

artística com crianças e adultos
Rumo ao desconhecido:

Antimanual para a liberdade
artística com crianças e adultos

O que pode uma criança?:

Antimanual de educação para a
arte e a cidadania

No princípio era o erro:

Antimanual de educação para a
arte e a cidadania

**Isto é uma cocriação!: Um caso de
educação cidadã através da arte**

**Isto é uma cocriação!: antimanual
de educação artística na infância**

‘Grupo 23: silêncio!’ e convidados

Este livro conta a história do ‘Grupo 23: silêncio!’, um projeto de educação artística que nasceu da vontade de uma coreógrafa de trabalhar com crianças, aproveitando todo o potencial da infância. De como essa vontade encontrou acolhimento numa escola e, sem daí se apartar, daí cresceu para uma companhia autónoma e multidisciplinar. De como crianças e adultos se encontraram num espaço de liberdade que os transformou em pessoas mais plenas e em cidadãos mais empenhados. De como a descoberta de um modo de criar juntos constituiu, antes de mais, um desafio para os adultos, e interpela agora todos os educadores, pais e professores, mas também os programadores culturais e os políticos da educação, das artes e da cultura.

Este livro, e o DVD que o acompanha - com a gravação da peça ‘E se tudo fosse amarelo?’, que já circulou por escolas e teatros -, é feito a quatro mãos entre adultos, crianças e adolescentes, como é prática do grupo. Às reflexões e criações dos seus membros, juntam-se contributos de vários convidados que os inspiraram ou que com eles se cruzaram nas masterclasses, oficinas, saídas culturais e conversas que realizaram.

Tucá Trópal · Companhia bomba-relógio · Companhia
 olho-certeiro · Companhia olho carteiro · Companhia pra-
 ta-grito · Companhia Gerência Agradece · Companhia
 fogo-grito · Companhia lambe-botas · Companhia tran-
 seunte · Companhia noktorók · Companhia bola-perna
 · Os exploradores · Companhia Teatro Miúdo · Pequena
 companhia de teatro o grande · Teatro por miúdos · Com-
 panhia a preto e branco · Companhia vale · Companhia
 silenciosa · Os silenciosos · Companhia errata · Compa-
 nhia errata pirata · Companhia sem nome · Companhia
 aérea · Companhia ponto de interrogação · Companhia
 ponto · Companhia Xabanús · Companhia Tipi · Atores
 do Amarelo · Zona Amarela · Os Errados · Erro Amarelo
 · O Erro do Amarelo · Erráticos · Wrong Yellow · Yellow
 Mistakes · Os Errantes · About a Yellow Story · Os 100%
 · Os 100 Sentido · Escarreta Requentada · Redundância
 Empírica · Quarteto Amarelo · Amarelados · Amarelo-
 fobia · Yellow Lemonade · 7+5 6+1 · Amarelo é uma cor
 muito linda · Na linha · Submundo amarelo · Yellow on
 the road · Amarelo Metalúrgico Industrial · Amarelo Sem
 Companhia · Os Escaravelhos · Yellow Gibberish · Com-
 panhia Não, Obrigado · Só falamos gibberish · Nothing
 is gonna change my yellow world · Os Bisontes Amare-
 los · World on Fire · Yellow Flame · O meu sofá é amarelo
 · Matraca Aberta · I don't want to set the world on fire ·
 PROCURA-SE Angústia · Os Super-Amarelos · Os linhões
 azedos · Irmandade das cores · Irmandade Amarela · O
 Único amarelo · Repelente para Amarelo · Os Hofofo-
 tes Projetores de Amarelo · O furo amarelo · Inexatos ·
 Inconstantes · Imprecisos · Indecisos · Método da Lou-
 cura · Amarelo imperfeito · Os Imperfeitos · Caminho
 amarelo · Follow the yellow brick road · Os Equivoca-
 dos · Incorretos · Insuficientes · Febre Amarela · Ponto
 Amarelo · Yellow bus · Os Azuis · Amarelo postigo · Sem
 Compromissos, com escrúpulos · Cortar o mal pela gar-
 ganda · Nem todos são como nós, amarelos · Grupo 23:
 parassíntese · Grupo 23: tudo, nada · **Grupo 23: silêncio!**

As várias tentativas para chegar ao nome do grupo. Foram mais de três anos...

Bárbara Ramires · Bruno Canas · Bruno Cochat · Carlos
Bártolo · Carlos Ramos · Catarina Saraiva · Filipa Alves ·
Filomena Araújo · Frank Laubenheimer · Helena Araújo ·
Jasmim Mandillo · Laura Guerreiro · Mariana Ramos ·
Miguel Fabião · Nuno Pelágio · Oriana Alves · Patrícia
Domingos · Rita Pedro · Rute Prates · Sílvia Real · Sofia
Sequeira · Vicente Araújo Magalhães · Wanda Caio

Quando batizamos o grupo éramos 23

Joana Sanmarful · Manuel Caiado · Vasco Sequeira

Entretanto já somos mais

Afonso Branco · David Faria · David Silva · Diogo Fer-
nandes · Diogo Gonçalves · Fedra Toureiro · Francisco
Duarte · Joana Givelho · João Bizarro · Lua Areal · Maria
Samora · Rafael Figueiredo · Rita Alves · Rita Figuei-
redo · Salomé Fuchs

Crianças envolvidas nos
primeiros anos do projeto

No universo não há um ponto fixo · Os gritos por um F ·
Sentimentos e opiniões contrárias · **E se tudo fosse amarelo?** · Conflitofobia · Cenas de jovens · Projetos de anos
· Coisas que acontecem · Não ‘tás à espera / Não ‘tás há
ispera · O dia-a-dia de uma pessoa anormal · Os evan-
geiros · O mundo de Gibbhs · Os parasitas da cabeça do
Miguel · E se tudo fosse perfeito? · E se errar fosse certo?

Lista de ideias para o próximo espetáculo

Isto é uma cocriação!: Antimanual de educação artística na infância

‘Grupo 23: silêncio!’ e convidados

Índice

6. **Rumo ao desconhecido** [Sílvia Real]
8. **Parte 1**
10. **Movimento de mudança e de vida** [entrevista de Cláudia Galhós a Sílvia Real e Bruno Cochat]
21. **‘E se tudo fosse amarelo?’:**
fotografias de algumas cenas
29. **Poemas gibberishes** [intérpretes]
32. **A arte como motor de crescimento** [Bárbara Ramires]
34. **Intérpretes e cocriadores + personagens de**
‘E se tudo fosse amarelo?’
36. **B.I. ilustrado das personagens** [Helena Araújo]
38. **No princípio era o erro** [Rita Pedro]
56. **Conversa de sofá** [intérpretes, com Rita Pedro]
61. **Tentar outra vez, falhar outra vez, falhar melhor**
[Joana Sanmarful]
62. **“Experimentar é uma coisa sem fim”** [Ana Sofia Sequeira
e Rute Prates]
70. **Partitura acidental: as ações do ‘Acidente’** [intérpretes]
72. **Expressão dramática sinónimo de aprender**
[Sandra Pina]
74. **O Ponto [cena da ‘poluição’]** [Manuel Tamen Caiado]
76. **O que é ‘O Ponto’ para cada um** [intérpretes]
78. **No local errado à hora errada** [Fátima Fabião]
79. **Diário dos momentos mais críticos do ‘E se tudo**
fosse amarelo?’ [Miguel Fabião]
82. **Dia de Estreia** [Marta Araújo e Marcos Magalhães]
84. **As perguntas que gostaríamos que nos fizessem**
[intérpretes]
88. **Parte 2**
90. **Depois de uma oficina: conversa com os pais** [excerto]
93. **O conflito** [intérpretes]
98. **Um contributo para a arte na educação** [Joana Carreira]

101. **Errar é** [intérpretes]
102. **“Porque é que há mais perguntas do que respostas?”**
[Marta Tomé]
104. **Histórias animadas** [intérpretes, com Mariana Ramos]
106. **Actividade a decorrer, agradecemos o incómodo
causado** [Margarida Ferra]
108. **A palavra aos oficinantes** [Alice Silva e Pedro Silva]
110. **Um mais um são muito mais que dois: a importância
da dramaturgia** [excerto da masterclass de Ana Pais]
114. **Mudança para a liberdade** [Laura Guerreiro]
116. **Que corpo é este?** [Nuno Nogueira]
118. **Proposta de figurinos** [Jasmim Mandillo]
122. **Sobre a improvisação** [João Paulo Esteves da Silva]
124. **A improvisação** [Nuno Pelágio]
126. **Eléctrico 28, bilhete 2.85€. Micro-políticas do
quotidiano** [excerto da masterclass de Ana Bigotte Vieira]
130. **Comentários a quatro espetáculos de Trisha Brown**
[intérpretes]
133. **Estar neste grupo** [Vasco Sequeira]
134. **Conversa com Meg Stuart sobre ‘Hunter’**
138. **O movimento social** [Vicente Araújo Magalhães]
140. **Oficinas, saídas culturais e masterclasses**
142. **Parte 3**
144. **E por que não, a escola ser o nosso primeiro teatro?**
[Madalena Victorino]
149. **Alfabeto personalizado** [Filomena Araújo]
150. **Projecto “amarelo” – quase branco de tantas cores!**
[Ágata Mandillo]
152. **Como eu parto a cabeça sem levar pontos e ainda fico
feliz ou Como a felicidade é uma postura política**
[Catarina Saraiva]
158. **Vermelho e azul** [Paulo Sérgio BEJu]
160. **Ficha técnica**

Rumo ao desconhecido

ntes de agradecer a toda a equipa que se dedicou com enorme entusiasmo à realização desta edição, gostaria de contar como se iniciou a minha ligação artística com as crianças.

Em 1997, o músico Sérgio Pelágio e eu estreámos o espetáculo *Casio Tone* [Festival Danças na Cidade] e tivemos um convite da Madalena Vitorino, enquanto programadora do Centro de Pedagogia e Animação/ Centro Cultural de Belém, para apresentar o espetáculo ao público infantil, seguido de oficinas. Nunca tínhamos pensado nas crianças durante a criação deste trabalho, mas na sequência destas apresentações¹ comecei a ter vontade de desenvolver um projeto com crianças.

Depois desta forte experiência e dos comentários inesquecíveis das crianças após assistirem aos espetáculos e participarem nas oficinas, confirmei o seu potencial artístico assim como as escassas colaborações entre elas e adultos na nossa área.

Sempre defendi a importância da arte em excesso na vida das crianças. Subscribo as palavras de Sir Ken Robinson: “A minha convicção é que, hoje, a criatividade é tão importante no ensino como a literacia, e devemos tratá-la ao mesmo nível”.

E assim surge o *Grupo 23: silêncio!*.

Algumas das crianças que pertencem ao grupo começaram a ter aulas comigo com sete anos e agora já têm 13. Ao reunir e rever o material de arquivo deste período, apercebo-me do grande privilégio de poder assistir ao seu crescimento artístico e humano.

Compreendi ao longo dos ensaios que todas as crianças têm já uma voz. E é muito intensa, por vezes caótica, outras vezes muito assertiva, só é preciso dar-lhes tempo para a encontrarem. Não é por acaso que o próximo espetáculo do grupo, uma criação do Bruno Cochat, a estrear em dezembro do 2017 no Teatro São Luiz, se intitula *Tempo*.

Entretanto o projeto continuou a evoluir e, com o apoio da Direção Geral das Artes, surgiu a ideia da Catarina Saraiva de editar um livro. Assustei-me inicialmente, pela responsabilidade e a dúvida de saber se teríamos algo para acrescentar para além do trabalho prático, do espetáculo, daquilo em que me movo e que sei defender. No entanto, estava na altura de fazer uma reflexão sobre o que andámos a experimentar e, por outro lado, de dar a conhecer o projeto a mais pessoas, jovens e adultos.

Desde o início que disse que teria de ser um anti-manual. Acho que lidar com crianças exige algo muito frágil, uma sensibilidade, paciência e capacidade impossíveis de replicar. Não queria nada que fosse entendido como um receituário: “façam assim que resulta”. Sempre com esse cuidado presente, começámos a ter ideias, convidando mais e mais colaboradores e, paralelamente, as crianças começaram a desenvolver os seus “projetos secretos”. E assim passou um ano. Agora que olho para o livro e para o excelente entendimento que a Oriana Alves, a Catarina Saraiva e o Carlos Bártolo fizeram de todo o nosso processo, fico muito contente por ter aceitado este desafio.

Obrigada a todos os envolvidos neste livro e DVD. Gostava que esta edição, à semelhança de alguns espetáculos das Produções Real Pelágio, fosse para todas as idades e que inspirasse artistas, pedagogos, crianças, adolescentes e adultos em geral.

E aqui deixo uma sugestão: não façam igual ao que os outros já fizeram, não vai funcionar, mas sim arrisquem, rumo ao desconhecido, porque vale a pena!

¹ *Casio Tone* (1997), *Subtone* (2003) e *Tritone* (2007) circularam durante cerca de 15 anos em festivais de dança, teatro e marionetas para público jovem e adulto em Portugal, noutros países da Europa e no Brasil, num total de cerca de 300 apresentações.

Toda a coisa que vemos,
devemos vê-la sempre
pela primeira vez, porque
realmente é a primeira
vez que a vemos. E então
cada flor amarela é uma
nova flor amarela, ainda
que seja o que se chama a
mesma de ontem. A gente
não é já o mesmo nem
a flor a mesma. O próprio
amarelo não pode ser já
o mesmo. É pena a gente
não ter exactamente os
olhos para saber isso,
porque então éramos
todos felizes.

Fernando Pessoa in 'Notas para a recordação do meu mestre Caeiro'*

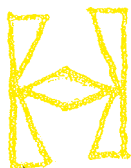
*As três epígrafes deste livro são excertos de alguns dos textos partilhados nos ensaios para inspiração do grupo

Movimento de mudança e de vida

entrevista de Cláudia Galhós a Sílvia Real e Bruno Cochat

10

Cláudia Galhós, 44 anos, jornalista especialista em dança, escritora e companheira de viagem dos criadores



Á uma porta de um azul forte, numa pequena ruela inclinada de Lisboa, na Graça (Travessa de São Vicente), que guarda um mundo onde, de pequenino, se cresce simultaneamente depressa e devagarinho. Chama-se hoje Teatro da Voz. Ali habita a nova vida do emblemático Teatro da Graça, espaço de vanguardas artísticas, onde se experimentaram pela primeira vez em Portugal a encenação de grandes textos dramáticos, e que se encontrava fechado desde meados dos anos 90 do século passado. A vida entretanto prosseguiu, sorridente e inspiradora, um pouco mais abaixo, na escola d'A Voz do Operário. Dentro daquela porta pulsa um projecto que é do domínio da arte mas não apenas, num fluxo inter-relacional de movimento de vida, imaginação, aquisição de conhecimento e espírito crítico. Movimento experimental entre a escola e a criação artística, entre a diferença geracional e a partilha de saberes, entre a escola d'A Voz do Operário e o Centro de Formação Artística/*Grupo 23: silêncio!*. É um constante subir e descer, ruas, degraus e etapas de ser cidadão.

Há uma história sempre por trás de cada gesto que questiona o que existe e quer propor algo de novo. Às vezes quer propor algo que ainda não sabe o que é, mas sabe que não é réplica do que já existe, porque o que há, e como é, não chega para a dimensão do sonho, nem alcança o potencial da imaginação humana e não corresponde ao que pode ser. Está tudo em causa no projecto que deu origem ao espectáculo *E se tudo fosse amarelo?*, interpretado por sete novinhos artistas, originado por Sílvia Real e Bárbara Ramires (professora na escola d'A Voz do Operário) há cinco anos, mas concretizado pela convocação de outras cumplicidades, entre elas as dos co-criadores Bruno Cochat e Sofia Sequeira.

Está tudo em causa: o valor da arte, a importância do cuidar das relações humanas, o conhecimento partilhado, o aventurar-se no desconhecido, o experimentar outras formas de ligar a arte ao ensino, o saber

que não se sabe tudo, o elogio da diferença e todo um ideal de sociedade que aqui tem um grande, e muito participado, território de batalha. Há algo novo a nascer por detrás da porta azul forte do Teatro da Voz. O que aqui se segue é uma espreitadela dentro daquela casa, numa conversa com Sílvia Real e Bruno Cochat.

Este projecto começa pelo encontro entre ti, Sílvia, e a professora Bárbara, que valoriza a importância do cruzamento entre artistas a trabalhar com crianças e o levar artistas para dentro da sala de aula. Tu surges com um desafio invulgar, ainda mais porque tens um duplo papel: de artista e de mãe de um aluno. Começamos por esse início. Como é que começa esta história?

Sílvia Real: Precisamente, propus à Bárbara experimentar trabalhar com uma turma, que era a do meu filho. A minha ideia era abordar a possibilidade de dialogar com eles através da arte de um modo livre, totalmente experimental. Disse-lhe que gostava de trabalhar um dia com crianças mas não sabia se tinha vocação. Sabia que queria fazer algo diferente do que via, de um modo geral, no trabalho com crianças. Achava importante testar essa possibilidade. Na altura nem conhecia o trabalho do Bruno [Cochat] com crianças, que ele desenvolve há anos. A maior parte dos projectos que conhecia tinham uma lógica hierarquizadora e paternalista de “nós adultos possuímos o saber e queremos ensinar qualquer coisa”. Também queria tentar perceber se o método de trabalho que desenvolvo no campo puramente artístico com adultos podia funcionar com crianças, obviamente com ajustamentos.

Nesse ano lectivo, de 2011/12, não havia ideia de criar uma peça ou sequer o desejo de construir um espectáculo?

SR: Não. O que importava era desenvolver uma relação de trabalho com eles, duplamente como artistas e crianças. Comecei com uma experiência de um ano e acabei por estar dois – do segundo ao quarto ano com a mesma turma – num modelo aberto, totalmente experimental. Havia uma apresentação final, porque a Bárbara e eu achávamos que era importante partilhar o que tínhamos estado a desenvolver, de algum modo, com os pais. Para a Bárbara também era importante esta abertura enquanto professora, o trazer os pais à sala, que é uma relação que ela tenta estimular na escola. E o facto de eu também ser mãe colocava-me numa posição em que podia ser entendido que estava a ‘espiar’ o trabalho dos professores, e a relação que eles têm com os miúdos. Este aspecto é relevante porque a Bárbara nunca teve esse medo mas nem todos os professores e direcções de escola têm essa opinião, e há por vezes receio do que os pais possam pensar, questionar, de que possam não gostar.

Bruno Cochat: Não é só medo, há depois o inverso disso, que é: o orgulho de ver as suas práticas validadas e a inteligência de quererem

experimentar outras relações. No caso da Bárbara era também o orgulho de poder mostrar que há um caminho possível, que ela defende, e que partilhando com pais e colegas, eles podem perceber que faz sentido.

SR: Mas se corresse mal? Se corre bem é muito interessante, mas o medo inicial é: e se isto corre mal? É uma situação e decisão delicada. É preciso ter confiança e acreditar num modo de fazer que responsabiliza todos, os professores, as crianças e os pais envolvidos. Eles não me conheciam.

O que foi muito forte para mim nas apresentações finais de cada ano lectivo foi a reacção dos pais. Uns, não sendo artistas, percebiam profundamente o que eu estava a fazer. Os pais ligados às artes percebiam facilmente, e depois houve pais que, sem qualquer educação artística nem apetência, viam o resultado, e mesmo sem perceber muito bem, concluíam “ah, acho que isto até faz bem ao meu filho”. Tínhamos pessoas muito distintas. Isso deu-me confiança e fez-me pensar que, mesmo não sabendo para onde estávamos a caminhar, o que partilhávamos, a partir de processos artísticos, realmente funcionava enquanto relação.

O que experimentavas com eles nessa fase inicial?

SR: Partia de ideias minhas, muito básicas. E interrogava: o que vamos fazer? Experimentávamos, mas expunha e discutia as possibilidades com eles. Vamos ler isto, vamos fazer aquilo. O que é que querem? Havia muito esta partilha entre nós. Foi importante desde o início perguntar e perceber o que lhes interessa, do que gostam. A partir daí, eu ia procurar exercícios, na minha lista do que trabalho artisticamente com adultos, e encontrar ideias que pudessem satisfazer os interesses deles.

Foi muito importante dar-lhes referências. Mostrei-lhes excertos dos meus espectáculos, de coreógrafos como a Vera Mantero, o Francisco Camacho, o Steve Paxton, de concertos de músicos como Ornette Coleman ou Jonh Zorn. Vimos um filme com o Fred Astaire, que muitos não conheciam. Houve um período inicial em que lhes dizia: “eu trabalho desta maneira, vou buscar ideias ao cinema, à musica, à literatura”. Surgiu então a ideia de lermos um livro juntos, e começámos com *Uma Pequena História do Mundo*, de E.H. Gombrich. Este livro acompanhou-nos nos primeiros dois anos.

Porquê esse livro?

SR: Quando comecei a trabalhar com a Bárbara andava a lê-lo e estava fascinada. Comecei a lê-lo ao meu filho. Na altura ele já lia mas ainda gostava de ouvir ler, e à noite lia-lhe alguns excertos. Ele estava no 2.º ano, tinha sete anos, e eu queria perceber como se relacionava com o livro. Gombrich foi um historiador de arte e não escreveu regularmente para crianças. Explicou que os netos tanto lhe pediram para escrever para

eles, que decidiu escrever uma história do mundo para crianças, mas que pudesse também ser lida por adultos. De algum modo, o que ele faz com o livro é o que eu defendo. Ao ler para o Nuno fui percebendo que ele queria ouvir mais. Falei do livro à Bárbara, disse-lhe que adorava experimentar ler um capítulo, para ver se podíamos partir dali para construir qualquer coisa com a turma. Ela leu o livro, adorou, entusiasmou-se e disse que também queria ler na sala de aula para ver o que acontecia. Achava que não era bem para a idade deles mas que era muito interessante para os desafiar. Em resultado disso, fomos tendo sessões em que líamos um pouco, depois ela aproveitava isso para desenvolver exercícios nas aulas dela, no português, na matemática. Ela abordava o livro de um modo que procurava tirar o máximo proveito dos seus conteúdos para aplicar nas diferentes disciplinas. Por exemplo, havia numeração romana, que só fazia parte do programa escolar mais tarde, mas eles começaram a fazer perguntas sobre isso por causa do livro e ela trabalhou o tema com eles. Ou seja, porque eles eram desafiados pelo livro, que lhes estimulava a curiosidade e os fazia querer saber mais, ela aproveitava para introduzir algumas matérias antecipadamente.

Mas havia uma selecção dos temas, ou capítulos que trabalharam ou foram seguindo o livro?

SR: Seleccionávamos. Decidimos partir de um capítulo, trabalhar as personagens sem sermos muito literais. Escolhemos a história em que se falava de espartanos e gregos, sem nunca ter a ideia de representar num teatrinho em que uns fazem de espartanos e os outros de gregos. Não. Foi sempre com o propósito de ter uma abordagem pessoal e contemporânea: há dois grupos antagónicos, e eu questionava: quem quer ser uns? Quem quer ser outros? E começámos a construir textos partindo do livro, sempre num trabalho partilhado. Eles escreveram o que queriam dizer, porque a questão era: estavam contra, mas qual era o conflito? De repente, o projecto passou a ser sobre o conflito. Nessa fase pusemos o livro um bocadinho de lado e fomos trabalhar outros materiais relativos ao conceito de conflito e discutimos como encenar isso.

No segundo ano, escolhemos um capítulo sobre Buda, de quem muitos nunca tinham ouvido falar, e atribuímos a figura do Buda a um miúdo do ensino especial. Ele era o especial, e sentiu-se especial, o alvo das atenções, admirado e protegido pelos outros, puxado em cima de uma manta, o que reforçou a relação entre ele e os restantes miúdos.

Quando surge a ideia, necessidade, ou interesse de fazer um espectáculo?

SR: Depois desses dois anos percebi que queria fazer um espectáculo com miúdos. Comecei a ver mais espectáculos de outras pessoas que trabalham com crianças – entre os quais destaco *That Night Follows Day*,

'Uma pitonisa a delirar', por David Silva, 10 anos



'Um caminhão a atropelar uma pessoa e um homem a atirar uma ovelha', por João Bizarro, 8 anos



'Homem a delirar e a ver coisas a gritar nas nuvens', por Diogo Gonçalves, 8 anos



'1.cabeça nas nuvens; 2.cair do céu; 3.pessoas a comer pessoas; 4.dormir em pé; 5.zombie; 6.ver ao contrário; 7.dentro de um vulcão; 8.bater na filha', por David Faria, 8 anos

dos Forced Entertainment, e *Enfant*, de Boris Charmatz – e foi então que descobri o o trabalho do Bruno. O primeiro espectáculo que vi teu foi no Teatro Camões (Lisboa) com os teus alunos da Escola de Música do Conservatório Nacional. Percebi imediatamente: aqui está uma pessoa da dança que me transmite um rigor no trabalho com as crianças, que é o que eu quero desenvolver. Nessa altura envolvo também a Sofia Sequeira (da música) que conheço há muitos anos e que tem muita experiência com crianças na música clássica. Eu sabia que ela queria imenso abrir para outros territórios, queriam perceber como se podem trabalhar outras linguagens com miúdos. Assim, para além da cumplicidade com a Bárbara, percebi que tinha aqui mais três pessoas que podiam trazer mais valor ao projecto.

Por outro lado, a turma chega ao final do 4º ano e penso, ‘tenho de fazer qualquer coisa com isto’. Foi nesse momento que comecei a pensar que tinha de encontrar um espaço para os ensaios, porque já não estavam na escola. É então que a Bárbara diz que há este espaço que está abandonado – o emblemático Teatro da Graça.

Algumas crianças que continuaram na escola d’A Voz do Operário quiseram ficar no grupo e outros, mesmo tendo transitado para outras escolas, também quiseram permanecer e eu, de repente, não estava sozinha, tinha uma equipa multidisciplinar com experiência de trabalho com crianças.

Agora [Julho de 2016] estamos no terceiro ano aqui, no Teatro da Voz. Entretanto passaram dois anos até estrearmos o espectáculo, anos de trabalho com alunos d’A Voz do Operário, filhos de amigos, filhos de pessoas que ouviram falar do projecto, e assim criámos um novo grupo, o *Grupo 23: silêncio!*.

BC: Agora já há mais do que um grupo. Temos três.

SR: Quatro, contando com as turmas a que dás aulas na escola.

Quando partem para a criação da peça, qual é o objectivo?

SR: O objectivo era continuar o trabalho inicial aprofundando os conteúdos explorados e desenvolvendo mais ainda a relação de co-criação com as crianças, sem cair na rasteira de “profissionalizar” crianças, e ao mesmo tempo trabalhar com mais adultos artistas (deixar de partir tudo de mim...).

Tinham financiamento para concretizar o projecto artístico?

SR: Esse foi todo um outro processo. Falámos com alguns teatros para que nos co-produzissem, com alguns deles eu tinha já uma relação desenvolvida, mas demorou a termos respostas. De qualquer modo, a ideia era fazer um espectáculo com ou sem financiamento. Os pais pagavam um valor mensal simbólico e já não havia hipótese de voltar atrás.

Mas é esse constrangimento que faz expandir o tempo de criação para dois anos ou é uma convicção e uma metodologia de trabalho na qual acreditam?

BC: O trabalhar numa lógica de longo prazo é central, independentemente de tudo o resto.

SR: A filosofia aqui - e é muito clara para todas as pessoas envolvidas - é: se houver dinheiro, há para todos. Mas pode não haver e as pessoas decidem: ou querem abraçar este projecto nestas condições, movidos por uma profunda convicção da importância do que estão a fazer, do que podem oferecer, ou não querem e não ficam, o que não aconteceu com ninguém até agora.

Outro aspecto que tivemos desde o início como claro era que íamos fazer um espectáculo com crianças o mais profissional possível.

Quando começam a criação e entras no projecto artístico, Bruno, partiram de onde ou de que ideias?

BC: A certa altura abandonámos a ideia do livro e do conflito e passámos para o desafio de partir do zero. Havia uma nova equipa, com um alargar das linguagens artísticas e de pensamento explorados, que permitiu aos miúdos desenvolver outras competências – na Música, na Expressão Dramática, na Dança – e entretanto entra a Rita Pedro na Filosofia e a Rute Prates no Canto.

Nunca houve ideia de fazer algo com crianças numa linguagem infantil que ficasse reduzida nas suas potencialidades e possibilidades. Quisemos criar um objecto artístico contemporâneo, a partir dos temas lançados, das improvisações, da composição. Sempre com a mesma exigência e qualidade de algo feito por adultos para adultos.

Essa noção do tempo que permite um desenvolvimento e aprofundamento não existe como possibilidade na criação, seja contemporânea ou não, seja para adultos ou crianças. Esse era, insisto, um factor fundamental?

SR: Quando decidi que queria fazer um espectáculo, também decidi que não teria pressa. Percebi, nestes cinco anos, que as crianças têm outra relação com o tempo, outro ritmo, que é muito diferente do nosso. Se na base de todo este trabalho estava a convicção de querer utilizar as ideias deles, então teria de estender ainda mais a duração do processo de criação. Tudo o que não queria era chegar até eles com algo terminado, para eles aprenderem e repetirem. Já tive uma experiência desse género numa opereta com adolescentes (*Rebola o medo e ri*, da Rute e da Sofia), que foi ensaiada em dois meses. Apesar de ter sido fantástica a relação com adultos e jovens, e fundamental para a minha decisão de querer continuar a trabalhar com os mais jovens, a questão da duração ficou para mim esclarecida. Se não quero isso para mim enquanto artista e não acho que seja estimulante para os adultos, então não tenho qualquer argumento para aplicar uma tal fórmula na relação criativa com as

crianças. Era mesmo uma questão de convicção, de querer ir contra isso. Era fundamental não ter pressa.

BC: Essa era uma premissa fundamental, de estarmos todos aqui com a convicção de que estes projectos precisam do seu tempo, e a maturidade de cada idade tem um tempo próprio. Íamos dizendo, “talvez daqui a dois anos tenhamos algo pronto”. Foi sempre feito um bocadinho nesse espírito e com essa consciência. Depois há aqui uma relação muito próxima com as famílias, os pais acompanham-nos, e isso também implica uma noção temporal que não pode ser reduzida.

SR: Das poucas crenças que tenho na vida, enquanto artista e pessoa, com a qual estou sempre em luta, é investir nas relações de longo prazo. Não é por acaso que tenho relações de trabalho com equipa e programadores que duram há anos, décadas... Tudo isto faz parte da mesma perspectiva sobre o que acho fundamental na vida. Acredito em relações que passam por várias etapas, em que até pode haver zangar pelo meio, mas que dura, porque há uma resistência que resulta de um entendimento construído com bases sólidas. Com os miúdos é o mesmo, é fundamental que eles nos entendam e que nós os entendamos.

A grande filosofia deste projecto é esta. E vem de trás, de todo o trabalho que fiz no início da minha carreira artística de ir de carro, como fui com o Sérgio Pelágio e mais tarde com o Francisco Camacho, aos teatros, pelo país fora, falar com os programadores, criar relações. Claro que quando fui mãe também me apercebi de uma série de formas instaladas de educar que queria combater. Esta esquizofrenia imposta aos miúdos, que ficam sem tempo para nada, num movimento constante de um compromisso para outro... Depois, ia vendo espectáculos nas escolas e reforçava essas convicções, quando o que via, maioritariamente, eram espectáculos por vezes divertidos mas que minorizam as potencialidades das crianças.

Apesar da relação que mantêm com a escola, nas aulas de artes que dão aos alunos, o facto de transitarem para o Teatro da Voz também autonomizou o projecto?

BC: E este é um teatro com uma grande história, muito relevante na história do Teatro português. Aliás, acho que fiz o último, ou um dos últimos, espectáculos que aqui se criaram, em 1995. Foi *Bent* de Martin Sherman, encenado pelo Marco Areias. Há esse lado, de virmos para aqui e nos darmos conta de que há uma história imensa para contar sobre este teatro.

Depois, o trabalho que estamos a desenvolver, reconhecido pela escola, merece uma certa autonomia. Foi fundamental ter havido esse tempo anterior em que a Sílvia trabalhou com os alunos na escola em regime de voluntariado.

O ter ganho esta autonomia é muito importante também para os miúdos. Implica um sair do seu espaço, entrar num lugar que transporta outros significados, tem outras simbologias a ele associadas. É um espaço negro: um dia ponho um vídeo e tem um impacto que não tem na escola, e no outro posso transformá-lo completamente com um jogo de luzes; um dia vêm cá ver um espectáculo ou ensaio, no outro estão eles no palco. É uma relação que não tem nada a ver com o quotidiano regular da actividade na escola, por mais que a Voz do Operário tenha um Salão Nobre extraordinário.

Acaba por superar a ideia de uma actividade escolar, ao mesmo tempo que permanece associado à escola.

BC: Ainda hoje dou regularmente aulas aqui aos miúdos da escola e a primeira coisa que dizem é: “nas sextas-feiras de manhã vamos para o Teatro”.

Até o comportamento se altera. O modo como eles entram aqui está muito diferente. Não fazem barulho, não estragam, não sujam, não mexem...

Promoveram diversas actividades paralelas com os intérpretes, entre elas masterclasses. Uma delas foi do Nuno Nogueira, que afirma, no texto que publica neste livro, que é através do corpo vestido que conhecemos o mundo e que aquilo que se veste influencia a qualidade do movimento. Esta questão foi explorada com os intérpretes para a peça?

SR: As masterclasses foram uma ideia minha, que foi possível concretizar quando obtivemos um apoio da Direcção Geral das Artes. Foi importante porque estes miúdos estavam a trabalhar com o mesmo grupo de adultos num projecto exigente e eu acreditava que estava na altura de trazer profissionais de outras áreas, que rompessem ou introduzissem algo de novo, nesta relação que já se prolongava. O aspecto duracional que defendo, sem dúvidas, tem um outro lado que decorre em qualquer relação prolongada no tempo, que cria uma certa forma de estar uns com os outros e que importa desestabilizar. E também importa trazer outros olhares e outros conhecimentos. Ainda por cima, esta criação acontece na passagem da infância para a adolescência, naturalmente há imensas questões, nomeadamente relativas a conflitos familiares, à sexualidade, etc., que fazem parte dessa idade.

Muitas das pessoas que convidámos nunca trabalharam com crianças, mas esse foi o desafio, porque foi o desafio fundador de tudo isto e que coloquei a mim mesma. O Nuno Nogueira estava a desenvolver uma tese à volta deste tema, a partir de um texto de Umberto Eco, e achei perfeito, porque realmente nós trabalhamos isso. Está no meu trabalho artístico e está no trabalho artístico que desenvolvemos com os miúdos. A masterclass veio trazer uma nova maneira de olhar para um questionamento que já existia.

BC: A partir de certa altura, o projecto começa a ganhar uma dimensão tal que importa expandir o campo de referências que lhes damos, como tu [Sílvia] tentas fazer com o teu filho e eu tento fazer com os meus alunos. Por isso são tão importantes as masterclasses como termos ido todos juntos ver espectáculos ou filmes. Foi muito importante termos ido ver a Meg Stuart, ou o filme do Jacques Tati, ou o espectáculo da Companhia Trisha Brown. Sinto que, em geral, os miúdos só conhecem, e mal, o mainstream de música e é fundamental sair para territórios mais diversos, ricos e desafiantes também, conhecer outras visões da arte e do mundo. Quando vamos ver um espectáculo como o da Meg Stuart não é para eles reagirem com um “gosto” ou “não gosto”, mas para reflectirem sobre o que viram. É muito mais o “porquê?”. É muito importante que eles tenham a percepção de que nada é isolado, que o que aqui fazemos não está fora de tudo o resto, tem ligações. É importante que percebam que este caminho que escolhemos para trabalhar com eles é o mais difícil, precisamente porque não é mera reprodução do que já existe, precisa de tempo e precisa de os desafiar a construir um pensamento crítico, mas fundamentado no conhecimento e no alargar das referências. Numa conversa, depois do espectáculo em Torres Novas, no Teatro Virgínia, alguém lhes perguntou se era difícil ou fácil trabalhar assim. Eles disseram que era fácil. Fico muito contente por isso. Essa resposta significa que eles já evoluíram, e que já criaram familiaridade com territórios e modos de criar que são, para muitas pessoas, estranhos e até incompreensíveis. Por outro lado, para as crianças é mais fácil acederem a estes mundos e trabalharem assim.

E vamos desestabilizar os teatros. Porque há teatros que manifestam fortes reservas a deixar um conjunto de miúdos ver espectáculos supostamente para adultos. Isso aconteceu connosco, mas batalhámos por conseguir ir e, no final, foi extraordinário. Eles portaram-se muito bem, foi muito enriquecedor e o próprio teatro reconheceu que tinha sido uma boa experiência.

Mas não há limites para aquilo a que miúdos, mesmo pré-adolescentes, devam ser expostos?

BC: Claro que há. Há espectáculos em que eles não perdem nada por não ver. Há inclusive aqueles que mostram uma tal podridão humana que, na minha opinião, quando temos pequenos adultos que ainda nem experimentaram o lado bom da vida, não precisam de ser expostos a isso. Naquele caso, tratava-se de dança contemporânea, e achámos que era importante. O risco que corremos é eles não gostarem e aborrecerem-se, mas nós sabemos com quem vamos.

Foi muito interessante a reacção deles ao espectáculo da Trisha Brown, por exemplo, comparando com o da Meg Stuart. Porque, à partida, era uma proposta mais abstracta e poderia dar-se o caso de eles

‘E se tudo fosse amarelo?’

[fotografias de algumas cenas]



‘Aberni’ - Loulé, outubro de 2016 [foto: MS]



‘Acidente’ - Loulé, outubro de 2016 [foto: MS]



'Danças loucas' - Loulé, outubro de 2016 [foto: MS]



'Gibberish' - Loulé, outubro de 2016 [foto: MS]



'Quarteto' - Sines, julho de 2015 [foto: DR]



'Sexteto' - Loulé, outubro de 2016 [foto: MS]



'Cena fantasma - a coreografia' - Loulé, outubro de 2016 [foto: MS]



2
'Sofá amarelo' - Loulé, outubro de 2016 [foto: MS]



'Mortes' - Almada, março de 2016 [foto: FP]





Laura, Helena, Manuel, Nuno, Joana, Vicente, Filomena, Vasco, Miguel e Jasmim em Almada, um dos poucos espectáculos em que os dez intérpretes se juntaram em palco, [foto: FP]

Festival Músicas do Mundo, Sines, 23 de julho de 2015 · **Culturgest**, Lisboa, 12 e 13 de setembro de 2015 · **Teatro da Voz**, Lisboa, 8 de janeiro de 2016 · **Teatro Virgínia**, Torres Novas, 26 e 27 de fevereiro de 2016 · **Auditório da Escola Básica Convento do Desagravo**, Lisboa, 11 de março de 2016 · **Festival de Música Cidade de Almada**, 13 de março de 2016 · **Serralves em Festa**, Porto, 4 de junho de 2016 · **Festival Verão Azul**, Loulé, 7 de outubro de 2016 · **Cine-Teatro Torres Vedras**, 7 de dezembro de 2016 · **Teatro Camões**, Lisboa, 20 e 21 de janeiro de 2017

ficarem mais perdidos e não se interessarem. Na Meg havia algumas cenas que eles reconheciam, havia elementos em que se podiam apoiar porque lhes eram familiares, havia outras que não. Mas na Trisha eles perceberam: 'ah, o movimento que eles dançam é uma partitura, nós também temos uma partitura'. Aí dá-se uma percepção de que há algo que não é evidente, numa estrutura de espectáculo que não conta uma história linear e é feita de elementos muito diversos. Sendo muito distinta da peça deles, permitiu-lhes desconstruí-la mais e reconhecer que o que estavam a fazer fazia parte de uma História da Dança. É aí que percebemos que as referências que lhes temos dado os ajudam a desenvolver um pensamento crítico, porque sem ser simples, eles inscrevem o que estão a fazer numa linhagem da história artística que vem de improvisações, em que há repetições de movimentos, há uma relação particular e não simples da música com a dança... E não ficamos por ir ver e pelas conversas. Depois da experiência, pedimos-lhes sempre algo: no caso da Trisha pedimos que escrevessem sobre a peça; no caso da Meg, tivemos uma conversa com ela no final do espectáculo.

A Laura Guerreiro, uma das intérpretes do grupo, escreve no seu texto para este livro sobre o que se valoriza e o que não se valoriza relativamente ao espectáculo. Ela põe grande ênfase na importância dada ao interior, mais do que ao exterior. E é por acção sobre esse interior, das entranhas, do sentir e do cérebro, que ocorre algo que se manifesta no exterior. Foi esse o processo de criação?

BC: Esse é um aspecto transversal a tudo isto: criamos de dentro para fora. Depois, com as discussões de filosofia e todo o trabalhado desenvolvido, chegamos aos intestinos e ao cérebro. O cérebro é tudo, o único que é sempre preciso, porque contém o poder da imaginação, porque qualquer pessoa que tenha ideias pode trabalhar neste projecto. Isso é o mais importante. Mas essa construção de dentro para fora é transversal. Atravessa a música, atravessa as personagens, atravessa os comportamentos em cena que não se traduzem em personagens. Na verdade, a ideia das personagens que aparecem sentadas num sofá surge um bocadinho como contraponto à necessidade de existirem não-personagens, que é das coisas mais difíceis de trabalhar com adultos e com crianças não tanto. Tudo isto é claro para eles.

SR: Para eles é muito menos racional, o que facilita muito. Enquanto um adulto está a fazer uma personagem e pensa o que vai buscar, onde vai trabalhar, eles estão muito inocentes nesse aspecto. Apesar de estarem há quatro anos connosco, sai-lhes naturalmente porque há uma vontade de fazer e isso tem uma potência. A Laura faz uma voz com um tom muito artificial. Aquilo saiu-lhe assim, não questionou muito o porquê, é uma brincadeira que ela faz com o pai.

O tom artificial da fala da Laura parece real, de tal forma ela o faz com uma convicção que engana quem está a ver.

SR: A Laura quando começou era tímida e mais fechada, e a mãe chegou a interrogar-se se este desafio lhe faria bem. Nunca duvidei. E ela transformou-se no processo, ao ponto de fazer aquela personagem histriónica.

A peça tem essa qualidade, muito contemporânea nas artes performativas, que eu chamo de ‘dupla exposição’, que é, quando em cena, são eles próprios e transitam para uma condição em que são outros, são personagens.

BC: Acho que isso também tem a ver com a forma como apresentamos as ideias aos miúdos. Nós propomos, e propomos coisas muito disparatadas, que as pessoas ‘normais’ não fazem. Aqui tudo se experimenta. Depois podemos não usar, pode não funcionar. Mas o grupo com que trabalhamos tem uma abertura muito importante para experimentar.

A arte tem esse aspecto de, à partida, abordar o mundo como se tudo fosse possível.

BC: Mais uma vez, o facto de trabalharmos durante dois anos focados num espectáculo é fundamental e é uma vantagem. Há um peso muito grande para não falhar no que nos propomos fazer. Por isso mesmo, a escola é o espaço, por excelência, onde podes falhar.

SR: Não podes.

BC: Como aluno, podes.

SR: Em muitas escolas não podes.

BC: Mas deves poder. Nós aqui corrigimos o que podemos, mas há margem para o erro, porque a escola – e o nosso projecto faz parte da escola – é o espaço para falhar.

SR: Aqui eles sentem isso e na escola falavam sobre isso. Muitas escolas representam a exigência, com muitas regras e obrigações a cumprir, resultados a alcançar pré-formatados, hierarquias de sucesso.

BC: Na nossa experiência também é relevante o facto de o espectáculo ser baseado na ideia do erro e do conflito, o que é suposto e o que não é suposto, logo o que consideramos erro pode variar, e pode ser assumido e pode ser aceite, integrado, explorado, desenvolvido.

SR: A questão aqui é a liberdade, pela qual lutamos enquanto equipa, mas também temos de ter regras. Esse equilíbrio é muito complexo, tanto na perspectiva artística como na relacional. Ainda mais para um grupo que passa muito tempo junto, que viaja junto, dorme junto quando anda em digressão. Somamos a isto a fase em que estão de transição da infância para a adolescência. Mesmo entre adultos não é nada evidente. Chegámos a um momento em que decidi que tínhamos de escrever

um manifesto sobre regras mínimas. Alguns vieram logo dizer: “Bolas, já não basta a escola, com os professores a dizerem que não querem ouvir nem pio e nós logo com vontade de fazer ‘pio’. Os professores não percebem nada do que nós precisamos. Agora também aqui no grupo, que era o espaço onde tínhamos liberdade, temos de ter regras! Por favor Sílvia, isso não pode ser!” Um deles chegou a dizer: “Sei que me estou a portar mal e tenho de melhorar, mas não exageres, se não isto vai ficar igual a tudo o resto!” De um modo geral, eles afirmam que aqui sentem liberdade artística. Isso sei que é verdadeiro.

BC: Tenho uma abordagem paralela à do trabalho que faço com adultos: crio com os mais pequenos mas falo com a minha língua com miúdos a partir dos 6 anos, que é a idade que têm aqueles com quem tenho trabalhado. Não digo as mesmas coisas nem falo dos mesmos assuntos, mas falo a mesma língua, não infantilizo. Mas há momentos em que sentimos que temos de definir o que é trabalho, e importa que haja liberdade e o que é estarem à solta. Quando estão à solta estão mesmo à solta, fora dos ensaios ou das peças, por exemplo, quando vamos em digressão e passamos muito tempo juntos. Mas há uma responsabilidade que tem a ver com a segurança deles e com a concretização do espectáculo. Neste aspecto, há momentos em que temos de nos impor, não contra a opinião deles, mas apesar da opinião deles. Isto é algo que eles, na sua adolescência, gostavam que assim não fosse.

Mas essa questão relacionada com o conteúdo do espectáculo, pensando uma abordagem à ideia de corpo convencionado, do politicamente correcto em público, também entra aqui, na importância do corpo desobediente, que é algo que está também muito presente nas artes performativas contemporâneas. E há o Miguel Fabião que no seu texto refere “a fila da poluição” no espectáculo, na qual podem fazer tudo o que não podem fazer num espectáculo ou num ensaio. Saber desobedecer é importante?

SR: Sim, isso está no espectáculo e no modo como trabalhamos com eles, como pessoas que questionam o porquê das normas, o direito à desobediência quando for caso disso, o reclamar que os seus direitos sejam respeitados, o direito a ter um espírito crítico. Isso vem muito do trabalho da Rita Pedro, da filosofia, das sessões que ela fez com eles, e a forma como ela espoleta nas crianças a vontade de discutir e não se resignar, de criticar. Eles adoram as conversas e estão horas a discutir, porque querem argumentar. São exercícios de cidadania.

Poemas gibberishes*

*gibberish: discurso absurdo ou que parece absurdo; pode incluir sons da fala que não são palavras reais, ou formas, tais como jogos de linguagem ou jargão altamente especializado, que parecem sem sentido para quem está de fora.

29

**Cópalica, tubi má,
toco cata rapacó...
Sucoi pataqui? Ponca?
Chilata macalaté,
chilitire manjilié...**

**Lunga xunga mafaneca
catuca mi potí!
hervone kant veóx
télipu mi ligo tu fá!**

[Preocupações de onde partiram os poemas]

De quem é este mundo?

Este mundo é nosso, é o que sabemos.

Temos direito e dever de o mudar, por isso é que estamos aqui.

**Por isso é que o nosso amigo David construiu esta máquina
que nos leva ao passado e ao futuro. Assim, poderemos
alcançar a perfeição TOTAL.**

Obrigado!

GRUPO 1: Intérpretes originais: Vicente, Filomena, David e Rafael
Culturgest e restantes espetáculos: Vicente e Filomena

A partir do espetáculo de Loulé: Nuno e Laura

[Preocupações de onde partiram os poemas]

Jasmim

**O nosso mundo está em crise plena, isto está mesmo mau!
Vocês não acham que isto é muito triste? Como é possível!
O humano estraga e polui tudo!
Isto é demasiada pressão para mim! Não aguento! (triste)**

Miguel (ratinho do laboratório para experiências)

**A poluição é terrível! (exagerei)
Temos de mudar o mundo porque há famílias a morrer!
Diz-me que não mataste ninguém?!**

Helena

**É assim tão difícil reciclar?
Quantos anos continuaremos assim?
O mundo já não aguenta muito tempo esta quantidade
de poluição!
É assim**

GRUPO 2: Intérpretes originais: Helena, Jasmim, Miguel
Culturgest e restantes espetáculos: Helena, Jasmim, Miguel
A partir do espetáculo de Loulé: Joana, Jasmim e Miguel

**Sominka panjejé,
holamiê, holamiê,
abrinca junca tanunca,
latrinca pás chaqunca,
(le blés, pós, tan, tuns, cãs...)**

**Vihemim ova minénia,
chono pana vinaba grerien.
Cornincá tachi sá maláca!
Cornincá tachi sá maláca!**

**Sominka panjejé,
holamiê, holamiê,
vihemim ova minénia,
chono pana vinaba grerien
abrinca junca tanunca,
latrinca pás chaqunca.
Cornincá tachi sá maláca!
Cornincá tachi sá maláca!
(le blés, pós, tan, tuns, cãs...)**

**Lát mirgotiz tal til,
tol jadzir,
miorguitz uga ma?...
- Rorcadra, o ti val cooimth!
- Rorcadra, o ti val cooimth!**

**Bákátika bonzé, araguta cucu,
patarri chokimó, abūdáb,
chabalu facincala, godé,
badassi lhé lhé bátámuta.**

[Preocupações de onde partiram os poemas]

Maria e Diogo

**Eu não estou aqui para brincadeiras nem para falar
sobre bolinhos com sal.**

Quero apoiar as artes neste planeta.

Já viram que o público nos concertos é só velhotes?

Estimulem os vossos filhos a ver espetáculos.

Nuno e Salomé

Falar sobre a política e a pátria.

**Vejam menos televisão, apoiem a arte e levem os
vossos filhos a ver espetáculos. Não sejam ditadores!**

Já viram que o público nos concertos é só velhotes?

GRUPO 3: Intérpretes originais: Nuno, Diogo, Salomé e Maria
Espectáculos informais no Teatro da Voz: Nuno, Diogo e Laura

A arte como motor de crescimento

32

Bárbara Ramires, 38 anos, professora na escola d'A Voz do Operário

 As expressões artísticas têm vindo a perder terreno no currículo escolar e com isso temos perdido inúmeras oportunidades de concretizar uma interdisciplinaridade efetiva, assim como se desperdiçam capacidades potenciais dos alunos. Trazer artistas para a sala de aula é o modo mais eficaz de aprender a trabalhar esta área, tanto para os alunos como para os professores.

Quando se acredita que se deve dar aos alunos doses generosas de experiências artísticas, a dupla artista-professor é sem dúvida um caminho possível. Aliar a formação artística de um à formação pedagógica do outro e ao potencial genuíno de um grupo de alunos só pode dar frutos muito bons. E assim aconteceu durante dois anos na escola da Graça da Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário.

E se de bons frutos nascem boas sementes, estavam lançadas as sementes para que o *Grupo 23: silêncio!* pudesse nascer e crescer. Criada a vontade e necessidade, em nós, de continuar a trabalhar a expressão dramática como trabalhamos outras áreas curriculares, surgiu também a necessidade de ter um espaço para exercer esse trabalho e com isto nasceu o Teatro da Voz. Um espaço com uma história tão bonita e rica mas perdida no passado estava agora vazio e à espera que lhe dessem de novo vida. E assim foi, remodelou-se e recriou-se o teatro, outrora Teatro da Graça.

Tudo isto permitiu que A Voz do Operário voltasse a ter um teatro ativo, com um centro de formação artística interdisciplinar (música, teatro, dança, artes plásticas, filosofia com crianças) para alunos de vários anos e valências, espetáculos para a comunidade e aulas de expressões artísticas em regime pós-letivo.

Neste grande passo para a formação artística de muitas crianças crescemos tanto enquanto adultos formadores! Numa turma de alunos

todos tão diferentes, cada um com as suas competências, todos sem exceção foram capazes de integrar a expressão dramática como uma disciplina tão ou mais importante que as restantes. Um dos alunos desta turma, portador da síndrome de Joubert, com competências académicas ao nível do pré-escolar, fez progressos do tamanho do mundo! “Sou capaz! Quero ser o Buda!” foram frases ditas e sentidas por ele, respeitadas e absorvidas pelo grupo. Para nós, não só queríamos que fosse capaz e fosse mesmo o Buda como era impossível conceber a ideia de não o ser.

Utilizar as aulas de expressão dramática para ultrapassar dificuldades e superarmos aquilo que noutras áreas parecia tão difícil foi o nosso lema.

Um dos alunos que tinha uma dificuldade enorme em relacionar-se com os outros de forma harmoniosa, fez um trabalho incrível na construção da sua personagem, de modo a que se conseguisse quase analisar os seus comportamentos vistos de fora e com isso aprendeu a controlar algumas das suas características, para além de ajudar o resto do grupo a saber lidar com ele e com o seu modo de estar. Conseguir integrar isto no dia-a-dia, na vida de cada um e da turma, faz-nos pensar que conseguimos ultrapassar os limites da aula de expressão dramática.

“Somos todos capazes de transformar o que é para fazer desde que cada um saiba construir uma personagem certa para si.” Frase dita por um dos elementos do grupo, que foi o nosso mote. Construímos as nossas personagens com as nossas limitações de modo a cabermos nela. Cada personagem foi criada em aulas de português, onde a escrita e o trabalho de texto foram momentos vividos com um entusiasmo redobrado por terem uma intencionalidade. Escrever com uma intenção é sempre uma boa maneira de se aprender a escrever mais e melhor.

Assim, partimos da expressão dramática para outras áreas curriculares e utilizámos as outras áreas para chegar à expressão dramática.

Ser professor é ter a oportunidade de ajudar na formação de cidadãos de uma sociedade que se quer rica, equilibrada, justa e solidária. E o que será desta sociedade se lhe retirarmos a arte? Certamente será muito mais pobre, injusta e discriminatória. Enquanto tivermos gente que se importa com a cultura e com a arte e a quer ver incluída nos currículos escolares com a mesma importância que a matemática ou o português, teremos pelo menos uma garantia: formaremos crianças, jovens e adultos mais completos e capazes de gerir o mundo.

Intérpretes e cocriadores + personagens de ‘E se tudo fosse amarelo?’

34

Filomena Araújo, Helena Araújo, Jasmim Mandillo, Joana Sanmarful, Laura Guerreiro, Manuel Caiado, Miguel Fabião, Nuno Pelágio, Vasco Sequeira e Vicente Magalhães têm entre 12 e 15 anos e experiências muito diferentes e fortes em diversas áreas artísticas. Alguns estão desde o início do Centro de Formação Artística do Teatro da Voz, outros entraram entre 2014 e 2015 e a Filomena, a Helena e o Vicente estão agora de partida para outras aventuras.

O que os distingue e igualmente os une é a sua criatividade, talento e capacidade de entrega. Alguns estudam música regularmente, outros pertencem a grupos corais. Participam regularmente em ateliers de filosofia, cinema, artes plásticas e música.

Para além da música, do teatro e da dança, interessam-se por outras atividades, tais como origamis, costura, desporto, fotografia, cinema, desenho, artes plásticas, leitura e, claro, playstation.

São crianças inspiradas pelos projetos em que participam, envolvendo-se profundamente em cada atividade. O ‘Grupo 23: silêncio!’ tem sido um projeto relevante no percurso de todos como pessoas e como artistas.

Uta (Filomena) / **Míitz** (Vasco) – Desprevenida(o), não suporta a sua aparência. Adivinha o futuro e está sempre no seu mundo. Tem a roupa larga para esconder o dinheiro, no qual é viciada(o). Tem medo de não se integrar no grupo. Infelizmente, é uma fraude.

De Mille (Miguel) – Trapalhão. Homem do século XIX. Acha-se superior a tudo e todos. Imponente, distraído e hipócrita. É enganado por tudo e todos. Repete coisas que já foram ditas. Louco com amnésia. Charlatão (coitado, é louco!).

Christine (Helena) / **Quoslofsqui** (Joana) – Hippie inovadora, cansada da sua vida e farta de dizer ideias que ninguém ouve. Pensa que tudo é uma seca. Muito cool. Está mais preocupada em descansar do que em pensar.

Esdrubaldina (Laura) – Vazia por dentro, acha que é superior em tudo, até na roupa, que é de uma marca barata. Pensa coisas como se as tivesse ouvido pela primeira vez. Pirosa, acha tudo um nojo. Tudo lhe cheira mal.

Jamais (Jasmim) – Um bocado parva por dentro. Ladra de turistas, ela própria finge ser turista. Tem um humor muito estranho. Perspicaz. Se calhar é bastante superficial. Diz estar sempre de férias.

Castro Ocular (Nuno) – Agente secreto e convencido. Bipolar, deprimido e neurótico. Sonhador fracassado. Compra roupa em lojas caras. Teoriza tudo e cria um mundo contra ideias divergentes. Não passa de um empregado de mesa.

Xabanú (Vicente) / **Raul André** (Manuel) – Burgesso. Tem uma certa pancada. Previsível e senil. Carpinteiro bruto. Chumbou várias vezes no curso de arquitetura até que foi expulso. Faz, do nada, frases sem sentido.

B.I. ilustrado das personagens

36



Uta *Uta, 4. 45 Tipo Fino, 1941/12*



De Mille *De Mille, 4. 45 Tipo Fino, 1941/12*



Christine *Christine, 4. 45 Tipo Fino, 1941/12*



Esdrubaldina *Esdrubaldina, 4. 45 Tipo Fino, 1941/12*



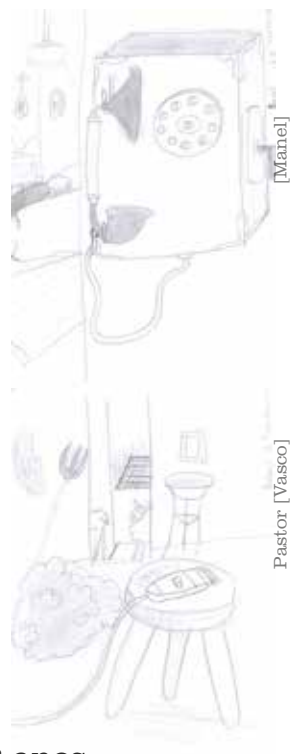
Jamais Jamais, 13 anos

Castro Ocular 01/04/2014, 13 de Maio 13:00 horas

37



Xabani Jamais, 13 anos



[Manel]

Pastor [Vasco]

Helena Araújo, 13 anos

No princípio era o erro

38

Rita Pedro, 41 anos, mestre em filosofia e perita em Filosofia com Crianças



o princípio era o *erro*, um *erro* que se situa para lá do certo e do *errado*, num plano diferente daquele em que tudo se parece ou se imita. É com certeza este o princípio que torna *E se tudo fosse Amarelo?* um espetáculo tão singular. No começo do mesmo, os atores encontram-se alinhados de costas para o público e, enquanto se viram lentamente para a frente, um permanece de costas durante algum tempo. Logo depois, uma das crianças repara inquieta que está sem meias, ao passo que todas as outras se preparam para retirar as suas. Mais adiante um outro “*erro*”: um dos intérpretes atrasa-se na execução de uma performance, o *abern*, e tenta recuperar a todo o custo o ritmo do grupo. Desde o fundo do palco estas diferenças fazem-se notar, suscitando na audiência um certo sentimento de admiração e estranheza. Como Sílvia Real afirma, “*Este espetáculo é uma pergunta, é interessante deixar o público a pensar*”.

Ao contrário daquilo que se poderia julgar, nenhum dos “*erros*” acima descritos foi um erro tal como habitualmente o percebemos, ou seja, algo que está errado em relação a algo que se considera como certo ou verdadeiro. Como definiu Helena, uma das intérpretes, trata-se antes de “*um erro de propósito*.” Mas como conceber um *erro* fora do domínio do certo e do errado?

Nos primórdios deste processo artístico, o grupo de crianças apresentava níveis de amadurecimento e de compreensão muito heterogêneos. Enquanto a maioria das crianças respondia com rapidez aos exercícios lançados, alguns executavam-nos com maior dificuldade. Confrontada com essa situação, Sílvia Real poderia ter tentado corrigir as crianças que aparentemente não respondiam de acordo com as suas expectativas. No entanto, a determinada altura, houve uma mudança na forma de a artista proceder e de encerrar os erros dessas crianças, que fez com que estes se tornassem um desafio estimulante para o crescimento do grupo

e potenciadores da própria criação artística. Tal como Jasmim, umas das intérpretes, relata *“Um dia a Sílvia estava a gravar e nós íamos fazer tudo direitinho para ela ver. Íamos fazer tudo perfeito! Estávamos a ser filmados para ela ver em casa e ver o que correu bem e o que correu mal. Só que o Diogo fez uma coisa que se destacou, fez um erro, e a Sílvia fixou-se nisso. Foi um erro que a surpreendeu.”*

Assim, em vez de os ensaios continuarem a cingir-se a uma mera repetição do mesmo, sempre na tentativa de fazer desaparecer os “erros” e tornar tudo cada vez mais perfeito, como diz Jasmim, passaram a abrir-se ao diferente, os erros passaram a ser sublinhados, e até mesmo integrados no *continuum* da performance: *“depois, nós marcámos o erro do Diogo, e o erro ficou uma coisa marcada. Não apagámos os erros, transformámos os erros.”*

Para que isso fosse possível, foi necessário, em primeiro lugar, separar os gestos e os movimentos dessas crianças de qualquer julgamento do tipo “certo” ou “errado”, fazendo emergir o acontecimento em si desprovido do seu sentido habitual. Deixando de comparar a execução dos exercícios com modelos, fins ou objetivos pré-estabelecidos, a relação da artista com as crianças tornou-se mais disponível para acolher o novo e o inesperado que uma infância tomada na sua diferença traz consigo. Inevitavelmente, isso gerou nas crianças uma maior sensação de liberdade para se expressarem e criarem sem entraves.

Em vez de perceber as crianças em função de padrões normalizados, a artista passou a apreendê-las naquilo que as torna diferentes, a deixar-se contaminar por isso e a espelhar essas diferenças na criação.

“Naquela nossa fila houve erros. Eu não queria que eles fizessem aquilo quando estávamos a ensaiar. Mas achei interessante porque achei que no espetáculo, naquele momento, fazia sentido haver alguma diferença ali, mas não sabia bem o quê, e eles é que me deram a ideia. Em vez de apagar o erro e dizer: ‘Diogo, Maria, não façam aquilo!’, eu sublinhei os erros”. Esta explicação de Sílvia Real mostra como o facto de ela não pretender submeter as crianças a uma imitação segundo um modelo, permitiu que o erro acontecesse, não mais um erro tomado como algo falhado, mas antes enquanto singularidade potenciadora da criação artística. São de salientar os efeitos a nível psicológico e pedagógico levados a cabo por esta subversão. “É como esquecer aquilo! Pode-se aproveitar o erro!”, conclui, contente, o Diogo. Ao perceberem como os seus erros não só deixavam de perturbar o trabalho do grupo, como ainda se iam constituindo como desafios e oportunidades, logo começaram a sentir a sua autoestima e a sua confiança crescer, o que, por sua vez, conduziu a uma melhoria da atenção e da sua integração no grupo. Embora, por razões alheias aos dinamizadores do projeto, algumas dessas crianças não tenham podido permanecer, a sua participação foi essencial.

A infância que surpreende

Tendemos a perspetivar a criança como um ser incompleto e a pensar a infância como a primeira etapa da vida. Devido a este estado de coisas, a ideia de infância é sempre deduzida a partir de uma falta ou de uma incompletude. O problema é que ao considerar-se a criança desse ponto de vista, numa relação em que o adulto é tomado como fim ou modelo, dificilmente se consegue apreendê-la na sua diferença e singularidade. Assim, à alteração no modo de lidar com os erros das crianças subjaz uma outra que assenta na aceção da infância. Não mais a infância como fase do desenvolvimento, não mais a criança pensada a partir de uma falta em função de um fim pré-estabelecido na direção do qual evolui, mas antes a infância como abertura total ao novo, ao inesperado e ao diferente. Repare-se, através de breves testemunhos dos jovens intérpretes, na importância do fator surpresa, presente tanto na sua relação com os adultos que acompanharam o processo artístico como no ato de representar e na relação com o público. *“Se tudo fosse igual, tudo direitinho, as pessoas já sabiam o que ia passar”* (Helena); *Sim, porque em vez de estar habituado a ver tudo bem feito, vê coisas que não são todas iguais e tem mais interesse.* (Miguel); *Nós transformamos o erros para surpreenderem e darem mais vida ao espetáculo!* (Jasmim).

A artista, ao captar pormenores significativos vindos das crianças – as tais singularidades que as tornam diferentes –, passou a explorá-los artisticamente, intensificando-os até se tornarem singularidades abstratas num plano de composição, i.e., o da criação. O entusiasmo e a alegria com que as crianças vivenciaram este processo, veio evidentemente contaminar o ambiente geral dos ensaios e o seu desempenho. Por sua vez, o público, ao assistir a este espetáculo, é constantemente surpreendido, ora pela energia das danças loucas, pelo exagero do espanto e de outras expressões faciais na cena dos cumprimentos, ora pelos corpos dos intérpretes ao longo do espetáculo, pelos improvisos musicais ou pela intensidade com que as crianças se questionam sobre temas metafísicos. Através de acontecimentos imprevisíveis que vão surgindo nas diferentes cenas, o espetáculo *E se tudo fosse amarelo?* vem assim romper com uma ideia infantilizada da criança para dar lugar à criança pensada como diferente.

A coexistência entre o adulto e a criança

A partir da operação que conduziu à transformação dos erros em potências criadoras, as crianças, libertas das expectativas dos adultos acerca do que está certo ou errado fazer ou pensar, foram naturalmente perdendo o medo de arriscar para passarem a experimentar as suas próprias ideias: *“Aqui é diferente, porque estamos a aprender, mas ao mesmo tempo estamos a criar e a desenvolver as nossas próprias ideias. Tudo o que fazemos nos ensaios tem a ver connosco* (Vicente); *“Nós é*

que temos as ideias! Isto é uma cocriação! (Jasmim)”. Reciprocamente, algo nos adultos veio conectar-se a essas novas forças ligadas à infância, o que, em consequência, levou à constituição de uma zona de indiscernibilidade entre os adultos e as crianças. A partir desse lugar de contaminação entre uns e outros, começaram a emergir, por exemplo, imagens na mente dos adultos oriundas das ideias das crianças, tornando ambos criadores desta peça.

Deste modo, os adultos entraram num processo de desconstrução das suas aprendizagens. Por exemplo, no domínio da dança, a artista procurou conectar-se com o que é genuíno no movimento da criança para poder resgatar um certo estado de Infância: *“Há um estado de inocência, em que muitas vezes, a imaginação, de repente, floresce! É um estado de inocência, mas não é inocência, é uma espécie de abertura total. O nosso trabalho de artista é esse, o de voltar atrás para chegar a esse estado. Eu aprendo isso com eles porque eles não têm os pré-conceitos que nós temos, não têm as barreiras que nós temos, não têm a história que o nosso corpo já tem. Qualquer coisa que eles peguem vai ser desenvolvido nesse estado.”* Esta explicação de Sílvia Real remete-nos precisamente para uma das ideias centrais desta reflexão: que a experimentação artística em jogo neste processo de trabalho com as crianças advém precisamente da constituição de um novo plano de infância, no qual tanto os adultos como as crianças mergulharam para entrar em *devir*. O *devir*, na aceção deleuziana, indica um estado que está para lá do domínio da imitação: *“Devir nunca é imitar, nem fazer como, nem uma sujeição a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de que se parte, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. (...) Os devires não são fenómenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos.”*¹

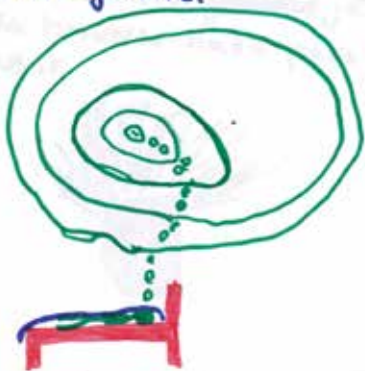
Para os adultos que acompanharam este processo trata-se de, já não sendo crianças, procurar coexistir com a infância e de, como afirma José Gil (1999) numa análise sobre o poeta Caeiro, *“Aprender a desaprender, para se ter acesso a uma visão espontânea e natural. (...) retornar à infância, à frescura e à ingenuidade do olhar infantil (...)”*.² Porém, ao contrário do que se poderia julgar, o acesso a um estado de *“abertura total”* próprio da infância, não dependeu de um voltar atrás no tempo. Não foram as lembranças de quando o Bruno Cochat e a Sílvia Real eram crianças que lhes permitiram coexistir e cocriar com os jovens intérpretes, num plano de igualdade. Usando os termos de um e de outro, estiveram em causa *“recursos”* e *“processos de construção e de desconstrução”* ou, por outras palavras, um longo trabalho de experimentação, o que difere de processos relacionados com a memória. Ao afirmar uma infância situada para lá da idade e do tempo cronológico, Deleuze permite-nos conceber

Se soubessemos tudo...
tudo deixava de existir.

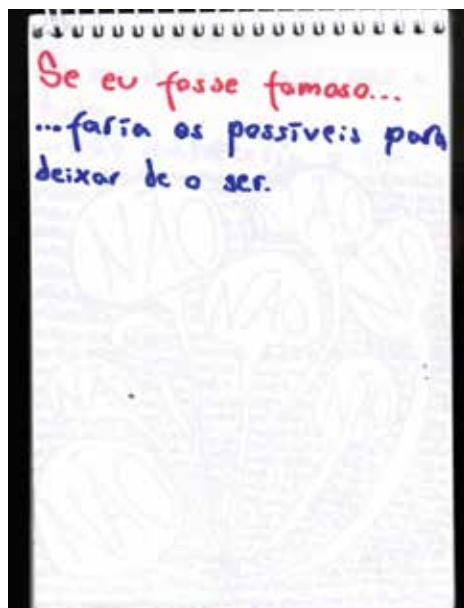


Se isto fosse tudo um
sonho...

...seria o sonho mais belo
que eu já tive.



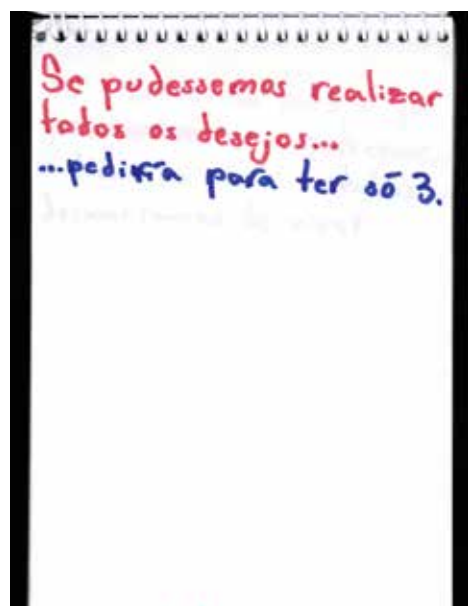
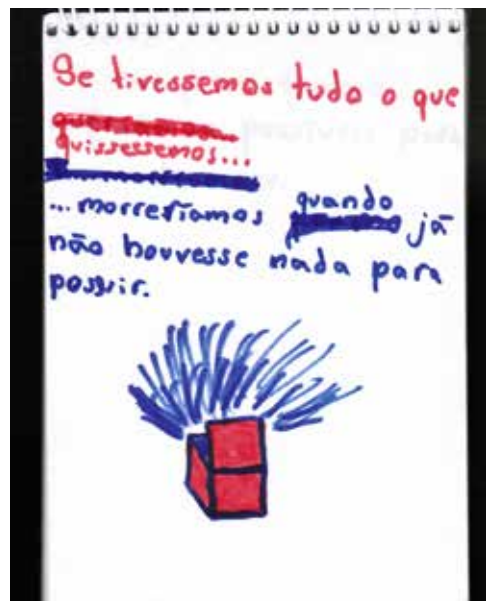
Se eu fosse famoso...
...faria os possíveis para
deixar de o ser.



Se eu dissesse que não a
tudo...

...não conheceria o sim.





um acesso à infância distinto da rememoração: “Saber envelhecer não é permanecer jovem, é extrair da sua idade as partículas, as velocidades e as lentidões, os fluxos que constituem a juventude dessa idade. (...) É a própria Idade que é um devir-criança.”³ Segundo ele o acesso à infância dá-se a partir de um processo de devir-criança, considerado como uma antememória. É preciso libertar as forças moleculares de um corpo não programado, ou, usando as palavras de Sílvia, de *um corpo sem história*.

O imprevisto na infância

Com Espinosa, Deleuze, em *Mil Planaltos*, questiona “O que pode um corpo?”. Tal como o filósofo o descreve, o corpo depende dos afetos de que é capaz, i.e., dos seus devires: “Os afectos são devires. Espinosa pergunta: o que pode um corpo? Chama-se latitude de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau (...). Assim como evitávamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções, evitamos defini-lo por características de Espécie ou Género: procuramos enumerar seus afectos.”⁴ Ao considerar o corpo segundo a potência dos seus afetos, Espinosa estabelece uma diferença clara quanto à noção de corpo: a latitude de um corpo faz desaparecer o corpo enquanto representação, fazendo emergir um corpo de afetos. Apaga-se o órgão, libertam-se partículas que se misturam com partículas vizinhas, criando-se uma zona de indiscernibilidade, onde circulam os afectos e decorre o devir. Como é à medida que um corpo devém que novas e diferentes composições de afetos se vão tecendo, não poderemos nunca responder de antemão à pergunta “O que pode um corpo?”.

Extrapolemos a questão para a infância, indagando quantas vezes a Sílvia e o Bruno conseguiram antecipar as respostas das crianças aos exercícios propostos. “Esse é o nosso delírio e a nossa frustração, como é que tu chegas à criança? Se calhar por ali não vai, por ali também não (...). Isso é que é difícil porque eles não têm a mesma resposta que um adulto” (Sílvia). E quais foram os recursos usados pelos artistas para lidar com esta imprevisibilidade? “Temos reuniões, jantares, conversas intermináveis em que pensamos que vamos propor isto e aquilo e em que a Sílvia diz que propôs isto e desviou para aquilo. Se formos com o ensaio para aquilo, quase de certeza que vamos ter a um sítio mais interessante do que se tivéssemos de uma forma mais rígida tentado manter o que queríamos trabalhar” (Bruno).

Para ambos foi necessária uma forte determinação e vontade de investir num processo longo, a fim de não ceder a facilitismos que apenas conduziriam a processos mais fechados e acabados. “O mais fácil seria chegar com uma história, e dizer ‘tu és este, tu és aquele e tu aqueloutro’ e já está. O mais difícil toma muito mais tempo e por isso é que este processo tem de ser longo.” Esta observação do Bruno refere-se à construção

das personagens da cena do *Sofá Amarelo*. Segundo ele, a mesmo ocorreu “de dentro para fora”, e não “de fora para dentro”, como ocorre habitualmente, como quando as crianças representam a partir de personagens já inventados. Em vez de tentar parecer outro, os intérpretes entraram num processo de devir-outro a partir de características suas que os artistas apreenderam e que, em seguida, foram *exageradas*. “*Aquilo veio de uma coisa verdade, deles, enquanto crianças. É preciso tempo para os adultos conseguirem apanhar isso. Estamos a explorar e a exagerar as coisas deles*” (Sílvia). Estas descrições ilustram mais um dos processos criativos utilizados durante os ensaios de modo a apreender aquilo que é diferente e singular em cada criança para, de seguida, trazer isso para o plano da composição artística. Assim, no caso da Laura, por exemplo, a sua voz na cena do sofá aproxima-se daquela que em certo dia o seu pai empregou numa brincadeira. Quanto ao Miguel, a sua maneira de falar tem a ver com o modo ponderado e calmo com que a sua família se expressa habitualmente. Relativamente ao Nuno, o seu tom advém de uma discussão entre ele e o Vicente, numa viagem de carro à qual a artista assistiu, etc. Em todos os casos tratou-se de “*apanhar*” ínfimos pormenores, quase impercetíveis, vindos das próprias crianças, para em seguida os explorar artisticamente. Ora, para que um tal processo pudesse fazer surgir todas estas singularidades das crianças foi necessário encontrar uma espécie de tempo indeterminado, um tempo distinto do tempo cronológico.

Outros recursos, tais como a improvisação, foram usados para contornar as dificuldades de acesso à criança. Usando as palavras da Sílvia, a improvisação “*desbloqueia o ‘faz como eu faço’ ou o ‘diz como eu digo’*”. Quando, no início da criação da cena das *Danças Loucas*, Sílvia lançou o desafio de fazerem a dança mais louca que conseguissem, ela não dirigiu os intérpretes de maneira a que se sentissem constrangidos a uma determinada forma. “*Uns pegaram nesta ideia de louco como sendo algo intenso, forte. Cada um resolveu isso à sua maneira. Essa resolução resultou em danças muito diferentes umas das outras, sugerindo ora energia ou ritmo, ou musicalidade ou intensidade.*” Ora, se por um lado, essa liberdade de interpretação se deve ao facto de a improvisação ser um recurso que está para lá da imitação, por outro ela fez soltar nas crianças novas forças, nunca antes previstas, fazendo surgir qualquer coisa que está para além da mera forma, tal como a energia ou o ritmo. Além disso, de modo a não se perder a riqueza das primeiras improvisações, os dois coreógrafos foram introduzindo exercícios que impediam a sistematização dos movimentos. “*Houve um ensaio que o Bruno fez com eles e que eles adoraram. Eles sentiram nesse ensaio que as danças ficaram mais livres. E antes do espetáculo em Serralves, eles pediram para ver esse ensaio! Quiseram ver essa improvisação em que as danças ganharam*



frescura para poderem voltar a ela" (Sílvia). Esta preocupação das crianças em conservar a frescura de um movimento, presente na primeira vez que é executado, foi constante e reflete o rigor profissional com que as crianças trabalharam.

"Neste espetáculo andámos à procura de soluções. E agora, como é que isto se resolve?" – explica Sílvia Real. Além dos exemplos que já foram apresentados, houve outras cenas que também surgiram de acontecimentos imprevisíveis que a artista encarou como um desafio ou um problema a ser resolvido e não algo a suprimir. Por exemplo, a cena da *Poluição* resulta da condensação de todo o tipo de gestos que normalmente são proibidos num palco, como espirrar, apanhar o cabelo, chamar por alguém que está na plateia, tirar macacos do nariz, etc. A partir da criação dessa cena, os jovens foram gradualmente suprimindo esses comportamentos e, isto, de forma divertida sem nenhuma imposição. Outro exemplo é a cena do *Acidente*, na qual as crianças atiram almofadas umas às outras, correm sem direção de um lado ao outro e gritam como se estivessem num recreio. A invenção desta cena foi pensada a partir da necessidade que se fez sentir de as crianças poderem extravasar livremente durante o próprio espetáculo, para que noutros momentos, em que isso seria preciso, pudessem estar completamente concentradas. Esta tensão entre atenção e relaxamento permitiu ainda que se desenvolvesse um enorme trabalho em torno do detalhe, como acontece quando os jovens atores focam o seu olhar num só ponto durante algum tempo ou quando a expressão dos seus rostos faz aparecer as suas caras cada vez mais. É interessante sublinhar que nenhuma destas soluções foi programada pela

artista como ideia sua, fabricada num tempo prévio ao trabalho com as crianças, e em seguida posta em prática. Pelo contrário, todas se foram compondo à medida que os problemas se foram colocando. Para isso, foi preciso tentar, tatear, estabelecer novas conexões, costurar os problemas com novas questões, experimentar, enfim arriscar para encontrar soluções nunca antes pensadas.

A imprevisibilidade e a diferença na Infância conduz à questão: *O que pode uma criança?* Confrontados com esse problema, os artistas foram levados a procurar recursos que não só lhes permitiram aceder a uma espécie de tempo ilimitado como a apreender o novo, isto é, aquilo mesmo que não se pode antecipar e cuja natureza improvável veio alimentar a sua arte como uma fonte inesgotável.

Há metafísica na infância...

“As crianças são seres metafísicos”, afirma José Gil. Isto porque espontânea e naturalmente colocam perguntas de natureza filosófica, nomeadamente sobre temas da metafísica, como a origem e o fim de todas as coisas, como *“Se não havia nada, como é que surgiu alguma coisa?, ou “Quando se morre, morre-se para sempre ou volta-se a nascer?”*. Porque se trata de um tipo de questionamento que é inseparável da própria existência das crianças. Um estudo da UNESCO⁵ em torno da prática da Filosofia com Crianças (FcC) indica que na infância existem angústias existenciais distintas das do foro psicológico, cuja partilha e discussão em grupo faz as crianças saírem de uma certa solidão existencial e também desenvolver competências para o diálogo, a abertura reflexiva, a escuta da opinião do outro e o espírito crítico. O mesmo estudo da UNESCO vem comprovar os efeitos benéficos desta prática reflexiva ao nível do desempenho dos alunos nas outras áreas curriculares e, também, o seu impacto na diminuição do insucesso escolar.

Aplicada em contexto escolar, a prática da FcC vem desafiar a escola a alargar o seu espaço de liberdade de expressão por forma a acolher um novo tipo de interrogações intrínsecas à infância que habitualmente não encontram eco ali. Pois, mesmo que surjam no decorrer de uma aula de matemática, por ex., *“De onde vêm os números?”*, as perguntas filosóficas das crianças tendem a romper com aquilo que se sabe ou que está programado saber. Tendo em conta o caráter imprevisível, novo e surpreendente destas interrogações, assim como o seu teor filosófico, é importante, tal como explica Walter Kohan⁶, que o professor se possa ir desfazendo de hábitos seus, tais como dar a resposta ou procurar dirigir as conversas em função de uma determinada resposta ou conclusão preestabelecida. Esta forma de lidar com as perguntas das crianças tende a inibir a reflexão das crianças e a restringir a sua capacidade de inventar ideias nunca antes pensadas.

“Se as crianças conseguissem fazer ouvir os seus protestos ou as suas perguntas, isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino”, referiu Sílvia Gallo⁷. Tendo em conta esta afirmação, é necessário deixá-las fabricar os problemas e deliberar sobre as respetivas resoluções, e, para que isso seja possível, um novo plano de igualdade de inteligências entre elas e os adultos tem de ser instaurado. Não basta conhecer as teorias dos filósofos para entrar na experiência do pensar. Da perspetiva da FcC, para que a reflexão possa abrir-se ao novo e ao diferente, é necessário que algo vindo da infância, como o espanto e a admiração, possa vir contaminar o questionamento, tanto do adulto como da criança. Consequentemente, tal como nos processos artísticos anteriormente descritos, a prática da FcC deve ser considerada para lá do domínio da imitação, como denotando algo do foro da criatividade, da experimentação e implicando uma relação adulto-criança muito particular.

A cena do sofá amarelo

Assim, se por um lado é certo que a minha experiência tanto teórica como prática na área da FcC influenciou o meu olhar na descrição dos processos artísticos acima apresentados, o facto de ter participado no processo de criação do espetáculo *E se tudo fosse Amarelo?* veio reciprocamente contaminar a minha forma de conceber essa mesma prática, aproximando-a dos recursos dos artistas. Quando a Sílvia me sugeriu que proporcionasse experiências de pensamento durante os ensaios estávamos longe de poder antecipar o que ia surgir desses encontros. De facto, a partir das sessões de filosofia com as crianças – das questões e das ideias que foram nascendo –, um novo plano de contaminação entre a Infância, a Arte e a Filosofia se instaurou dando assim lugar à cena do *Sofá Amarelo*. Nesse momento do espetáculo, o movimento dos corpos e da dança cessa para dar lugar ao movimento das ideias e à voz das crianças que, encarnando diferentes personagens, se juntam para discutir, como se fosse pela primeira vez, a questão *E se tudo fosse amarelo?*.

“E se tudo fosse amarelo?”, questiona a Esdrubaldina⁸. *“Se tudo fosse amarelo nós não sabíamos o que era azul”*, responde Castro Ocular. *“Porquê?”*, pergunta ela. *“Se tudo fosse amarelo, o amarelo não era uma cor, nem existia”*, retorque Uta. *“Então, para o amarelo existir têm de existir todas as outras cores?”*, interroga Xabanú. *“E se as respostas fossem sempre ‘sim’?”*, indaga Christine. *“Nunca conhecíamos o ‘não’*, afirma Uta. *“Nada pode ser perfeito porque, se tudo fosse perfeito, tenho a certeza de que uma das regras seria ser imperfeito.”*, argumenta De Mille.

O texto que é interpretado nesta cena, e que se publica integralmente a seguir, resulta de uma composição de ideias das crianças, surgidas nos encontros de Filosofia que proporcionei. Todas as questões colocadas advêm de uma dinâmica de troca de opiniões gerada a partir

das inquietações delas e não de um tema ou de uma pergunta introduzidos por mim. Como pensa Walter Kohan, é importante que sejam geradas as condições para que as perguntas das crianças possam emergir: *“Se elas não se colocam em questão, se o seu perguntar não se origina na sua própria inquietação, nos signos que lhes são significativos; se ele não se prolonga no seu próprio pensar, então estarão apenas mimetizando uma interrogação externa”*. É assim que o texto em causa espelha os interesses manifestados pelas crianças nos nossos encontros. Surpreendentemente, o questionamento filosófico em jogo parece traduzir para palavras as mesmas interrogações que o espetáculo levanta mediante a linguagem da performance e que, como vimos, se reportam ao problema da diferença. *“E se tudo fosse amarelo?”, “e se fossemos todos iguais?”, “e se não houvesse diferenças?”, “e se tudo fosse perfeito?”, etc.* Todas estas perguntas vieram fundir-se com aquelas que já constituíam o motor das várias experimentações artísticas subjacentes à criação e que no momento do espetáculo conduzem o público ao estranhamento. Recorde-se, como exemplo, a opção de Sílvia Real de integrar os “erros” na performance, sublinhando o valor da diferença, ao invés de procurar igualar e tornar tudo perfeito.

Diferentemente do que acontece habitualmente numa sessão de FcC, contaminada pela força do questionamento filosófico dos intérpretes, a artista operou uma transformação transportando para o palco o momento da conversa filosófica, atribuindo-lhe assim uma nova dimensão artística, nomeadamente através da escrita de um texto e da criação de personagens. É de salientar que no momento do espetáculo, as várias ideias que se vão desencadeando a partir da primeira pergunta *E se tudo fosse amarelo?* são proferidas com mesma espontaneidade com que emergiram durante os encontros. Mais do que tentar reproduzir ou imitar uma sessão de FcC, uma das preocupações de Sílvia foi, tal como noutros momentos do processo (por exemplo, fixar os movimentos das danças loucas depois dos exercícios de improvisação), conservar a intensidade e a frescura, neste caso do questionamento filosófico das crianças. Consequentemente, o público é levado a interrogar-se a respeito das mesmas questões.

Sentados num sofá amarelo, um conjunto de personagens único e singular interroga-se sobre como seriam as coisas se tudo fosse amarelo e, inesperadamente, começa por verificar que sem as outras cores o amarelo não poderia existir. A partir do estabelecimento dessa condição, de possibilidade da cor amarelo existir, e extrapolando para todas as coisas, passam então a deduzir que nada pode ser igual e que tudo tem o seu contrário. Deste modo, embora não sejam filósofas, o seu raciocínio situa-se no mesmo plano que a filosofia. Pois, se é verdade que averiguar as condições para algo existir diz respeito ao exercício da filosofia, por outro, pensar na questão da diferença como primeira refere-se ao



Cena do 'Sofá amarelo', por Sofia, 7 anos, aluna da aula de dança-teatro do CFA

domínio da metafísica. Mas a conversa prolonga-se e, Xabanú, em jeito de síntese, afirma: *"Para haver preto tem de haver branco, para haver sim tem de haver não, para existir o amarelo têm de existir as outras cores. E para haver subida? Tem de haver descida!"*. Nesse mesmo momento, surpreendida com a última ideia do Xabanú, a Jamaís declara *"Ah! Tudo tem o seu contrário!"*. E na sequência deste raciocínio, enquanto Christine intui uma nova ideia: *"Nunca sabes se é uma subida ou uma descida"*, Esdrubaldina põe-se a fazer o pino.

Se o meu intuito fosse ensinar as crianças a pensar "corretamente", i.e., segundo um determinado modelo, ou na direção de uma resposta antecipada, ao ouvir estas ideias, poderia tê-las julgado como erradas e, consequentemente, ter-me-ia oposto ao rumo que a conversa estava a tomar. Por exemplo, a ideia de que *uma subida pode ser o mesmo que uma descida*, a qual foi acolhida pelas crianças com grande entusiasmo, é inaceitável do ponto de vista da lógica do silogismo, assente no princípio da não-contradição. Segundo este, uma coisa não pode 'ser' e 'não ser' ao mesmo tempo, uma coisa e o seu contrário não podem equivaler-se. Todavia, algo na minha atitude, ausente de qualquer juízo de valor, fez as crianças colocarem e



51

desenvolverem o problema livremente. Se considerarmos os processos artísticos anteriormente descritos, nomeadamente acerca do modo como a Sílvia lidou com os “erros”, é possível fazer notar uma zona de contágio entre as nossas formas de trabalhar. Pois no ato de escutar as crianças filosofar algo se produz em mim: um sentimento de estupefação, de tal forma que, imediatamente, o meu pensamento expande-se, abrindo-se àquilo que não é expectável. Julgo que algo da mesma ordem sucedeu com a Sílvia quando ela se admirou com o “erro” do Diogo.

Portanto, confrontada com a possibilidade de uma subida ser o mesmo que uma descida, em vez de rejeitar essa hipótese, acolhi-a tal como as outras crianças o fizeram para, em seguida, poder seguir o tracejar da sua linha problematizadora, a saber: *“Uma coisa! O seu contrário pode ser a própria coisa”* (David); *“Quando voltarmos a ir para trás vamos descer”* (Diogo); *“A subida também é uma descida porque também podes descer a subida! Chamamos subida porque estamos a subir. Quando estivermos a descer vamos chamar descida. Mas é a mesma coisa. Os nomes é que indicam o contrário porque depende do que estás a fazer”* (Jasmim). Por outro lado, o facto de encarar estas ideias para lá do certo e do errado,

possibilitou-nos a todos estabelecer uma aproximação ao pensamento de Heráclito, um grande filósofo da Grécia Antiga. Segundo ele, tudo está em constante devir, tudo flui, tudo está em movimento, e, como tal, nada é estático. O aforismo mais conhecido do filósofo diz que a água do mesmo rio é sempre diferente a cada momento. Assim, de cada vez que algo parece estar em repouso ou separado e não numa continuidade com o fluxo, para Heráclito, esse olhar é fruto das nossas limitações. Outro dos seus aforismos indica exatamente o que as crianças do grupo pensaram: *“O caminho que sobe e desce é um e o mesmo”*⁹¹! Partilhei com eles estas ideias do filósofo, e foi como se de um verdadeiro encontro se tratasse.

Podemos assim verificar como em ambas as práticas, tanto da arte como da FcC, esteve em causa uma desconstrução das aprendizagens do adulto, das suas certezas e convicções, e mesmo do corpo programado. Como vimos, esse desaprender conduziu a um mergulho na infância, a um devir-criança, constituindo-se assim as condições necessárias para um verdadeiro encontro entre o adulto e a criança e, simultaneamente, um novo plano de propagação da potência do criar e do pensar.

Fernando Pessoa e o devir-outro

No âmbito do projeto educativo do *Grupo 23: Silêncio!*, dinamizei ainda várias oficinas externas ao grupo, uma das quais na Casa Fernando Pessoa, em Agosto de 2016. Esta, com crianças entre os nove e os 12 anos, teve a duração de uma semana, sendo a parte da manhã reservada à expressão dramática (com o Bruno Cochat) e a da tarde à prática da Filosofia com Crianças.

“O Fernando Pessoa pensa mais ou menos como uma criança. Vê-se pelo que escreveu que ainda tem um lado criança, um lado de imaginação de criança. Há adultos que chegam a um determinado ponto e que são uma seca! Já não têm o lado infantil de criança, já não conseguem brincar, nem dizer piadas, nem conviver nem nada. Trabalham só e são sérios, muito sérios. Não é qualquer adulto nem qualquer escritor que imagina que tem um heterónimo.” Esta ideia do Rodrigo, um dos participantes, surgiu a propósito de uma conversa que tivemos sobre o que é um heterónimo a qual, por sua vez, partiu de exercícios propostos pelo Bruno relacionados com a criação de um heterónimo. Para ele existem dois tipos de adultos, aqueles que, como o poeta, *“conservaram a infância para lá da idade”* e aqueles que já se esqueceram de que um dia também foram crianças e, por isso, perderam a capacidade de brincar a ser outro.

No sentido de articular a experiência da reflexão filosófica com a poesia de Fernando Pessoa, a propósito da ideia que estava a ser discutida, lembrei-me de partilhar com o grupo o seguinte texto citado

no livro *Diferença e negação na poesia de Fernando Pessoa*, de José Gil, e que é referente às cartas a Ofélia. Tal como o filósofo descreve, o poeta refere-se “(...) não só à sua tendência para criar personagens, quando criança (não são cousas que acontecem a todas as crianças?), mas ao facto de que ela não mais o deixou: ‘Esta tendência para criar em torno de mim um mundo igual a este, mas com outra gente, nunca me saiu da imaginação. Teve várias fases, entre as quais esta, sucedida já em maturidade. (...) E assim arranjei, e propaguei, vários amigos e conhecidos que nunca existiram, mas que ainda hoje, a perto de trinta anos de distância, oiço, sinto, vejo’”. Tal como para Deleuze, a análise de José Gil sobre a poesia de Fernando Pessoa pressupõe uma ideia de infância transversal a todas as idades, e associada ao poder de devir-outro. Segundo o filósofo, a infância exerce uma função primordial na escrita do poeta, levando –o a mergulhar na infância para adquirir o poder de devir-outro. É dessa passagem pela infância que resulta um devir-criança e é assim que, segundo José Gil, devemos compreender Caeiro e a sua relação com a infância, a qual, como em Deleuze, difere da recordação: “Não se trata, pois de recordar a infância (real), mas de devir-criança, o que supõe um devir-outro (...)”.¹⁰

As crianças começaram por tentar explicar a tendência do poeta para criar personagens a partir dos seus amigos imaginários. “É uma espécie de amigo imaginário que a pessoa cria e depois usa para escrever. Às vezes a pessoa até sente que está a ser outro a escrever. Depois, se ele escreveu de uma forma que sente que não é ele, imagina como é essa pessoa que escreveu. Às vezes, sem nos apercebermos, escrevemos mas é outra a pessoa que está dentro de nós a viver” (Alice). “Eu imaginava sempre que era um rapaz de 18 anos quando brincava com um colega da turma e eu era o irmão mais velho e tinha 18 anos!” (Rodrigo). “Eu acho que muita gente considera os heterónimos como amigos imaginários, mas eu discordo. Os heterónimos são uma coisa que os escritores criam para conseguirem dizer o que acham sem que ninguém saiba que são eles” (Matilde). “O amigo imaginário pode estar dentro de mim, na minha cabeça, mas ele é invisível. O heterónimo somos nós próprios, mas diferentes” (Mariana). “Eu acho que o heterónimo não é só mudar o nome, é também mudar a personalidade. É como se eu fosse roqueiro e passasse a ser um bailarino de música clássica! Por isso não concordo com a Matilde quando ela disse que aquilo que muda é o nome do heterónimo” (Gaspar). “O Fernando Pessoa apercebeu-se de que não era propriamente ele a escrever os poemas e foi criando um heterónimo para cada poema diferente. Ele sentiu que era outra pessoa que estava a escrever” (Alice). “Os heterónimos são uma coisa inteligente! É uma boa ideia, porque assim a pessoa pode expressar-se sendo outra pessoa. Por exemplo,

agora não me apetece ser um escritor, agora apetece-me ser um construtor naval que vai escrever um livro. E escrevia!” (Daniel).

Através deste diálogo, as crianças foram por si próprias construindo uma ideia de heteronímia em Fernando Pessoa próxima daquela que José Gil pressupõe na sua análise. *“De certo modo, Fernando Pessoa nunca deixou morrer nele o poder infantil de devir-outro (...). Conservou, pois, a infância, através da idade.”*¹¹ Assim, como disse o Gaspar, não basta alterar o nome para haver um heterónimo, é necessário toda uma transformação. Mas como é que alguém pode tornar-se outro sem que isso provoque caos? Para as crianças, habituadas a brincar e a fingir que são outras e a ter amigos imaginários, a questão não pareceu difícil de resolver: *“É como se fôssemos essa pessoa e ao mesmo tempo não somos. Acho que os heterónimos também servem para dar um certo mistério. É como se nos desligássemos de nós próprios e nos ligássemos a outra identidade”* (Gaspar). O devir-outro de Fernando Pessoa, tal como todo e qualquer devir, implica, uma dissolução do sujeito. Para entrar num processo de devir, como o devir-criança do poeta, é preciso fazer desaparecer o eu.

O heterónimo é alguém dentro de nós que quer sair, quer exprimir o que é, quer saber, mas não existe... mas quer existir. Portanto exprime-se pela leitura do... como é que eu hei de dizer... do “hospedeiro”, entre aspas... como uns parasitas, só que este é um parasita positivo (Pedro). Repare-se na força da interrogação destas crianças, e na forma inesperada e surpreendente como as suas ideias nos surgem a nós, adultos. Segundo alguns psicólogos do desenvolvimento, algumas destas opiniões não podem corresponder ao que seria esperado nestas idades, implicando níveis de reflexão inerentes a fases do desenvolvimento posteriores. Assim, uma vez mais, para além de todas as expectativas e tentativas de prever o que uma criança de tal e tal idade poderá pensar ou dizer, somos novamente levados a questionar: *O que pode uma criança?*

O tema da heteronímia não foi o único a ser debatido. Ao longo de toda a semana, em articulação com poemas de Fernando Pessoa, várias outras ideias e questões foram experimentadas nas sessões de filosofia, tais como: *“Como é que se pode se pode conhecer o sentido da vida se não conhecemos a morte?”* (Mariana); *“O filósofo pensa em tudo o que tem a ver com alguma coisa”* (Daniel); *“Depois da morte é a não existência”* (Pedro); *“O diferente de alguma pessoa pode ser o normal para outra?”* (Gaspar); *“O que é ser diferente?”* (Francisca); *“Fernando Pessoa era filósofo porque olhava para as coisas de maneira diferente”* (Vicente); *“Teimamos numa ideia, pensamos nos outros de forma fixa”* (Oriana); *“As pessoas que sabem perdoar têm uma qualidade boa”* (Rodrigo); *“Na cidade há tanta gente para cumprimentar. Eu entro no metro e penso será que entro aqui com toda esta gente? Não posso*

entrar e cumprimentar toda a gente que lá está! Na aldeia as pessoas conhecem-se todas, mesmo que não queiram” (Rita).

Podemos concluir que o estatuto que diferenciou as crianças do *Grupo 23: silêncio!*, e que percorreu todo este processo artístico e filosófico, i.e., a ideia de infância dada como diferente, pondo de parte a caracterização da criança que advém meramente das etapas do desenvolvimento, é um estatuto ontológico. É por essa razão que, como vimos, além de intérpretes, as crianças puderam não apenas tornar-se coautoras deste espetáculo, como também ver as suas singularidades espelhadas na própria criação, e os adultos, apesar da sua idade, entraram numa zona de coexistência com a infância. Os recursos artísticos e filosóficos descritos, tais como a improvisação, o aprender a desaprender, a transformação dos erros em potências criadoras, o devir-criança, etc., designam todos um plano que se situa para lá da imitação. Através dele, como vimos, os adultos como as crianças puderam entrar em devir-criança ou, como diria José Gil acerca de Caeiro, mergulharam na infância para devir-outros, para inventar, sonhar e criar sem limites e sem entraves.

Quem não vê as possibilidades que este trabalho abre enquanto contributo decisivo para outros projetos artísticos e educativos? Se, como Fernando Pessoa diz, *“Toda a coisa que vemos, devemos vê-la sempre pela primeira vez, porque realmente é a primeira vez que a vemos... É pena a gente não ter exatamente os olhos para saber isso, porque então éramos todos felizes”*, então não será que o espetáculo *E se tudo fosse Amarelo?* aponta precisamente para a ideia de uma escola feliz?

¹ DELEUZE, Gilles e PERNET Claire, *Diálogos* (Lisboa: Ed. Relógio de Água, 1996) p.12

² GIL, José, *Diferença e Negação na Poesia de Fernando Pessoa* (Lisboa: Ed. Relógio de Água, 1999) p.17

³ DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix, *Milles Plateaux* (Paris:Ed. Minuit, 1980);, p.340

⁴ *Ibid.*, p.314

⁵ UNESCO, *La Philosophie, une école pour la liberté* (Paris: UNESCO, 1989)

⁶ Kohan, Professor de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

⁷ Silvio Gallo, Professor de Filosofia na Universidade de São Paulo.

⁸ Estes nomes correspondem aos personagens da cena do *Sofá Amarelo*.

⁹ KOHAN, Walter Omar (org.) *Pensar com Heráclito*. Trad. de Walter Omar Kohan e Ilust. de Elvira Vigna. (Rio de Janeiro: Edição Lamparina, 2013) p.18

¹⁰ *Ibid.*, p.89

¹¹ *Ibid.*, p.86

Conversa de sofá

56

Esdrubaldina – Laura

Castro Ocular – Nuno

Uta/Miitz – Filomena/Vasco

Xabanú/Raul André – Vicente/Manuel

Christine/Quoslofsqui – Helena/Joana

Jamais – Jasmin

De Mille – Miguel

Esdrubaldina – E se tudo fosse amarelo?

Castro Ocular – Se tudo fosse amarelo nós não sabíamos o que era azul.

Esdrubaldina – Porquê?

Uta/Miitz – Se tudo fosse amarelo, o amarelo não era uma cor, nem existia.

Xabanú/Raul André – Então, para o amarelo existir, têm de existir todas as outras cores!

Christine/Quoslofsqui – E se as respostas fossem sempre “sim”?

Uta/Miitz – Nunca conhecíamos o “não”!

Jamais – Eu pergunto: “Amanhã vai chover?” “Sim!” ou “Não!”. Mas se eu perguntar “Qual é a matéria para o teste?”, “Sim!”? Não faz sentido nenhum! Se as respostas fossem sempre “sim”, nós nem sequer precisávamos de perguntar!



Jasmim, Laura, Nuno, Helena, Filomena, Miguel e Vicente na cena 'Sofá amarelo', Almada, março de 2016 [foto: FP]

Esdrubaldina – Se todas as respostas fossem sim, tudo se chamava sim! Quando me perguntassem: “Como é que tu te chamas?”, respondia “Sim!”.

De Mille – Nada pode ser perfeito porque se tudo fosse perfeito, tenho a certeza de que uma das regras seria ser imperfeito.

Jamais – Como assim De Mille?

De Mille – Para algo ser perfeito, é necessário que se cumpra uma série de regras. Mas como uma dessas regras é ser imperfeito, nada é perfeito!

Castro Ocular – Nada é perfeito. Tudo tem as suas consequências.

Esdrubaldina – Nada é igual!

Uta/Míitz – E se fôssemos todos iguais, se fôssemos todos Raul André? Nós não éramos nós. [Dá a todos máscaras de Raul André, que colocam à frente da cara].

Xabanú/Raul André – Sim, e se tudo fosse igual era entediante, não tínhamos nada a descobrir! Era sempre a mesma coisa. O Homem está sempre a evoluir, a procurar coisas novas com a curiosidade. O Homem não aguenta a perfeição total, explora, inova.

Uta/Míitz – Tens razão, é isso mesmo que distingue o ser humano dos outros seres vivos!

Castro Ocular – A diferença é uma coisa muito boa, mas também tem um lado mau porque pode levar ao racismo. Julgar um grupo de pessoas, por exemplo! Julgar é separar, ordenar. Eu pego naquele senhor que tem brincos redondos e ponho-o ali ao canto. As outras pessoas são ideais. Eu aí estou a julgar esse senhor através de características que não fazem sentido nenhum.

Xabanú/Raul André e Castro Ocular – O racismo é a não aceitação da diferença/da verdade...

Christine/Quoslofsqui – Se não houvesse diferenças, o caminho era todo igual e perdias-te. Querias virar para um lado e, como não havia diferença, não havia lados. Não havia o lado direito e o lado esquerdo. Se todos fôssemos iguais eu nem conseguia reconhecer a minha própria mãe!

De Mille – Sabem que há dias em que acordo e acredito em Deus e há outros dias em que acordo e não acredito?

Esdrubaldina – Tudo está sempre a mudar. As pessoas é que não vêem isso. Se soubessem, eram mais felizes. Por exemplo, eu acordo todos os dias de uma maneira diferente, já não sou a mesma pessoa. O aquecimento lá em casa também mudou. Era novo e ficou todo queimado! Tudo flui. A água do rio está sempre em movimento, nunca é a mesma...

Jamais – Mas afinal, como é que esta conversa toda começou?

Todos – E se tudo fosse amarelo...

Xabanú/Raul André – Para haver preto, tem de haver branco, para haver sim, tem de haver não, para existir o amarelo, têm de existir as outras cores. E para haver uma subida? Tem de haver descida!

Jamais – Pois, tudo tem o seu contrário!

De Mille – Querem dizer que tem de haver um conflito entre todos os contrários! Por exemplo, quando uma pessoa ganha, a outra é derrotada, mas também pode vir a ganhar! A que ganha não ganha para sempre!

Esdrubaldina – Há palavras que não têm contrário, por exemplo, a palavra skate. Qual é o contrário de skate?

Uta/Míitz – E nuvem?

Xabanú/Raul André – E pombo?

Jamais – A Esdrubaldina acha que há palavras que não têm contrário. Eu acho que todas as coisas têm o seu contrário. Há-de haver um contrário para skate. Depende se estamos a falar da palavra ou do objecto skate. Se calhar as palavras, os nomes que nós damos às coisas é que não têm um contrário. Mas os objectos têm um objecto contrário.

Uta/Míitz – Não estou a perceber nada!... Afinal, qual é o contrário de skate?

Esdrubaldina – Ah, já percebi... Esperem aí.

[Sai de palco e regressa de trotineta.]

Esdrubaldina – O contrário de skate é a trotineta.

De Mille – Nós demos um exemplo, mas podemos dar imensos, até podemos chegar à conclusão de que tudo é nada e nada é tudo.

Jamais – Sim! E porque é que o amarelo se chama amarelo e não outra coisa qualquer?

Xabanú/Raul André – O que é que estávamos a dizer há bocado?

Jamais – Para haver uma coisa tem de existir o seu contrário!

Xabanú/Raul André – Eu disse que para haver uma subida tem de haver uma descida! Se estivéssemos na lua, subir e descer eram o mesmo! Como neste planeta a gravidade é mais forte, ao subir, temos de fazer mais esforço, é mais doloroso, a descer é mais fácil porque estamos a ser ajudados pela força da gravidade.

Uta/Míitz – Estás a fritar o cérebro da Jamais!

De Mille – O mundo é redondo e há certos países em cada parte. Por exemplo, imaginemos que a Esdrubaldina está a subir a Travessa das Mónicas e a Uta está na Lua e diz que a Esdrubaldina está a descer. Mas nunca se pode ter a certeza porque o mundo está sempre a girar.

Christine/Quoslofsqui – Nunca sabes se é uma subida ou uma descida.
[Esdrubaldina faz pinos.]

Esdrubaldina – Nós não sabemos se agora estamos ao contrário!

Uta/Míitz – Mas então os que estão lá em cima não conseguem ver as pessoas que estão lá em baixo!

Esdrubaldina – Então, depende da perspectiva de quem está a olhar?

Castro Ocular – No Universo não há um ponto fixo!

Uta/Míitz – Se calhar agora nós estamos ao contrário! Estamos de pernas para o ar!

Christine/Quoslofsqui – Não estamos nada de pernas para o ar!

Tentar outra vez, falhar outra vez, falhar melhor

61

Quis também dar um contributo pessoal para o livro.

A primeira ideia que surgiu foi uma fotografia minha, do Vasco e do Manuel (os elementos mais recentes do grupo), sentados no sofá amarelo. Esta ideia acabou por não resultar.

Alguém propôs uma foto sobre algo relacionado com o espetáculo. Não gostei da ideia.

De seguida, pensei em redigir um texto sobre a minha cena preferida do espetáculo (a cena do sofá amarelo). Também não resultou.

Depois foi-me sugerido que fizesse um desenho sobre o sofá. Tentativa falhada.

Veio-me então à cabeça novamente um texto, desta vez sobre o que torna a participação neste espetáculo uma oportunidade única. São poucos os espetáculos onde temos a possibilidade de tocar, cantar, dançar, representar, filosofar...

Tentativa uma vez mais falhada. Afinal já existiam textos com conteúdos semelhantes.

Por fim, após inúmeras tentativas, percebi que andava precisamente à volta de um dos temas principais do espetáculo: o erro. Bela ideia “errar, errar outra vez, errar melhor”.

Joana Sanmarful, 12 anos

“Experimentar é uma coisa sem fim”*

*Leonor Monteiro, 6 anos



criatividade não é explicada apenas tendo por referência regras e sistemas, padrões memorizados num determinado contexto. O desafio é usar como referência todos os sons que temos guardados dentro de nós e à nossa volta.

Para a improvisação livre na música não são essenciais normas teóricas, como tonalidade, forma ou harmonia. Proporciona-se total liberdade musical e gestual. Usa-se o som – todos os sons que existem – para fazer música e que podem ser já música. Isto exige um treino de atenção auditiva para que nos permitamos integrar e valorizar todos os tipos de sons possíveis nas nossas hipóteses de criação. É importante a atenção aos detalhes dos sons e de como eles são produzidos. As nuances do timbre, do volume, das alturas, todas as características dos sons.

No trabalho com os intérpretes do *Grupo 23: silêncio!*, fomos sempre pensando e discutindo como esses detalhes podiam ter mais impacto nas nossas necessidades expressivas.

A preparação instrumental formal das escolas de música tem vantagens e desvantagens neste contexto. Para as crianças poderem arriscar, foi importante experimentar instrumentos que nunca tinham tocado ou tocar os próprios instrumentos de maneiras não familiares e para as quais não tinham qualquer preparação.

Ser hábil em determinado sistema musical pode potenciar uma surdez em relação ao que não é pertinente para esse sistema. Fazer este tipo de improvisação, neste sentido, é uma actividade libertadora.

A liberdade e os limites propostos na improvisação favorecem a execução de motivos e ideias sonoras que movimentam tanto os recursos técnicos aprendidos como outros que se arriscam no momento. A criatividade e originalidade podem ser de grande validade para conhecer melhor o instrumento, melhorar a capacidade de execução e a confiança. Favorecem uma

relação mais rica e auto-consciente da relação entre técnica e expressão.

Criada esta relação com o que ouvimos, temos também maior capacidade para enfrentar os momentos de vazio e sem sentido durante a improvisação, que nos causam algum desconforto, mas que impulsionam a procura e a chegada de momentos de maior criatividade e sentido – este foi um desafio para mim e para a Rute, mas que sempre desejámos ter. Toda a disponibilidade e espaço para ouvir até ao fim todas as propostas das crianças e procurar soluções. No final de cada sessão conversámos sempre sobre o que foi conseguido e como cada um se sentiu e sentiu o resultado.

1.º – Imagino

Antes de tocar, definimos estruturas, texturas, movimentos rápidos ou lentos, fortes ou pianos, ritmos, funções dentro do grupo.

Procurámos também a certa altura passar à escrita de algumas ideias, das texturas e do tema. Durante este processo, que nos tomou algumas sessões, verificámos que a escrita da música, que tinha nascido da improvisação conjunta, e que estava continuamente a evoluir, se tornava extremamente complexa e que na sua reprodução rigorosa diminuía a riqueza e fluência da execução, obrigando-nos a parar para corrigir ritmos ou notas. Voltámos atrás e à frente e decidimos fixar no papel apenas a estrutura e o tempo dedicado a cada parte da sequência, mantendo a ideia de improvisar sempre.

O Vicente chegou mesmo a compor uma peça para o quarteto [*Redundância Empírica*] na sequência das questões que se levantaram com a escrita. Ainda havemos de a tocar.

2.º – Toco

Na repetição da estrutura, ponho em acção a memória e tenho segurança. Em cada parte da improvisação procuro a transformação, a novidade que é risco e arrisco, obrigando-me a agir de novo... crio novas memórias, e um repertório de novas possibilidades para a criação.

Durante a improvisação relaciono a memória de trabalho e a memória de longo prazo, o consciente e o inconsciente, a vigília e o sonho.

Deixámos acontecer os sons dentro dos limites propostos e negociados, aceitando as ideias que nos apareceram e transformando-as. Procurámos manter contrastes, estender os limites de exploração das ideias, criar momentos de saturação, fazer ligações entre secções, ouvir os outros sempre e relacionar-nos com as suas ideias, escolhendo possibilidades de intervenção, etc. Experimentar!

3.º – Lembro-me

A memória no tempo antes de tocar relaciona-se com os aspectos estruturais, melódicos, rítmicos, expressivos ligados ao domínio e

Redundância Empírica

Quarteto Amarelo

(excertos das primeiras duas páginas do original)

Vicente Magalhães

Abril 2015

Moderato - Fuguita

Clarinet in B $\flat$

Violin

Violoncello

Contrabass

ff

10

Cl.

Vln.

Vc.

Cb.

18

Cl.

Vln.

Vc.

Cb.

24

Cl.

Vln.

Vc.

Cb.

29

Cl.

Vln.

Vc.

Cb.

mf legato

fff legato virtuoso

mp cresc. poco a poco

ff virtuoso

tr

tr

ff

f molto vivo

f molto vivo

f molto vivo

f molto vivo

crescendo

crescendo

crescendo

crescendo

crescendo

planeamento da execução de um repertório ou ao planeamento e repetição durante a improvisação. É uma ideia sonora interior mais ou menos flexível, construída por todas as experiências a que fomos expostos desde que nascemos. Pode estar mais ou menos escondida, mais ou menos consciente e faz parte do nosso corpo e identidade individual e cultural. É um conjunto de referências sonoras em contínua transformação, que gostamos de abordar sem preconceitos.

Esta memória é posta em movimento e varia no instante de tocar. Ela está presente na improvisação e na composição, com ela iniciamos o jogo entre o que sabemos e o que não sabemos, entre o que nos dá segurança e o que arriscamos deixar acontecer e nos surpreende. E se?... Gostamos de quando as crianças experimentam e sentem isto a acontecer com o seu instrumento ou com outro qualquer. Torna-as mais ricas e seguras... prontas para olhar o mundo, a escola e os outros com espaço, para existir por inteiro, envolvendo-se e criando momentos de assombro – ah!

Houve uma altura em que falávamos da música e era como se já estivessemos a tocar, cheios de vontade de arriscar e inventámos uma grande quantidade de jogos que estimulavam a criatividade.

Temos um método? Criámos um sistema? Um método é paradoxal quando ligado à improvisação? Sim e não. Um método é sempre paradoxal em relação à prática ou é desejável que o seja.

Ao longo deste trabalho interessou-nos muito a forma como o processo se desenvolveu, às vezes mais do que o próprio conteúdo musical. E o conteúdo interessou-nos na medida em que era uma conversa verdadeira entre eles e o seu mundo. Quisemos possibilitar às crianças um espaço de criatividade que nasce da nossa confiança naquilo que eles já são. A formação musical que lhes foi facultada pela escola, pelos ambientes e pelo mundo é material mais do que suficiente para podermos fazer tudo por agora, e experimentar sentir o que pode ser a música para nós.

Fomos facilitadores de um ambiente para as crianças criarem. Gostamos de pensar que conseguimos com a nossa intervenção moldar e conter só um pouquinho a expressão do entusiasmo que transborda das crianças, deixando que ela tomasse o seu próprio rumo.

Fomos aprendendo e construindo uma ideia do que pode ser improvisar, aceitando não saber o que estamos a fazer na maior parte do tempo, mas confiando e tendo curiosidade de ouvir o que acontece em cada momento. Não se trata de uma coisa que soubéssemos à partida, mas de uma coisa que arriscámos saber, através de jogos, do humor e do desejo.

A Caminho do Vocalizo

Andar, andar, andar até alguém dizer “medo!”. Parar e ficar no silêncio, todo o corpo em “medo”. Andar, andar, andar até alguém dizer



Partitura para 'Vocalizo'

“alegria, espanto, ódio”, etc... por aí adiante. Sempre assim o sentimento invade o corpo, que fica estátua.

Agora, no momento em que param, a voz junta-se ao resto do corpo, e a voz dá som ao sentimento, sem palavras que façam sentido. Sons, só sons, alguma língua perdida...

Cada um traz consigo um objecto de que goste. Cada um no seu canto, olha-o, cheira-o, sente-o. A forma, a temperatura, a cor, o cheiro, a textura, etc. Cada objecto terá de ter uma personalidade. Ele pode ser alguém com determinadas características e formas de ser.

Atrás de um pano, sem ser visto, cada um dá vida ao seu objecto. Cada um é a voz do seu objecto que é imagem de si próprio, que se dá a conhecer num monólogo improvisado.

Cabe aos outros ouvirem sem verem, e no fim falarem de como ele é. Ele é o que é, o que dele ressoou em mim, e o que de mim ressoou nele. Ele não é nada disso! Ele é mesmo isso mas dito de outra maneira. Ele é igual a ti!

Todos estes monólogos foram gravados, e ficámos com um depósito fabuloso de sons, expressões, sequências de sons, ruídos... o que quiserem!

Eu e a Sofia escrevemos todos estes discursos. Ouvimos cada gravação, e procurámos registar tudo com símbolos o mais expressivos

15' 2

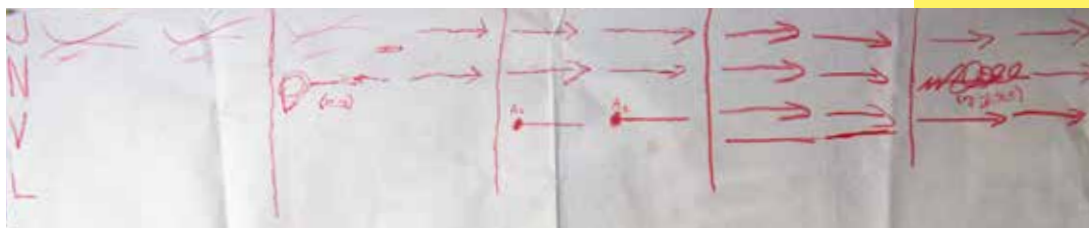
Rechtlich schon Kasack Schonberg Schon

gargalhada ad libitum gargalhada

possível de cada realidade sonora. Escrever sons como gargalhadas, bichanar, gritos, sopros, etc...

Todos juntos observámos partituras de Berio, como a *Sequenza per voce*. É possível escrever música assim? Observámos partituras de Ligeti.

Eu e a Sofia escrevemos. As improvisações vocais eram um material sonoro imenso e variado. De lá retirámos pequenos motivos melódicos que serviram de base à composição de dois pequenos corais, entre estes surgiram pequenas secções de carácter improvisado, inspiradas também em material sonoro dos monólogos vocais.



Pauta das entradas sucessivas dos instrumentos, criada pelas crianças

Isto é uma partitura, vamos ler. Está tudo lá? As notas dos corais são claras e estão bem definidas. O Vicente tem ouvido absoluto dá a entrada no som que queremos, as outras vozes entram e surge aos poucos a harmonia. E surge aos poucos ao longo de muitas semanas a afinação, a expressão, a intenção, a música.

As secções intermédias que eu e a Sofia criámos a partir dos sons vocais improvisados são agora recriadas a partir da descodificação da partitura por nós escrita. O vocalizo surge também desta leitura que não é só a nossa, mas a de todo o grupo.

Aos poucos, ao longo dos ensaios, esta partitura foi-se tornando música, desenvolvendo-se, modificando-se, integrando-se e deixando-se integrar pelo espectáculo e fixando-se, sem nunca se fixar absolutamente, É isso que queremos, que seja este Vocalizo.

Este é também um trabalho de criação de função da música na vida – a música que está nas minhas mãos, que pode aparecer a partir de mim e em relação com os meus pares. Sentir a música de dentro do corpo para fora e de fora para dentro. Ampliar a relação com a música para além daquela que outros fizeram para nós e poder construir uma possibilidade própria de ser músico agora. Isto para nós é criar sentido, é criar uma música viva ligada à nossa existência actual, quer seja composição, improvisação ou interpretação.

O espaço fora da escola é importante porque está ligado ao mundo. Permite o contacto com uma economia, gestão de tempo, de recursos, de ideias, de anseios, etc, um contacto com o que fazem as pessoas no mundo, na sua vida, no seu trabalho.

Uma certa extravagância caracteriza este projecto no sentido em que sai para fora do que são as propostas de trabalho artístico musical com crianças, sobretudo dentro das instituições de ensino oficial da música, nos quais a improvisação ainda não tem um espaço formal ou informal suficientemente relevante!

Partitura accidental: as ações do ‘Acidente’

70

Filomena

andar aos berros

s e n t a d a a m e d i t a r

Helena

andar de joelhos

fazer onda com o braço

Jasmim

brincar com almofadas

rebolar no chão

gritar

saltar e correr

Joana

vou ter com o Vasco e o Caiado,
que estão a jogar futebol,

guerra de
almofadas (pequenas)

andar normalmente
e de repente enlouquecer

Laura

e s t a r q u i e t a n u m c a n t o a f a s t a d a

Manuel

jogar futebol,
discutir uma falta
com alguém

olhar para o nada,
dizendo frases sem sentido

Miguel

fingir que vou
cair das escadas

fazer jogo da almofada
com a Jasmim, um de nós roda
a almofada e o outro salta

chamá-lo/a e dizer: eu só te
chamei, não disse para olhares

pedir-lhe muitas coisas
e não emprestar nada

Nuno

andar com ar nobre pelo meio do acidente

Vasco

p a u s a , i n t e r v a l o , c o n v e r s a , j o g o s , z o m b

Vicente

chamar a atenção

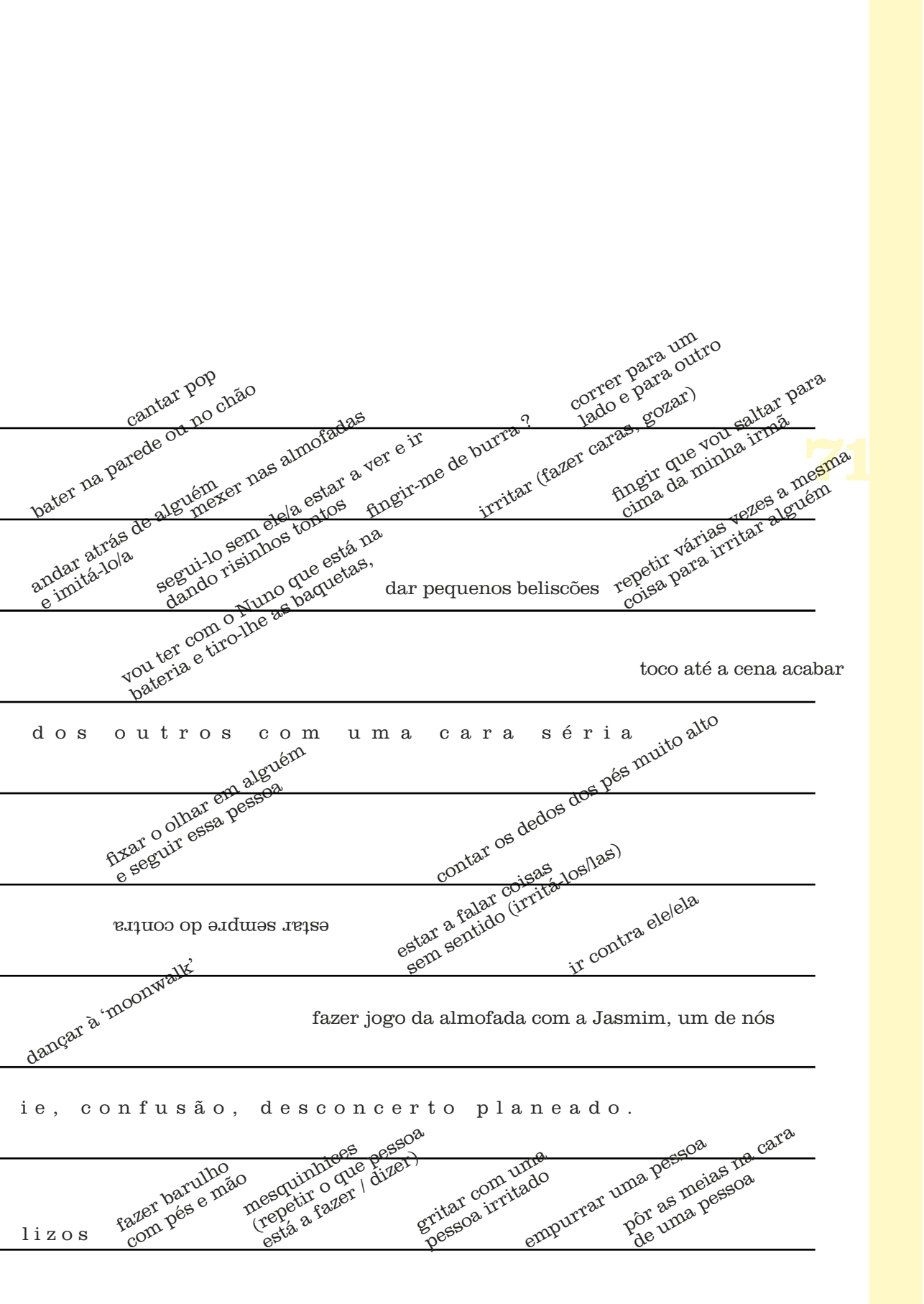
dançar

saltar

falar com os outros

ficar histérico

f a z e r v o c a



cantar pop

bater na parede ou no chão

andar atrás de alguém
e imitá-lo/a

mexer nas almofadas

seguir-lo sem ele/a estar a ver e ir
dando risinhos tontos

vou ter com o Nuno que está na
bateria e tiro-lhe as baquetas,

fingir-me de burra ?

irritar (fazer caras gozar)

correr para um
lado e para outro

fingir que vou saltar para
cima da minha irmã

dar pequenos beliscões

repetir várias vezes a mesma
coisa para irritar alguém

toco até a cena acabar

d o s o u t r o s c o m u m a c a r a s é r i a

fixar o olhar em alguém
e seguir essa pessoa

contar os dedos dos pés muito alto

estar sempre do contra

estar a falar coisas
sem sentido (irritá-los/las)

ir contra ele/ela

dançar à 'moonwalk'

fazer jogo da almofada com a Jasmim, um de nós

i e , c o n f u s ã o , d e s c o n c e r t o p l a n e a d o .

l i z o s

fazer barulho
com pés e mão

mesquinheices
(repetir o que pessoa
está a fazer / dizer)

gritar com uma
pessoa irritado

empurrar uma pessoa

pôr as meias na cara
de uma pessoa

Expressão dramática sinónimo de aprender

72

Sandra Pina, 41 anos,
professora na escola d'A Voz do Operário e aluna do 'Grupo 23: silêncio!'



ais dar aulas de quê?”, perguntam-me habitualmente. Há um momento na minha semana em que posso responder “Não vou dar aula... vou ter aula!”. Desde que a área não disciplinar de Expressão Dramática passou a integrar o currículo do 5.º e do 6.º ano da minha escola, A Voz do Operário, que partilho a experiência com os alunos como sendo uma deles. Aliás, esse foi o “acordo”, pois a minha formação nada tem a ver com esta área.

Então dispo-me do meu papel de professora, de adulta e, sem pensar muito, envolvo-me nos desafios lançados pelo Bruno Cochat, no trabalho a pares, em grupo, individualmente... enfim, estamos totalmente de igual para igual. Um verdadeiro grupo que dança, canta, cai no (bom) ridículo, finge que é estátua, que é o que não é!

Toda esta envolvimento revela-se produtiva e muitíssimo positiva na relação que estabeleço com cada um dos meus alunos. Quer em contexto de sala de aula, porque nos conhecemos melhor, quer na gestão de conflitos exteriores à sala, porque sabemos como reagimos em momentos mais tensos, quando nos expomos ou nos expõem.

Também se tem tornado mais produtivo o tempo em que, numa ou outra situação – o autocarro da visita de estudo que tarda em chegar, o professor que não vem dar aula e temos de nos ocupar, o trabalho que se pede para apresentar à turma – é alvo e reflexo do que aprendemos na aula de Expressão Dramática. Todas as ocasiões são boas para jogarmos ao “Zombie” e ao jogo da Estátua, são as ideais para uma bela *Dance Battle*!

Todos queremos mais e todos queremos avançar e ir mais longe. E este exemplo que temos, tão concreto e visível, palpável, do quanto já progredimos na aula de Expressão Dramática como um grupo, sobre o que é

trabalhar em conjunto, partilhar, cooperar, é o conceito que pretendo que estes jovens apreendam e explorem e, sobretudo, utilizem nas suas vidas. Independentemente de estarem em contexto de sala de aula, no recreio ou em casa com os seus.



Aquecimento do espetáculo de Almada, março de 2016 [foto: FP]

‘O Ponto’

[cena da ‘Poluição’]

74

‘O ponto’. Qualquer cena que o inclua é muito mais complexa para nós do que vista de fora. Foi-me dito no início que o ponto seria o que nós quiséssemos, o que “nos apetecesse”. Eu vejo-o de outra maneira. Cada espetáculo, cada ensaio, cada vez que treinamos uma destas cenas em que intervém ‘o ponto’, para mim, o ponto é sempre uma coisa diferente. Na verdade, o ponto muda conforme o meu humor, o espaço onde estou, acontecimentos recentes, etc.

Começou por ser um ponto. ‘Um ponto’ para o qual tinha de olhar, sem saber o que era. Só olhava naquela direção porque me tinham dito para olhar. Mas, entretanto, foi-se desenvolvendo um novo sentido para ‘o ponto’. Com o tempo, foi-se revelando ‘outro ponto’. Passou de não ser nada a ser algo (mesmo que eu não saiba o quê antecipadamente). Agora é diferente. Apenas na altura penso nele. É um ‘ponto’ inspirado em algo que aconteceu no dia anterior, que possa vir a acontecer ou mesmo algo que esteja a acontecer durante a cena (um erro, por exemplo – já que este espetáculo foi criado à base do erro, aproveitando-o no sentido de o tornar interessante).

Se me perguntarem o que é ‘o ponto’ neste momento digo, muito sinceramente: não sei. Não sei. Mas sei que vou saber quando para ele tiver de olhar.

Manuel Tamen Caiado, 14 anos



O que é 'O Ponto' para cada um

76

David Faria

Clarão de luz que vai diminuindo, pedras da calçada.

Filomena

Um interruptor com nariz; uma velha a fazer o pino em cima de uma máquina de café.

Helena

TV (chuva), bola aumentando, estrelas, universo, fondue a sair de um umbigo.

Jasmim

Luz, sol que atrai; um javali a fazer surf numa despensa a voar.

Joana

Uma aranha preta com patas.

Laura

Cubo de gelo com galinhas amarelas por dentro.

Miguel

Homem, guerra, cabeça de tubarão, coisas sempre diferentes.

Nuno

Vazio; pasta Halibut; algo fora do normal e que fica muito curioso; índio com penas; cadáver em decomposição; marca do Red John.

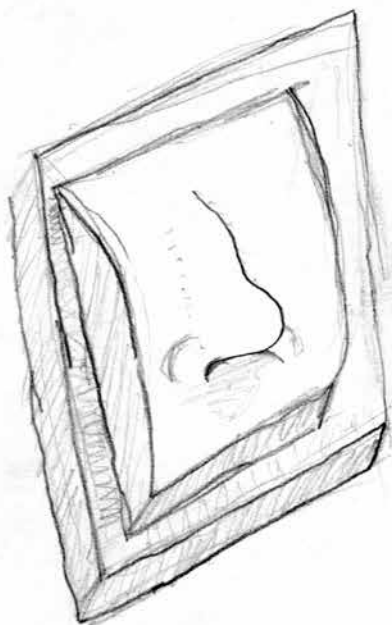
Vasco

Um bom pequeno-almoço.

Vicente

Mozzarella esmagada que abre com cores e explode.

interruptor com nariz



Uma velhinha a fazer o pino
em cima de
uma máquina de
café



No local errado à hora errada

78

Fátima Fabião, 56 anos, professora de Matemática [mãe do Miguel]

Após o espectáculo *E se tudo fosse amarelo?* em Torres Novas, no final da manhã do dia 27 de Fevereiro de 2016, recebi do Miguel esta mensagem: “Já acabou e o telemóvel estava na caixa da roupa do De Mille”.

Mais tarde e já em casa descreveu-me melhor os momentos de perplexidade e aflição vividos em palco. O telemóvel andava desaparecido e no decorrer do espectáculo e em pleno palco, quando abriram os caixotes para vestir as roupas de cada personagem do sofá, deu-se conta de que o telemóvel se encontrava no fundo da caixa. “Oh mãe, a minha expressão mudou logo, fiquei tão preocupado que tocasse. Logo a seguir contei à Jasmim, que me respondeu: ‘O quê?! Miguel, quando chegarmos ali atrás dás o telemóvel ao Bruno’”. Eu interrompo incrédula: “Mas Miguel, tudo isso aconteceu no palco enquanto representavam??” E ele responde com naturalidade: “Sim mãe, baixinho e disfarçando”.

Pergunto-me quantos episódios assim ocorrem em palco sem que nós, espectadores, façamos a mais pequena ideia? Como é que estas crianças/jovens/adolescentes (porque o tempo vai passando) aprendem a superar os imprevistos, os erros, as brancas?

Fico feliz e reconheço: é um imenso privilégio pertencer a este grupo, crescer nele e fazê-lo crescer também.

Diário dos momentos mais críticos do ‘E se tudo fosse amarelo?’

20 de abril a 18 de maio de 2016

79

Quando entro em palco, e estou virado para a parede, apesar de estar de costas para o público, sinto uma enorme ansiedade, como... “O que faço se me enganar? E se estragar o espetáculo?”, ou “O que faço se eles se enganarem? E se fico nervoso? Aí é que estrago o espetáculo e não é isso que eu quero que aconteça!”. Então só tenho um caminho, acalmar-me. Para fazer isso lembro-me de que estou NO e não NUM espetáculo, e, assim, consigo ver todo o espetáculo à minha frente em um segundo. Lembro-me de que tenho cócegas, e digo ao Vasco e à Jasmim que estou com cócegas. Pergunto: “Mas a Sílvia ainda demora muito tempo para fazer entrar o contrabaixo?” Esta eternidade toda dos cinco segundos, os piores cinco segundos da minha vida, em que só pensava nas cócegas. Finalmente a Jasmim vira-se e eu sei que a partir daí é o grande alívio – O espetáculo começa!

Isto tudo, este reboição mental, acontece em minutos.

O público! Eu gosto de ver o público, gosto de ver aquelas caras com um ar espantado a olhar para nós. E de repente... tristes porque parece que nos estamos a enganar, e ao mesmo tempo espantados e orgulhosos de ver crianças a fazer um espetáculo deste tipo.

Miguel na cena "Traduções", Loulé, outubro de 2016 [foto: MS]



A fila da 'Poluição' é uma parte um bocadinho esquisita pois sinto e não sinto uma certa "pressão". Não sei o que fazer na 'Poluição'. Deixem-me explicar-vos: a 'Poluição' é basicamente o momento em se pode fazer tudo o que não se pode fazer num espetáculo e respetivos ensaios, como coçar, vomitar, falar, mexer no cabelo, enfim...

O pior ainda está para vir, a "pior" parte do espetáculo, que é a "minha" parte do gibberish. Apesar de o público achar o contrário, sinto-me muito envergonhado e sem saber o que fazer. Então quando é para ir ao público, aí é que me assusto, e penso: "mas eu já fiz isto tantas vezes,... porque é que ainda continuo a assustar-me?". Fico quase sem ar a pensar: "Ah! Tenho de ir", pois na minha cabeça já soa... 55, 56, 57 e eu só tenho 60 segundos!

E depois? Regresso feliz e contente com o que fiz... E o melhor é pensar que da próxima vez vou ter este stress todo outra vez!

As mortes! Eu gosto muito de fazer a minha morte, sinto-me muito, muito bem a fazer esta cena, é engraçada, e acho que até a interpreto bem! Morro muito bem!

Ser ator! É uma sensação tão mágica, tão melancólica, estar em palco... Sempre que falo sobre ser ator é algo que me faz sentir tão bem que, se por um lado, tenho pena que nem todos percebam isso, por outro até sinto que se eu fosse os meus colegas teria inveja!

Dia de estreia

82

Marta Araújo, 45 anos, e Marcos Magalhães, 43 anos, músicos, professores e directores d' 'Os Músicos do Tejo' [pais do Vicente]



Após meses de trabalho criativo por parte deste grupo fantástico de adolescentes (Vicente, Filomena, Helena, Laura, Jasmim, Nuno e Miguel), finalmente aconteceu a estreia oficial, no dia 12 de Setembro de 2015, na Culturgest. Foi um momento inesquecível, resultado de uma intensa entrega, dedicação e empenho para a construção deste espectáculo único. Nós, os pais, que acompanhávamos desde o início a preparação do espectáculo e que assistimos a diversas apresentações prévias, ficámos maravilhados com os nossos filhos no palco da Culturgest. O momento destas fotografias revela a satisfação pós-actuação, em que são trocadas ideias entre os nossos jovens, a Sílvia e a Sofia.



Esta fotografia revela um dos objectos mais emblemáticos do espectáculo: o sofá amarelo*, onde decorrem as conversas filosóficas do grupo. Este momento regista a chegada do sofá “à base” (Teatro da Voz).



Após a estreia oficial, todos seguiram para o Teatro da Voz, espaço que assistiu ao crescimento deste trabalho, para a comemoração da estreia oficial e convívio/lanche... mais 23 flores amarelas. Houve espaço para a dança, onde todos participaram, filhos, pais, professores... talvez inspirados pelas danças inventadas pelos nossos filhos no espectáculo.

***A vida de um sofá:** Este sofá pertenceu a uns avós e era de outra cor – verde garrafa. Depois estive no escritório de uma fábrica de engarrafamento de vinho, e nele se sentaram muitos compradores e vendedores até que foi parar à casa de um jovem casal que decidiu torná-lo amarelo. Aí ficou mais uns anos antes de ser abandonado numa garagem onde um cão, o Risco, certo dia decidiu rasgá-lo. Foi então que veio para o Teatro da Voz porque, apesar de velhinho e muito desconfortável, dava jeito para os pais se sentarem enquanto esperavam os filhos. Quando o grupo decidiu que o espectáculo se chamaria *E se tudo fosse amarelo?* o Bruno disse “então o sofá amarelo tem de entrar”, coisa que já tinha passado pela cabeça da Sílvia. E assim nasceu a cena do sofá amarelo.

Nota: texto escrito à luz do antigo Acordo Ortográfico.

As perguntas que gostaríamos que nos fizessem

84

Um dos exercícios propostos aos intérpretes do ‘Grupo 23: Silêncio!’ foi que se disponibilizassem para uma conversa com o público após cada espetáculo. Ao conversarmos sobre esta experiência, alguns consideraram que tinham pena de que os espetadores não fizessem algumas perguntas para eles essenciais para entender melhor a peça e todo o processo.

Num trabalho desenvolvido com Rita Pedro dentro das sessões de filosofia, e utilizando uma prática de autoconhecimento desenvolvida por um grupo de criadores contemporâneos (everybodytoolbox.net), os intérpretes pensaram quais as perguntas às quais gostariam de responder. Este é o resultado.

Filomena

“Qual é a liberdade que têm durante a vossa atuação? Este espetáculo tem cenas em que podem improvisar?”

- Algumas coisas são feitas no momento, como as ‘Danças Loucas’, não é tudo programado. Há cenas que são programadas, mas a forma como as fazemos é só nossa e podemos estar sempre a melhorá-las. Podem dar-nos dicas, mas somos nós que fazemos. No ‘Acidente’, por exemplo, não nos dizem como fazer aquilo, aquilo e aquilo. Tem uma base no improviso.



Helena

“Certas cenas fariam sentido sem ti?

Se uma pessoa faltar, a cena poderia fazer o mesmo sentido?”

Jasmim

“Neste espetáculo mandam-te fazer coisas ou és tu que crias?”

– O que é que faz deste espetáculo uma cocriação?
(Vicente).

– Exato!

“Este espetáculo tem algum sentido para ti?”

– Gosto de explicar qual é o sentido do espetáculo. Cada pessoa interpreta à sua maneira. O sentido varia de pessoa para pessoa. É difícil encontrar o sentido do espetáculo como o achamos, por exemplo, numa história “Era uma vez um rei e uma rainha...”.

“Gostas das pessoas com quem trabalhas? É só uma relação de trabalho ou é também amizade?”

– Houve uma altura em que me zanguei com uma pessoa e não queria vir. Mas tem de haver um equilíbrio entre o que se faz aqui e as pessoas que estão aqui. Só venho pelas amizades? Ou não preciso de estar aqui só pelos meus amigos?

Joana

“Quanto tempo demorou a fazer este espetáculo?”

– As pessoas não têm noção de que isto não foi assim em tão pouco tempo. Demora tempo até se criar alguma coisa.

Laura

“Em que é que este trabalho difere dos outros? O que é que o torna diferente? O que é que faz que este trabalho seja único para ti?”

– Às vezes, as pessoas podem pensar que este trabalho é apenas ter umas aulas uma vez por semana e que no final do ano apresentamos um espetáculo. Mas, no fundo, é mais do que isso. Vamos a sítios diferentes, temos experiências diferentes... Só dentro disto temos canto, música, teatro, filosofia, desenho...

– Carinho, amizade, amor... (Manuel)

Manuel

“O que é visto no espetáculo limita-se apenas a isso e a trabalho, ou há mais para além disso?”

– Além disso há as conversas que temos antes e depois, as masterclasses, as saídas culturais, etc.

Miguel

“Gostas de estar no Teatro? Porquê?”

– Gosto quando me perguntam se é difícil fazer o espetáculo e assim, se me fizerem esta pergunta, posso responder também à anterior. Temos mesmo de gostar do que fazemos para perceber que não podemos ir abaixo só porque demora muito tempo a fazer. Temos de ser persistentes. Se não gostássemos

de fazer teatro não seríamos assim tão persistentes. Se gostamos de fazer teatro queremos mesmo que fique bem e gostamos de participar nele. A motivação para fazer melhor.

Nuno

“Qual é o nosso papel na criação do espetáculo?”

– Isto não é uma cena de adultos, também, mas não só. Isto é uma cena de miúdos. Nós aqui somos bué independentes!

Vasco

“Porque é que gostas de estar no Teatro? Em que é que o gosto influencia o vosso fazer?”

– Há coisas que nós gostamos de fazer, que nos divertimos a fazer, e outras que fazemos por obrigação. Se formos obrigados, vamos ter de fazer, mas se não formos contrariados vamos fazer muito melhor. O gosto é diferente da obrigação. Estou a falar em Teatro no geral. Estou a falar em representar.

“Há uma relação de amizade entre vocês?”

– Apesar de parecer, quando estamos a representar, que somos todos amigos, podemos não ser.

Vicente

“Esta criação é só para aprender ou faz parte de nós? Temos alguma intimidade com o espetáculo?”

– Se fosse para aprender seria como a Laura disse. Uma coisa que se faz ao longo do tempo e depois um espetáculo. Há uma apatia. É como ter um professor e seguir as ordens dele.

– Não fica nada marcado (Manuel).

– Aqui é diferente, porque estamos a aprender, mas ao mesmo tempo estamos a criar e a desenvolver as nossas próprias ideias. Tem a ver connosco, tudo o que fazemos nos ensaios. Nós temos liberdade para ter as ideias e para as experimentar.

– De que forma é que este espetáculo se apodera de nós ao longo do tempo? (Manuel).

PARTE #2

88

Sempre me intrigou o momento de penetrar na luz, o momento preciso em que, sentados no meio do público, vemos abrir a porta do palco e um intérprete entra na zona de luz; ou, observando este acontecimento na perspectiva do intérprete, o momento preciso em que aguarda na obscuridade vê a mesma porta abrir-se e avança para dentro da luz que ilumina palco e público.

Consegui aperceber-me, há já alguns anos, que a razão por que este momento é tão emocionante, qualquer que seja o ponto de vista, resulta da sua semelhança com as circunstâncias do nascimento, com as da passagem através de um limiar que separa um abrigo protector mas confiante, das possibilidades e dos riscos de um mundo que se situa para além desse limiar.

(...) Agora, que me preparo para escrever o prefácio deste livro e penso naquilo que escrevi, apercebo-me de que o momento de penetrar na luz é também uma poderosa metáfora para a consciência, para o nascimento do conhecimento, para o advento ao mesmo tempo simples e esmagador da entrada do si no mundo da mente.

Depois de uma oficina: conversa com os pais

Culturgest, setembro de 2015

90

Mãe #1:

Eu achei que foi demasiada intensidade.

Sílvia Real: Nós fomos sempre falando durante a semana sobre isso, e sobre o que é certo e errado para cada um e a ideia foi explorar essas duas dimensões. O conflito está sempre presente, na vida, no teatro, em qualquer espetáculo. E este desafio de encenar a ideia de conflito, de sublinhar o erro em vez de o apagar, de tentar aceitar o erro e o que ele nos traz, tem a ver com um espetáculo que eu estou a construir com crianças e que vai estreiar em setembro aqui na Culturgest. E nós fazemos isto sempre com um acompanhamento muito consciente, da minha parte e da parte da equipa com que trabalho, no sentido de ir respondendo às perguntas deles. Há sempre uma discussão muito forte nos ensaios.

Criança #1: Porque é que eles estavam a falar uma língua muito esquisita? [vários dedos no ar para responder]

Vasco: Estávamos a falar em gibberish, que é uma língua em que nós inventamos as palavras, para não se perceber.

Outro participante: Mas pensamos na nossa cabeça naquilo que estamos a dizer em gibberish.

Sílvia Real: Isso é muito importante. Vamos ver o poema do grupo 1, por exemplo: qual era o vosso subtexto, a ideia que estavam a tentar passar?

Outra participante: A primeira frase era “O pensamento é uma coisa livre”.

Sílvia Real: Portanto, nós partimos desta ideia e queremos dizer isto ao mundo, só que em vez de dizer esta frase inventámos uma linguagem para a transmitir. Alguém quer dizer mais alguma coisa sobre o gibberish?

Joana: O gibberish é uma língua que inventamos logo no momento, não estudamos a língua, não é preciso saber. É como tu falares ao calhas, “paracará” ou qualquer coisa assim.

Outro participante: Improvisamos.

Sílvia Real: Exatamente: improvisamos, não é marcado. Queria ainda acrescentar que, no trabalho com crianças, acredito muito em lançar os temas por mais difíceis que sejam, por exemplo a morte, o conflito, o certo e o errado...

Mãe #1: Tudo bem que é uma semana de trabalho, mas o que eu acho curioso é, sendo esse o tema, por que é que o resultado é uma coisa conflituosa e não a sua resolução, por exemplo. Se calhar não se chegou a esse ponto, não faço ideia. Mas depois o que sai, o que nós vemos, é uma coisa com uma intensidade tal que às tantas eu já queria que acabasse, já estava cansada de tanto grito, de tanta euforia, de tanto conflito.

Sílvia Real: [dirigindo-se aos outros pais] Gostava de saber se partilham desta opinião.

Mãe #2: Concorde.

Mãe #1: Estou a ser honesta.

Sílvia Real: E é para isso que estamos aqui.

Mãe #1: Mas eu acho que tem também muito a ver com a energia das crianças. É quase como se elas se inundassem umas às outras.

Sílvia Real: Sim, nós não estivemos a semana toda a gritar. Este foi o resultado de um dos exercícios, no qual cada um tinha de defender o seu ponto de vista, tinha de se manifestar a ponto de convencer o outro, e daí fomos explorando de diferentes formas.

Mãe #1: E talvez isso se torne mais complicado quando é uma coisa física, quando não é só verbal. Porque eles manifestam-se mais pela parte física do que pelos argumentos.

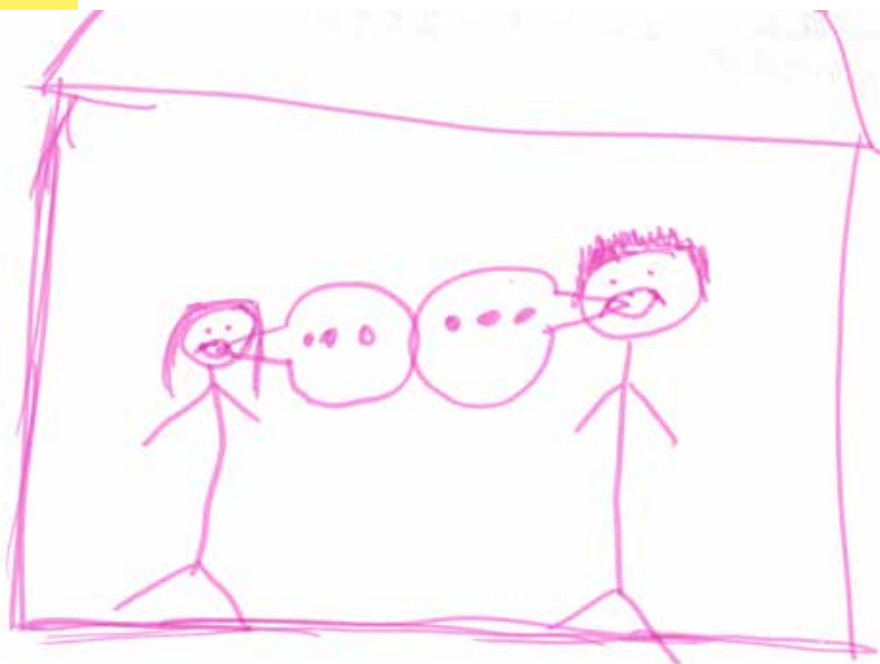
Joana Barros [serviço educativo da Culturgest]: Eu gostava de falar também, porque estou a acompanhar tanto o atelier da Sílvia como o da Rita. Elas trabalham em conjunto para este espetáculo e é muito engraçado ver a evolução deles ao longo da semana, e como o que fazem de manhã e o que fazem à tarde se influencia reciprocamente, como estão a trazer tantas perguntas para a manhã, que é o que fazem à tarde. Mas enquanto à tarde só conversam e discutem, quando estão a teatralizar essa dimensão física surge com mais força, com um exagero a partir quase para a agressividade. Não sei se é porque à tarde estão mais parados, ainda que o confronto de ideias seja muito intenso, mas aqui essa é a forma de eles se expressarem. Daí o falarem mais alto, e os gestos serem também mais significativos desse mesmo discurso.

Sílvia Real: Eu acho que houve aqui muita reflexão durante a semana, muito pensamento, muitas questões que eles colocaram, e isso foi tudo

aproveitado de alguma maneira tanto nas minhas sessões como nas da Rita: “Achas isto, mas e se o teu argumento fosse exactamente o oposto? Como é que eu faço um personagem que acredita numa coisa completamente oposta àquilo em que eu acredito?”. Mais alguém quer dizer alguma coisa?

Mãe #3: Eu, ao contrário das pessoas que aqui falaram, não achei nada errado, achei que esta é a forma que eles têm de se exprimir, e acho muito importante trabalhar o conflito nestas idades, nomeadamente entre o certo e o errado, porque o que é certo hoje amanhã é errado e vice-versa. E acho que vivemos numa sociedade em que apontamos muito o errado, não temos a consciência de que devemos é aprender com o errado. E na escola isso é muito incutido: “tu falhaste, fizeste mal, está errado”. Eu gostei muito, parabéns.

Sílvia Real: Essa é mesmo a ideia.



O conflito

[exercícios à volta da ideia de conflito, 2013]

93

Diogo

Na minha escola havia um menino que me andava a zangar. Então eu passei-me e comecei a entrar em conflito e disse à professora que ele estava sempre a bater-me e mudei de mesa.

Filomena

História inventada

Costuma-se dizer que chuva e sol juntos dão um arco-íris. Naquele dia não. Numa aldeia atrás dos montes, não se acreditava que sol e chuva dessem um arco-íris, pensava-se que só davam má sorte. O rei dessa aldeia começou a ficar com medo de ter má sorte, mas na aldeia ainda havia gente que acreditava no arco-íris e, ao longo do tempo, houve cada vez mais pessoas a acreditar. Então o rei matava mais pessoas na sua aldeia.

Uns anos depois, também a rainha começou a acreditar nessa história e o rei matou a mulher. Não serviu para nada, toda a gente já acreditava no arco-íris. Quando a sua filha mais nova acreditou na história o rei não aguentou e matou-se a si próprio. Não havia ninguém para governar, nem nada para governar, a filha mais nova do rei ficou sozinha, muito triste, e assim criou um reino novo sem essa história terrível.

Bem, praticamente ninguém tinha medo da história do arco-íris, os aldeões só tinham medo do rei.

Helena

refrão:

Ponho os pés no céu
as nuvens a voar
tenho o pressentimento
de que estou a sonhar

Mas não posso esquecer
que tenho de aprender
quando estou a fantasiar

A dormir ou acordada
o sonho está sempre
ao teu lado

Quando estás sozinho
tens de reparar
que tens um amiguinho

[refrão]

Ponho os pés no céu
a noite está a chegar
posso continuar a sonhar

Lágrimas a cair no chão
muitas pessoas morreram
A guerra começou
quase ninguém escapou
até ao além

Muitos soldados corajosos
saíram das vidas amorosas
As partes queridas das suas vidas
já foram esquecidas

Há guerra em todo o lado
com a menina e o namorado
com mortes não se brinca
e com a tortura também
Será que ninguém percebe
como viver em paz?

Jasmim

O conflito com a girafa

Quando tinha três anos fui a Berlim. Divertimo-nos imenso, mas do que mais gostei foi de quando fui ao jardim zoológico e vi as girafas.

O meu pai levantou-me para eu ver melhor a girafa que se aproximava, e quando lhe ia a tocar ela agarrou o meu gorro, que tinha um pompom verde muito apetitoso, e deve ter pensado “que folhinha tão viscosa e saborosa que esta menina me está a dar!”. Não sei bem ao certo o que aconteceu, só sei que foi uma luta tão grande que quase que ia com a girafa agarrada ao meu gorro... e puxei... puxei... puxei... Foi um grande conflito, e o que é certo é que fiquei com o meu gorro meio lambusado e babado mas fiquei feliz.

Miguel

No dia 28 de março o meu pesadelo foi terrível: fomos ao Meninos do Mar, eu era pequeno, tinha quatro anos.

Estávamos a jantar e eu pedi para ver a cozinha e o chefe. Quando cheguei à cozinha vi o chefe e – “oh não!” –, era o homem dos meus pesadelos.

Pegou-me pelas pernas e pôs-me no lixo. Aí acordei!

Nuno

Chibaka tem seis anos, vive em Makatu, nas províncias de Macau. Ela vive da esmola e dos bolinhos que sua mãe Ziqui faz. Seu pai, Godge, jaz no quintal de Chibaka junto a dois canteiros. Um representa o bem. Tem duas rosas vermelhas, uma rosa amarela e uma branca. O outro canteiro representa o mal, tem só ervas daninhas.

No dia do funeral do pai, Ziqui disse à filha que iria ter um irmãozinho e que infelizmente Godge não o conheceria.

Foi no dia 3 de junho que o seu irmãozinho, de nome Chokiba, nasceu. Nesse dia Ziqui chorou:

– Que se passa mamã?

– É o teu irmãozinho.

- O que tem?
- Ele... ele é um porquinho-da-Índia.
- Não há problema! Gostarei dele na mesma.
- Pois, tens um bom espírito, Chibaka. Mas... roedores só servem para comer!...
- Mas ele não é um roedor qualquer! Ziqui fez uma gaiola de bambu para ele. “Que vida... preso numa gaiola fria e escura – pensava Chibaka.
- Um dia Chokiba falou:
- Chibaka, tens de me libertar. Um dia vocês terão muita fome, mais fome que nunca, e, segundo o ritual das montanhas, quando uma família passa fome... come-se o animal de estimação. Isto é... Eu!
- Mas tu és meu irmão! E não um animal de estimação!
- Eu sei. Tenho um plano.

Foram à loja de Mirírimavalama Katéchulé, onde se vendem animais. Chibaka iria trocar seu irmão por um porquinho-da-Índia muito magro. Quando a mãe o visse, não o iria comer! Mas esta troca seria idiota, pois Chibaka tinha-se esquecido de alimentar Chokiba durante três dias. Então, bastava mostrá-lo à mãe que ela não o comeria. Então voltou para trás.

Quando chegou a casa, Ziqui disse-lhe:

- Hoje enganei-me e coloquei sal nos bolos, ninguém os comprou! Teremos de comer Chokiba.
- Mas ele está muito magro!
- Paciência!

E comeram Chokiba.

Ora... Chibaka enganou-se. Quando fome se passa, tudo se come.

Vicente

Esta é a história falsa de um homem. Não existiu nem nunca aconteceu. Era horroroso, sem vida, uma autêntica criatura. Era alto e magro, mas não tinha face. Vivia com o seu cão, também sem face, numa casa.

Todos os dias andava pela aldeia encapuzado, a fingir que passeava o seu cão, mas na verdade sugava as

almas das pessoas. As pessoas não morriam, mas ficavam com uma nova alma.

Um dia, sugou a alma do cão porque não lhe apetecia ir à rua. Teve um ataque de desgosto e sugou a sua própria alma. Ninguém mais ficou “mudado” nem mais cães foram sugados.



Desenho feito a partir da ideia de conflito, por Diogo, oficina, Torres Novas, fevereiro de 2016

Um contributo para a arte na educação

98

Joana Carreira, 31 anos, Serviço Educativo do Teatro Virgínia (Torres Novas)



Participar, assistir e, de alguma forma, promover este projeto com as escolas, no âmbito do Serviço Educativo do Teatro Virgínia, foi uma experiência enriquecedora.

Num ambiente escolar que privilegia cada vez mais o resultado em detrimento do processo, e em que a arte está tão pouco enraizada, são deveras fundamentais projetos como este, que aproximem e envolvam a comunidade escolar com a mesma.

As oficinas que estas crianças tiveram possibilidade de experienciar foram uma oportunidade única de se expressarem, de libertarem a sua imaginação e de descobrirem novos valores, sentidos e intenções, para além do elo criado com os artistas e todo o processo de construção deste espetáculo. Poder haver mais sessões com os grupos participantes e também mais turmas a usufruir seria extraordinário, e para isso seria ideal haver um trabalho prolongado no tempo. Quem sabe, este projeto possa ser um incentivo para que tal aconteça?

Igualmente fundamental é sensibilizar os educadores para a importância de projetos como este e dar-lhes ferramentas para poderem eles mesmos trabalhar estes conteúdos ou, pelo menos, disponibilizarem o seu tempo para que os seus alunos participem nestas ações. É decisivo o papel do educador na consciencialização das potencialidades educativas da arte. Nesta perspetiva, teria sido importante haver um encontro com os educadores antes das oficinas, mas também ressalvo que o facto de assistirem às mesmas despertou a grande maioria para a importância deste trabalho.

A vivência da arte no processo educativo urge ser intencionalmente abordada para que as nossas crianças usufruam dos seus benefícios. Familiarizar-se e expressar-se através da arte potencia a formação do caráter, a competência emocional e o desenvolvimento da criatividade.

O ser tantas vezes relegada para segundo plano faz com que todos os projetos, reflexões e partilhas sejam da máxima importância para que o reconhecimento da arte no ensino e o seu contributo como pedagogia no desenvolvimento integral da criança seja cada vez maior.

Esperamos pois poder continuar também o nosso trabalho neste sentido, proporcionando o envolvimento das escolas e respetiva comunidade nestes projetos, para que o nosso contributo se una a esta causa e dê frutos.

Nota: texto escrito à luz do antigo Acordo Ortográfico.



Miguel

Falar a mais (ou a menos); falar com os outros; brincar; desconcentrar; fazer coisas diferentes; rir.

Nuno

Falhar; dar um passo em falso; ahar uma caneta em vez de um lápis; saltar e não sair do chão; passear o cão e esquecer-se do bicho; fazer um teste e não responder a uma pergunta por não “apetecer”.

Rafael

Fazer uma coisa de que nos arpendemos; seguir o caminho errado; desistir logo.

Vicente

Não saber o que fazer num palco, se formos o protagonista; ser enganado; ser distraído; não ser defeituoso; não ter solução para os problemas do dia; ser banal; não ver dia na noite mais escura; ser medroso; não saber responder; ser solitário; ser inflexível; não perceber o que se passa à sua volta; não ser; ser falso; ser estúpido; não saber o que fazer; ver escuridão em vez de flores; não viver; não sobreviver; ser perfeito.

David

Não fazer o que está certo; não fazer o que nos é pedido; comer o guardanapo e limpar a boca ao bife; ler pacacete em vez de capacete; pensar que $1+1=5$.

Diogo

Fazer movimentos sem ser no momento certo; fazer asneira, como ficar maluco.

Filomena

Não acertar; chocar com alguém; fazer alguma coisa mal; morder a maçã na parte podre; vestir o casaco do avesso; escrever ao contrário.

Helena

O oposto de acertar; ser certinho; pensar só em ser mandona; distrair-se; descuidar-se.

Jasmin

Tratar mal as pessoas que nos estão a fazer favores e a cuidar de nós; ser desagradável; roubar; enganar; trair; empurrar; fazer batota; ser desleal para com as pessoas de quem se gosta; bater; dizer palavras; magoar; ser convencido; prejudicar o trabalho dos outros.

Laura

Omitir; entrar no sítio errado; calçar um sapato diferente do outro; ficar com coisas que nos emprestam.

“Porque é que há mais perguntas do que respostas?”*

102

Marta Tomé, 37 anos,
professora e diretora da escola ‘O Corpo da Dança’ (Torres Novas)

M

arta, podemos ter a Sílvia Real mais vezes cá na escola?”, diz-me o Henrique no dia seguinte à oficina de movimento orientada por ela. O relato da experiência de receber a Sílvia na nossa escola começa de trás para a frente. Acho que ela não leva a mal, uma vez que nem tudo deve ser amarelo! Pareceu-me pertinente a questão do Henrique, que me ficou agarrada à cabeça até hoje. O que faz de uma aula de movimento qualquer coisa de tão especial aos olhos destes miúdos? Refleti sobre isto durante cerca de quatro meses, desde a altura em que a Sílvia nos visitou até aos últimos dias de ensaios para o nosso espetáculo.

Não é que o Henrique não goste das minhas aulas ou de mim, mas aquele momento mágico em que a professora, em quem eles tanto confiam, deposita noutra pessoa o seu tempo de aula e os seus alunos, traz à tona a singularidade daquele momento: o da confiança. “Sim Henrique, podemos voltar a receber a Sílvia na nossa escola!” Ouve-se um unísono “Yeeeah!!” de toda a turma.

Nada que me tenha surpreendido demasiado porque a Sílvia entrou na escola com os olhos bem abertos (a Sílvia tem uns olhos muito grandes, tão grandes como o tamanho do mundo que observa!). Pediu para ver toda a escola e dedicou meticulosa atenção aos pormenores que escapam aos mais distraídos. Assim foi a forma que encontrou de olhar estes alunos.

Mas voltando ao Henrique, que tem nove anos, é um aluno de dança apaixonado, sabe que tem talento, mas, como tantas outras crianças da sua idade, parece faltar-lhe uma sensação de pertença a um lugar no mundo. Parece-me ser uma problemática transversal a várias idades e a muitas crianças com quem trabalho, demonstrando algumas delas uma verdadeira luta interior acerca deles mesmos e do mundo. Então, a existência de um espaço e um tempo em que eles se possam expressar (eu até ia escrever livremente, mas não é bem isso, é mais um conceito

de escapatória e fuga ao rotineiro) é fundamental no quotidiano destas crianças. Um espaço de expressão e diálogo!

Já depois de metade do tempo da oficina, a Sílvia pede-lhes que se sentem em roda e conversem. Sou fã desta ideia tão democrática de sentar um grupo em roda, todos se conseguem ver e ouvir e não existem lugares de destaque. Não é preciso muito para pô-los a falar e, passados dois ou três minutos, já tínhamos quase os dezassete dedos no ar a pedir que os escutassem. Este pode não parecer o mais imediato dos resultados de uma aula de dança: o saber escutar os outros, o poder de observar os outros. Mas sempre acreditei que, antes de falar, todos deveriam saber primeiro escutar e observar e, daquilo que vi do trabalho da Sílvia, ela apresentou-se aos miúdos com estratégias fenomenalmente simples para lhes cativar a atenção, proporcionando-lhes momentos para falar, tanto com o corpo como com a boca, mas também momentos para escutar. Enquanto eles conversavam entre si, confesso que me emocionei por ter tido a oportunidade de lhes proporcionar aqueles momentos. E, de facto, estes dias que passei com a Sílvia Real, mas também com a Rita Pedro, na oficina de filosofia, moldaram a forma como trabalhámos o espetáculo de encerramento do ano letivo 15/16 da nossa escola. Tornámo-nos observadores e criadores ao mesmo tempo, discutimos ideias e trabalhámos sonhos, partilhámos esses momentos com os pais no estúdio, e fundamentalmente, crescemos!

A mim, particularmente, apraz-me bastante saber que eles cresceram com toda esta experiência. E eu também.

Oficina na escola 'O Corpo da Dança', fevereiro de 2016 [foto: MT]



*Esta questão nasce em conversa com os alunos, depois da visita da Sílvia Real e da Rita Pedro, e foi o mote para o espetáculo de encerramento da nossa escola, em junho de 2016.

Nota: texto escrito à luz do antigo Acordo Ortográfico.

Histórias animadas



'A extinção de Refilus', por Helena



'A monstra', por Laura



'A queda do funguito', por Joana



'A dancing chair', por Vicente



'A história do Palhasitas', por Miguel



'O penalti', por Nuno



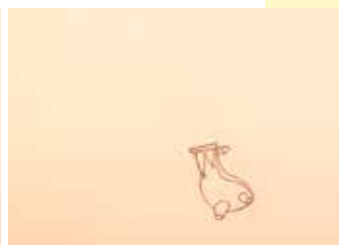
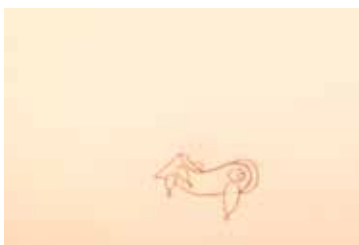
'Uma pouco promissora descoberta da felicidade', por Manuel



'O violinista', por Vasco



'Diariamente o mesmo', por Filomena



'O novelo', por Jasmim

Dirigidos pela artista plástica Mariana Ramos e com direção musical de Sofia Sequeira, os intérpretes do grupo criaram e musicaram 11 curtas de animação com desenhos e plastiscinas filmados em "stop motion". Este trabalho foi o resultado de uma oficina que decorreu entre 20 de junho e 1 de julho de 2016.

Actividade a decorrer, agradecemos o incómodo causado

106

Margarida Ferra, 39 anos,
responsável de comunicação da Casa Fernando Pessoa (Lisboa)

ubiam cedo as escadas da Casa, às vezes aos pares, ainda silenciosos, as lancheiras na mão – e isso bastava. Tinham entre 9 e 12 anos, rapazes e raparigas. Vieram na primeira semana de Agosto, para a oficina *Brincando e Improvisando se vai Criando*, que o Grupo 23: *silêncio!* trouxe à Casa Fernando Pessoa, integrada na oferta do Serviço Educativo da Casa.

Podíamos dizer que as manhãs eram do corpo e as tardes do espírito, se não tivéssemos visto, com o passar dos dias, como uma e outra parte do dia se foram ligando por muito mais do que a pausa para almoço.

Começavam de manhã, no Auditório, e enchiam a Casa de música e som de passos de corrida sem sapatos, os nomes ditos em voz alta. Com o Bruno Cochat, trabalharam a expressão física e dramática, lidaram com o que sentem, experimentaram como é ser vários no mesmo corpo, construíram heterónimos, trouxeram-nos com eles nos últimos dias, crescendo em número as pessoas na sala.

À tarde, com a Rita Pedro, os indícios chegavam-nos depois, eram mais silenciosos. Quando ao fim do dia entrávamos na Sala Alta, sem pisar o chão forrado a papel de cenário, víamos o que tinham escrito, por onde tinham andando as conversas, o caminho das ideias estendido num rolo de sisal que passava de mão em mão. Fizeram muitas perguntas. Repetiram algumas, ideias que se foram fixando na memória e nas paredes de vidro da Casa Fernando Pessoa.

“Como é que sabemos o sentido da vida se não conhecemos a morte – que faz parte da vida?”

“Se todos somos diferentes, a que se compara o diferente?”

“Pode alguma coisa ser tão diferente de outra que não se possa comparar uma e outra?”

E encontraram respostas possíveis, que assentaram do mesmo modo.

“Podemos pensar em várias coisas, com várias hipóteses, sem qualquer certeza.”

“Os heterónimos: nós não os vivemos. Eles convivem connosco.”

“Somos hospedeiros do heterónimo.”

“Entre nós e as pedras há pelo menos uma semelhança: existirmos.”

Filosofia e expressão dramática não estão longe, se o ponto de partida for o que as pessoas – estas crianças – trouxeram. A identidade e a heteronímia – o ser-sem-ser – foram o agrafo que ligou o dia partido em dois. Quinze crianças e dois adultos ocuparam a Casa Fernando Pessoa durante uma semana, a experimentar viver com outros e como outros. As tardes de filosofia partiram das questões metafísicas e essenciais trazidas pelas crianças e tentaram aproximá-las dos poemas espalhados pela Casa. Também fizeram o caminho inverso: foram dos poemas à reflexão.

Quando saíram, sexta-feira ao fim dia, levaram as lancheiras vazias e os adereços das personagens. Muitos desceram as escadas ainda como heterónimos que aqui foram criados na primeira semana de Agosto. Convidaram pais e amigos para mostrarem como trabalharam e como tomaram conta do espaço do Auditório, como juntaram as perguntas que fizeram com a Rita Pedro aos «outros» que criaram com o Bruno Cochat. Aos nossos visitantes habituais e utilizadores da biblioteca tivemos de nos desculpar pelo reboliço (sempre bem recebido, aliás). Ao *Grupo 23: silêncio!*, agradecemos o incómodo causado.

Nota: texto escrito à luz do antigo Acordo Ortográfico.



Oficina na Casa Fernando Pessoa, agosto de 2016 [foto: JF/EGEAC]

A palavra aos oficinantes

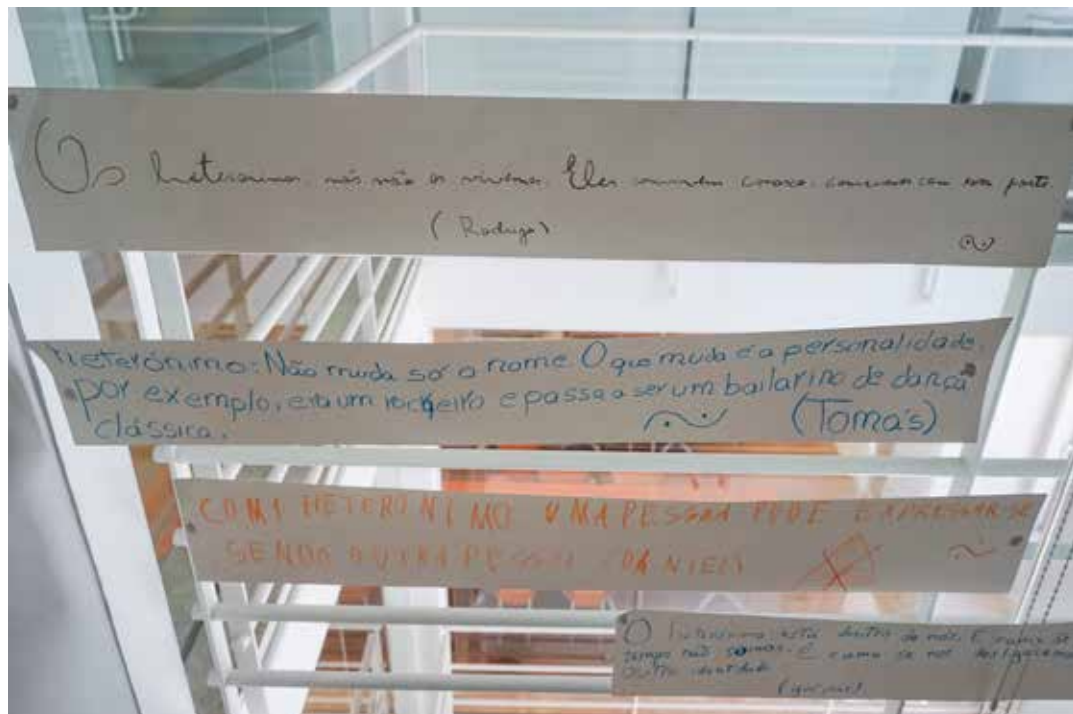
108

Como participei na oficina no início de Agosto na Casa Fernando Pessoa com Bruno Cochat e Rita Pedro, poderei dizer a minha opinião. Cada pessoa expressava-se de maneira diferente tanto na manhã (teatro) como na tarde (filosofia). Rapidamente criámos amizades e gostámos dos exercícios, o que criou um ambiente estável e agradável para trabalhar. De manhã, embora não parecesse, brincámos a representar. À tarde, conversámos sobre grandes questões da vida. Gostei muito.

Pedro Silva, 9 anos

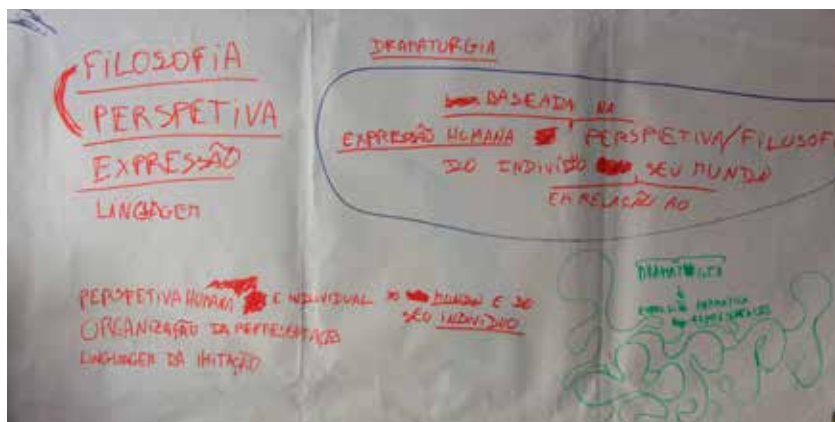
Com o Bruno jogamos vários jogos, e todos eles exigiam concentração! O principal era o jogo do zombie. Depois de perdermos o jogo tínhamos de representar a nossa morte. Também inventámos heterónimos e representámo-los. Com a Rita falámos de filosofia. Escrevemos todas as ideias num papel de cenário. Os nossos heterónimos também entraram na oficina da Rita. Usámos também um fio para ligar as ideias: cada um tinha um pau e quando falava prendia o fio no pau. No final ficou uma autêntica teia de ideias! Gostei de fazer as oficinas com o Bruno e a Rita.

Alice Silva , 11 anos



E eu queria começar com uma pergunta: qual a ideia que têm do que é a dramaturgia? A minha proposta é que se juntem em pequenos grupos e discutam o que pode ser isso, para encontrarmos aqui uma definição de dramaturgia. É uma palavra que vem do teatro, se pensarem na formação da palavra, tem lá uma pista, mas hoje já não está associada só ao teatro.

[illegible]



Definições de dramaturgia, masterclass, janeiro de 2016

Agora vocês vão dar-se conta daquilo que já sabem sem saber que sabiam. Alguns tentaram deduzir o significado da própria palavra, que é uma coisa que eu também costumo fazer. Dramaturgia é uma palavra grega que conjuga dois significados: “drama”, que quer dizer “acção”, e “turgia”, que quer dizer “trabalho”. Portanto, construir as acções que vamos apresentar em cena, seja através do texto dramático ou não. A palavra começa por designar o texto dramático (mas também pode designar o conjunto de textos dramáticos de um dado autor), mas hoje aparece associada a espectáculos que não são necessariamente de teatro nem partem necessariamente de um texto, mas que têm dramaturgia na mesma.

E outra ideia muito interessante que também apareceu em várias das vossas propostas, que é a relação entre várias artes, várias linguagens, vários elementos. Para seleccionar todos estes elementos, linguagens e artes, a ideia da perspectiva, de que falou o primeiro grupo, é muito importante: um espectáculo parte sempre de um ponto de vista e quanto mais eu tiver consciência do meu ponto de vista mais eu conseguirei mostrar e dizer o que quero.

Agora eu gostava que víssemos um bocadinho do espectáculo 12 am: Awake & Looking Down, dos ingleses Forced Entertainment, que brinca muito com esta lógica dos elementos. E gostava que, enquanto o vêem, pensassem em duas coisas: quais são os elementos que eles usam em cena e o que acontece na relação com esses elementos.

Ana Pais: O que é que acharam?

Vários miúdos ao mesmo tempo: “Cómico e estranho”. “Algumas coisas não fazem sentido.” “É muito liberto”. “É disperso”. “As coisas não têm muita ligação entre si”.

Vicente: Eu achei piada eles não mudarem nada de posição ou de personalidade quando apareciam os cartões.

Miguel Fabião: Na perspectiva de uma pessoa era uma coisa, por isso tinha um cartaz a dizer uma coisa, e na perspectiva de outra pessoa era outra coisa, e tinha um cartaz a dizer outra coisa.

Miguel Pinto Coelho: Também acho que era uma caricatura de coisas do dia-a-dia, e de pessoas, como aquela que se acha dona do mundo e não é dona de nada.

Ana Pais: Isso já é uma interpretação tua. Vamos pegar nesse exemplo que é muito bom. O que estava lá era uma senhora com um vestido verde com brilhantes, sentada, com óculos escuros e de cabeça para baixo – o corpo também já nos diz alguma coisa, já dá uma indicação –, e com esse cartaz ao lado a dizer “A rainha do nada”. Estes são os elementos

que eles usam. O que o Miguel disse já é a interpretação dele sobre aquilo que nós vimos, e que é exactamente aquilo que o espectáculo pretende fazer e desfazer a todo o momento, a uma velocidade incrível, difícil de acompanhar.

E agora vocês já sabem que sabem alguma coisa sobre dramaturgia que ninguém sabe o que é.

Vários miúdos: Mas se formos ao dicionário procurar dramaturgia o que é que aparece?

Ana Pais: Deve ser uma definição mais relacionada com o texto porque é a mais antiga. Depende dos dicionários também. Se forem a um dicionário de teatro já terão muito mais informação.

Sílvia Real: E ainda temos o dramaturgo e o dramaturgista.

Ana Pais: Novamente, não há uma definição muito estanque, mas podemos dizer que o dramaturgo é o autor dos textos, o escritor das peças, está associado a esse sentido mais antigo da dramaturgia como texto dramático. Quando a dramaturgia começa a aparecer em projectos como este – não há aqui texto nenhum, eles até nem dizem nada –, surge a necessidade de ampliar um bocadinho o universo que a palavra designa. No vídeo que vimos, são eles que fazem a dramaturgia durante a improvisação, mas imaginem que eles faziam sempre aquilo que nós vimos, que estava marcado, nesse caso tinha de haver alguém que, com o encenador, decidia a sequência dos acontecimentos, a estrutura dos elementos: essa é mais a função do dramaturgista.

113

dramaturgia s. f. (1873 cf. DV) TEAT 1 arte ou técnica de escrever e representar peças de teatro <escola de d.> 1.1 p. met a totalidade dos recursos técnicos, mais ou menos específicos, de tal arte, usados para compor e representar peças de teatro <uma peça de d. brilhante> 1.2 p. met o produto da utilização da tais recursos; a composição ou representação de uma peça de teatro <criou uma d. sobre textos de Fernando Pessoa> 2 p. met conjunto de peças de teatro de determinado período, escola ou autor <a d. barroca portuguesa> <a d. de Martins Pena> ETIM gr. *dramatourgía*, as ‘composição ou representação de uma peça de teatro’, através do francês *dramaturgia* *dramaturgie* (1775) ‘arte de compor peças de teatro; o voc. fr. É usado a 1674 com acepção ‘catálogo de obras dramáticas’.

In Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo VII. Lisboa: Temas e Debates, 2003, p. 3114

Nota: texto escrito à luz do antigo Acordo Ortográfico.

Mudança para a liberdade

114

Como é que se transforma o nosso ser num outro totalmente diferente? Como se chega ao produto final? E como é ser uma personagem diferente? Em primeiro lugar, é necessário aparentarmo-nos com a personagem que queremos ser: a roupa; os acessórios, etc. Mas, mais importante do que tudo, mesmo do que a roupa (pois podemos ser um personagem diferente sem vestirmos roupas diferentes) é mudarmos o nosso interior: a pronúncia; os gestos; o intestino; as cordas vocais; e, acima de tudo, o cérebro, pois tudo o que fazemos está ligado ao cérebro.

Ser uma personagem é: chato, hilariante e, em alguns casos, doloroso e difícil. Mas é como se pudéssemos fazer coisas que nunca faríamos na nossa pele, falar de forma totalmente diferente. É ter a liberdade para fazer tudo o que nos vier à cabeça.

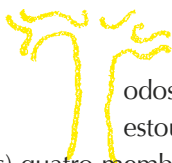




Que corpo é este?

116

Nuno Nogueira, 35 anos, investigador em design de moda



Todos vocês que estão a ler este texto (e eu, que o estou a escrever) têm uma cabeça, um tronco, e (salvo excepções) quatro membros – dois braços e duas pernas. Andamos sobre os pés, tocamos nos objectos com as mãos, olhamos e cheiramos com os olhos e o nariz; e fazemos tudo isto conscientes da posição vertical (ou ‘de pé’) – uma ideia muito importante para todos os seres humanos. Por causa desta nossa posição no espaço, sabemos o que está ‘em cima’ e o que ‘está em baixo’; distinguimos a nossa ‘direita’ da nossa ‘esquerda’; e observamos o que está ‘à nossa frente’, mas não o que está ‘atrás de nós’. É através do nosso corpo e da nossa posição no espaço que conhecemos o mundo.

Durante muitos anos, acreditou-se que o ser humano era composto por corpo e por espírito, e que estas eram entidades independentes, totalmente distintas uma da outra. O grande promotor deste pensamento foi René Descartes, um filósofo francês do século XVII. Mas, no século XX, outros pensadores vieram alterar esta ideia, lembrando-nos que, se conhecemos a realidade ao andar pelo mundo, ao tocar nos objectos, ao ver, cheirar, ouvir e saborear, então o que o espírito conhece não pode estar separado do que o corpo sente. O neurologista António Damásio, o filósofo Maurice Merleau-Ponty, e o psicanalista Didier Anzieu foram algumas das pessoas que escreveram sobre esta união fundamental entre o corpo e o espírito.

Podemos afirmar que é através do nosso corpo que exploramos o que está à nossa volta. Mas pergunto-vos: E andamos nus, pelo mundo? A resposta parece óbvia: Não! Estamos (quase) sempre vestidos. Mesmo em casa, na nossa privacidade, são poucas as vezes em que estamos nus. Ora, se assim é, então temos de acrescentar que “exploramos o mundo através do nosso corpo *vestido*”.

O escritor e filósofo italiano Umberto Eco escreveu um pequeno texto, com o título *Pensamento Lombar*, sobre a sua experiência ao usar um par de calças de ganga. As calças, por lhe estarem um pouco apertadas – o que

era a ‘moda’ da altura – dão ao escritor uma maior consciência do corpo, e obrigam-no a mexer-se de uma forma diferente. Os movimentos não se tornam nem mais difíceis, nem mais fáceis, mas a pressão permanente do tecido contra a pele da cintura e da anca (a zona lombar), fazem com que Eco se foque noutro tipo de preocupações. Ele chama a esta percepção do corpo, através do contacto com a pele, de *consciência da pele*. Termina o texto a dizer: uma sociedade que aprendeu a pensar em cima de sapatos, fá-lo-ia de forma diferente caso tivesse aprendido a pensar descalça.

Alguns trabalhos de dança e performance exploram esta ‘conversa’ entre o corpo e a roupa, através dos figurinos. Por exemplo, no solo *Lamentação*, da bailarina e coreógrafa Martha Graham, o corpo está coberto com um grande tubo de tecido elástico. Martha vai mexendo o corpo dentro do tubo, fazendo com que o tecido ora estique muito, ora fique mais frouxo. A bailarina nunca sai de dentro do tubo de tecido, pois a coreografia apenas existe na ‘conversa’ entre corpo e figurino.

Outro exemplo é o de Merce Cunningham, que também explorou o equilíbrio entre roupa e movimento do corpo, no trabalho de dança *Scenário*. Durante meses, Cunningham preparou a coreografia com os bailarinos. Os bailarinos, durante os ensaios, tinham toda a liberdade de movimentos do corpo. Mas, ao vestirem os figurinos desenhados por Rei Kawakubo – uns figurinos estranhos, cheios de protuberâncias e corcundas, alguns sem mangas para pôr os braços, outros sem buracos para as pernas – foram obrigados a adaptar os movimentos que tinham ensaiado às peças de roupa: os bailarinos tiveram de encontrar um ‘novo’ equilíbrio entre corpo e figurino. Numa entrevista, Cunningham disse que a verdadeira coreografia aconteceu nessa procura do corpo pelo ‘novo’ equilíbrio.

Em conclusão, seja um figurino para uma performance ou espectáculo, seja no nosso dia-a-dia, o corpo tem (quase) sempre uma ‘segunda pele’ – a roupa. E, embora a roupa possa parecer insignificante, a verdade é que também pode influenciar a forma como nos mexemos, como nos sentimos, como percebemos o espaço, e até como pensamos.

Nota: texto escrito à luz do antigo Acordo Ortográfico.

Bibliografia:

- ECO, Umberto, “Lumbar Thought” (1986), in BARNARD, Malcom. *Fashion Theory - A Reader* (Oxon: Routledge, 2007) pp. 315-317
- ENTWISTLE, Joanne, *The Fashioned Body* (Cambridge: Polity Press, 2000)
- PONTY, M.M., *Fenomenologia da Percepção*. Trad. C. Moura. (São Paulo: Martins Fontes, 1999)
- LEFEVRE, Camille, *Dress Meets Dancing Body* (2003). Retirado de <http://www.mnartists.org/article/dress-meets-dancing-body> [Acedido em 16 Maio 2016].
- SMONARI, Rosella, *Lamentation Project: a superb dance adaptation of Martha Graham's 1930 solo*. (2015) Retirado de <http://adancehistory.blogspot.pt/2015/11/lamentation-project-superb-dance.html> [Acedido em 16 de Maio 2016].

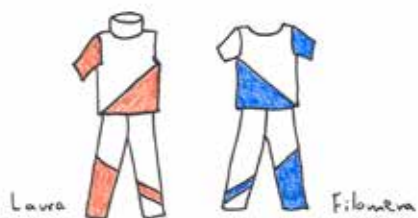
Proposta de figurinos

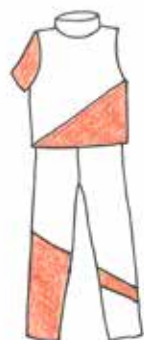
118

Estes figurinos, com cortes e cores diferentes, foram desenhados para ter sempre alguma semelhança entre si.

As cores foram escolhidas tendo em conta uma escala cromática, que se pode ver no início do espetáculo — cena ‘abern’ — quando os dez intérpretes estão em linha para o público.

A decisão dos cortes, mangas e golas foi feita para, na ‘cena dos cumprimentos’ quando os intérpretes estão em pares, os figurinos se interligarem.





Laura



Mansel



Helen



Nuno



Joana



Vicente



Flomera



Vasco



Miguel

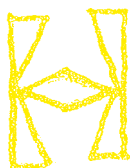


Jasmin

Sobre a improvisação

122

João Paulo Esteves da Silva, 55 anos, músico-poeta-tradutor



há uma coragem impossível nas condições da improvisação; não aquela coragem bélica que atribuímos aos que conseguem vencer o medo, antes um tipo de coragem que só se manifesta na ausência de medo quando, sem razões aparentes, reina a confiança. No fundo, trata-se de uma condição maternal: o improvisador precisa de se sentir como um feto no útero ou uma criança no colo da mãe para começar a improvisar e prosseguir inalterado frente às surpresas. Condição difícil, admitamos, e assim a disse impossível, fazendo eco às palavras do filósofo Jacques Derrida sobre a improvisação.

Espero que o sentido deste ‘impossível’ se clarifique com o exemplo da masterclass de improvisação musical que dirigi no dia 14 de Maio de 2016 no Teatro da Voz. Ali, a improvisação aconteceu, mesmo; o impossível revelou-se modo de existência.

Quando, no início da aula, perguntei aos alunos (de idades entre 9 e os 15) se sabiam o que era ‘improvisação’, todos responderam que sim, excepto Salvador, o mais novo do grupo, que disse que não sabia. Em seguida, conversámos todos e foram ouvidas opiniões diversas sobre o assunto: “é tocar o que nos apetece”, “é deixar-se levar pela música”, “é compor sem rascunho”, etc. Perguntei quem queria ser o primeiro a improvisar qualquer coisa? A hesitação foi logo quebrada pelo “quero eu” do Salvador; que se sentou ao piano, e improvisou. Seguiram-se muitas e, algumas delas maravilhosas, improvisações colectivas.

O caso do Salvador ilustra bem o que entendo por ‘coragem’ como condição-mãe da improvisação. Coragem de dizer “não sei”, perante o “sei” colectivo, um “não sei” que é afinal também modo de saber, um saber que resiste ao saber. “Não sei” é já um começo de improvisação.

Quando a coragem falta, começa o trabalho do professor. Às vezes, aprende-se de uma improvisação corajosa, e retiram-se dela algumas

formas passíveis de instaurar a confiança. Foi o caso. Da primeira improvisação, extraiu-se um *modus operandi* cuja fórmula simplificada seria: tocar em dois planos, fundo e figura. Distribuídas estas duas funções pelos vários instrumentos, as improvisações fluíram, apoiadas no facto de haver fundo, e de não se esperarem abismos em baixo ou no alto. Outras vezes, a tentativa de encorajar falha. Aconteceu quando tentei fazer cantar a solo. Admitamos que, sem o instrumento, é fácil uma pessoa sentir-se desprotegida. O instrumento é como uma arma, e não será por acaso que na origem de muitos instrumentos de música estão armas de caça, caso do arco, ou as próprias vítimas da caça, pele do tambor, da gaita de foles, p. ex.. Também pode acontecer que o instrumento assuste o próprio professor, deixando-o à beira do erro pedagógico. Quando vi a bateria, ocorreu-me prevenir que se tratava de um instrumento de intensidade difícil de controlar que poderia apagar a música dos outros. Isto é verdade, só que o resultado de dizê-lo foi que ninguém ousou tocar bateria até ao fim da aula. E não era esta a minha intenção, pelo menos consciente. Talvez tivesse sido preferível deixar acontecer e intervir depois. Trazia esta verdade prescrita.

Fora estes percalços, reinou a coragem impossível.

A improvisação

124

A – O que é?

B – Eu (ao contrário da maioria das pessoas) acho que o improviso não é bem o ato de fazer alguma coisa inventada, mas sim um sentimento estranho.

A – Um sentimento de quê?

B – De liberdade...

A – E por que é que esse sentimento é estranho?

B – Não é estranho para mim mas sim para a maioria das pessoas porque não estão habituadas a sentir isso, esquecem-se da liberdade.

A – Podemos gostar de algo estranho?

B – Sim, mesmo que seja sem sentido, é algo que me faz descobrir e criar coisas novas. As pessoas têm de perceber tudo e por isso não gostam do “não sentido”.

A – E o que é que fazes com o “não sentido”?

B – Eu gosto de tentar descobrir o que é, mas nunca vou lá chegar. É difícil dizer por palavras o que é. Consigo sentir mas não consigo explicar.

A – Como é que uma pessoa pode aprender a improvisar?

B – Na minha opinião, basta ter a mente livre e gostar do que está a fazer. Eu quando toco clarinete estou a fazer uma coisa de que gosto... depois é preciso estar calmo e seguir em frente... e nunca vamos falhar porque na improvisação não existe “o erro”.

A – Como assim não existe “o erro”?

B – Queria dizer que sempre que improvisamos vai sair diferente... logo não há “um certo”, e se não

existe algo que esteja correto nada pode estar errado.

A – Mas e se um ator disser uma coisa completamente sem sentido e fora do contexto durante uma improvisação? Isso é um erro?

B – De certo modo sim, porque o público vai ficar confuso e sem perceber o que se está a passar... então para salvar essa cena é preciso alguém do elenco improvisar e fazer com que aquela frase sem sentido passe a ter sentido.

A – E na vida? Quando é que uma pessoa pode improvisar?

B – Basicamente em tudo. Por exemplo, eu quando acordo não faço um plano exato do que vou fazer durante o dia... sei apenas que vou à escola, almoçar e dormir, mas vou acabar por fazer coisas e/ou envolver-me em situações que não estavam nos meus planos... ou seja, estou a improvisar. No fundo, viver é um improviso .

Eléctrico 28, bilhete 2.85€.

Micro-políticas do quotidiano

[excerto da masterclass de Ana Bigotte Vieira]

126

Ana Bigotte Vieira, 36 anos,
dramaturgista e investigadora de estudos da performance



na Bigotte Vieira: Esta masterclass tem este título porque da primeira vez que cá vim, quando vos conheci, acabei por não apanhar o 28 e cheguei tarde. Alguns estavam no eléctrico e lembram-se, falámos disso. A história é a que conto na sinopse [ver p. 141]. Daí ter decidido trazer este tema, numa sessão que é sobre Arte e Política.

Jasmim: Pois foi. Eu estava no eléctrico.

ABV: A proposta que vos fiz – de trazerem uma imagem e um título e uma história para essa imagem – continua um trabalho chamado DESBARATAROT, que tenho vindo a realizar com os designers Marco Balesteros e Isabel Lucena, e que este mês vai integrar uma exposição na galeria Pedro Alfacinha.

Naquele que foi o Observatório das Transformações XXXX de Lisboa (no site, onde está XXXX, deveria estar uma palavra sempre a mudar: “sociais”, “políticas”, “culturais”, “aceleradas”, etc.), a ideia era usar todos os meios para investigar o que se estava a passar em Lisboa. Parecia-nos urgente. Na altura, em 2012-2013, o Marco Balesteros e eu tínhamos passado parte do Verão a entrevistar pessoas para tentar perceber o que estava a acontecer com um quarteirão na Baixa em que muitas lojas estavam a fechar e as pessoas a ser postas na rua. Quando as últimas lojas fecharam, acabámos por fazer, juntamente com a Isabel Lucena e mais gente, uma espécie de poster-ensaio. Imprimimos 200 pósteres gigantes onde estava dispersa toda a informação que tínhamos compilado e colámos no quarteirão todo. Durou um dia! O capataz do edifício arrancou tudo. Mas as pessoas que tinham sido expulsas das casas e das lojas ficaram contentes.

Daí apareceu a ideia de se juntar mais gente e se fazer o tal ‘Observatório das Transformações XXXX de Lisboa’, que durou pouco, mas a ideia

era sermos mais para investigar em conjunto, e produzir informação através de diferentes ângulos e discursos, pois as pessoas tinham formações diferentes. E todos os meios (debates, teatro, escrita, filmes, artes plásticas) interrogam a realidade e dizem coisas de maneiras diferentes.

Em *Madame Palmeira*, por exemplo, fomos buscar uma atriz e encenadora, a Raquel Castro, e fizemos uma performance para falar da monoespecialização do centro de Lisboa no turismo.

Fizemos outra coisa chamada *Contar Estrelas*, uma convocatória pública para, num passeio a pé, se contar quantos hotéis há na Baixa e quantas estrelas têm. Bom, a questão das estrelas é meio irónico-poética, claro. E apareceram muitas pessoas que em cada sítio contavam histórias incríveis, de bom e de mau. A andar a pé percebíamos melhor o que está a acontecer à cidade.

São áreas consideráveis, e se temos aqui um hotel gigante, nesta rua temos de ter autocarros a passar, e aqui ou ali uma praça de taxis, alterando a circulação da zona. Imaginem todas as coisas que vêm com a especialização de uma área tão grande numa só função, tudo o que tem de existir para servir este hotel gigante.

Uma das coisas que descobri nesse passeio foi que muitas vezes os edifícios da Baixa tinham lojas no piso térreo e as pessoas viviam no andar de cima e às vezes havia oficinas e armazéns nos andares intermédios. Ou seja, também é um modo de vida de uma zona da cidade que desaparece. Os modos de vida mudam, obviamente, mas estava a mudar muito abruptamente, incluindo lojas com mais de 100 anos, que dão muitas vezes lugar a outras que duram três ou quatro anos e que são de grandes cadeias, de quem consegue pagar as novas rendas.

Há pouco tempo, com algumas das pessoas que vinham do Observatório e outras que não, fizemos um debate intitulado *Quem vai poder morar em Lisboa?*. A imagem do cartaz mostra Lisboa de pernas para o ar. Não sei o que é que vos sugere, mas foi uma forma também de tomar posição, de dizer: não nos parece bem o que está a acontecer, assim como está a acontecer. Apareceu muita gente. Convidámos cinco ou seis pessoas que fazem investigação sobre Lisboa para abrir o debate, mas depois todos os presentes falaram sobre o que é bom e o que é mau e o que se pode fazer, não há só um discurso negativo. E sobretudo ficou a ideia de que a vida na cidade depende de nós, em várias escalas de decisão: o condomínio do prédio, a junta de freguesia, a escola, os grupos recreativos, etc. Com base nisto, escreveu-se um texto a muitas mãos. Eu não concordo com tudo o que está lá, mas 10 pessoas escreverem um texto é como vocês fazerem um espectáculo, há partes de que gostam mais e partes de que gostam menos. Neste texto procurámos mais uma vez juntar informação

relevante sobre o assunto, por incrível que pareça na altura não havia nada sistemático, só informação dispersa e contraditória, tivemos de ler e de filtrar muito, foi um autêntico trabalho de investigação. Nesse texto, aqui temos um mapa de casas alugadas no Airbnb, aqui falamos da Lei das Rendas, dividimos em secções para tentar perceber...

Miguel: Na minha rua, seis em cada 10 pessoas alugam as casas a turistas. Às vezes eu acordo com o som das rodas das malas de viagem a bater na calçada.

ABV: Outra coisa que nós percebemos neste debate é que o aluguer das casas foi muitas vezes uma saída para pessoas que ficaram sem emprego. Mas claro que houve gente que comprou não sei quantos prédios num bairro para fazer lucro com isto. São situações diferentes, não é tudo a mesma coisa.

Voltando à relação entre arte e política, existem especificidades nos vários meios que usamos, mas o que nos importava não eram tanto os meios pelos meios mas podermos usar tudo isto como ferramentas para produzirmos discurso sobre como vivemos e podemos viver. E isto por meio de uma produção de conhecimento que passa muitas vezes pela produção de experiência... produção até da nossa experiência todos juntos, ali, a tentar perceber o que se estava a passar e a aprender uns com os outros.

Mas agora podemos olhar para as imagens que vocês trouxeram.

Miguel: Esta foto é no miradouro da minha casa, sobre o Largo das Portas do Sol. Esta zona está sempre cheia de turistas porque há um bar muito fixe aqui, e portanto há imensos turistas que aproveitam para tirar fotografias sobre o Tejo.

Vasco: Eu tenho estas duas imagens, do Eléctrico 28 e da Torre de Belém. A primeira é uma viagem no eléctrico num dia chuvoso e as histórias são com o Nuno, a Joana, a Jasmim e às vezes o Vicente, histórias em que às vezes esperamos pelo Vicente e chegamos cá atrasados e outras vezes o Manuel espera pelo Vicente e nós não chegamos atrasados. A história da Torre de Belém foi ter feito no ano passado um trabalho em que construí a Torre de Belém em cartão e a imagem é um fim de tarde na Torre de Belém.

Joana: Esta imagem é do bairro de Alfama. Não tem uma história, encontrei-a lá por casa.

ABV: Mas reparem que é engraçada a diferença entre as fotografias onde há mais pessoas, em que há mais informação sobre como as pessoas vivem, e estas que são mais tipo postal que chamam mais a atenção para a cidade, uma parte da cidade, e quase não há gente.

Querem ver as que eu trouxe e dar um título? Esta é a estátua de D. Sebastião que estava na Estação do Rossio e uma pessoa pendurou-se lá em cima para tirar uma *selfie* e partiu a estátua. Isto, que tem um lado cómico, também pode ter a leitura simbólica de que a cidade não está preparada para, de repente, ser objecto de tanta gente.

Esta tem palmeiras e esta é a do escaravelho que está a matar as palmeiras. A ideia é vocês escreverem cartas a partir destas imagens. Uma das cartas que eu trouxe foi um artigo sobre Lisboa que saiu numa revista inglesa, que fala do crescimento da cidade, de como é bonita, mas ao mesmo tempo alerta para coisas como a taxa de desemprego, que é de 34% entre a população mais nova, o que é muito.

Miguel: Eu escolho esta. Não sei o título mas sei a história. Há um tuk-tuk que tem turistas dos dois lados da rua e vai tentar convencer uns deles quando um turista do outro lado o chama e ele vira de repente e cai.

Vasco: O título é *A reviravolta dos tuk-tuks*.

Nuno: Ali entre o Cais do Sodré e o Terreiro do Paço houve um taxista que empurrou um tuck-tuk para o rio.

ABV: E temos aqui um cruzeiro. Podemos pensar que as pessoas saem do cruzeiro, passam o dia em Lisboa e vão andar de tuk-tuk.

Nuno: Sim, descarregam ali milhares que ocupam espaço, ocupam transportes...

ABV: Mas a ideia aqui não é culpar as pessoas, é tentar perceber os fenómenos maiores. A ideia é contar coisas que estão a acontecer em Lisboa a pessoas que não são daqui.

Se repararem, as imagens de Lisboa raramente não são do centro. Porque é que não há um postal de Benfica, Telheiras ou Campolide? O que é que é Lisboa? Isto é Lisboa, mas podia haver outras imagens de Lisboa, que não se dissesse logo que é Lisboa.

Nuno: Parece que Lisboa é Alfama, o Bairro Alto, a Mouraria, as ruas pequenas, as casas de vinho e de fado e os pastéis de nata.

Laura: Ninguém vai visitar a outra Lisboa.

Vasco: É mais interessante ver uma igreja bonita do que um bairro social.

ABV: Há muito essa ideia, mas a verdade é que há muitíssima vida nesses bairros. A Damaia tem muito mais gente num domingo à noite do que a Av. de Roma, e tem mais festa na rua, aposto. A ideia da cidade dormitório também não é bem verdade. Se calhar têm mais vida quotidiana do que estes sítios que se estão a especializar no turismo. Ou pelo menos tipos de vida quotidiana diferentes.

Nota: texto escrito à luz do antigo Acordo Ortográfico.

Comentários a quatro espetáculos de Trisha Brown

[‘Son of Gone Fishin’ (1981), ‘Rogues’ (2011), ‘If you couldn’t see me’ (1994) e ‘Present Tense’ (2003)]

130

Manuel:

O primeiro foi talvez o mais difícil de perceber e de entrar na música e nos movimentos, mas também um dos mais interessantes. No segundo achei interessante serem dois dançarinos apenas, mas não achei tão apelativo. Gostei muito do terceiro, é muito gira a forma como uma dança feita de costas para o público se torna tão interessante. No quarto gostei da variedade dos movimentos, acompanhados pelas cores vivas no plano de fundo..

Joana:

O primeiro foi aquele de que menos gostei. Quando nós víamos as pessoas uma a uma não era tão interessante, achei demasiado repetitivo, se olhássemos para o geral ficava um efeito muito engraçado, mas continuava a ser muito repetitivo e demasiado tempo. O segundo foi o meu preferido, por eles não estarem tão sincronizados e também por terem formas diversas de se mexer. A mesma coreografia dançada diferentemente. Também gostei muito do terceiro, pelo facto de ela dançar de costas e só virar a cara mesmo no final. O último tinha movimentos mais diversos e gostei das acrobacias.

Nuno:

O primeiro foi um dos que eu gostei mais. No início achei um bocadinho aborrecido, mas depois comecei a perceber que a música nem era assim tão monótona, ou melhor, era monótona o suficiente para as pessoas acharem monótona, era como se o objetivo fosse que as pessoas achassem monótona. Gostei que eles fizessem movimentos que pareciam ao calhas, depois faziam de estátua, e depois voltavam a fazer movimentos que já tinham feito há imenso tempo. O terceiro foi o meu preferido, adorei a ideia de não se ver a cara e não se perceber quem era a bailarina. No quarto gostei bastante das cores no início, parecia que estavam só duas bailarinas e de repente apareciam mais duas que estavam ali escondidas com a luz e não se viam. Mas o resto não achei assim muita piada, gostei mais do início.

Jasmim:

O primeiro foi interessante mas a música foi muito repetitiva e cansativa, detestei a música. Tinham movimentos muito mecânicos, mas gostei quando parecia que eles tinham voltado a um ciclo de movimentos mas depois era diferente, gostei disso. O segundo, do dueto, gostei de ter sido um dueto de rapazes. O terceiro, gostei da roupa e do facto de ela ter dançado sempre de costas, apesar de ter perdido um pouco de expressividade, mas gostei.

O último acho que foi o mais colorido, gostei disso, e às vezes parecia que estavam a fazer construções, uns em cima dos outros, não ficavam a fazer uma sequência, conseguiram ligar tudo.

Filomena:

Eu não vou dizer que gostei, vou dizer que achei interessantes os movimentos. Quanto à música do primeiro, concordo que foi muito repetitiva e cansativa.

O segundo e terceiro foram mais neutros e do último gostei, acho que se revelou mais no último, as cenas mudavam de repente, como se fossem várias cenas numa cena só. Achei muito interessante.

Helena:

Eu gostei em geral de tudo mas também achei cansativo e repetitivo o primeiro, mas achei muito interessante a dança, porque às tantas estavam uns a puxar pelos outros. Também gostei do segundo, que um estivesse mais atrasado e depois conseguisse apanhar o outro. O terceiro achei um bocadinho vazio. No quarto gostei de haver um bailarino e depois iam entrando e saindo.

Miguel:

Comecei por gostar imenso do primeiro, porque estava escuro e todas as pessoas quietas, e uma começou a dançar e começou a puxar pelas outras, achei mesmo muita piada a isso, depois comecei a perceber que aquilo ia ser só, só, só dança, e fiquei um bocado triste, depois reparei que aquilo parecia a nossa dança louca, porque às vezes eles iam todos só para um sítio e depois voltavam a espalhar-se, gostei dessa parte, mas achei muito repetitivo, cansativo, estar sempre a ver a mesma coisa.

Eu gostei muito da coreografia do segundo, gostei da maneira como os dois dançavam e se sincronizavam dançando. No terceiro achei engraçada a maneira como ela dançou, mas o tempo deveria ter sido mais curto, para ser mesmo engraçado. Adorei o quarto, porque faz-nos perceber que a dança não são só aqueles movimentos, a dança pode ser muitos mais movimentos que nós não estamos à espera que sejam, e gostei quando começou a ficar mais claro e começámos a ver pessoas que não tínhamos visto antes.

Laura [notas anteriores à conversa]:

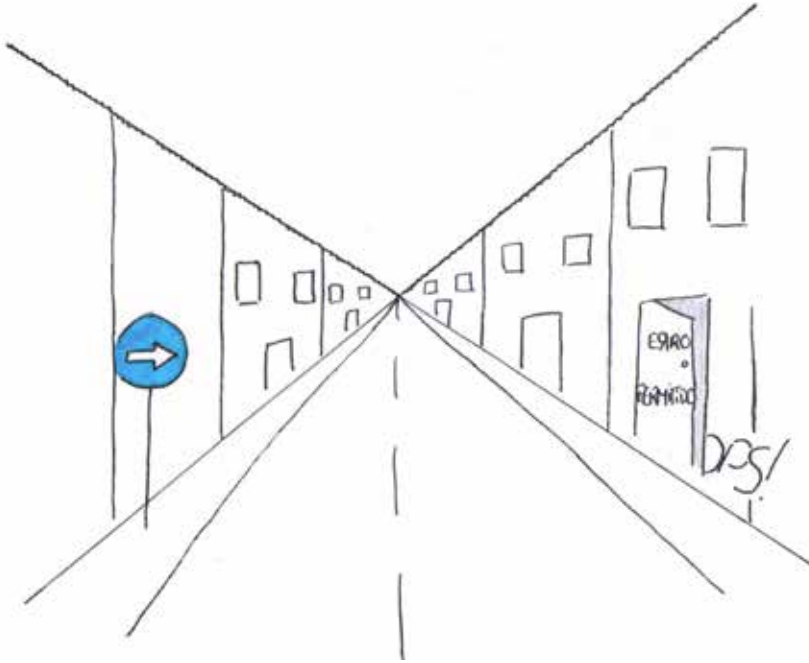
Movimentos libertos, vivacidade, movimentos indefinidos, expressão de variados sentimentos, inspirador. Equilíbrio, continuidade, união, liberdade.

Vicente [notas posteriores à conversa]:

O espetáculo era composto por quatro andamentos diferentes que continham, cada um, um mote muito bem definido e interiorizado, que se metamorfoseou ao passar do tempo e da repetição num como que intrínseco movimento (move). Ao escrever esta nota, relembro essa imagem do movimento e simultaneamente imagino a perspectiva de um copo que se encheu de água até à tona e que se prepara para receber um sal azul homogêneo: ao ser mesclado na água, esses tocam-se e tornam-se um líquido distinto do primeiro, revelando uma coligação orgânica entre esses dois elementos: um elemento solvente e outro dissolvido; um, um campo vastíssimo por semear, e outro, um embrião que é acarinhado pelo primeiro durante o crescimento; um, um corpo inanimado, e o outro, um brecha de luz de vida. Estas duas componentes, íntima e orgânica, figuram nos andamentos. Cada mote, cada ideia é diferente: no primeiro andamento, a música repetitiva – pode-se dizer monocórdica – e os movimentos repetitivos dos dançarinos vão contaminando os movimentos dos outros, criando ligeiras nuances ao longo desta corrente contínua na qual se desenrola o caminho. A música acompanha essas nuances, alterando-se progressiva e consecutivamente. Aqui, o tempo é lento, mesmo contendo movimentos brutos e grandiosos, e a paciência do espectador é fundamental neste primeiro momento. No segundo momento, dois dançarinos-homens acompanham-se numa fluida sequência de movimentos: este momento parte da ideia de sincronismo natural e da orgânica harmoniosa, entre os parceiros: por isso, concretiza-se como um momento etéreo e íntimo, opulento, de grande beleza e sumptuosidade. Seguiu-se um momento mais experimental e conceptual, em que uma bailarina sozinha apresenta-nos um grão-rol de movimentos, na condição de estar virada de costas para o espectador, de não mostrar a expressão facial, em busca dos limites dessa situação. No final, a música para piano maquinal e distorcido de John Cage - fazendo referência a uma música oriental – é acompanhada por uma tela pictórica e de cores vivas. Os bailarinos estão escondidos nessas formas vermelhas ou verdes: juntaram-se e imitaram a forma e a cor das projetadas na tela branca, mudando de posição se as imagens se alteravam ou sendo eles a mudar de posição, acompanhados pela mudança do projetado no pano de fundo. Este momento consistiu no mais ardiloso, do ponto de vista físico, para os dançarinos, que não se limitavam ao imitar qualquer das formas representadas, em contorcionismo. Numa perspectiva geral, o espetáculo não pretendia relacionar os vários momentos, mas pretendia juntar numa só apresentação várias criações mais ou menos recentes da coreógrafa Trisha Brown.

Estar neste grupo

Desenho do Vasco a partir de uma ideia [obrigatório errar] do Manuel



133

Poder estar no 'Grupo 23: silêncio!' é para mim muito importante.

Para além de amizades feitas e nunca mais desfeitas, há uma partilha enorme de conhecimentos que nos ajudam a crescer e aprender da melhor maneira.

É um sentimento de liberdade.

Mas...uma liberdade com limites.

Bem, dito assim, até parece que não é liberdade!

Talvez seja um limite com liberdade.

Não sei, é difícil de descrever...

É aprender com o outro.

É aprender com o próprio eu.

É semelhante a um mundo paralelo.

Maravilhoso.

Vasco Sequeira, 13 anos

Conversa com Meg Stuart sobre ‘Hunter’

134

Meg Stuart, 51 anos, coreógrafa e performer



Vicente: Qual foi o seu primeiro choque musical? A música que primeiro influenciou o seu trabalho?

Meg Stuart: Gosto de música punk. Estava muito numa de punk, numa de dançar como no pogo [dança do punk], qualquer coisa como esbarrar com estranhos (risos). Então eu ia dançar pogo e ouvir música punk.... Esse foi o meu primeiro choque, aos 16, 17 anos. Não sei se influenciou o meu trabalho, eu trabalho sobretudo com compositores originais.

Vicente: Então o punk foi a sua inspiração?

Meg: Na vida. Nesta peça trabalhei com Vincent Malstaf, que conheço muito bem e que me conhece muito bem. Começámos com efeitos sonoros, e também a trabalhar com vozes e não com música. Porque, frequentemente, quando estás a fazer um solo ligas a rádio ou tens de questionar a tua cabeça – é como te relacionas com a memória, lembrás-te do que as pessoas te dizem ou falas contigo mesmo. Então, no início o importante foi só falar para ter palavras e texto e fragmentos para produzir os efeitos sonoros.

Miguel Santos: Com que idade decidiu que queria dançar?

Meg: Os meus pais eram directores de teatro, então cresci num teatro, e estreei-me muito cedo. Participei em muitos musicais e peças. Fiz muita dança criativa muito jovem, ballet... De uma certa maneira esteve sempre na minha vida, porque os meus pais estavam sempre a falar de teatro e de espectáculos. Penso que decidi que não queria ser actriz mas bailarina, porque eu queria ser eu própria e não um personagem.

Filomena Araújo: Improvisaste nesta coreografia?

Meg: Há muitos movimentos; Eu tento desenhá-los com exactidão. Foi feito a partir da improvisação mas não é improvisação. Sim, talvez naquela dança do meio... muda ligeiramente: tenho todos os movimentos mas posso arrumá-los numa ordem diferente. Então eu diria que tem alguma

improvisação mas não é aberta. Em alguns espectáculos eu só improviso, mas não neste caso.

Manuel Castro: Nesta peça parece que tem uma vida divertida.

Meg: Acho que tenho uma vida ótima. Posso fazer aquilo de que gosto e ver o mundo e ser criativa, e conheço um monte de artistas extraordinários e trabalho com uma data de gente bonita. Quer dizer, penso que quando és artista tens um monte de dúvidas e um monte de perguntas e queres sempre fazer as coisas melhor, ou estás a fazer coisas que não dominas, de maneira que a tua arte é constantemente desafiada, então não é fácil, mas penso que isso faz parte da diversão.

Laura Guerreiro: Qual foi o pior erro que fizeste nos teus espectáculos?

Meg: Penso que foi na minha primeira performance, foi na *Alice no País das Maravilhas*, eu era o coelho, e esqueci-me de vestir o figurino e entrei em palco assim, porque ele dizia sempre “Estou atrasado, estou atrasado”, e então eu esqueci-me. Talvez tenha sido a pior coisa que eu fiz.

Há sete anos dancei muitas, muitas, muitas vezes uma mesma peça, e comecei a esquecer a coreografia, porque era como se eu já não tivesse de pensar nisso, e então senti um momento de pânico, não sei se foi um erro mas foi bastante assustador.

Miguel Fabião: Gosta de Portugal? E porquê?

Meg: Gosto muito. Porquê? Não sei, sinto-me ligada às pessoas aqui. Vocês falam muito bem inglês... Não sei. Estou cá frequentemente em trabalho ou em ambiente de trabalho. E gosto muito da comida. Penso que tem qualquer coisa muito relaxante e muito honesto. Não sinto as pessoas stressadas, gosto da maneira como as pessoas se encontram e há sempre um ambiente caloroso, as pessoas em geral têm tempo para ti.

Helena Araújo: Como foi no início?

Meg: Foi duro. Penso que estava a tentar encontrar a minha própria linguagem e voz e fazer alguma coisa que as outras pessoas não faziam. Eu aprendi a dançar de uma certa maneira na faculdade e depois tentei apagar tudo isso, então houve muita luta comigo própria, com o que eu tinha aprendido, não foi fácil.

Inês Almeida: O que queres realmente comunicar nesta peça?

Meg: Não sei, eu estava a fazer uma série de auto-retratos muito diferentes e a falar de memória e de como o tempo tem uma sequência, mas também de como tu podes talvez andar para trás no tempo, a brincar com o tempo. O que é que tiraste dela? O que viste nela?

Inês: Aquela música e sons... parecia uma confusão, depois ficou pacífico e depois de novo confusão.

Jasmim Mandillo: Qual a razão do vestido colorido?

Meg: Foi como um grande écran. Eu queria brincar, ter uma espécie de identidade, qualquer coisa que alterasse a minha identidade que não fosse só o movimento, então foi para ter uma espécie de extensão do corpo ou algo que tivesse de manejar, algo um pouco maior do que a vida. Vocês viram o cartoon... por vezes estou a desenhar um corpo no meu corpo e neste caso era outra coisa, algo que eu tinha de possuir de alguma forma, brincar com, imaginar. E a banda sonora é de um velho cartoon, *The Wonder woman* [A mulher maravilha]. Há muito tempo, foi uma coisa muito fixe, uma figura feminina muito poderosa.

Nuno Pelágio: És uma pessoa offline ou online?

Meg: Consigo ser viciada no facebook, às vezes. Então, luto contra isso. Mas, ao contrário da maioria das pessoas, eu não passo muito tempo em frente do computador, porque estou sobretudo no estúdio a dançar, a treinar, então não passo o dia inteiro no computador. Se estou perto de um, posso surfar durante horas.

Maria Grilo: Quanto tempo demorou para fazer este espetáculo?

Meg: Talvez três meses a ensaiar no estúdio. Na verdade, há muito pensamento antes de ir para estúdio, portanto no total diria cerca de seis meses.

Obrigada!



137



O movimento social

138

O momento de criação é sempre fundamental na vida artística. Mas, na minha vivência, a improvisação é que é fundamental para a vida artística, por não ser propositada ou pensada, como a criação, – a improvisação é instintiva, é o instinto do pensamento: a improvisação, como funciona em mim, não tem sectores, divisões; no meu pensar, a criação deriva do conceito de divisão (entre dança e música ou representação ou escrita, etc.), ela parte de uma destas expressões, escolhida pelo artista-criador, aproveitando as possibilidades dessa área; enquanto a improvisação aproveita, a partir da mente corpórea do artista-improvisador, o espaço e o ambiente do instante – este movimento da mente juntamente com o das coisas em torno, no exterior; ao improvisar-se, aproveita-se esse movimento de tal forma que, por exemplo, um indivíduo, que estava sentado, levanta-se, o que o faz pegar no instrumento, o que, no decurso, o incita a tocar; impulsionado pela música, começa a dançar, o que, seguidamente, o faz inventar um personagem. Ao ser uma improvisação colectiva – e agora passo a tratá-la por social – uma improvisação social, essa progressão de acções individuais que ligam o ambiente com a música, com a dança, com a representação – e assim sucessivamente –, passa a ser um relacionamento entre as acções individuais de cada pessoa do conjunto: deixa de ser uma questão individual, passando a ser uma questão social.

Se já tinha tido experiências, noutros sítios, em projectos colectivos, mas de curta duração, foi ao entrar neste grupo de teatro que passei a aprofundar essa criação, em conjunto, ou como lhe chamávamos – co-criação; e, a princípio, essa co-criação não se destinava a concretizar-se num espectáculo que fosse sequer estreado num teatro ou que esse se estendesse numa digressão. Tínhamos esta ideia de que, naquele momento programado todas as semanas (que mais tarde passámos a chamar de ensaio), no Teatro da Voz, nos encontrávamos para uma improvisação social, em que dançávamos ou fazíamos música ou fazíamos filosofia. Sendo essa improvisação social a junção de cada uma das improvisações individuais, num instante, podia haver respeito por uma, noutro, podia haver um conflito entre as várias; e, realmente, quando entrei no grupo, o mote era o conflito! Esse conceito não nos fala no sentido de conflito “armado”, de intransigências, apesar de isso poder ter acontecido; fala-nos mais do conceito de diálogo entre as nossas improvisações, da socialização entre as ideias e da liberdade de cada um na parte de algo que se ia criando – vai-se reparando que a ideia de se fazer uma peça não estava assim estão longe. As cenas do espectáculo foram criadas a partir de ideias individuais que depois se discutiam no ensaio semanal. Fulano trazia uma música ou sicrano trazia um ‘move’ ou beltrano trazia já a estrutura de uma cena completa. Vários fragmentos que eram discutidos e que, depois, se ligavam e se tornaram parcelas de uma peça. Foi assim que, a partir do conflito, se criou o ‘E se tudo fosse amarelo?’.

Vicente Araújo Magalhães, 15 anos

Nota: texto escrito à luz do antigo Acordo Ortográfico.

Oficinas, saídas culturais masterclasses

Grupo 23: silêncio! tem uma vertente de formação crítica. A formação artística é desenvolvida de modo não convencional, procurando seduzir crianças e adultos a ver a arte como parte da vida quotidiana e como um veículo de formação social e cívica.

É um projeto de educação pela arte. Através da criação, pretendemos que as crianças assumam a importância do seu papel na sociedade, que os adultos respeitem o espaço da infância e que uns e outros aprendam a comunicar entre si.

Assim, a par dos ensaios e das oficinas, faz parte do programa de actividades deste grupo ir ver espetáculos e outras produções culturais e refletir sobre eles internamente e, quando possível, com os autores.

Nesta lógica de alargamento de referências e abordagens, organizámos também no último ano cinco masterclasses com artistas e investigadores convidados, com ou sem experiência de trabalho com crianças e jovens. O desafio, à semelhança do que aconteceu com a Sílvia Real e os adultos do grupo, foi o de, num formato de duas horas, tratar temas e técnicas presentes no nosso trabalho ou potencialmente interessantes para a nossa reflexão.

Oficinas

Culturgest

A partir do espetáculo 'E se tudo fosse amarelo?'

6 a 10-Jul.-2015

Expressão Dramática, por Bruno Cochat (dos 6 aos 8 anos)

Artes Plásticas, por Mariana Ramos (dos 6 aos 8 anos)

Dança-teatro, por Sílvia Real (dos 9 aos 12 anos)

Filosofia com Crianças, por Rita Pedro (dos 9 aos 12 anos)

31-Ago. a 4-Set.-2015

Dança-teatro, por Sílvia Real (dos 6 aos 8 anos)

Vídeo, por Bruno Canas (dos 6 aos 8 anos)

Improvisação vocal e instrumental, por Rute Prates e Sofia Sequeira (dos 9 aos 12 anos)

Filosofia, por Rita Pedro (dos 9 aos 12 anos)

Oficinas integradas na programação do Teatro Virgínia (Torres Novas)

Escola EB 2, 3 Dr. António Chora Barroso, 20-Fev.-2016

Dança-teatro, por Sílvia Real

Filosofia com Crianças, por Rita Pedro

Conservatório de Música do Choral Phydellius, 20-Fev.-2016

Improvisação vocal e instrumental, por Sofia Sequeira e Rute Prates

Escola O Corpo da Dança, 23-Fev.-2016

Dança-teatro, por Sílvia Real

Teatro da Voz (Lisboa)

29-Jun.-2015, integrada nos "Domingos da Voz" e aberta à comunidade

Filosofia com Crianças, por Rita Pedro

Oficina no Museu de Arte Sacra do Funchal (Madeira)

16-Abr.-2016, no âmbito do IV Encontro Literário de Leitura em Voz Alta

(Companhia Contigo Teatro)

"Construir a Expressão Dramática no contexto da sala de aula a partir da parceria entre artistas e professores", por Sílvia Real e Bárbara Ramires

Casa Fernando Pessoa (Lisboa)

1 a 5-Ago.-2016, crianças dos 9 aos 12 anos

Expressão Dramática, por Bruno Cochat

Filosofia, por Rita Pedro

Festival Verão Azul (Loulé)

Conservatório de Música de Loulé, 7-Out.-2016

Improvisação vocal e instrumental, por Sofia Sequeira e Rute Prates

Torres Vedras

Escola de Música da Associação Física e Desportiva de Torres Vedras, 7-Dez.-2016

Improvisação vocal e instrumental, por Sofia Sequeira e Rute Prates

Saídas culturais

2012-2013

Ritmomania, atelier de música por António Pedro (Fundação Calouste Gulbenkian)

Ensaio da Companhia Nacional de Bailado (Teatro Camões)

Espectáculo *Contos contados com som*, Miso Music (Goethe Institut)

Histórias magnéticas: O meu primeiro D. Quixote, de Sérgio Pelágio (a partir da adaptação de Alice Vieira)

Ensaio aberto *Domicílio Magic Show*, de Sílvia Real e Sérgio Pelágio.

2013-2014

Concerto de final do ano da Escola de Música do Conservatório Nacional [dois dos intérpretes fazem parte do grupo];

Opereta *Rebola o medo e ri*, de Rute Prates, Sofia Sequeira e Sílvia Real, no CCB;

Performance *Fábulas elementares*, de Patrícia Portela e Cláudia Jardim (Teatro Maria Matos);

Novo circo: *Smashed*, Companhia Gandini Juggling (Culturgest)

2015

Espectáculo da Companhia de Dança Trisha Brown que juntou quatro criações: *Son of Gone Fishin* (1981), *Rogues* (2011), *If you couldn't see me* (1994) e *PRE-SENT TENSE* (2003) (Culturgest)

Cinanima – Festival Internacional de Cinema e Animação (Culturgest)

2016

Hunter, de Meg Stuart (Teatro Maria Matos)

Filmes Pedidos, de António Pedro e Companhia Caótica (S. Luiz Mais Novos)

Cinema e música: Os Músicos do Tejo convidam Pedro Costa (Fundação Calouste Gulbenkian)

Os livros que Pessoa leu, 19.ª sessão do ciclo de leituras e contos *Sem casas não haveria ruas* (Casa Fernando Pessoa)

Masterclasses

Um mais um são muito mais que dois: a importância da dramaturgia – 23 de Jan. de 2016, por Ana Pais

Sinopse: Neste encontro vamos descobrir o que já sabemos sobre dramaturgia, que ninguém sabe o que é.

Que corpo é este? – 19 de Mar. de 2016, por Nuno Nogueira

Sinopse: O figurino também é corpo. Pode facilitar ou inibir movimentos. Pode ser discreto ou exuberante. Pode acompanhar as formas ou mudar completamente a silhueta do corpo. Esta masterclass será sobre a ‘conversa’ entre corpo e figurino. Iremos ver exemplos de trabalhos onde o figurino transforma o corpo e o movimento, experimentar dançar com roupas não convencionais, e pensar em outros ‘corpos’ que o figurino pode criar.

Masterclass improvisada sobre improvisação musical – 14 de Mai. de 2016, por João Paulo Esteves da Silva

Sinopse: Improvisar é sair do tempo que dura, a *eternas*, para o tempo do presente, do momento que passa, e compor sem pensar, sem borracha. Neste encontro tentaremos mergulhar no mar de sons que é a improvisação musical, onde encontramos a liberdade possível, entre a tempestade e a calma.ria.

Histórias do Cinema – De Méliès ao YouTube e vice-versa – 18 de Jun. de 2016, por Nuno Sena

Sinopse: Desde a sua invenção que o cinema quis contar histórias. No início, essas histórias eram pequenos momentos (sobretudo cómicos) sem antes e depois, como se fossem números de teatro de variedades ou de circo. Mas, passados poucos anos, a narrativa cinematográfica foi-se aproximando de modelos literários: estrutura em três atos, personagens individualizadas e com densidade psicológica, causalidade naturalista, etc. Nesta viagem pelas primeiras duas décadas da história do cinema vamos tentar perceber como foi rápida essa aprendizagem da narrativa pelo cinema mas também como muito do cinema feito atualmente ainda se assemelha ao cinema desses primeiros tempos.

Elétrico 28, bilhete 2.85€. *Micro-políticas do quotidiano* – 28 de Jun. de 2016, por Ana Bigotte Vieira

Sinopse: Queria ir do Chiado à Graça. Esperei quase 45 minutos pelo Elétrico 28 e quando ele chegou não apenas a carruagem, entre transeuntes e turistas, vinha cheia, como o bilhete custava 2.85€. Por azar, só tinha comigo 2€ pois na correria para a paragem tinha-me esquecido de parar no multibanco. Acabei por não entrar, subi e desci colinas a pé e cheguei atrasada. Numa manhã de conversa, recorrendo à partilha e discussão de trabalhos de artistas, proponho chamar a atenção para as micro-políticas contidas em episódios do quotidiano como estes, interrogando o entendimento da cidade que eles pressupõem.

PARTE #3

Nos anos 30, a escola escreveu aos pais de Gillian Lynne: “pensamos que a Gillian tem dificuldades de aprendizagem”. Não conseguia concentrar-se, era irrequieta.

Penso que hoje diriam que ela era hiperativa. Mas estávamos em 1930, e a hiperatividade ainda não tinha sido inventada. A mãe levou-a a um especialista. Foi lá, sentou-se numa cadeira, em cima das mãos, durante 20 minutos, enquanto o homem falava com a mãe sobre os problemas que ela estava a ter na escola. Por fim, o médico disse-lhe que precisava de falar com a mãe em privado. Mas, antes de saírem, ele ligou o rádio que tinha na secretária e disse para a mãe: “Espere aqui e observe-a”. Assim que se afastaram, ela levantou-se e pôs-se a dançar.

Eles observaram-na durante alguns minutos até que ele disse: “Sr.^a Lynne, a Gillian não está doente, ela é uma bailarina. Leve-a a uma escola de dança”. E ela conta: “Não posso dizer como foi maravilhoso. Entrámos numa sala cheia de pessoas como eu. Pessoas que não conseguiam estar quietas. Pessoas que precisavam de se mover para pensar.” Acabou por ir a uma audição da Royal Ballet School, tornou-se solista, teve uma carreira brilhante, fundou a sua própria companhia, conheceu Andrew Lloyd Weber, foi responsável por alguns dos musicais de maior sucesso na história, deu prazer a milhões e é multimilionária. Outros tê-la-iam medicado e dito para se acalmar.

E por que não, a escola ser o nosso primeiro teatro?

empre que vou à escola para dar uma aula de dança, para preparar um projecto com professores, ou somente para voltar atrás e ir buscar o computador de que me esqueci, olho em redor e sinto os meus olhos prenderem-se ao que se passa: olho para o recreio e vejo tantos acontecimentos, uns de natureza íntima e próxima junto a um banco, outros mais sociais no meio do pátio, tantos episódios... jogos que não conheço que estão a ser inventados naquele momento, muitos sons de brincadeiras, de correrias, de cenas de zangas, de amuos, de amizades que se formam ali junto a um canteiro, naquele momento. Sou visitada por uma sensação muito nova e muito antiga. Quando entro na sala de professores, observo as conversas. Dois professores reflectem sobre um aluno, sobre a sua forma de ser, de pensar. Outros três partilham os seus projectos de aula. Vejo o café e as bolachas em cima das mesas. Os livros e dossiers nas estantes. Vejo uma pintura aqui, uma maquete ali. Entra um rapaz que espreita pela porta com uma expressão marota de procura... E os meus olhos pensam: e se tudo isto fosse olhado de mais longe, com um certo destacamento, como algo que não se consome ali, se fosse parte de uma “ficção” que se desenrola em frente aos nossos olhos, sendo, no entanto, totalmente real e a três dimensões? E se tudo isto não for, por um momento, somente aquele quotidiano que nos engole, mas sim a cena de um filme ou de uma peça coreográfica, dramática ou sonora e a acontecer em tempo real, que conta a história fragmentada, a vida luminosa de uma escola? Se a escola pudesse ser vista assim, estaríamos frente a um teatro da vida escolar. “O teatro da primeira vida em sociedade”, o teatro que as crianças e os adolescentes experimentam enquanto crescem.

Quando deslocamos o que somos, o que fazemos, o que procuramos, para um sítio que está mais longe do que perto, um lugar que nos deixa

ver de fora, criamos uma capacidade de observação diferente. Uma outra perspectiva. Se depois retirarmos ainda a funcionalidade às acções (aquilo para que estas servem de facto), começamos a atentar sobre outras coisas que ali estavam, mas que em condições normais não veríamos.

Foquemos a atenção num corredor da escola no momento em que a campanha toca, pelo meio-dia. Alunos, funcionários e professores, corpos tão distintos, passam para lá e para cá, imbuídos de gestos únicos e pessoais. São personagens de uma vida real que “dançam” a caminho das aulas, do refeitório, num cenário chamado corredor. Nasce assim, nesse deslocamento do olhar, uma força cinematográfica na movimentação dos corpos. O edifício-escola torna-se uma gigante cenografia. Surgem narrativas soltas no tempo de recreio que, cosidas entre si, se compõem como um imaginário em permanente construção. Um saber ficcional, que poderá circundar e completar o saber mais focado das matérias curriculares, terá encontrado um terreno fértil. Uma nova “aura” que envolve tudo o que se aprende e estuda. Histórias e situações com mundos fantásticos por detrás poderão visitar a sala de aula, animar os espaços sociais e de lazer, a escola no seu todo. A escola passa a ser também um lugar imaginado.

Quando a imaginação e a criatividade avançam pelo quotidiano como “máquinas de escavação” do real, pomo-nos a transformar o que vemos, a potenciar o que o quotidiano poderá ser, para além do que se nos apresenta. Aquilo que se aprende e ensina pode ser alargado a outras amplitudes. Não são só os professores que ensinam. Não são só os alunos que aprendem. As paredes também respiram. As carteiras da sala de aula também sabem. As janelas de um laboratório de biologia podem abrir-se à dança das moléculas. Tudo pode ser sujeito a um exercício de expansão da sua condição primária. É uma questão de olhar. Olhar mais. Torcer a realidade para um novo prisma.

Acreditamos que corpo, mente e sensibilidade são uma só força, e que o corpo detém uma imaginação própria, que se manifesta através da acção num espaço e num tempo. Quando age, o corpo pensa. Quando pensa, o corpo sente. Quando sente, o corpo vibra. Vibra porque tem alegria por dentro, e esta alegria vem da criação, força motivadora que se alimenta do que existe à sua volta.

Quando o aluno, ajudado pelo seu professor, colegas e artistas que visitam a escola ou que este visita no teatro, na galeria ou no cinema, se vê perante a possibilidade de criar um mundo pensado e construído por si, vê-se também imbuído de uma nova responsabilidade: a de descobrir novas soluções.

Não se quer alterar a seriedade do aprender, ou desvirtuar as matérias e conteúdos curriculares, mas sim adicionar ao que se ensina a possibilidade de uma outra relação com o aprender. Se pensarmos que o raciocínio matemático implica um jogo de movimento entre números, entre conceitos e operações, podemos ver nesse jogo analogias com o movimento da dança, ou com a escala dos sons numa partitura musical. Por vezes, poderá ser mais adequado para certos alunos pensar em música para chegar à matemática do que pensar em matemática para chegar à matemática. Seja qual for o caminho, o importante é oferecer ao aluno, do modo que lhe seja mais natural, a possibilidade de compreender, de explorar, de criar correlações entre coisas. É necessário sujeitar as matérias curriculares a cruzamentos, tramas de conjugações de elementos que levem a novas soluções para problemas, situações desconhecidas. Nessas correlações estão novos panoramas do pensamento e da realização criativa desse mesmo pensamento.

Se pensar for um comboio que desliza pelas linhas do pensamento, tomando a nossa imaginação como veículo – de construção e não de evasão ou destruição –, é seguro delinear novos percursos sem perigo de descarrilamento: podemos arriscar sem ter medo de errar. O erro é crucial à aprendizagem, e a arte é um território onde o erro tem uma formulação muito positiva. É por tentativa e erro que se preenche o espaço com a nossa acção; o fim está em aberto, à nossa espera.

Não sabemos como será o mundo daqui a 20 anos, quando os nossos alunos que agora têm 12 anos forem adultos. Devemos equipá-los com ferramentas capazes de transformar: é urgente trabalhar sobre a resolução criativa de todo o tipo de problemas, sobre a confiança que lhes permitirá projectar novos horizontes de possibilidades na incerteza de um futuro não linear. A criatividade, a frescura e a motivação para receber e inventar o mundo devem ser HOJE as grandes preocupações da ESCOLA.

Ora a arte é precisamente isso: a actividade de visitar o mundo de novo. De o recriar a partir do que se conhece, desviando-o para novas realidades. Se a ESCOLA for vista como esse laboratório onde se exercita, de modo quotidiano, aquilo que se aprende de forma criativa e pessoal, encontraremos condições para o florescimento de uma nova literacia, da maior importância para o futuro. A literacia da sensibilidade do olhar transversal. Como sugere Sir Ken Robinson, professor e autor britânico que tem estudado e pensado extensivamente a Educação, as artes e as suas práticas são um valor fundamental para o desenvolvimento da sociedade, logo ferramenta essencial para a construção do futuro.

Os adolescentes não querem ter uma profissão, querem ter uma vida. Os adolescentes querem ser felizes, querem não ter medo de errar, querem ter saúde e confiança, ser um quê indestrutíveis; querem fazer skate ou surf, querem ser músicos ou jogadores de futebol. Querem ser ouvidos, ser aceites como são. Querem apaixonar-se, ser temperamentais. Querem ver a vida a transformar-se sob a sua influência. E querem tudo isto já. A escola é esse primeiro teatro da vida, onde tudo isto pode ser real e realizado.

O teatro é um lugar escuro e sem janelas onde, ao entrarmos, fazemos uma cisão com a vida em sociedade e as suas regras e restrições. Podemos viver no teatro um acontecimento que não tem outra função senão a de imaginarmos, criarmos, divertirmo-nos, errarmos sobre ideias e acções para procurar outras, explorarmos as linguagens que estão ao nosso alcance: a voz, o canto, a palavra, o movimento e a pesquisa coreográfica do corpo, a música e multiplicidade de sons, a filosofia e o exercício de pensar, a imagem e a sua virtualidade. No espaço contido do teatro, há liberdade. Podemos aqui criar sobre o que aprendemos na escola e em todo o lado, sem receio sobre o que poderá ou não resultar. Surpreendemo-nos com o que inventamos, sem ter pensado muito antes.

Se quisermos que a escola seja também um teatro – um lugar onde a experimentação, a abstracção do real, e a liberdade de criar novas soluções permeiam a vida –, temos de convocar os artistas para o seu quotidiano. É do convívio com as suas linguagens de criação, assim como da problematização dos seus imaginários, que nascerá um encontro frutífero.

O conjunto de 10 adolescentes que participam no *Grupo 23: silêncio!* tem essa sorte. *E se tudo fosse Amarelo?* é o exemplo perfeito de uma experiência artística que, existindo paralelamente e muito perto do contexto escolar, oferece uma nova visão sobre o aprender, uma nova visão sobre si e sobre o mundo. Através da criação nas artes performativas (movimento, som, pensamento e palavra), os alunos são levados a improvisar, a compor e a interpretar um mundo por si criado. Neste mundo “amarelo”, o rigor da invenção leva-os tanto a uma relação com o abstracto das linguagens com que jogam, como ao acto muito concreto de transpor para esse outro mundo a concretude das suas formas de sentir, pensar e fazer.

CRIAR um ESPECTÁCULO

A improvisação e a composição são os instrumentos que usamos para a criação de objectos que podem ser experimentados e pesquisados pelos alunos sob o olhar estimulante dos artistas. Não é necessário

começar com grandes propósitos, grandes assuntos. O importante é tão só banalizar o acto de criar, de improvisar e de compor e fazê-lo muitas e repetidas vezes, e em diferentes contextos. Desta forma, saberemos introduzir estes verbos e esta atitude destemida no próprio quotidiano. É a familiaridade com que lidamos com eles que no fim nos conduzirá à construção de complexas peças musicais com base na improvisação, ou à escrita de prosas com ritmo, humor e absurdo. Mas também, fora do domínio das artes, a resolução de problemas matemáticos, à desenvoltura de pesquisa sobre determinado assunto e capacidade de discorrer sobre este com fluidez. São a improvisação e a composição que nos permitem fazer uso analítico e intuitivo do que sabemos a priori ou intrinsecamente para criar novos saberes.

Improvisar é ver o corpo a inventar-se à nossa frente. E o corpo tem uma inteligência que nos surpreende. Sir Ken Robinson diz que nascemos cheios de talentos que não conhecemos, e muitas vezes não deixamos que esses talentos cheguem a surgir porque ambicionamos alcançar um certo saber já estabelecido sem ter olhado para o saber secreto que o nosso corpo contém. Saber-mo-nos ouvir a nós próprios, e estar atentos e sensíveis às qualidades inatas que podemos potenciar, será o objectivo maior de uma experiência de criação com jovens alunos, o fim último de uma concepção de educação mais ampla.

Criar espectáculos de mão dada com os artistas, em convívio próximo com os alunos durante a sua vida escolar, deveria ser um objectivo na ordem do dia de toda a escola.

Estes espaços de criação e crescimento consistem numa oportunidade de experimentar e pôr à vista, no abrigo da escola e antes do confronto com a dureza da vida a cru, aquelas que são as qualidades e os talentos individuais de cada um. Quem sabe, o embrião dos caminhos a seguir enquanto adultos! Aqueles caminhos que conduzem à felicidade e à realização pessoal, antes de atalharem o cumprimento de uma expectativa extrínseca.

Criar, interpretar e analisar a partir do que a escola nos dá e ensina, a partir do que a vida em casa, com os amigos, aos domingos e durante as férias nos traz; a partir da nossa actividade interior, do que lemos, do que vemos. Podemos no âmbito deste triângulo de ouro, com a ajuda dos artistas, gerar um primeiro espaço vazio onde todas as possibilidades serão viáveis. Mesmo quando somos muito novos.

Alfabeto personalizado



Projecto “Amarelo” – quase branco de tantas cores!



projecto “Amarelo”, como costumo chamar cá em casa, é na realidade um projecto de muitas cores e várias caras! Parece que é por isso que se chamam *Grupo 23: silêncio!* – porque são uma equipa de 23 adultos e crianças que literalmente o compõem, uns em palco, outros fora dele. E é desse encontro transgeracional, pluridisciplinar e multi-individual que nasce a riqueza de *E se tudo fosse Amarelo?!*

E é isso mesmo que tem sido na vida da Jasmim – uma experiência artística, mas sobretudo pessoal e formadora, que, apesar de caber na insígnia das chamadas “actividades extra”, tem assumido um papel central na vida da Jasmim, e central sobretudo na medida em que a sua riqueza intrínseca e vivenciada contribuído para a vida, para a formação e sobretudo para a felicidade da Jasmim! Não há muitas experiências das quais possamos falar assim!

Até vou mais longe, acho que um projecto como este devia criar uma nova categoria de actividades, as “actividades essenciais” – porque tem sido aqui e neste contexto específico que tem sido assegurado para a Jasmim (para lá daquilo que lhe damos em casa), o mínimo daquilo que qualquer criança/ jovem precisa para se desenvolver bem: um espaço de aprendizagem onde é respeitado, onde tem voz, onde desenvolve pensamento crítico, onde desenvolve o seu sentido estético, onde pode ser criativo, onde as suas ideias contam, onde aprende e cresce fazendo, onde aprende na pele o verdadeiro sentido de pertencer a um colectivo de pessoas, sentido esse que é construído reciprocamente na troca entre a individualidade e a comunidade, na medida em que cada um adiciona sentido ao todo com o seu contributo e simultaneamente ganha sentido para si próprio a partir do trabalho feito em conjunto.

E é aqui que cabe falar da Escola, que por sua vez deveria ser um espaço de estímulo à criatividade, à reflexão crítica, um espaço que contribuisse

para construir seres humanos pensantes, reflexivos e sobretudo felizes. Infelizmente, salvo algumas exceções, a experiência de Escola da Jasmim, do 5.º ao 8.º ano, tem falhado redondamente nestes propósitos. Tem sido um enorme deserto de experiências, de motivação e de estimulação. Trabalha-se, e às vezes muito, mas para replicar, de preferência sem questionar a ordem vigente ou os “factos” que são dados como adquiridos. Vivemos um período muito retrógrado no ensino, não porque antes fosse necessariamente melhor, mas porque há uma desadequação em relação àquilo que se sabe nos nossos dias sobre o próprio desenvolvimento humano, sobre o que é importante e estruturante na vida e no processo de crescimento, com vista à formação de pessoas capazes, generosas e felizes. Esta longa passagem pela Escola tem, por exemplo, de ser muito mais do que frequentá-la 40 horas semanais num perpétuo fomento de um conhecimento enciclopédico, quando as melhores aprendizagens deviam passar por pensar, discernir, reflectir e criar!

Este projecto tem sido uma das vivências pedagógicas mais ricas e completas que a Jasmim já pôde experienciar! E a Arte tem esse poder, mas neste contexto acho que é ainda mais do que isso... a Sílvia Real com os seus vários colaboradores idealizou e pôs em prática um projecto que se supera a si próprio num processo franco e de busca, à procura de um caminho verdadeiro, porque válido e vivido, para todos aqueles que dele fazem parte, e essa é a grande magia!

Como eu parto a cabeça sem levar pontos e ainda fico feliz

ou Como a felicidade é uma postura política

152

Catarina Saraiva, 46 anos, curadora, produtora e investigadora

A fonte imediata da obra de arte é a capacidade humana de pensar

Hanna Arendt



natas Mockus foi presidente da Câmara Municipal de Bogotá, na Colômbia, duas vezes. A sua gestão baseou-se no conceito de cultura cidadã, utilizando a imaginação, o humor e a arte como as suas principais ferramentas de ação. Mockus não era político (é matemático e filósofo), mas acreditava na capacidade das pessoas em querer lutar por uma vida melhor. Demasiado utópico? Bom, na realidade em três anos ele conseguiu diminuir em 70% o número de assassinatos na cidade, diminuir o consumo de água em 40% e reduzir acima dos 50% os acidentes de trânsito, despedindo vários policiais de trânsito corruptos e substituindo-os por palhaços que gozavam com as más manobras dos condutores bogotenses, e esta é só uma das felizes e divertidas ações que fez. Dá que pensar, certo?

Se atitudes e estratégias radicais como esta funcionam, por que não seguimos a ideia de risco e ideias mais criativas? A sociedade diz-nos que não vale a pena arriscar em coisas que não sabemos se funcionam, incute-nos o medo como medida preventiva para que não saiamos da zona de conforto, o chamado cantinho das pantufas... Bojana Cvejic, artista e teórica das artes performativas, descreveu muito bem o nível de risco com que a sociedade neoliberal nos alicia: que tenhamos a força de fazer tudo que queremos, sem ter de necessitar de ninguém, passando por cima dos outros, se for preciso, dentro de uma ótica de alegre tribalismo capitalista¹. Be a self-made man! Só aí vale a pena arriscar: para ser poderoso e não para construir o bem comum.

E por que menciono estes dois teóricos (muito práticos também) quando escrevo um texto sobre o *Grupo 23: silêncio!*? Porque este

coletivo é realmente diferente e põe na prática uma forma divertida de estar no mundo, usando a arte como ferramenta e estratégia de educação cívica e o risco como forma de construir o bem-estar comum em detrimento do egocentrismo neoliberal. Sem ser um grupo perfeito, tem a sua força na premissa de que todos os envolvidos têm algo a dizer e, portanto, têm de ser escutados, independentemente da ideia, da idade e da lógica, sendo a lógica mais importante expressar-se – seja com o corpo ou com a cabeça – sem ter medo de errar, em nome de um bem comum que, neste caso, e muito metaforicamente, se transformou num espetáculo que tem o nome *E se tudo fosse amarelo?*.

No caso do Grupo 23 a arte assume o lugar de crítica da sociedade, propõe um pensamento sobre o mundo, reorganiza a criação em torno da experimentação, onde se discute um objetivo comum. O espaço de investigação/formação e criação do Grupo 23 é um espaço onde se incentiva a pluralidade humana através de trabalho e da ação. Hanna Arendt, grande pensadora política do século XX, defendia que a ação permite a liberdade, formar parte de um mundo comum, assumir um lugar na esfera pública da cidadania². O que Arendt queria dizer, e que se adapta perfeitamente a este grupo, é que errar é humano, deixar errar é equivalente a amar o outro, errar não é culpa de ninguém mas de uma (im) possibilidade, não acusar o outro pelo erro é aceitar a diferença e aprender a conviver num mundo comum, onde cada um tem de ser ativo. E se não há medo de errar, se cada um pensa em construir um meio mais afável para todos, então estamos a construir ambientes de felicidade. Na criação contemporânea, tal como nos diz Madalena Vitorino, a possibilidade de experimentar e errar é a base essencial para o desenvolvimento de tudo. No teatro, como na vida, acrescento!

Quando assisti pela primeira vez a um ensaio do Grupo 23 perguntei-me “como chegaram a esta ideia, quem escreveu este texto, quem pensou esta composição...” No final do ensaio, assisti ao processo em si: a Sílvia reuniu-se com todos os jovens intérpretes para fazer uma análise do ensaio e confesso que fiquei “alegremente arrepiada” com o que vi. O grupo de jovens tinha uma capacidade crítica incrível, conseguia desenvolver um pensamento altamente analítico sobre o que tinham feito e sugeria alterações ou elogiava ações com grande respeito pelas vontades individuais; por outro lado, a Sílvia escutava com atenção, tomava notas sobre as ideias que surgiam e discutia com o grupo dentro de parâmetros igualitários. E mais “arrepiada” fiquei com a resposta às minhas perguntas, sempre iguais: “foram eles, as crianças, cocriadores do espetáculo”. Uau! Eu, que há alguns anos afinava cada vez mais o meu ativismo através da arte, deparei-me com o embrião desse potencial entre arte e ativismo: um projeto educativo altamente intuitivo, arriscado e coerente

que trabalha a nível de micropolíticas e baseia toda a sua prática e pensamento em dois eixos fundamentais: o discurso crítico e a igualdade de direitos e de expressão entre adultos e crianças.

Analisando o que se passa em todo o processo de formação/investigação e criação do grupo, é fácil apontar as crianças como os mestres ignorantes que Rancière³ referiu nos seus escritos, os adultos como facilitadores igualitários de um processo e o projeto como uma plataforma onde se estabeleceu que a diferença entre quem ensina e quem aprende é uma pura formalidade para chegar mais longe nas relações de felicidade que se podem criar no mundo. Por que consideramos sempre que as crianças não sabem desenvolver pensamentos complexos e que os adultos não pensam como as crianças? Isto é, se é possível que os participantes mais jovens do Grupo 23 surjam com soluções e propostas supercriativas e plausíveis, porque não podem os adultos aprender com a sua energia, e assumir, tal como refere Rita Pedro, esse devir-criança como algo normal no crescimento humano? O Grupo 23 é também uma aprendizagem para os adultos sobre o entendimento da responsabilidade social da liberdade na felicidade humana.

Há consciência de que se está a desenvolver uma relação com crianças, pessoas pequenas que ainda têm muito para aprender sobre o mundo, mas considera-se importante que estas tenham uma visão crítica da vida, pensando que todo o compromisso assumido não tem de dar um resultado mas antes proporcionar uma alegria de estar, portanto, conduzir a um estado de felicidade. Quando o grupo de adultos faz uma proposta ao grupo de crianças e adolescentes, não significa uma imposição, mas antes uma proposta de entendimento do mundo da qual podem enriquecer ambos (adultos e crianças). Por isso, parte do processo de criação passa pela formação a que prefiro chamar de investigação. Investigar significa experimentar novos movimentos, novos sons, novas formas de expressão, questionamentos filosóficos, mas também ver peças, ler livros, ver exposições e pensar sobre o que se viu. Gostar ou não gostar é entendido como uma opção pessoal e viável, conseguir explicar essa posição é muito mais importante.

O Grupo 23 e o processo de criação da peça *E se tudo fosse amarelo?* poderia ser um caso de estudo sobre políticas alternativas de educação. Nesta formação/investigação/criação não se trabalham “historinhas para crianças”, como diz Bruno Cochat. O grupo assume a necessidade de trabalhar e pensar conceitos pesados e altamente políticos como a diferença e o erro. Como arriscar fazer isso com crianças, pobres coitadas, que têm de ter o seu tempo para brincar?... Mas quem disse que a educação cívica não se pode fazer a brincar?! Não é o jogo a forma mais divertida de integração? Então, brincamos ou não brincamos? Claro que sim! mas com

a consciência de que estamos a tratar de coisas sérias... Em muitas das propostas de formação do grupo – pensamento e prática crítica – o jogo foi uma presença enquanto ativador da criatividade. Esta é também uma característica distintiva do entendimento de formação. Se estamos todos a jogar, podemos falhar sem ser repreendidos, podemos aprender com os nossos erros para definir melhores estratégias comuns. Se o jogo necessita de regras, permite que cada um proponha um sistema que se adapte a si mesmo sem esquecer os outros. Nesta perspetiva, jogar é aprender, pensando e atuando em conjunto com os demais. O jogo propõe uma presença dupla do indivíduo que tem de participar enquanto corpo e participar com o seu corpo, ser ativo. Assim, de cada vez que alguém propõe uma ação, propõe um pensamento. A improvisação é, portanto, um jogo onde todas as regras são inventadas de acordo com um objetivo comum. O Grupo 23 é também um projeto artístico experimental de relações paritárias entre adultos e crianças. Ao sair da perspetiva hegemónica de organização do mundo, na qual os adultos são os detentores da verdade e o sistema de conhecimento é um e único possível, propõe-se às crianças que pensem, junto com os adultos, o significado da convivência, proporcionando-lhes que entendam o significado de cidadania. A arte, enquanto ferramenta, dá a liberdade à criança e contamina o mundo dos adultos, fazendo-os repensar o potencial daquelas.

A experiência adquirida com as crianças foi surgindo de um terreno de experimentação artística, com mais ou menos anos de experiência mas com uma indicação precisa: as crianças não são ingénuas, são perspicazes, são atentas, são criativas e têm muito menos fronteiras morais que os adultos. Os adultos, neste sentido, tiveram a oportunidade de provar que na experimentação das relações é possível construir e propor um pensamento político do comum. Este processo foi trabalhado ao longo de cinco anos com várias crianças, sendo experimentadas várias práticas e metodologias sem nunca definir a existência de uma única maneira de fazer as coisas. E este é um ponto essencial do projeto. O Grupo 23 surgiu da vontade de conseguir encontrar terrenos comuns que sirvam a todos, respeitando a individualidade de cada um. Ainda que seja possível definir algumas formas que ajudam a balizar os termos da criação, considera-se que tudo pode mudar. Por isso, este livro é um antimanual, pela certeza de que o contexto forma e interfere no processo de criação e aprendizagem e que tem de ser adaptado ao grupo e às condições em que se realiza. Não há uma metodologia que se possa seguir, no entanto existe uma vontade de que este projeto se viralize e que, em cada contexto onde queira crescer, se privilegie a criatividade e a qualidade do discurso crítico. Existem, no entanto, algumas premissas que são essenciais: que a criação artística é uma forma de entendimento do mundo, que não

é algo que se faça de forma supérflua e, portanto, implica um tempo adaptado a cada ritmo. Mais do que uma formação artística, o Grupo 23 é uma formação cívica através da arte. Todos trabalham com ferramentas artísticas e científicas que permitem melhor entender o processo criativo, para que tudo seja feito para o bem comum. A arte é pensada como um fim mas também como uma ferramenta para promover a cidadania. Este grupo surge como um projeto que deve circular e promover, como diz o Vicente, um movimento social em que cada um cria para o bem comum.

Num momento em que o sistema vigente está à beira do colapso pela sua obsolescência e falta de adaptabilidade à realidade social, projetos como o Grupo 23 são aragens de ar fresco que nos fazem refletir sobre a necessidade de um fazer diferente para bem da humanidade. O grupo não é somente um projeto artístico, é um projeto político que se expressa através da arte. O entendimento que as crianças têm do seu espaço de liberdade é sintomático de como os restantes espaços do mundo não são tão libertadores. Quando o Nuno diz que é preciso que o Grupo 23 não fique igual a tudo o resto, quer dizer que ali é possível expressar-se. A consciência do privilégio é também a consciência de que é possível mudar as coisas. O grupo está a tomar um posicionamento, a dar confiança às crianças e aos adultos sobre a possibilidade de ir mais longe. Todo o projeto se baseia na potencialidade do todo, na alegria da criação, na energia do pensamento. Num ambiente onde todos são abertos à experimentação, o medo não existe e a coragem é a atitude diária. Quando João Paulo Esteves da Silva diz que é preciso ter coragem para fazer o que se fez numa aula de improvisação, ele aponta precisamente os constrangimentos do espírito hegemónico da sociedade, que não acredita no risco como uma atitude diária e que o assume como uma atitude extraordinária. No Grupo 23 nada do que se faz é extraordinário, apesar de ser tudo extraordinário.

Eu, ativista de muitas causas, mas essencialmente defensora da necessidade de espírito crítico na sociedade, emociono-me cada vez que falo deste projeto, cada vez que me lembro de cartas e emails altamente críticos escritos pelas crianças do grupo, assumindo os seus erros mas também exigindo dos adultos que assumam os próprios erros, como que dizendo, “não há problema, estamos todos juntos nisto!”

¹ *Collect-if by collect-if* (Ljubljana/Brussels: Maska: The Performing Arts Journal/Zoé, 2003)

² ARENDT, Hannah, *A condição humana* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995)

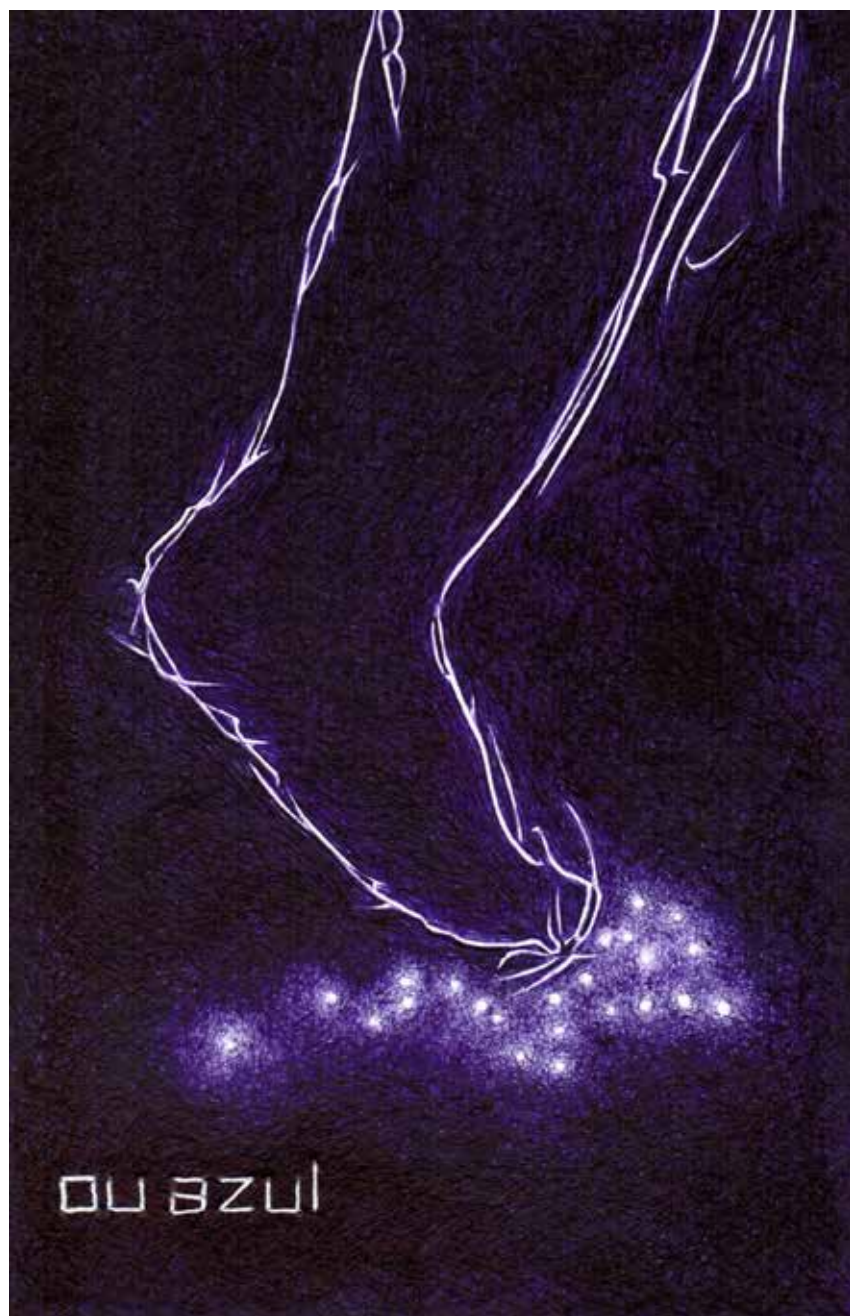
³ RANCIÈRE, Jacques, *El espectador emancipado* (Castellón: Ellago Ediciones, 2010)



Nuno, Vasco, Miguel, Manuel, Joana, Jasmim e Laura em Mora, verão de 2016 [foto: DS]

'Vermelho' (esferográfica e bordado s/ papel)





'Azul' (esferográfica e bordado s/ papel)

Construí o meu trabalho a partir de um jogo... O PRINCÍPIO, uns pés de criança em movimento - dança - corpo - terra, as cores primárias, AMARELO - VERMELHO e AZUL. Sob a ponta do pé azul há 23 luzinhas ou 23 estrelas, o projeto 23.

Paulo Sérgio BEJu, 45 anos, ilustrador temporário

AGRADECIMENTOS

Aos pais, fiéis colaboradores deste projeto, e às crianças, fonte de inspiração primordial.

À Casa Fernando Pessoa e a todos os que participam na edição.

A Rosa Peliças e a Rafael Alves Morão.

FICHA TÉCNICA

LIVRO

Coordenação editorial: **Oriana Alves e Sílvia Real**

Projeto gráfico: **Carlos Bártolo**

Textos: **Ágata Mandillo, Alice Silva, Ana Sofia Sequeira, Bárbara Ramires, Catarina Saraiva, Cláudia Galhós, Fátima Fabião, Filomena Araújo, Helena Araújo, Jasmim Mandillo, Joana Carreira, Joana Sanmarful, João Paulo Esteves da Silva, Laura Guerreiro, Madalena Victorino, Manuel Tamen Caiado, Margarida Ferra, Marta Tomé, Miguel Fabião, Nuno Nogueira, Pedro Silva, Rita Pedro, Rute Prates, Sandra Pina, Sílvia Real, Vasco Sequeira, Vicente Araújo Magalhães**

Ilustrações: **David Faria, David Silva, Diogo Gonçalves, Filomena Araújo, Helena Araújo, Jasmim Mandillo, João Bizarro, Laura Guerreiro, Nuno Pelágio, Paulo Sérgio BEJu, Sofia Pelágio, Vasco Sequeira**

Foto-reportagem: **Marta Araújo e Marcos Magalhães**

Fotografias: **Dina Rito (DR), Fernando Pavão (FP), José Frade (JF/EGEAC), Marta Tomé (MT), Martim Santos (MS) e Desafio Sul (DS)**

Alfabeto personalizado: **Filomena Araújo**

Edição de textos: **Oriana Alves**

Transcrições de masterclasses e conversas: **Oriana Alves**

Revisão: **Rosa Peliças e Oriana Alves**

DVD

Filmagens: **Bruno Canas e vídeos amadores**

Edição: **Bruno Canas, Sílvia Real, Catarina Saraiva e Oriana Alves**

Montagem: **Bruno Canas**

Mistura de som e masterização: **Nuno Morão**

Apoio à produção: **Nuno Morão e Patrícia Domingos**

Impressão: **Rainho & Neves** (livro) e **MPO Portugal** (DVD)

Este livro foi impresso em papel IOR 90gr (miolo) e Couché mate de 300gr (capa) e composto em caracteres 'Clarendon' (de 1845, por Robert Besley) e 'Optima' (de 1955, por Hermann Zapf)

Desta edição imprimiram-se 1.000 exemplares em dezembro de 2016

© **BOCA e Produções Real Pelágio, Lisboa, 2016**

ISBN: 978-989-8421-25-8

N.º Depósito Legal:

Índice DVD

‘E se tudo fosse amarelo?’

- 1. Espetáculo [estreia, Culturgest]**
- 2. Digressão***

Não fazemos só espetáculos!

- 1. Aulas**
- 2. Oficinas**
- 3. Masterclasses**

Um pequeno extra

11 curtas de animação

* para uma versão mais completa da digressão e outros vídeos das actividades do grupo ver **www.vimeo.com/grupo23** [senha: 23amarelo]

projeto subsidiado por:



d'ARTES
DIREÇÃO-GERAL
DAS ARTES

apoio:

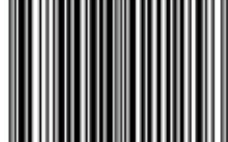


Casa
Fernando
Pessoa

coedição:



978-989-8421-25-8



Transformar os erros para compreender: Antimanual de educação através da arte Sei que me estou a portar mal e tenho de melhorar, mas não exagares, se não isto vai ficar igual a tudo o resto!: Antimanual de educação através da arte Não nos desculpamos pelo incómodo causado: Antimanual de educação através da arte Exercícios de cidadania: Antimanual para a liberdade