inscritos num espaço relacional marcado pela horizontalidade, como modo de acentuar o valor igualitário das inteligências e curiosidades presentes, em plena equidade cognitiva. O mundo infantil revela-se aqui, e não só. Autonomiza-se na descoberta e na experiência de si mesmo e usa estas propostas novas para a sua vida e para sua transformação.

Tal como no meu sonho iniciador de Pinocchio, o que me move como programadora é a procura da programação que falta fazer para que o público em geral possa assumir uma programação artística para a infância. Ou, dando ainda mais um passo: não será toda a arte afinal para as infâncias?

III: O Pinocchio de Collodi

Com idade indefinida, Pinocchio tem, na realidade, corpo de adolescente em mutação – um renascimento social; corpo de madeira, uma carapaça, resistente aos maus tratos, à humilhação (Apostolidés, 1989).

Já antes de existir, o boneco habitava os desejos mágicos de Gepetto, desejos de criador. Projetou-o no futuro como companhia, salvador da miséria em que vivia, seu cuidador. Tinha um projeto educativo para o boneco. A ideia original opera sobre o real de um ser, a partir do imaginário.

O Tronco, como que arrancado de uma árvore, a alta velocidade desce a colina que o traz da floresta. Um tronco de madeira, selvagem e desgovernado, entra assim numa pacata aldeia, chocando com tudo e contra todos – chegando à oficina de Mestre Cereja.

O primeiro capítulo ‘Como foi que o Mestre Cereja carpinteiro achou um bocado de madeira que chorava e ria como uma criança’, começa com a crítica às expectativas literárias para a infância ligadas aos contos fadas e cenários aristocráticos, com castelos, reis, rainhas e príncipes: ‘Era uma vez... – Um rei! – dirão os meus pequenos leitores. Não, enganam-se. Era uma vez um bocado de madeira!’ (Collodi, 1883/1993, p. 11).

O Mestre Cereja, assustado com a voz que vem do interior do tronco, oferece-o ao marceneiro Gepetto, que lhe diz que teve uma ideia – *‘fazer um boneco de madeira, que saiba dançar, jogar à espada e dar saltos mortais. Com esse boneco vou correr o mundo, para ver se ganho para um pedaço de pão e um copo de vinho’*.

A absoluta irrealidade como começa a história produz um efeito incrível: o tronco, enquanto Gepetto o transformava em boneco, arrancando-lhe o excesso de madeira com a goiva, já manifestava insolência, arrogância e teimosia: berrava, dizia asneiras, dava pontapés, desafiava o seu pai, crescia-lhe o nariz. Chega a produzir espanto até físico de ver a goiva e o canivete: se o corte não for bem feito... as mesmas mãos que estão ali a dar vida podem dar morte também. De marioneta Pinocchio tem

muito pouco. Gepetto tem de se tornar educador de tal criatura. Isso torna Pinocchio reativo como uma criança que manifesta o desejo de estar viva, desafiando o mundo.

Gepetto assume todos os cuidados e satisfaz todas as necessidades do seu boneco como uma boa mãe – a figura materna está omissa na narrativa – e é quem o inscreve no mundo simbólico ao dar-lhe o nome de Pinocchio. Gepetto, não é bem um pai. É seu criador mas, na relação com ele, ocupa uma função materna. Não o repreende, recolhe-o, perdoa-lhe, protege-o. Pinocchio faz sofrer Gepetto quando foge, quando não vai à escola, quando se mete em barafundas e problemas com a autoridade. A culpa das suas escolhas leva-o, por fim, à desistência.

O Grilo Falante é a voz do pedagogo moderno, mensageiro de uma certa tradição cultural, entre a moral católica e a burguesa. Exalta as virtudes como a paciência, a resignação, a busca pelo bem e pelo sucesso, depois do sofrimento terreno e a ênfase no espírito liberal, a exaltação de um individualismo generoso e empreendedor. É a voz da grande verdade. Não quer ensinar, quer alertar para as regras morais de convívio social e para o respeito pela autoridade. Apela ao sentimento de culpa, ecos interiores da herança judaico-cristã. O Grilo sublinha o fracasso social e o arrependimento moral como punição, caso Pinocchio não mude de comportamento. Tudo isto irrita muito Pinocchio.

Grilo – Ai dos rapazes que se revoltam contra os pais e que abandonam teimosamente

a casa paterna! Nunca terão felicidade neste mundo; e mais tarde ou mais cedo hão de arrepender-se amargamente.

Pinocchio – Canta à vontade, meu caro Grilo, como bem te apetecer: mas eu sei que amanhã de manhã me vou embora daqui, porque se cá ficar vai acontecer-me o que aconteceu a todos os outros rapazes, ou seja, vão mandar-me para a escola e a bem ou mal terei de estudar; e eu, para dizer a verdade, não tenho vontade nenhuma de estudar, e divirto-me muito mais a correr atrás das borboletas e a trepar às árvores para apANHAR os ninhos.

Grilo – Grande palerma! Não sabes que se não o fizeres, quando fores grande serás um burro e todos farão troças de ti?

[...] Se não te apetece ir à escola, porque não aprendes ao menos um ofício, de maneira que ganhes honestamente o pão que comes? Pinocchio –... De todos os ofícios só há um que realmente me agrada: o de comer, beber, dormir, divertir-me e fazer de manhã à noite vida de vagabundo.

Grilo – Para tua informação- disse o Grilo Falante com a calma do costume -, todos os que têm esse ofício acabam sempre ou no hospital ou na cadeia. (Collodi, 1883/1993, p. 28)

Bom, é pouco provável que Collodi e Foucault se tenham conhecido. Mas Collodi reconhece exatamente os mesmos mecanismos disciplinadores que denuncia Foucault em *Vigiar e Punir*.

Pinocchio também não queria crescer, mas é o oposto do Peter Pan. Crescer significava abdicar dos seus prazeres imediatos. Pinocchio não tem dúvidas e esmaga cruelmente, com

o martelo, o Grilo contra a parede. A morte do grilo está associada a todo o tipo de desgraças vividas: fome, arrependimento, culpa e hesitações frente à escolha entre o bem e mal. Promete muitas vezes ser obediente, aprender a ler e a escrever, fazer contas para no futuro ganhar dinheiro e recompensar o sacrifício de Gepetto. Mas não consegue sustentar essas promessas. No caminho para a escola, outros caminhos mais curtos ou mais gratificantes se interpõem e ele acaba por preferir o prazer e a aventura.

É nesses caminhos que Pinocchio se encontra com as novas figurações da maldade – os habilidosos da mentira, que vão desde o empresário do teatro de marionetas aos trafalhas dos negócios de especulação. No primeiro episódio, Pinocchio reconhece os fantoches como irmãos de destino e defende-os da morte às mãos do terrível empresário Tragafogo.

Pinocchio confronta-se em outros episódios com o mundo dos negócios, um mundo oposto ao da artesanaria pobre mas honrada a que Gepetto pertence. A Raposa e o Gato corporizam o estatuto dessa atividade comercial a que se chama hoje ‘gerar riqueza’ – a especulação – e são eles quem leva Pinocchio à Terra dos Tolos para que enterre as suas quatro moedas de ouro no Campo dos Milagres e espere que elas se multipliquem por si. Pinocchio sonha com a sua fortuna a chegar sem trabalho, enquanto espera no que chamaríamos hoje um *resort* turístico.

Entretanto, a fada fá-lo percorrer toda a gama de experiências de piedade, de sentimentos

de culpa e arrependimentos amargos. Mais complexa e profunda no seu feminino múltiplo do que o Grilo Falante com as suas lições, ela é a voz íntima da lei a impor-se progressivamente no ‘coração’ do boneco articulado, abrindo-lhe por essa via das emoções o caminho para a honesta humanidade de trabalhador assalariado; não a de empresário habilidoso multiplicando o dinheiro com truques de fantasia.

Pinocchio oferece-se hoje como um lugar abissal para pensar o infantil, a educação, o crescimento, a procura do seu interior e de um lugar no mundo. O texto permite também inúmeras leituras por públicos de diferentes idades. A riqueza de Pinocchio reside no jogo criativo entre leitor e o texto. Esse facto encontra-se com o que temos vindo a explorar na Fábrica das Artes, uma *programação para todas as infâncias*.

IV. O Processo de Criação e o Espetáculo

Da certeza de Tiago Barbosa para o papel de Pinocchio, seguiu-se o convite a Ainhoa Vidal para assumir a direção artística e a encenação. Para Gepetto, criador do boneco e da vida, convocámos Gonçalo Alegria e, com ele, a sua energia criativa, temperada de acutilância filosófica e política.

O desafio da programação foi oferecido a partir de uma pergunta: como recontar a história de Pinocchio hoje? Que restos da infância do século XXI há neste original?

Imaginava um Pinocchio vulnerável, que erra, sofre e se redime para tornar-se humano

[adulto?]. Pretendia que o espetáculo se oferecesse a pais e filhos como um dispositivo para a experiência artística, como experiência do fantástico do universo de Pinocchio, para questionar sobre o prazer e a alegria, mas também sobre a pressão exercida nos novos para procurarem modelos que não encontram hoje pontos de fuga nem ressonância no mundo.

As primeiras imagens revelaram-se através da sinopse e imagem para o programa (Vidal et al., 2016b):



‘E então, Pinocchio sou eu?’

Espetáculo de teatro

Ainhoa Vidal
Gonçalo Alegria
Tiago Barbosa
Inês Rosado

Agarro numa folha de papel
e anoto a frase que há pouco li:

‘Num mundo de mentiras dizer a verdade é um ato revolucionário.’

Descobrimos, provamos, procuramos o caminho,
escolhemos, criamos ficções e gritamos a
verdade como se da nossa vida se tratasse.
Sem olhar para trás. E um dia, quando nos
voltamos, olhamo-nos ao espelho e por um
segundo perguntamo-nos:
– E então, Pinocchio sou eu?

Um espetáculo sobre tudo aquilo
que nos faz ser de carne e osso.

Criação **Ainhoa Vidal**

Cocriação e Interpretação

Tiago Barbosa, Gonçalo Alegria, Inês Rosado

Participação especial

Madalena Cabecinha, Zoe Vidal

Criação sonora **Gonçalo Alegria**

Vídeo **Gonçalo Alegria**

Desenho de luz **João Cachulo**

Cenografia **Carla Martínez, Ainhoa Vidal**

Figurinos **Ainhoa Vidal**

Produção **Sara Simões, Produtores Associados**

Teaser do espetáculo

<http://ccbfabricadasartes.blogspot.pt/2016/03/e-entao-pinocchio-sou-eu.html>

Recriar *As aventuras de Pinóquio* à luz da contemporaneidade não é tarefa fácil. O texto traz consigo uma moral prescritiva e uma escuridão característica da sociedade e da literatura infantil da época. Abordar o *Pinocchio* exige reescrita a partir da relação ética com as infâncias no século XXI, uma violência que vem contemplada nos contos de fadas. A questão da crueldade é vital, já que hoje faz igualmente parte da vida das crianças, numa outra forma mas de maneira mais violenta e desorganizada, sem qualquer impedimento e proteção: a televisão, o entretenimento e a publicidade; os jogos digitais de uma brutalidade sem margem; o stress e falta de tempo para a vida afetiva; a pressão e a competição, a hiper-estimulação.

Durante a primeira semana de trabalho fui visitar a equipa de criação à sala de ensaios. Os artistas tinham começado o seu processo de trabalho a partir da leitura em voz alta do texto original – ‘As Aventuras de Pinocchio’. O trabalho de leitura coletiva faz, segundo a encenadora, surgir imagens ricas e determinantes para a criação. ‘Rapidamente chegou a ideia de espaço cénico como arena de um circo e o narrador como o dono do circo. O teatro que às vezes é a vida, um teatro de habilidades’ (Vidal et al., comunicação pessoal, 2 de fevereiro de 2016).

No decorrer desta minha primeira aparição aos ensaios, os artistas mostraram desconforto relativamente ao moralismo da narrativa e questionaram-me, num tom perplexo e subtilmente revoltado, sobre as minhas motivações para programar tal proposta hoje, no século XXI. Lembrei do desafio que tinha

lançado no momento de programação do projeto. Oito meses antes, no momento em que estava a conceber a programação do espetáculo, tínhamos reunido para que pudesse propor o desafio para a criação e debatemos as linhas em que a criação se inscreveria. Aceite o desafio com entusiasmo e leveza, dias depois de me devolverem os materiais de comunicação – sinopse e imagem – o projeto é lançado para o mundo, comprometendo-nos a todos na sua realização. É recorrente que, no tempo longo que intercala o exercício de programar e o momento que dá início aos ensaios, se opere uma suspensão da produção criativa, exigindo um esforço dobrado de reativação do impulso lúdico e intelectual para a procura de sentido. O mergulho na realidade literária do texto, agora inevitável, confronta os artistas com as questões que não tinham surgido ainda e a um mês e meio da estreia, ocorre uma pressão para a descoberta de soluções. Jogava-se agora a procura de soluções criativas.

Ainhoa Vidal, Tiago Barbosa e Gonçalo Alegria formularam, logo neste primeiro encontro comigo, a tensão que viviam. Fui confrontada com os problemas que eles verbalizaram: Como agarrar neste texto para pô-lo em cena? Como agarrar no que de bem tem o texto sem se ser prescritivo? Como dar às crianças de forma aberta e não fechada as questões que o texto levanta, sem trair o autor? Tentamos gerar contradição para abrir. A abertura vem do confronto de varias mensagens fechadas.

De igual modo, impunha-se saber como reconstruir as referências políticas e que hoje em dia não fazem sentido. Como transmitir

às crianças a escuridão, tristeza e crueldade do texto, mantendo também a sua face luminosa? Queríamos ajudá-las a ler esses episódios que às vezes são catastróficos. Não cabe hoje na cabeça de nenhum escritor escrever uma história para crianças em que a personagem principal vai ser enforcada. Hoje em dia há outro tipo de relação com a crueldade e se calhar as crianças vivem-na menos, há uma troca de pesos. Por isso fizemos um trabalho de seleção. Retirámos algumas das cenas mais brutais. A do enforcamento do protagonista e a morte do melhor amigo que, por não ter ido à escola, morre como um burro de trabalho, o sub-trabalho. Hoje, as caixas de supermercado. Trabalhamos também por indignação. Aquilo que escolhemos explorar era totalmente não aconselhável a ‘pessoas com recibos verdes’.

A segunda semana do processo criativo decorreu como proposta à improvisação pelos atores, partindo da leitura dos capítulos de Pinocchio e convocando para o seu interior questões contemporâneas, mais humanas e políticas do que criativas. Ainhoa Vidal, no seu papel de encenadora, viu de fora essas improvisações, colecionou-as gravando-as, para de seguida proceder à sua edição em forma de texto dramático. Esse material foi devolvido aos atores e foi sobre ele que trabalharam para o pôr em cena. Este foi um processo bastante orgânico. Os artistas foram fieis à estrutura original, mas transformaram a linguagem, tornando-a mais exigente. Foi o caso da cena da criação, do nascimento de Pinocchio e da descoberta do seu interior (Vidal et al., 2016a):

A criação

Tiago/narrador: Mas este tronco é do vulgar pinho. Um material grosseiro a que de todo em todo falta nobreza. Esta matéria bruta e selvagem, desagradável ao olhar, vamos submetê-la a uma série de tratamentos e operações, num processo moroso, violento e não isento de sofrimento e dor, que a vai transfigurar, que lhe vai conferir geometria, a forma que lhe cabe, racionalizada e ideal. A isto, chamamos criação! Deste material, pode fazer-se, dizem os meus sonhos, um humano. Um humano da mais fina extração.

O nascimento de Pinocchio

.Tiago Barbosa (T)/narrador: O que é certo, é que o gesto que o Gepetto fez não foi só este de abrir uma superfície de testa neste toro informe de madeira de pinho mas o de descobrir uma cabeça inteira com olhos e tudo, olhos que ... Gepetto, quando os olhos olharam para ti...

.Gonçalo Alegria/Gepetto: O que é que eu senti?

.T: Sim.

.G/G: Surpresa, medo e felicidade.

A resistência: Descobrir o seu interior

.T: ... da criação do seu filho, num ato de desespero. [...] Mas a forma não é nada sem um interior.

.Gepetto: Como assim? Sem um interior?

.T: Falta-lhe um interior.

.G: Como? Eu começo por ver a forma e começo por cima, mas já lá está tudo, agarro só na goiva, e vou desbastando... mas já lá está tudo. No fundo, o tronco tem o interior que é boneco. Eu tiro o que era o tronco e

revelo o boneco, mas é o boneco que depois tem que ir descobrir o seu próprio interior.

.T: Isto podia ser o título para a próxima parte desta história: ‘descobrir o seu interior’.

Descobrir o seu interior requer uma força excepcional, quem sabe, a de um herói. Um herói é aquele que enfrenta o que se lhe opõe, dificuldades enormes e dores imensas, ultrapassando assim a sua condição de pessoa normal para se elevar à dimensão de um deus. O mesmo acontece com um tronco que se torna obra de arte viva.

Por outro lado, os artistas criam cenas novas de modo a abrir acesso às crianças. Os bonecos entram na narrativa a partir do mundo das crianças. Através de uma interpretação hilariante, começam por evocar nomes de bonecos reconhecidos e passam a nomes inventados de bonecos imaginários da futura indústria dos brinquedos. Denunciam como as crianças continuam a ser tratadas como objetos. Quando forem grandes já podem trabalhar e comprá-los. Até lá que fiquem quietos, vestidos com roupas ridículas, frente aos média que os manipulam (Vidal et al., 2016a):

Um boneco

Tiago/Narrador: Eis um boneco. [...] Um boneco capaz de ... um boneco é, por definição, um incapaz. Um boneco devia estar parado, um boneco devia ter uma posição desconcertada, um boneco devia ser posto onde o põem e ali ficar postado, um boneco não tem direitos, um boneco serve para ser manipulado, um boneco serve para ser beijado, um boneco serve para ser vestido, um boneco serve para ser

posto a dormir, um boneco serve para ser alimentado, sim, mas a fingir.

Um boneco um boneco um boneco um boneco...

Um boneco que não é a Cindy,
Um boneco que não é a Tucha,
Um boneco que não é a Barbie,
Um boneco que não é a Nancy,
Um boneco que não é o Nenuco,
Um boneco que não é o Pin e Pon, [...] Um boneco que não é a Peppa Pig,
Um boneco que não é o Zaratrusta,
Um boneco que não é a Petelegui
Um boneco que não é a Chiquituca
Um boneco que não é a Papatruca,
Um boneco que não é a Liquitrula,
Um boneco que não é a Chacalata,
Um boneco que não é de plástico, um boneco que não é da caderneta dos cromos, um boneco que não vem dentro de um carro descapotável com óculos escuros pintados, um boneco que não custa 153 euros e é para pôr em cima da prateleira, [...]. Um boneco que não faz o que se lhe manda, um boneco impertinente, um boneco que arregala os olhos, um boneco que se ri da cara de um pai que poderia ser seu avô e que, por causa do trabalho, pelo cansaço, perdeu o cabelo. Um boneco que agride, um boneco que agarra uma cabeleira loira com as duas mãos, um boneco que ataca a vaidade do seu criador. Um boneco. Um boneco que parte o coração do Pai, porque partiu da sua casa e nela deixou saudade.

Na cena da Terra dos Tolos, os artistas abriram espaço narrativo fora do texto original criando uma cena ‘Os pinhões’ (Vidal et al., 2016a):

Pinhões

Há que rentabilizar, há que tudo em ouro transformar, há que ao meu Pai agradar, há que à Mãe que o Pinocchio não tem...

.G/N: Conheci uma família inteira de Pinocchios: o Pai Pinocchio, a mãe Pinocchia e os filhos Pinocchios, e levavam uma boa vida. O mais rico de todos pedia esmola.

(Fadinhas e Tiago fazem a fotografia da família)

.T/Pinocchio: Sabes que os pinhões estão a 90 euros o kilo?

.G/G: 90 euros e cinquenta o kilo?

.F: 100 euros o kilo?

.G: Isso dá, 10 kilos 1000 euros.

.T: E se pensarmos que um kilo de pinhões, são 5500 pinhões.

.G: Não sei, isso agora só contando.

.T: Se nós tivéssemos 1000 euros, éramos capazes de comprar uns 55000 pinhões.

.G: Depois tínhamos que pintar, em cada pinhão, uns olhinhos. Fazemos a família toda.

.T: Uma cidade toda.

.G: E púnhamos todos a trabalhar para nós.

.T: E podíamos vendê-los também.

.T: Uns, se calhar, semeávamos e os outros guardávamos para pedir desejos em dois fins de ano.

.G: Então, comprávamos pinhões para depois vender os pinhões. É uma excelente ideia. Mas precisamos dos 1000 euros... temos que vender. Tínhamos que te vender a ti.

.T: A mim? Eu não sou um pinhão.

Os vendedores, charlatões e ladrões surgem a partir da cena da Terra dos Tolos (Vidal et al., 2016a):

Atividade comercial: A raposa e o gato

Quem rouba o casaco ao vizinho morre em mangas de camisa.

.G/Raposa: E agora, o que queres fazer com essas cinco moedas? Queres multiplicar as tuas moedas?

.T/P: O que queres dizer?

.G: Destas cinco miseráveis moedas, queres fazer cem, mil, duas mil?

.T: Quem me dera! De que maneira?

.G: Duma maneira muito fácil. Em vez de voltares para casa, terias de vir comigo.

.T: E para onde me queres levar?

.G: À Terra dos Tolos.

.T: Não, não quero. Já estou perto de casa e é para lá que quero ir.

.G: Tanto pior para ti... eu não trabalho por vil interesse. Trabalho unicamente para enriquecer os outros.

.T: Que pessoa tão boa...

.G: Vamos fazer assim. Tu vais para tua casa e pensas se queres um dia chegar a ser um senhor rico. Entretanto, dá-me o teu número de telefone e eu ligo-te a saber da tua decisão.

Collodi nunca chega a mostrar a escola, apenas a fuga a ela e as tentativas de Pinocchio para se redimir. Os artistas inventam uma cena escolar. A fada transforma-se numa professora histericamente descontrolada. Começam logo por ridicularizar o reportório de canções utilizadas nos Jardins de Infância (Vidal et al., 2016a):

A escola: uma cena introduzida

(Canção de bom dia)

.P: Professora (P): Bom dia

.Gonçalo/Tiago (G/T): Bom dia

.T/Pinocchio: Bom dia

.G/T: Bom dia

.P: Bom dia

.G/T: Bom dia a toda a gente

.P: Quem foi o Primeiro rei de Portugal?

.G: Dom Afonso Henriques

.T: Henriques Afonso Dom

.P: Quem foi o segundo rei de Portugal?

.G: Dom Afonso II

.T: Afonso Henriques II

.P: Errado, Dom Sexto I, Dom Sancho I

.P: Dois vezes dois?

.G: 4

.T: 0

[...]

.P: O menino é feito de que material?

.T: Plástico

.G: Madeira

.P: E o menino, é feito de que material?

.G: Carne e osso. Carbono, C, H, O, N.

.P: Quantas migalhas tem o carbono?

.G: O carbono tem 12

.P: Quantas pessoas formam uma multidão?

.G: Muitas

.P: Podiam dizer-me qual é a equação do som?

.P: Podiam dizer-me qual é a equação do ar?

.P: Podiam dizer-me para onde vão os pássaros quando voam?

.G: Para ali

.P: A que cheira uma tomada?

.G: A eletricidade

.T: A eletricidade

.P: Como cheira a eletricidade?

.T: Carne queimada

.G: Dor

.P: Por que é que o mar é vermelho?

.T: Porque o sol está a pôr-se.

.P: Por que é que os cães não cortam as unhas?

.G: Porque não têm corta-unhas.

.T: Porque não têm dentes.

.P: Por que é que as galinhas põem ovos?

.G: Porque têm que ter filhos.

.P: Para que servem as penas?

.G: Para voar.

.T: Para escrever.

.P: Por que é que se tem pena?

.G: Para chorar.

.T: Para suspirar.

.P: Por que é que se usa chapéu?

.G: Por causa das carecas.

.P: Quantos passos dei?

.P: A-ha, apanhei-vos!

.P: Quem foi que pintou, o Jardineiro?

.P: Quem foi que construiu o Mosteiro dos Jerónimos?

.G: Dom Carlos.

.P: Em que país a cultura da batata é super desenvolvida?

.G: Irlanda

.P: Raiz quadrada de 5 vezes 25 menos um quadrado?

.P: Isto serve para quê, meus senhores?

.P: Para que servem as lágrimas?

.P: A que sabe uma lágrima?

.G: A sal

.P: Qual é o símbolo químico do sal?

.G: NaCl

.T: NaCl

.P: Que palavrão é esse?

.P: Cloreto de sódio, meus meninos, cloreto de sódio.

.P: Para que serve tudo aquilo que vocês estão a aprender aqui?

.P: Por que é que os tratores são verdes?

.G: Porque são de uma marca chamada John Deer que tem os tratores verdes.

.P: Como é que se faz café?

.G: Faz-se com escravatura.

A cena da Nora é próxima ao original. Pinocchio não resiste à culpa e remorso de ver o seu pai doente. O Pinocchio reduz-se a uma subjugação.

É transformado menino de verdade pela fada. Arranja um trabalho (Vidal et al., 2016a):

Fadinhas trazem corda
e correm atrás do Pinóquio

.Fada/Inês: Uma nora anda assim à roda fazendo força para puxar água. À medida que anda à roda, a água sobe, a energia e o dinheiro reaparecem na vida desta família e os dois retomam o seu humor, a sua alegria, a sua felicidade.

.G/G: Já estou a sentir...

.T/P: Última volta.

.T/P: Pai!

.G/G: Filho!

.T/P: Ganhei o meu salário, um mês de trabalho, um mês de andar à volta da nora, já nos podemos alimentar.

Os conselhos do Pai quanto às suas escolhas correspondem à saída proposta pelos artistas. Pinocchio está contente com a sua conquista,

embora possamos reconhecer o tom trágico do seu comentário final (Vidal et al., 2016a):

.Pinocchio: Mas Pai... a pressão é tanta da parte de quem olha para nós, que queremos tornar-nos referências, queremos deixar um marco, queremos ficar na memória das pessoas. Tu estás a querer dizer que é possível viver sem querer estar a representar uma história?

.Gepetto: Naturalmente!

.P: Viver a nossa história em vez de a representar?

.G: Claro! Tens que viver a tua história, passares por coisas. Magoas-te aqui sem querer, recuperas, és bom para alguém, depois sentes umas coisas e, se calhar, não és tão bom para aquele... A vida é assim, não podes ser sempre uma coisa da cartilha. O caminho para o que as pessoas dizem que é a felicidade é ires andando e ultrapassares as dificuldades que aparecem, percebes?

.T: Acho que sim, Pai. E se cantássemos uma canção?

Parabéns a vocês...

.T: Mas então, Pai, o Pinocchio sou eu?

.G/F: Sim.

.T: Que cómico que eu era, quando era boneco

O resultado

A equipa criativa realizou um trabalho iluminado e rigoroso na criação de equilíbrios para entregar aos espectadores um Pinocchio contemporâneo, rico, alegre e simultaneamente trágico, o que exigiu o entendimento das estruturas fundas do texto.

O Tiago Barbosa interpretou um Pinocchio de sentimentos agudos e extremos, vertiginosamente rápido, brilhante, alegre pelo gozo imenso, e cheio também de compaixão e piedade de si mesmo. Essa criação engenhosa, com pesos e contra pesos, preserva do texto original as personagens e o universo delirante e hilariante que as rodeia e, simultaneamente, convoca o humor e elegância de uma inteligência política e problematizada da tensão que converge para o centro do debate contemporâneo. Para lhe dar contraste, Gonçalo Alegria interpreta Gepetto num registo quotidiano, calmo e próximo.

E, para surpresa de todos, a fada dos cabelos azuis afinal eram três: uma crescida, outra a meio caminho e a terceira tão pequena que fez o mundo e o tempo parar à sua entrada. As fadas *borboleteavam* pelo interior do espetáculo.

Ainhoa resolve de forma inteligente as possíveis interpretações psicanalíticas da fada azul que aparece no texto como uma personagem ambígua: como cabrinha, irmã e mãe. Os seus cabelos azuis evocam a figura da Virgem Maria (Lurie, 2004), pela cor do manto azul, seu atributo, sugerindo a remissão para uma ultra mulher, que perdoa, compreende, corrige, tolera, mostra.

O espetáculo acaba com a pergunta: ‘Então, o Pinocchio sou eu?’ Uma pergunta interrogada sobre a metamorfose kafkiana. Será que a infância não se torna numa condenação kafkiana?

Para cenário, um circo, com tanto de encantatório como de burlesco. Nada melhor do que uma arena para ver crescer um Pinocchio reativo e acrobata numa brincadeira pegada com o mundo. A arena resultou num círculo que reforça a ciclicidade dos quadros narrativos, os movimentos circulares atordoantes. A circularidade da arena sugere cadências de tempos pensados e respiração fazendo a passagem de um quadro para o outro.

Programar novas criações comporta vários riscos. Desconhece-se o resultado, por isso é comum termos de assumir com coragem as vulnerabilidades do objeto inacabado. O espetáculo precisava de ser ainda regulado a dois níveis: alguns picos excessivos de *over acting* que tiravam autenticidade à representação e, portanto, proximidade ao espectador, e a duração total do espetáculo que excedia os sessenta minutos. Não tenho espaço para me alargar aqui sobre o assunto, mas deixo assinalado: defendo que deve ser feito um compromisso criativo quanto à duração total dos espetáculos dirigidos a todas as infâncias, que não deve exceder os 45/50 minutos. Assumir esta prioridade é garantir o desejo de mais arte.

Acolhido pelo público

E quando o risco é tomado nas margens do que são as propostas dirigidas às crianças, só

sabemos se o resultado jogado entre a empatia e a estranheza encontrou equilíbrios quando escutamos os espectadores no espetáculo. É esta escuta que nos devolve a resposta.

As diversas camadas propostas nesta criação abrem múltiplas leituras para todos os espectadores da sala. Toda a gente reconheceu o Pinocchio porque ele habita transversalmente todos os espectadores. Todos reconheceram também que ele estava transformado. Todos entraram num processo de troca pelo facto de o cenário se constituir numa arena. O público ficou rodeado pela arena. A arena apanha o público geometricamente: ele é atorreado pelos movimentos circulares e rápidos; apanhado pela acrobacia luminosa e burlesca. Os espectadores riem das travessuras de Pinocchio. O ator consegue envergar a personagem tonta e move até piedade. Pinocchio era um adolescente elétrico, tão rápido e imparável que rapidamente se torna excessivo. Com tanto disparate e peripécia, Pinocchio foi muito exigente para o espectador. Os espectadores eram ali apanhados também pelo humor trágico e de repente impressionados pela violência de duas cenas. Ambas tinham que ver com morte: a falsa morte da fada que queria dar uma lição a Pinocchio; e a morte do Pinocchio metamorfoseado em burro de circo e, mais uma vez, salvo pela fada – um menino de verdade. Numa das conversas depois do espetáculo, os espectadores mais novos classificaram as cenas como tristes e de terror. Este facto abriu o diálogo com os artistas no que toca às soluções dessa tensão dramática. As crianças revelaram-se familiares à violência e à mentira.

As três fadas interpretadas por crianças criam um efeito de espelho no público, levando a um reconhecimento entre as crianças espectadoras e as crianças fadas. Associou-se a ideia de fada à ideia de criança.

Crianças e adultos deram ênfases a diferentes cenas. Os adultos reconheceram-se especialmente nas cenas de alusão política. Assim, o espetáculo trouxe os espetadores a uma experiência de coincidência, o que vem ao encontro das minhas opções de programadora. O tema educativo era de todos. A proposta tinha a capacidade de atravessar todos os planos de profundidade e, por isso, logrou envolver adultos e crianças, sem o dualismo clássico.

Foi de enorme importância os artistas terem escolhido usar palavras ‘difíceis’, para mais tratando-se de um texto que todos conhecem. Havia assim a possibilidade de chegar também a todas as infâncias. Numa proposta artística performativa, é menos interessante a compreensão integral de todas as palavras do objeto do que as múltiplas capturas possíveis da proposta plástica. Cada espectador escolhe o que quer levar consigo. Os mistérios e curiosidades que ficam abrem espaço para a conversa entre espectadores nas suas trajetórias pós-espetáculo. Aqui, é raro conseguirmos escutar.

A apoteose da moralidade do texto e do espetáculo é a nora. No início da narrativa tinha sido o circo, depois o episódio da escola aparece como um carrossel de disparates. A circularidade das três figuras – o circo, o carrossel, a nora – transmite um sentido

asfixiante e carcerário que deixa claramente colocada a questão da liberdade, e sobretudo dos processos de libertação. Como sair então, de dentro do circo, do carrossel e da nora? Isso coloca perguntas muito diretas à arte e à escola: repetitividade, hipnose, fechamento.

Todo este processo foi pontuado por situações de mal-estar: o meu mal-estar relativamente à situação política e económica do país; o mal-estar dos artistas com o moralismo do texto; algum mal-estar do público com o registo acre de algumas cenas. E contudo, os aplausos no final do espetáculo foram surpreendentemente vivos, o que revela uma tensão. Gerou-se tensão. A programadora fica, portanto, satisfeita. A nora não tem de ser o destino, nem das pessoas, nem da escola, nem da arte.

Porque poderá dar-nos boas ideias, aqui fica o manual de instruções para se ser um bom... deixado pelos artistas na folha de sala do *'E então, Pinocchio sou eu?'*

REFERÊNCIAS

- Apostolidés, Jean-Marie (1989). Pinocchio ou l'éducation au masculin. *Littérature*, 73(1), 19-28
- Collodi, Carlo (1993). *As Aventuras de Pinóquio*. Lisboa: Editorial Caminho (Trabalho original publicado em 1883)
- Lurie, P. Alison (2004). Pinocchio: You think you know him?? No You Don't!!! *The New York Review of Book*, 51(11)
- Martins, Catarina (2016). (Im)possibilidades de um devir: Educação Artística que se Pensa. Em *Nós Pensamos Todos em Nós* (pp. 200-203). Lisboa: Fundação Centro Cultural de Belém
- Vidal, Ainhoa; Alegria, Gonçalo; Barbosa, Tiago & Rosado, Inês (2016a). *E então, Pinocchio sou eu?* [Texto dramático do espetáculo apresentado em fevereiro de 2016 no CCB – Fábrica das Artes, Lisboa]
- Vidal, Ainhoa; Alegria, Gonçalo; Barbosa, Tiago & Rosado, Inês (2016b). *E então, Pinocchio sou eu?* [Folha de sala do espetáculo apresentado em fevereiro de 2016 no CCB – Fábrica das Artes, Lisboa].

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Wallenstein, Madalena (2016a). O caminho da Fábrica das Artes. Em *Nós Pensamos Todos em Nós* (pp.22-42). Lisboa: Fundação Centro Cultural de Belém
- Wallenstein, Madalena (2016b). *Um sonho da programadora: entre o privado e o público*. Acedido em <http://ccbfabricadasartes.blogspot.pt/2016/03/um-sonho-da-programadora-entre-o.html>

MANUAL DE INSTRUÇÕES PARA SER UM BOM...

PINÓQUIO

Não ter medo

Acreditar que viver a vida
é melhor que estudá-la

Estar atento aos pequenos
acidentes – são estradas
de sentido único em direção
ao desconhecido

Não tentar voltar para trás:
é inútil

Ter a certeza de que, seja qual
for a figura paternal escolhida,
é sempre um bom porto

Ser exímio a dar desculpas

Não esquecer que, antes
de se ser humano, se foi
inúmeros animais

Não estar nesta vida
para sofrer

A mentira quando faz os olhos
brilhar é sempre boa

Saber viver na ribalta

GEPETTO

Querer ser pai

Cuidar do quarto da saudade

Observar como o filho
descobre o seu interior

Dar sem esperar receber

A fome é menor quando
a barriga do filho está saciada

Estar pronto para a próxima
aventura

Ser um homem de mil ofícios

Aprender a sofrer

A mentira, por vezes,
é cúmplice do caminho

Saber viver na sombra

FADA

Estar sempre pronta

A boa escolha nem sempre
é a da facilidade

Ser má para alguém pode
ser um ato de lealdade

Oferecer: surpresa, medo
e felicidade

Estar mais perto das margens

Descansar de olhos abertos

De bruxa a fada, só há uma
corcunda de distância

Não esquecer de perguntar
continuamente, 'para que
serve tudo isto?'

A mentira só dói quando
preenchida de escuridão

Saber viver na pele de outrem

DRAW IN

Drag to model

RICARDO PISTOLA

i2ADS (INSTITUTE OF INVESTIGATION IN DESIGN, ART AND SOCIETY)
FBAUP (FACULTY OF FINE ARTS OF THE UNIVERSITY OF PORTO)

THIS STUDY IS SUPPORTED
BY THE PORTUGUESE FOUNDATION
FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY

RESUMO

Este ensaio visual apresenta o processo de experimentação de um material de desenho (*ArtGraf N°1*) desenvolvido no contexto de um projeto de doutoramento em educação artística. *Draw In* define o campo de acção onde *to draw* (como verbo) é abordado como uma ação presente; e *drag* é o processo que opera através da proposição *to model*. Tendo como ponto de partida os procedimentos de desenho mais comuns entre os participantes neste estudo, *Draw In* relaciona-se com a experimentação levada a cabo pelo investigador no contexto de atelier. Deste modo, explora as propriedades físicas e mecânicas do material e apresenta o seu comportamento em diferentes superfícies de papel. As imagens apresentam os resultados da experimentação e a conexão com o texto é estabelecida através das preocupações metodológicas que surgiram durante o processo de investigação.

ABSTRACT

This visual essay presents the experimentation process of a drawing material (*ArtGraf N°1*) developed in the context of a doctoral project on artistic education. *Draw In* defines the field of action where *to draw* (as a verb) is approached as present action; and, *drag* is the process that operates through the proposition of *to model*. Taking the most common drawing procedures among the participants in this study *Draw In* is about the researcher's experimentation in the studio context. Thus, it explores the material's physical and mechanical properties and presents its behaviour on different paper surfaces. The images show the experimentation's outcomes of the action and the connection with the text is made through those methodological concerns that arise during the research process.

1. Introduction: Draw in(to) DWA

This essay forms part of a doctoral research project in artistic education where the experimentation with a new drawing material plays a key role. Since this research is taking place in an industrial context it is intended to explore the material's physical and mechanical proprieties. For this reason, a series of trials and experiments took place in the studio at Viarco Pencil Factory and in workshops in art schools. It introduces the concept of *drawing patterns* and reflects on one procedure of this study – *to drag* – exploring it through the researcher's studio activity. The action is repeated through the proposition *drag to model*, made in order to inform and, to translate through visual means the result of the interaction of subject (researcher) and his or her material. The visual content in this article intends to show the methodological experimentation process and its outcomes, with which the reader is invited to engage.

This research emerges from the process which elsewhere I have termed as *DWA: Draw with(out) Authority*¹. *Draw In* sets up a

research field that arises from a convergence between the researcher's studio activity of drawing practice and the studio activity that is intrinsically connected to his approach to the drawings produced in the workshops. It addresses the making process within the practice of *to draw* as a method related to the action and to the context of experimentation. This starts as an interrogation and critique of the performance of *ArtGraf N°1*² through its stages of experimentation. *DWA* acts upon *Draw In* as a methodological instrument that binds this stage through the notion of *authority* as pattern, as experiment and as verification. It considers how the action of *to draw* is constantly challenged by the notion of *authority* bringing multiple layers of density to this stages of research.

DWA is about the movements that take place *with* or *without authority* and it is perceived as a 'symbolic system'³ that abounds in the research field. The notion of *authority* acts upon the action of *to draw*, simultaneously defining the field of action and the research field as *structuring* and *structured* structures.

1. *DWA* is related to the development of an art material and to its use, and also to the theoretical approach that evolves the notions of *to draw* (as a verb) and *authority* (as a noun). *Draw* and *authority* are both approached as a set of practices. *Draw* is construed as an action related to the interaction between subject and material, and is perceived as a form of exertion by pulling, dragging or extracting. *Draw* is characterized by interdisciplinarity and is an experimental medium where visual ideas are expressed through the generation of traces that make visible a past event or something that has been present. *Authority* is construed as a power relation present in scenarios of interaction. *DWA* is made up of scenarios (*Draw Along*, *Draw In*, *Draw Out*) and is itself a scenario in communication with others, implying a constant movement between the notions of *draw* and *authority*; thus unveiling tensions in the process. This project is being conducted through three scenarios where questions about production, availability and possibility are approached. The drawing scenarios are the evidence of these movements: they constitute the space between *draw* and *authority*. They are the bearing of the interaction, which occurs in each scenario that is construed through the notion of *authority*, which is perceived as the force bounding the research.

2. ArtGraf N°1 is a smooth, kneadable graphite putty that users can shape according to their specific drawing needs. It can be used directly from the package or mixed with water. ArtGraf N°1 is suitable for small and large scale drawings, not only allowing control, but also a fast and bodily implicated action. A wide range of chiaroscuro and textures can be obtained by saturation or dissolution, and using different paper supports.

3. Bourdieu (1991, pp. 164-165) approaches the notion of symbolic system as instruments for knowing and constructing the world of objects. He presents these instruments as structuring structures, structured structures and as instruments of domination.

As a structuring structure it focuses on the *modus operandi* conducting and organizing the practice and its perception. The drawing workshops (*Draw Along* scenario) allowed the observation of the subjects' interaction with *ArtGraf N°1*. The notion of *authority* is perceived as a pattern and *to draw* is explored by the ways that each subject uses the material turning its focus onto the drawing procedures – *drag*, *attach* and *pull*. At this stage *DwA* appears as a subjective structure where the 'objectivity of the meaning or sense of the world is defined by the consent or agreement of the structuring subjectivities' (Bourdieu, 1991, p. 164).

DwA as a structured structure focuses on the *opus operatum* isolating and experimenting the drawing procedures (*drag*, *attach* and *pull*) in order to obtain information about the material physical and mechanical properties. *Authority* assumes the function of experiment and verification, dividing *to draw* into objective structures where meaning is conceived as a product and a condition that allows the analyses of the material properties and transforms *DwA* into a methodological instrument.

As a methodological instrument, the *Draw In* stage presents two drawing scenarios: a) *drawing patterns* – as the drawing procedures were materialized by the practice of the participants during the workshops in the *Draw Along* stage; and b) *experiment to grasp* – as the researcher's experimentation process focused on the study of the properties of *ArtGraf N°1* through the selected procedures of *to drag*, *to attach* and *to pull*. Here, *DwA* is understood as a process within the studio activity.

Draw In recognizes the movements between *with* or *without authority* through the interaction observed among subjects in the workshops activity during the *Draw Along* stage⁴, and also in the researcher's studio activity within research industrial context. At this stage *authority* is unveiled as an instrument of domination that acts upon *to draw* in the researcher's experiment and, *DwA* is perceived as *Draw with Authority*. *To draw* is determined by the research objectives drawn by an industrial process in which the research is being carried out, and it occurs in order to grasp the following *ArtGraf N°1* properties: mechanical resistance, adherence to surface, solubility and chiaroscuro modeling.

Drag, *attach* and *pull* introduce *Draw In* as structured structures that draw the *drawing patterns*. The circular movements through and around these three actions bind the research and the *to draw* practice. *Drawing patterns* create the space of *to draw* as *experiment to grasp* and, the role of *authority* is played through propositions approached by the Kantian notion that practical rules are 'always a product of reason, because it prescribes action as a means to an effect that is the aim' (Kant, 2002, p. 30).

Authority performs in the *Draw In* scenario by dint of the practice of *to draw*, ontologically, holistically, and epistemologically defining it as a paradigm that can be found in its fragments, which constitute the processes involved within the research action.

4. *Authority* in the *Draw Along* stage is perceived as the force of a group of people joined by a common activity, the practice of drawing. This notion of *authority* entails the positioning of each participant, including the researcher. Social representations play a key role in the work possibilities that present themselves in the art studio as a learning space. The movements between *with* or *without authority* position the researcher in a context of reflexive practice, which alternates between action and understanding.

2. To draw as a private affair: drawing patterns

To draw is conceived as a private affair in the sense that it is contingent to the research context. 'As a society we always try to understand each other and work within rules upon which we agree, we also know that the permutations of our will and actions remain, to a degree, immediate' (Baldacchino, 2014, p. 100). The perception of this connection between immediacy and mediation is made through a space of autonomy that we create for ourselves. Therefore, this experimentation process is fed by the past – the *Draw Along* scenario workshops – and deals with the present inside the studio practice where one input is transformed into another.

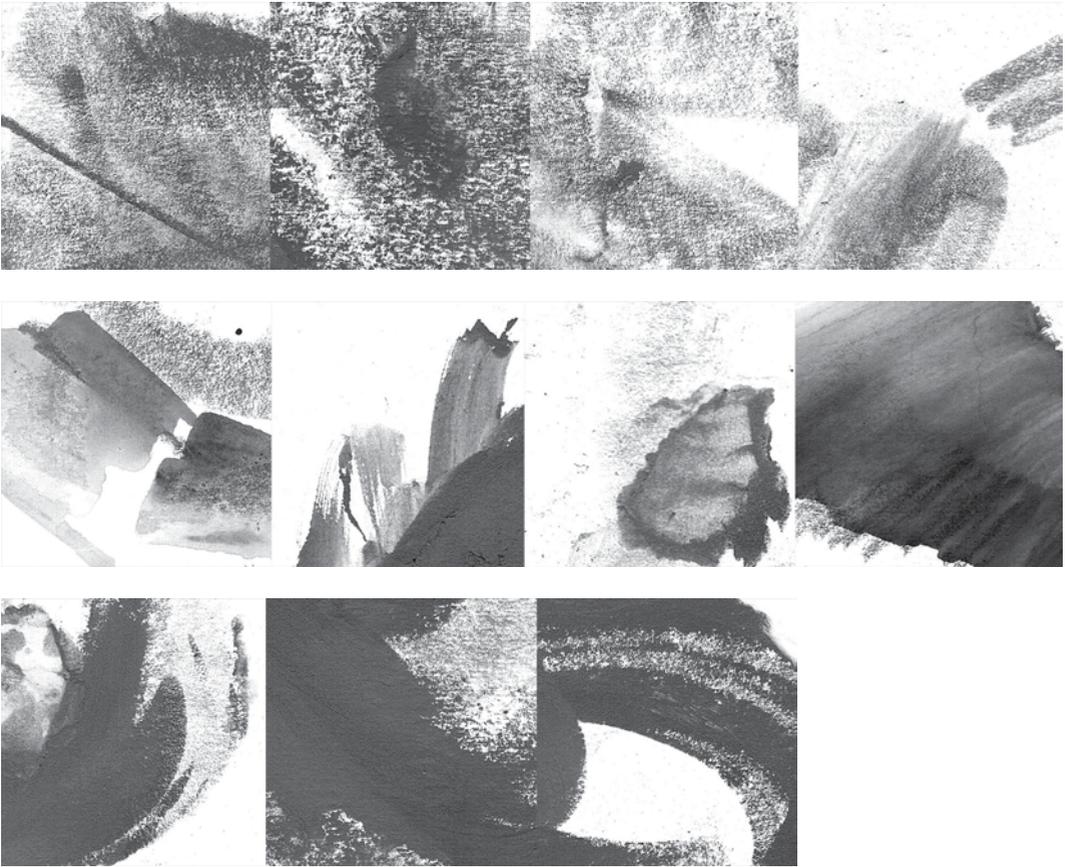
Autonomy is understood as an *aporia* once the researcher's action is placed within the experimental context that requires the repetition and the replication of the drawing procedures in order to compare the outcomes. This space of autonomy is rooted in the idea that we 'cannot live without some sort of co-operation with others' in order 'to be able to work and produce' (Fromm, 2001, p. 16). Therefore, the work developed in the workshops served to bind the experimentation carried out by the researcher. The convergence between the subjects' interaction with the *ArtGrafN°1* and the research objectives brings into focus the study of the material proprieties through the most common procedures among the subjects. By selecting fragments of drawings the procedures were organized, isolated and, served as the basis to the construction of the propositions that guided the researcher's studio activity bringing the experimentation focus on the *ArtGrafN°1* behavior onto different paper surfaces.

Taking *to draw* as a process and as an experiment and not as a formal drawing category relates to the act of making within the drawing practice. The subject's action of *to draw* takes forms that are variable. Each individual constructs are an action that emerges from the dialectic between the body-action and the abstractness of *to draw*. *Draw In* is construed through the *drawing patterns* that emerged from participants practice during the workshops performed at the *Draw Along* scenario under the proposition – *experiment to grasp*. Being aware of the subjects' action adds a new layer to the notion of *authority* taking intention vis-à-vis, construction. The notion of pattern as a paradigm relates the researcher practice of *to draw* to the idea of fragment. *DwA* acts upon the *drawing patterns* conceiving *to draw* by isolating procedures that organize the action.

2.1. Experiment to grasp



2.2. Drawing patterns



3. Experiment to grasp: drag

Repetition changes nothing in the object repeated, but does change something in the mind, which contemplates it.

Gilles Deleuze, *Difference and Repetition*, 1994

From an experimental point of view, the relationship between repetition and principle is difficult to deny. Notwithstanding, repetition can only be ensured in the experiment if it is conducted within a close environment where the phenomenon is defined in terms of chosen factors. *Experiment to grasp* is

related with material behaviour in different paper surfaces. For that it was utilized paper from St. Cuthberts Mill Factory and this essay presents a selection of sheets with distinct surfaces from the series: Saunders Waterford, Bockingford and Somerset. The experiment, made through the proposition – *drag to model* –, intends to grasp the *ArtGraf N°1* proprieties. The factors inherent to this experiment are: the action – that consists on dragging the material applying progressive strength against the surface in order to obtain a greyscale; and, the paper surface where the action is impressed.

3.1 Drag the *ArgrafN°1* in circular movements in order to obtain a dark tone

**SAUNDERS
WATERFORD**

Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) HP
High White

**SAUNDERS
WATERFORD**

Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) CP
High White

**SAUNDERS
WATERFORD**

Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) Rough
High White

BOCKINGFORD

Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) HP
White

BOCKINGFORD

Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) CP
White

BOCKINGFORD

Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) Rough
White

SOMERSET

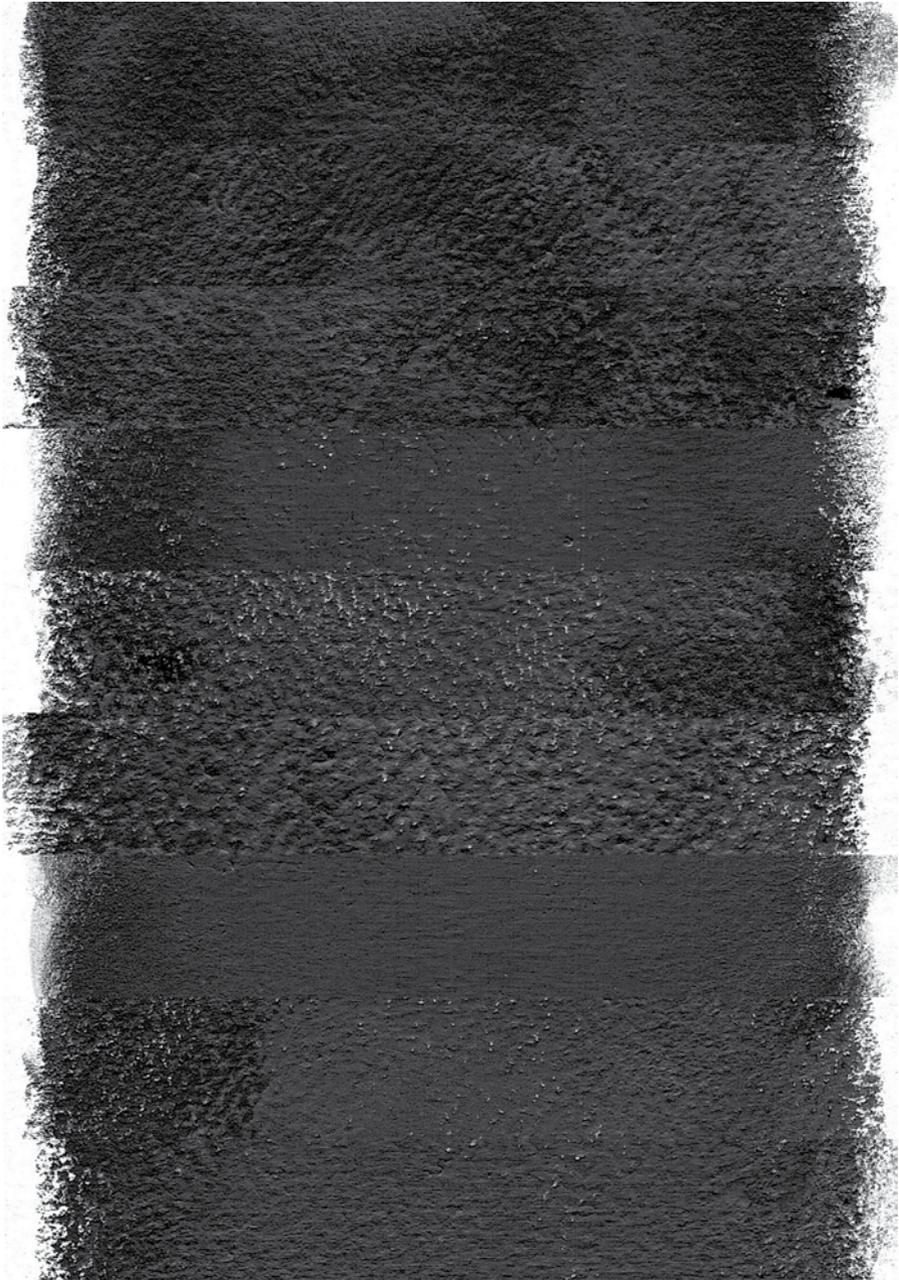
Printmaking Paper
300g/m² Satin
White

SOMERSET

Printmaking Paper
300g/m² Velvet
White

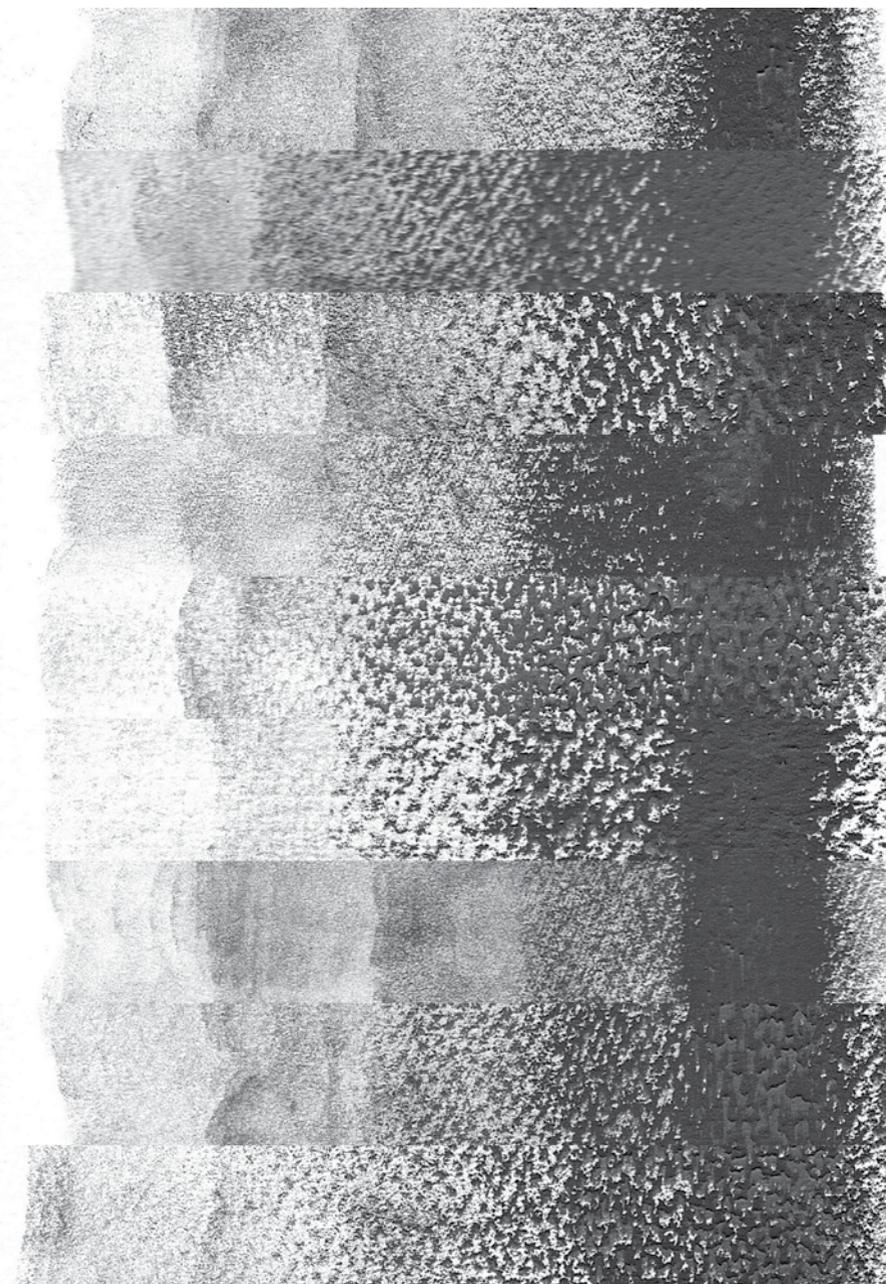
SOMERSET

Printmaking Paper
300g/m² Textured
White



3.2. Drag to model into a paper surface

SAUNDERS WATERFORD Classic Watercolour Paper 300g/m ² (140lb) HP High White
SAUNDERS WATERFORD Classic Watercolour Paper 300g/m ² (140lb) CP High White
SAUNDERS WATERFORD Classic Watercolour Paper 300g/m ² (140lb) Rough High White
BOCKINGFORD Traditional Watercolour Paper 300g/m ² (140lb) HP White
BOCKINGFORD Traditional Watercolour Paper 300g/m ² (140lb) CP White
BOCKINGFORD Traditional Watercolour Paper 300g/m ² (140lb) Rough White
SOMERSET Printmaking Paper 300g/m ² Satin White
SOMERSET Printmaking Paper 300g/m ² Velvet White
SOMERSET Printmaking Paper 300g/m ² Textured White



3.2.1. Drag a wet brush over the previous procedure from the lightest tone to the darkest

**SAUNDERS
WATERFORD**
Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) HP
High White

**SAUNDERS
WATERFORD**
Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) CP
High White

**SAUNDERS
WATERFORD**
Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) Rough
High White

BOCKINGFORD
Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) HP
White

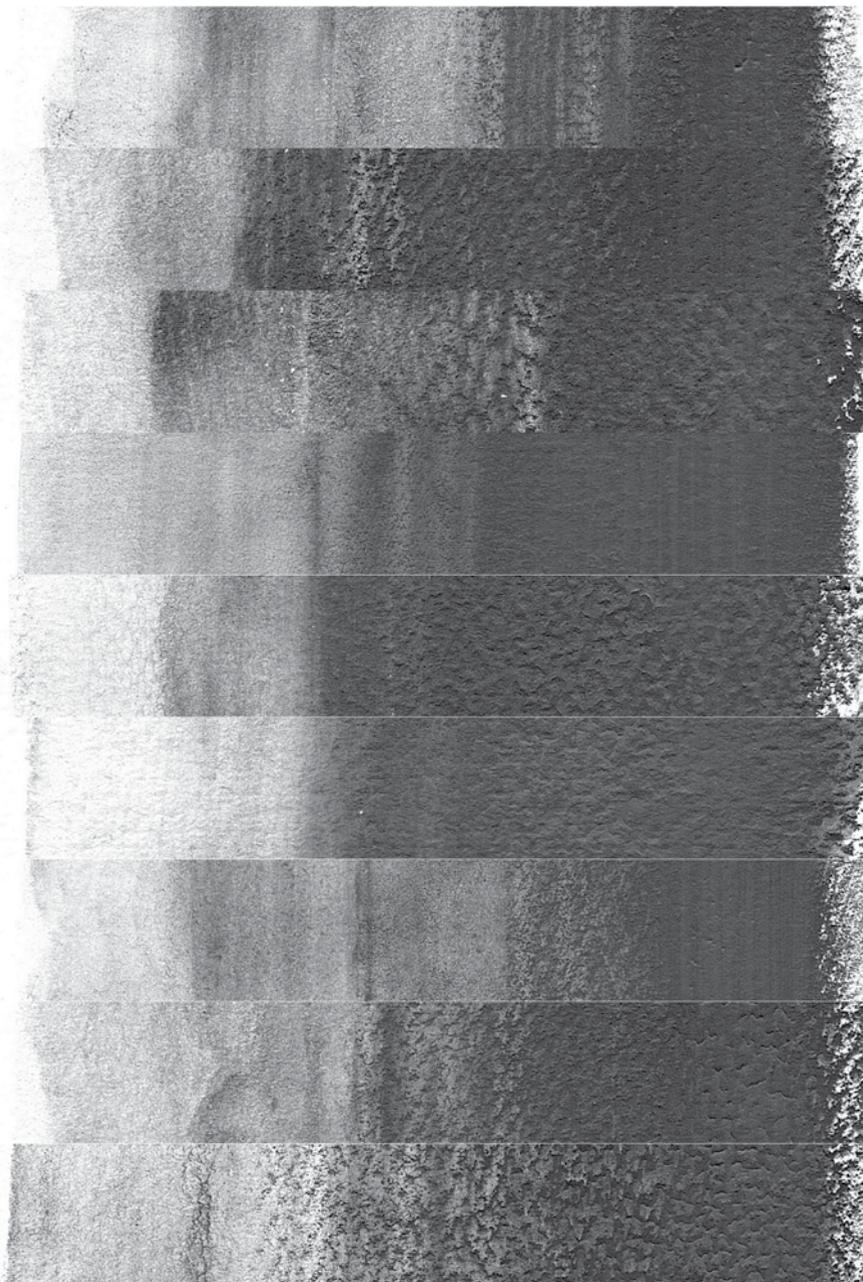
BOCKINGFORD
Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) CP
White

BOCKINGFORD
Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) Rough
White

SOMERSET
Printmaking Paper
300g/m² Satin
White

SOMERSET
Printmaking Paper
300g/m² Velvet
White

SOMERSET
Printmaking Paper
300g/m² Textured
White



3.2.2. Drag a wet brush over the previous procedure from the darkest tone to the lightest

**SAUNDERS
WATERFORD**

Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) HP
High White

**SAUNDERS
WATERFORD**

Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) CP
High White

**SAUNDERS
WATERFORD**

Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) Rough
High White

BOCKINGFORD

Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) HP
White

BOCKINGFORD

Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) CP
White

BOCKINGFORD

Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) Rough
White

SOMERSET

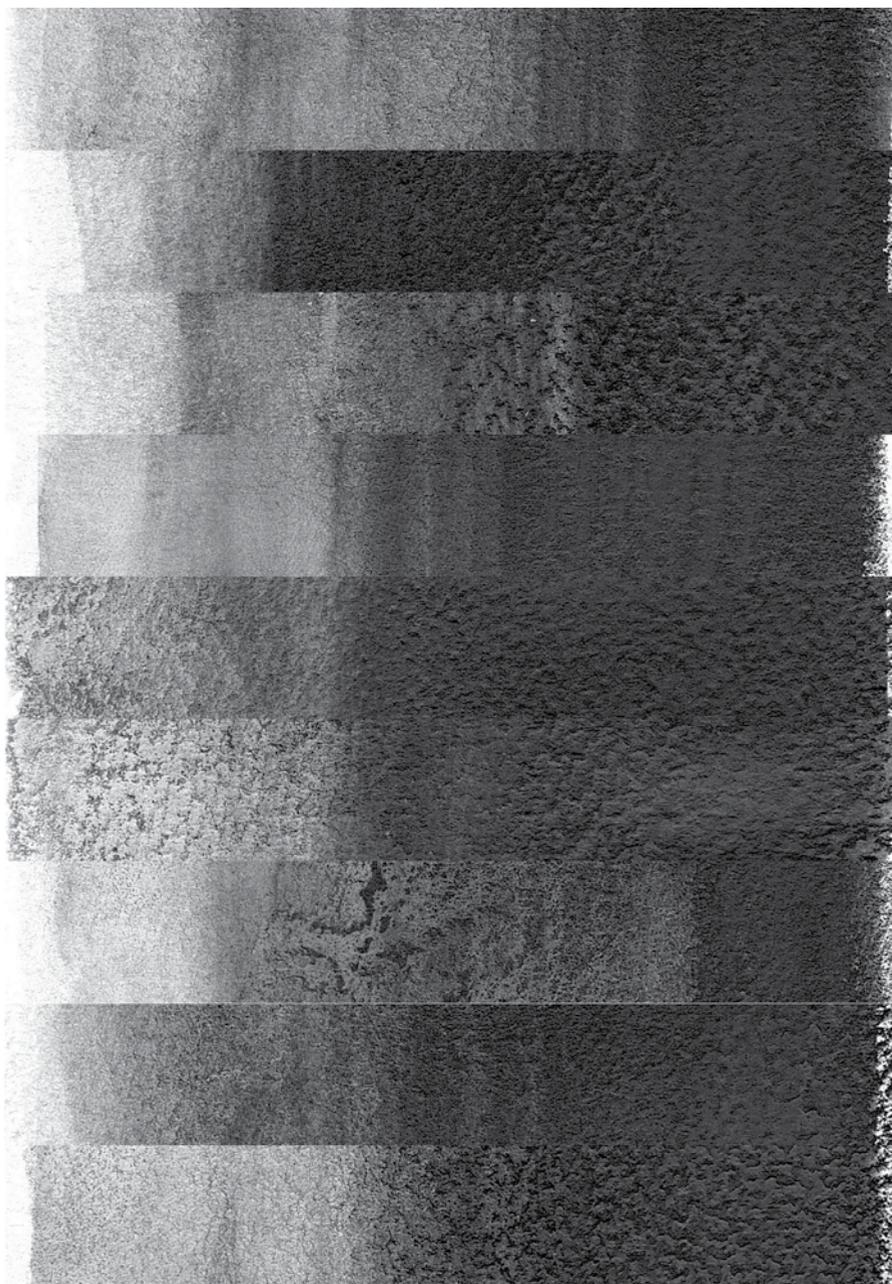
Printmaking Paper
300g/m² Satin
White

SOMERSET

Printmaking Paper
300g/m² Velvet
White

SOMERSET

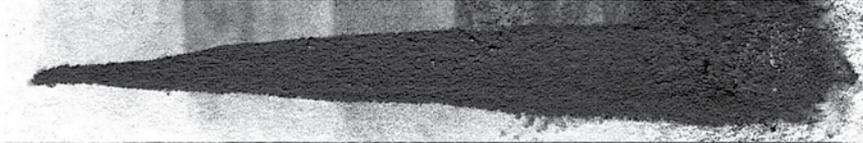
Printmaking Paper
300g/m² Textured
White



3.3. Drag to model into a previously wet paper surface by applying progressive strength

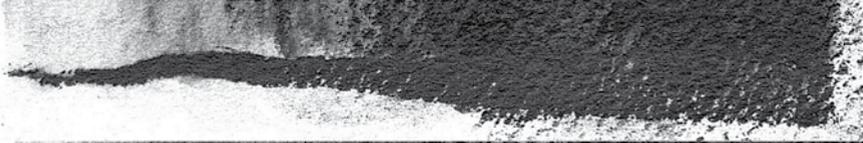
**SAUNDERS
WATERFORD**

Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) HP
High White



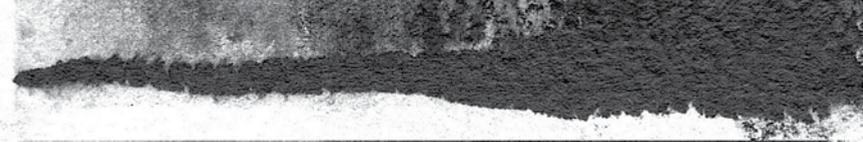
**SAUNDERS
WATERFORD**

Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) CP
High White



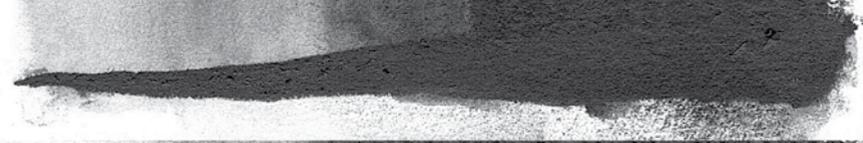
**SAUNDERS
WATERFORD**

Classic
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) Rough
High White



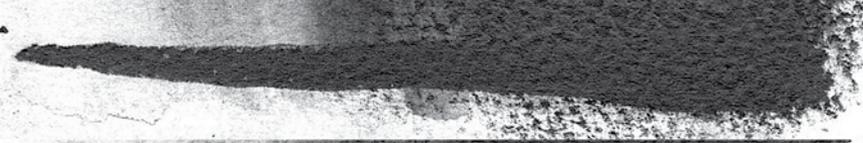
BOCKINGFORD

Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) HP
White



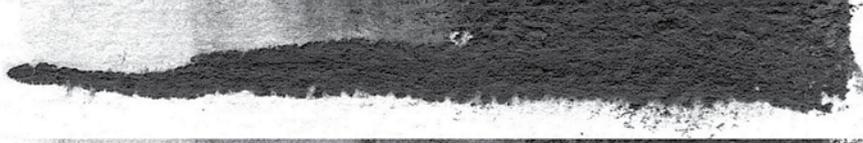
BOCKINGFORD

Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) CP
White



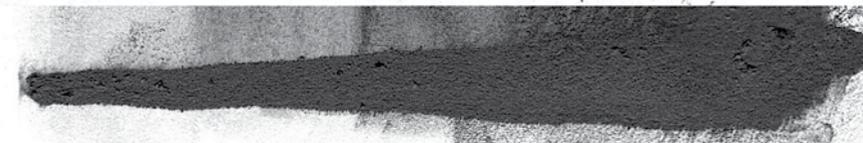
BOCKINGFORD

Traditional
Watercolour Paper
300g/m² (140lb) Rough
White



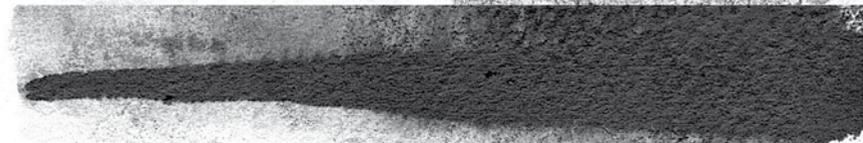
SOMERSET

Printmaking Paper
300g/m² Satin
White



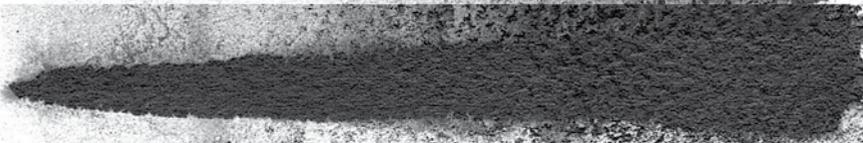
SOMERSET

Printmaking Paper
300g/m² Velvet
White

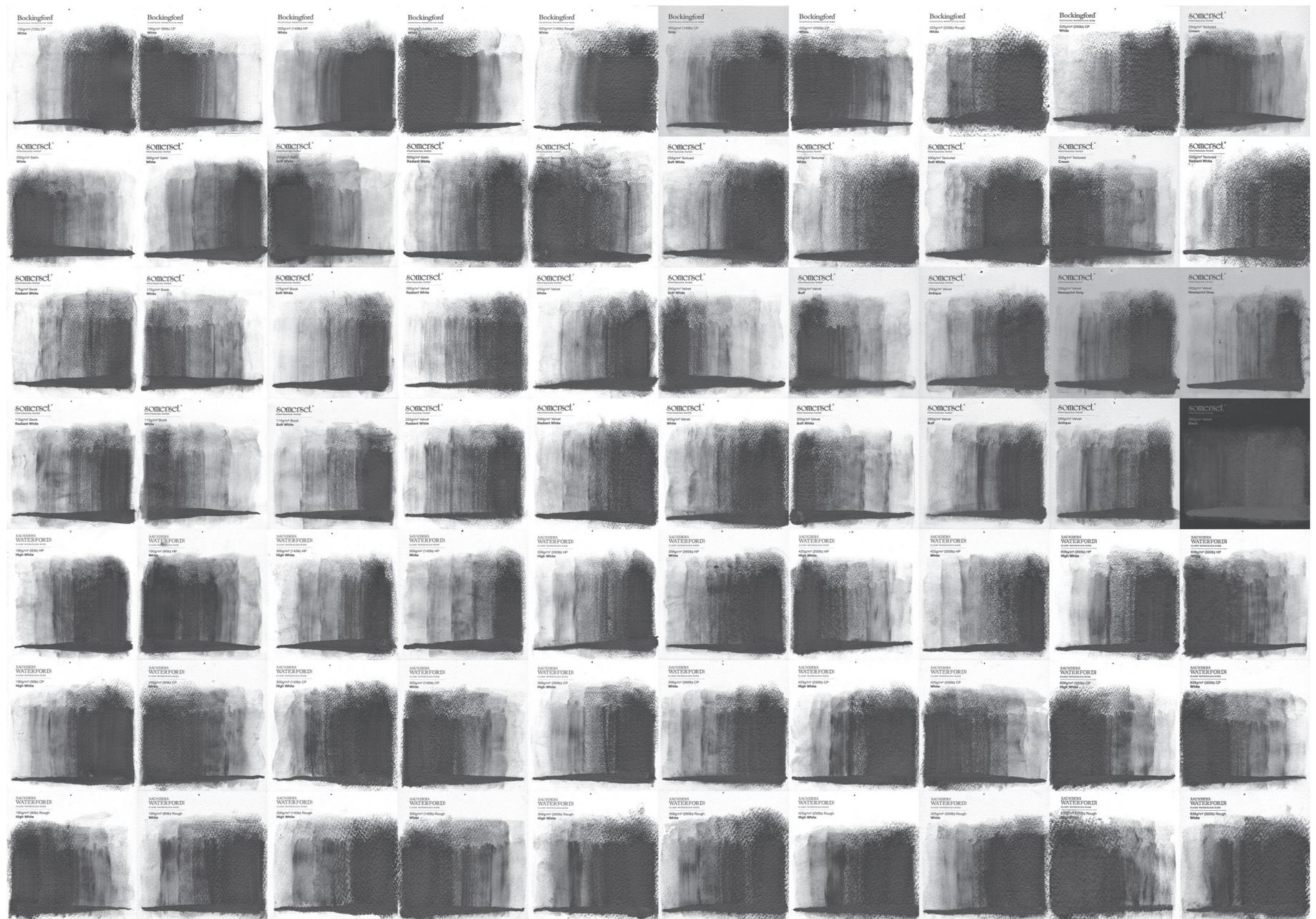


SOMERSET

Printmaking Paper
300g/m² Textured
White



4. Drawn conclusions



REFERENCES

Bourdieu, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Kant, Immanuel (2002). *Critique of Practical Reason*. Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.

Fromm, Erich (2001). *The Fear of Freedom*. London: Routledge.

Baldacchino, John (2014). Educating Art's Indescribable Practice. Four Thesis on the Impossibility of Arts Research. In C. Martins, Catarina & Paiva, José (Eds.) *Derivas #2*. Porto: i2ADS – nEA, 97-105.

Lab Color Sense:

a new approach
to color

SUSANA RIBEIRO

i2ADS (INSTITUTE OF INVESTIGATION IN DESIGN, ART AND SOCIETY)
FBAUP (FACULTY OF FINE ARTS OF THE UNIVERSITY OF PORTO)

ABSTRACT

This paper summarizes and discusses the process that occurs in human perception: sensory impressions, organizing process, and interpretative process of Visual Perception and Dermo-Optical Perception (DOP). Painting students of Faculty of Fine Arts of the University of Porto (FBAUP) were invited to analyze their cognitive perception during the contact with four different chromas in the context of painting practice. Two approaches were used for analyzing the results of the experiment: questionnaires related with Visual Perception / DOP and a video record discussion after the experiments. This article attempts to explore all the emotion that the human body can apprehend when in contact with a single-color. Results of this study show that, generally, there are different emotions caused by these two kind of perceptions: Visual Perception and DOP. It is expected that this work can assist artists to achieve a better understanding of color and themselves.

KEYWORDS

color
human body
cognitive education
self-reflection
painting

RESUMO

Este artigo resume e debate o processo que ocorre na percepção humana: impressões sensoriais, processo de organização e processo interpretativo da Percepção Visual e da Percepção Dermo-Óptica (DOP). Estudantes de pintura da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP) foram convidados a analisar a sua percepção cognitiva durante o contato com quatro diferentes cores num contexto de prática da pintura. Duas abordagens foram utilizadas para analisar os resultados do experimento: questionários relacionados com a percepção visual / DOP e uma gravação em vídeo de uma conversa após os experimentos. Este artigo tenta explorar as sensações que o corpo humano pode apreender, quando em contato com uma única cor. Os resultados deste estudo mostram que, em geral, existem diferentes emoções causadas por estes dois tipos de percepção: Percepção Visual e DOP. Espera-se que este trabalho possa ajudar os artistas a alcançar uma melhor compreensão da cor e de si mesmos.

PALAVRAS-CHAVE

cor
corpo humano
educação cognitiva
auto-reflexão
pintura

Introduction

This research emerges from a set of reflections that have been developed along the practice of artistic painting and pedagogical practice in the last fifteen years. Color is generally the most immediately visible aspect of painting and thus an essential aesthetic concern for many artists. The fascination with the dynamics of cause/effect, repulsion/attraction that exerts color, led us to an inevitable reflection on the dialogue between body and color in which the painting will be the medium of production of knowledge. The awareness of interactive behavior implies production of knowledge, self-knowledge, development of reflective processes, in order to understand which lies beyond interaction between the body and the color through cognitive sensitivity. This project is based on a collective process of painting practice and introspection about the color in which the union body/mind/spirit is the fundamental basis of this experiment.

The dynamic that color arouses in the human being raises more questions about the relationship between body, mind and spirit, which we believe are not only a color reflection as a stimulant element in the translation of emotions based on cultural memories and facts, but also in neurophysiologic and DOP processes that may trigger certain cognitive perceptions. The value of knowledge of this raw material used in painting, as in other form of art expressions, is crucial for a real understanding of the true greatness that color has for each individual that is exposed to it.

There are many discussions about training critical and participative students, but we can not forget that it is important to create spaces for reflection, freedom and autonomy in the practice of art education for this to happen. This study aims to promote a reflective individual understanding of the role of color in a system of interaction and dialogue with the body during the creative process. The project is focused on a cyclical process of action-reflection-action and aims to promote consideration of educational alternatives in the field of fine arts. In this perspective, one can build a heterogeneous knowledge, turning the school into a space that goes beyond than simply transmitting knowledge (Freire, 2003, p. 21). Therefore it is essential that schools recognize their students' right to their own experiences and perceptions. Freire (2001, p. 42) asserts that 'what is needed is to enable that, turning on itself, through reflection on practice, the naive curiosity, perceiving themselves as such, ultimately become critical'. Only through a reflexive activity on the process of training and learning, is the educator allowed to build their knowledge, crossing theoretical and practical experiences. Donald Schön (2000, p. 33) proposes a reflection in action, defining it as the process by which teachers learn from the analysis and interpretation of their own activity, where the practice of reflection becomes a tool for development and action of thought. The focus of this paper is the basic principle of reflective learning as a critical role of emerging challenges to the act of knowing in action.

A world of natural and cultural phenomena waiting to be seized exists outside of us. The interaction with all that exists outside of us constitutes an objective and sensitive world. Only when human being acts on internal structures, he can have a new knowledge through action to try to understand these new phenomena. However, for this reality to happen, it is necessary that human beings act with knowledge that encompasses previous ones, diversifying and transforming the way of seeing the world of color. Then we would say that, in a creative context, the human being can raise their conduct producing knowledge of his interaction with color through painting. It is during this interaction that the body encounters with self and with its destination: self-knowledge.

Visual Cognition and Dermo-Optical Perception

The process of seeing and understanding involves the basic analysis of shapes, forms, colors, contrast and movements. These are sensed by the peripheral nervous system located in the eye. Light energy is transformed in to neural energy; electromagnetic signals in the form of physical energy are transduced to electrochemical signals and passed along the visual cortex for further processing. It is during this latter stage that the visual recognition and higher- order processing takes place (Solso, 1994, p.45).

According to Damásio (1994, p.18), feelings can be confined in mental terms, mental systems in which emotions and feelings not only include the limbic system, but also some of

the prefrontal cortices of the brain in which they receive and integrate the signals sent by the body. This body landscape is temporally juxtaposed to the perception of something that is not part of the body. The state of the body is accompanied and complemented by a way of thinking. In this perspective emotions and feelings are the sensors for the meeting between nature and circumstances. Unlike traditional scientific opinion, feelings are just as cognitive as any other perception, they are the result of a physiological organization 'that transformed the brain in the captive audience of theatrical activities of the body'(Damásio, 1994, p.16). The human brain and the rest of the body constitute an indivisible organism, forming an integrated set by biochemical and neurological circuits that interact and regulate each other; the body interacts with the environment as whole, physiological and functional operations and not just in the brain.

Our eyes perceive only a limited part of the electromagnetic spectrum which, in daylight, reveals to us the colors and shapes of our environment. The skin is sensitive to a wider range of this spectrum, as shown by tanning due to the ultraviolet radiation of the solar spectrum or the sensation of the accompanying heat due to infrared radiation. However, even if invisible, this radiation surrounds us totally and it would be surprising if it had no influence on our actions. Electroencephalographic recordings have proved that DOP is not located in the vision center of the cortex in the rear part of the brain, but in the centers of tactile and thermal

sensation. They also showed that every subject had the same electroencephalographic results, which confirms that DOP is inherent to every human being (Campbell, 1998).

It should be pointed out that the word 'dermal' does not mean tactile in the sense of directly touching a surface, as the colored surface can cause reactions even if it is under a transparent or opaque screen and the subject is a certain distance from it. It can therefore be assumed that there are receptors in the skin for this information, which is produced by the infrared radiation of colored surfaces. This term 'dermal' is therefore justified and it can explain why subjects who become aware of their dermo-optical reactions express themselves in a tactile language by qualifying one color smoother or warmer than another. It is indeed necessary to distinguish unconscious dermo-optical effects from their conscious perception by differential, but not absolute, subjective impressions.

There are a number of reports on the phenomenon of coetaneous vision in humans. In particular, Bongard & Smirnov (1965) provides quantitative data on the ability of a certain young woman to 'see' images using only the fingers of her right hand. It reports also that the subject demonstrated an ability to detect colors, to resolve patterns in near-contact with her fingers with a resolution of about 0.6 mm and to determine simple patterns within a maximum distance of 1-2 cm from the fingers (Gardner, Bongard & Zavala, 1965-67). There are reported experiments

suggesting that photosensitive cells on the skin may be used to allow blind people to 'see' to a limited extent in a process that is termed 'sensory substitution'. However, most of the available publications provide phenomenological findings rather than focus on mechanisms and capabilities of coetaneous vision (Bach, 2003, pp. 285-296).

Lab Color Sense

This study takes into account emotional and physiological experimental approaches to cognitive perception. These are united with the traditional visual literacy approaches used in painting. With such a framework, applied to color, painting students were dealing with color paintings that can differentiate concepts related to chromatic visual literacy valid as 'laws' from those concepts that cannot be generalized to all human beings. In the 19th century, perception was studied as a passive stamping done by exterior stimuli on the retina. It would then reach the visual cortex, the zone of the occipital cortex that receives stimuli generated in the retina, resulting in an identical image (isomorphic) as the primary stimulus. Modern psychology refutes this notion and views perception as an active process that involves the search for corresponding information.

Telford (1970) differentiated sensation from perception in that the first comprises a simple conscience of the dimensions of experience, whilst perception implies the sensation and the meanings that are attributed to the experience. Thus, for these authors (Telford & Gibson, 1979), the determinants

of perception are: context, constancy, distance, perspective, interposition, brightness, position, direction, accommodation, convergence motivation, emotion, and personality.

Methodology

Conceived as a case study, this research aimed to investigate the dialogues between body and color during the creative practice of painting, through self-experience and self-analysis. This paper aims to address this action research through experiences in the lab color, involving painting students (average age 23 years old) of FBAUP. The students were given four color sessions: Blue, Green, Red and Yellow - one session of 2h30m for each color. The research about observation and analysis occurred during a seven weeks period, between April and May of 2015. The researcher's attitude towards this study comes down only as a mediator and researcher in action of this dialogic process: observe students using sensory features as they meet and perceive color, and they communicate how they process, analyze and categorize the color experiment. The processes of interaction/observation/recording of the phenomenological analysis of perception related to color in this painting practice context, was recorded with no other ambition than to describe these process as accurately as possible, based on both: student's verbal analysis and descriptive texts. All sessions were photographed and video recorded.

This action research attempts to abstract oneself from their own experience, wherein the methodological process was to investigate how students create their own methodology which led their actions/experiences with color. It is a circular movement, an evolutionary spiral which results in knowledge increasingly comprehensive and extensive. In this process, the methodology, as an individual creation, is not replaceable or teachable, instead it consists of procedures that generate a methodology. The importance of this project is assigned to the experience of color by painting made by students, in order to interact with the phenomena and try to understand it. For this experiment a path is necessary, which is built as we articulate our own relational procedures with color during the action of painting. This fact is well exploited by Weber and Mitchell (1999), and quoted by Hernández (2008, pp. 85-118). The analysis of the reflexivity process which the artistic self-expression reveals aspects of self and puts us in full connection with our emotions. This gets us to a multisensory response that gives rise to a type of learning at the level of the senses. In this direction, questioning the accuracy required to scientific investigations when applied to education it is possible to consider principles and procedures of artistic activity may transform educational practices.

ANA COELHO



C 79% M 0% Y 94% K 0%

DANIELA RIBEIRO



C 0% M 0% Y 100% K 0%

FILIPA TOJAL



C 100% M 0% Y 0% K 0%

TIAGO REIS



C 0% M 86% Y 70% K 0%

Figure 1

Color palette on Lab Color Sense experience.

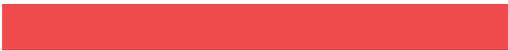


Figure 2

Students in the classroom during the DOP in YELLOW, GREEN, RED and BLUE experience

Subjective impressions between visual and DOP

The first phase implied technical evaluations using instruments and objective parameters, in order to access the emotions and cognitive symptoms of the students during painting practice. This analyses was mainly based on observation of the dynamic between students and color performance, through the following instruments:

- Offset paper, temperas and brushes.
- Questionnaire.
- Video and photo cameras.

This case was aimed at collecting reports about the cognitive perception of the students during painting practice and after. In particular the study comprised:

- *A color based survey*: an experimental visual stimulation where twelve participants (10% male and 90% woman) were asked questions about visual and DOP, the last one under indirect observation.
- *A multimedia based survey*: an experimental survey based on four videos and photographs.

The results of the experiment were analyzed and used to gather:

- Understanding of the correlation between expression emotions and cognitive symptoms in each color.
- Dermo-optical subjective impressions; students were invited to participate in this experience in order to investigate DOP in contrast with the Visual Perception; they were asked to close their eyes during this experience.
- Critical insights based on the social experience of color perception during painting practice for optimizing and improving other ways of feeling and seeing color.

Conclusions

The study was useful to derive an overview of a global human perception of color during painting practice. Generally colors are perceived only by visual perception. This combined with all the literature related to color that students consume, gives them a perspective of what they should feel in the presence of a certain color. In this regard, we explore other ways of seeing and feeling color. The unexpected and unconventional experiences of perception were perceived as enriching and animated the painting practice. After these experiences students have a stronger relation with color.

They found in this experiment a contradictory place, sometimes they felt it was pleasant and interesting, and, occasionally they were uncomfortable with this sensorial and innovative experience. On the other hand, the possible discovery of a new and personal feeling of color produced a lack of identity between the students and the color. This subjective analysis was run in order to understand the dynamic between color and the skin perception. Millions of skin receptors are used to capture the vibration of the reflected light of color. In relation to this, students were asked to describe DOP in a verbal opinion after the whole experiment.

Some examples how students defined the color blue in the DOP and Visual Perception experience as:

Student A

DOP: *'I felt that the right hand which was located at a distance of the most intense blue was thermally hotter than the other hand which was a the same distance over the withe table top. Thereby maintaining longer than the other hand, I felt the presence of something strong and intense and too hot, compared for example with the white table. Strength and feeling of pressure.'* (Fig. 2). Visual Perception: *'cool color, deep, transparent, associated with melancholy, serenity, purity.'* (Fig. 1).

Student B

DOP: *'By placing hands on the color blue and with eyes closed, I have the feeling of a cool breeze passing through the hands. Comparing the hand on the blue painting and the other out of the leaf over the white table, the hand that was on blue felt this breeze, unlike the other that was out. I felt also some pricks from time to time in the hands.'* (Fig. 2). Visual Perception: *'A color that calms, which is associated to nature (sea, sky). It is a cold color that creates an impact on who see her'* (Fig. 1).

Student C

DOP: *'I put my left hand up on the dark blue part of the painting, while the right hand was on a very transparent and clear blue part. I felt the left hand without changes, while the right, past seconds started heating. To be sure, i put my hands on the cheeks and my right hand was slightly warmer than the left'* (Fig. 2). Visual Perception: *'Calm, deep, introspective, absorbs'* (Fig. 1).

The research shows that this exploration of the perception process will provide a personal point of view/sense of color and show other ways of exploring and stimulate the senses. Insights from this research suggest that perception of color should be focused on individual sensations instead of being based on psychological theories about colors that defined these in a rigid and directed way.

The student's self analysis was crucial to understand how these two kind of perceptions can coexist in order to complement knowledge about color. DOP has to be considered as positive and important in order to harmonize in a coherent and complete cycle of perception and self knowledge.

Research limitations and further study implementations

The study should involve a wider sample of participants in the experience Lab Color Sense, in order to gather wider statistical results and also more information on cognitive perception. More than this, the indirect surveys based on images and videos, should be complemented with more extended and individual interviews for a bigger feedback about the color experience. Further implementation of this study would be the application of the Lab Color

Sense experience on other national and international Art Schools, in order to provide students with a new approach about color and to elaborate guidelines for educational projects.

REFERENCES

- Bach-y-Rita, Paul; Tyler, Mitchel E. & Kaczmarek, Kurt. A. (2003). Seeing with the Brain. *International Journal on Human-Computer Interaction: Special Edition on Mediated Reality*, 15, 285-296.
- Bongard, Mikhail. M. & Smirnov, M. S. (1965). The 'cutaneous vision' of R. Kuleshova. *Fed. Proc. Transl. Suppl. Journal PubMed*, 24, 1015-1018.
- Campbell, Scott S. & Murphy, Patricia J. (1998, 16 January). Extraocular circadian photo transduction in humans. *Science*, 279, 396-399
- Damásio, António R. (1994). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa América
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (20 ed.). São Paulo: Paz e Terra
- Freire, Paulo (2003). *Educação como prática da liberdade*. (27 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Gardner, Martin (1966). Dermo-optical perception: a peek down the nose. *Science*, 151, 654-657
- Gibson, James (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin
- Hernández, Fernando (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensarla investigación en educación. In *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Education*, ISSN-e 1699-2105 (26)
- Mitchell, Claudia & Weber, Sandra (1999). *Reinventing Ourselves as Teachers: Beyond Nostalgia*. London: Falmer Press
- Schön, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- Solso, Robert L. (1994). *Cognition and the Visual Arts*. London: MIT Press/Bradford Books
- Telford, Charles (1970). *Psicologia*. São Paulo: Cultrix
- Zavala, Albert; Van Cott, Harold P.; Orr, David B. & Smal, Victor. H. (1967). Human dermo-optical perception: colors of objects and of projected light differentiated with fingers. *Perceptual and Motor Skills*, 25, 525-542.

Homo Musicalis

Retrato do
Homem-Músico
com vista para a Escola
e para o Mundo,
entre o proviso
e o *improviso*,
entre o determinado
e o *indeterminado*

MÁRIO AZEVEDO

FBAUP (FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO)

RUI LEITE

FBAUP (FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO)

RESUMO

Este artigo pretende observar as razões que levam à marginalização e ao afastamento precoce dos conceitos de *improvisação*, *indeterminação* e *acaso* dos currículos escolares e métodos pedagógicos ligados às atividades de educação e expressão musical.

Partindo de uma breve análise sobre os processos de ensino/aprendizagem da música mais em evidência nos últimos cem anos tentaremos pôr em comum, a quatro mãos e a duas vozes, em jeito de *impromptu*, o porquê de, na sua caminhada evolutiva, o *Homo Musicalis* vacilar entre proviso e *improvisio*, entre determinado e indeterminado e entre acaso e necessidade.

Em jeito de balanço crítico evidenciaremos a urgência de reforçar a presença dos conceitos supracitados enaltecendo assim o *aberto* que nos habita e, por razões de força maior, compreendermos melhor do que falamos quando falamos de *Homo Musicalis*.

PALAVRAS-CHAVE

indeterminação
improvisação
acaso
aberto
Homo Musicalis

ABSTRACT

This article aims to observe the reasons that lead to marginalization and early removal of improvisation, indeterminacy and chance concepts of school curricula and teaching methods related to education activities and musical expression.

Starting from a brief analysis from the musical teaching / learning processes, focusing more on the last hundred years, we will try to lay bare, in four hands and two voices, *impromptus* style, the reasons why, in its evolutionary walk, *Homo Musicalis* vacillated between proviso and *improvisio*, between determinate and indeterminate, and between chance and necessity.

In a critical swing we will urge the need to strengthen the presence of the concepts above as well extolling the open that inhabits and, for reasons of force majeure, a better understanding of what we talk about when we mention *Homo Musicalis*.

KEYWORDS

indeterminacy
improvisation
chance
open
Homo Musicalis

Constructo

A escrita, e a música também,
procuram o que não se inscreve.

Jean-François Lyotard, *O Inumano*

Enquanto educadores e pedagogos musicais parece-nos fundamental dar conta do conforto que é imaginar a improvisação, o acaso e a indeterminação como parceiros fundacionais e seguros para protagonizarem o *aberto* que nos habita.

Certos de que esta constatação enaltece as respostas a dar à singularidade de cada um, espantados e consternados ficamos quando os pressupostos anunciados raras vezes são expostos nos bancos de escola tal como muitas vezes o são nas mesas de café, ou na azáfama do dia-a-dia.

A que se deve tal desfasamento? Por que motivo a improvisação, a indeterminação e o acaso ficam, a maioria das vezes, na margem e, quase sempre, afastados desses mesmos currículos mesmo quando neles estão visíveis e declarados?

Deste questionamento resulta que, quando viajamos pelo território do sensível, nos sentimos comprometidos com a tentativa – ora improvisada, ora indeterminada – de darmos uma resposta efetiva ao apelo polifónico da vida, sendo para isso necessário tentarmos compreender as circunstâncias que nos levaram a afastar esses conceitos da escola.

Tudo isto, obviamente, para evitarmos o choque de nos vermos diminuídos, mais fechados e embriagados em currículos dignos de serem considerados meras aporias.

E, também, para que o *Homo Musicalis* se confronte consigo próprio e dê conta que, o que dá força à sua existência é o que ele escolhe para preencher o seu pensamento, o que decide fazer com o seu trabalho e o que, em aberto, opta ter por horizonte.

Por ora, tomamos a responsabilidade e a empresa de improvisar, a quatro mãos e a duas vozes, sobre a presença destes elementos constituintes da música em contexto escolar e de lhes outorgar o direito de projetarem no *Homo Musicalis* a vontade de o ver como um ser provido de mundo, tornando-se um ser presente e fazedor.

E, porque não estamos sós no que fazemos e pensamos, convocamos Ana Lúcia Frega (1935-...) para nos ajudar a observar e analisar os currículos e os métodos de ensino/aprendizagem da música que hoje habitam a escola que temos.

Aqui passaremos em revista autores – Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980), Justine Ward (1879-1975), Edgar Willems (1890-1978), Zoltan Kodály (1882-1967), Shinichi Suzuki (1898-1998), John Paynter (1931-2010), Murray Schafer (1933-...), Pierre Van Hauwe (1927-2009), Jos Wuytack (1935-...) e Edwin Gordon (1927-2015) – para neles detetarmos ocorrências, evidências e semelhanças que

nos permitam uma leitura contextualizada, crítica, e quiçá singular, das suas manifestações intencionais.

Chamaremos a este momento de **Panótico Musical**, homenageando com esta designação o olhar de 360º que nos propôs o filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham (1748-1832), sem a suposta carga inquisitória requisitada por si na concretização de uma visão perspectivista sobre as ações do homem, e enquadrando o *Homo Musicalis* nos bancos da escola a olhar para o mundo.

Possivelmente será aqui que poderemos tender a acreditar que os currículos mais não são do que evidências da vigilância que nos tolda a liberdade, nos manietta e nos transforma em atores/vítimas ‘voluntárias’ do *inferno do igual*, parafraseando Byung-Chul Han (2014, p.12).

Depois rumamos juntos a uma nova etapa – **Darwin Musical** – onde teremos a oportunidade de observar a evolução do *Homo Musicalis* no Plistoceno e de tentarmos perceber se o improviso, o acaso e a indeterminação não terão ficado preteridos, ou obstaculizados, por quaisquer motivos alheios à sua vontade, ou ‘apenas’ por pesarem negativamente na balança do custo-benefício da evolução humana.

Por fim, na fase **Câmara Lúcida**, glosando Roland Barthes, tentaremos pôr em jogo o esforço agambeniano do ato de *profanar*, permitindo a nós próprios enaltecer o bom que seria da presença efetiva da indeterminação,

da improvisação e do acaso no horizonte atual dos currículos.

Postas assim as coisas, montaremos um cenário que evidencie a possibilidade de declarar o *Homo Musicalis*, ao lado ou mesmo dentro do *Homo Sapiens Sapiens*, como um *aberto* que cultiva o improviso, o acaso e a indeterminação como ingredientes constituintes da sua alquimia de vida.

Talvez assim possamos retratar hoje o *Homo Musicalis* e o consigamos aceitar *profanando* os princípios de progresso e de desenvolvimento tão caros a uma visão reducionista e, deste modo, rumar à sua pluralidade.

Panótico Musical

O mundo é percorrido
por diferentes olhares.

Eugénia Vilela, *Do Corpo Equívoco*, 1998

O *ver sem ser visto* protagonizado por Bentham no seu *Panopticon* é o conceito que suporta a nossa intenção em observarmos o *Homo Musicalis* sentado no banco da escola e a olhar para o mundo. Dizemos mundo por este ser um conceito humano ajustado à compreensão que temos da diversidade do real e num formato que ativa em nós a consciência simbólica que temos de nós mesmos. E dizemos escola, por nela encontrarmos um *espaço* e um *tempo* capaz de fazer da educação artística, na qual a música se inscreve, um exercício reflexivo sobre as narrativas e as roupagens que vão vestindo quem somos e o que fazemos.

O panótico é-nos útil na medida em que se manifesta como pensamento, como discurso naturalizado na sociedade disciplinar do séc. XVIII, e agora em pleno séc. XXI nos oferece a possibilidade de fazermos a crítica ao olho-que-pensa-e-corrige que habita e emerge dos currículos escolares, impregnados que estão de visões messiânicas, lineares e progressivas do homem-que-ai-vem.

É aqui que poderemos tender a acreditar que os currículos e os métodos observados por nós mais não são do que evidências da vigilância que a sociedade teima em realizar sobre nós, toldando-nos a liberdade, manietando e transformando-nos em atores/vítimas do *inferno do igual*.

Porque dizemos isto?

Do alto da nossa torre de vigilância – imaginamo-la localizada no centro do panótico arquitetural do Hospital Miguel Bombarda (Lisboa) em visita ficcionada por nós – pedimos emprestada a leitura que Ana Lúcia Frega (1997), fez recentemente sobre as metodologias e currículos musicais mais postos em cena ao longo do séc. XX.

Esta leitura, muito comprometida com preocupações sobre o ensino e a aprendizagem da música em contextos escolares, levou-nos a encontrar autores, pedagogos e professores que, sob a lupa fina de Frega, construíram um universo extenso de cenários pedagógicos e curriculares que moldaram o *fazer música* nas escolas.

Sem recorrermos a nenhuma técnica apurada de observação, mas atentos ao desenrolar das ações pedagógicas perpetradas por estes autores no terreno, constatamos a naturalização de um discurso comum a todos eles a que não será alheio um certo tipo de pensamento ocidental, mesmo em Suzuki conotado com a imagem sobre o homem que se constrói, linearmente, do mais simples para o mais complexo e da plena consagração deste homem idealizado enquanto personagem universal.

Esta visão, que acompanha os diferentes autores, é, por assim dizer, uma visão teleológica e comete o erro, já muitas vezes assinalado por Hannah Arendt, de reduzir o homem a um ser idealizadamente único e universal.

Ora, como sabemos hoje, não há um homem único. Há sim, homens e no plural.

Da nossa torre de vigia também demos conta da subscrição coletiva subjacente às ideias de progresso e de desenvolvimento tão caras a todos estes autores e fazedores de currículos.

Herdeiros, e apoiados na limitação e na violência do discurso iluminista, encontramos a produzirem discursos normativos profusamente habitados por múltiplos tiques de governação sobre a criança, o aluno e o homem.

Uma outra atitude comum a estes autores é a de imaginar a presença da música na escola, nos currículos e nos programas como tábua de salvação – *acto salvífico* – imprescindível para que o lugar do homem no mundo resulte em pleno.

Isto a par de outras ações diretas a serem perpetradas no comportamento humano – mais disciplina, mais rigor, maior capacidade de atenção, mais competências transversais – levam-nos a fazer a crítica à instrumentalização pecaminosa da música, das artes e da educação, quando confrontados com o teor das suas alegações.

Numa leitura de maior proximidade ao trabalho de Ana Lúcia Frega, e apontando os azimutes aos conceitos de improvisação, acaso e indeterminação, verificamos a ténue presença, ou quase ausência, destes dois últimos conceitos ('salvam-se' Paynter e Schafer), ao lado de uma curiosa utilização do conceito de improvisação – i.e., Orff, Van Hauwe e Wuytack – enquanto motor de pesquisa expressiva individual e coletiva, mas tatuada pelo bisturi de uma gramática e sintaxe pré-estabelecida.

Sendo assim, parece-nos pertinente destacar que:

- I) Orff promove liberdades inusitadas quando nos diz que 'improvisation is the starting point for elemental music making.' (Orff, 1976, p.22);
- II) as atividades propostas por Willems permitem às crianças improvisarem;
- III) as escalas pentatónicas usadas por Kodály facultam às crianças idiomas propícios à improvisação;
- IV) Suzuki inspira a realização de exercícios instrumentais próximos daquilo que é

tido por *introdução à improvisação* mas, ao fazer destacar o bom que será se se permitir o enriquecimento da memória musical dos alunos, desativa dessa forma a 'pura' competência improvisacional;

V) Gordon relaciona improvisação com o conceito de *audiação* (capacidade de compreender a música não estando na sua presença), incitando os educadores quando numa conversa com Mary Ellen Pinzini (Musicstaff.com 1998), afirma 'My best recommendation to music teachers of the next century is to improvise, improvise, improvise!';

VI) Van Hauwe e Wuytack propõem a improvisação colectiva como processo de inclusão, num verdadeiro exercício democrático e contemporâneo de abordar o conceito de *música para todos* deixando claro para todos que a criatividade deve acontecer mesmo quando provoca desalinhamentos e tensões; e

VII) Paynter e Schafer avisam-nos que 'improvisation and creative abilities, atrophied through years of disuse, are also rediscovered' (Schafer, 1967, intro.).

Aproximando-nos ainda mais das intenções dos diferentes autores trabalhados por Frega colocamos em evidência particularidades dos seus discursos em torno do conceito de improvisação para melhor os conhecermos e deles retiramos informação relevante.

Assim, presenciamos Émile Jacques-Dalcroze – professor de harmonia e solfejo do Conservatório de Genebra (1892) e exímio pianista

improvisador – a destacar a utilização da improvisação nas atividades musicais, defendendo que um músico se torna *mais competente* através da improvisação.

Damos conta que Carl Orff, no seu *Orff Schulwerk*, nos deixa a impressão clara de que a improvisação é um desígnio individual e colectivo a acalantar quando nos diz: ‘Improvisation is the starting point for elemental music making. From the beginning we practised freely-made rhythmic improvisations for which simple ostinati served as foundation and stimulus.’ (Orff,1976, p.22).

Maurice Martenot, célebre pela criação do instrumento designado por Ondas Martenot e professor no Conservatório de Paris, expressa-se através de uma das suas máximas *L’esprit avant la lettre, le couer avant l’intellect* protagonizando uma das ideias mais caras ao seu pensamento quando nos confronta com esse seu sonoro e inevitável soundbyte: primeiro o *fazer* e só depois o *entender*.

Frega, a partir do ‘Guia didáctico’ do professor de Martenot, propõe-nos uma ligação deste pedagogo ao binómio improvisação – criatividade quando nos afirma que:

...el impulso creador es particularmente favorable para hacer sentir el significado profundo de la música. Posse, además, un notable valor educativo y responde a la necesidad de expresión del ser humano. Por estas razones hay que insistir particularmente sobre el desarrollo de las facultades que favorecen a la improvisación. (Frega,1997, p.62)

A propósito de Justine Ward – pianista e pedagoga – Frega afirma-nos a importância desta autora no que diz respeito à ideia de que a improvisação deve constituir-se enquanto tarefa para desenvolver competências não só na reprodução musical, mas também no desenvolvimento da criação musical.

Frega aborda um outro pedagogo – Edgar Willems – com o propósito de salientar neste a importância que a improvisação tem na contribuição para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Faz também recair sobre nós um olhar próximo do contacto que teve com Willems quando nos diz que o seu propósito pedagógico face à improvisação é o de a trabalhar através de múltiplas atividades de desenvolvimento auditivo.

Começa aqui a esboçar-se em nós a ideia de que existe, nos autores referenciados por Frega, a assunção de uma clara conceção utilitarista do conceito de improvisação, colocando esta sempre ao serviço de algo e nunca como um fim em si mesmo.

Diríamos que é a explicitação de um discurso hegemónico da razão na construção de um universo pedagógico muito centrado num poder quase absoluto que, modernamente, lhe foi conferido por quem se dá bem com a racionalidade científica, racionalidade essa *sem sensibilidade, um homem sem corpo*: ‘um ideal de depuração perfectiva’ (Vilela, 1998, p.13).

O que resulta disto?

A sensação de que a comparação e parametrização dos modelos pedagógicos atrás perpetrada e exposta por Ana Lucia Frega se dá bem com o homem em abstracto esquecendo, ou banalizando, as contingências de que ele é feito.

Depois desta observação continuamos a leitura sobre os autores propostos destacando agora o húngaro Zoltan Kodaly, um verdadeiro caso sério no restauro da tradição musical do seu povo.

Kodaly (Frega, 1997, p.96) enaltece o carácter experimental do seu método, pedindo para que os seus alunos/intérpretes participassem ativamente em múltiplas ações, tornando estas o motor de busca para a apreensão futura de conceitos. Apesar da intenção 'boa' expressa na experimentação, a verdade é que Kodaly e os seus seguidores defenderam sempre a necessidade de os alunos aprenderem previamente o solfejo e a escala pentatónica, o que nos deixa desconfiados face à impregnação/moldagem de uma gramática sonora prévia ao improviso. Diríamos que, neste caso como noutros, a liberdade está constrangida a uma sintaxe e a uma morfologia musical hegemónica.

É nesta confirmação de Frega a propósito de Kodaly e dos seus colaboradores, citando E. Szonyi, de que *un niño no debería comenzar jamás el estudio de un instrumento sin haber aprendido previamente la lectura musical* (Frega, 1997, p.100), que nos podemos declarar desiludidos e dececionados face à violência deste discurso de governação e de adestramento sobre o mundo da música e da educação.

Atrevidos, os modelos pedagógicos vão-se expondo ao mundo como se ocupassem, desde sempre, um lugar cativo no infinito universo do poder.

Continuando a seguir de perto o trabalho de Frega, a nossa leitura encontra um novo obstáculo: a dificuldade de percebermos de que forma Shinichi Suzuki, apesar de invocar a improvisação para o seio da sua metodologia, coloca-a ao serviço da comunidade educativa. Em todo o caso, da observação do seu livro Suzuki Violin School vol.1 (1978), não nos parece difícil imaginar uma *espécie de introdução à improvisação* a partir das sugestões expressas sobre o ato de 'variar', ou sobre a forma de usar, ou golpear, o arco.

Tudo fica ainda mais claro se observarmos os resultados/produtos musicais – concertos coletivos de dezenas ou centenas de crianças – provindos deste trabalho pedagógico. São representações musicais cujo repertório favorece o óbvio mundo clássico da música ocidental, onde a improvisação, aqui e ali, é exposta como uma atividade secundária e não estruturante. Fica-nos a sensação de que esta existe apenas enquanto matéria sujeita a uma subordinação técnica, pedagógica e estética.

Seguimos o nosso périplo e damos conta da presença, no texto de Frega, de Murray Schafer (compositor canadiano e pioneiro das paisagens sonoras) e de John Paynter (compositor inglês e doutor em filosofia) a oferecerem-nos espaço de diálogo e de coabitância com a improvisação.

O que Schafer nos propõe é digno de registro e cujo tom é medido pela maneira curiosa como descreve o que pode ser uma aula, ou um encontro educativo: 'The common denominator of all lessons is active participation through free discussion, experimentation, improvisation and objective analysis of the elements of music' (Schafer, 1967, intro.).

Paynter sugere a improvisação como um *continuum*, numa espécie de movimento perpétuo solidário com a composição, permitindo a ambas atividades serem geradoras de material musical e tornando uma aula um *espaço tangencial* entre o determinado e o não determinado, focando-se em particular no que foi realizado/tocado e não necessariamente no que foi escrito.

Parece-nos que, no caso destes dois autores atrás mencionados, encontramos a expectativa de fazer da improvisação um acontecimento. Parece-nos evidente que ambos percorrem uma cartografia distinta das anteriores e, sem as fraturarem, propõem uma espécie de desconstrução do já pensado, perspetivando e denunciando, no hoje, o modo como estes modelos pedagógicos articulam a(s) verdade(s) e se expõem perante a(s) escola(s) e o(s) mundo(s).

Talvez seja essa desconstrução, essa inquietação, esse pouco jeito que dão à normalização, ou ortopedização, do perfil ideal do homem, que os torna tão pouco atrativos e tão pouco disseminados entre nós. Suspeitamos disso ao lermos, quer 'Ear Cleaning' de Schafer, quer 'Hear and Now' de Paynter.

Saindo do trabalho de Frega, que escalpeliza e parametriza estes modos de estar perante o mundo da educação musical partindo da experiência argentina e, por óbvia necessidade de perspetivar o universo português, observamos agora três pedagogos que, nas últimas décadas, muito trabalho colocaram no corpo e no pensamento dos educadores e professores portugueses: Pierre Van Hauwe, Jos Wuytack e Edwin Gordon.

Embalados pelo espírito da escola moderna portuguesa, estes autores, ambos a trabalharem com regularidade em Portugal nas últimas quatro décadas, deram vigor às práticas coletivas da música para crianças bastando para isso observar a miríade de orquestras escolares espalhadas pelo país inteiro, e examinar a inclusão das práticas de música de conjunto nos currículos nacionais.¹

Ao oferecer uma panóplia gigantesca de repertório usando sempre princípios de trabalho muito relacionados com o conceito de *música elementar*, princípio este caro a Carl Orff, e tatuando em todos os educadores uma máxima de pensamento e de trabalho próxima de John Dewey sintetizada no *learning by doing*, ainda hoje, estes ideais de trabalho podem ver-se a serem exercitados no Instituto Orff de Salzburg (Áustria) e espalhados um pouco por todo o mundo da pedagogia musical.

Este modo de estar em música e em educação tornou possível mudanças significativas no comportamento da música no contexto curricular português.

1. I) Wuytack ainda se mantém ativo através da Associação Wuytack de Pedagogia Musical, sediada em Portugal, através de inúmeros cursos de formação para educadores e professores, da publicação de textos didáticos e de inúmeras composições;

II) Van Hauwe através de cursos internacionais de pedagogia musical e de repertório especificamente

trabalhado para orquestras escolares oferecido, inicialmente à Orquestra Orff do Porto, ao Instituto Orff do Porto, e agora disseminado em todo o território nacional;

III) e Gordon através de inúmeras ações de formação ao lado da publicação de textos.

Estes autores afirmam a importância capital da improvisação – basta olhar os princípios do método *Orff/Wuytack* e para o *Spielen mit musik* de Van Hauwe – como ato genuíno de dar voz e vez às crianças, oferecendo-lhes tempo de antena suficiente para poderem esgrimir a sua criatividade no seio dos seus grupos de trabalho.

Acresce a este legado o facto de o seu olhar ético e estético piscar o olho a *todas as músicas*, e de todo este seu pensamento pedagógico estar atravessado pela ideia de *música para todos*, ideia esta claramente disposta a desalojar a hegemonia de um discurso claudicante, oriundo de um mundo burguês e pouco condescendente com o informe, o irregular, o imprevisível e o singular.

Talvez o seu pecado maior seja o de terem imaginado a improvisação como um meio, e não como um fim em si mesmo, e o de conceberem o seu trabalho face às músicas do mundo numa perspetiva, digamos assim, euro e etnocêntrica. Não há rosas sem espinhos... mas, apesar de tudo, ainda está por fazer o balanço desta gigantesca ação de trabalho pedagógico realizado entre nós.

Talvez urja realizá-lo...

Fechando o encontro com Frega não podemos deixar de considerar muito útil a originalidade do seu trabalho de parametrização e de comparação destes métodos de trabalho – estão passados quase vinte anos sobre ele – e, por isso mesmo, de podermos a partir dele construir um pensamento crítico fundado a

partir de uma *racionalidade aberta* disposta a ver as crianças, os alunos e os homens como um *aberto*.

Sobretudo porque, como podemos constatar, na maioria das ideias atrás expressas, a improvisação raras vezes é matéria nuclear ao esforço empreendido por todos aqueles que vivem nas comunidades escolares. É como se ela fosse o *alibi perfeito* para que tudo pudesse mudar, mas ao mesmo tempo, permitir que tudo ficasse na mesma.

E, pela ausência sistemática do acaso e da indeterminação nos métodos atrás revistos, podemos adivinhar mais facilmente o incómodo que estes lhes colocariam ao exigirem que manifestassem nos seus propósitos a *vontade* de não poderem apenas fabricar perfis de alunos de acordo com a norma e em conformidade com o estabelecido.

Dizemos isto porque, numa leitura de contiguidade às novas orientações curriculares para o Jardim de Infância (2016) e para os currículos do 1º (2006) e 2º (2015) ciclos do ensino básico português, verificamos que a debilidade da presença dos conceitos de improvisação e, sobretudo, de acaso e de indeterminação é real e pouco abonatória para uma visão contemporânea da educação musical que se deseja múltipla, polissémica e disponível para a construção de uma sociedade solidária com a conceção de mundos plurais e abertos.

Ao refletirmos sobre estes documentos acabamos por os ver pouco críticos e raramente capazes do distanciamento necessário apto

a um verdadeiro pensamento propiciador sobre as singularidades que habitam o universo das artes em contexto educativo.

Esse pensamento, na nossa opinião, deveria expor a heideggeriana *força-da-arte* enquanto capacidade que os homens possuem em precipitar sobre si, corpo e pensamento, novas maneiras de ver e sentir o real, propondo *mundos* cujos limites, fronteiras ou visões qualificam e enobrecem o que somos.

Estes documentos, deste modo, poderiam constituir-se como um *aviso à navegação* criticando as *narrativas salvíficas* – artes enquanto fator de equilíbrio e correção social – com que o vigente discurso neoliberal brinda as artes e deveriam afastar-se da *reificação* – problema este ainda maior – dos espaços e tempos educativos que assim se nos expõem *transparentes*, pelos rankings avaliativos, *coisificados* em competências e postulados em *metas* desassossegadoras.

Sem querer, estão reféns de um espírito que busca obcecadamente normatividades – esse *inferno do igual* – e dividendo pelo seu carácter funcional. E, assim, a *força-da-arte*, fica ferida de morte.

Porquê? Porque esta nos coloca perante uma dupla capacidade quando ligada ao mundo da educação: estarmos I) *seguros* por estarmos ligados ao que conhecemos e II) *inseguros* quando nos abeiramos do que está para lá de nós.

Assim, desesperados, assistimos ao abandono da possibilidade de, na escola, podermos

viver num estado de *aphesis*, num estado de precipitação sobre a liberdade, numa escola pensada para viver a sua *práxis* e a sua *poesis*.

No entanto, se o panótico se posicionar face ao trabalho – tema esse que daria um outro labor – desenvolvido pelas escolas portuguesas de formação de formadores, pelos centros de investigação, i.e., CIPEM (Centro de Investigação em Psicologia da Música sediada no Porto), pelas escolas profissionais, academias, conservatórios, associações profissionais ligadas à educação e à música, i.e., APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical sediada em Lisboa), podemos constatar que algo tem vindo a ser feito para minorar esse *vazio existencial* que tende a desequilibrar a balança entre o determinado e o indeterminado.

De regresso à nossa imaginária torre de vigia benthamiana, agora mais nutridos pela observações feitas aos autores supra-mencionados na condução que Frega nos proporcionou, não nos resta outra coisa que não seja *registar a desilusão* que constitui a oportunidade historicamente perdida de ver estes obreiros a não fazerem uso do acaso e da indeterminação, a fazerem uso sério, mas normativo, da improvisação e a não conseguirem um discurso *out-of-the-box* por alinharem com a governação dos percursos educativos ainda enraizados no pensamento idealizado pelo século da luzes.

É caso para dizer, talvez ainda haja a oportunidade de as apagar...

Os resquícios deste pensamento historicamente ancorado nos séc. XVIII e XIX assentam e persistem na ideia do cânone matriculado numa ótica, digamos assim, euclidianamente linear.

Ora, é precisamente por isto que falamos de desfasamento entre o desafio não-linear einsteiniano que o acaso e a indeterminação podem trazer para a escola e para o mundo, e a acomodação linear de um mundo previsível e messiânico – vulgo, *mundo melhor e homem melhor* – que nos impele a juntá-los e a inscrevê-los na tabela periódica da educação artística.

E porque demos conta deste desfasamento assim o expomos, até porque sabemos que o que não está dito, aquilo que está por detrás do pensamento curricular e metodológico atrás mencionado, deve ser expresso e deve ser posto em carne viva.

É assim que a improvisação, o acaso e a indeterminação vivem. Na esperança de poderem cumprir a sua tarefa de poderem participar ativamente no *aberto* de que os homens são feitos.

Preparamos agora a saída da visita que realizamos ao panótico de Bentham, piscando o olho ao Darwin musical que de nós se aproxima, não sem sorrirmos para o pequeno graffiti adorniano que fizemos naquela torre e que nos saiu das mãos assim, e de cor: 'A tarefa da arte é, hoje, introduzir o caos na ordem' (Adorno, 2001, p.231).

E continuamos a sorrir, sem deixar de ficarmos atentos à preocupação de que o próprio olhar panótico, que engendramos para nós próprios, não nos deixe enveredar por quaisquer assunções moralistas ou 'reformadoras dos costumes'.

Pelo contrário, preferiremos antes, e sempre, profaná-los!...

Darwin Musical

A natureza produz semelhanças.

Walter Benjamin, *Sobre Arte, Técnica,*

Linguagem e Política, 1992

Nunca perguntes o caminho
a alguém que o conhece,
porque assim não poderás perder-te.

Rabino Nachman de Breslau, *Contos*

Segundo Walter Benjamin (1992), os homens possuem a mais elevada capacidade de produzir semelhanças. Seguindo este fino traço do seu pensamento, esta sua assunção consente levar-nos a acreditar que os homens, no uso pleno das suas faculdades, tenham sempre feito do ato mimético condição *sine qua non* para assinalar e assegurar a sua marcha no tempo, nos seus comportamentos e nas suas ações.

Esta constatação permite-nos questionar se, o que outrora permaneceu e foi dominado pela robusta *lei da semelhança*, hoje, essa obrigatoriedade se mantém vigente? Ou, melhorando o argumentário: será que, doutra forma, esta reverência à mimese não foi

ela própria mudando de aspeto face aos ventos e às circunstâncias da história?

E, se assim é, de transformação em transformação, será que poderemos assistir algum dia à sua extinção?

Não é difícil imaginar uma reação negativa a tal questão.

Antes pelo contrário, basta sentirmos a presença da semelhança nos nossos tiques comportamentais e mecânicos, na imitação vezes sem conta das rotinas diárias, no modo de fazer o culto, na exibição do corpo na dança, no refrão da canção, nas formas musicais, na abordagem da língua que usamos, para podermos afirmar que a imitação convive e respira, permanentemente, na integração dos homens no mundo.

Mas, se a supusermos cúmplice da indústria cultural atingindo proporções devastadoras para o eu e o seu imaginário, poderemos aceitar a sua magnífica presença entre nós sem a questionarmos, sem a rodearmos de ratoeiras e estratégias capazes de sustentar o seu abuso?

Se conseguirmos imaginar, com alguma facilidade, os primeiros homens a ‘lerem’ o mundo, no momento imediatamente anterior à existência emergente das línguas, através dos sinais que as estrelas lhes suscitam no céu, ou a auscultarem o futuro através das vísceras dos animais, ou exaltando os seus ânimos através do corpo dançável e do poder dos sons extraídos dos primeiros

instrumentos, será (im)possível vê-los a congeminar singularidades/pluralidades nos seus dizeres sobre o mundo, a partir da improvisação, do acaso e da indeterminação?

Se, com Marcel Duchamp e John Cage assistimos à destruição do cânone, será possível afirmar e ver as artes como a *mentira magistral* capaz de fornecer aos homens pernas para andar na sua caminhada darwinamente evolutiva?

Ocorre-nos, de momento, constatar-mos que a dimensão reflexiva que a educação artística nos pode oferecer, nos dá muito jeito para construirmos conhecimento e pensamento para sermos solidários com a dita marcha. Improvisada, aleatória e indeterminadamente.

Darwin fala-nos da transformação do *Homo Sapiens* como espécie distinta de outros hominídeos, a partir dos ‘grandes símios’, como sendo um processo advindo das modificações genéticas resultantes da seleção natural, da seleção sexual e, espantemo-nos, todo ele fundado em efeitos aleatórios.

Será este efeito aleatório, perpetrado pela natureza, dotado de improvisação e indeterminação suficientes para nos colocar *abertamente* perante o mundo?

Se assim é, por que motivo a apofenia – esse enredo comportamental humano – se expressa tão convincentemente entre os tiques comportamentais dos homens?

Será a apofenia um fator de equilíbrio, entre o certo e *incerto*? Entre a determinação e a *in*-determinação? Entre o acaso e a necessidade?

Vejamos:

A apofenia, característica e capacidade humana em encontrar padrões *com significado*, ou relações *com significado*, quando apetrechada de intencionalidade leva os homens, perante a incerteza ou o não-controle, a encontrarem ilusoriamente âncoras e padrões de segurança.

Digamos que a apofenia providencia um suporte de *aversão à perda*, enquanto mecanismo psicológico e comportamental evolutivo, dotando os homens de resistência suficiente para estarem à altura dos desafios e enfrentarem quaisquer danos, ou assaltos, à sua sobrevivência.

Este tópico assume-se aqui de importância capital por nos permitir observar a capacidade comum que todos os humanos têm de auto-resolução de problemas e para dar nota sobre a criação de uma cultura de base produtora e transmissora de conhecimentos.

Assim, os homens – enquanto animais culturais – geram um vasto campo de informação, de memória e de transmissão de informação capaz de satisfazer as suas necessidades básicas e, marca indelével da sua existência, de produzir um dos seus maiores feitos: a cultura humana.

Esta particularidade, comum a todas as sociedades humanas, manifesta-se diversa e capaz de mudar de aspeto face às diferentes maneiras

de os homens reagirem às questões comuns e incomuns que lhes são proporcionadas.

Esta construção humana, praticada por todos quantos se relacionam e comunicam mutuamente, faz uso de processos de comunicação, i.e., linguagem, e da propagação/publicitação de rituais e de normas capazes de produzirem usos e costumes.

No meio de todo este arsenal comunicativo, a *proto linguagem* humana ter-se-á manifestado em diferentes dimensões e, entre elas, a *proto música* assume um papel destacado na vontade humana em expressar os seus desejos, pulsões e emoções.

Estamos em crer que, na sua longa caminhada evolutiva, os homens souberam fazer uso disso mesmo induzindo emoções e partilhando intenções à medida que o seu engenho aguçava o improviso, o acaso e a indeterminação.

Fixemo-nos agora no epíteto engendrado – *Darwin musical* – para nos remetermos à designação de uma fase compreendida entre os homens anatomicamente modernos (aprox. 200 mil anos atrás), e da sua domesticação agrícola (aprox. 10 mil anos atrás), até aos dias que correm.

Porque nos interessou invocar o nome de Darwin neste contexto denominado de *Homo Musicalis*?

Para reivindicar um campo de discussão onde nos interrogaremos, confiantemente, sobre a

disponibilidade, ou da não disponibilidade, dos homens se afirmarem, na sua caminhada, próximos da conjectura que pode ser proporcionada pelos conceitos atrás mencionados.

A presença de Darwin na nossa teia de observações e suposições dá-nos força na medida em que as suas ideias sobre um mundo a funcionar sem plano prévio, sobre os homens enquanto produtos da circunstância e do acaso, sobre a ideia de um projeto de vida não planificado, apoiam, por assim dizer, a perspectiva de que a criação implica variação, acaso e indeterminação.

O próprio conceito de evolução, que da sua tese emerge, abalou a nossa conceção do mundo, do pensamento e, obviamente, da ideia que temos dos homens e do seu lugar na história.

Se, por um lado, o seu ceticismo face à tarefa impossível de planificar a história das ações humanas nos deixa desarmados, também é verdade que a coabitação e a cocriação com o acaso e a indeterminação colocam nos homens o ónus da responsabilidade de saberem conviver bem com a surpresa.

O que nos apraz registar neste *Darwin Musical* é o abalo produzido, em forma de contra dispositivo, face à ideia normativa de uma história dos homens a ser feita e prevista teleologicamente e sustentada numa lógica puramente logocêntrica.

No balanço sobre o custo-benefício da evolução humana seria dramático o uso de uma

conta-corrente que banalizasse e ostracizasse o improvável, ficando só a ser parametrizado, e porque dá mais jeito às contas que fazemos, o provável, o expectável e o previsto.

Estamos em crer que o *Homo Musicalis* que queremos ver neste retrato se compõe exactamente, e bem melhor, a partir dessa oscilação entre o permanente e o impermanente, entre o estável e o instável, entre o previsível e o imprevisível, entre o fechado e o aberto.

O que daí resulta será sempre caso para não denegrir a indeterminação e de a adjectivar como fonte de todos os males. Esse é o discurso dominante da cultura ocidental prenhe de logocentricidade e que é conveniente criticar.

É necessário produzir momentos assimétricos que desconstruam, tal como Derrida (1962) sugere, o sentido e a ordenação simbólica da nossa cultura.

Digamos que a indeterminação pode e deve criar a hipótese de construir um arraial epistemológico e reflexivo preparado para inverter o poder instituído e constituir-se como um contrapoder face aos instrumentos subtis – i.e., currículos, programas, metodologias – de repressão que Foucault e Derrida tão bem souberam retratar.

O que contém este *Darwin Musical* de subversivo?

No seu livro *A expressão das emoções no Homem e nos animais* Darwin (2000), demonstra-nos que a emoção é um estado primitivo e, como tal,

intrínseco à natureza primeira dos homens.

Parece-nos que, apesar de tudo o que observou, o seu pensamento ainda se mantém prisioneiro do discurso do *logos* impondo a supremacia da razão e relegando a emoção para o miolo do *pathos*.

Ou será que, apenas nos deixa perante o desafio de conviver entre o *pathos* e o *logos*?

Esta hesitação torna-se ainda mais aliciante se a ela adicionarmos – o tal campo de batalha – o desconhecido, expondo as nossas singularidades, sem rede e em *aberto*.

O que nos inquieta, ou sobressalta, neste *Darwin Musical*?

Darwin diz-nos, em voz alta, que a natureza humana possui uma história e uma pré-história marcada de acasos e de acidentes que nos colocam hoje na posição privilegiada de podermos evoluir para cenários novos e desconhecidos.

Seria uma pena desembaraçarmo-nos dessa demanda ficando apertados e manietados por discursos, venham eles donde vierem, promotores de uma vertigem que só nos torna mais apequenados.

Darwin, na sua *Origem do Homem e a seleção sexual*, brinda-nos com a sua visão sobre os primórdios da música.

Diz-nos que, pela sua exuberância, esta parece corresponder ao resultado de rituais de

acasalamento e, por razões óbvias, ser parceira da emoção humana e do seu processo de seleção sexual.

Uma outra curiosa observação remete a música para a conexão ancestral com a linguagem e aí, Darwin sustenta a ideia de que os sons musicais constituíram um dos suportes para a evolução da linguagem.

Este interesse devotado ao mistério da música faz-nos acreditar que é possível afirmar que ela nos remete, desde o nosso dealbar civilizacional, para uma concatenação de atrações, adaptações e preferências postas rizomaticamente em rede.

Talvez esta constatação nos ajude a dar mais força à ideia de que quando congeminamos currículos escolares, ou nela – a Música – expomos o nosso olhar pedagógico, podemos acomodar a ideia de que quando a fazemos (ouvindo-a, interpretando-a, inventando-a), algo de muito ancestral nos precede e, por isso mesmo, algo de familiar e não familiar passa a habitar o nosso enamoramento face ao desconhecido.

É exatamente isso!

Falamos sobre, ou propormos o acaso e a indeterminação é criarmos um espaço propositivo sobre o que não sabemos e sobre o que ainda não foi dito.

Com ele, habilitamo-nos a transmitir a todos (alunos, professores, ...) a cumplicidade necessária para potenciarmos conhecimentos

novos e significativos. Possivelmente assim talvez possamos encontrar a nossa *panecástica* e inventar uma espécie de contra dispositivo, um não-método em que um ignorante pode apoiar um outro a descobrir aquilo que ambos não sabem.

O imprevisto, o acaso e a indeterminação deram a Jacotot e aos seus estudantes a possibilidade de se emanciparem face à pura e dura realidade da instrução.

Estes conceitos, em termos musicais, só estarão nos bancos da escola e no mundo para nos alertarem de que os métodos, os currículos, os programas podem ser uma ratoeira, em forma de clausura e de fechamento, para o imaginário humano.

Não querendo fazer transparecer a ideia de estarmos só a enfatizar os conceitos atrás mencionados como uma proposta metodológica para as práticas da música em contexto escolar, temos todo o interesse em difundir a hipótese de erguermos uma problematização em torno da emancipação à rotina da instrução e à firme oposição à normatividade e à regra.

O que aqui expomos mais não é do que um convite para que a educação artística pisque os olhos a Darwin e com ele dance aberta e livremente ao som de uma música indeterminada, não-linear e de contacto livre com as demais formas de criação. Ao som de uma qualquer música que se oponha à música sedativa e funcional, exatamente por nesta se ouvir sempre *apenas o que ajuda a não ouvir o mundo e a alteridade* (Sloterdijk, 2008, p.179).

Razões e emoções empaticamente atadas apontam indeterminadamente para o que somos – ouçamos as vozes de Agamben, Barthes, Darwin e Rancière – e que estas assistem, deliciosas, ao aplauso das conjeturas e teorema de Von Foerster quando, em 1976, sugeriu e provou que quanto mais trivial, ou banal, é o comportamento individual humano, mais fraca é a sua influência no comportamento global (Atlan, s/d, p. 26).

Ora, nos espaços educativos, a improvisação, o acaso e a indeterminação mais não farão do que insuflar incertezas, complexidades e indefinições, permitindo assim a possibilidade de perspetivar outras configurações da razão e com elas abandonar o desenho simples e claro de um único perfil de um ser humano a ser idealizado e alimentado pelas diferentes formas de governação.

É como se estes conceitos chegassem ao terreno da educação e do sensível e desejassem negociar, ou propor, uma transgressão mútua e intolerável.

Em forma de pensamento de futuro, vermelho-vivo.

Câmara Lúcida

Imago lucis opera expressa

Roland Barthes, *Câmara clara*, 2009

Ousemos pegar agora em Roland Barthes para rematar o nosso olhar sobre o *Homo Musicalis*. Expliquemo-nos:

A designação *câmara lúcida* só confia na possibilidade de fazermos fotografias pensativas. Tem origem na *camera obscura*, descoberta pelos pintores que inventaram a fotografia enriquecendo-a com um enquadramento e uma ótica.

Se transformarmos ótica em panótico temos pela frente Bentham e o nosso olhar sobre o *Homo Musicalis*. De seguida, se traduzirmos enquadramento por Darwin aí encontramos a contextualização que tão bem faz ao *Homo Musicalis* que, no seu caminhar, se vê solidário como o autor da *Origem das espécies*.

Finalmente, se imaginarmos a *câmara lúcida* como uma possibilidade de interpretarmos o(s) mundo(s) que temos pela frente, encontramos em Barthes o sossego imprescindível para fazermos memória futura do que pensamos. Talvez porque a fotografia seja rude e crua, como Barthes nos propõe, interessa-nos aqui dar conta de como desejamos retratar hoje o *Homo Musicalis*.

Através desta câmara, cujas lentes foram configuradas e trabalhadas pelo improviso, pelo acaso e pela indeterminação, o que vemos pela frente?

O desejo de uma fotografia inclassificável quando, pelo que toca ao *Homo Musicalis*, o vemos atolado em objetos e cenários profusamente desordenados, mas perfeitamente capaz de gestos animados e temerários.

O que vemos, então, é uma fotografia prenhe de aventuras. É isso!

O seu *studium*, conceito muito dispendioso a Barthes, é composto pelas aporias metodológicas já observadas anteriormente e pela atitude nostálgica do *Homo Musicalis* a ouvir, a interpretar e a inventar sons.

O seu *punctum*, essa pequena picada barthiana, é o do olhar pensante e sincero do *Homo Musicalis* face ao que deve consistir a sua pose.

Prenuncia-se aqui uma qualquer-coisa que não permite que a fotografia revelada se evidencie comum e indiferente.

Com Barthes, com o seu *studium* e o seu *punctum* a operar, podemos – assim o sentimos – ver melhor, ou compor melhor o nosso olhar.

É como se tivéssemos conquistado um *outro saber* capaz de nos ajudar a ver a exata importância da improvisação, do acaso e da indeterminação na construção do *Homo Musicalis*. Pois certos ficamos de que, quanto mais falamos desta tripla manifestação –

improvisação enquanto possibilidade de descobrir e inventar outros relacionamentos com objetos, ideias ou idiomas; acaso enquanto ratoeira promotora de distanciamentos

e osmose no jogo do conhecimento entre o sujeito e o objeto, e indeterminação enquanto exercício radical de desterritorialização do eu e de abertura a outras interpretações do mundo

– mais nos aproximamos do seu verdadeiro *punctum* a overmoso *Homo Musicalis*, em pleno Holoceno, a destacar o *aberto* que nele mora.

Percebemos então que a escola e o mundo não podem ficar indiferentes a isto e, outrossim, podem é encontrar na música, nas atividades artísticas e no *Homo Musicalis* um *fator de desativação* dos seus dispositivos de controle (metas, currículos, fetichização dos objetos de consumo, etc.) e, como tal, reagir contra a náusea e a rotina a que têm vindo a ser sujeitos.

A improvisação, o acaso e a indeterminação bem podem levar a cabo esse *ato de profanação* agambeniano, não querendo ser apenas um contra-dispositivo face ao dispositivo, e irromper no nosso quotidiano fazendo apelo ao *studium* ou cenário que desejamos ver na composição do retrato do *Homo Musicalis*.

Um *studium* propositivo em que o *Homo Musicalis*:

- I) se move entre o som elementar e o som elaborado;
- II) joga entre o corpo que reage e o pensamento que age;
- III) vem do grupo e chega ao *estar consigo* mesmo, à sua singularidade;
- IV) primeiro explora e depois escolhe;
- V) primeiro faz tudo e depois especializa-se;

e de um *punctum* emergente em que o *Homo Musicalis*, sempre ele, afirma e cultiva:

- VI) o som elementar como alvo de escuta;
- VII) o corpo que reage como meio de escuta;
- VIII) o grupo como espaço de troca;

e quando, *a fortiori*, adiciona ou mistura aquela tripla manifestação atrás descrita enquanto estrutura constituinte da mecânica da vida do *Homo Musicalis*.

Ora, se ‘reconhecer o *studium* é, fatalmente, descobrir as intenções do fotógrafo’ (Barthes, 2009, p.36) e se ‘o *punctum* é aquilo que me fere’ (Barthes, 2009, p.51) podemos neste *im-promptu*, nesta fotografia, afirmar o interesse em remeter os homens para a emancipação da sua linguagem materna ao dignificar o desiderato da improvisação, do acaso e da indeterminação enquanto terreno não-amigável à determinação, jogando até a favor do desaprender, e do voltar a desaprender.

É esta excitação fotográfica agora visível em dois movimentos (a constituição de um pensamento próprio – a sua língua materna – e a sua difusão no terreno contemporâneo árido em *poéticas da receção*) que podemos adicionar ao álbum da dialética negativa adorniana.

Parafraseando Fernando José Pereira, que observa o homem contemporâneo pela batuta de Mario Perniola (*Del Sentire e Enigma*), diremos que resta ao *Homo Musicalis* evidenciar-se *impermanente, instável, imprevisível e adaptável* (Pereira, 2015).

Por aí, e dialeticamente, poderemos construir um território favorável ao acaso, ao improviso e à indeterminação que nos permita relacionarmo-nos com os materiais sonoros sem constrangimentos e sem classificações abusivas quanto à natureza da música.

Assim, podemos fazer um aviso à navegação metodológica contemporânea – de Dalcroze a Gordon – pedindo-lhes que observem bem a possibilidade de (des)gramatizar o ‘ensinar a improvisar’.

O que não desejamos é adicionar à fotografia que fizemos, representações metodológicas demasiado comprometidas como o que é mecânico e superficial, quando já sabemos que, no seu caminhar evolutivo, o *Homo Musicalis* tende a apofenizar.

E isso, como sabemos, não dá jeito a quem se preocupa com a incompletude de que somos feitos.

A câmara lúcida bartheana pode aqui aproximar-se de um questionamento:

Temos nós condições para pôr em cena a improvisação, o acaso e a indeterminação? Em que contextos da educação artística? E em que escola? Com que professores? Com que alunos?

O que nos parece útil é criar com eles uma tensão, um hiato que interrompa as narrativas tão omnipresentes da salvação, do enriquecimento de competências transversais, do condicionamento estético, da excecionalidade ou da genialidade quando trabalhamos

em contextos de educação artística.

Pela sua natureza, podem ou não, o acaso e a indeterminação colocar problemas aos métodos e currículos estabelecidos?

E, se os imaginássemos um real *exercício metonímico* a partir do qual podemos repensar a educação artística e a escola?

Muito afastados da ideia de receituário encontramos neles propriedades que nos podem ajudar a rejeitar retóricas que expandam a ideia de arte na escola enquanto dispositivo fetichizante e amestrador.

Dizemos isto porque, não raras vezes, quando entramos numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico suspeitamos que, por debaixo da letra Z, esteja quase sempre lá desenhada uma zebra, e nunca uma zibelina. Ou, quando vemos um aluno com uma flauta de bisel na mão nos corredores da escola, sofremos logo de uma vertigem auditiva provinda de uma melodia hiperesteticamente esculpida por duendes irlandeses em busca de um qualquer Titanic cinematográfico.

Se estamos dispostos a isso, façamos da improvisação, do acaso e da indeterminação um dos ingredientes alquímicos a pôr a uso em contexto educativo.

Até porque o *Homo Musicalis*, que aqui reivindicamos, terá neles alimento suficiente para desafiar quem tem pela frente, refinando em permanente estado de alerta o seu papel de cocriador de poéticas e de sensibilidades.

A segunda e a terceira parte deste artigo – *Darwin Musical* e *Câmara Lúcida* – são da exclusiva responsabilidade de Mário Azevedo e estão incluídas na tese *4'34'': Sobre o silêncio e da sua entropia a partir de John Cage*, do Doutoramento em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor (2001). *Minima Moralia*. Lisboa: Presença
- Atlan, Henri (s/d). *Tudo, não, talvez*. Lisboa: Edições Piaget
- Barthes, Roland (2009). *Câmara clara*. Lisboa: Edições 70
- Darwin, Charles (2000). *A expressão das emoções no Homem e nos Animais*. Leça da Palmeira: Companhia das Letras
- Derrida, Jacques (1962). *L'origine de la geometrie de E. Husserl*. Paris: Press Universitaires de France
- Frega, Ana Lucia (1997). *Metodologia comparada de la educacion musical*. Bueno Aires: CIEM
- Han, Byung-Chul (2014). *A sociedade da transparência*. Lisboa: Relógio D'Água
- Martins, Catarina e Popkewitz, Thomas S. (2015). The 'Eventualizing of Arts Education'. Em *Sisyphus – Journal of Education*. 3(1). Lisboa: Institute of Education. University of Lisbon
- Orff, Carl (1976). *The Schulwerk (Vol 3)*. Tutzing: Schott
- Paynter, John (1972). *Here and now. Introduction to modern music in schools*. London: Universal Edition
- Pereira, Fernando J. (2015, 12). *Seminário*. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto
- Ranciére, Jacques (2002). *O Mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica Editora
- Schafer, Murray (1967). *Ear cleaning*. Toronto: BMI Canada Limited
- Sloterdijk, Peter (2008). *O estranhamento do mundo*. Lisboa: Relógio D'Água
- Vasconcelos, António Ângelo (2006). *Ensino da música: 1º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Vilela, Eugénia (1998). *Do corpo equívoco*. Braga: Angelus Novus Editora.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Agamben, Giorgio (1993). *A comunidade que vem*. Lisboa: Presença
- Agamben, Giorgio (1998). *O poder soberano e a Vida Nua*. Lisboa: Presença
- Agamben, Giorgio (2006). *Profanações*. Lisboa: Cotovia
- Agamben, Giorgio (2015). *O Aberto. O Homem e o animal*. Lisboa: Edições 70
- Aguiar, António (2012). *Forma e memória na improvisação* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro
- Atkinson, Dennis (2014). The poietic force of art (towards a poietic materialism). Em *Derivas #2*. Porto: I2ADS
- Benjamin, Walter (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água
- Berliner, Paul (1994). *Thinking in Jazz: the infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press
- Borgo, David (2005). *Sync or Swarm – Improvising music in a complex age*. New York: The Continuum International Group Inc.
- Cage, John (1961). *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press
- Cage, John (1981). *Para los pájaros*. Ciudad de México: Monte Ávila Editores
- Caspurro, Helena (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação* (Tese de Doutoramento). Universidade Aveiro, Aveiro
- Foucault, Michel (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio D'Água
- Foucault, Michel (2010). *Nascimento da Biopolítica*. Lisboa: Edições 70
- Googkin, Doug (2006). *The ABC's of Education*. San Francisco: Pentatonic Press

Gordon, Edwin (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Liotard, Jean-François (1997). *O Inumano*. Lisboa: Editorial Estampa

Kemp, Anthony (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Nettl, Bruno (Ed.) (1998). *In the Course of Performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press

Schafer, Murray (1997). *A afinação do mundo*. S. Paulo: Editora UNESP

Swanwick, Keith & Taylor, Dorothy (1982). *Discovering Music*. Londres: Batsford Press

Hauwe, Pierre (2010). *Spielen mit musik*. Dollnstein: Funfrabenverlag

Keetman, Gunild (1974). *Elementária*. London: Schott

Kratus, John (1990). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. Em *International Journal of Music Education*, 26, 27-38

Kratus, John (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. Em *Music Educators Journal*, 76, 33-37

Kratus, John (1991). Growing with improvisation. Em *Music Educators Journal*, 78, 35-40

Wuytack, Jos & Boal Palheiros, Graça (1995). *Audição musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical

Torres, Rosa M. (1998). *As canções tradicionais Portuguesas no Ensino da música*. Lisboa: Editorial Caminho.

Discursos educativos

em museus:

Práticas e discursos
educativos do
Museu do Douro
_o projeto *BIOS*

MARTA COELHO VALENTE

I2ADS (INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE, DESIGN E SOCIEDADE)
FBAUP (FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO)

BOLSA DE DOUTORAMENTO
DA FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA

RESUMO

O museu contemporâneo, artístico ou não, não deve ser encarado somente como um espaço de legitimação, de exibição e de conservação, mas deve ser considerado cumulativamente como um espaço de experimentação, de investigação, de produção de conhecimento partilhado e de transformação social.

O presente artigo centra-se nos modos de pensar os públicos nas estruturas culturais, nas possibilidades de participação e de envolvimento consideradas e integradas nas políticas e práticas culturais e educativas, tomando por objeto de estudo o Museu do Douro (Peso da Régua) e as propostas implementadas pelo Serviço Educativo (SE).

Concebido como um museu de território, destaca-se da missão do Museu do Douro, o reconhecimento e preservação, a investigação e a divulgação do património cultural e natural da Região Demarcada do Douro (RDD) e a promoção da participação da comunidade. O SE do Museu do Douro procura promover, através do seu programa anual *Eu sou Paisagem*, o encontro com o território e a paisagem, por meio de possibilidades pedagógicas onde convergem, de uma forma inesperada, várias áreas do saber, práticas artísticas contemporâneas e o subjetivo.

Num primeiro momento será feita uma re-visitação das propostas educativas implementadas pelo SE e, a partir da exploração teórica do princípio de *participação*, do que se pensa sobre o conceito e sobre as suas potencialidades na relação das instituições com os públicos, será estabelecida uma análise dos projetos educativos implementados, dando particular destaque ao Projeto *BIOS*. Por fim, serão enunciadas algumas questões desencadeadas a partir da análise e da reflexão estabelecidas, que permitem definir um posicionamento para a investigação no Museu do Douro, no âmbito do Doutoramento em Educação Artística, desenvolvido na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE

museus
discursos educativos
participação
Museu do Douro
território

ABSTRACT

A contemporary museum, whether it is artistic or not, should not be seen only as a place for legitimization, exhibition and conservation. It should also be cumulatively considered a place for experimentation, research, production of shared knowledge and social transformation.

This paper focuses on the possibilities for participation that are considered and included in museums' cultural and educational policies and practices, taking as object of study the Douro Museum in Portugal and the proposals implemented by its Educational Service (ES). This museum was designed as a Territory Museum and its mission centres on the recognition and preservation, research and dissemination of the cultural and natural heritage of the Douro region (*Região Demarcada do Douro*, or RDD), as well as on promoting the involvement and participation of the community. The ES of the Douro Museum seeks to promote, by means of its annual program *Eu sou Paisagem (I am Landscape)*, the encounter with the territory and the landscape, through educational possibilities in which several fields of knowledge, contemporary art practices and the subjective converge in unexpected ways.

I will first revisit the educational programs carried out by the Douro Museum's ES. Then, working from a theoretical exploration of the principle of *participation* and of current thinking about this concept and its possibilities in institutions' relationships with audiences, I will examine those educational proposals with particular emphasis on the *BIOS* Project. Finally, I will focus on some questions prompted by this examination and reflection, which will enable me to establish a position in the research practice developed at the Douro Museum under the PhD in Arts Education at the Faculty of Fine Arts, University of Porto.

KEYWORDS

museums
educational discourses
participation
Douro Museum
territory

Introdução

Nos últimos anos temos assistido a profundas transformações em torno das políticas e práticas nos museus, que acompanham a emergente reflexão sobre os modos de pensar os públicos nas instituições e as potencialidades do seu envolvimento e participação.

De modo recorrente, propostas culturais e educativas parecem celebrar o 'abrir-se às comunidades', às diversas subjetividades e às novas culturas. Alguns exemplos testemunham de facto o esforço em tentar transgredir os tradicionais modelos de transmissão unilateral de um saber específico, de carácter hegemónico e colonialista, e procuram dissipar a fissura existente entre públicos e museus.

Mas, que representatividade têm efetivamente as diversas subjetividades nos projetos culturais e educativos, de forma a possibilitar uma participação efetiva, continuada e sistemática?

Recentes posicionamentos têm surgido em torno do conceito de *participação* na cultura e nas instituições culturais, distinguindo-se o lugar do educativo nos museus como um lugar que investiga e se posiciona política e criticamente no contexto onde reside e onde atua; um lugar que permite o diálogo entre distintas culturas, diversos olhares, outras leituras e interpretações e, por meio de metodologias participativas (Rodrigo, 2007b) procura potenciar o acesso livre à participação cultural. Mas, se por um lado é reconhecida a integração de estratégias participativas

em projetos educativos, incitadoras de uma transformação gradual das práticas culturais de comunidades e possibilidades de mudança social, por outro, constata-se que muitos dos projetos educativos implementados carecem de proximidade com o contexto que os envolve e evidenciam dificuldade em responder às necessidades dos cidadãos, afirmando discursos ainda carentes de significado efetivo para as pessoas. Reconhece-se, neste sentido, que 'la distancia entre lo que los centros pretenden ser y lo que en realidade significan para los ciudadanos se convier-te en un abismo' (Del Río, 2007, p. 2).

O conceito de participação, aqui considerado, revela-se nuclear para a análise que se procura estabelecer em torno das experiências educativas que constituem as propostas do SE do Museu do Douro e dos discursos estabelecidos com os seus públicos.

Estruturado segundo três momentos, primeiramente, o presente texto integra uma revisitação das propostas educativas implementadas pelo SE do Museu, sendo particularizado o estudo em torno do Projeto *BIOS* (projeto integrado no programa anual *Eu sou Paisagem* desde 2011/2012), desenvolvida a partir de uma leitura analítica dos documentos produzidos pelo Museu e particularmente os desenvolvidos pelo SE, desde 2006 (início da ação do SE). Será pertinente realçar que a análise estabelecida surge do que se apresenta dos documentos analisados, devendo-se ressaltar que, de forma natural, tais documentos refletem sempre uma imagem do que se faz. Destacam-se

como documentos integrados na análise, os programas e as publicações anuais, particularizando-se as publicações referentes ao Projeto *BIOS*, as designadas *BIOS Zine* (publicadas as respeitantes aos projetos 2011/2012 e 2012/2013) e os documentos audiovisuais, distinguindo-se os documentários anuais (2007 - 2013/2014) e os registos em vídeo criados pelo SE.

Posteriormente, de um ponto de vista teórico, serão introduzidos os posicionamentos de Carla Padró (2004), Carmen Mörsch (2009, 2011), Irit Rogoff (2005, 2008), María Acaso (2012) e Nora Sternfeld (2012) sobre os modos de pensar os públicos nos espaços culturais e sobre o princípio de participação, o que permitirá estabelecer uma reflexão em torno das práticas participativas contempladas na ação do SE do Museu do Douro. Por fim, serão enunciadas algumas questões que permitem definir um posicionamento para a investigação, a desenvolver no Museu, no território e com as pessoas.

I.

Práticas educativas do Museu do Douro: O projeto *BIOS*

O Museu do Douro, situado na cidade de Peso da Régua, criado em 1997, pela Lei 125/97, de 2 de dezembro, foi concebido como um museu de território cujo espaço de ação integra a RDD, ‘em toda a sua diversidade cultural e natural’ (Lei 125/97, de 2 de dezembro). A RDD é conhecida internacionalmente pela produção vitivinícola e pelo desenho particular da sua paisagem, que se

estende ao longo do Rio Douro. A evolução tecnológica, social e económica que naturalmente advém da produção de vinho e, a estreita relação do homem com a natureza e com os elementos naturais, foram delineando um desenho particular desta paisagem humanizada (ou cultural) da RDD que encerra o Alto Douro Vinhateiro, classificado pela UNESCO, em 2001, como Património Mundial da Humanidade, na categoria de Paisagem Cultural Evolutiva e Viva.

O Museu do Douro foi pensado como uma estrutura polivalente e polinuclear vocacionada para reunir, identificar, preservar, documentar, investigar e divulgar o património cultural e natural da região duriense, em particular o representativo da atividade vitivinícola; foi pensado no sentido de exercer apoio à investigação e à comunicação de materiais e estudos científicos em torno da Região, do seu património, do Museu e das suas coleções (Lei 125/97, de 2 de dezembro); e como uma estrutura promotora de experiências que promovam a participação e o envolvimento da comunidade (Museu do Douro, s.d.).

Sendo um museu de território e tendo em consideração o abrangente tecido geográfico da RDD onde opera, que incorpora, total ou parcialmente, 21 municípios (Seara, 2014, p. 78) (integrados nos distritos de Vila Real, Viseu, Bragança e Guarda), pautados por diferentes características geográficas, demográficas, sociais, culturais e económicas, deixa prever diversos condicionalismos que exigem pensar, de um modo particular, a educação. Com efeito, de forma inesperada emergem do

Museu do Douro propostas educativas que promovem espaços de possibilidades criativas onde convergem múltiplas áreas do saber e práticas artísticas contemporâneas.

Eu sou Paisagem dá título ao programa educativo anual do Museu do Douro. A sua linha de ação assenta:

na criação, reconhecimento e pesquisa de relações de experiência entre os indivíduos e as paisagens.

(...) Aposta-se na criação de contextos de experimentação, com caráter de continuidade, para a participação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e seniores em atividades de experiência e conhecimento.

(...) Pesquisa-se com o território e a paisagem, com o corpo e o lugar, em diálogo e tensão com diferentes linguagens e falas. Interpelam-se as paisagens e as pessoas com o teatro, com a dança, com o vídeo, com a imagem animada, com a escrita e com a biologia, com a geografia, a antropologia e a literatura, com a arquitetura paisagista e o cinema, com a engenharia e com o desenho, com a fotografia e com o som... (Serviço Educativo do Museu do Douro [SEMD], 2015, p. 2)

Por meio de possibilidades emergentes e criativas, espaços de exploração multisensorial e de experimentação, que potenciam o encontro do corpo, aquele que sente (Abram, 2007), com as diversas paisagens (visuais, tácteis, sonoras, olfativas e gustativas), *Eu sou Paisagem* procura promover o

conhecimento e a reflexão do sujeito sobre si próprio e sobre a relação que estabelece com o território e com o mundo.

Entre a diversidade das propostas educativas dinamizadas pelo SE, o projeto anual *BIOS* destaca-se como um modo particular de potenciar a pesquisa e a reflexão sobre a paisagem, ou as paisagens – sobre a vida humana e não humana –, do território duriense (SEMD, 2012b, 2013b, 2014, 2015). Reconhecem-se as entidades não humanas, e seguindo a proposta de David Abram (2007), como outras realidades vivas, toda uma ‘inteligência que se oculta’ (p. 18) que pode ser percebida e experienciada com intensidade. Constata-se nos documentos analisados uma vontade em estimular a participação global do ‘corpo senciente no terreno do sensível’ (Abram, 2007, p. 61).

Por outro lado, os documentos refletem também, de forma persistente, o interesse por multiplicar os modos de perceber a paisagem, por descobrir mais sobre como se vive no território (SEMD, 2014), por refletir sobre o que se é nele, o que se pode ser e o que nele se pode mudar (SEMD, 2012b, 2013a). As imagens atuais do Douro estão ainda associadas a referenciais estereotipados e nostálgicos e, neste âmbito, Andreia Magalhães e Samuel Guimarães (s.d.) mencionam na publicação relativa ao seminário *Matéria<=>Ficção*, realizado no Museu em 2014: ‘para além da imagem postal que é a mais reconhecível, o Douro tem configurações mais complexas, se quisermos *outras paisagens*’ (p. 4). Conforme Aurora Carapinha (2002), a paisagem é

dinâmica, ‘construída e constituída por elementos vivos’ (p. 34), pelo que devemos entendê-la como tal e ‘questionar quais os valores, os métodos, os modelos através dos quais a olhamos’ (p. 34).

A ação do SE do Museu do Douro tem-se cingido maioritariamente pela via institucional e é através das parcerias estabelecidas com instituições locais que se chega às pessoas. Referimo-nos aos grupos integrados no contexto educativo e às associações recreativas, culturais e instituições sociais, que compreendem um público alargado, da criança ao adulto sénior. Nos primeiros anos (de 2007 a 2011) a ação educativa centrou-se essencialmente no público inserido na comunidade escolar da RDD, procurando mobilizar os sujeitos a olhar, de diversos modos; a pensar, com sentido crítico; e a atuar, com responsabilidade cívica, os lugares do território duriense e os do mundo. A população escolar mostrou-se porventura, à semelhança do que comumente acontece, a que estaria mais recetiva a integrar os projetos educativos, mas também, conforme Samuel Guimarães refere (2010), no âmbito do Projeto ‘*Meu Douro*’ – *Projecto com Escolas 2009/2010*, aquela que de forma prioritária interessava estimular. Este trabalho desenvolvido com as escolas permitiu iniciar um processo de diagnóstico territorial, perspetivando a criação de programas mais próximos das pessoas – pois é pelo conhecimento profundo das particularidades dos públicos e dos contextos onde se atua que se poderá criar e propor ações dotadas de significado efetivo. Presentemente, o Projeto *BIOS* integra como participantes a população

escolar, que se distingue em número (em particular os grupos de crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico), e outros coletivos inseridos nos contextos culturais e sociais locais registando-se, em alguns casos, uma participação continuada nos diversos projetos.

O Projeto *BIOS*, centrado anualmente numa temática específica, desafia os participantes para a prática de trabalho de projeto. O Projeto estrutura-se segundo distintos momentos: sessões preparatórias à sua implementação, com o grupo de participantes (professores, educadores ou outras pessoas envolvidas), perspetivando a partilha de temas e ideias e a articulação de linhas orientadoras de atuação; oficinas de experimentação para professores, educadores, alunos e outros grupos de participantes, concebidas em coautoria com autores e profissionais de diversas áreas, destacando-se como oficinas desenvolvidas, as de Teatro, Escrita, Som, Movimento, Narrativas Visuais, Construção, Arquitetura Paisagista e Sombras; comunicações ao longo do processo de trabalho do Projeto, por meio do designado *correio do projeto*, cujo objetivo se centra não só em acompanhar o processo e troca de informação, mas também comunicar propostas e colocar desafios, por parte da equipa do SE; e a apresentação pública final dos projetos desenvolvidos. O registo do Projeto e a reflexão sobre o processo de trabalho desenvolvido integram um programa de publicações anuais, as *BIOS Zine*, nas quais cumulativamente se procura a disseminação do projeto, das práticas nele estabelecidas e de uma consequente

avaliação pública. Destacam-se ainda os documentários do projeto que visam registrar num formato audiovisual as diversas ações integrantes do processo de trabalho.

O processo de trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto *BIOS* figura um modo muito particular de atuar, onde se procura potencializar experiências reflexivas, críticas e ativas. Destaca-se como um modo singular de ‘biografar’ uma cultura, de a reconhecer, de a mostrar e de a pensar, para agir. Anualmente, os participantes são desafiados a partilhar, segundo diversos suportes, histórias, reais e/ou imaginadas, do quotidiano duriense; a olhar e a escutar atentamente as coisas da paisagem; a mergulhar nas singularidades do *eu* e das coisas do mundo.

De forma a tornar mais explícito o sentido do Projeto, as intenções conceptuais enunciadas, as práticas desenvolvidas e a conhecer as temáticas abordadas serão, de seguida, descritas de forma sucinta, algumas ações e desafios propostos, partindo da análise das publicações *BIOS Zine* e dos programas anuais, assumindo-se para o efeito, a citação de fragmentos cruciais.

A primeira edição do Projeto, *BIOS – Biografias e Identidades* (2011/ 2012), surge como precursora de um trabalho de criação de biografias sobre as coisas humanas e não humanas do território duriense – uma coleção de *BIOS*, desenvolvida segundo múltiplos suportes. Neste, as pessoas foram convidadas a relatar, e a registar em vídeo, um ‘episódio singular, insólito, curioso,

cómico, marcante’ (SEMD, 2012a, p. 13) tendo daí resultado o *BIOS Filme* que compreende 51 histórias; e/ou a relatarem outras, desencadeadas a partir do que indiciava uma imagem. O Projeto *BIOS – Segredos* (2012/ 2013) procurou fomentar a atenção pelas pequenas grandes coisas, numa paisagem, num lugar, num ser (SEMD, 2013a, 2014) e o registo da sua imagem, do seu movimento e do som. São exemplos, conforme inscrito na publicação *BIOS Zine. BIOS – Segredos Projeto Anual 2012 e 2013* (SEMD, 2013a, pp. 42-43), os ‘lugares que passamos todos os dias e não vemos com atenção’ a ‘perceção dos sabores que se escondem nas paisagens, as suas características tácteis, os cheiros particulares de cada cultura’ e os ‘segredos dos corpos’. Para o ano 2013/ 2014, o *BIOS – Cartas* incidiu na questão das relações entre liberdade e paisagem. Os desafios de projeto convidaram, por exemplo, os participantes a partilhar em postal o que é para os próprios a paisagem e a liberdade, ou os objetos (ou as imagens destes) que façam lembrar paisagem e liberdade. O Projeto *BIOS – Matéria<=>Ficção* (2014/ 2015) propôs refletir sobre a matéria das coisas, ficcionar a partir da matéria e pensar a ficção como uma possibilidade para a interpretar (SEMD, 2014). A quinta edição do Projeto *BIOS, BIOS – Ficção=>Matéria* (2015/ 2016), em curso, propõe pesquisar e explorar a paisagem como matéria ficcionável e como ficção materializada (SEMD, 2015).

II. **Contextos de participação em museus: Reflexão sobre as práticas do Museu do Douro**

O presente ponto procura estabelecer uma reflexão em torno do princípio de participação, conduzida por diversos posicionamentos que têm tomado os discursos sobre os modos de pensar os públicos nos espaços culturais e sobre as potencialidades de uma colaboração criativa, permitindo analisar, nesse âmbito, as práticas participativas integradas nas propostas educativas do Museu do Douro e pensar possibilidades de atuação.

Na sua categorização de modos de entender a educação artística e a relação com os públicos em centros de arte e espaços expositivos, Carmen Mörsch (2009, 2011) distingue quatro tipos de discurso, *afirmativo, reprodutivo, desconstrutivo e transformativo*. A afirmação acrítica e a abordagem reprodutiva inserem-se num modo unidirecional de transmissão de conhecimento. Ao visitante da abordagem afirmativa, que necessariamente deve ser entendido na cultura dominante (Mörsch, 2009), não é exigido mais do que uma atitude passiva, gerando uma natural segmentação dos visitantes (Padró, 2004) e uma fissura entre estes e a instituição. As perspetivas que tomam como base a democratização do saber, da cultura e da arte procuram, a partir do discurso reprodutivo, chegar a públicos que, de forma autónoma, não se dirigem aos museus (Mörsch, 2009) e criar lugares de experiência e de interação para todos, perspetivando o crescimento das audiências, como

forma de legitimar as instituições (Padró, 2004). Ainda assim, a seleção dos conteúdos continua ligada a uma conceção elitista, fazendo persistir uma separação entre o produtor e o recetor que apreende apenas o que lhe é dado (Padró, 2004).

As abordagens educativas críticas referem-se aos discursos desconstrutivo e transformativo (Mörsch, 2009), assumindo-se a desconstrução e a reconstrução da educação. Carla Padró (2004) integra na cultura crítica a afirmação de processos de autorreflexão, de questionamento interno, de possibilidades de negociação na tomada de decisão e de construção partilhada de conhecimento. O discurso desconstrutivo traduz uma atitude reflexiva e crítica em relação aos modos de pensar e agir no campo educativo. A deslocação da instituição para o exterior (os contextos locais) e a conseqüente incorporação de estratégias de participação colaborativa no desenvolvimento de projetos, constituem-se como processos de transformação estrutural na instituição (Mörsch, 2009). O princípio de participação, a contemplação de projetos participativos e negociados, substantifica a transformação das organizações que atuam como agentes de mudança social (Mörsch, 2009).

Tomando a reflexão de Irit Rogoff (2008) sobre a viragem educativa na curadoria, evidencia-se a urgência de pensar o museu como um lugar que se abre às e para as pessoas, como um lugar de partilha de ideias, de potencialidade e de realização. Rogoff (2005, p.119) propõe como possibilidade de

ação depois da crítica, uma mudança das ‘traditional relations between all that goes into making (practice) and all that goes into viewing (audience) the objects of visual cultural attention’. Esta ideia de criar uma abertura para um novo posicionamento do público baseia-se na transgressão da tradicional relação entre o produtor e o recetor, o artista e o público, o ator e espectador e na afirmação de novas propostas de participação que posicionam o tradicional visitante, agora como coautor (Acaso, 2012). Conforme María Acaso (2012, p. 5) o novo participante ‘pasa de ser objeto a sujeto, de ejercer un acto de consumo a ejercer un acto de conocimiento, de ser pasivo a participar colaborativamente con el autor en la construcción del significado de la obra’.

À luz do princípio de participação define-se, para a investigação, o lugar do educativo como um espaço aberto ao exterior, à participação livre e inesperada das pessoas na criação de significado partilhado e negociado, como um espaço para o jogo, mas onde se permite questionar as regras do jogo (Sternfeld, 2012) e não unicamente como um lugar inclusivo e contemplativo da ação interativa e acrítica.

Desafiante será incorporar na ação educativa o princípio de participação nos termos aqui apontados, o que porventura justifica, na prática, a reconhecida interpenetração de várias abordagens discursivas e a solidez das estratégias afirmativas e reprodutivas, mesmo em discursos de cariz transformador (Mörsch, 2009, 2011).

No que diz respeito ao Museu do Douro, e a partir de um primeiro olhar, pode-se considerar que o tecido territorial onde atua, vasto, denso e complexo, afirma características particulares que deixam prever condicionalismos específicos, nomeadamente no âmbito do posicionamento do SE no próprio contexto e do acesso e da participação dos públicos. Na verdade, que possibilidades de participação se configuram neste território de atuação? Que espaço existe para uma participação efetiva?

Através da análise de documentos produzidos pelo Museu reconhecem-se algumas dinâmicas do SE que testemunham desenvolvimentos a nível da participação dos públicos – dos *parceiros*, como são designados os participantes dos projetos do ‘trabalho em comum’ (SEMD, 2012b, 2013b, 2014). Assim, salientam-se alguns discursos estabelecidos pelo SE com os participantes, os colaboradores e os parceiros institucionais.

- O programa *Eu sou Paisagem* 2015/2016 integra, pela primeira vez, no âmbito do Projeto *BIOS*, um *grupo de acompanhamento e discussão dos processos do projeto* (SEMD, 2015). Refere-se a um pequeno grupo de colaboradores, criado essencialmente a partir de um coletivo de participantes regulares nas diversas edições do Projeto, na sua maioria, professores e educadores da Região. Com efeito, já na publicação *BIOS Zine. BIOS – Segredos Projeto Anual 2012 e 2013* faz-se referência a um grupo de ‘professores que quiseram contribuir e trabalhar, de modo mais partilhado, o desenho deste projeto’ (SEMD, 2013a, p. 42).

- Destacam-se cumulativamente as sessões práticas preparatórias para implementação dos projetos *BIOS*, destinadas a professores, educadores ou outras pessoas que as queiram integrar, nas quais se procura substanciar um trabalho mais partilhado, de forma a melhor ajustar a ação educativa às necessidades dos públicos envolvidos.
- Os desafios *BIOS* fomentam o trabalho de pesquisa, por parte dos participantes, e testemunham uma ação ativa e colaborativa na criação de um acervo de singularidades do território duriense. Refiram-se as coleções que se foram construindo, gráficas, visuais e audiovisuais, de histórias e acontecimentos sobre pessoas, coisas e lugares. Estas ações e os seus resultados estimularam o desenvolvimento de um trabalho de investigação continuado, por parte do SE, nos espaços do território – sobre histórias e lugares vividos –, que desencadearam a criação de coleções de *BIOS* audiovisuais e outros projetos integrantes do programa anual. Apesar de exteriores ao Projeto *BIOS*, entende-se pertinente incorporar aqui esses projetos, inscritos no programa anual 2015/2016, no sentido de tornar mais clara a ação do SE.

Histórias na 1ª Pessoa, consiste num programa de recolha de histórias, relatadas pelas pessoas que habitam a região do Douro. Referem-se às histórias do quotidiano, as ‘cómicas, prosaicas, misteriosas, secretas’ (SEMD, 2015, p. 3) ou às histórias dos lugares.

O projeto *Apeadeiros*, constitui-se num trabalho de pesquisa e registo de som e de vídeo das singularidades das paisagens do território, no qual se destaca a participação de colaboradores externos.

O projeto *Arquivos Visuais*, consiste na recolha de filmes amadores, de formato 8 e 16 mm, nos quais se identificam paisagens e pessoas do território.

Destacam-se ainda os registos em vídeo de pessoas e culturas da Região, reconhecidas a partir de núcleos familiares e de amizade, como o *Maçãs Rosa* (2012/2013), o *Cerejas José* (2014/2015) e, definido para 2015/2016, o *Maçãs Rosa | Cerejas José*, dedicado à documentação dos trabalhos de investigação que o Museu acolhe: a recuperação de uma pintura datada do século XVI, pertencente ao Museu de Lamego, desenvolvida pelo conservador do Museu e o trabalho de investigação desenvolvido pelo Departamento de Genética da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, o processo de cultura *in vitro* e identificação do genoma da videira (SEMD, 2015).

- O Projeto *BIOS* desencadeou outros projetos em parceria: o Projeto *BIOS – Biografias – Municípios do Douro e Trás-os-Montes*, uma parceria com a Fundação EDP, atualmente no terceiro ano de desenvolvimento. Este projeto procura destacar o que é singular num coletivo, por meio da realização de oficinas e ações de artistas nas associações locais, de caráter social, cultural e recreativo e agrupamentos escolares (SEMD, 2015). Destacam-se as oficinas de animação

realizadas em 2013/2014, em parceria com a Associação de Ludotecas do Porto/Centro Lúdico da Imagem Animada_ANILUPA, tendo resultado, da reunião dos projetos desenvolvidos, uma curta-metragem experimental.

- As publicações anuais, as *BIOS Zine*, mais do que documentar de um modo descritivo o projeto anual, objetivos, metodologias e procedimentos, procuram sim, e numa perspectiva mais ampla e crítica, problematizar a pesquisa e o processo de trabalho desenvolvido. Conforme faz referência a equipa do SE na *BIOS Zine. BIOS – Segredos Projeto Anual 2012 e 2013*, a publicação ‘é outro modo de pensar e agir sobre as experiências a que nos propomos aqui. Um treino para a interrogação’ (SEMD, 2013a, p. 10). As publicações para além do intuito comunicativo e de autorreflexão por parte da equipa, pretendem ser instrumentos de partilha: contemplam páginas destinadas aos participantes, para testemunho da sua visão do processo de trabalho do Projeto e um espaço de criação reservado aos profissionais da arte, da cultura e da ciência, colaboradores do Projeto, a secção *Inserções*. Sobre esta, menciona a equipa, ‘é a nossa zine dada a outros. É nossa intenção e desejo contar com a presença de outras pessoas, cujos interesses ou afinidades se cruzam com os temas ou processos que propomos, mais cúmplices ou mais distantes’ (SEMD, 2013a, p. 87).

A análise estabelecida procura destacar alguns pontos fundamentais que traduzem o modo de pensar a educação no Museu do Douro. As possibilidades de integração de colaboradores para pensar conjuntamente a ação educativa e a colaboração dos públicos na pesquisa conjunta e na produção de materiais sobre o território, procuram promover uma maior proximidade com as pessoas e introduzem possibilidades de atuação com potencialidade para reposicionar o lugar do educativo como um espaço de possibilidade que se abre a outros modos de ser (Rogoff, 2008). Salienta-se também a importância dada às parcerias estabelecidas, plataformas que permitem agir no território; e a abertura para a partilha de inserções particulares, as de um qualquer, nas publicações anuais, instrumentos de reflexão e avaliação dos projetos.

Trata-se de apontamentos participativos que atestam uma vontade de aprofundar as possibilidades de participação, de colaboração e de partilha na tomada de decisão, sendo nesse sentido que se configura um possível espaço de atuação no campo da investigação.

III. Um posicionamento para a investigação no Museu do Douro

Os propósitos previamente definidos para a investigação contemplam a análise e exploração de modelos e práticas educativas considerados em museus que integram o pensar e o agir nos contextos onde atuam e o desenvolvimento de projetos participativos que envolvam o contacto de pessoas, e de coletivos, em lugares de questionamento

e de controvérsia. Tomando por objeto de estudo o Museu do Douro procura-se, por meio de uma inscrição reflexiva e crítica e da ação prática conjunta com o SE, pensar modos de integrar, aplicar, observar e avaliar, práticas participativas nos programas educativos e tentar compreender o âmbito real da participação neste contexto.

Neste sentido, emergem algumas questões que integram o desenho do plano de ação. Como pode o Museu ser mais para as pessoas? Contemplando aqui a transgressão do tradicional posicionamento do museu como veículo que reproduz informação, para se afirmar como um espaço aberto à produção partilhada de conhecimento (Mörsch, 2011).

Que possibilidades de participação e de envolvimento são permitidas? De que forma permitem o contexto, o território e os diferentes públicos, existir? Que desafios e exigências emergem? E que significados permitem criar?

Uma rede de agentes implicados nos projetos educativos – participantes, colaboradores, autores-colaboradores, agentes educativos, culturais e sociais e outras estruturas, locais, regionais e nacionais –, tem sido paulatinamente estabelecida. Perspetiva-se a criação de parcerias ativas com as pessoas e os coletivos no sentido de ativar possibilidades de discurso e de negociação na construção de projetos comuns. Como consubstanciar as diversas contribuições para a criação de benefício qualitativo e significado efetivo? Como garantir a sustentabilidade das propostas participativas?

Assume-se o princípio de participação não como uma solução ou como um conceito abstrato, mas, e de acordo com Rodrigo (2007a, p. 4), ‘como un conjunto de prácticas en continua negociación’. Assim, assume-se o educativo como um lugar de partilha inesperada de subjetividades, de reunião onde se trocam falas, saberes, histórias e curiosidades, onde se ouve, mas também se questiona e, por outro lado, como um espaço reconhecido pelas pessoas do território.

REFERÊNCIAS

- Abram, David (2007). *A Magia do Sensível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Acaso, María (2012, maio). *La rEDUvolution en los museos: por que el cambio de paradigma ha de hacer TAMBIEN en las instituciones culturales*. Artigo apresentado no Seminário Museus Participativos, Porto, Portugal. Acedido em <http://www.scribd.com/doc/92868814/Comunicacao-Maria-Acasso-Seminario-Museus-Participativos-Fundacao-dr-Antonio-Cupertino-de-Miranda>
- Carapinha, Aurora (2002). Projeto meu lugar, minha cidade – Habitares Serralves. De uma reflexão sobre a paisagem. Transcrição de excertos gravados em comunicação. Em Samuel Guimarães & Elvira Leite (Coord.), *Habitares Serralves 2001 e 2002* (pp. 32-35). Porto: Fundação de Serralves
- Del Río, Víctor (2007). La educación artística ante el fraude del conocimiento. Em Olga Fernández & Víctor del Río (Eds.), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp.1-11). Valladolid: Museo Patio Herreriano. Acedido em <http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/publicaciones/estrategias>
- Guimarães, Samuel (2010). *Eu sou Paisagem*. Em Serviço Educativo do Museu do Douro (Coord.), *'Meu Douro' Projecto com Escolas 2009/2010* (pp. 17-21). Peso da Régua: Museu do Douro. Acedido em <https://issuu.com/semuseudouro/docs/meudouro>
- Lei de Criação do Museu da Região do Douro. Lei nº 125/97, de 2 de Dezembro. Diário da República nº 278/1997, Série I-A (Assembleia da República, 1972). Acedido em <https://dre.pt/application/file/406375>

- Magalhães, Andreia & Guimarães, Samuel (Eds.) (s.d.). *Paisagem matéria <=> ficção*. Peso da Régua: Museu do Douro. Acedido em <http://www.museudodouro.pt/books/paisagem-materia-ficcao/>
- Mörsch, Carmen (2009). At Crossroads of four discourses. Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation. Em Carmen Mörsch (Ed.), *Documenta 12 Education II. Between critical practice and visitor services. Results of a research project* (pp. 9-31). Berlin: Diaphanes. Acedido em <http://www.diaphanes.com/titel/documenta-12-education-ii-178>
- Mörsch, Carmen (2011). Alliances for Unlearning: On Gallery Education and Institutions of Critique. *Afterall*, 26, 4-13. Acedido em <http://www.afterall.org/journal/issue.26/alliances-for-unlearning-on-the-possibility-of-future-collaborations-between-gallery-educ>
- Museu do Douro (s.d.). *Missão e objetivos*. Acedido em <http://www.museudodouro.pt/museu-douro-missao-objetivos>
- Padró, Carla (2004). La museologia crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. Em Jesus Llorente (Dir.) & David Almazán (Coord.), *Museologia crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza
- Rodrigo, Javier (2007a, novembro). *ArtUOM 05/07: Participación y traducción cultural*. Artigo apresentado em II Congrès d' Educació de les Arts Visuals 'Creativitat en temps de canvis', Barcelona, Espanha. Acedido em <https://app.box.com/s/ca09d05de04c4a4826c4>
- Rodrigo, Javier (2007b). Pedagogia Crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades. Em Olga Fernández & Víctor del Río (Eds.), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp.1-19). Valladolid: Museo Patio Herreriano. Acedido em <http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/publicaciones/estrategias>
- Rogoff, Irit (2005). Looking away. Participations in visual culture. Em Gavin Butt (Ed.), *After Criticism. New Responses to Art and Performance* (pp. 117-134). Oxford: Blackwell Publishing. doi: 10.1002/9780470774243.ch6
- Rogoff, Irit (2008, novembro). Turning. *E-flux*, 0, 1-10. Acedido em <http://www.e-flux.com/journal/turning/>
- Seara, Fernando (Coord.) (2014). *Douro: Matéria e Espírito. Exposição Permanente do Museu do Douro*. Peso da Régua: Fundação Museu do Douro.
- Serviço Educativo do Museu do Douro (Coord.) (2012a). *Bios – Biografias e Identidades. Projeto Anual 2011/2012*. Peso da Régua: Museu do Douro. Acedido em https://issuu.com/semuseudouro/docs/6b_projetobios-biografiaeidentidades_2011_2012
- Serviço Educativo do Museu do Douro (Coord.) (2012b). *Eu sou Paisagem. Atividades 2012 e 2013*. Peso da Régua: Museu do Douro. Acedido em https://issuu.com/semuseudouro/docs/programadeatividades_se_2012e2013
- Serviço Educativo do Museu do Douro (Coord.) (2013a). *BIOS Zine. Bios – Segredos Projeto anual 2012/2013*. Peso da Régua: Museu do Douro. Acedido em https://issuu.com/semuseudouro/docs/bios_zine._bios_-_segredos_projeto_
- Serviço Educativo do Museu do Douro (Coord.) (2013b). *Eu sou Paisagem. Programa Educativo 2013 e 2014*. Peso da Régua: Museu do Douro. Acedido em https://issuu.com/semuseudouro/docs/programa_atividades_2013_2014
- Serviço Educativo do Museu do Douro (Coord.) (2014). *Eu sou Paisagem. Programa Educativo 2014 e 2015*. Peso da Régua: Museu do Douro. Acedido em http://www.museudodouro.pt/tpls/mu/files/educacao/PDF/programa_atividades_2014_2015.pdf
- Serviço Educativo do Museu do Douro (Coord.) (2015). *Eu sou Paisagem. Programa Educativo 2015 e 2016*. Peso da Régua: Museu do Douro. Acedido em https://issuu.com/semuseudouro/docs/md_pa-2015-16-pagsep-vfinal?e=3531648/30394241
- Sternfeld, Nora (2012). Playing by the rules of the game. Participation in the post-representative museum. *CuMMA PAPERS*, 1. Acedido em https://www.academia.edu/4649528/Playing_by_the_Rules_of_the_Game_Participation_in_the_Post-Representative_Museum.

Play / Stop

Discursos sobre o Contemporâneo

DANIELA ROSÁRIO

FBAUP (FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO)

**Sob a forma de três ensaios fílmicos,
pretende-se explorar a questão:
como pensar o *contemporâneo*¹
através da imagem?**

1. Por 'contemporâneo' entende-se
neste contexto a época atual.

RESUMO

Atualmente, há uma profusão de obras que escapam à linguagem fílmica convencional, havendo uma aposta no diálogo entre o cinema e as artes plásticas – exploram-se suportes, linguagens, durações, intensidades, atravessam-se técnicas – uma relação que resulta na expressão de diferentes movimentos artísticos no cinema e a transfiguração do cinema nesses movimentos.

A recorrente proliferação de obras híbridas permitem problematizar o dispositivo cinematográfico no que diz respeito ao seu regime histórico e conceptual, por outro lado, na base desta mudança identificam-se novas formas de pensar a imagem – como instância que coloca em jogo uma teia de relações enunciativas, discursivas e sensoriais. No contexto do artigo, não se trata de identificar e reafirmar uma possível fissura com os padrões de representação convencionais, antes de questionar que articulações e plasticidades podem ser inauguradas perante a força destas obras na atualidade.

Neste contexto, questiono as possibilidades nos vídeos de Aernout Mik (2009), Sharon Lockhart (2008) e Sarah Wood (2014), como gestos que reinventam o dispositivo cinematográfico e ativam outras relações com o visitante. O espectador constrói a obra enquanto se identifica e a significa, é considerado um vector ativo na sua efetivação. Partindo da sua análise, pretende-se conduzir uma reflexão sobre a natureza política da experiência estética nas obras e a possibilidade destes movimentos artísticos como inscrições no campo político.

PALAVRAS-CHAVE

Arte
Política
Aernout Mik
Sharon Lockhart
Sarah Wood

ABSTRACT

Currently, there is a profusion of works that escape to the conventional film language, exploring the dialogue between cinema and the different forms of art – across different media, languages, time periods, intensities and techniques. A relationship that results in the expression of different artistic movements in cinema and the transfiguration of the latter into the former.

The proliferation of hybrid forms problematize the cinematic dispositive concerning its historical and conceptual basis. On the other hand, promote other reflections around the image thinking – as an instance that brings into play enunciative, discursive and sensory relationships. In the context of this article, the main focus is not to promote a debate related to the possible fissure within the conventional representation models, but to discuss how those can count towards new plasticities and benchmarks. Seeking to provide the debate, are questioned the possibilities in the images of Aernout Mik (2009), Sharon Lockhart (2008) and Sarah Wood (2014) as gestures that reinvent the cinematic dispositive and take up other relations with the visitor.

As the viewer identifies and attributes meaning to the work, it is considered an active vector in its execution. From the analysis, we intend to conduct a reflection on the political nature of the aesthetic experience and the possibility for these artistic moments as inscriptions in the political field.

Antes.

Aeronaut Mik

A obra de Aernout Mik resiste a uma clara taxonomia; reivindica um território interdisciplinar, onde se explora através da imagem em movimento, escultura e arquitetura uma perspectiva psicossocial do estado da sociedade atual, envolvendo temas como a crise económica, a comunidade, a violência e a tensão social.

Um corpo no espaço é o princípio base da escultura. *Aernout Mik (2009)* reporta 'figuras' de corpos no espaço, objetos e experiências de tempo. A estrutura arquitectónica do espaço ativa um diagrama de relações entre os vídeos e os visitantes, onde as imagens se relacionam sem que seja estabelecida uma relação de dependência; afirmam-se no espaço como *frames* de tempos distintos. Por outro lado, a falta de ornamentação sonora dos vídeos reafirma a ligação, através da qual se apela à presença do visitante, a um certo estado meditativo.

Mik embora utilize a linguagem documental, também coreografa situações: *performances* descontextualizadas do lugar, disruptivas, absurdas e subversivas. A constante ambivalência entre o real e o ficcional nas imagens, recria um constante re-posicionar do espetador, forçando-o a refletir no *status* das imagens, no conceito de narrativa e *real*.

‘We have to do something,
we have to go somewhere’

Raw Footage (2006)

A nostalgia nem sempre evoca um passado utópico que nunca existiu, antes um desejo de retorno, uma forma de pertença. Derivando etimologicamente do grego νόστος – retorno a casa – e ἄλγος – condição de dor, sofrimento. *Aernout Mik* (2009) toca o tema da nostalgia, no sentido em que evoca um desejo de *regresso a casa*, ou seja, reafirma a necessidade de ligação com a comunidade. No contexto da sociedade contemporânea e das questões que se prendem com a obra, a nostalgia ganha força e ressonância, na medida em que o impacto das políticas capitalistas, a expansão global do mercado, o acesso às tecnologias, têm representado graves consequências para a definição da identidade pessoal e colectiva, aliado a um sentimento de fragmentação e incerteza.

A intersecção destas questões com a imagem, traz para o grande plano as marcas de um tempo, em que o confronto com o visitante pode surgir como incitador de novos posicionamentos em relação à produção de memória, identidade, comunidade e à dinâmica desses processos.

No que concerne à dimensão filosófica, o conceito de *comunidade* é perspectivado de acordo com as palavras de Giorgio Agamben (1990), em que a essência comunitária realiza-se na sua *impropriedade*, ou seja, rompe-se com a concepção de um compromisso histórico a realizar ou de uma *origem* a ser restituída – a simetria entre *arché* e *télos* (origem e destino). *A comunidade que vem* não está consignada a nada. Na obra, o sujeito é colocado como elemento relacional, uma possibilidade e potência entregue à dimensão da alteridade do grupo.

A obra conduz-nos a um estado de suspensão entre a dimensão da realidade e a representação cinematográfica.

Na articulação entre os diferentes vídeos que percorrem a instalação protagoniza-se um desejo do grupo criar uma ação colectiva, um sonho que se estende de uma sala para a outra.

Durante.
Lunch Break

Lunch Break (2008) é composto por um plano ininterrupto com a duração de 83 minutos, sem qualquer narrativa.



Fig.1 *Lunch Break*, single-channel video installation (Sharon Lockhart, 2008)

Courtesy the artist, neugerriemschneider, Berlin and Gladstone Gallery, New York and Brussels

O plano percorre um corredor do estaleiro *Bath Iron Works* (BIW), *Kennebec River*, durante a pausa de almoço dos trabalhadores.

O vídeo originalmente com a duração de 10 minutos, posteriormente manipulado digitalmente, dilata no tempo; o movimento é quase imperceptível, permitindo a contemplação dos gestos dos trabalhadores e do espaço cinematográfico, onde a banalidade própria do cotidiano ganha um lugar central. Neste contexto, é proposta uma experiência de tempo no complexo fabril – entre o *real* e a imagem em movimento – com o intuito de conduzir o visitante ao plano do poético e reflexivo.

A aparente teatralidade de *Lunch Break* manifesta a relação do trabalhador do Séc. XXI com um dos símbolos mais poderosos da sociedade de produção – a fábrica – espaço onde o *intervalo laboral* surge como um ritual social que interrompe o fluxo de trabalho instituído. Assim, o desacelerar do olhar e consequente hiperbolização dos gestos ganha uma dimensão simbólica na relação trabalhador / produção laboral, em que surgem questões relacionadas com as condições de trabalho no contexto da sociedade contemporânea, as dinâmicas entre o espaço laboral e quem o habita.

A temporalidade da peça gera tensão, no sentido em que contraordena a nossa experiência e expectativa sensorial, força um redesenhar

do campo do visível e sensível, renegando o frenesim e a lógica de consumo imediato que em grande medida domina a experiência visual contemporânea.

Tradicionalmente, perante a filosofia, o quotidiano detém um lugar inferior, definido como o não-filosófico. A vida quotidiana na sua trivialidade é uma cadência de repetições, gestos de trabalho e de corpo, ciclos de tempo, nessa acumulação de momentos e signos a sociedade significa-se e justifica-se, expressa o *tudo* e coloca-o em relação.

O sistema capitalista parece reclamar este espaço, atualmente, não representa um ‘espaço-tempo abandonado, não é mais o campo deixado à liberdade (...) torna-se objecto (...) domínio da organização, espaço-tempo da auto-regulação voluntária e planificada’ (Lefebvre, 1991, p. 82). A análise das dinâmicas quotidianas permitem reconhecer o sujeito como elemento que participa nos jogos de verdade de cada época, como se constrói, relaciona e se pensa na sociedade; em que a prática laboral está inserida num esquema social que lhe é proposto como elemento do grupo.

Lunch Break desempenha um papel importante no contexto do questionamento da sociedade partindo das suas próprias representações e dinâmicas locais/globais, um jogo que se estabelece entre o espaço laboral, quem o habita e o visitante.

Depois.

Lost Film, Found Film

Nos ensaios filmícos *Lost Film, Found Film* de Sarah Wood – *For Cultural Purposes Only* (2009), *Three Minute Warning* (2012), *I am a Sky* (2014), *Murmuration x10* (2015) – há um contínuo questionamento sobre a relação da imagem com a memória, do arquivo documental com a narrativa histórica. Pode o arquivo garantir uma alegação de verdade?

I Am A Sky (2014) chega-nos como uma revisão a locais de vigilância, em que é proposta uma subversão dos papéis. Optou-se pela sua análise em detrimento dos restantes vídeos por se tratar de imagens aparentemente banais mas parecem ocultar algo, como se a imagem se construísse sobre diferentes camadas de significação.

A artista reclama o arquivo, com especial foco o arquivo de guerra, como ponto de partida para uma reflexão sobre a obsessão pelo registo na contemporaneidade e o tratamento cinematográfico da memória.

No processo de trabalho, a recombinação e a justaposição das imagens, logo dos espaços e temporalidades a elas associadas, descontextualiza o arquivo do seu ponto de referência original, incitando outras narrativas, qualidades e sentidos ao documento. Neste contexto, adopta-se o conceito de arquivo de Didi-Huberman (2004) em que este se constrói na conjuntura de tensões e lacunas, relacionadas com a própria natureza da imagem, em que o confronto do artista com o espaço

‘entre imagens’ pode ser potenciador de novas intertextualidades. De acordo com esta perspectiva, ‘(...) o arquivo não é reflexo do *real*, mas uma escrita dotada de sintaxe e ideologia...’ (Didi-Huberman, 2004, p. 152-153), em que a *origem* está alocada a um ponto de referência temporal já estratificada. Na contingência desta não-linearidade constrói-se o discurso sobre a história.

O filme parece aproximar-se da ideia de uma história fragmentada. A voz associa-se ao arquivo sob a forma de um discurso pessoal e são colocadas questões relacionadas com o destino e as possibilidades das imagens, no contexto de uma época obcecada com o registo e o mistério da memória.

Pode a imagem sobreviver ao passado?

I Am a Spy (2014) protagoniza um movimento de dessacralização da imagem, em que esta sobrevive enquanto possibilidade de deslocamento a outras narrativas e não como ‘legado’ histórico, ‘*history is what we are making, right now.*’ (*I am a spy*, 2014).



Fig. 2 Still from *I Am A Spy* (Sarah Wood, 2014)

Courtesy the artist, London.

Arte & Política: possibilidades e fronteiras

As manifestações *Aernout Mik* (2009), *Lunch Break* (2008) e *I Am a Spy* (2014) partem de inquietações relacionadas com o espaço-tempo contemporâneo. A questão que se coloca é a seguinte, ‘*Will art always remain a fiction, or can it, in fact, generate societal change?*’ (Bruyne e Gielen, 2011, p.3)

Guy Debord (1997) no ensaio número 190 definiu concisamente o paradoxo das práticas artísticas, no contexto do século XX, descrevendo-as como um movimento de mudança e simultaneamente a expressão da impossibilidade da mesma.

No dealbar do século XXI há uma reescrita da dialéctica de Debord, em que a produção artística e cultural parece engrenada no processo de valorização capitalista; mais do que nunca, a sua autonomia radical surge apenas como uma autonomia relativa no contexto do circuito mediático, submetido à lógica do espetáculo.

Tomarei o pensamento de Chantal Mouffe (1996, 2007) como exemplo das múltiplas articulações do tema e usá-lo-ei como ponto de referência para abordar a relação entre a arte e a política.

Chantal Mouffe sublinha a importância do entendimento das dinâmicas da política democrática para a criação de uma contracorrente das práticas artísticas face ao domínio capitalista. A política democrática, neste contexto, terá de ser compreendida de

acordo com a sua dimensão antagonista, em que o conflito detém um papel fundamental, e na sua natureza contingente, algo mutável que não pode ser dado como garantido. Aqui, a política afasta-se da lógica consensual. A fantasia de uma sociedade conciliada, em que posições claramente distintas são unidas numa mesma matriz, mostrou-se perigosa ao longo da história, conduzindo a práticas totalitárias. De acordo com esta perspectiva, o contributo dos movimentos artísticos determina-se no seu poder crítico face à hegemonia dominante e na fomentação de dissenso (Mouffe, 1996).

A prática artística por uma questão identitária detém especificidades que a distanciam do ativismo político. Se é verdade que a ressonância do léxico próprio do político – conceitos como comum, liberdade, democracia, trabalho – fez parte da pulsão subjacente ao fazer artístico, suportado na força provocatória dos conceitos, não é menos verdade que a obra e o autor não se confundem necessariamente e que a consciência de uma situação não garante a determinação para a alterar, o que pode ser proposto é uma multiplicidade de posições de sujeito, tão importante como gesto de oposição à totalização do sensível.

Neste sentido, a possibilidade de resistência que se pode evocar com a arte não se relaciona diretamente com os processos de emancipação de uma situação política particular, são posições de subjetividade dentro de esquemas de poder, em que são levantadas questões relacionadas com o *real* e em que podem ser instituídos espaços reflexivos.

O que aqui se defende é que não existe uma arte política, existe a possibilidade de um acontecimento político despoletado pela contingência da obra e pelo potencial de deslocamento a ela associado.

A sociedade através das suas próprias representações é produtora de sentido para os membros que nela participam, onde são adoptados sistemas simbólicos que vão ao encontro do desejo do homem entender melhor o mundo. A arte participa na constituição e perpetuação da ordem simbólica, é-lhe inerente uma dimensão ética e política. (Mouffe, 2007) É no plano simbólico que o domínio político e artístico se podem encontrar, ou seja, no espaço que partilham em comum.

Percorrendo uma vez mais os filmes *Aeronaut Mik* (2009), *Lunch Break* (2008) e *I Am a Spy* (2014), a pergunta que se coloca é a seguinte: Que relação têm estas imagens com a minha contemporaneidade?

Talvez este seja um ponto crucial.

O possível desvio da obra em relação ao referencial do visitante, permite a abertura da mesma ao político – espaço onde as relações são simbolicamente ordenadas – e a uma mudança de percepção de situações que fazem parte do universo quotidiano a um plano reflexivo, através de um olhar desace-lerado, da contemplação dos corpos no espaço cinematográfico, das intertextualidades que cada um constrói. É a leitura que se faz da obra que a transforma.

Num primeiro contato, o estatuto e o sentido das imagens podem ser dúbios para o espectador, podendo este revelar a lógica do dispositivo crítico quando confrontado perante a estranheza e a necessidade de refletir sobre ela, neste ponto de contato abre-se todo um campo de possibilidades e tensões, onde são marcadas posições de subjetividade dentro desse quadro de relação.

Os planos parecem ir ao encontro de um desejo de intervir o menos possível no espaço cinematográfico, convida-se a uma submersão no tempo da obra, ao domínio sobre o olhar e a uma resistência às demolições da contemporaneidade, através do pensamento – demolições próprias de uma sociedade que parece subjugar à lei o mercado cada ínfimo recanto da atividade humana, expondo uma profunda fratura nos laços sociais e na ordem simbólica que estruturava as comunidades. (Jappe, 2012)

Estas obras permitem pensar no cinema como um dispositivo que se reinventa, em que o visitante é um vector do espaço cinematográfico e a sua relação de reciprocidade permite a efetivação da obra. Por outro lado, são obras cinematográficas que escapam aos modelos de previsibilidade propostos, que nos propõem inscrições da contemporaneidade com abertura para se converter em pensamento crítico, foco de antagonismo e consequente politização, onde a imagem pode ser mais reveladora que qualquer discurso e, simultaneamente, pode ser ela geradora de novos discursos.

REFERÊNCIAS

Agamben, Giorgio (1993). *A Comunidade que vem*. Lisboa: Editorial Presença.

Jappe, Anselm (2012). *Sobre a Balsa da Medusa – Ensaio Acerca da Decomposição do Capitalismo*. Lisboa: Antígona.

Bishop, Claire (2004). *Antagonism and Relational Aesthetics*. Em *October*, 110, 51–79. DOI: Retirado de: <http://www.teamgal.com/production/1701/SS04October.pdf>

Eckmann, Sabine (2010). *Sharon Lockhart*. Chicago: University of Chicago Press.

Deleuze, Gilles (2005). *Cinema 2: The Time-Image*. London: The Athlone Press.

Debord, Guy (1997). *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Didi-Huberman, George (2000). Before the Image, Before Time: The Sovereignty of Anachronism. *Em Groom, Amedia ed, Time. Documents of Contemporary Art*, 34-37. London: MIT Press.

Didi-Huberman, George (2004). *Imágenes pese a todo – Memória visual del Holocausto*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Dorin, Lisa (2009). *Film. Video. New Media*. Chicago: Art Institute of Chicago.

Lefebvre, Henri (1991). *A vida quotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Editora Ática.

Mouffe, Chantal (2007). *Artistic Activity and Agnostic Spaces*. Em *Journal Art&Research*, 1(2), 1-5. Retirado de: <http://www.artandresearch.org.uk/v1n2/mouffe.html>

Mouffe, Chantal. (1996). *O Regresso do Político*. Gravida: Lisboa.

Mik, Aernout (2009). *Aernout Mik*. New York: The Museum of Modern Art.

Pereira, Fernando José (2005). *Diagnóstico: fractura exposta*. Em *Fractura – colisão de territórios*, jornal da exposição, Oeiras.

Rancière, Jacques (2010). *Estética e Política. A Partilha do Sensível*. Porto: Dafne Editora.

notas biográficas

Ana Cristina Dias

Ana Cristina Dias, natural da ilha do Fogo, Cabo Verde, é Mestre em Teatro - Ramo Actor/ Marionetista pela Universidade de Évora, Osteopata diplomada pela Oxford Brookes University, através de protocolo com o Centro Osteopático de Lisboa (2001-2004), e Licenciada em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa (1995-2001). Atualmente frequenta o programa doutoral em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, desenvolvendo um projeto de investigação em torno da dança.

Daniela Rosário

Daniela Pereira Rosário, 1986. Licenciada em Novas Tecnologias da Comunicação e Informação e mestre em Comunicação Multimédia, Ramo Audiovisual. Atualmente, estudante do Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. marta.d.rosario@gmail.com

Helena Cabeleira

(Torres Novas, 1978). Professora Auxiliar Convidada, FBAUL (desde 2015). Doutora em História da Educação, IEUL (2013), Mestre em Educação Artística, FBAUL (2007), Licenciada em Artes Plásticas - Escultura, FBAUP (2002). Investigadora colaboradora UIDEF-IEUL (desde 2007), Bolseira de Doutoramento FCT (2008-11), investigadora visitante Centre for Educational Sociology (CES), University of Edinburgh (2009), Bolseira Pós-doc IEUL (2014). Desde 2005, foi professora do grupo de Artes Visuais em escolas secundárias do Ministério da Educação, professora de Geometria Descritiva (em regime de trabalho independente), artista plástica e coordenadora de projectos artísticos-educativos em instituições culturais. Desde 2002 recebeu vários prémios artísticos e bolsas de mérito académico e científico (bolsa de mérito da FBAUP em 2002, tese de doutoramento premiada pela UL-CGD em 2014, entre outros). Principais áreas de investigação e interesse: História do ensino superior artístico; História do currículo e das disciplinas artísticas (ensino básico e secundário); Teorias pedagógicas e metodologias de investigação em Educação Artística; Formação contínua de professores de artes plásticas e visuais.

Ana Cristina Dias

Ana Cristina Dias, native of the island of Fogo, Cape Verde, a Masters in Theatre - Branch Actor / puppeteer from the Universidade de Évora, Osteopath graduate from Oxford Brookes University, through agreement with the Centro Osteopático de Lisboa (2001-2004), and BA in Dance from the Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa (1995-2001). Currently she attends the doctoral program in Arts Education at the Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, developing a research project around dance.

Daniela Rosário

Daniela Pereira Rosário, 1986. Degree in New Technologies of Communication and Information and a master degree in Multimedia Communication, audiovisual field. Currently, Ph.D. student in Arts Education at the Faculty of Fine Arts in the University of Porto.

Helena Cabeleira

(Torres Novas, 1978). Invited Assistant Professor, FBAUL (since 2015). PhD in History of Education, IEUL (2013), Master in Arts Education, FBAUL (2007), Degree in Fine Arts - Sculpture, FBAUP (2002). Researcher at UIDEF-IEUL (since 2007), FCT Doctorate Fellow (2008-11), visiting researcher at Centre for Educational Sociology (CES), University of Edinburgh (2009), Post-doc fellow IEUL (2014). Since 2005, she has been a teacher of the visual arts group in secondary schools of the Ministry of Education, professor of Descriptive Geometry (in an independent work regime), artist and coordinator of artistic-educational projects in cultural institutions. Since 2002 she received several artistic awards and grants of academic and scientific merit (FBAUP in 2002; doctoral thesis by UL-CGD in 2014; among others). Main research areas are: History of artistic higher education; History of curriculum and artistic disciplines (primary and secondary education); Pedagogical Theories and Research Methodologies in Artistic Education; Training of visual arts teachers.

Madalena Wallenstein

Iniciou a sua formação em criança no Movimento da Educação pela Arte, na Fundação Gulbenkian nos anos 70, nas áreas da música e teatro. Fez o curso de música do Conservatório Nacional em Lisboa e licenciou-se em Educação.

Trabalha desde 1987 como educadora artística, alternando a sua atividade entre contextos de criação artística e de educação formal, não formal, de intervenção em pedagogia social para crianças e jovens e formação para professores e artistas. A sua atividade de pesquisa tem-se construído a partir da reflexão crítica sobre a experiência de transversalidade entre o campo artístico e o campo educativo e a exploração das potencialidades da educação artística como espaço específico da dimensão estética. É doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes do Porto. Exerce, desde 2008, funções de programadora e coordenadora do CCB [Fábrica das Artes – projeto educativo]. É autora e coordenadora dos livros “Senão havia, nada, como é que surgiu alguma coisa?” (arte, infância e filosofia) e “Raízes da Curiosidade – tempo de ciência e arte” (arte e neurociência); “Nós Todos Pensamos em Nós – questões sobre criação artística, infância e públicos” editados pelo CCB.

Margarida Dourado Dias

Margarida Dourado Dias, 1974. Licenciada em Artes Plásticas - Escultura, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (1999). Bolseira de Erasmus-Sócrates, École des Beaux-Arts de Bordeaux em França (1998). Mestre em Estudos da Criança, Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica, Universidade do Minho (2009). Profissionalização em Serviço - Grupo 600 - Artes Visuais, Universidade Aberta (2013). Estudante do Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

tigridias@gmail.com

Madalena Wallenstein

Madalena Wallenstein began her training in the Movement for Education for Art, at the Gulbenkian Foundation in the 1970s, in the areas of music and theater. She studied music at the National Conservatory in Lisbon and graduated in Education.

She has been working as an artistic educator since 1987, alternating her activity between contexts of artistic creation and formal, non-formal education, intervention in social pedagogy for children and young people, and training for teachers and artists. Her research activity has been constructed based on the critical reflection on the experience of transversality, between the artistic field and the educational field, and the exploration of the potentialities of artistic education as a specific space of the aesthetic dimension. She is a PhD student in Artistic Education at the Faculdade das Belas Artes, of Porto. Since 2008, she has been a programmer and coordinator of CCB [Fábrica das Artes - educational project]. She is the author and coordinator of the books “Se não havia nada, como surgiu alguma coisa?” (Art, childhood and philosophy) and “Raízes da curiosidade” (art and neuroscience); “Nós Todos Pensamos em Nós” (programming, artistic creation for young audiences, childhood and public), edited by the CCB.

Margarida Dourado Dias

Margarida Dourado Dias, 1974. Degree in Fine Arts - Sculpture, Faculty of Fine Arts in University of Porto (1999). Scholarship from Erasmus-Sócrates, École des Beaux-Arts de Bordeaux in France (1998). Master in Child Studies, Specialization in Visual Communication and Artistic Expression, University of Minho (2009). Professionalization in Service - Group 600 - Visual Arts, University Aberta (2013). Phd student in Arts Education at the Faculty of Fine Arts in University of Porto.

Mário Azevedo

Mário Azevedo (1957). Diplomado pelo Stichting Orffwerkgroep de Delft (Holanda). Foi professor na ESE de Paula Frassinetti entre 1984 e 1996. É professor na ESMAE/IPP desde 1996, onde assume, actualmente, funções directivas.

Co-fundador da Orquestra e do Instituto Orff do Porto.

Doutorando em Educação Artística na FBAUP/UP é membro do NIMAE/i2ADS onde desenvolve um trabalho de atenção profunda sobre Educação Artística, Estética e Filosofia.

Os elementos do seu enfoque de trabalho – o *silêncio*, o *mundo* e a *natalidade*, o *ouvido-reificado* e o *ouvido-em-trânsito*, o *aberto* e a *indeterminação* – evidenciam rupturas de sentido na contemporaneidade.

Fazendo da sua família o seu *locus amoenus*, toca alaúde às escondidas e gosta particularmente de Hildegarda de Bingen e Josquin Desprez, Hans Memling e Thomas Hirschhorn, Gustav Mahler e John Cage, de Steve Reich e Toumani Diabaté, de Vergílio Ferreira e Paul Celan, de orquídeas e de vinhas velhas.

Marta Coelho Valente

Marta Coelho Valente é doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP) e bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. É licenciada em Pintura pela Escola Universitária das Artes de Coimbra e Mestre em Pintura pela FBAUP; Licenciada em História da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Formação Especializada em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, pelo Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro.

coelhovalente@gmail.com

Mário Azevedo

Mário Azevedo (1957). Diploma of the Stichting Orffwerkgroep Delft (Netherlands). He worked in the Paula Frassinetti ESE between 1984 and 1996. Since 1996 he is teaching at ESMAE/IPP where he is, currently, vice-president.

Co-founder of the Orquestra Orff and of the Oporto Orff Institute.

He is a PhD student in Art Education in FBAUP and member of NIMAE/i2ADS where cultivates a deep attention through Arts Education, Aesthetics and Philosophy.

The key-words of his work – *silence*, *world* and *birth*, *reified-ear* and *nomadic-ear*, open and indeterminacy – shows ruptures of sense in the contemporary world.

He loves his family, plays lute covertly and, particularly likes Hildegard of Bingen and Josquin Desprez, Hans Memling and Thomas Hirschhorn, Gustav Mahler and John Cage, Steve Reich and Toumani Diabaté, Vergílio Ferreira and Paul Celan, orchids and old vines.

Marta Coelho Valente

Marta Coelho Valente is a PhD student in Arts Education at the Faculty of Fine Arts, University of Porto. She holds a fellowship from the Foundation for Science and Technology. Marta holds a degree in Fine Arts (Painting) from University School of Arts of Coimbra and a Master's Degree in Painting from Faculty of Fine Arts, University of Porto; a degree in History of Art from the Faculty of Arts and Humanities, University of Porto; specialised training in Special Education, Cognitive and Motor Domain from the Higher Institute of Information and Administration Science of Aveiro.

Ricardo Pistola

Ricardo Pistola, 1980. Licenciado em Artes Plásticas – Pintura, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (2003). Mestre em Ensino de Artes Visuais, Faculdade de Belas Artes e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (2012). Bolseiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da universidade do Porto, no qual é atualmente estudante. Membro colaborador no Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS). Desde 2001 expõe regularmente em galerias e feiras de arte em Portugal e no estrangeiro.

www.ricardopistola.com

ricardopistola@gmail.com

Rui Leite

Rui Gabriel Saraiva Leite, nascido em 1969, licenciado em Professores do ensino básico, variante Educação Musical pela Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto em 2000. Bolseiro do Instituto Orff do Porto para estudar na thecollectice school of music - Bass Collective of New York. Licenciado em Jazz, variante Contrabaixo, pela Escola Superior de Música e Artes do Espectáculos do Porto em 2006. Pós Graduação, Advanced Studies in Music and Dance education – “Orff Schulwerk”, 2009. Level II Teachers em Jazz Orff, Doug Goodkin program San Francisco School. 2009. Estudante de Doutoramento em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Docente no Colégio de Nossa Senhora de Lourdes, no Instituto Orff do Porto e na Orquestra Orff do Porto.

rgsleite@gmail.com

Ricardo Pistola

Ricardo Pistola, 1980. Degree in Fine Arts – Painting, Faculty of Fine Arts of Oporto University (2003). Master in Visual Arts Teaching, Faculty of Fine Arts and Faculty of Psychology and Educational Sciences of Oporto University (2012). Fellowship of the Foundation for Science and Technology under the PhD in Art Education at the Faculty of Fine Arts of Oporto University in which it is currently student. Collaborator member of the Research Institute on Art, design and Society (i2ADS). Since 2001 exhibits on a regular basis in galleries and art fairs on Portugal and abroad.

Rui Leite

Rui Gabriel Saraiva Leite, born in 1969, graduated in Teachers primary school, variant Music Education from School of Education of Oporto Polytechnic Institute of Oporto in 2000. Fellow of the Orff Institute of Oporto to study in thecollectice school of music - Bass Collective of New York. Degree in Jazz, Jazz Bass variant, the Music School and Performing Arts in 2006. Graduate, Advanced Studies in Music and Dance education - “Orff Schulwerk”, 2009. Level II Teachers in Jazz Orff, Doug Goodkin program, San Francisco School. 2009. PhD student in Arts Education at the Faculty of Fine Arts, University of Porto. Lecturer at the Colégio de Nossa Senhora Lourdes, the Orff Institute of Oporto and Orff Orchestra of Oporto.

Susana Ribeiro

Porto, 1977. Licenciada em Artes Plásticas – Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), 2001. Efetuou estudos em Design de Comunicação, na Escola Superior de Arte e Design (1996) e no Mestrado em Pintura pela FBAUP (2010/12). Em 2004, conclui a Especialização em Restauro e Conservação de Pintura em Cavalete, pela Camera di Commercio Italiana. Atualmente frequenta o Curso Doutoral em Educação Artística na FBAUP. É investigadora-colaboradora do Núcleo de Educação Artística do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ads) e da Associação Portuguesa da Cor. É membro fundador e especialista da cor na Chroma Color Consulting, primeira empresa de consultadoria de cor em Portugal (www.chromacc.com). O seu trabalho foca-se nas intersecções que ocorrem entre a cor e o corpo humano. É coautora do livro '*Cor e Luz na Interpretação da Imagem – Tradução Cerebral*' (2014).

www.susanaribeiro.com

Susana Ribeiro

Porto, 1977. Degree in Fine Arts - Painting from the Faculty of Fine Arts, University of Porto (FBAUP), 2001. We conducted studies in Communication Design at the School of Art and Design (1996) and Master in Painting FBAUP (2010/12). In 2004, concludes the Specialization in Restoration and Conservation of Painting at the Camera di Commercio Italiana. Currently attends the PHD in Arts Education in FBAUP. Is a researcher-collaborator of the Center for Arts Education of the Institute for Research in Art, Design and Society (i2ads) and of the Portuguese Association of Color. Is a founding member and color specialist in Chroma Color Consulting, first color consulting company in Portugal (www.chromacc.com). Her work focuses on the intersections that occur between color and human body. Is co-author of the book '*Cor e Luz na Interpretação da Imagem – Tradução Cerebral*' (2014).

i2ADS.

INSTITUTO DE
INVESTIGAÇÃO
EM ARTE, DESIGN
E SOCIEDADE

U. PORTO
FACULDADE DE BELAS ARTES
UNIVERSIDADE DO PORTO

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

