

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Performance, Educação e Interculturalidade

Descrição de uma prática artística no Ensino Superior Politécnico

Leandro Ricardo Nogueira Cavadas

Doutoramento em Educação na área de especialização de Interculturalidade

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



Performance, Educação e Interculturalidade

Descrição de uma prática artística no Ensino Superior Politécnico

Leandro Ricardo Nogueira Cavadas

Doutoramento em Educação na área de especialização de Interculturalidade

Tese orientada pelo Professor Doutor Amílcar Pinto Martins, da Universidade Aberta
e coorientada pela

Professora Doutora Maria Pacheco Figueiredo, do Instituto Politécnico de Viseu

2018

Resumo

Esta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo e parte do questionamento sobre uma prática artística para trazer para um plano reflexivo a presença das Artes em comunhão com a Interculturalidade num contexto de Ensino Superior Politécnico.

Tendo como partida a unidade curricular (u.c.) de *Performance Criativa*, presente no 2.º ano no plano de estudos do curso de Publicidade e Relações Públicas (P.R.P.) da Escola Superior de Educação de Viseu, foi desenvolvido um percurso formativo onde se explorou uma prática performativa tendo como tema de fundo a Interculturalidade.

Este percurso teve a duração de um semestre letivo no qual participaram todos os discentes do 2.º ano do curso. Um percurso que teve na sua raiz uma vivência artística e performativa na qual foram experienciadas as linguagens do drama, do movimento, da expressão corporal, do Teatro, da escrita, culminando numa performance de rua.

Esta investigação qualitativa fez uso de instrumentos e de uma metodologia que se concentrou na procura de informação para dar resposta à questão sobre as ligações que poderão ser estabelecidas quando falamos de *Performance* e de Interculturalidade num contexto de formação não artística.

Com este estudo procuramos o reforço das Artes nos currículos de formação não artística. Tendo como ponto de partida uma unidade curricular artística, que funcionou como um instrumento para o desenvolvimento da educação artística no Ensino Superior Politécnico, realçamos a importância da prática artística como uma componente fulcral na formação do aluno e fortalecemos as ligações entre o universo artístico e a dimensão cultural, presente através da Interculturalidade, onde lançamos propostas concretas que possam inspirar e ampliar a presença das Artes em outros contextos.

Palavras-chave: *Performance*, Interculturalidade, Ensino Superior Politécnico, Educação Artística, Artes, Pedagogia do Ensino Superior

Abstract

This study was conducted under the qualitative paradigm and starts by questioning an artistic practice to bring to a reflexive stance the presence of the arts, in communion with the concept of interculturality, in polytechnic higher education.

For the curricular unit of *Creative Performance*, in the 2nd year of the study plan of the program Advertising and Public Relations, from the Escola Superior de Educação de Viseu, a formative plan was devised in which a performative practice was explored having as latent theme: Interculturality.

This plan lasted for one semester during which all the students of the 2nd year of the program participated in the experience. A plan that was rooted as an artistic and performative experience in which the languages of drama, movement, body expression, theater and writing were experienced. This experience culminated in a street performance.

This qualitative research made use of instruments and a methodology that focused on the search for information to answer the question: what links can be found when we speak of performance and interculturality in a non-artistic education context.

With this study we seek the reinforcement of the Arts in non-artistic curricula. Having as its starting point an artistic curricular unit, which functioned as an instrument for the development of artistic education in Polytechnic Higher Education, we emphasize the importance of artistic practice as a key component in the student's formation and strengthen the links between the artistic universe and the cultural dimension, present through Interculturality, where we launch concrete proposals that can inspire and expand the presence of Arts in other contexts.

Keywords: *Performance*, Interculturality, Polytechnic Higher Education, Arts Education, Arts, Higher Education Pedagogy.

Dedicatória

À Ana e à Salomé

Ao meu Pai

Agradecimentos

Um profundo agradecimento ao Professor Doutor Amílcar Martins, orientador deste trabalho, pela sua amplitude de pensamento e como uma fonte de motivação para o agir. Uma demonstração de força e uma inspiração para as *viagens* que por aí venham. Um agradecimento ao seu vigor e ao seu sentido desafiador para a ação.

Um abraço forte à Professora Doutora Maria Pacheco Figueiredo, coorientadora deste trabalho, pelo cuidado, pelo saber compreender e pelo antecipar dos momentos mais difíceis. Uma fonte de tranquilidade e de motivação. Um grande Bem Haja à sua capacidade de luta.

Um abraço ao Professor Jorge Fraga pela sua sabedoria, pelo apoio, pela capacidade de provocar a reflexão e pela motivação. Um abraço à Professora Mara Maravilha pela contribuição, apoio e pelo entusiasmo na preparação do exercício final.

Uma saudação académica à Professora Luísa Augusto, coordenadora do curso de Publicidade e Relações Públicas, pela abertura e pelo interesse demonstrado e um abraço a todos os colegas de área de Arte e Expressões Criativas envolvidos.

Uma saudação académica a todos os discentes do 2.º ano do curso de Publicidade e Relações Públicas pelo seu entusiasmo e pela capacidade em aceitar desafios.

Um abraço à minha Mãe.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
Objetivos do estudo	7
Questões de investigação	8
Foco da investigação	8
Contexto do estudo	8
Participantes no estudo	9
Metodologia da investigação	9
Organização da tese	9

PARTE I

QUADRO CONCEPTUAL

Apresentação	12
a. A Interculturalidade	13
a. 1 - Definição e princípios	13
a. 2 - Conceitos associados	16
a.2.1 - Identidade	16
a.2.2 - Representação social	17
a.2.3 - Estereótipo	18
a.2.4 - A origem social	19
a.2.5 - A família	20
a.2.6 - Globalização	21
a.2.7 - Cultura	22
a.3 - A competência intercultural	23
a.4 - A educação intercultural	27

b - A educação global	29
c - O conceito de <i>Performance</i>	32
c.1 - As funções da <i>performance</i>	46
c.2 - As origens da <i>performance</i>	47
c.3 - Qual o verbo da <i>performance</i>	48
d - A <i>Performance Intercultural</i>	49
e - As Artes e a Interculturalidade. Uma proposta	51
e.1- O conceito de <i>ArteNauta</i> como indutor para a viagem nas Artes	51
e.2- O conceito de <i>ArteNauta</i> e a sua dimensão intercultural	54
e.3- O conceito de <i>ArteNauta</i> como proposta para a Interculturalidade ...	56
Resumo	57

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Apresentação	60
a - Ferramentas para investigar em Artes	61
a.1- Modelo Sistémico de Relação Pedagógica de Renald Legendre	61

a.2 - Modelo de pedagogia em Expressão Dramática	65
a.3 - Ferramentas de suporte ao estudo em Artes	68
a.3.1- Estrutura conceptual para o ‘drama’	68
a.3.2 - O atelier de arte dramática	70
a.3.3 - <i>A Pedagogia da Situação</i> como instrumento pedagógico em Artes	73
b - A metodologia, as ferramentas e os métodos de recolha de informação	77
b.1 - A Investigação Qualitativa	77
b.2 - O contributo da Investigação-Ação	79
b.3 - Procedimentos de acesso ao campo e participantes	84
b.4 - Instrumentos de recolha de dados	85
b.5 - Métodos de tratamento e análise dos dados	88
b.6 - Metodologia de análise de conteúdo	89
b.7 - Definição das categorias de análise	90
b.8 - Origem dos dados	90
Resumo	91

PARTE III

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL, AS ARTES E A PRESENÇA DA INTERCULTURALIDADE

Apresentação	94
a - O Instituto Politécnico de Viseu	95

b - A Escola Superior de Educação de Viseu	96
c - O curso de Publicidade e Relações Públicas	97
c.1 - O perfil de competência geral	97
c.2 - O perfil de competência específica	97
c.3 - O perfil profissional	98
d - A <i>Performance Criativa</i> e o plano de estudos. A presença das Artes na formação não artística	98
e - A Interculturalidade no contexto do curso de Publicidade e Relações Públicas	102
Resumo	104

PARTE IV

A INTERVENÇÃO

Apresentação	106
a - Tema 1: Geografias do <i>Ser</i> e do <i>Ver</i>	107
b - Tema 2: ‘Tiras de emoção’	110
c - Tema 3: Dramatização	113
c.1 - O primeiro exercício	113
c.2 - O tema para a Dramatização: ‘Sociedade, valores e tradições’	114
c.3 - Desenvolvimento do guião	115
c.4 - A Dramatização como meio para a experiência intercultural	116
d - Tema 4: A ‘ <i>Caixa de Música</i> ’	121
d.1 - Desenvolvimento da ‘ <i>Caixa de Música</i> ’	122

d.2 - Apresentação da ‘Caixa de Música’	125
e - Tema 5: A <i>performance intercultural</i>	130
e.1 - Introdução do tema	130
e.2 - Como organizar uma <i>performance</i> ?	133
e.3 - À volta dos temas	134
e.4 - A preparação da <i>performance</i>	136
e.5 - A construção dos materiais e o porquê das ‘manualidades’	139
e.6 - ‘Ensaaios... para quê!?’	141
e.7 - O dia da <i>performance intercultural</i>	143
e.8 - Na rua	144
Resumo	152

PARTE V

OS RESULTADOS

Apresentação	154
a - Os primeiros resultados	156
a.1 - Entrevista à coordenadora do curso de Publicidade e Relações Públicas	157
a.1.1 - Síntese	159
a.2 - Entrevista ao criador da unidade curricular de <i>Performance Criativa</i>	160
a.2.1 - Síntese	163
a.3 - Entrevistas aos docentes da área de Arte e Expressões Criativas ..	165
a.3.1 - Síntese	166
a.4 - Panorama cultural dos discentes participantes	167
a.4.1 - Síntese	170

b - Apresentação dos resultados a partir dos temas apresentados	173
b.1 - Sobre a Dramatização:	
Apresentação dos dados dos questionários	173
b.2 - Sobre a Dramatização:	
Apresentação dos dados dos portefólios	176
b.2.1 - Síntese	177
b.3 - Sobre a ‘Caixa de Música’:	
Apresentação dos dados dos questionários	180
b.4 - Sobre a ‘Caixa de Música’:	
Apresentação dos dados dos portefólios	181
b.4.1 - Síntese	182
b.5 - Sobre a <i>Performance Intercultural</i> : Apresentação	
dos dados das entrevistas em grupo aos discentes	184
b.6 - Sobre a <i>Performance Intercultural</i> : Apresentação	
dos dados dos portefólios.....	186
b.7 - Sobre a <i>Performance Intercultural</i> : Apresentação dos	
dados das entrevistas aos docentes da área	189
b.7.1 - Síntese	191
c - Análise de práticas performativas através de um modelo	
da Interculturalidade	202
c.1- Síntese	215
Resumo	219

PARTE VI
CONCLUSÕES

Apresentação	222
Revisitação do percurso face aos objetivos estabelecidos	223
Considerações finais	246
Recomendações	249
Limites da pesquisa	249
Resumo	250
Referências bibliográficas	251
Anexos	264

Índice de tabelas

Tabela 1: Origem dos dados e cronologia de recolha	91
Tabela 2: Descrição do tipo de dados	155
Tabela 3: Unidades de registo da coordenadora do curso de Publicidade e Relações Públicas	159
Tabela 4: Unidades de registo do criador da unidade curricular	162
Tabela 5: Unidades de registo dos docentes da área de Arte e Expressões Criativas	166
Tabela 6: Panorama cultural dos discentes participantes	169
Tabela 7: Síntese dos dados da Dramatização (questionários)	175
Tabela 8: Síntese dos dados da Dramatização (portefólios)	176
Tabela 9: Síntese dos dados do exercício de movimento: ‘Caixa de Música’ (questionários)	180
Tabela 10: Síntese dos dados do exercício de movimento: ‘Caixa de Música’ (portefólios)	181
Tabela 11: Síntese dos dados das entrevistas em grupo aos discentes	186
Tabela 12: Síntese dos dados dos portefólios sobre <i>a Performance Intercultural</i>	188
Tabela 13: Apresentação dos dados das entrevistas ao criador e docente da u.c.	190
Tabela 14: Modelo de desenvolvimento da maturidade intercultural, nível inicial	206
Tabela 15: Modelo de desenvolvimento da maturidade intercultural, nível intermédio	206
Tabela 16: Modelo de desenvolvimento da maturidade intercultural, nível avançado	207
Tabela 17: Exemplo da recolha das unidades de registo do <i>nível maturidade</i> <i>intercultural inicial</i>	208
Tabela 18: Exemplo da recolha das unidades de registo do <i>nível maturidade</i> <i>intercultural intermédio</i>	210
Tabela 19: Exemplo da recolha das unidades de registo do <i>nível maturidade</i> <i>intercultural avançado</i>	215

Índice de figuras

Figura 1: O leque conceptual de Richard Schechner	35
Figura 2: A rede conceptual de Richard Schechner	36
Figura 3: Ligação entre os objetivos da <i>performance</i> e do Teatro	38
Figura 4: As funções da <i>performance</i>	46
Figura 5: <i>ArteNauta</i> : Educador, Animador, Viajante	51
Figura 6: <i>ArteNauta</i> : Olissipo Ad Astra	52
Figura 7: <i>ArteNauta</i> da Liberdade	53
Figura 8: <i>ArteNauta</i> do Còa	53
Figura 9: <i>ArteNauta</i> : Tomada do Castelo de Silves	54
Figura 10: <i>ArteNauta</i> : De Angola para o Mundo	55
Figura 11: Modelo Sistémico de Relação Pedagógica de Renald Legendre	61
Figura 12: Adaptação do Modelo Sistémico de Relação Pedagógica de Renald Legendre	65
Figura 13: <i>Le Cadran didactique</i> de Gisèle Barret	67
Figura 14: <i>Éventail</i> da Pedagogia da Situação de Gisèle Barret	73
Figura 15: Processo de Investigação-Ação, a partir de Kemmis e McTaggart	83
Figura 16: Adaptação do modelo de Kemmis e McTaggart	84
Figura 17: Síntese da origem e processamento dos dados	220
Figura 18: Rede síntese do panorama cultural dos discentes	236
Figura 19: Plataforma para as Múltiplas Existências	247

Índice de imagens

Imagem 1: Exemplo de exercício sobre os valores	107
Imagem 2: Exemplo criado pelos alunos	108
Imagem 3: Exemplo de performer <i>Khatakhali</i>	112
Imagem 4: Exemplos de escolhas dos alunos	113

Imagem 5: Escolha das personalidades usadas	114
Imagem 6: Aluna caracterizada de Mahatma Ghandi	116
Imagem 7: Aluna caracterizada de Marilyn Monroe	118
Imagem 8: Caracterização de um grupo de Dramatização	120
Imagem 9: Preparação de um ritual criado por um grupo	123
Imagem 10: Ritual exorcista criado por um grupo	124
Imagem 11: Apresentação do grupo de temática tribal	125
Imagem 12: Apresentação do grupo com tema tribal	126
Imagem 13: Caracterização de um elemento de tribo	127
Imagem 14: Imagem do grupo 1 após apresentação	129
Imagem 15: Imagem do grupo 2 após apresentação	129
Imagem 16: Ensaio de pintura tradicional do Bali	136
Imagem 17: Ensaio das pinturas dos <i>Samurai</i>	137
Imagem 18: Arranjo do dragão chinês	138
Imagem 19: Alunos a construir adereços (elmos e escudos)	138
Imagem 20: Aluno a experimentar um turbante	139
Imagem 21: Aluna a experimentar o traje indiano	139
Imagem 22: Alunas testam pintura com <i>Henna</i>	140
Imagem 23: Ensaio de dança tradicional do Bali	141
Imagem 24: Ensaio de luta de cavaleiros	141
Imagem 25: Momento 1 da conferência: ‘ <i>ArteNautas da Liberdade</i> e <i>Artes Performativas</i> ’	143
Imagem 26: Momento 2 da conferência: ‘ <i>ArteNautas da Liberdade</i> e <i>Artes Performativas</i> ’	143
Imagem 27: A comitiva japonesa	144
Imagem 28: A segunda comitiva japonesa	144
Imagem 29: A comitiva europeia	144
Imagem 30: A comitiva indiana	145
Imagem 31: A comitiva árabe	145
Imagem 32: A comitiva balinesa	146
Imagem 33: A comitiva chinesa	146
Imagem 34: Mulheres árabes num momento da <i>performance</i> de rua	147
Imagem 35: Momento de rua do grupo chinês	147

Imagem 36: Dupla da comitiva chinesa	147
Imagem 37: Momento do grupo japonês	148
Imagem 38: Momento do grupo árabe	148
Imagem 39: Momento de demonstração luta do grupo japonês	148
Imagem 40: Demonstração de dança grupo medieval	149
Imagem 41: Figura do grupo indiano	149
Imagem 42: Momento do grupo europeu	149
Imagem 43: Demonstração do grupo <i>Samurai</i>	150
Imagem 44: Encontro dos vários grupos	150
Imagem 45: Demonstração do grupo europeu	151
Imagem 46: Caracterização de um elemento do grupo árabe	151

Lista de anexos

Anexo I: Programa da u. c. de <i>Performance Criativa</i>	265
Anexo II: Guião de entrevista à Coordenadora do curso de Publicidade e Relações Públicas	274
Anexo III: Transcrição da entrevista realizada à Coordenadora do curso de Publicidade e Relações Públicas	276
Anexo IV Guião de entrevista ao criador da u.c. de <i>Performance Criativa</i>	282
Anexo V: Transcrição da entrevista inicial realizada ao criador da u.c. de <i>Performance Criativa</i>	284
Anexo VI: Guião de entrevista aos docentes da u.c. de <i>Performance Criativa</i>	291
Anexo VII: Transcrição da entrevista inicial aos docentes da u.c. de <i>Performance Criativa</i>	293
Anexo VIII: Guia da prática da u.c. de <i>Performance Criativa</i>	300
Anexo IX: Protocolo para a elaboração do Portefólio da unidade curricular	304
Anexo X: Questionário 1: ‘ <i>Gostava de saber...</i> ’	308
Anexo XI: Questionário 2: Após a Dramatização	312
Anexo XII: Questionário 3: Após a apresentação ‘ <i>Caixa de Música</i> ’	315
Anexo XIII: Guião de entrevista final em grupo aos discentes	317

Anexo XIV: Guião da entrevista final: Criador da u.c. <i>Performance Criativa</i>	320
Anexo XV: Transcrição da entrevista final: Criador da u.c. <i>Performance Criativa</i>	322
Anexo XVI: Entrevista final à docente da área de Arte e Expressões Criativas que colaborou na <i>performance</i> de rua	330
Anexo XVII: Transcrição da entrevista final à docente da área de Arte e Expressões Criativas que colaborou na <i>performance</i> de rua	332
Anexo XVIII: Tabela de recolha dos dados dos portefólios para o modelo de maturidade intercultural	338
Anexo XIX: Transcrição da entrevista em grupo aos discentes	343
Anexo XX: Exemplar de um portefólio de uma discente	348
Anexo XXI: Recolha das unidades de registo do <i>nível de maturidade intercultural inicial</i>	384
Anexo XXII: Recolha das unidades de registo do <i>nível de maturidade intercultural intermédio</i>	387
Anexo XXIII: Recolha das unidades de registo do <i>nível de maturidade intercultural avançado</i>	391
Anexo XXIV: Plano de estudos do curso de P.R.P.	394

INTRODUÇÃO GERAL

A Escola Superior de Educação de Viseu dentro do seu panorama formativo oferece vários cursos que vão desde a formação de professores, profissionais das artes, profissionais da comunicação social, das artes plásticas e multimédia e da educação social. Para além destes, oferece, como formação no ensino superior politécnico, o curso de Publicidade e Relações Públicas.

Este curso tem como propósito formar indivíduos para um mercado de trabalho que sejam portadores de competências que passam pela projeção de estratégias de comunicação institucional, gerir projetos de patrocínio e mecenato, organizar eventos e gerir redes de comunicação interna. É um curso de 1.º Ciclo de Estudos, ou seja, uma Licenciatura e surge inscrito na área da Comunicação onde tem, como área predominante, as Ciências Sociais.

O seu plano de estudos é formado por unidades curriculares que estabelecem um corpo de formação que se inscreve nesta área de Comunicação. Porém, neste plano de estudos é proposta uma unidade curricular que se inscreve no domínio das Artes, denominada de *Performance Criativa*. Será esta unidade curricular, inserida neste curso, que prenderá a nossa atenção para a investigação que se apresenta.

A unidade curricular de *Performance Criativa* propõe, em termos programáticos, linhas de pensamento dentro da prática artística. Estabelece uma linha norteadora que procura o desenvolvimento da criatividade e da experimentação por parte do aluno usando atividades que embarcam num trajeto de expressão através das linguagens artísticas e performativas. Demonstrações performativas como a Dramatização, o movimento, a expressão corporal, a Dança, a interpretação e demonstrações criativas como a escrita ou a fotografia, compõem a proposta artística que é colocada aos discentes.

O programa da unidade curricular tece uma linha programática que coloca a experiência nas Artes como objetivo principal. Sendo esta experiência um percurso pela personalidade, pelo sentido estético, pela experiência sensitiva e pela emoção. Como se transcreve:

Querendo desenvolver o crescimento e a maturação de uma personalidade criativa e autónoma, a unidade curricular de *Performance Criativa* insiste sobre o papel que a Escola tem na formação dos alunos enquanto indivíduos e cidadãos, contribuindo assim na aquisição de valores estimulando, por uma parte, a descoberta de valores pessoais e propondo, por outro, um certo número de valores já reconhecidos pela sociedade, tais como os valores intelectuais, afetivos, estéticos, sociais e culturais¹.

Esta unidade curricular procura criar um contexto de ação performativa onde o indivíduo coloca em jogo todo o *Ser* enquanto elemento social e cultural. Onde são implementadas dimensões nas práticas desenvolvidas usando os conteúdos: animação, análise e avaliação de projetos lúdicos e criativos, o indivíduo e o coletivo, a instalação e a *performance*, o jogo dramático, a linguagem dramática e o lúdico na ação dramática.

A par disso, trazemos para o espaço de pesquisa, e motivo de investigação, a crença de que o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, através das Artes, tem como conteúdo intrínseco a exteriorização das suas dimensões sociais e culturais. Dimensões estas consubstanciadas no princípio de que o indivíduo é fruto e originador da cultura onde está inserido e que relaciona com outras demonstrações culturais. Será esta relação que o indivíduo estabelece com as diferentes culturas onde assentam os princípios da Interculturalidade que agora trazemos para primeiro plano.

Este foco dado à Interculturalidade nasce do pressuposto de que as Artes são, *per se*, uma demonstração de visões do mundo e uma demonstração cultural. O sentido para a Interculturalidade está intrinsecamente associado às Artes por estas serem fruto, também, do cruzamento, interseções e influências do *pensar, fazer e agir* das culturas alocadas a cada região, país ou comunidade. Quer-se, assim, realçar estas competências que se entendem como essenciais para o acompanhamento das mutações sociais e culturais que caracterizam a sociedade moderna, assim como reforçar o papel das Artes enquanto terreno de ação e ferramenta que coloca o indivíduo como peça central de estudo e análise.

¹ Cf. Anexo I: Programa da unidade curricular de *Performance Criativa*.

As Artes são assumidas, neste contexto, como estratégia fundamental na procura de caminhos de expressão do *Ser* na sua construção social, pessoal e cultural. Cremos nas Artes como a porta para a experimentação, um laboratório de análise de uma personalidade que procura, e quer, compreender o *Outro* e vê-lo como sendo composto por uma diversidade social e cultural.

A Educação assume um papel central na formação do indivíduo como elemento estruturante de uma sociedade. Daí que, deve a Educação ser “um processo, não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social” (Read, 2007, p.18). Temos, assim, a Educação como a base para a crescimento individual da pessoa e a formação para a integração dessa pessoa na sociedade.

Direcionando o nosso olhar para a Educação Artística, é do nosso entendimento que a prática artística necessita e é composta por referências que sustentam os seus caminhos. São estas referências que permitem ao indivíduo argumentar as suas tomadas de decisão, as suas escolhas e as suas visões. Entendemos que estas referências, ou âncoras do pensamento, estão na base de qualquer ação dentro do universo artístico. Como se reforça com a expressão:

A chamada Educação Artística não ensina ninguém a ser artista. Ensina antes a fruir e apreciar a arte, com a suficiência e desenvoltura de cidadãos civilizados e de cultura sofisticada. Educação Artística é Ensino de Cultura Artística, que se deverá querer direto, próximo, generalizado, estimulante e entusiasmante pela horizontalidade e troca transdisciplinar dos saberes.

(Calheiros, 2017, p.377)

No desenvolvendo desta ideia, indicamos Martins (2002, pp. 59-60) que aponta princípios base de um percurso que tenha a análise de práticas artísticas como objetivo primário:

- O primeiro aponta para o estabelecimento de um meio que se quer envolvente. A prática artística, surge, cresce e desenvolve-se dentro de um *espaço* que acolhe o praticante, ou participante;

- Um segundo princípio fala do encontro e potenciação de elementos distintivos de cada um. Este princípio ressalva a importância de cada um dentro de um coletivo que, juntamente com o princípio da regularidade, contribuem para a construção de sentidos e de práticas que se vão desenvolvendo numa continuidade temporal e em situações pontuais e esporádicas;
- Um último, o princípio da progressão, apresentado com um sentido de colocação de desafios, ultrapassando, assim, uma ação que parte do mais simples para o mais complexo.

Queremos, com o descrito, estabelecer a ligação entre a Educação e a Arte. Um binómio relacional que coloca no centro da ação o indivíduo e a Educação Artística como a prática da sensibilidade e da experimentação.

Descrevendo uma panorâmica sobre o conceito de Arte e Educação Sousa (2003a), explora conceitos e definições sobre a Educação Artística. Começando por estabelecer várias definições de Educação à face de várias correntes (sociológica, filosófica, desenvolvimentista, progressista) define Educação Artística como uma formação que “actue nas dimensões biológicas, afectivas, cognitivas, sociais, e motoras da personalidade, de modo harmonioso” (Sousa, 2003a, p.61). Prevendo-a como uma integração interdisciplinar, não um somatório de disciplinas, que forma o indivíduo no seu todo.

Sobre o mesmo tema Gill (1998), aponta como constituintes da Arte-Educação a dança o drama, a música, as artes verbais, as artes visuais. Defende a integração das Artes nos currículos como forma de equilibrar a aprendizagem e a necessidade das Artes pelo equilíbrio e desenvolvimento harmonioso que conferem ao aluno. O objetivo das Artes será o de desenvolver a consciência plena do aluno. Procura, através de estímulos, que o aluno reaja com elementos da expressão, que canalize as suas emoções e pensamentos através de meios artístico-expressivos. Através da experiência artística quer-se que o aluno ganhe maturidade pela tomada de perceção do ambiente circundante, da sua cultura e da sua origem.

Defende-se o pressuposto de que a presença das Artes na formação tem como principal objetivo abrir novos caminhos para a dimensão pessoal e profissional do sujeito. Procurando-se desenvolver as suas capacidades de reflexão e de crítica, quer sobre si, quer

sobre o Mundo que o rodeia. Acredita-se nas Artes na Educação como um meio que estimula a criação, a invenção, a produção original, a reconstrução e a inovação. Serão as Artes a plataforma para inspiração, e transpiração, de novos olhares, novos sentidos e sentimentos. O princípio das Artes na Educação será, assim, o da formação completa do aluno como um *Ser* no seu todo - *imaginação, razão e emoção*, procurando desenvolver neste a sua capacidade de expressão e comunicação com e para o *Outro*. Esta definição das Artes na Educação remete-nos igualmente para os objetivos gerais de ensino expressos em Martins (2002).

Os fins da Arte na Educação vão desde a experimentação (vivência) das linguagens, a exploração das várias áreas artísticas (poder não só experimentar, mas também poder ver, contactar, refletir). Permite, igualmente, identificar em alunos potencialidades profissionais e vocacionais não só na *performance* como na investigação. Por fim, fomenta o gosto pelas Artes e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética.

O mesmo autor refere, ainda, que a Educação é como a arte da parteira, como alguém que tira algo ou faz nascer e atribui um papel ao educador como aquele que tem como função “ajudar a transformar as potencialidades que nascem com a Pessoa, em capacidades que se exprimem através do Ser” (op cit. p.50). Serve, então, a Arte como meio para o indivíduo procurar esta elevação.

Platão concebe a Arte como “algo inatingível e infinitamente superior ao Homem, algo luminoso que é o reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente, mas para o qual o homem tende e através da qual se aproxima da sua vida espiritual”. (citado por Sousa, 2003a, p.18)

Ao debruçar-se sobre a importância da Arte na Educação, Schiller (citado por Sousa, 2003a) refere a educação estética na formação e o lúdico como atitude pedagógica. Schiller define a estética pelo lado do criador da obra de arte, ou seja, do artista.

Inseridas no currículo, as Artes contribuem de forma plena para a formação do *Ser* individual e para a formação do *Ser* individual como pertencente a um *Ser* social.

Promovem não só o *Ser* artístico, que pode ser expresso pelas várias formas artísticas, como a personalidade de cada um. As Artes procuram, no fundo, a essência que há em cada indivíduo e providenciam os meios artísticos para que este se expresse nessa unicidade. As Artes estabelecem pontes entre o que é privado e o que é público. Equilibram forças interiores de forma a que um aluno se expresse, se mostre como ser individual integrado numa sociedade. As Artes visam o equilíbrio entre o reativo (força intuitiva e explosiva) e o reflexivo (força interior expressa por canais estruturados: obra de arte).

As Artes levam o aluno a estados de autoconsciência, de estruturação do pensamento, de reflexão intrapessoal e interpessoal, fazem com que este se conheça fazendo, e ao mesmo tempo fazendo-se. A discussão que este ponto de vista pode gerar advém do facto de as artes performativas, na sua génese, assumirem o participante como o principal elemento. O indivíduo que explora as suas capacidades como ‘ser comunicante’.

Esta perspetiva dá ênfase às linguagens performativas (Teatro, drama) como plataformas de interações entre professores e alunos onde se desenvolvem as designadas linguagens multimodais. Ou seja, procura-se o desenvolvimento de múltiplas capacidades por parte do participante na sua capacidade em articular as linguagens tradicionais do Teatro e do drama com as novas plataformas de expressão.

A estas perspetivas apresentadas acrescentamos ideias e ideais sobre o universo da Interculturalidade.

Sobre este tema Alred et al. (2003) referem a capacidade de reflexão sobre as experiências de relações entre grupos ao mesmo tempo que se ganha consciência do *Outro* e a capacidade de agir mediante os novos achados que advenham das experiências. Os mesmos reforçam a ideia que as experiências tidas nas relações interculturais por si só não serão suficientes, a experiência da Interculturalidade não é sinónimo de comparação entre culturas, mas a criação de um centro comum que, apesar de manter a ideia do ‘nosso’ e do ‘outro’, cria novas fronteiras. Procura-se alargar perceções sobre uma realidade em vez de se criar limites entre o ‘eu’ e o ‘outro’.

O contexto que acolhe este estudo é o Ensino Superior Politécnico, que, como ensino superior, deve ter como missão o desenvolvimento do aluno para a sua integração plena na sociedade como ser autónomo, e não como um produto de que a sociedade necessite. Para tal, devem as instituições de ensino superior assumir como desafio a “transgressão das habituais fronteiras (políticas tradições e práticas), permitindo conceptualizar e cartografar um espaço de formação que antecipe e crie desafios e respostas, valorizando os profissionais e as práticas desenvolvidas”. (Figueiredo, 2013, pp.33-34). Temos, assim, como intuito para este estudo encontrar elementos que permitem a reflexão sobre as práticas artísticas no Ensino Superior Politécnico, assumindo o tema da Interculturalidade como uma variável que está latente nestas práticas e que importa realçar.

Objetivos do estudo

- 1) Analisar uma prática artística, num contexto de formação não artístico, tendo como conceito de fundo a Interculturalidade.
 - 1.1. Caracterizar aspetos do contexto formativo: desafios e oportunidades do ensino superior não artístico para práticas artísticas.
 - 1.1.1. Auscultar e sintetizar conceções dos docentes da área artística sobre a *Performance Criativa* e a Interculturalidade.
 - 1.2. Avaliar um plano de ação que proponha interações formativas entre as Artes e a Interculturalidade.
- 2) Sintetizar e descrever pontos de ligação entre uma unidade curricular artística (em contexto de formação não artístico) e a competência intercultural.

- 3) Contribuir para o reconhecimento da importância das Artes no Ensino Superior Politécnico.

Questões de investigação

Que contextos, conteúdos e processos de formação em práticas performativas se relacionam com a Interculturalidade? Como se podem potenciar interações entre essas duas dimensões que contribuam para o desenvolvimento de ambas?

Foco da investigação

Esta investigação quer contribuir para o encontro de linhas de entendimento entre as Artes e a Interculturalidade, através do estabelecimento de uma ação investigativa que explora, descreve e sintetiza um olhar específico sobre a competência intercultural num ambiente artístico e de características performativas.

Contexto do estudo

O estudo é desenvolvido na Escola Superior de Educação de Viseu, no curso de Publicidade e Relações Públicas, dentro da unidade curricular de *Performance Criativa*, presente no plano de estudos deste curso no 1.º semestre do 2.º ano letivo.

Participantes no estudo

- Docentes da área de Artes e Expressões Criativas com responsabilidades letivas e de coordenação da unidade curricular *Performance Criativa*;
- Discentes do curso de Publicidade e Relações Públicas da Escola Superior de Educação de Viseu;
- Coordenadora do curso de Publicidade e Relações Públicas da Escola Superior de Educação de Viseu.

Metodologia da investigação

Esta investigação obedece ao paradigma qualitativo e foi assumida uma metodologia que faz uso de métodos que se enquadram na dimensão exploratória.

Organização da tese

Esta tese está organizada em seis PARTES distintas que organizam e estruturam todo o trabalho desenvolvido.

Na PARTE I surge o quadro conceptual que sustentou esta investigação. Nela são apresentados os conceitos considerados chave para este estudo. Começando pelo conceito que é transversal, o da Interculturalidade, terminamos apresentando uma proposta que estabelece a ligação entre a Interculturalidade e o mundo das Artes. É apresentado e desenvolvido o conceito de *performance* seguindo a visão de um autor de referência na

área da *performance*. Esta parte estabelece, também, princípios base a partir dos quais se desenvolveu o trabalho empírico: a *Performance* e a Interculturalidade.

A PARTE II é apresentada em dois segmentos. O primeiro apresenta ferramentas de trabalho dentro da dimensão artística que foram assumidas como metodologia de investigação em artes: a prática como campo de investigação. O segundo segmento apresenta a metodologia usada, os instrumentos aplicados para a recolha de informação e os métodos de tratamento da informação recolhida.

A PARTE III é dedicada exclusivamente à caracterização do contexto empírico da investigação. Começando pela instituição que a acolheu, para a qual é realizada uma breve descrição, até ao curso que serviu de contexto de formação dentro daquela instituição de ensino superior.

A PARTE IV descreve o processo de implementação de um plano de formação criado dentro de uma unidade curricular presente no plano de estudo do curso de Publicidade e Relações Públicas. A operacionalização deste plano de formação resultou num percurso que concretizou ideias e onde se realizaram procedimentos que são, nesta parte, descritos.

Na PARTE V fazemos a apresentação dos dados recolhidos quer durante o processo, quer no final do processo de formação. São apresentados resultados derivados das várias fontes de informação e onde apresentamos quadros que sistematizam essa informação.

A PARTE VI apresenta a avaliação do processo de formação, e é também realizada a análise e a respetiva interpretação dos resultados. Apresentamos, como corolário dessa interpretação, uma proposta que possa contribuir para o reforço das Artes na formação de perfil não artístico no Ensino Superior Politécnico.

PARTE I

QUADRO CONCEPTUAL

Apresentação

La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés

(Camilleri, 1982, p.65, citado por Guine-Boucheron, 2011)

Esta PARTE I inicia este estudo e compreende a pesquisa realizada em torno dos conceitos estruturantes e que o balizaram.

Partimos do conceito de ‘cultura’ para mostrar que é o conceito que consideramos como aquele que marca o Ser Humano moderno. Sendo o conjunto de códigos que o definem, a cultura é aqui assumida também como aquilo que o Ser Humano mostra, revela, partilha nas suas demonstrações artísticas. É, ao mesmo tempo, marca e sinónimo de existência. Esta definição dá, depois, azo à exploração e apresentação do conceito de Interculturalidade como resultado da ideia de cultura de que todo o ser humano é portador. Expandimos este aprofundamento conceptual a conceitos que colaboram para a criação de uma dimensão mais completa e fundamentada sobre a Interculturalidade.

De seguida é enquadrado o que foi entendido por nós como competência intercultural como aquilo que se pode designar como uma ramificação da Interculturalidade. Procuramos desmontar o conceito global de Interculturalidade em especificidades operacionais para que o mesmo possa ser tratado. O que é a competência intercultural e como se pode definir a educação intercultural são dois momentos que realçam a colocação do conceito de Interculturalidade em prática. Este momento conflui na defesa da perspetiva destes últimos componentes como partes essenciais daquilo que vamos designar de educação global.

Um outro conceito central a este estudo, o de *Performance*, é explorado nesta PARTE I como sendo um conceito multifacetado que é transversal a muitas aplicações quer no meio

performativo, quer no meio social e académico. Este conceito é definido e apresentado por nós seguindo a linha conceptual de um investigador central na área da *Performance* - Richard Schechner, o qual nos leva a composições conceptuais entendidas aqui como centrais.

Tentamos clarificar aquilo que se pode entender como uma *Performance Intercultural* com o intuito de trazer informação para o espaço de reflexão sobre o tema da Interculturalidade, assim como para a discussão conceptual onde se podem encontrar linguagens distintas.

Esta abordagem conceptual à Interculturalidade, pela sua vertente performativa, procura funcionar como um elemento introdutório a uma proposta concreta para a ligação entre o mundo das Artes e a da Interculturalidade.

A Interculturalidade

Definição e princípios

O princípio da Interculturalidade implica a capacidade de o indivíduo compreender uma outra cultura, procurando com isso entender e compreender para além do que é visível.

Martins (2002), defende uma pedagogia intercultural como resposta às desigualdades que se observam entre diferentes grupos, etnias ou minorias na sociedade contemporânea. O mesmo defende que a Interculturalidade é potenciada pelas relações entre culturas, promovendo o encontro de situações de verdadeira convivência onde as diferentes origens culturais saem reforçadas havendo lugar para o estabelecimento de uma cultura comum.

As relações estabelecidas dentro de um grupo, ou entre grupos, vão partir de uma base que será sempre de origem cultural. A cultura de cada indivíduo, ou grupo, ganha importância

na medida em que define o tipo de relações que vão ser estabelecidas e, acima de tudo, como vão ser estabelecidas.

Uma experiência intercultural irá colocar em contacto diferentes culturas, esperando-se que seja uma experiência que traga benefícios e não seja, pelo contrário, uma experiência com resultados nefastos.

Nas interações interculturais é esperado que o encontro entre as diferentes culturas seja um meio para quebrar com as formas tradicionais, ou até mesmo discriminatórias, de ver o *outro*. De igual modo, é esperado que as situações de interação sejam produtivas no sentido de produzir alterações no comportamento e que desafiem o indivíduo a desprender-se do seu esquema tradicional de relação.

A sociedade vive cada vez mais moldada pelos efeitos da globalização. Assistimos à construção da identidade cultural do indivíduo baseada não só no contacto presencial, como no contacto com outras culturas e identidades de forma mediada, através das tecnologias. A par desta realidade o próprio tecido social vai sendo composto pelo entrecruzar de pessoas de origens e culturas diversificadas.

Este fenómeno, conhecido como multiculturalidade, caracteriza a existência de várias culturas numa mesma sociedade. O processo de interferência, ou cruzamento, entre estas mesmas culturas, ou formas de ver o mundo, é caracterizado como Interculturalidade.

Guide-Boucheron (2012) vê a Interculturalidade dentro do pressuposto do encontro de diferenças, onde, essas mesmas diferenças são tão importantes como as semelhanças. Como a mesma afirma: “L’interculturel constitue une optique ouverte en permettant la prise en compte du dialogue culturel, des ruptures, des différences qui sont aussi importantes que les ressemblances” (p.41). É igualmente defendida a ideia de que, dentro da diversidade, é possível construir uma continuidade identitária, uma visão detalhada sobre as viragens culturais, e que esse processo é tido como Interculturalidade.

Pereira (2008) defende que o conceito de Interculturalidade,

Não diz apenas respeito aos imigrantes, mas sim a todos os indivíduos da sociedade. É necessário criar, a todos os níveis, os instrumentos proporcionadores de um crescimento dos cidadãos numa sociedade pluralista, aproveitando, para tal, as diversas competências do indivíduo e dos vários grupos sociais.

(Pereira, 2008, p.2).

A partir do mesmo somos alertados para a importância da Escola na formação de identidades que prevejam nas várias dimensões do ensino a dimensão da Interculturalidade.

O mesmo autor defende que esta forma de estar na sociedade não é uma atitude face aos imigrantes, mas antes uma postura a ter perante todos os membros da sociedade. Defende-se, assim, a Interculturalidade como uma ferramenta para atenuar possíveis representações discriminatórias em contextos multiculturais.

A Interculturalidade aponta para a ideia de que “há crenças que ou desafiam totalmente a nossa compreensão racional ou nos obrigam a alongar, a “esticar”, a nossa própria racionalidade para conseguir o necessário contacto com outra” (Cortesão & Stoer, 1996, p.23). Em processos de Interculturalidade, deve um indivíduo ser entendido como um ser culturalmente complexo que entende o mesmo evento ou situação de forma diferente. Daí que, segundo os autores atrás referidos, ao encetarmos uma relação com alguém deveremos responder ao princípio da imprevisibilidade. Isto é, a noção do ‘outro’ como culturalmente complexo, o que faz com que a aproximação seja construída de forma progressiva e baseada em situações comuns de interação.

Numa outra referência, Alred, et al., (2006, p.1) desenvolvem estas questões sintetizando aquilo que implica ser intercultural:

- questioning the conventions and values we have unquestioningly acquired as if they were natural;
- experiencing the Otherness of Others of different social groups, moving from one of the many in-groups to which we belong to one of the many out-groups that contrast with them;
- reflecting on the relationships among groups and the experience of those relationships;
- analysing our intercultural experience and acting upon the analysis.

Pela enumeração, quer expressar-se a ideia de que dentro da Interculturalidade será necessário ser proactivo para sair da ‘zona de conforto’ onde por vezes os indivíduos se movimentam. Este passo implica não só uma consciência cultural desenvolvida, como um sentido alargado de cultura. Aponta-se para a necessidade de ‘passar a linha’ daquilo que é tido como garantido, e seguro, para se passar para uma atitude de ação espiralada, em vez de circular. Ou, como defende Martins (2002, p.23), “um procedimento, um processo dinâmico de natureza social em que os participantes são impulsionados positivamente a serem conscientes da sua interdependência”. Usando como imagem metafórica, ver o que está abaixo da linha de água de um iceberg (Antal & Friedman, 2003), uma cultura deve ser igualmente vista como um composto onde estão incluídas várias camadas; onde existem manifestações que são visíveis e outras que estão para lá de uma visão superficial.

Conceitos associados

Identidade

Desde a sua origem que o ser humano vive em sociedade. Daí podermos ver o ser humano como resultado dessa mesma sociedade, onde aprende a viver em comunidade, onde aprende quais os valores e as crenças que regem essa mesma sociedade e onde procura desenvolver uma vida em paridade com os elementos do seu grupo. É nesta sociedade que se torna um elemento ativo; onde faz parte de um coletivo e onde se espera que não perca a sua individualidade. Acredita-se que faz mais parte dessa sociedade quanto mais conseguir entender, continuar, desenvolver e melhorar os valores, crenças e as regras da mesma.

Consequentemente, a esta ideia do ser humano integrado na sociedade, poderemos associar a ideia de que cada sociedade tem uma cultura. Este processo de passagem do ser individual ao ser social faz com que este seja, deste modo, um ser cultural.

Este sentimento de pertença a uma sociedade estará, assim, na raiz daquilo que se pode definir como identidade social. O indivíduo faz parte de uma sociedade quando assume esta identidade. Sobre esta última, Prendes et al. (2008, p.67) afirmam que identidade social “is a multiple and dynamic reality. This identity is forged with the passage of years and is not dependent on colour or creed. It is imbued in the relations established between people”.

A identidade social é tida não apenas como a simples associação pela crença ou pela cor, mas antes é construída ao longo do tempo através das relações dinâmicas entre os membros de um grupo. Um factor que contribui para a construção desta identidade social, e que acaba por estar na sua matriz fundadora, é a própria cultura, já que “gives people a sense of who they are, of belonging, of how they should behave and of what they should not be doing” (Harris & Moran, 1991, p.12, citado por Antal & Friedman, 2003).

Deste modo, a identidade social pode ser definida como: um indivíduo que partilha de um ‘pensar’ e de um ‘agir’ que nasceu da sua vivência em sociedade. Ao contrário de identidade pessoal, onde o indivíduo cria a sua própria noção de *Ser*, a identidade social acarreta o pressuposto de que o indivíduo faz parte de um constructo criado em sociedade; faz parte de uma ideia de sociedade partilhada pelo seu grupo. O indivíduo constrói a sua identidade social a partir daquilo que o seu grupo definiu como sendo a ‘norma’. Isto leva a que seja criado o sentimento de pertença de um indivíduo a um grupo. O indivíduo passa, assim, a fazer parte de um grupo que se define por uma forma específica de pensar e de agir, a qual é assumida como sendo semelhante ou similar.

Representação social

Alves-Mazzotti (1994) apresenta este conceito como a construção realizada em conjunto com os pares sobre uma classe social. Origina a criação de uma teoria comum a um grupo sobre um outro. Esta teoria não é baseada na realidade global, mas na realidade daquele grupo. Estas mesmas teorias, que reforçam o sentimento de pertença ao grupo, nascem do denominado imaginário social que cada um constrói sobre a realidade. Têm, deste modo, uma lógica e uma linguagem particular que funcionam como guia de ação para o

indivíduo. Como a autora explica “não são apenas ‘*opiniões sobre*’ ou ‘*imagens de*’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos” (idem, p.6).

Estereótipo

Ao ser parte ativa de uma cultura, o indivíduo pode estar munido de modelos de referência que o protejam nas suas ideias e crenças, e pode fazer parte de uma cultura que por si só já é uma construção multicultural. Defende-se o pressuposto de que um indivíduo faz parte de um grupo ou de uma cultura na medida em que é a sua atitude e compreensão da realidade que satisfaz o princípio de liberdade que assumiu, ou assume, para si.

Sabendo de antemão que conceitos como discriminação, identidade social e diversidade cultural vão estar sempre em jogo como elementos presentes numa cultura, ganham importância no panorama social por poderem estar na origem de um fenómeno com uma presença marcada na cultura e na vida social que são os estereótipos. Cabecinhas (2004) afirma que a origem deste fenómeno é causada essencialmente pela falta de contacto direto com o *Outro* e pela censura. A criação, por parte de um grupo, de uma ideia sobre outro grupo tem na sua origem uma visão enviesada da realidade. Segundo Lippmann (1992, citado por Cabecinhas, 2002), os estereótipos são imagens mentais sobre a realidade que se interpõem, sob a forma de enviesamento. O indivíduo cria categorizações sobre alguém ou sobre um grupo que sofreram, de certa forma, uma transformação. Este sistema de processar a realidade surge como resultado da necessidade que o indivíduo tem de organizar e simplificar a informação nos seus esquemas mentais e passam a organizar a sua própria ação. Esta configuração não deixa de ser um sistema de proteção que o indivíduo encontra para lidar com a realidade, ao mesmo tempo que define a sua própria posição na sociedade.

McGarty et al. (2002) afirmam que para se compreender o que são os estereótipos é necessário olhar a três princípios: os estereótipos são adjuvantes na explicação (ajudam a compreender uma situação); os estereótipos são mecanismos que poupam energias (ajudam o interlocutor a não se esforçar muito na compreensão); os estereótipos são crenças

moldadas por um grupo (são formados de acordo com as crenças e normas do grupo a que o interlocutor pertence). Os estereótipos criados assumem-se como uma forma de entendimento por um *endgrupo* (membros de um dado grupo), que usa processos de categorização para distinguir as diferenças entre os outros grupos.

A origem social

Almeida et al. (2006) afirmam que a condição sociocultural das famílias dos alunos que concorrem ao ensino superior interfere na escolha dos cursos. Ou seja, os alunos de famílias com menor capital económico e cultural tendem a escolher cursos que, socialmente, têm uma menor cotação em termos de prestígio e em termos de capital simbólico. Apesar de o acesso ao ensino superior nunca ter sido tão democratizado verifica-se que existe uma tendência de género na escolha dos cursos (as Ciências Sociais para as mulheres e as Engenharias para os homens).

A partir daqui verifica-se que existe um pouco a continuação das expectativas dos alunos face às representações que a sociedade tem dos mesmos. Apesar do próprio ensino oferecer as mesmas condições a todos os alunos, vai ser a escolha do curso que denuncia, por si mesmo, as estratificações de origem social e económica.

Num outro exemplo, e num outro contexto, Archer (2008) comprovou através de estudos realizados no ensino secundário inglês que o conceito idealizado para o ‘aluno ideal’ é por si discriminatório. Ao criar uma listagem das inferências associadas ao que é defendido como bom aluno surgem conceitos como talento, inovação, branco e homem. Enquanto que a caracterização para o aluno com características do foro patológico (como assexuado, conformista, dependente, passivo) está mais associada a indivíduos de origem asiática e a mulheres.

Num outro extremo, os alunos classificados como ameaçadores (antissociais, violentos, agressivos, sem talento), estão associados a indivíduos de origem negra, hiper masculinos e hiper femininos. A mesma autora conclui que a criação de um modelo do que é o bom aluno não deixa espaço de ação para alunos de outras classes e origens sociais,

prevalecendo como construção de modelo de referência as inferências que a classe dominante faz sobre os ‘outros’.

A família

A estrutura familiar sofreu ao longo da história uma mudança de funções. Assumindo primeiramente funções de educação não formal, o cuidado pela estabilidade emocional, cuidados de saúde e cuidados físicos (Carvalho, 2004), com o desenvolver das políticas sociais onde a ordem económica estipulou como deveriam ser as classes sociais, levou a que a própria estrutura familiar fosse sendo alterada.

As classes baixas com o desejo de ascenderem às classes médias provocou o aumento do horário laboral dos pais e a consequente entrega à Escola de algumas das responsabilidades na educação dos filhos. No entanto, a Escola ao adotar uma política de ensino a partir de um modelo cultural único, leva a que alunos de diferentes origens sejam ‘medidos’ sob um único padrão. Consequentemente, a escola promove o envolvimento dos pais como forma de colmatar os insucessos dos filhos, promovendo a contribuição dos pais para a educação dos filhos.

A família desempenha em papel fundamental na estrutura social e académica das escolas. A sua integração na vida escolar é por vezes vista como um questionamento ao profissionalismo dos professores. E, pelo lado dos pais, a visão de que os professores querem interferir numa função que alguns pais entendem como sendo suas. No fundo, cada caso irá situar o papel que a família terá face à escola.

Estes jogos de vaivém entre estas duas instituições podem causar equilíbrios ou desequilíbrios, será a aquilo que ambas as partes considerarem como positivo que evitará o estereótipo e o preconceito. Como refere Carvalho,

As políticas e práticas educativas representam escolhas que podem reduzir ou aumentar a dependência dos estudantes em relação a sua origem social, quebrando ou apertando a corrente da conversão automática das diferenças materiais e culturais, familiares e de classe, em sucesso ou fracasso escolar.

(Carvalho, 2000, citado por Carvalho, 2004, p.23)

O envolvimento familiar começa por ser no próprio seio da família. As classes mais baixas não deixam de sofrer o estigma da exclusão social. Será a Escola o espaço e o tempo onde estas diferenças poderão ser atenuadas. Apesar de se estar consciente que os processos de mudança e de adaptação são longos, por vezes as respostas escolares têm em si um desejo de mudança muitas vezes não acompanhado politicamente.

Globalização

A globalização, considerada um fenómeno que tem na sua raiz a ideia de ‘aldeia global’, implica a migração de massas entre países. A juntar a esta ideia, a explosão tecnológica juntamente com a criação de novos mercados torna as distâncias entre países mais reduzida. A evolução tecnológica leva a que, nos dias de hoje, as distâncias sejam encurtadas e as relações entre países sejam fortalecidas pelo estabelecimento de novas relações e suportes de entendimento. A procura de novas possibilidades económicas provoca um alargamento de fronteiras para além da mera dimensão e linha geográfica.

Num outro entendimento, a globalização altera o conceito que cada um constrói do mundo. A noção de aldeia global, criada pela globalização, faz com que não seja necessária a migração para que a interação entre cidadãos de diferentes origens aconteça (Portera, 2011). Num cenário de globalização um evento pode afetar diretamente ou indiretamente a vida de um indivíduo numa outra parte do mundo. O conhecimento de outras realidades e de outras culturas, associado à sensação de proximidade criada pelas tecnologias e meios de comunicação, dá origem à criação de uma visão personalizada de um indivíduo sobre uma cultura ou sobre um evento mundial. A globalização assume, assim, duas vertentes: a movimentação de cidadãos e a capacidade dos cidadãos em terem acesso a toda uma diversidade de culturas, ideias, religiões e crenças. A partir da globalização assiste-se à crescente movimentação de pessoas e à sua respetiva integração e convivência nas novas comunidades e estruturas sociais.

A globalização constrói uma ideia sobre o Mundo. Projetamos, através da colocação das nossas impressões sobre a realidade, a nossa cultura, a qual vai passar a integrar uma outra

realidade que é acessada por todos. Esta ‘nova cultura’ passa a estar visível a alguém do outro lado do Mundo.

O desenvolvimento das tecnologias permite a interação com outras mentalidades permitindo a abertura a um maior número de canais de comunicação e de interação, o que faz com que a aprendizagem ou contacto com uma nova cultura promova o desenvolvimento de novas competências culturais. Este processo não implica, necessariamente, a procura de uma nova cultura, mas uma renovação cultural pelo acesso a uma nova cultura. Poderemos, com este processo, passar de uma experiência de multiculturalidade, onde compreendemos e ficamos conscientes da diversidade cultural, para um processo de crescimento cultural através das experiências interculturais.

Cultura

A definição de cultura é definida de acordo com o contexto que se está a referir (Huber, 2012). Se o contexto é elitista, as definições apontam para a Arte e para o meio académico (literatura, pintura, música, filosofia), se o contexto é o do quotidiano, a definição de cultura é associada à vida comum (roupa, tecnologia, comida). O autor oferece o conceito de cultura, no seu significado mais amplo, como um modo específico de pensar, agir e sentir sobre as próprias ações e sobre as ações de outros. Também se inclui nesta definição as crenças, valores, ideologias e visões do mundo, assim como a noção de existência de uma diversidade sociocultural que tem opiniões similares e contrárias às próprias.

A UNESCO (2013) apresenta o conceito de cultura como aquele conjunto de elementos distintos de ordem espiritual, material, intelectual e emocional que trespassam todas as formas de ser de uma sociedade ou grupo social. Onde se inclui a literatura, estilos de vida, sistemas de valores, regras sociais, tradições e crenças.

Numa outra fonte, UNESCO (2006) define cultura como todo o conjunto de sinais/signos que os membros de uma dada sociedade reconhecem, ao mesmo tempo que se distinguem de outros não pertencentes àquela sociedade.

A competência intercultural

Uma das formas de entender a competência intercultural será partir da negociação da realidade tendo como ponto de partida as situações que estão a ser vividas a cada momento. Esta intenção conduz a que seja dada uma maior atenção à cultura individual de cada um. Ao invés de se criar etiquetas sobre um indivíduo fundamentadas no seu grupo social ou étnico, propõe a compreensão da complexidade cultural de cada indivíduo. Onde o derradeiro teste à competência intercultural é “the ability to clarify and learn from embarrassing moments and then to enable the interaction to move forward” (Antal & Friedman, 2003, p.19), está na capacidade em resolver momentos de embaraço social e, a partir daí, progredir nas situações de interação cultural.

Defendemos a ideia de Afonso e Cavalcanti (2006) que ao abordarem o tema da Interculturalidade e das relações interculturais na formação profissional, atribuem à Escola a função de encontrar o equilíbrio intercultural entre indivíduo e sociedade. Apesar de defenderem a Escola como um espaço de formação por excelência para uma nova mentalidade, olham o meio escolar como um espaço que ainda tem uma visão plana sobre uma realidade social que rapidamente se movimentou para um patamar de diversidade e multiplicidade cultural.

Dentro dos contextos escolares Martins (2002) defende uma pedagogia intercultural como resposta às desigualdades que se observam entre grupos, etnias ou minorias na sociedade contemporânea. O mesmo defende que a Interculturalidade é potenciada pelas relações entre culturas, promovendo o encontro de situações de verdadeira convivência onde as diferentes origens culturais saem reforçadas havendo lugar para o estabelecimento de uma cultura comum. Através de atitudes pedagógicas que se enquadram numa lógica que oscila entre a formação formal e informal pretende-se promover o ‘encontro’ entre culturas.

Vários são os conceitos apresentados, ou estratégias, que procuram que estas experiências não tenham efeitos indesejados. Um primeiro indica a capacidade de compreender para além daquilo que as palavras significam, ultrapassando, assim, a mera competência

linguística e desenvolvendo uma verdadeira competência comunicacional. Definida por Bélisle (2008) como *skills of understanding*, implica o conhecimento do *Outro* de forma a evitar o estereótipo. Há uma abertura e uma consciência da própria cultura, uma abertura à diferença, à tolerância e ao respeito. A mesma autora apresenta igualmente o conceito de *skills of discovery and interaction*, onde o indivíduo desenvolve, como competência, a capacidade de descobrir novas camadas na outra cultura, ao mesmo tempo que descobre em si novas formas de interagir com o *outro*.

Esta ideia vai ao encontro de um outro conceito apresentado por Antal e Friedman (2003), o de *negotiation reality*. Apesar de se situar em ambientes empresariais, não deixa de ser um conceito que propõe uma postura face a situações de Interculturalidade.

Nas interações interculturais é esperado que o encontro entre as diferentes culturas seja um meio para quebrar com as formas tradicionais, ou até mesmo discriminatórias, de ver o outro. De igual modo, é esperado que as situações de interação sejam produtivas no sentido de produzir alterações no comportamento e que desafie o indivíduo a desprender-se do seu esquema tradicional de relação.

Estes elementos contribuem para a denominada competência intercultural, que Antal e Friedman (2003, p.16) caracterizaram como “the ability to explore one’s repertoire and actively construct an appropriate strategy”. Retoma-se, assim, a ideia exposta anteriormente sobre a imprevisibilidade das relações interculturais como uma condição assumida como essencial no encontro entre diferentes culturas. Podemos acrescentar a contribuição que pode ser dada, para a denominada competência intercultural que definem como uma característica estruturante do relacionamento intercultural a capacidade de explorar, em situações de interação, o repertório de cada um dos indivíduos e a partir daí desenvolver toda uma estratégia de ação que seja apropriada à construção de sentidos comuns de entendimento. Dentro desta ideia, é defendido que as múltiplas capacidades desenvolvidas pelo indivíduo podem funcionar como instrumento ou ferramenta no desenvolvimento de uma plataforma de comunicação entre o ‘eu’ e o ‘outro’.

Através deste princípio procura-se o encontro da ‘terceira cultura’. Isto é, a construção de uma nova plataforma de comunicação que resulta do trabalho de aprofundamento e de relação entre dois seres culturalmente diversos, onde são ultrapassados os maneirismos de uma relação superficial, desenvolvendo-se a denominada competência intercultural.

Em resumo, deve-se identificar e usar as diferenças culturais como um recurso para aprender e para gerar respostas específicas em contextos específicos. Este fator ganha relevo devido ao facto de que aquilo que resulta de uma situação de interação específica não pode ser considerada como universal. Querendo dizer com isto que, o que é conquistado numa experiência não é aplicável a uma outra. Daí, os autores referidos, propõem a *dynamic constructivist approach* onde todas as interações levam a que sejam construídas novas pontes de relacionamento.

A Escola entendida como um meio cultural e social representa um sistema de formação e educação dentro dos valores encontrados para uma dada sociedade. Sendo por excelência a instituição de ensino, é reflexo de uma estrutura social onde são acolhidos todos os membros de uma comunidade sob os princípios dos valores e da cidadania. Sobre esta noção de valores e cidadania, Carneiro (2008) defende a ideia de que se vive uma época onde se deve refletir sobre o valor dos valores; uma época onde a medida dos valores é obtida pelo grau de satisfação das vontades imediatas, sem prever o fundo das ações. Daí apresentar duas correntes que apontam para uma pesquisa educativa a partir dos valores.

Uma primeira, denominada de *Educação do Carácter*, onde valores como a honestidade, a lealdade e a solidariedade são considerados como estruturantes e incontestáveis dentro de uma sociedade. Por outro lado, a *Clarificação de Valores*, onde nenhum sistema educativo deve impor quais os valores que regem uma sociedade. O mesmo autor defende ainda que “a escola e o currículo deverão ser organizados para ajudar cada pessoa a clarificar os seus valores, ao invés de os querer fornecer sob a forma de um menu pré-fixado” (Carneiro, 2008, p.61).

Portera (2011) refere que a educação intercultural assenta em princípios de partilha e de valorização da cultura de cada um como uma oportunidade para o enriquecimento pessoal

e comum, uma oportunidade positiva trazida por um indivíduo de outra crença, etnia ou religião. O mesmo, afirma ainda, que a educação intercultural “rejects immobility and cultural or human hierarchy, and is meant to encourage dialogue and relationship on equal terms, so that people do not feel constrained to sacrifice important aspects of their cultural identity” (idem, p.20). Alude, deste modo, a um sentido para a competência intercultural que transcende as fronteiras do indivíduo, o seu círculo mais fechado, para um alargar deste sentido do *Eu* individual que englobe o *Eu* social e coletivo.

Um outro sentido para a competência intercultural, leva-nos à potenciação do indivíduo como um bem que a sociedade forma e estima. É na Educação que a sociedade constrói as suas estruturas de base: os seus cidadãos. Aqui, a Educação é encarada como a principal origem da qualidade dos novos cidadãos, procurando-se criar nos formandos a ideologia do aprender a aprender. Uma ideologia suportada pela urgência em encontrar mecanismos e estratégias de formação que alcancem os índices de produtividade, competência e capacidade em acumular e produzir conhecimento. Os objetivos escolares preconizados passam a ter um fim para além da própria escola, prevendo não só a formação contínua dos futuros cidadãos, como a renovação dos cidadãos no ativo.

A relação entre Escola e sociedade vai assentar no pressuposto de interdependência. Ambos necessitam um do outro para que uma comunidade se afirme como sociedade. Na mesma linha de raciocínio, Carvalho (2006) defende que a escola é a resposta/solução aos estímulos que uma sociedade globalizada induz na comunidade. A Educação está diretamente associada ao desenvolvimento de uma sociedade por razões de interdependência. Ou seja, são os requisitos da sociedade em constante mutação que estabelecem as metas e os objetivos a que um membro dessa sociedade tem de dar resposta, e aos quais a Educação tenta igualmente responder. Por seu lado, a Educação, responde à mesma sociedade lembrando quais os valores que melhor suportam o desenvolvimento equilibrado de um indivíduo. Mediante esta ideia podemos referi-nos ao jogo dicotómico que pode existir entre sociedade e formação na procura do bem comum. Por um lado, uma sociedade que necessita de capital social para se desenvolver, por outro uma Educação que procura para o indivíduo a sua satisfação humana.

Apresenta-se, assim, o conceito da competência intercultural como uma mais valia para o indivíduo que vive e interage em sociedade, valorizando-se como capital social.

A educação intercultural

A Escola estando integrada numa sociedade que viva imersa na globalização vai igualmente lidar com a contínua e constante dinâmica social pela diversidade dos seus alunos. A crescente movimentação de pessoas provocadas pela globalização leva a que a escola acabe por ter de encontrar novos mecanismos para lidar com novas tecelagens da população escolar.

A Educação passa a ser um elemento integrante do ser humano para o resto da sua vida, e não somente nos períodos formais/tradicionais de ida à escola. Como Carvalho (2006, p.506) afirma: “Agora, a ênfase da aprendizagem estende-se da pré-escolaridade ao pós-reforma, cobre a aprendizagem formal, não formal e informal em todas as esferas e momentos da vida”.

A relação da Educação com o desenvolvimento da sociedade pode ser entendida como o resultado de uma necessidade de criação de um potencial humano que responda a uma comunidade global. São os requisitos da sociedade em constante mutação que estabelecem as metas e os objetivos a que um membro dessa sociedade tem de dar resposta, e aos quais a Educação tenta igualmente responder. Por seu lado, a Educação, responde à mesma sociedade lembrando quais os valores que melhor suportam o desenvolvimento equilibrado de um indivíduo.

Entendendo-se como um meio cultural e social, a Escola representa um sistema de formação e educação dentro dos valores encontrados para uma dada sociedade. Sendo por excelência a instituição de ensino, é reflexo de uma estrutura social onde são acolhidos todos os membros de uma comunidade sob os princípios dos valores e da cidadania.

Sousa (2004) apresenta o projeto de educação intercultural na Escola como uma ferramenta para superar os efeitos do estereótipo e do preconceito. Ao haver uma clarificação sobre os mesmos é aberto espaço para o encontro das diferenças. Daí apresentar estratégias de ação que promovem a educação intercultural tendo como base a interação entre os grupos e a adaptação do sistema à realidade próxima.

O valor da educação intercultural assenta em princípios que diluem esta desvalorização referida anteriormente, apoiando-se em novas formas de pensar e relacionar que se opõem a preconceitos e estereótipos criados ao longo da história.

Os efeitos da globalização no ensino e no sistema educativo podem ser observados pela capacidade que a escola tem em incluir, prever, promover metodologias ou estratégias que não dupliquem a realidade, mas que deem a conhecer múltiplas formas de entender e compreender a realidade aos alunos. Uma dessas realidades é reportada por Payet (2005) quando se refere ao modelo republicano francês de Educação que produzia cidadãos à medida da nação. Aqui, não havia um intermediário cultural entre o indivíduo e o coletivo. A Escola formava para o estatuto esperado pela sociedade, não havendo espaço para a inclusão das diferenças particulares de cada indivíduo.

Uma educação intercultural implica a convivência positiva entre indivíduos de várias etnias, religiões e géneros. A existência destes membros da sociedade num espaço comum dá origem àquilo que se designa como multiculturalismo. No entanto, passa a ser interculturalismo quando esta existência é desenvolvida no mesmo espaço, mas onde se procura a criação de uma cultura comum e partilhada. Construção esta, realizada de modo a manter o respeito pela diferença e a autonomia de cada um.

Afonso e Cavalcanti (2006) abordam esta mesma questão da formação atribuindo à escola a função de encontrar o equilíbrio intercultural. Espaço de formação por excelência para uma nova mentalidade, olham o meio escolar como um espaço que ainda tem uma visão ‘daltónica’ sobre uma realidade social que rapidamente se movimentou para um colorido cultural.

Fazendo uma distinção entre os conceitos de Interculturalidade e Multiculturalidade, onde o primeiro implica uma interação e intercâmbio entre as culturas e o segundo reveste-se de uma atitude de aceitação passiva, os mesmos autores propõem o conceito de inter/multicultural, fazendo assim da Escola o exemplo a tomar por parte da sociedade no que concerne a atitude. Deste modo, abre-se espaço e abertura às diferenças culturais como contributo ao ensino e aprendizagem, em vez de criar situações de comparação folclórica entre culturas, forçando a comparação ‘nós’ e ‘eles’ e a eventual acentuação discriminatória e reforço de estereótipos. Daí ser proposto que as questões da Interculturalidade devem “atravessar todas as dimensões organizacionais da escola e não ficar restrita a certos conteúdos ou disciplinas” (Afonso & Cavalcanti, 2006, p. 6).

Estas atitudes pedagógicas com fundamentação intercultural “não são apenas um novo discurso ético-cultural dentro dos currículos escolares, nem de práticas pedagógicas nem do quotidiano social, mas sim uma pedagogia da “improvisação”, da inovação pedagógica e da convivência interpessoal” (Martins 2002, p. 22).

A educação global

O Centro Norte-Sul do Conselho da Europa propõe um guia que estabelece pontos norteadores para a implementação daquilo que se considera a educação global. Este conceito implica a junção de outros conceitos que, normalmente, surgem isolados. Assim, a educação global,

Abrange a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Sustentabilidade, a Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos e a Educação Intercultural, dimensões globais da Educação para a Cidadania.

(Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, 2010, p.10)

A educação global propõe, na sua génese, aquilo que se pode entender como os princípios de cidadania do novo cidadão europeu. Implica o ganho de consciência não só para as diferentes dimensões de responsabilidade do indivíduo (social, política, económica, cultural e religioso), como para as dimensões que compõem outras culturas dentro do espaço

Europeu. Como se sintetiza:

- uma análise da situação atual do mundo;
- uma visão do como poderiam ser as alternativas aos modelos dominantes;
- um processo de mudança rumo a uma cidadania global responsável.

A proposta da educação global é dar o passo em frente na compreensão da realidade próxima e da realidade vizinha. A nova cidadania é dar peso e responsabilidade às ações de cada um na construção de uma sociedade comum. Propõe uma mudança, ou atualização, de paradigmas da formação e da educação prevendo a abertura ao mundo para além do fim da rua. Assim, o conceito de cidadania será também o de perceber que as mutações e alterações económicas e sociais de outros países acabam por se repercutir no ambiente social de cada país. Esta noção de olhar o mundo como um todo interdependente procura formar e informar o indivíduo espolitando as suas capacidades de análise de uma sociedade global.

A Educação forma indivíduos dentro de valores e normas dentro de uma comunidade. No entanto, nem todos os indivíduos têm a possibilidade de usufruir de uma Educação ou formação igualitária, apesar de estar previsto na constituição da maioria dos países. A inclusão de indivíduos numa sociedade que se rege por um determinado conjunto de regras acaba por criar novos desafios à Educação.

O sistema escolar lida assim com duas vertentes do indivíduo. Aquela onde o indivíduo segue o percurso tradicional escolar e aquela onde segue um percurso exterior ao tradicional, onde se vê aliado de algumas possibilidades de integração na vida 'normal' de uma sociedade. A Educação é assim um meio e um fim em simultâneo. Daí que Healy (2006) apresente a educação como o desenvolvimento do indivíduo tendo em conta a sua eficácia enquanto *peregrino*, *cidadão*, *consumidor* e *produtivo*.

Peregrino no sentido daquele que procura o seu sentido, propósito e pertença na vida. *Cidadão* como aquele que se inclui juntamente com outros para o bem comum. *Consumidor* como aquele que de forma informada e responsável usufrui dos bens fornecidos e *produtivo* na medida em se adapta, constrói e produz de forma eficaz no seu trabalho. Defende-se a Educação como sendo o expoente máximo onde se vê o indivíduo

em múltiplos papéis e funções. Seguindo esta ideia, a Educação contribui para a inclusão do indivíduo promovendo-o como um ser capaz de se conhecer a si próprio e de conhecer as suas potencialidades como um bem de pertença a uma sociedade. E, quando maior for o capital social de uma sociedade mais livre e capaz esta será. Como sintetiza Healy (2006, p. 132), “a learner as citizen, worker, consumer, parent or volunteer is someone who is potentially engaged, informed, reflective and responsible”.

A Educação contribui para a inclusão do indivíduo tentando fazendo um equilíbrio entre três dimensões que o compõem: como capital humano (consumidor/ capaz de produzir), como capital social (cidadão) e capital espiritual (procura do *ser*).

O conceito de *Performance*

Performance studies is an academic discipline designed to answer the need to deal with the changing circumstances of the “glocal” – the powerful combination of the local and the global. Performance studies is more interactive, hyper-textual, virtual, and fluid than most scholarly disciplines.

(Schechner, 2013, p.25)

O conceito de *performance* ganha realce por volta da década de 1970. É reconhecida como forma de expressão artística por se contrapor a uma corrente de arte que tinha como único propósito ser vendida (Goldberg, 2007). Neste contexto artístico, as ideias eram valorizadas em detrimento da obra pronta, do produto que seria comprado ou da obra finalizada. A origem da *performance* é marcada pela vontade de expressão das ideias tidas dentro da denominada arte conceptual por parte dos artistas. A *performance* seria assim a execução, ao vivo, dessas ideias e não a criação de um produto artístico para venda.

O conceito de *performance* surge como uma forma de reação artística contra as normas instaladas e as convenções criadas por interesses, uma força expressiva e uma contracultura que acontecia em locais fora das estruturas tradicionais do espetáculo. Como se ilustra,

A obra pode ser ter a forma de espetáculo a solo ou em grupo, com iluminação, música ou elementos visuais criados pelo próprio performer (...) e ser apresentada em lugares como uma galeria de arte, um museu, um teatro, um bar, um café.

(Goldberg, 2007, p.9)

Seguindo este pressuposto, uma *performance* nasce da expressão de um artista de forma alternativa e em espaços alternativos, usando recursos próprios com o intuito de afirmar a sua presença pela expressão performativa das suas ideias de sociedade e cultura. O conceito está associado às diferentes demonstrações artísticas, quer se trate da pintura, da música, da dança, do Ballet, do Teatro ou de um ritual. Podemos falar de *performance* quando alguém expressa uma ideia usando um espaço e um tempo:

A kind of art which in its purest form would claim to be a branch of the visual arts differing from painting or sculpture only in its use of live performers as material and, as a consequence, having only a temporary existence within finite limits of time.

(The New Fontana Dictionary of Modern Thought, p. 638)

Desenvolvendo a ideia anterior, a *performance*, obedece ao sentido de finitude de uma ‘obra’ da qual são matéria prima os próprios *performers*. Uma outra visão traz-nos a associação do conceito de *performance* às novas tecnologias, onde o corpo do *performer* é substituído pelo médium digital. A discussão que este ponto de vista pode gerar advém do facto de as artes performativas, na sua génese, assumirem o participante como o principal elemento. O indivíduo que explora as suas capacidades como ‘*Ser*’ que comunica. E, numa outra face, surgem as tecnologias como meio que pode igualmente contribuir para a corporeidade de uma emoção, de um sentimento, de um movimento.

Sente-se uma necessidade de criação de uma osmose entre aquilo que se designa como *live performance* e os media como meio para captar, seduzir os participantes.

If we allow the mediatized and the live to become a dichotomy we are in danger of losing our young students/ audiences as they seek relevant performance forms in the mediatized world they have been born into.

(Carroll, Anderson & Cameron, 2006, citado por Jensen, 2011, p.228)

Esta perspetiva dá ênfase às linguagens performativas (o Teatro e o drama) como plataformas de interações entre professores e alunos onde se desenvolvem as designadas linguagens multimodais. Isto é, procura-se o desenvolvimento de múltiplas capacidades por parte do participante. Seguindo este ponto de vista, a *performance*, pode ser o conceito que encerra em si as várias formas de comunicação e de expressão cultural e social. No entanto, os autores supracitados defendem que a *performance* não pode ficar circunscrita, ou refém, da mediatização por parte dos participantes.

Entendemos, pelo descrito, que ao conceito de *performance* não podemos dissociar a presença física do criador. Quer na conceção, quer na apresentação.

Shepherd e Wallis (2004) afirmam que o que está na origem da definição de *performance* é a sua ausência de suporte (médium) claro e objetivo o que a torna demasiado heterogénea para ser definida com características essenciais e perentórias. A origem do conceito aparece associado a dois mundos: ao da arte, onde se incluem os escultores e os pintores, e ao universo do Teatro. Estas duas associações ao conceito de *performance* surgem nos anos 1960/70 como forma de contracultura para com os poderes instalados.

The aim was to be reflexive, presentational rather than representational, and to situate the audience as participants rather than as spectators. The focus was on the 'performative' of theatre, in the sense of its being here and now.

(Shepherd & Wallis, 2004, p.83)

A origem daquilo que se pode designar como *performance* aponta para o sentido do *aqui* e do *agora*. Uma condição onde o espetador passa a ter uma função mais participante, ao contrário do esquema tradicional teatral onde o espetador assume um papel de receção. A *performance* nasce por associação à prática teatral por se colocar em oposição aos esquemas instalados de produção teatral, passando a assumir a designação de *performance art*, ao mesmo tempo que está associada à *art performance* pela ligação à pintura e à escultura. Assistimos à ligação, na sua génese, entre estas duas demonstrações artísticas quando observamos ao sentido do imediato da *art performance* (pintura, plástica) e ao sentido do irreal do Teatro (Shepherd & Wallis, 2004). Daí o conceito de *performance* estar intimamente associado ao conceito de *live performance*.

Schechner (2004) apresenta o conceito de *performance* como um termo inclusivo. Seguindo o exemplo do Teatro, a *performance* ultrapassa uma mera demonstração artística, acabando por abarcar um espectro várias demonstrações performativas que vão desde o dia a dia até ao teatro. Como o mesmo autor indica:

Theater is only one node on a continuum that reaches from ritualization of animals (including humans) through performances in everyday life – greetings, displays of emotion, family scenes, professional roles- through to play, sports, theater, dance, ceremonies, rites, and performances of great magnitude.

(Schechner, 2004, p.vii)

A *performance* é aqui definida como uma demonstração que perpassa várias linguagens, sendo vista como uma estrutura que não é estanque e com presença em todo o quotidiano

do homem. A *performance* pode ser definida como um elemento central a partir da qual são associadas práticas como os rituais, as cerimónias, a performance desportiva e do quotidiano, a criação de arte, o jogo e a criação. O conceito de *performance* pode abranger o *Homem* na sua expressão social, cultural, religiosa ao longo do tempo. Partindo das demonstrações teatrais de culto a Dionísio, passando pelo xamanismo tribal, pelos rituais tribais até à contemporaneidade.

Outro ponto de vista define a *performance* como uma rede de conceitos interligados onde surgem demonstrações como o teatro ancestral africano, asiático, o teatro europeu, os rituais xamânicos pré-históricos, psicoterapias para o estudo corporal e estudo etológico do ritual. Neste caso, a *performance* será o cruzamento de todas estas linguagens num fluxo performativo. O seguinte esquema demonstra a amplitude conceptual quando procuramos definir o conceito de *performance*. Segundo Schechner,

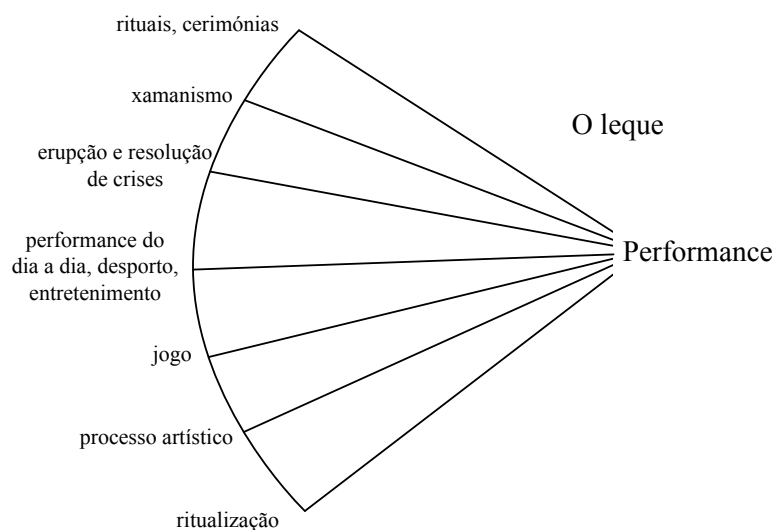


Fig. 1: O leque conceptual de Schechner (2004, p.xvi). Tradução livre do autor.

Esta aproximação à ideia de *performance* amplia os seus significados permitindo expandir a *performance* a outros espectros da tessitura social. Podemos, então, definir a *performance* como um conjunto de demonstrações sociais e culturais que são específicas a

ações tidas pelo indivíduo num contexto específico. Esta designação ampla traz-nos a conceptualização da ação do indivíduo dentro de uma comunidade em situações que têm uma duração definida e um revestimento performativo, quer seja religioso, artístico, comportamental ou de índole social.

Como podemos observar através da Figura 1, o conceito de *performance* está diretamente ligado a eventos que operam em situações independentes. O conceito é apresentado como passível de definir uma amplitude de áreas que têm em comum os processos sociais e culturais do Homem. No entanto, o conceito é expandido às origens e demonstrações etnográficas e antropológicas do Homem:

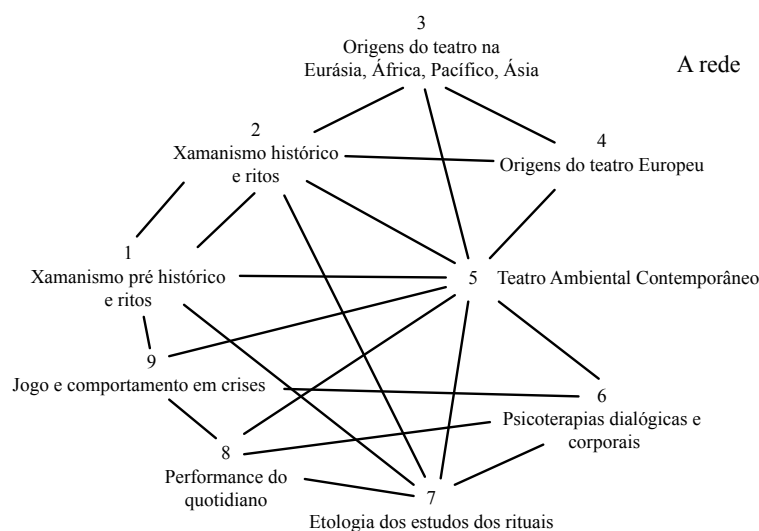


Fig.2: A rede conceptual de Schechner (2004, p.xvi). Tradução livre do autor.

Esta proposta realça uma relação de proximidade e de herança cultural entre o Homem e as suas origens. A *performance* é aquilo que o Homem demonstra para o outro com o intuito de ritualizar tradições, reproduzir eventos, fazer cerimónias e celebrações. Esta rede explora a ideia de que a *performance* do indivíduo é mais dinâmica e é uma demonstração resultante das interações entre as dimensões teatrais, ancestrais e sociais do indivíduo.

Esta proposta abarca a denominação de performativo aquilo que o *homem* faz desde a sua origem paleolítica até à sua contemporaneidade. Uma *performance*, segundo esta visão, é a criação de algo baseado no cruzamento realizado entre estes elementos (como exemplo: uma performance sobre os rituais africanos ou um exorcismo).

Estas demonstrações performativas estão estreitamente associadas ao Teatro pela sua dimensão dramática. Schechner (2004) refere a capacidade teatral dos *performers* poderem entrar neste tipo de transformações, trazer um ‘antes e lá’ para um ‘aqui e agora’,

Theatrical techniques center on these incompletable transformations: how people turn into other people, gods, animals, demons, trees, beings, whatever – either temporarily as in a play or permanently as in some rituals; or how beings of one order inhabit beings of another order as in trance; or how unwanted inhabitants of human beings can be exorcised; or how the sick can be healed.

(Schechner, 2004, p.xviii)

A *performance* é um faz de conta, um fazer acreditar numa realidade que não está propriamente presente, mas que, por isso mesmo, é real. É uma ilusão e uma recriação da realidade, e como tal associa-se à demonstração teatral por tornar real esse momento. Por outras palavras, a *performance* é mais rica como experiência do que a própria realidade que representa. Há uma condensação da experiência que é exponenciada.

Na *performance* não há o ator como é encontrado no sentido tradicional do Teatro, é encontrada a designação de *performer*, aquele que participa numa *performance*. Amaral (1996) designa que as performances são associadas à *body art*, no sentido de os *performers* usarem o próprio corpo como meio de expressão, “é uma arte ligada à ação, à gestualidade, ao movimento, ao estático, numa dialética com o tempo exterior, real, e o tempo interior, subjetivo” (op cit., p.198). Dentro deste sentido daquilo que é *performance*, ao qual associamos a dimensão do Teatro, consideramos pertinente estabelecer uma dicotomia entre os propósitos de ambos enquanto ato performativo de índole cultural e social.

A diferença que é apontada na *performance* entre o que é *eficaz*, no sentido de causar transformação (o ritual) e o que é *entretenimento* (Teatro). Ou, uma *performance* é ritual quando o objetivo é transformador, e está na área do Teatro quando é entretenimento.

Esta caracterização da *performance* traz-nos novas perspectivas para o entendimento do conceito. A partir deste ponto de vista, podemos entender uma *performance* como um ato transformador para quem participa e, por outro lado, uma *performance* também é Teatro quando o seu propósito é entreter.

Schechner (2004) estabelece um equilíbrio entre esta dicotomia do conceito de *performance* ao indicar que uma *performance* nunca é só um ritual e nunca é só entretenimento. Será o local, as circunstâncias e as pessoas envolvidas que estabelecerá o quadro de entendimento do conceito, ora um evento mais ritualizado, ora mais teatralizado.

Estabelecendo um leque mais amplo para o conceito, o mesmo propõe uma diferenciação onde inclui o termo *eficácia* dentro do ritual e entretenimento para o Teatro:

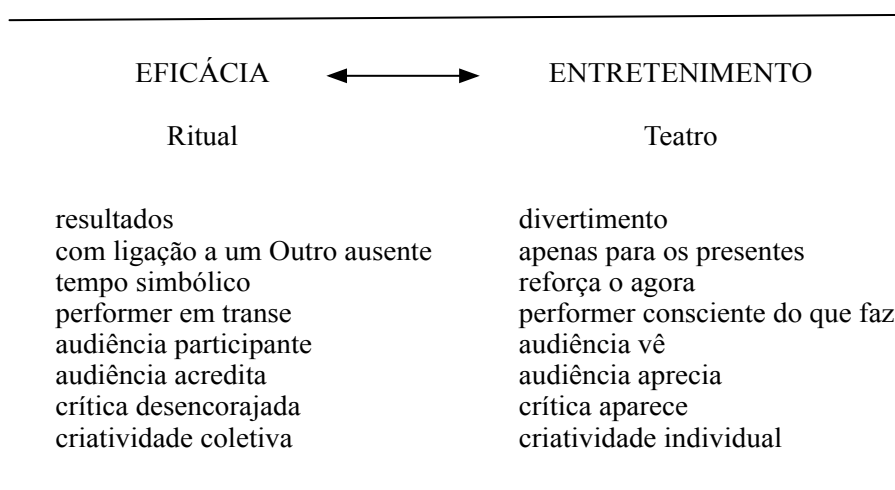


Fig.3: Ligação entre os objetivos da *performance* e do Teatro, Schechner (2004, 2013). Tradução livre do autor.

A dimensão teatral é aqui associada à *performance* por esta ser uma prática realizada desde sempre pelo Homem. Entendo o Teatro como a prática que coloca o homem no centro da ação desde as representações pictóricas do paleolítico, ao culto Dionísico até à contemporaneidade. Há, pois, a dimensão cultural e antropológica que liga a *performance* ao Teatro:

A theater is a place whose only or main use is to stage or enact performances. It is my belief that this kind of space, a theater place, did not arrive late in human cultures but was there from the beginning (...). The first theaters were ceremonial centers - part of a system of hunting, following food sources according to a seasonal schedule, meeting other human bands, celebrating, and marking the celebration by some kind of writing on a space: an integration of geography, calendar, social interaction, and the proclivity of people to transform nature into culture.

(Schechner, 2004, p.174)

Ao conceito de *performance* é incluída a prática teatral. O Teatro, ao longo dos tempos, é também uma *performance* que expressa a cultura e os costumes de uma comunidade. Esta perspectiva leva à conclusão de que o tempo e o espaço da *performance* antecedem o tempo e o espaço do Teatro.

A *performance* nasce, assim, de ritualização de eventos e de momentos marcantes das vidas dos indivíduos. Shepherd e Wallis (2004) acrescentam os conceitos de *ritual*, *jogar* (*play* no original), *antropologia do teatro* e *performance cultural* à teoria da *performance*.

O ritual aparece associado à religião. Ações do dia a dia de um grupo que vê na religião a prática onde os participantes comungam dos mesmos significados. Há uma ritualização de um entendimento comum para que esse momento se mantenha vivo. Na sua origem, o ritual é visto como os processos de adoração a um Deus. Outra perspectiva vê o ritual como o processo de preparação e ensaio de um espetáculo, onde há um processo ritualizado para que seja criado um tempo e espaço que protege o espetáculo de Teatro (Shepherd & Wallis, 2004).

De notar que a ideia de ritual não estará associada às rotinas que são criadas no quotidiano, mas antes às ações que um indivíduo faz ou participa que se distinguem do dia a dia. De acordo com Amaral (1996), os rituais são ações que se repetem dentro de uma comunidade as quais que implicam uma mudança de personalidade, de formas de ação, de voz e de atitude, implicam a criação de um personagem, estando assim dentro daquilo que é Teatro. Acrescenta o valor dos rituais como uma ação coletiva:

Provocam na mente dos seus participantes uma emoção que lhes confere uma espécie de iluminação, uma conscientização que os transporta para algo além, capacitando-os a enfrentara as dificuldades do dia a dia. E, em se transformando, transforma-se também o ambiente.

(Amaral, 1996, p.26)

Outro conceito considerado marcante é o de *play*², estar envolvido numa ação performativa, jogar dentro de um espaço um determinado papel, assumir uma função. O próprio conceito de jogar transporta para a noção de entrar no domínio do fictício e num conjunto de regras. Estar no ‘jogo’ será estar num espaço, com ou outros, dentro de um código pré-definido e durante um período de tempo.

A ideia de *jogar* opera a um nível ficcional onde são criadas as regras que que tenho participante tenha a liberdade de poder operar dentro das regras criadas. À ideia de *jogo* dentro das práticas performativas surge o pressuposto para a experimentação. Experimenta situações da realidade sem correr riscos desnecessários (Shepherd & Wallis, 2004). Tenhamos como exemplo o caso do jogo dramático. Aqui há a experimentação de situações da realidade que os participantes querem experimentar, o ‘E se...’ que coloca os participantes em situações de vivência dramática.

O *jogar* como conceito presente em situações de *performance* abarca a dimensão cultural, social e antropológica do participante, onde, o mesmo se envolve em situações onde provoca os limites das convenções sociais. A *performance* é assim associada ao *jogo* como atividade que experimenta a cultura de cada um; testa as diferentes possibilidades de integração cultural. Uma *performance* que flui com os sentidos culturais e sociais de cada participante, permitindo o encontro de formas de olhar os processos sociais.

Uma outra vertente que é aqui associada à *performance* relaciona-se com a antropologia, à qual, por sua vez, o Teatro está intimamente associado. Esta associação pela antropologia entre ambos surge pelo trabalho de Eugenio Barba³ que desenvolveu o Teatro Antropológico como ferramenta para estudar o ser humana em situações de *performance* - *Antropologia do Teatro*. Esta associação entre Teatro, *performance* e Antropologia é distinta da antropologia, no sentido lato, para se concentrar na vertente performativa que é transversal às diferentes culturas. Vê a *performance* como a análise das capacidades físicas

² A designação do conceito de *play* pode ser traduzido como ‘jogo’, ou ‘jogar’, no entanto importa aqui acrescentar que a ideia de jogar (to play) no sentido anglófono está associada ao estar envolvido numa ação dramática, ou, numa *performance*. Nota do autor.

³ 1936/ Itália. Fundador do Teatro de Odin (Oslo, 1964). Criou o termo *Teatro Antropológico*, onde discute a *performance*. Incide sobre a pré-*performance* (o antes do performer, o corpo no espaço, a respiração involuntária, a *bios* do ator/ performer. Olha para o pré-cultural onde ainda não existem os códigos culturais.

e biológicas do performer. O corpo é visto como a ferramenta para uma *performance*, e o trabalho performativo está no estudo etnográfico das *performances* onde o corpo é o elemento central. Cria uma diferenciação daquilo que é cultural para concentrar na fisiologia corporal onde a criação tem origem na imaginação.

Esta abordagem ao mundo da *performance* traz-nos o físico como elemento separável da cultura, mas que se inspira nas múltiplas culturas para criar (Shepherd & Wallis, 2004).

O conceito de *performance cultural* é também apresentado e que remata a apresentação de conceitos que os autores atrás citados consideram relevantes quando estudos sobre *performance* são aprofundados.

Neste caso, ao falarmos de *performance cultural*, referimo-nos ao momento quando assistimos a demonstrações performativas de um determinado grupo, ou comunidade, onde estão patentes os elementos culturais específicos e próprios desse grupo. Estas demonstrações são estruturadas dentro de uma organização que está contida dentro de espaço e de um tempo definidos. Falamos de demonstrações como casamentos, cerimónias, eventos, recitais ou demonstrações religiosas.

O termo foi introduzido por Singer (1959, citado por Shepherd & Wallis, 2004) tendo como formulação conceptual a ideia de que podemos analisar uma cultura a fundo se observarmos e estudarmos estas *performances* e os seus constituintes. A *performance cultural* acrescenta ao conceito de *performance* por nos indicar que estamos num universo performativo quando estamos a observar qualquer ação do indivíduo que tem na sua raiz valores, tradições, rituais ou momentos da sua cultura. Neste caso, a *performance* assume o papel de um meio característico de comunicação ao mesmo tempo que caracteriza a forma como uma civilização mantém as suas formas de relacionamento (op cit). Como exemplo, usamos um evento religioso com forte ligação a uma tradição: a festa das fogaceiras de Terras de Santa Maria⁴, ou a queima do Judas em Tondela⁵. Estes dois eventos performativos ilustram como a *performance* está profundamente enraizada na cultura específica de cada civilização.

⁴ Tradição que remonta a 1505, onde os condes da Feira prometeram a São Sebastião uma celebração anual se o povo ficasse livre da peste. Como memória desse pedido foi criado um doce, a fogaça.

⁵ Evento comunitário que acontece em fevereiro e que relembra, de forma simbólica, a morte de Judas Iscariotes.

Alongando o leque significativo que o termo pode assumir, Schechner (2013), amplia a ideia de *performance* como uma demonstração do indivíduo e que pode ser vista em várias áreas de ação. Se falamos na área do desporto estamos a falar de uma *performance* que ultrapassa um limite, um exceder o que está estabelecido, ultrapassar a norma. Associa-se a *performance* desportiva aos feitos positivos e de realce. No quotidiano, *performance* será o exagero de uma situação para alguém que está a observar; um exibicionismo. Nas artes, enquadra-se na *performance* a ação de transformar uma ideia num espetáculo, um show, uma dança ou um concerto.

A *performance* é uma repetição de uma ação ou evento; um reformular constante de uma configuração de contar histórias; um experimentar de uma existência e o ensaio de uma existência. Todos os indivíduos são elementos performativos da sua comunidade; ensaiam a sua *performance* como meio para a integração no grupo. É uma demonstração preparada e repetida.

‘Being’ is existence itself. ‘Doing’ is the activity of all that exists, from quarks to sentient beings to supergalactic strings. ‘Showing doing’ is performing: pointing to, underlining, and displaying doing. “Explaining ‘showing doing’” is performance studies.

(Schechner, 2013, p.28)

Para Schechner (2013) uma *performance* acontece como sendo uma ação, uma interação e relacionamento. É um mostrar ‘como fazer’ através da ação. A *performance* é assim entendida por este como um *ser* a demonstrar algo ao *outro* através da ação. Há, assim, um jogo de interação de um *ser* com *outro* que assiste, permitindo o estabelecimento de relacionamentos entre ambos. Um ato performativo engloba o momento de partilha, isso é que é *performance*: aquilo que acontece entre a ação que é feita e a reação que é provocada. Schechner (idem) considera esse espaço como o espaço da *performance*.

O mesmo esclarece que a *performance* está situada entre toda a existência humana, tudo o que existe na vida e o mostrar e (re)mostrar dessa existência, ‘mostrar o fazer’. Ao analisarmos aquilo que é a *performance* estamos a refletir sobre o ‘mostrar o fazer’, estamos a compreender o mundo da *performance*. Mundo esse no qual se incluem vários tipos de *performance* como: a *performance* do dia a dia; a *performance* das artes; a

performance no desporto e em eventos populares; nos negócios; na tecnologia; no sexo; a *performance* nos rituais e a *performance* em espetáculo. Esta listagem permite olhar para o termo *performance* como sendo portador de uma designação ampla. Deduz-se que é um termo ao mesmo tempo específico, por caracterizar o mesmo género de ações do ser humano (demonstração social e cultural), e geral por ser possível de caracterizar várias estruturas do composto social.

Para este contexto retomamos a definição que a *performance* tem, como princípio estruturante, que é a ação.

Ação que o indivíduo toma, ou em que participa, a qual dá corpo a um evento, ritual ou tradição da sua cultura. Portanto, quando o sujeito é membro ativo desta ação está a ser performativo. Por outro lado, a *performance* pode, igualmente, ser uma demonstração cultural de cariz artístico, onde o espaço, a qualidade e cuidado estético, o ensaio, o público e a apreciação crítica a aproxima das artes performativas, como o Teatro, a Dança ou a Música.

Encontrar uma definição para o conceito de *performance* implica compreender que há um vasto universo de demonstrações culturais, sociais e performativas que se enquadram nessa designação. Podemos afirmar que um debate, dentro de um grupo, sobre um tema é *performance*, assim como o é a prestação de um bailarino num espetáculo de Ballet. Tanto pode ser caracterizado como *performer* um músico de rua como um elemento de uma tribo africana que faz uma dança tradicional.

Assim, e dada esta característica do conceito, consideramos apropriado seguir o pressuposto de que a definição daquilo que é ‘performativo’ está intimamente ligado ao contexto onde acontece. Como Schechner esclarece:

For all that, everyone knows the difference between going to church, watching a football game, or attending one of the performing arts. The difference is based on function, the circumstance of the event within society, the venue, and the behavior expected of the players and spectators.

(Schechner, 2013, p.33)

A partir daqui podemos afirmar que, ao caracterizarmos, ou ao descrevermos o contexto estamos a definir o que, naquela situação, vai ser visto como uma *performance*. Assistimos

a uma dialogia entre o conceito e o contexto, um precisa do e influencia o outro. Para podermos dizer que um evento, demonstração ou situação é *performance* teremos que referir as circunstâncias culturais em que esse evento ocorre.

Davies (2011) explora o conceito de *performance* ao abordar aquilo que se pode designar como *artes performativas* e *performance artística*, questionando como podem ser definidas dentro do universo performativo.

Assim, caracteriza as *artes performativas* como a preparação e apresentação de performances artísticas. E a *performance artística* como aquilo que é apresentado dentro de uma taxonomia institucionalizada (como o Teatro, a Dança e a Música).

Há, portanto, uma abordagem ao tema que defende o conceito de artístico como base para o evento performativo. Thom (1993) fala de uma *performance* artística *verdadeira* aludindo ao pressuposto de que uma *performance* já é normalizada pelas convenções de uma comunidade ou cultura:

True artistic performances [are distinguished] by the context in which they are given. In the case of true performances, there is an implicit social agreement that the performance will be given at a particular time and place and that both performers and audience will behave by mutual consent in more-or-less expected ways.

(Thom, 1993, citado por Davies, 2011, p.21)

Esta proposta coloca na *performance* uma definição que se enquadra naquilo que uma comunidade estabelece com sendo artístico. Uma cultura pode estabelecer como artístico uma *performance* e outra não. Há, porém, *performances* que têm uma designação global de artístico, como o Ballet, por exemplo.

Aquilo que Davies (2011) propõe, como sendo *performance*, está já integrado num sistema significativo. Isto é, dentro de um sistema que já entende o conceito base de *performance*. Uma ação do quotidiano pode ser vista como uma *performance* (alguém que improvisa com um guarda chuva um movimento) mas não é tida como uma *performance* no seu sentido completo. Para isso, teria de haver a preparação e repetição de uma ação a qual seja colocada à crítica e escrutínio de espectadores (público).

Uma *performance*, entendida na sua plena definição, terá de obedecer a estes critérios para que seja diferenciada das restantes definições que enquadram como sendo *performance* ações do quotidiano, tornando uma *performance* como sendo artística. Portanto, aquilo que distingue uma *performance* de uma *performance* artística são os contextos e as pessoas envolvidas. Uma *performance* contextualizada no Teatro, realizada por atores que têm um desempenho que é apreciado por um público, pares e críticos, será uma *performance* artística.

Esta *performance* artística quando apresentada a uma comunidade, ou grupo de pessoas, que está inteirada de outras demonstrações similares, ou do mesmo género, que conhece a história do tipo de *performances*, que domina os códigos que são usados, passa a fazer parte do mundo da arte (o *artworld*).

Assim, as artes performativas são artísticas quando enquadradas nos códigos estabelecidos pelo mundo artístico. O músico na capacidade e destreza quando toca um instrumento, o ator na capacidade física e força emocional que difere de outros, o dançarino na revelação de uma graciosidade e postura que engloba a história da dança, são demonstrações performativas que entram no mundo do artístico. Como Davies reforça:

An artistic performance, it might be said, is a performance that has had conferred upon it, by a person or persons acting on behalf of the artworld, the status of candidate for appreciation in the theaterworld, or the musicworld, or the danceworld.

(Davies, 2011, p.8)

A *performance*, seguindo este entendimento, é, em grande medida, definida pelos cânones que regem um grupo. Aquilo que é *performance* é definido por um grupo de pessoas que detém o conhecimento histórico, as origens, conhecem as convenções sociais e mapa cultural de uma sociedade que permite que uma *performance* possa ser apresentada como candidata à apreciação como *performance artística*, fundamentando, por este modo, o seu valor e qualidade.

As funções da *performance*

Definir um conceito implica procurar saber para que serve, qual o seu desígnio. Para tal recorremos a Richard Schechner (2013) que propõe uma ilustração clara sobre as funções da *performance*:

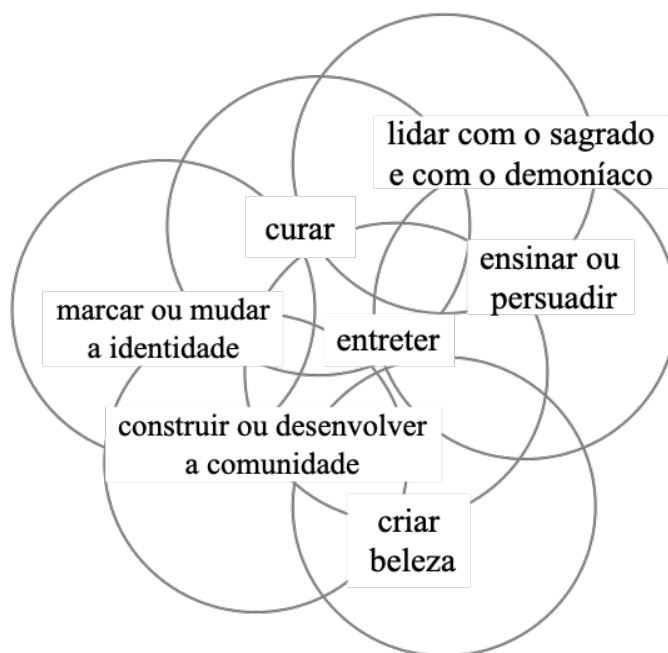


Fig. 4: As funções da *performance*, Schechner (2013, p.46).
Tradução livre do autor.

Segundo este autor, as funções da *performance* sugerem um entrelaço dinâmico onde se deduz, à primeira vista, um cruzamento influenciador de todas as partes. No entanto, uma *performance* pode obedecer a várias áreas em simultâneo, ora pode entreter ao mesmo tempo que pode ensinar ou persuadir. A disposição obedece a uma não hierarquização fixa das funções, mas antes a uma ordenação de importância estabelecida por quem faz uma *performance*. O significado do universo de uma *performance* é ampliado pelas interações que existem entre as várias funções apresentadas. Dentro deste sentido, *performance* obedece a uma construção significativa, também, pelas funções que assume.

Um musical pode entreter, uma procissão de teor religioso pode marcar ou mudar a identidade, um xamã pode curar, um espetáculo de Teatro pode ensinar ou persuadir, porém, todos estes são considerados *performances*.

Ao trazermos esta possibilidade de atribuir funções à *performance* procuramos criar um caminho para o entendimento deste tipo de linguagem e deste meio de comunicação. Para além de procurarmos dizer o que é, importará procurar saber qual a função que está a assumir. Num mundo extremamente mediatizado o acesso às ‘performances’ de vários géneros é infindável, permitindo aceder a uma base de dados que recolhe e que serve como ferramenta de massificação de ‘performances’, será assim a função com que é usada que permitirá contribuir para a sua categorização.

As origens da *performance*

Há uma clara associação da *performance* ao ritual. Já aqui foi descrita a *performance* como sendo composta pelo ritual. Essa associação permite estabelecer a origem da *performance* à origem do ritual (Schechner, 2013).

Estes rituais começaram por ser observados pelos missionários que reportaram os rituais, danças e Teatro dos povos aborígenes de África, América e Austrália. Outra possível origem da *performance* está associada à tragédia grega onde era realizado um ritual onde se encenava o sacrifício e o renascer de um Deus. Sabemos igualmente que estes rituais estão também associados ao culto a Dionísio, que por sua vez marcam igualmente as origens do Teatro.

Os cultos religiosos que se assistia na época medieval é igualmente considerado como sendo a origem da *performance*. A teatralização destes rituais de cariz religioso é aqui assumida como as primeiras demonstrações performativas.

Fixamos a ideia de que a origem da *performance* está integralmente conectada com a necessidade do Homem em mostrar algo. Quer para se entreter, quer para se convencer, ou converter.

Performance originates in the need to make things happen and to entertain; to get results and to fool around; to show the way things are and to pass the time; to be transformed into another and to enjoy being oneself; to disappear and to show off; to embody a transcendent other and to be “just me” here and now; to be in trance and to be in control; (...) to play in order to satisfy a deep personal, social, or religious need (...).

(Schechner, 2013, p.81)

A origem da *performance* é situada, assim, não num espaço e num tempo demarcado, mas na ação do Homem enquanto *ser* que comunica e se expressa. Falar do começo da *performance* é falar do começo da comunicação e expressão do indivíduo em comunidade. É dado um grande enfoque à noção de *ritual* para designar também *performance*, e, assim sendo, uma *performance* está presente quando uma ação, num dado momento e num espaço, promoveu o social e o cultural humano.

Qual o verbo da *performance*?

Performance is always a state of mind.
The public is like a dog,
they can feel insecurity,
they can feel fear,
they can feel that you are not there.
So, the idea is how you can bring the performer and
the audience
in the same state of consciousness: here and now.

(Abramovic, em Akers, 2012)

Uma *performance* implica ação por parte de quem participa e ação por parte de quem observa. Há, portanto, movimento, deslocação. Mas este movimento não é apenas físico, há uma intencionalidade na *performance* que procura reação do intelecto, da inteligência e uma reação no pensamento. Será o verbo *Fazer* aquele que está presente na *performance*?

Ou o *Ver*? Ou, o *Reagir*? Procura-se com estas questões compreender uma outra dimensão para a *performance* que possa traduzir o ato de realizar uma *performance*.

Quando assistimos a uma performance teatral somos espectadores passivos e os atores são os *performers*. Quando assistimos a um ritual social como um casamento somos participantes envolvidos socialmente numa passagem de posição social de duas pessoas, estamos a ser *performers*, estamos a ‘performar’?

Davies (2011) afirma que a ação onde o *performer* procura chamar a atenção de quem possa, ou está, a observá-lo como uma atitude performativa se enquadra na ideia de ‘performar’ (*to perform*).

A Performance Intercultural

Intercultural: between or among two or more cultures (rather than nations). Intercultural performances emphasize what connects or is shared or what separates or is unique; an intercultural performance may be harmonic or dissonant; or both.

(Schechner, 2013, p.263)

O conceito de *performance* relaciona-se com a Interculturalidade através da globalização. Sendo os recursos de multimédia cada vez mais usados no quotidiano dos indivíduos, também as *performances* usam os mesmos canais. É possível realizar uma tessitura comparativa de danças tradicionais dos vários quadrantes usando apenas os canais de multimédia. É possível assistir a um discurso político realizado nos antípodas, assim como a *performances* de rua de uma qualquer cidade europeia, enquanto nos deslocamos para o trabalho.

A *performance* associa-se ao intercultural quando assistimos a demonstrações que resultam da rápida circulação das notícias, eventos, música e da gastronomia. Este contacto ‘próximo’ com outras culturas resulta na criação de sentidos de identidade resultantes da ‘fricção’ deste contacto. Deste contacto podem surgir dois efeitos: o reforço da própria

identidade pela partilha da própria cultura com outros, a comparação com outras culturas resultando na sobrevalorização da própria cultura em detrimento da outra.

A *performance intercultural* aplica-se às demonstrações sociais e culturais que são partilhadas por indivíduos de culturas diversas. Quer sejam *performances* de índole artística, estética, política ou humanitária têm a base comum que é a globalização.

Schechner (2013, p.263) propõe que estas *performances* sejam divididas em quatro categorias. A primeira: pesquisa dos processos artísticos. Pesquisa que pode ser vertical (procurar e analisar *performances* que estejam inscritas na história) ou horizontal (onde se tem como ponto de partida as *performances* contemporâneas procurando-se identificar aquilo que é universal e transversal). A segunda: a fusão e o híbrido que combina elementos de várias culturas de modo intencional. A terceira: *performances* e espetáculos criados com a intencionalidade turística. Eventos que preservem, mas que também distorcem as tradições com vista aos espectadores ocasionais. A quarta: As *performances* criadas dentro de um teor social e político, designadas de *applied performances*, isto é, ações criadas num contexto específico, com indivíduos dessa comunidade e com o intuito de fortalecer a posição social (ex: trabalho desenvolvido por Augusto Boal⁶ com as minorias e os grupos desfavorecidos no Brasil).

Intercultural performances are best studied in relation to globalization. Intercultural performances range from the Olympics to rap and rock, from tourism to the performances of everyday life resulting from the rapid global circulation of news, styles, foods, musics, media, and more.

(Schechner, 2002, p.263)

⁶ 1931- 2009. Encenador brasileiro fundador do Teatro do Oprimido que lutava pela causas sociais. Via o indivíduo como observador da vida, um espectador e ao mesmo tempo um actor que criava a partir da sua própria vida.

As Artes e a Interculturalidade. Uma Proposta

Apresentamos um conceito que aglomera, na sua conceção, os pressupostos que temos vindo a apresentar. A conjugação do étimo *Nauta*, como aquele que viaja, com o de *Arte* como a demonstração artística e performativa. Construindo-se a ideia daquele que viaja/caminha pelo universo da Arte. Esta ideia torna-se pertinente neste contexto já que, ao definirmos o que é ser intercultural abarcará, também, o sentido de partida e de encontro de *outros* e do *outro*. O sentido de descoberta que se quer quando se viaja ou de quando saímos do nosso espaço e do nosso ambiente. Assim, este conceito sintetiza essa procura e a abertura para o redescobrir pela descoberta de outros ‘sentires’.

1) O conceito de *ArteNauta* como indutor para a viagem nas Artes.

A figura do *ArteNauta* nasce da produção da série ‘Espaço Arte’ da RTP⁷ (1975-1977) onde o ator Amílcar Martins interpreta o personagem ‘Amilcarins’, um viajante do espaço cósmico que tem como missão procurar novos saberes pela Arte para levar esse conhecimento de volta ao seu planeta. Este viajante tem, assim, como missão descobrir, perceber e compreender novas realidades através de Arte.

O conceito de *ArteNauta* é assim a junção da noção de viajante (*Nauta*) com o universo da Arte, formando o conceito mais alargado daquele que viaja com e pela Arte. Conceito desenvolvido por Martins e Alexandrino (2014), onde se enfatiza a metáfora do viajante pelo mundo das Artes como



Fig.5: *ArteNauta*: Educador, Animador, Viajante.

⁷ Link para o episódio: [Oficina do Espiga](#)

sinónimo de descoberta de novos significados e leituras do mundo. A ideia de viagem é aqui assumida no seu sentido lato mas também no seu sentido metafórico. A viagem física que leva o viajante a novos ambientes, espaços e geografias e a viagem metafórica que simboliza a experiência artística vivida. Como os mesmos esclarecem:

É com as Viagens e com a aventura das descobertas, com o detonar do gosto e da prática do questionamento livre e progressivo que elas desencadeiam, com a observação do novo que elas incorporam e interpelam, com a pesquisa aliada à problematização de novos universos a apreender, que estaremos em face de ler e de ganhar mais mundos dentro de nós, quer sejamos arte-educadores, artistas, professores e educadores

(Martins & Alexandrino, 2014. In Pereira, J., et al., p.245)

O conceito de *ArteNauta* pode ser assumido não só como uma atitude, uma postura perante o entendimento das Artes, mas também como um elemento simbólico e metafórico que ampara a procura e a investigação nas Artes. Os autores apontam para um desprendimento físico e num faseamento preparatório para cada viagem. Como se ilustra pela Figura 5, a materialização deste conceito é representada pelos autores por uma imagem iconográfica que sintetiza conceptualmente a experiência artística que é proposta. Neste caso, o viajante que usa o chapéu da Arte, que leva consigo a aprendizagem (folhas), com o lúdico da música (viola) e que viaja (o pássaro). Uma alusão metafórica à liberdade que a Arte impõe e procura, sem esquecer o rosto que sorri e pisca o olho como cumplicidade e como reflexão e, também, procura interior.



Fig. 6: *ArteNauta* : Olissipo Ad Astra.

Este conceito passa a ser um projeto que visa desenvolver e investigar ações que promovam as Artes como objetivo e objeto de pesquisa e de inovação.

Martins (2014) apresenta o projeto *ArteNauta* como tendo como objetivos:

1. Fundamentar e elencar os indicadores mais emblemáticos e identitários do perfil teórico-conceitual e instrumental da figura e metáfora do *ArteNauta*.
2. Indagar e reconhecer os contornos da matriz da aplicação criativa, operativa, expressiva, comunicativa, pedagógica e didática do *ArteNauta*.
3. Identificar e realçar a iconografia e o design apelativo da ação estética do *ArteNauta*, bem como o seu potencial indutor em processos formativos, educativos, culturais, artísticos e tecnológicos, designadamente em áreas e projetos de convergência inter e transdisciplinar.
4. Criar e construir novos exemplos de *ArteNautas* aplicados a novos contextos nacionais e/ ou internacionais.
5. Projetar e divulgar o conceito de *ArteNauta* enquanto conceito nuclear potenciador e gerador de processos de pesquisa com abordagens metodológicas de ação-investigação, inseridas em perspetivas e visões inovadoras de Arte e Educação.

Esta síntese de objetivos esclarece como este projeto aqui descrito é uma proposta de investigação no domínio artístico. Pretende ser um agente que provoca a Arte e é inspirador para que a Arte aconteça. É ao mesmo tempo um cartão de visita e um carimbo no passaporte da experiência artística vivida.

O *ArteNauta* é, deste modo, e pelo que procurámos descrever, uma atitude e um caminho percorrido pelo mundo das Artes. Serão estas experiências que foram provocadas pelo



Fig.7: *ArteNauta* da Liberdade.

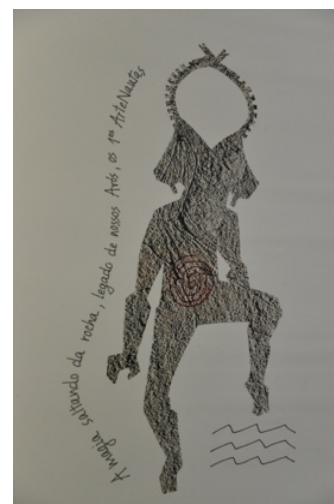


Fig. 8: *ArteNauta* do Côa.

viajante, onde se irá formar a paleta iconográfica do *ArteNauta*. Uma metodologia de procura de práticas que acrescentem ao estudo da Arte e da Educação.

Para além deste projeto, Martins e Alexandrino (2014), descrevem também a multiplicidade que este papel implica. A saber: o *ArteNauta* é:

- um **arte-viajante**, que prepara, se desloca e cria memórias sobre os espaços percorridos e as pessoas conhecidas;
- um **arte-contador**, como aquele que narra, cria e recria o sonho, a realidade e a ficção;
- um **arte-animador**, como aquele que dá vida e alma às coisas e aos lugares;
- um **arte-educador**, como aquele que potencia o crescimento e a aprendizagem de outros pelas expressões artísticas;
- um **arte-curador**, como aquele que concebe, organiza e constrói espaços de mostra (museu/ exposição) ou de performance;
- um **arte-investigador**, como aquele que regista, analisa e investiga as práticas com vista à sua divulgação científica.



Fig. 9: *ArteNauta*: Tomada do Castelo de Silves.

Fica, assim, enquadrado não só o conceito de *ArteNauta* mas também a sua identidade como sendo um projeto de intervenção quer pedagógica, quer performativa, quer artística.

2) O conceito de *ArteNauta* e a sua dimensão intercultural

Ao explorarmos o conceito de intercultural podemos, numa breve clarificação, defini-lo como aquilo que promove o conhecimento e o reconhecimento de outras formas de agir e de pensar. O desenvolvimento da consciência intercultural permite desenvolver um estado de consciência para outras identidades culturais distintas das próprias e a capacidade para interagir com as mesmas. É nesse sentido que a proposta do *ArteNauta* se enquadra; o sair para uma viagem de descoberta do *outro* e de *outros*. Podemos, assim, afirmar que ao

designarmos-nos de *ArteNautas* estamos a implicarmo-nos no sentido de experiência que se quer viver:

Há, portanto, neste pensar da aproximação humana o grande desafio da Viagem. A Viagem é o dispositivo humano que nos humaniza e nos devolve o mundo em mais completude na sua diversidade. Teremos então que incluir no desafio da Viagem as pessoas, o outro, a sua cultura, o seu pensar, as suas festas, as suas aspirações e mundivivências. Viajamos para deixar que o mundo entre por nós adentro.

(Martins & Alexandrino, 2014. In Pereira, J., et al., p.247)



Fig.10: *ArteNauta*: De Angola para o Mundo.

O sentido de viagem é aqui assumido quer no seu sentido de caminho percorrido, como no seu sentido metafórico, isto é, a viagem implica mudança, chegar ao outro lado, alcançar aquilo que não é ainda conhecido e isso é aquilo que podemos definir como um dos princípios para a consciência intercultural: ver o *outro*, sem me esquecer.

Este entendimento das Artes como motivação para o *outro* é também defendido por Bianchi (2011) num artigo que investiga a aproximação curricular pelas Artes como forma de tolerância e de aproximação ao outro contextos socio culturais, onde é argumentado para o valor da interdisciplinaridade das Artes como o grande trunfo para a diversidade e para a tolerância: “The interdisciplinary values-based focus of the arts can potentially enable young people to grasp and grapple with powerful key concepts underpinning the complex, pluralist, culturally diverse society which they inhabit” (p.280).

Assumindo as Artes como uma viagem que permite a abertura à diferença e ao *outro* estaremos a aumentar o nosso próprio mundo por sermos mais possuidores de um novo conhecimento que amplia a personalidade. As Artes serão a proposta para a criação deste conjunto de experiências que facilitarão o conhecimento profundo, a empatia e a tolerância.

3) O conceito de *ArteNauta* como proposta para a Interculturalidade

A proposta da intervenção nas Artes que foi apresentada tem o seu epicentro na pessoa que origina a ação, o momento, a viagem. Será a abertura e o traçado da personalidade daquele profissional/formador/professor/ pessoa para os princípios da Interculturalidade que darão força à proposta do *ArteNauta*.

Em contextos de formação específica, como neste caso, importa reforçar o papel daquele que orienta e despoleta a ação pedagógica. Martins (2002) apresenta um modelo de relação pedagógica que situa o *Quem* numa esfera concreta. Definido aqui como *Agente* de ensino na relação pedagógica, e como “o responsável pelo planeamento, animação e avaliação do processo de ensino e da progressão e qualidade das aprendizagens” (p.39), este integra um sistema do qual fazem parte outros elementos do processo de formação.

Noutra perspetiva Machado (1995, citado por Rico, 2010, p.27) fala do conceito de perfil como “contorno superficial, delineado a partir da perspetiva de um ângulo de visão”. Subentende-se que a definição de perfil implica também a definição do ponto de vista sobre o qual é realizada esta análise. Um estudo que analisa o perfil do professor remete para a ideia de perfil profissional, sendo este definido como:

Uma representação de características essenciais que descrevem as acções/ actividades e as circunstâncias em que um profissional as executa num determinado contexto, onde profissional e socialmente se assume com deveres, direitos e valores de cidadania.

(Rico, 2010, p.27)

Em contextos de formação onde as Artes estão presentes a atitude, postura e personalidade deste *Agente*, ganha especial valor por ser aquele que enceta e é o exemplo para o discente.

Martins (2002) apresenta uma síntese de vários pontos de vista sobre o perfil e funções do animador/professor/educador. A primeira definição, mais ampla, esclarece que o professor tem em si um “reportório de conhecimentos, de habilidades e de atitudes ou valores profissionais”. A par desta definição, são igualmente expostas várias propostas, como: o professor assume o papel de criador de desafios, aquele que, na sua ação, procura criar

situações pedagógicas de desequilíbrios dinâmicos, procurando, por esta via, fazer com que a situação de aprendizagem seja viva, proactiva e inconstante. Numa outra vertente pode assumir o papel de decisor ou estratega. Enquanto decisor, toma decisões sobre as diversas situações; enquanto estratega, define o que, no seu entender, será o melhor trajeto a percorrer.

Referindo-se às qualidades humanas do professor, Barret (1989a) enumera: disponibilidade, acolhimento, escuta, tato, sensibilidade, presença sobre os outros e sobre as situações, consciência, lucidez, relatividade, responsabilidade e autonomia. Quanto às qualidades psicológicas: aptidão para perceber as situações e analisá-las, aptidão para perceber o significado dos fenómenos percebidos e aptidão para responder com reflexos rápidos e seguros. A autora define, ainda, o professor como alguém que exerce três funções: a um nível psicológico (assegura, ou dá segurança, para que um aluno não hesite, liberta e unifica); a um nível psicopedagógico (provoca a ação, faz avançar e controla); a um nível pedagógico (o professor explora os conteúdos propostos).

A proposta que se apresenta para a Interculturalidade está presente no *Ser* do próprio indivíduo que é o professor. Havendo uma demonstração, pela sua ação e pela sua atitude pedagógica, para os princípios específicos da Interculturalidade, onde deverá haver uma provocação e a abertura aos princípios de uma postura intercultural.

Resumo

Esta parte concentrou aquilo que a especialidade apresenta dentro dos três grandes pilares que regem este trabalho: Performance, Educação e Interculturalidade. Elaborou-se uma rede conceptual que procurou explicar o mais claro possível as perspetivas defendidas dentro de cada um destes pilares. Com esta procura de definições para estes diferentes conceitos procurou-se enquadrar três dimensões que, normalmente, não operam em conjunto.

Foi apresentada a pesquisa que estruturou uma abordagem ao conceito de Interculturalidade, onde procurámos esclarecer sobre um conceito que é novidade para nós. Essa preocupação fez parceria com o facto de este conceito estar também associado às questões linguísticas que marcam os processos interculturais. Em consequência desse facto, com esta PARTE I, fizemos um enquadramento focalizado nas questões da cultura, bem como apresentamos os conceitos que podem integrar o universo de Interculturalidade.

Seguidamente foi explorado o conceito de *performance* mantendo nesta pesquisa o sentido latente da associação deste conceito a duas dimensões: a do *Homem* que é naturalmente um ser performativo, e a aquela onde a sua construção cultural é revelada pela *performance*, quer seja social, quer seja artística ou do quotidiano.

Para as questões da Interculturalidade, consideramos fulcral aproximar a definição de *Performance* a um sentido mais antropológico por vermos nesta ligação uma justificação para a sua coexistência: Cultura e Arte. Esta ligação tornou-se mais palpável pela abordagem a um conceito que tem, na sua raiz, esta identidade de união entre o *Homem* e a sua necessidade de ser artístico, de se expressar pela Arte e de observar a Arte.

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Apresentação

Nesta PARTE são apresentadas e descritas as escolhas metodológicas que foram seguidas nesta pesquisa e a descrição dos principais elementos constituintes da metodologia adotada na prossecução dos objetivos apresentados. A investigação em Ciências Sociais procura compreender os fenómenos culturais e sociais de um grupo ou comunidade num contexto específico. É um percurso concebido e realizado por um investigador que estabelece um plano de ação que, normalmente, se inicia com uma questão de partida.

As opções metodológicas assumidas numa investigação esclarecem sobre as decisões tomadas na escolha de instrumentos ou ferramentas que melhor alimentam a procura dos objetivos estabelecidos. Usámos ferramentas e instrumentos num terreno de cariz performativo onde procurámos obedecer à ideia de *practice as research* (Kershaw, et al., 2011). Aqui, são usadas ferramentas e instrumentos que sustentam uma prática artística que é dinâmica e que se baseia num agir criativo e num ser reflexivo, “indicates the uses of practical creative processes as research methods (and methodologies) in their own right” (p.64), isto é, a investigação na área artística implica a aplicação de técnicas e métodos que impulsionam a ação que se quer estudar por si mesmo. Ou seja, processos que são criados para uma situação específica de estudo. Dentro deste pressuposto usámos dois modelos que serviram de base conceptual de ação pedagógica (Legendre e Barret). O primeiro que estabelece a relação pedagógica assumida em campo e o segundo que descreve a postura didática dentro desse mesmo contexto. Dentro da mesma intenção, usámos três propostas de ação assumidas como instrumentos didáticos para se trabalhar em ambientes de expressão artística e performativa (Siks, Maréchal e Barret). Todos estes foram assumidos por nós como meios para a pesquisa em contextos artísticos.

São também apresentados os métodos e instrumentos de recolha de dados e os processos desenvolvidos para a sua análise.

Ferramentas para investigar em Artes

Modelo Sistémico de Relação Pedagógica de Renald Legendre



Fig.11: Modelo Sistémico de Relação Pedagógica de Legendre (Martins, 2002, p.38).

Em contextos de ensino e aprendizagem formal consideramos necessário ter um corpo de referências que ajudem a planificar e a organizar a ação pedagógica. Consideramos importante que toda a prática artística em situações de formação formal tenha um desenho conceptual que permita sustentar a ação pedagógica.

A situação pedagógica é uma situação contextual onde os processos de ensino e aprendizagem têm lugar, a Educação assenta nestas situações pedagógicas (Sauve, 1997).

Uma dessas referências é apresentada por Martins (2002) e designada como Modelo Sistémico de Relação Pedagógica (Figura 11), o qual integra um sistema de que fazem parte elementos da chamada situação pedagógica.

Esta proposta coloca a tónica em quatro elementos distintos que se complementam e se interligam numa relação biunívoca. Há uma relação direta entre um elemento de um conjunto com outro elemento de um outro conjunto. Segundo este modelo, é tão importante definir os elementos que o constituem, como as relações que existem entre os elementos que o compõem.

Assim, o *Sujeito* será aquele que aprende numa situação de ensino e aprendizagem. Este pode ser uma só pessoa ou um grupo de pessoas. Este ou estes, no processo de ensino aprendizagem, podem estar integrados numa formação que contemplam várias dimensões ou apenas uma (social, por exemplo).

O *Objeto* será a própria realidade da aprendizagem, ou seja, os objetivos e os conteúdos previstos de uma aprendizagem, normalmente designados de disciplina, plano, unidade curricular.

O *Agente*, será aquele, ou aquilo, que é responsável pela aprendizagem. Aquele, será o professor/animador/formador que pela sua ação ativa recursos humanos, técnicos e materiais que conduzem o *Sujeito* à aprendizagem; aquele que é responsável pela progressão e pela qualidade da aprendizagem. Quando não é este o caso, o *Agente* será os recursos ou materiais (filmes, formas animadas, vídeos, livros, ...) que são aplicados ou usados e que criam as situações de aprendizagem dos alunos.

Por último, o *Meio* será a estrutura humana (professores, animadores, auxiliares, colegas, família, amigos) e a infraestrutura material, ambiental, institucional, política que envolvem o *Sujeito*, o *Objeto* e o *Agente*.

A aprendizagem será o resultado da interação e da qualidade destes quatro elementos.

A interação entre estes elementos é o que vai designar e fundamentar a Relação Pedagógica que este modelo propõe. São as tais relações biunívocas entre estes quatro elementos que estabelecem e caracterizam a situação e o tipo de aprendizagem que se está a analisar.

Há uma *relação didática* por assistirmos a uma interação entre o *Agente* e o *Objeto* que está a ser ensinado. Há uma *relação de aprendizagem* quando o *Sujeito* interage com este mesmo *Objeto* e há uma *relação de ensino* quando o professor/animador ou objeto (*Agente*) interage com o aluno/formando/discente (*Sujeito*).

Para que o processo de ensino aprendizagem tenha lugar terá de haver todo um conjunto de meios estruturais, físicos, materiais, pessoais, para que este fenómeno aconteça. Neste modelo, o *Meio* é o conceito que engloba todas as variáveis físicas e humanas que tornam este modelo possível.

A pertinência deste modelo é-nos dada pela possibilidade de validar, pela sua descrição, todos os intervenientes que participam num processo de formação. Descrever os participantes, as suas características, como se relacionam e como é a qualidade desse relacionamento permite criar um campo de análise e de compreensão da situação pedagógica. Este pressuposto é reforçado por Sauve (1997) ao afirmar que a situação pedagógica é o objeto de estudo da Pedagogia, a qual tem como objetivo elaborar teorias, propor modelos e princípios gerais que visam a harmonização da situação pedagógica com vista à aprendizagem.

O Modelo Sistémico de Relação Pedagógica traz-nos este apontar de participantes e da caracterização dos meios e das interações entre eles de forma a dar conteúdo de análise sobre a situação pedagógica. A mesma autora aponta para relevância deste modelo por ser um reforço da estratégia pedagógica, na qual se devem incluir:

- as características e o papel do sujeito;
- as características e o papel do agente;
- os conteúdos de aprendizagem e os objetivos pedagógicos;

- as características do meio ambiente (contexto);
- a(s) estratégia(s) didática(s);
- a(s) estratégia(s) de ensino;
- a(s) estratégia(s) de aprendizagem.

Na senda que caracteriza este modelo pedagógico passamos à descrição das relações que são estabelecidas entre os intervenientes.

Na *relação didática* que é estabelecida entre o *agente* e o *objeto* são descritas as estratégias de integração dos conteúdos, as estratégias de ensino, as estratégias de seleção e organização do discurso e as estratégias de avaliação das aprendizagens. Na *relação de ensino*, estabelecida entre *agente* e *sujeito*, estão implicadas estratégias de motivação do aluno, as estratégias para transmitir a mensagem, a preparação e organização do discurso, o tipo de questionamento a colocar ao aluno e as estratégias de reforço. Na *relação de aprendizagem*, criada entre o *sujeito* e o *objeto*, estão implicados os processos: a dedução, a indução e a resolução de problemas. Por fim, o *meio* engloba as estratégias que estão na base do planeamento e de gestão do grupo.

Fica apresentado um modelo que estabelece um guia para a contextualização da situação pedagógica que foi desenvolvida nesta investigação. E, para melhor estabelecer essa mesma contextualização, apresentamos este mesmo modelo adaptado à situação pedagógica desenvolvida:

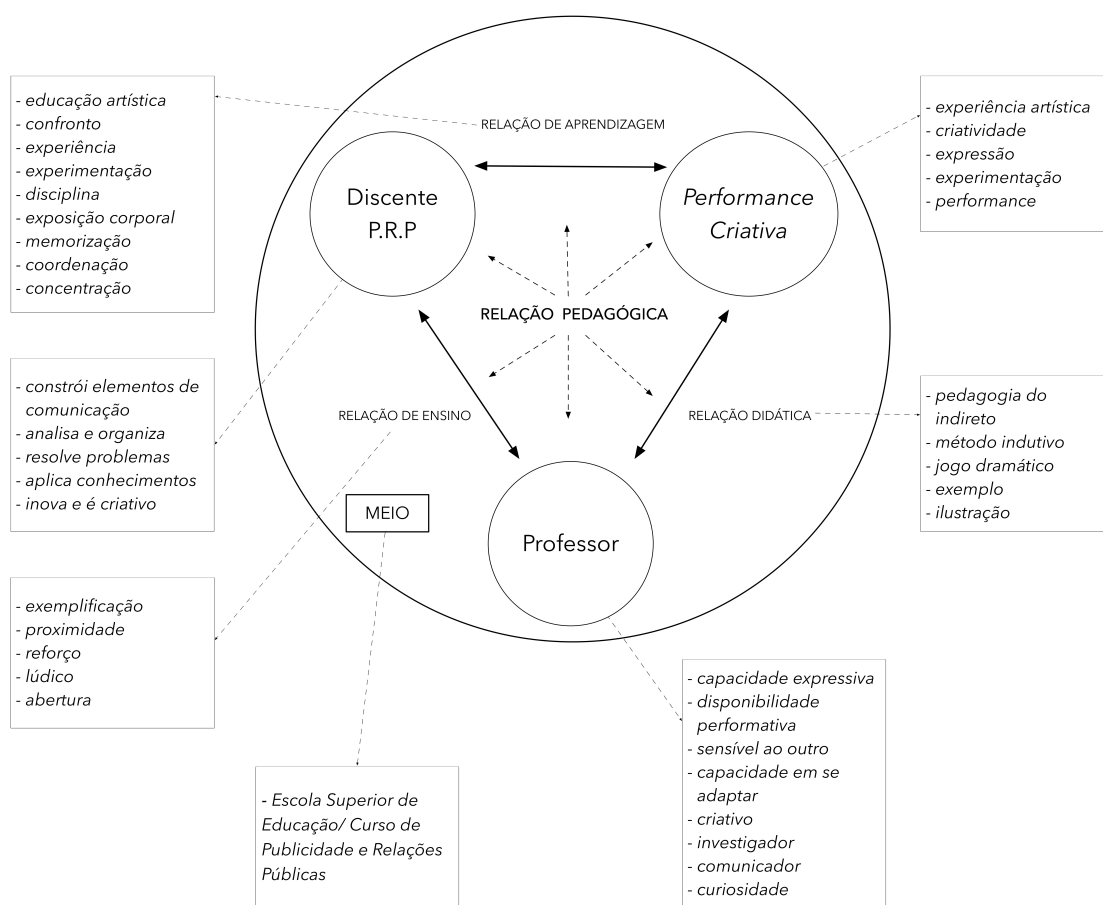


Fig.12: Adaptação do Modelo Sistêmico de Relação Pedagógica de Legendre.

Modelo de pedagogia em Expressão Dramática

Apresentamos um modelo didático que estabelece um constructo sobre as dinâmicas pedagógicas específicas da ação dramática que Barret (1989b) definiu como *Cadran Didactique*. Esta proposta traz-nos um leque conceptual que compõe uma proposta para as atividades em contextos de formação artística onde a área da Expressão Dramática é chamada para a ação. Fazendo uma distanciação clara da dimensão teatral, a sua proposta de pedagogia da Expressão Dramática enfatiza a dimensão emocional, afetiva e cultural da pessoa que orienta as experiências em Expressão Dramática.

Apontando claramente a sua proposta dentro da pedagogia do drama, para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos participantes onde há um acentuar da variável humana da *pessoa* que orienta estas práticas de cariz artístico e em práticas onde o emocional, o criativo e o original são conceitos chave.

Outros elementos centrais à proposta de Gisèle Barret são: a *indução* e a *proposta*. Quanto à *indução*, que se pode definir como os processos que são ativados por quem idealiza e enceta as ações dramáticas, é entendido como o momento mais complexo na preparação e idealização das atividades. Podemos assumir que a *indução* é um momento que prevê a relação entre a preparação exaustiva de uma sessão e a sua orientação. Este momento particular é dividido em *comportamento pedagógico* e *ação pedagógica*. O *comportamento pedagógico* compreende a divisão das funções de quem orienta em três tipo de atitude: *Animador, Observador e Participante*:

- *Animador*: como aquele que ilumina o processo de ensino aprendizagem, a principal força que desencadeia os contextos e as ações pedagógicas;
- *Observador*: no sentido daquele que olha a ação num constante processo de reavaliação daquilo que está a acontecer;
- *Participante*: a postura de quem orienta face ao grupo, participa nas atividades, ou não, integra as atividades com o grupo, ou não.

Esta trilogia comportamental, neste contexto de formação, é de extrema importância dado que o professor, mais do que um exímio executante performativo ou expressivo, é aquele que ‘impressiona’ os participantes para a ação.

A *ação pedagógica* é, naturalmente, a atuação de qualquer professor/ formador/ orientador em situação de ensino aprendizagem. Aqui, descrevesse a ideia de *intervenção* do professor na ação de forma a escutar, olhar, alterar, parar... Como em Expressão Dramática se opera na ação, o professor é, ele próprio, elemento que circula por todos os segmentos das atividades.

A *proposta* é a concretização das ideias do professor na ação pedagógica. Será o conteúdo e a forma como são usados os recursos (expressivos, emocionais, afetivos) para a ação tenha início e se desenvolva.

Todos estes conceitos organizam a rede conceptual que a autora propõe. Para além destes conceitos apresentamos um modelo didático que esclarece sobre os outros constituintes considerados centrais à ação (Figura 13).



Fig.13: *Le Cadran didactique* de Gisèle Barret (1989).

Este modelo é uma proposta de ação incontornável em contextos onde se desenvolvem atividades dramáticas e onde se assume o participante como elemento central. Este modelo ganha relevo por apresentar a Expressão Dramática com um duplo sentido dentro de contextos de formação. Um primeiro sentido que aponta para a *Expressão Dramática* onde a comunicação e a expressão do sujeito é objeto central e um segundo sentido que se direciona para a dimensão teatral da Expressão Dramática, definido como *arte dramática*. E, como Martins (1998), acrescenta: “enfazando o *saber-ser*, perspetivando a manifestação dramática como meio de expressão e comunicação, enquanto o Teatro, no contexto de Educação, traduz um sentido metafórico, o que significa considerar os

participantes-atores no espaço-cena da situação pedagógica” (p.142). Ora, a partir daqui, serão os contextos de formação que definem o tipo de ação que as expressões artísticas podem assumir. Este fator leva-nos a encontrar outras formas de definir o drama como sendo um instrumento que suporta a ação pedagógica. Perante isto, entendemos as propostas didáticas do drama e da arte dramática não somente como uma referência metodológica, mas como uma plataforma instrumental que sustenta uma ação de pesquisa e de análise em contexto de formação artística. Os modelos passam a ser entendidos não como pontos de partida, mas como companheiros de viagem.

Ferramentas de suporte ao estudo em Artes

1) Estrutura conceptual para o ‘drama’

Esta proposta propõe um guia de referência para o desenvolvimento de propostas de atividades dramáticas com públicos mais jovens. A proposta denomina-se “process-concept structure” (Siks, 1977). O que numa tradução livre significará ‘base conceptual baseado no processo’, ou seja, a estrutura conceptual na qual um programa para a dramatização é suportado. O que esta proposta contribui para o desenvolvimento de atividades dramáticas é apresentação e definição de processos e elementos que se podem ter em conta ao desenvolver-se atividades dentro da Dramatização. Para além disso, coloca a tónica no encontro de uma construção conceptual, isto é, o apuramento de conceitos aquando da criação de atividades de Dramatização. Esses processos são:

Perceber

Implica o processo pelo qual o indivíduo faz uso das suas capacidades sensoriais para obter informação do meio que o circunda. Por exemplo, a capacidade de distinguir sons, objetos, cheiros, formas, sabores, cores, texturas, entre outros.

Responder

Está na base de toda a ação em atividades dramáticas, implica, pois, a reação por parte do indivíduo a um estímulo.

Imaginar

É o processo pelo qual o indivíduo forma uma imagem mental que não está fisicamente presente, ou que nunca foi experimentada por este.

Criar

Desenvolve a necessidade de criar algo de novo permanentemente. No caso do drama implica a colaboração com outro indivíduo. Implica assim a aprendizagem da colaboração com outros de forma a transformar processos individuais numa criação coletiva.

Comunicar

Neste processo, o indivíduo partilha algo com um coletivo através da linguagem, quer esta seja verbal ou não verbal. No caso do drama partilha algo que está relacionado com a atividade em si ou com o que a atividade desencadeou neste. O indivíduo aprende a comunicar não verbalmente através da ação, expressão corporal e através de linguagens próprias da arte dramática (cor, som, forma, espaço).

Avaliar

Momentos que rodeiam toda a ação em atividades dramáticas. O indivíduo considera e avalia a qualidade e as decisões que circundam todo o trabalho individual e do coletivo. Torna presente e realça ganhos e esforços. Em momentos mais avançados, realça a capacidade de avaliar qualidades estéticas.

Estes processos organizam-se de uma forma não linear, são processos que são interdependentes funcionando não de uma forma cumulativa, mas de forma gradativa. Todos funcionam por si só e em conjunto com os restantes de forma a que o nível de dificuldade aumente. A autora define o 'drama' como uma arte; como o processo que dá forma à ação, linguagem, às personagens e à peça. Este processo é aqui tido como sendo uma experiência artística. É exatamente nessa experiência artística que o participante viaja por três funções, ou assume três papéis, enquanto parte ativa no processo de criação:

- o Jogador - enquanto praticante da ação;
- o Criador - enquanto produtor da ação;
- o Observador - enquanto avaliador da ação.

O participante é levado pela arte dramática a assumir estas funções num mesmo processo criativo. De referir que apesar de se falar em arte dramática não significa que estejamos no domínio da produção teatral, mas antes no uso da linguagem teatral. A dimensão tradicional do Teatro assume, nesta conceção, a forma educacional e não profissional.

2) O atelier de arte dramática

André Maréchal (1993) apresenta três modelos de apresentação de conteúdos inerentes às diversas práticas dramáticas:

- a) colocar em ação (*mise en action*);
- b) dramatização (*dramatisation*);
- c) teatralização (*théâtralisation*).

Esta distinção pode parecer simples ou até teórica, mas facilita ao professor estratégias pedagógicas com os alunos/praticantes da arte dramática. Este modelo tem uma intenção clara de consciencializar o professor para a necessidade de os participantes chegarem à origem das questões das suas escolhas, usando de sensibilidade e lucidez.

a) Colocar em ação

Organização da atividade dramática que se pode desenvolver com o *jogo livre /entretenimento*. Muitas práticas teatrais frequentemente assentam num conjunto de exercícios, instruções abertas, regras de jogo, que visam implicar gradualmente o participante nas atividades propostas deixando livre curso às suas pulsões e motivações pessoais.

Por um lado, se olharmos à tendência geral no que concerne à pedagogia da arte dramática, é evidente um primeiro modelo, que visa criar uma atmosfera lúdica, facilitando a entrada dos participantes no jogo e na relação com os outros do grupo. Focando na autoconsciência do intermediário do jogo, esta orientação necessita por parte do Animador de uma prática flexível onde o desenvolvimento dos exercícios responda ao imperativo de uma prática pedagógica. Neste sentido a dinamização depende fortemente da leitura feita pelo animador do grupo, ocupando um papel central.

Por outro lado, existe uma outra prática (anglo-saxónica), em que a implicação na ação deve ser feita com uma confrontação de valores, visando uma autodisciplina dentro do

jogo, procurando uma consciência social, que a par do lúdico como intermediário, procura estabelecer uma fronteira entre o real e a ficção. Aqui o Animador ganha preponderância na seleção e organização das atividades.

Sem deixar de lado as preocupações individuais e sociais, a prática do Québec criou um programa de arte dramática que fizesse surgir uma tomada de consciência ‘de’ e ‘para’ a ação da linguagem dramática. Identificando o corpo, a voz, o espaço e os objetos como elementos base desta linguagem, devendo ser possível para os participantes de manipular e experimentar, em suma utilizar uns certos elementos de uma linguagem que possam progressivamente controlar. Dentro desta ótica, ‘*mise en action*’ está completa com a retroação, que visa estabelecer uma ponte entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento objetivo das questões surgidas na atividade dramática.

b) Dramatização

Este segundo modelo de funcionamento implica uma modulação diferente da organização e das circunstâncias do Jogo proposto. Aqui é importante ter uma sequência mais fechada, organizada e pré-determinada. A Dramatização implica um trabalho preparatório.

Pode ser utilizado em diferentes contextos de trabalho, que se desenvolvem em torno de um ponto de partida identificado. Podem ser usadas diferentes ferramentas: jogo dramático, fórmulas de trabalho desenvolvidas por Augusto Boal (teatro jornal, teatro imagem), a improvisação ou a escrita dramática. Este modelo procura uma ordem do ‘discurso dramático’, podendo desenvolver-se, conforme as circunstâncias, em função de uma temática individual ou de grupo, podendo encontrar as suas ressonâncias numa sequência dramática ou num texto dramático.

Neste tipo de trabalho, há uma clara reivindicação no duplo aspeto pessoa/personagem e ficção/realidade. Apesar de partir de uma proposta conhecida e definida, traduz-se num resultado imprevisível e inédito (dependendo quantitativamente e qualitativamente da participação de cada participante).

c) Teatralização

Parte de um trabalho de produção ou experimentação, identificando a noção de projeto. Partindo das intervenções, materiais e conteúdos dramáticos, procede-se a uma seleção coerente que atenda às expectativas e recursos dos participantes. O trabalho de teatralização é também possível de fazer no meio escolar, devendo-se fazer à escala de experimentação e da disponibilidade dos participantes, bem como da idade. Gerindo o equilíbrio no tempo dispensado à criação e produção de um espetáculo com as outras atividades académicas. O professor tem aqui também um papel de regulador, sem nunca esquecer a dimensão pedagógica da sua função.

Parece lógico seguir a ordem dos três métodos propostos, mas tal demarcação não é a única possibilidade, tudo dependerá dos objetivos e duração da formação. Não havendo, por isso, uma hierarquia nos três modelos, mas sim uma procura na passagem de uns para outros, consoante orientações e intenções pedagógicas. A grande questão é saber de que maneira, dentro de uma prática de formação geral ou especializada, é possível instalar e manter uma relação dinâmica entre o desenvolvimento pessoal e desenvolvimento de cariz criativo e artístico.

3) A *Pedagogia da Situação* como instrumento pedagógico em Artes

Uma apresentação imediata da *Pedagogia da Situação*⁸ permite defini-la como a tomada de uma atitude que maximiza as variáveis que interferem no ambiente pedagógico. Estas constituem aquilo que se pode designar como o avental - *éventail*⁹ - que compreende os parâmetros de uma situação pedagógica.

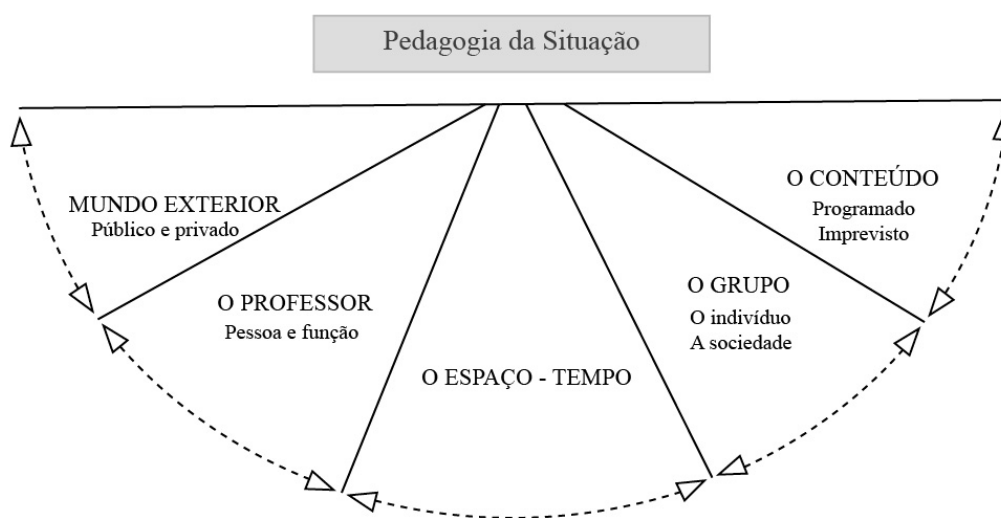


Fig.14: *Éventail* da Pedagogia da Situação de Gisèle Barret, 1989b.

A *Pedagogia da Situação* esclarece, através das suas variáveis, o que se pretende designar quando há, como na prática pedagógica, a ideia do *aqui* e do *agora*. Este tipo de pedagogia será assim a síntese do conceito de vivência do imediato, do que está a acontecer, por oposição ao planeado, ao previsto, ao antecipado. Como Barret (2007) explica:

⁸ O conceito de ‘situação’ surge definido por Barret (1989b, p.9) como “ensemble des relations concrètes qui, à moment donné, unissent un sujet ou un groupe au milieu et aux circonstances dans lesquels il doit vivre et agir”.

⁹ Designação atribuída por Barret (2007).

Elle exploite chaque moment de l'ici et du maintenant de la classe dans toute sa diversité. Elle tient compte de tous les facteurs, du hasard et de l'aléatoire, en se risquant à répondre aux urgences du moment.

Barret (2007, p.32)

A *Pedagogia da Situação* ganha, assim, sentido somente no momento em que a sessão ocorre. A tomada do *imprevisível* como uma estratégia de ação suporta uma atitude em situação pedagógica de abertura a todas as possibilidades que o sujeito possa oferecer.

Além de facilitar uma entrega por parte dos participantes, leva a que o professor esteja consciente de que todas as demonstrações expressivas e comunicativas podem ser exploradas sem que isso seja um prejuízo, ou desvio, da aprendizagem. Da mesma forma, procura fornecer como matéria prima a exploração das vivências dos alunos como suporte fundamental no processo de aprendizagem e de interação entre professor e aluno.

É a interação entre estes dois últimos que motiva a *Pedagogia da Situação*, a partilha do momento apoiada no pressuposto da comunhão de um tempo-espço que ocorre entre professor e sujeito. A *Pedagogia da Situação* incita, no seu íntimo, à aventura entre estes dois.

Est une invitation au voyage, au grand voyage imprévisible, vaste derive comprenant de petits itinéraires bien jalonnés, avec des escales à heures fixes, mais laissant à la mouvance son rythme, son espace et son energie, permettant la jouissance de toutes les surprises comme de tous les éléments identifiables de l'expérience vivante.

Barret (1989b, pp.4-5)

Além de a definir, a mesma autora, apresenta-a como constituída por variáveis que funcionam como sendo a síntese de uma situação: o Espaço-Tempo, o Grupo e o Indivíduo, o Conteúdo, o Mundo Exterior e o Professor. Ao estabelecermos estas cinco variáveis permite-se a abertura a um leque de condicionantes que influenciam constantemente a situação pedagógica. No fundo, em qualquer contexto de formação estão sempre presentes estas variáveis, logo, a sua exploração e tomada de consciência permite a sua presença em vários contextos de formação onde a experiência artística pela ação é predominante. Face ao exposto, importa precisar aquilo a que cada uma das variáveis se refere.

O *Espaço* refere-se à sala de aula, mais concretamente as condições da sala para a prática dramática. Daqui advém a necessidade de existir uma ligação ao lugar onde ocorre a situação pedagógica que influenciará o comportamento e atitudes dos sujeitos implicados. Também se crê na importância da tomada de consciência deste fator por parte dos intervenientes. A exploração do próprio espaço da ação permite a abertura a realidades por vezes descuradas, como o sentido de orientação, a gestão do espaço, a distribuição e colocação no espaço, a movimentação no espaço seguindo percursos definidos, a exploração de temas simples como a forma, a dimensão, a superfície, o volume, a disposição e as aberturas.

O *Tempo* refere-se às datas que envolvem a vida académica, como as férias, os exames, as entradas e saídas. Engloba igualmente o trabalho em grupo ou individual limitado e às diferenças de ritmo de cada sujeito. O ritmo em que decorreu uma proposta, quanto tempo durou e de que forma, contínua ou descontínua.

O *Conteúdo* refere-se às componentes programáticas do ensino aprendizagem, o programa que está estabelecido. A vertente institucional, como a administração escolar, as regras e correntes políticas adotadas não deixam, igualmente, de balizar e interferir na ação pedagógica. Do conteúdo faz igualmente parte o imprevisto, ou seja, a planificação de uma sessão em Expressão Dramática deve prever o imprevisto, o inesperado, o aleatório.

Esta característica leva a que o conteúdo seja igualmente definido como a *Vivência*. Isto é, a experiência que cada elemento do grupo teve, bem como a própria vivência do grupo. Daí que esta variável só possa ser definida depois e nunca antes do processo pedagógico. Só no decorrer da ação pedagógica é que são reunidas experiências em comum e onde o sujeito partilha vivências.

A experiência vivida é assim tida como conteúdo próprio da Pedagogia da Situação, e logo, da Expressão Dramática. Para além do que é programado ou planeado pelo professor, o que resulta da situação pedagógica transforma-se, no final da sessão, no conteúdo dessa mesma sessão.

O *Grupo e o Indivíduo* são tidos como os dois principais elementos constituintes da situação pedagógica. Onde a personalidade de um grupo é constituída pelas suas partes, ou seja, cada uma das personalidades de cada sujeito. Assim, o que dizem, o que são e o que

fazem caracteriza o tipo de situação que se desenrola. Esta variável ganha a mesma dimensão que a variável *professor* já que as duas completam a equação viva do que é o momento pedagógico.

O *Mundo Exterior* intervém diretamente na situação pedagógica. Os acontecimentos do exterior são transportados para a sala de aula, quer pelo professor, quer pelos alunos. Acontecimentos públicos que a todos impressionam alteram a funcionamento da sessão. Por seu lado, acontecimentos do mundo privado de cada um destes intervenientes altera não só o seu comportamento como pode afetar igualmente o comportamento do grupo.

Por fim, o *Professor* assume aqui uma dupla função, ou seja, é o natural motor da ação e ao mesmo tempo conteúdo parcial dessa mesma ação. É um elemento que centraliza e descentraliza, que conduz, que induz as aprendizagens. É tido como um elemento rico sobre o qual é dirigida maior parte da atenção e onde a sua atitude e comportamentos condiciona o tipo relações e interações que mantém com o sujeito.

A disposição no aventa da Pedagogia da Situação das variáveis (Figura.14) permite estabelecer uma relação de igualdade entre elas. Não é estabelecida uma prioridade entre elas já que, teoricamente, têm valor idêntico (Barret, 2007). A relação estabelecida é a da combinação, ou combinações, que podem ser criadas entre elas. Daí a importância que cada uma pode ganhar relativamente a outra advir da necessidade momentânea da situação pedagógica. Apesar de cada umas destas poder ser analisada de forma independente e isolada, só existem quando são combinadas e não como sucessivas umas das outras.

A *Pedagogia da Situação* ganha relevo por colocar a tónica no processo de interação entre professor/sujeito/mundo, vista aqui como uma das principais componentes da prática do drama. Sendo esta proposta um veículo pedagógico assente na atitude e nos comportamentos do professor, torna-se marcante incluir aqui características de orientação, e de avaliação, que definam um tipo de atitude aquando da aplicação deste tipo de pedagogia. Daí que Barret (2007) aponte aspetos como: a criatividade, perspicácia, imprevisibilidade, o não estabelecimento de rotinas, o insólito, a mobilidade, concentração nos aspetos positivos, a possibilidade de suspender o processo, modéstia, a distância irónica e a imaginação.

A metodologia, as ferramentas e os métodos de recolha de informação

A Investigação Qualitativa

Sobre este tipo de abordagem metodológica Bogdan e Biklen (1994) apresentam-na como sendo composta por cinco características. Começando por definir o investigador como a peça principal, a investigação qualitativa recolhe os seus dados essencialmente no campo de ação. Sendo descritiva, há um maior interesse no processo e na caracterização e compreensão dos significados do que nos números que possam descrever a mesma realidade. Daí os autores apresentarem a abordagem fenomenológica, bem como o interacionismo simbólico e a cultura, para caracterizar o processo de investigação dentro do paradigma qualitativo.

Sobre este tipo de metodologia, Bryman (1988) destaca seis características que marcam a sua estrutura. A primeira implica ver através dos olhos de quem participa nos eventos ou situações. A segunda, a descrição pormenorizada dos esquemas sociais em que o investigador está envolvido. Uma terceira, denominada de contextualização, que implica o compromisso de conhecimento a fundo das situações, comportamentos e contextos que envolvem a investigação. Subjaz a compreensão holística das instituições ou grupos vistos como um todo que interage de forma ativa. A quarta refere-se ao pressuposto de continuidade ou processo, onde as interpretações realizadas nascem de um acompanhamento ao longo do tempo e de um conjunto de interconexões de eventos. A quinta característica aponta para a flexibilidade e para o estabelecimento de uma estrutura maleável que acompanhe as alterações, as mudanças de rumo e as situações inesperadas que aconteçam nos ambientes em estudo. Por último, é defendida a criação de teorias e conceitos em sintonia com a recolha de dados. Deste modo, não se verifica a imposição de teorias e conceitos estranhos ao grupo ou instituição em análise.

Já Aires (2011) apresenta uma síntese processual que acompanha os estudos qualitativos. Entendidos como processos que estão na base da investigação qualitativa, apresenta níveis de atividade que se interrelacionam no interior de uma investigação: investigador e

investigado enquanto sujeitos multiculturais, paradigmas e perspectivas interpretativas, estratégias de investigação, métodos de recolha e análise do material empírico e interpretação. Segundo esta visão, o investigador deve adotar uma perspectiva ‘multimetódica’, gerindo as situações tendo sempre como referência o projeto de pesquisa.

Por seu lado, Creswell (2007) apresenta a investigação qualitativa como uma atividade contextualizada que coloca o observador no Mundo, consistindo esta atividade como um conjunto de material interpretativo que dá visibilidade a uma visão do Mundo. O investigador dá significado às interpretações dos participantes no estudo, tendo como base uma abordagem naturalista e interpretativa. O mesmo autor define que os estudos dentro deste tipo de metodologia têm como características: ser num ambiente natural, o investigador é o elemento central, a existência de várias fontes de dados, a análise indutiva dos dados, as opiniões dos participantes são fundamentais, um plano de investigação flexível, visão ampla do problema e a interpretação. Ou seja, características próximas dos autores anteriormente citados.

São apresentados vários tipos de abordagens que podem ser seguidas dentro de uma investigação qualitativa. Uma delas é a abordagem fenomenológica. Aqui, procura-se compreender em profundidade um fenómeno experienciado por vários indivíduos. Esta abordagem implica a escolha de uma amostra em que todos os casos tenham vivido a mesma experiência, ou tenham conhecimento profundo sobre o mesmo fenómeno. Somente assim poderá o investigador estabelecer as interpretações mais profundas sobre o fenómeno em estudo.

Enquanto que a abordagem fenomenológica implica a descrição e interpretação de um fenómeno por um grupo de indivíduos, a *grounded theory* (teoria de raiz), procura a criação de um esquema de análise de um processo. Ou seja, um grupo de participantes experiencia um processo idêntico com o intuito de uma análise da prática ou o encontro de uma matriz para uma nova pesquisa.

A criação de uma nova teoria é baseada na análise dos dados dos participantes que experimentaram o mesmo processo ou experiência. Este tipo de teoria está dentro de um

design de investigação onde o investigador desenvolve uma explicação global de um processo, ação ou interação retirada das opiniões, perspetivas e pontos de vista de um grande número de participantes (Creswell, 2007). Este tipo de abordagem ganha uma dimensão etnográfica quando são incluídos no estudo não só as opiniões dos participantes, mas também a sua dimensão cultural, a linguagem, os valores e as crenças que são partilhadas pelo grupo.

Esta abordagem metodológica, segundo o mesmo, implica alguns procedimentos na idealização de uma investigação que passa pela criação de uma teoria de raiz, tais como:

- definir se a criação de uma teoria de raiz é a metodologia que melhor se aplica ao estudo do problema de investigação. Por outro lado, este processo aplica-se eficazmente quando não existem teorias que expliquem os processos observados no terreno, levando à criação de teorias que expliquem o fenómeno que está a ser vivido no terreno;
- as perguntas de pesquisa são direcionadas para entender como os participantes vivenciam o processo e como identificam os passos dados dentro do processo;
- o questionamento é realizado através de entrevistas, o que não invalida que outras fontes de dados não sejam usados, como a observação, documentação e material audiovisual;
- a análise dos dados é realizada por fases. Desde a codificação aberta até à criação de categorias e subcategorias;
- pode existir a criação de uma matriz visual que elucide sobre os contextos e sobre os fenómenos observados;
- por fim, após a estruturação dos dados é criada uma teoria que é submetida a um teste empírico, acompanhada de uma análise quantitativa para verificar se os mesmos resultados podem ser aplicados a uma outra amostra ou população.

A investigação qualitativa é o método investigativo que melhor se enquadra como estratégia de ação e de procedimento empírico para este estudo.

O contributo da Investigação-Ação (I-A)

Este método caracteriza-se pela procura, pela ação, de respostas para um problema colocado e pela tentativa de resposta a questões de investigação pela aplicação de várias

técnicas e instrumentos. Neste tipo de pesquisa, o investigador assume a dupla função de arquiteto e engenheiro da pesquisa. Pensa, idealiza e conduz a sua pesquisa, funcionando a I-A como uma forma de “resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida” (Carmo & Ferreira, 2008, p.228).

A esta primeira definição é acrescentada uma outra que aponta para a dimensão viva e atuante da I-A, um conceito que:

Põe a tónica no ato físico de investigar e examinar, no envolvimento dinâmico e único do ator/ autor no ato de investigação e a palavra ação remete-nos para um movimento feito ou uma decisão tomada intencionalmente.

(Filipe, 2004, p.112).

Esta definição suporta a ideia de que o investigador é responsável por todas as componentes do processo, acrescentando-se que neste tipo de investigação os professores, além de investigadores, são objeto do seu próprio estudo. São assim tidos como objetos da sua indagação as suas próprias práticas e a relação que estabelece entre a teoria e a prática (Filipe, 2004). Esta ação do investigador é, porém, realizada de forma colaborativa. A participação e colaboração de outros no processo de investigação é também um dos pilares desta metodologia.

Kemmis e McTaggart definem a I-A.

Es una forma de indagación introspectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidade y la justicia de sus practicas sociales o educativas, aí como comprensión de esas prácticas y las situaciones en que éstas tienen lugar.

(Kemmis & McTaggart, 1988, p.9)

De acordo com esta proposta será uma forma de reflexão mais profunda sobre as práticas e sobre os contextos onde estas práticas acontecem. Um dos objetivos da I-A é a indagação dos significados mais profundos das práticas com que o indivíduo tem contacto. A esta definição, vista aqui como mais generalista, é acrescentada uma definição direcionada para o mundo da Educação. Neste universo, a I-A é empregue para o desenvolvimento dos

planos de estudo curriculares, para o desenvolvimento profissional, para o desenvolvimento escolar e para o desenvolvimento político. Os autores referidos indicam como foco da I-A a submissão à prática de ideias que o investigador possuiu. Através deste processo este poderá melhorar e obter novas informações sobre planos de estudo e sobre o ensino e aprendizagem praticado no contexto em que está envolvido.

Numa síntese do que é a I-A aplicada à Educação, é apresentado o conceito de *ideias em ação*. Ou seja, a oportunidade de ter ‘un medio de trabajar que vincula la teoria y la práctica en un todo único’ (Kemmis & McTaggart, 1988, p.10).

Na continuação de encontro de um enquadramento referencial sobre a I-A, apresentamos a proposta de Máximo-Esteves (2008) que descreve várias definições que informam sobre as características essenciais deste método. A autora caracteriza esta metodologia como estando na base de um ‘desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação’ (op cit, p.18). A I-A parte de um desígnio de procura de mudança. Mudança esta que visa a reflexão sobre as situações do mundo real no intuito de encontrar e analisar pontos de referência que funcionem como emblema para o desenvolvimento profissional. Daí que a mesma autora fixe a problemática da I-A como sendo ‘o recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais’ (idem, p.19).

Dado o seu carácter flexível, a I-A permite a inclusão de instrumentos e técnicas que melhor se adequam ao estudo a realizar. Consoante as características específicas de um estudo, as técnicas, os instrumentos, os meios, as metodologias e as ferramentas são variáveis, podendo ser utilizadas pelo investigador consoante as situações investigadas e mediante as particularidades processuais com que se depre (Silva, 1996, Kemmis & McTaggart, 1988).

A I-A preocupou-se, desde a sua origem, com a articulação de abordagens metodológicas diferenciadas (subjetividade e objetividade, experimental e clínico) e com a procura de quadros teóricos em diferentes disciplinas e domínios das ciências sociais.

(Silva, 1996, p.262)

Bogdan e Biklen (1994) definem-na como uma *atitude*, uma ação que é tomada mediante objetivos e atividades, onde o investigador assume um papel ativo *na causa da investigação*. Uma metodologia que se baseia ‘na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais’ (idem, p.292). Estes autores preconizam a I-A como uma forma de mudança social, onde a questão dos valores de uma sociedade ou comunidade são analisados e colocados em causa.

Moreira e Alarcão (1997) apresentam duas características que perpassam qualquer definição dada à I-A e que reúnem consenso quando o tema é a prática dos professores:

- poder ser realizada pelo próprio professor, não se constituindo como investigação realizada por outrem sobre aquele;
- lidar com um problema específico, numa situação determinada e com a aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados.

(Moreira & Alarcão, 1997, p.123)

Com a aplicação do método da I-A, o investigador procura analisar os efeitos das mudanças que eventualmente se operaram, num processo cíclico entre a teoria e a prática. A este processo relacional entre a teoria e a prática deve ser associado um processo operacional em espiral, onde são seguidos os passos: planificação/ ação/ observação/ reflexão (Kemmis & McTaggart, 1988). Há um primeiro momento - a planificação da ação. Este momento ocorre anteriormente à ação e prevê a imprevisibilidade das situações que ocorrem em contextos sociais. Na planificação da ação deve estar previsto o imprevisto, deve haver lugar para a reação espontânea, para o momento pontual da novidade e do inesperado. Daí a necessidade de ser deixado espaço de manobra para que o investigador possa adaptar e adaptar-se às situações. Situações estas que são tidas como mutáveis e dinâmicas.

É um momento definido como sendo pró-ativo, onde existe a planificação dos passos a tomar em campo. Um segundo momento - a ação. O momento onde é posto em marcha o planeado; a aplicação do antevisto; a vivência do imaginado. O momento de confronto entre o planeado e a realidade contextual, onde o investigador coloca em movimento o plano estabelecido e onde entram em campo as experiências e as estratégias adquiridas.

A ação deve ser fluida e dinâmica e implica o uso de um *raciocínio prático* (Kemmis & McTaggart, 1988, p.18) que molda a atitude do investigador à situação do momento.

O terceiro momento - a observação. Tem como função enunciar e descrever os efeitos da ação. Serve igualmente como repositório de dados que alimentam a reflexão sobre a ação. Da mesma forma que a ação, a observação não deve ser demasiado estanque nas categorias que observa de forma a não perder elementos significativos que ocorreram na ação. Elementos que não estavam antecipados e observações não previstas que provocam o encontro de novas informações. Por último - a reflexão. Momento que encerra cada ciclo do processo de I-A. É o momento de síntese dos momentos anteriores e a sua respetiva análise. Aqui procuram-se novos significados, confirmam-se ideias e estabelecem-se novas questões. A reflexão é descritiva e introspetiva e é o momento que sintetiza as principais conclusões. É igualmente o passo que estabelece as alterações encontradas que deverão encetar o momento seguinte, isto é, um ciclo seguinte.

Estes quatro momentos descritos funcionam sucessivamente em espiral formando um ciclo completo do processo da I-A. O primeiro ciclo conduz a um segundo, e este a um terceiro e assim sucessivamente, onde as reformulações, as estratégias e uma nova planificação do plano inicial vão pautando os pormenores de cada um dos ciclos. E, como ilustração deste processo apresentamos a Figura 15.

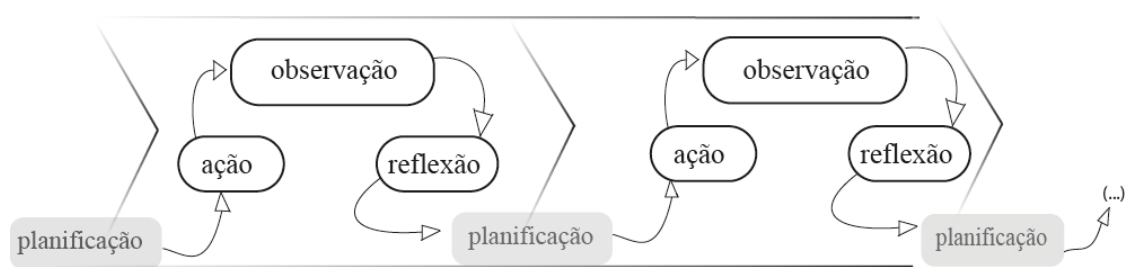


Fig.15: Processo de Investigação-Ação a partir de Kemmis e McTaggart (1988, p.16).

O método de investigação pela I-A estabelece, pelo descrito, uma ligação próxima com o mundo real e prático. Procura, em campo, os dados que sustentam a sua finalidade: dar respostas sobre um tema a partir da análise e reflexão na, e sobre a ação.

De acordo como a realidade do nosso estudo, optámos pela adaptação deste método de trabalho nas Ciências Sociais por ser aquele que melhor se enquadrou na dinâmica pedagógica deste estudo e na variedade dos dados recolhidos. E, para melhor ilustrar esse processo, apresentamos a Figura 16:

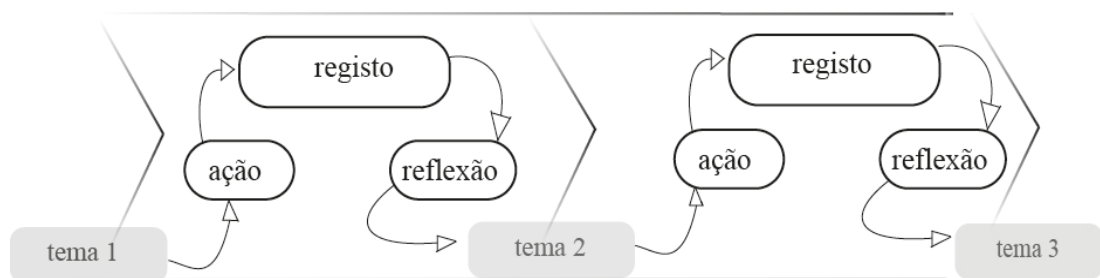


Fig.16: Adaptação do modelo de Kemmis e McTaggart (1988).

Procedimentos de acesso ao campo e participantes

Sobre o tema Bogdan e Biklen (1994, p.115) referem a questão da abordagem *dissimulada*, onde os sujeitos participantes não têm conhecimento da investigação nem dos seus objetivos. Ora, o que se pretende para este estudo será o oposto, ou seja, uma abordagem *objetiva*. Esta abordagem implica o consentimento por parte dos participantes para colaborarem com a investigação, bem como o conhecimento antecipado dos objetivos da investigação.

Figueiredo (2013) aponta para a importância da construção e manutenção de uma relação de confiança de forma a não haver uma ocultação de dados ou informações. A mesma acrescenta que este relacionamento com os participantes deverá acompanhar a recolha e a análise dos dados durante a investigação.

Assim, para o nosso estudo, fizemos uma exposição aberta e presencial dos nossos objetivos perante todos os participantes envolvidos. Para além disso, foram realizados pedidos de autorização, quer institucional, quer departamental, para o desenvolvimento da nossa investigação.

Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados foram:

- Entrevista semi-estruturada;
- Questionário;
- Portefólios dos discentes;
- Portefólio do docente;
- Análise videográfica.

Dentro do inquérito por entrevista optamos pela semiestruturada por ser aquela que melhor se aplica aos objetivos da investigação. Dada a riqueza de dados que se esperavam encontrar, recorreu-se a um tipo de entrevista que permite o registo mais completo das conceções dos participantes.

A leitura da especialidade mostra que o uso destes instrumentos 'são processos para adquirir dados acerca de pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as' (Tuckman, 1994, p.308). Possibilitam aceder a perspetivas e opiniões de alguém sobre algo. Ou, como reforçam Bogdan e Biklen (1994),

É utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

(Bogdan & Biklen, 1994, p.134)

As entrevistas possibilitam o conhecimento do ponto de vista de um sujeito sobre um tema sobre o qual queremos aprofundar conhecimentos ou então ficar a conhecer.

Uma das características da entrevista passa pelo seu carácter menos diretivo relativamente ao inquérito. O uso da entrevista implica ter presente a liberdade nas respostas que o entrevistado pode dar. Sobre o mesmo tema, os mesmos autores, afirmam que:

Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

(Bogdan & Biklen, 1994, p.145)

Existe, pois, a possibilidade de o entrevistador ter um guião que aborde o tema ou os temas que pretende aprofundar e, no entanto, haver margem para a entrada de novos dados que possam extrapolar a conceção inicial do plano de entrevista. Esta característica permite não só abrir para temas que até então o entrevistador não tinha conhecimento e ao mesmo tempo não forçar ou intimidar o entrevistado para as respostas a dar. Construímos um guião para as entrevistas realizadas por forma a manter uma orientação comum e nos guiarmos em termos de temas a abordar.

A entrevista semiestruturada serve como estratégia para compreender a visão alguém sobre uma situação ou um dado tema. Tida como um momento de enriquecimento pelo contacto direto com o entrevistado, permite que novos dados possam ser encontrados que melhorem a pesquisa. Por outro lado, é um instrumento que implica dispor de mais tempo e onde a análise de conteúdo pode ser mais demorada.

A partir de Ghiglione e Matalon (1985, p.56), as características da entrevista semiestruturada passam por:

- existe uma grelha de temas;
- ordem de abordagem dos temas é aleatória;
- o entrevistador propõe o tema;
- a ambiguidade é menor do que na entrevista livre;
- implica a imposição de um quadro de referência.

Na entrevista semiestruturada o tipo de questões são abertas para melhor compreender o que o entrevistado pensa e para este falar livremente sobre os seus pontos de vista. Para uma melhor compreensão do que é que caracteriza as perguntas abertas, apresentamos uma

síntese proposta por Foddy (1993, p.143):

- permitem aos inquiridos expressarem-se pelas suas próprias palavras;
- não sugerem respostas (indicam o nível de informação de que os indivíduos dispõem; indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos; indicam a intensidade dos sentimentos dos inquiridos);
- evitam efeitos de formato;
- permitem identificar complexos quadros de referência e influências motivacionais.

Quanto à linguagem deve ser acessível, isto é, não usar vocabulário que é exterior ao conhecimento do entrevistado. Este deve sentir-se à vontade, num espaço agradável, sem ruídos e interrupções. O entrevistador deve fazer o menor número de questões possível; não deve implicar-se no conteúdo, deve ser afável e permitir que os sujeitos se expressem livremente e sem juízos de valor por parte do entrevistador. Por sua vez, o entrevistador deve estimular e motivar o sujeito entrevistado para que haja a recolha de dados o mais alargada possível.

Nesta investigação usámos a entrevista em grupo, ou discussão grupal, como instrumento de recolha de dados. As características deste tipo de entrevista, no seu entendimento global, são entrevistas quase formais ou formais que se focam nos vários discursos dos indivíduos resultantes das suas ações do quotidiano (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). Esta ferramenta procura a reunião coletiva das opiniões de um dado grupo sobre um tema. Estas entrevistas são conduzidas por alguém onde uma conversa é conduzida em torno de uma experiência e das perceções dessa experiência por parte dos entrevistados (Payne & Payne, 2004). Esta estratégia é um meio de recolher uma grande quantidade de informação de um grupo de pessoas, de uma só vez, num período reduzido de tempo. Distingue-se da entrevista em *focus group* já que esta é uma estratégia que implica a escolha de um tipo de grupo especializado num dado tópico ou tema, onde os participantes se enquadram no mesmo estatuto. Na entrevista em *focus group* os indivíduos não se conhecem e são seleccionados de acordo com um perfil (tradicionalmente usada na análise de mercado e de produtos).

A entrevista em grupo é melhor usada numa escala reduzida de participantes onde há uma

mistura e interação entre os mesmos, daí se designar como uma ferramenta de pesquisa social (ou invés da entrevista individual). Aqui o foco é dado às questões e às respostas que são dadas entre o investigador e os participantes. Ao contrário do *focus group* onde é dado ênfase às interações entre o próprio grupo (Miller & Brewer, 2003).

Métodos de tratamento e análise dos dados

Estando esta investigação inserida no paradigma qualitativo, onde a procura e a análise dos dados encontrados sustentam o encontro de sentidos para os objetivos propostos, vimos na análise de conteúdo o recurso principal para o encontro de sentidos.

Sobre este método de tratamento da informação recolhida podemos afirmar que permite o trabalho a partir de uma grande variedade de dados, o que se tornaria uma tarefa impossível se realizada de forma desarmada. Como método, possibilita estabelecer as regras que validam e justificam a informação selecionada. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p.227), a análise de conteúdo é definida como ‘a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade’.

Referindo-nos a Bardin (1977), dentro das técnicas que possam ser usadas, há um outro ponto de vista onde se pode entender a análise de conteúdo como,

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...) - é uma hermenêutica controlada, baseada na indução: a inferência.

(Bardin, 1997, p.9)

A definição compreende a ideia de que o investigador se depara com uma grande dispersão e variedade de conteúdos dentro da informação recolhida. Será a interpretação fundamentada desses dados que dará origem ao preenchimento dos espaços de questionamento. Ao trabalhar-se no campo das perspetivas, conceitos, ideias, valores ou

opiniões que um sujeito tem sobre um tema, implica a estruturação do manancial de informação recolhida para posterior leitura e análise.

Aires (2011) apresenta um modelo interativo onde podemos ver as fases que podem integrar a fase de análise dos dados. Este método implica a três momentos. 1) a redução dos dados, onde se prevê a seleção e focalização dos dados a partir da informação em bruto de modo a que seja possível a extração de conclusões; 2) a edificação de hipóteses de trabalho; 3) a exposição dos dados encontrados de forma a que se ajustem às conclusões, ou ações, do investigador. Ou por outras palavras, os dados são apresentados de acordo com os sentidos que se procuram ou interpretações/conclusões que se querem alcançar. Ambos os processos constituem uma metodologia para o momento final deste processo analítico que é a extração de conclusões.

Como Aires (2011, p.47) sintetiza: ‘na primeira, trata-se de ordenar, de forma gráfica, a informação, realçando relações entre eventos, enquanto que na segunda expõe-se já determinado nível de explicação’. A mesma aponta, ainda, para o valor deste método de tratamento e manuseamento da informação por permitir que esta esteja sempre disponível para leituras no global e no particular, a memorização das relações entre a informação e o acesso permanente à informação.

Metodologia de análise de conteúdo

Um dos métodos utilizados no tratamento de dados recolhidos foi a codificação da informação. A codificação é ‘o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo’ (Holsti, 1969, citado por Bardin, 1977, pp.103-104). Este método clarifica a técnica de codificação da informação que pode ser definido como de recorte. Aqui, são criadas frações que irão constituir as unidades de registo dentro de um dado assunto: as categorias. Estas podem ser definidas como a criação de unidades com uma lógica significativa que classifique dados ou documentos (de fontes diferentes)

segundo sentidos comuns.

Dada a diversidade de fontes de dados neste estudo, a análise de conteúdo foi essencial para dar sentido e articular o material recolhido em momentos e em modalidades distintas. No ponto seguinte, esclarece-se o percurso de recolha e produção de dados e a relação entre as diferentes fontes (Tabela 1).

Definição das categorias de análise

Foi estabelecido como critério para a categorização: a semântica. Todos os elementos que no seu conteúdo sejam sobre o mesmo tema ou assunto ficarão agrupados. Para além disso, são estabelecidas duas etapas para o tratamento dos dados em bruto em categorias. A primeira, o inventário das unidades registo, ou elementos, consideradas pertinentes para este contexto. A segunda, a classificação, ou seja, repartir os elementos e procurar uma organização dentro das categorias. Quanto à sua definição, as categorias obedeceram ao seu teor de pertinência.

Origem dos dados

A Tabela 1 ilustra a origem dos dados e a sua colocação no tempo aquando da sua recolha. É indicado, igualmente, a quantidade recolhida para cada um dos casos:

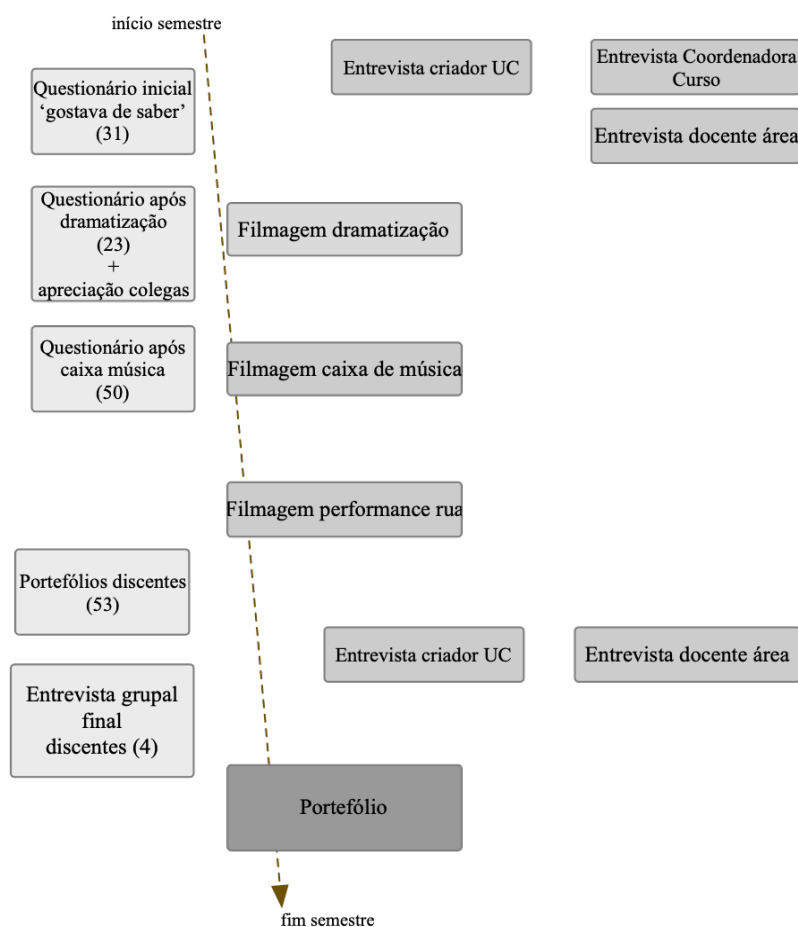


Tabela 1: Origem dos dados e cronologia de recolha.

Resumo

O enquadramento metodológico implica a descrição dos passos dados e quais as ferramentas usadas e que validam a informação que é recolhida ao mesmo tempo que justificam e enquadram as ações tomadas. Reforçamos a pertinência da inclusão de propostas conceptuais que estipulam a situação pedagógica como espaço da prática que sustenta uma pesquisa. Colocar a tónica na ação como estratégia para melhor analisar a informação recolhida tornou-se um fator decisivo no desenrolar deste estudo.

Ficaram apresentadas as ferramentas e os métodos de instrumentos de recolha de dados que sustentaram o processo de recolha de informação que surtiu do trabalho de campo. Os dados recolhidos tiveram como fonte as entrevistas realizadas aos docentes da área de Arte e Expressões Criativas, os quais se enquadraram neste estudo por terem uma relação próxima com a unidade curricular usada neste estudo. Os portefólios dos alunos serviram como um corolário das experiências vividas por estes e onde foi possível analisar informação considerada relevante e pertinente para este contexto investigativo. Foi igualmente possível obter as conceções e opiniões da coordenadora do curso através de uma entrevista onde se realçou a sua posição sobre o tema da Performance e da Interculturalidade.

O enquadramento metodológico foi desenhado de forma a que pudessem ser integrados numa mesma plataforma métodos específicos, como o inquérito por questionário, juntamente com propostas conceptuais de modelos de ação em práticas artísticas.

Foram expostos procedimentos que se enquadram na perspetiva de Savin-Badem e Wimpenny (2014) quando indicam que a metodologia informa como os dados foram recolhidos, como foram processados e como foram analisados e interpretados. Foi igualmente dada relevância à proposta destas investigadoras por apresentarem uma metodologia baseada em Artes que representa a metodologia como um fluido.

PARTE III

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL, AS ARTES E A PRESENÇA DA
INTERCULTURALIDADE

Apresentação

Esta terceira parte apresenta o contexto global e específico deste estudo. É realizada uma breve descrição sobre a instituição e as suas unidades orgânicas, com incidência na Escola Superior de Educação, e a caracterização e apresentação, na sua especificidade, do curso que serviu de contexto empírico a esta investigação.

A caracterização da instituição descreve o Instituto Politécnico de Viseu como uma instituição da região centro do país constituída por várias unidades orgânicas, como a Escola Superior de Tecnologia e Gestão, a Escola Superior Agrária e a Escola Superior de Enfermagem. São apresentadas informações de cariz geral que ilustram a realidade formativa desta instituição.

Um segundo momento desta parte descreve a unidade orgânica que acolheu este estudo. Da mesma forma, é realizada uma listagem dos ciclos de estudos que compõem a oferta formativa da instituição, passando-se para a apresentação e caracterização aprofundada do curso que acolheu este estudo.

Sobre o curso é realizada uma primeira abordagem que esclarece sobre as saídas profissionais e o perfil do profissional que é estabelecido. Nesta caracterização é efetuada uma correlação entre as unidades curriculares que compõe o plano de estudos e a unidade curricular de *Performance Criativa*, tendo latente o pressuposto da formação não artística em que se enquadra a investigação.

Um momento final procura crivar, pela análise ao plano de estudos, as ligações ao universo da Interculturalidade. Esta descrição é apresentada tendo como referente as fichas curriculares de todas as unidades curriculares. Aquilo que é apresentado é resultado de uma análise dos conteúdos que são descritos em todas as unidades curriculares.

O Instituto Politécnico de Viseu

O Instituto Politécnico de Viseu (IPV) é uma instituição de ensino superior que tem a sua área de influência na região central do país (Beiras).

Tem como objetivos a qualificação de alto nível, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional.

É composto pelas unidades orgânicas: Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu e Lamego, Escola Superior de Educação, Escola Superior de Saúde e Escola Superior Agrária. Estas cinco unidades fazem com que o IPV seja composto, em 31/12/2017¹⁰, por 5159 alunos, 421 docentes e 180 funcionários. A oferta formativa ascende a 105 ciclos de formação que se dividem por 33 CTeST, 32 Licenciaturas e 30 Mestrados.

Na investigação possui o CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde é uma unidade pluridisciplinar financiada pela FCT que está em reorganização na sequência do novo regulamento de avaliação de unidades de I&D da FCT. E está a concorrer para a criação de dois outros: Centro de Investigação em Educação e Inovação Pedagógica e Centro de Estudos em Serviços Digitais.

O IPV desenvolve também o projeto Erasmus+, tendo como prioridades: 1. Aumentar números de mobilidades 2. Aumentar o número de parcerias 3. Alargar a amplitude geográfica da rede de parceiros. Nos anos civis de 2017/ 2018 foram concretizadas 81 saídas de alunos e 82 de entradas no IPV de alunos estrangeiros. Há um acordo protocolar com 109 universidades, onde 20 são de países da união europeia e 6 de países fora da união europeia. O país com maior número de saídas para a união europeia é Espanha e para fora, a Turquia.

O IPV mantém igualmente protocolos com instituições do ensino superior de várias geografias como: Brasil, Cabo Verde, Bélgica, Espanha, França, Moçambique, Polónia e São Tomé e Príncipe.

¹⁰ Fonte: Plano de atividades e orçamento 2018 do Instituto Politécnico de Viseu.

A Escola Superior de Educação de Viseu

A Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), criado em 1979, foi a primeira unidade orgânica de um instituto politécnico a entrar em funcionamento em Portugal, tendo dado início à sua atividade com a lecionação de cursos de formação de professores em 1983.

No ano letivo de 2017/ 2018, a ESEV teve 1039 discentes inscritos, repartidos por 7 Licenciaturas, 13 Mestrados e 1 CTeSP. As licenciaturas são Artes Plásticas e Multimédia, Comunicação Social, Educação Social, Artes da Performance Cultural, Desporto e Atividade Física, Educação Básica e Publicidade e Relações Públicas.

Refira-se a existência na oferta formativa da ESEV de um CTeSP em Produção nas Artes do Espectáculo (em funcionamento em 2018/19), de uma Pós-Graduação em Criação Teatral Aplicada e de uma segunda em Direção Artística na Produção Audiovisual, tendo ambas já funcionado. Foi, entretanto, descontinuado o Mestrado em Animação Artística que funcionou na escola na década de 2010.

No que concerne o curso onde foi realizado este estudo, o curso de Publicidade e Relações Públicas, podemos referir que tem, na sua estruturação, as Ciências Sociais como área predominante, sendo, assim, um curso direcionado para a área da comunicação.

O curso faz parte da oferta formativa da Escola Superior de Educação desde 2008, e como os restantes cursos, obedece a uma atribuição de 180 créditos, conferindo o grau de licenciado.

Para um melhor enquadramento deste curso de 1.º ciclo de estudos neste estudo apresentamos uma análise e uma síntese que onde procuramos ilustrar a presença quer da dimensão artística, quer da Interculturalidade, no decorrer do plano de estudos.

O curso de Publicidade e Relações Públicas.

O curso de Publicidade e Relações Públicas (P.R.P.) define, na sua apresentação institucional¹¹, perfis de competência como objetivos de formação.

Estes perfis são divididos em perfis de competência geral:

- Construir mensagens de natureza diversificada em diferentes contextos de comunicação;
- Possuir capacidades de análise, de síntese e de organização;
- Revelar predisposição para o trabalho individual e em grupo, dinamizando e contribuindo para a resolução de problemas;
- Aplicar conhecimentos adquiridos em situações práticas de ambiente laboral;
- Revelar capacidade de inovação, denotando criatividade em situações de trabalho.

E perfis de competência específica:

- Utilizar estratégias de comunicação verbal;
- Conhecer e aplicar ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação;
- Comunicar em língua estrangeira para fins específicos;
- Adquirir e aplicar mecanismos próprios à comunicação em língua estrangeira;
- Conhecer outras culturas e desenvolver uma cultura de tolerância e de intercompreensão;
- Conhecer os diferentes intervenientes no processo publicitário;
- Compreender as Relações Públicas como uma atividade para a humanização interna e externa da organização;
- Discernir os objetivos, tipos, modelos organizativos e instrumentos das Relações Públicas.

Fazendo uma leitura superficial e desarmada de qualquer intenção avaliativa, e tendo como referente a área artística e da Interculturalidade, podemos afirmar que há competências previstas na formação do curso que se enquadram em ambientes de Interculturalidade, como: *Conhecer outras culturas e desenvolver uma cultura de tolerância e de intercompreensão; Utilizar estratégias de comunicação verbal; Comunicar em língua estrangeira para fins específicos e Adquirir e aplicar mecanismos próprios à comunicação em língua estrangeira.* E podemos, apesar de ser um curso de cariz não artístico, mas sim de comunicação, enquadrar os processos dentro da competência: *Conhecer e aplicar*

¹¹ Retirado de: www.esev.ipv.pt [janeiro de 2018].

diferentes técnicas de criação publicitária, como um espaço possível da presença artística ou performativa.

De notar, portanto, que o curso estabelece como competências específicas a capacidade comunicar numa língua estrangeira e prevê, igualmente, que o aluno adquira como competência valores como a tolerância e a intercompreensão. Estes dois últimos conceitos ganham particular relevo por se enquadrarem em princípios que estão previstos na educação intercultural. Isto é, compreender uma cultura com o intuito de encetar novas relações mediadas por um contexto específico.

O perfil profissional

Como competências finais de curso, as quais acabam por definir o perfil profissional do aluno desta área da comunicação, são apresentadas as seguintes:

- Projetar estratégias publicitárias ou de comunicação institucional;
- Estabelecer e manter redes de comunicação interna;
- Gerir projetos de patrocínio e mecenato;
- Manter contactos pertinentes com os órgãos de Comunicação Social;
- Organizar eventos;
- Redigir e editar house-organs e outras publicações institucionais.

Podemos somente aferir que as áreas de intervenção do curso de P.R.P. se enquadram na tipologia da formação em que se inscreve, não havendo, como é espectável uma referência direta, ou mesmo indireta, às Artes ou à Interculturalidade.

A *Performance Criativa* e o plano de estudos¹². A presença das Artes na formação não artística

A unidade curricular de *Performance Criativa* está alocada no 2.º ano letivo, no 2.º semestre. Esta colocação da unidade curricular relaciona-se com a possibilidade de esta

¹² O plano de estudos do curso de P.R.P. pode ser consultado no Anexo XXIV.

não interferir com a entrada dos discentes em estágio que acontece no terceiro ano letivo. Para além disso, é espectável que os discentes no segundo ano de formação possam já possuir um grau de conhecimento cultural e de referências académicas que colaborem na envolvência informada dos discentes. A par da *Performance Criativa* são lecionadas unidades curriculares que se caracterizam como sendo de teor técnico e de teor comunicacional. Começemos por nos referir às unidades curriculares que na sua descrição¹³ colaboram para a construção de um panorama formativo no mesmo semestre onde se encontra a *Performance Criativa*.

A unidade curricular de *Análise de Mercados e Comportamento do Consumidor* apresenta como objetivos de aprendizagem e dos quais retiramos aqueles que consideramos os mais significativos para a ilustração formativa que pretendemos mostrar. Assim, - *Conhecer o mercado nas suas diversas aceções: pessoas singulares e famílias, organizações e Estado;* -*Conhecer as tendências demográficas que caracterizam as modernas sociedades contemporâneas;* -*Verificar a importância da estratificação social no processo de compra e* -*Compreender a aplicabilidade dos Sistemas de Informação de Marketing.*

Esta unidade curricular procura, na sua génese, levar o que os alunos se aproximem do terreno de atividade do marketing e a satisfação do consumidor através da observação dos seus comportamentos.

A unidade curricular *Design I* traça um elenco de competências que passam por: - *Reconhecer a especificidade do Design enquanto atividade projetual;* -*Reconhecer a importância do Design no âmbito das Relações Públicas e Publicidade;* -*Reconhecer as especificidades inerentes à utilização da linguagem visual no âmbito do Design e no âmbito da Publicidade;* -*Demonstrar potencial criativo e sentido crítico na análise e criação de produtos de Design.*

A unidade curricular permite que, através das competências elencadas, os alunos acedem a um conjunto de experiências que permitam a compreensão da especificidade da relação entre a publicidade, design e as relações públicas e, para além disso, desenvolverem a sua

¹³ Informação disponibilizada no relatório de autoavaliação do curso de P.R.P. para a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

capacidade crítica na apreciação de objetos de design a partir das suas perspectivas funcionais e estéticas.

A unidade curricular *Relações Públicas I*, tem como competências a aprofundar: *-Dotar o aluno de competências para perceber o domínio das Relações Públicas nas entidades públicas e privadas, os públicos e os objetivos desta técnica de comunicação; -Preparar o aluno para que seja capaz de distinguir os vários tipos de Comunicação inerentes à atividade de Relações Públicas; -Colocar o aluno perante os diversos meios e instrumentos de Relações Públicas, permitindo-lhe o desenvolvimento de competências para poder planear e programar esses mesmos meios e instrumentos.*

A descrição ilustra claramente que a unidade curricular enceta um percurso formativo que abre caminho à aquisição e domínio das capacidades comunicacionais e instrumentos para a dimensão interpessoal em ambientes de trabalho. Esta unidade curricular será um dos pilares de formação do curso por permitir a aquisição de conhecimentos e competências dentro do espaço de atuação do profissional de Relações Públicas. Aborda os diferentes tipos de comunicação, assim como os espaços específicos onde essa comunicação ocorre. Para além visa a autonomia do aluno em planear e programar ações no domínio das relações públicas.

A unidade curricular de *Sociologia da Comunicação*, por seu turno, apresenta uma listagem de competências das quais vamos sublinhar: *-Perceção e compreensão das novas formas e dimensões de interculturalidade comunicacional nas sociedades contemporâneas e Consciencialização sobre o fenómeno da globalização comunicacional e desafios futuros das sociedades modernas.* Estas competências revelam uma aproximação visível à Interculturalidade por associar dois fenómenos que são característicos desta: a consciência para a presença da Interculturalidade quando estamos a falar nas novas paisagens da sociedade, isto, aliado a um fator fulcral para a existência da Interculturalidade, a comunicação. Um outro fator que é aqui visto como incontornável que é a globalização.

Esta unidade curricular dá, deste modo, realce à complexidade e à diversidade das sociedades contemporâneas, promovendo a constante atualização das novas formas de comunicação face à contínua transformação das sociedades.

A unidade curricular de *Teoria da Publicidade I*, dá realce às competências: - *Conhecimento e reconhecimento das novas tendências e perspectivas de evolução na área da Publicidade, assim como de novas ferramentas e ambientes de atuação. Competências no sentido de reconhecer as fases de um anúncio publicitário.*

É uma unidade curricular que especifica o saber técnico por parte do estudante sobre aquilo que envolve a publicidade (processo, exemplos, tipo de imagem, imagem publicitária, imagem de marca).

A unidade curricular é apresentada como sendo uma área que inevitavelmente se cruza com outras áreas dado os temas que aborda, como a análise do anúncio publicitário. No desenvolvimento do trabalho desta unidade curricular são analisados exemplos de referência, onde a imagem, o nome e a mensagem são elementos que são analisados em espaço de formação.

Por último, a unidade curricular de *Performance Criativa* percorre uma listagem de competências que tecem uma abordagem às práticas performativas onde a criatividade, a linguagem dramática e a performance são eixos estruturantes: -*Despoletar o imaginário e a criatividade com base numa linguagem e intervenção dramática; -Contribuir para a tomada de consciência da importância da atividade lúdica no processo de aprendizagem e de formação; -Estimular e desenvolver o sentido e a expressão estética no domínio das várias formas de comunicação; -Desenvolver a interiorização das capacidades sensoriais, físicas, afetivas e cognitivas no relacionamento com o meio a fim de renovar a sua ligação ao meio e enriquecer a sua expressão e criatividade.*

A unidade curricular enfatiza a dimensão subjetiva e emocional como espaços privilegiados da ação formativa. A unidade curricular, sendo de cariz artístico, vai trabalhar o desenvolvimento ou a maturação do sujeito enquanto indivíduo que é composto por dimensões culturais, sociais, religiosas, estéticas e morais. A *performance* é assim o grande elemento prático que, pela ação, provoca o discente para a experimentação das suas dimensões criativas em situações específicas de criação e fruição artística. Procura ser um meio de conhecimento do próprio discente enquanto autor e produtor de ações criativas, estimulando e desenvolvendo a criatividade, o imaginário, o sentido e a expressão estética.

A *Performance Criativa* na persecução do desenvolvimento, o amadurecimento, destas competências utiliza os conteúdos: *projetos lúdicos/ criativos; indivíduo e coletivo; o jogo dramático e a linguagem dramática*. Estes operam como ferramentas que são utilizadas nos tempos de formação com o intuito do próprio aluno apreender e experimentar outras linguagens e apetências para o seu trabalho. Apetências essas que passam pela criatividade e pela capacidade de perceber que é um indivíduo capaz de responder a situações, capaz de se adaptar a situações e capaz de criar, pelo estético, pelo lúdico e pela criatividade nas propostas de trabalho ou iniciativas inovadoras.

A descrição realizada sobre as unidades curriculares que trabalham em conjunto no mesmo semestre teve como intuito fazer o enquadramento formativo em que operam unidade curriculares e origem artística e não artística. Permite compreender que há ligações possíveis entre competências a desenvolver, quer sejam artísticas ou não, no que concerne a formação do aluno do ensino superior politécnico. Justifica-se este paralelismo não pela comparação, mas antes pelo complemento que as áreas distintas podem proporcionar à formação global do indivíduo.

A Interculturalidade no contexto do curso de Publicidade e Relações Públicas

Ao continuar esta análise às unidades curriculares que constituem o plano de estudo do curso que serve de contexto empírico e pedagógico à nossa investigação, fazemos uma outra leitura às restantes unidades curriculares presentes no curso, mas, neste caso, iremos circunscrever a nossa análise às referências (competências ou conteúdos) que surgem no plano de estudo e que possam ser enquadradas nos domínios e nas características da Interculturalidade.

Estabelecido que está a quadro referente à unidade curricular de *Performance Criativa* e à sua colocação no painel formativo, consideramos relevante concretizar um levantamento aos conteúdos e competências que possam ter alguma relação com a Interculturalidade.

A primeira referência encontrada está inscrita na unidade curricular *Cultura Visual* onde de entre as competências inscritas retemos a capacidade de *-Desenvolver uma perspetiva crítica da Arte e Cultura Contemporâneas*. Esta competência permite que possa haver uma consciência para a dimensão da Interculturalidade pela observação das demonstrações artísticas e contemporâneas de diversas origens. A Arte e a Cultura surgem aqui lado a lado não só na promoção das Artes, mas, acima de tudo nas capacidades de análise e de crítica de outras formas de ver o mundo procurando a construção de uma mentalidade aberta a outras realidades.

A unidades curriculares *Língua Estrangeira - francês e inglês*, estão dentro do paradigma da Interculturalidade por se enquadrarem na sua vertente linguística. Um dos pilares da Interculturalidade prende-se com as questões da linguagem de uma cultura. O próprio elemento de comunicação entre culturas com línguas diferentes será a língua franca, ou, a língua que ambos os interlocutores conhecem e sobre a qual estabelecem a comunicação. Daí as competências estabelecidas para estas unidades curriculares sejam: *-Adquirir e aplicar mecanismos próprios à comunicação em Língua Estrangeira (LE)* e *-Conhecer outras culturas e desenvolver uma cultura de tolerância e intercompreensão*.

Esta unidade curricular estabelece, também, uma forte relação com a Interculturalidade por justificar destas competências pela *-Autonomia e desempenho dos alunos como futuros profissionais na área da publicidade e relações públicas, promovendo igualmente os seus conhecimentos culturais e interculturais no âmbito da sociedade atual*.

A unidade curricular de *Relações Públicas II* dada a sua especificidade no relacionamento e interação entre pessoas apresenta um rol de competências que podem, eventualmente, enquadrar-se num cenário de Interculturalidade: *-Incide na abordagem de noções protocolares fundamentais no exercício da atividade de Relações Públicas; -Aborda e permite perceber a aplicabilidade estratégica das Relações Públicas em cenários de crise; -Prepara o aluno para que seja capaz de elaborar um plano de Relações Públicas, desenvolvendo competências de pesquisa e análise, identificando objetivos, plataformas e linhas de ação, assim como para que seja capaz de gerir uma situação de crise*.

Ficam apresentadas todas as unidades curriculares que, segundo a informação disponibilizada, e tendo com referente os pressupostos da Interculturalidade, possam

permitir uma leitura que perspetive ligações e relações entre o universo artístico, a Interculturalidade e a formação não artística.

Resumo

Esta PARTE estabeleceu um panorama sobre o contexto do estudo. Sentimos a necessidade de fazer esta apresentação pela importância que este ambiente representa. A facto de ser um contexto de formação não artístico dá realce a uma unidade curricular de índole performativa. A contextualização relança um novo olhar sobre as Artes na educação formal. Sendo o contexto o ensino superior politécnico consideramos essencial estabelecer uma narrativa que colocasse lado a lado conteúdos de origem artística e não artística. Com isto, queremos, assumir uma perspetiva de fluidez natural e de cruzamento na formação superior entre áreas que concorrem para a formação global do aluno.

PARTE IV

A INTERVENÇÃO

Apresentação

Esta parte descreve o período pedagógico de um semestre letivo onde se desenvolveu um percurso pedagógico no qual se preparou e orientou sessões que tiveram como tema principal a Performance e a Interculturalidade. Tomámos como documento orientador um guião de prática¹⁴ já existente na unidade curricular, o qual desenvolvemos de acordo com os objetivos desta investigação.

O grupo de trabalho contemplou 61 discentes divididos por **três grupos**, onde cada grupo teve **1h30** de contacto letivo semanal. No final do semestre cada grupo contabilizou 15 sessões letivas num total de 45 horas de formação cada.

Foram estabelecidos temas centrais que se desdobraram por todas as sessões realizadas no semestre. Estes temas chave englobaram o trabalho desenvolvido dentro da temática em análise, funcionando como casulos nos quais explorámos o tema da Interculturalidade numa base performativa. Cada um deles foi assumido como um suporte metodológico, ou ferramenta de pesquisa, para os dois grandes universos em jogo. Os temas foram:

- *Geografias do Ser e do Ver;*
- *Tiras de emoção;*
- *A Dramatização;*
- *A 'Caixa de Música';*
- *A Performance Intercultural.*

Dada a especificidade do processo e o ambiente performativo das sessões é apresentado, como parte integrante desta investigação, um portefólio de edição digital o qual obedece a uma estrutura que está organizada de modo idêntico a esta PARTE. Queremos com isso dar uma melhor visibilidade ao processo desenvolvido.

¹⁴ Cf. Anexo VIII.

Tema 1: Geografias do Ser e do Ver

Foram propostos temas a partir dos quais cada um aluno usou para expressar significados, episódios, acontecimentos e experiências, nomeadamente:

- *Crenças, Valores, Princípios, Tradições, Interesses, Outra cultura e Grupo.*

A opção por estes temas advém do pressuposto de estes procurarem trazer para a plataforma da partilha vivências tidas pelos alunos que se enquadrassem dentro de um quadro de referências que constituem aquilo que se pode designar como cultura (Imagem 1).

A ideia de cultura que se procura, desta forma, aludir é constituída por vários elementos como **valores, crenças e atitudes**¹⁵. Estes pilares centrais na designação de cultura são assumidos como vetores que estabelecem os principais elementos de comunicação entre os elementos de diferentes culturas e da mesma cultura¹⁶.



Img.1: Exemplo de exercício sobre os valores.

Values, beliefs, and attitudes key aspects of culture, underlie all communication with others, whether within a culture or between members of different cultures. One possible distinction suggests *values* are understood to be true or false; *beliefs* are assumed to be good or bad; and *attitudes* refer to individual characteristics such as curiosity and interest in others.

(Condon & Yousef, 1975, citado por UNESCO, 2013, p.11)

Procurámos com esta atividade a construção de um discurso que partisse da raiz estabelecida para o que é designado como a base para o desenvolvimento de uma competência intercultural que a UNESCO define como,

¹⁵ UNESCO (2013).

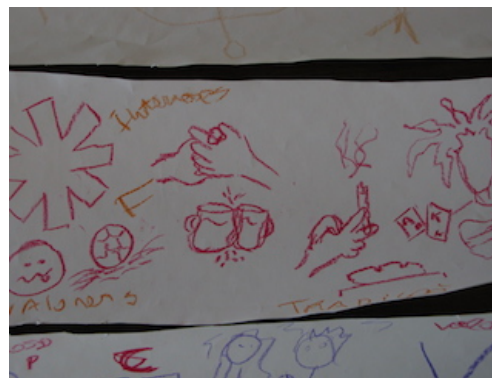
¹⁶ Uma possível distinção sugere que os valores são entendidos como sendo verdadeiros ou falsos. Crenças são tidas como sendo boas ou más. As atitudes referem-se às características do indivíduo como a curiosidade ou interesses.

Intercultural competences refer to having adequate relevant knowledge about particular cultures, as well as general knowledge about the sorts of issues arising when members of different cultures interact, holding receptive attitudes that encourage establishing and maintaining contact with diverse others, as well as having the skills required to draw upon both knowledge and attitudes when interacting with others from different cultures

(UNESCO, 2013, p.16)

O desenvolvimento de uma competência intercultural parte, antes de tudo, da compreensão e afirmação da própria cultura. A autoconsciência cultural foi assumida como um primeiro passo para o desenvolvimento de competências interculturais. Esta autoconsciência, juntamente com a identidade, foi aqui assumida como um fator decisivo que influencia de forma direta a prática e a experiência artística e performativa. Conhecer como se olha o mundo é conhecer a própria identidade

Foi a partir destas definições que entendemos que uma primeira sessão deveria apontar para elementos da cultura de cada um (Imagem 2). No fundo serão estes princípios, regras, normas ou entendimentos que constroem e regulam as atitudes de cada participante numa prática



Img.2: Exemplo criado pelos alunos.

artística. A atividade possibilitou a escuta de vários pontos de vista e de formas de *Ser* dos colegas. A ideia de partilha e de respeito pelo *outro* não deixa de estar presente na atividade. Ouvir o que um *outro* pensa sobre o mesmo tema não deixa de ser enriquecedor assim como cria referentes que dão novas perspetivas à nossa própria forma de pensar e de reagir ao meio.

Identity: In the study of personality, a person's essential, continuous self, the internal subjective concept of oneself as an individual. Usage here is often qualified; e.g., sex-role identity, racial or group identity, etc. In logic, a relation between two or more elements such that either may be substituted for the other in a syllogism without altering its truth value.

(Thornton, 2013, p.24)

Os temas propostos podem ser enquadrados em três categorias: ‘crenças’, ‘valores’ e ‘princípios’, numa dimensão pessoal. Tentámos dar voz à linha pela qual cada um se rege. ‘Tradições’ e ‘interesses’ relacionam-se com aquilo a quem se relaciona ou se identifica. Com os conceitos de ‘outra cultura’ e ‘grupo’ procurámos apurar situações de diversidade cultural e de Interculturalidade. Para além disso, dentro do tema ‘outra cultura’ solicitou-se, no caso de existir, o relato de algum episódio, experiência ou acontecimento que abrisse portas às sensibilidades culturais. Esta partilha em grupo de episódios cumpre com o ideal que sustenta a Interculturalidade que é o respeito pela(s) experiência(s) do outro.

Um relato vivenciado por um aluno descreve a convivência em partilha de casa com um membro da igreja evangelista, assim como o acompanhamento de um casamento cigano ao longo de cinco dias. Um outro relata a convivência com membros de etnia cigana durante a infância.

As descrições registadas em vídeo sobre as crenças dos alunos, mostraram a abordagem às tradições cristãs (como o batismo) e os momentos festivos onde, por norma, é realizada uma visita à família. Outras situações apontaram para os interesses pessoais, sociais e culturais onde podemos referir a importância que cada aluno atribuiu às suas rotinas sociais, como o convívio com a família, a prática de desporto e de tudo o convívio com os amigos. A música surgiu igualmente com uma referência às práticas culturais.

Os valores mais notórios foram a honestidade, a verdade e a justiça, sendo as tradições como o Natal e a Páscoa os eventos mais referidos. No tópico *outras culturas*, foi evidente a referência à cultura árabe como aquela da qual os discentes demonstraram ter um conhecimento para além da própria cultura. Havendo também referências à cultura budista (Índia) e à cultura chinesa. De notar que as grandes referências a outras culturas foram a cultura árabe e a cultura asiática.

Intercultural competences refers to having adequate relevant knowledge about particular cultures, as well as general knowledge about the sorts of issues arising when members of different cultures interact, holding receptive attitudes that encourage establishing and maintaining contact with diverse others, as well as having the skills required to draw upon both knowledge and attitudes when interacting with others from different cultures.

(UNESCO, 2013, p.16)

Tema 2: ‘Tiras de emoção’

O exercício procurou o trabalho sobre as capacidades expressivas que cada participante é capaz de produzir com o seu próprio rosto. Esta proposta de realizar uma atividade que tem como base a expressão do rosto humano tem, na sua origem, a abordagem a exercícios que tradicionalmente são associados ao Teatro. Sendo uma das artes performativas que mais uso faz das capacidades expressivas do ator, optámos por usar igualmente este meio para o trabalho sobre a expressão num contexto fora do Teatro por se considerar o rosto humano como o primeiro elemento de interação social e cultural. O foco dado a este elemento de comunicação, numa atividade que não tem como objetivo a prática teatral, prende-se com a tomada de consciência para a importância que as emoções podem assumir em contexto de comunicação e interação social. Procurou-se, assim, utilizar um recurso expressivo próprio do ser humano e tentar fazer a transição para um contexto performativo. O próprio rosto humano e as suas emoções passaram a ser o meio e o próprio fim do exercício.

‘eh, sei lá que emoções posso fazer ... ó professor dê lá uma ideia’

(S.B., discente de P.R.P.)

À simbologia do exercício e do próprio nome ‘Tiras de emoção’ quisemos associar o elemento humano na comunicação não verbal e nos códigos comunicacionais que são estabelecidos quando nos encontramos em situações de interação intercultural. Tentou-se apresentar o exercício como sendo o desenvolvimento consciente da ferramenta de comunicação e expressão que é o rosto humano.

Será que existem gestos e expressões universais culturalmente independentes e reais para qualquer ser humano, em qualquer cultura? Será que existem gestos que todo o ser humano faz, e que de algum modo comunicam um significado a todos os outros, independentemente da cor, crença ou cultura.

(Fast, 2001, p.20)

A própria emoção humana passa a ser a própria pesquisa. ‘Estarei a comunicar aquilo que realmente quero?’, ‘Num contexto intercultural será a minha expressão o resultado de uma

herança cultural da qual faço parte?’, ‘Reproduzo aquilo que vi, ou estou a expressar-me da forma que eu penso que o outro me vai compreender?’. Com estas questões procurou-se, pela *performance* cultural de cada um e tendo as emoções na primeira linha, trajetórias para compreender que o entendimento e a comunicação entre dois seres é uma construção que é desenvolvida ao longo de um tempo. E que as próprias emoções podem ser um reflexo cultural e social.

Fast (2001) descreve estudos que apontam que as emoções podem ter uma universalidade, mas, existem emoções que são próprias de uma só cultura. Havendo mesmo situações interculturais onde o aceno da cabeça para cima e para baixo no ocidente indica o ‘sim’ e na cultura indiana significa ‘não’. A referência a este exemplo ilustra a importância que a emoção acompanhada pelo gesto pode assumir. O mesmo autor indica que a nossa linguagem não verbal é um composto que é constituído por partes que são inatas, outras imitadas e outras ensinadas.

Uma reflexão posterior sobre este exercício fez realçar a importância deste tipo de atividade por se afastar da tentativa de criação de uma personagem ou figuras estilizadas. Ao deixar que cada um experimente a sua capacidade de expressão facial fez com que houvesse uma procura de emoções dentro daquilo que cada um quis fazer e não entrar em processos de imitação estereotipadas.

Schechner (2003) descreve um processo de procura desta vertente performativa ao referir a existência de seis emoções alvo: surpresa, nojo, tristeza, fúria, medo e alegria. Estas emoções são assumidas como base da amplitude emocional humana e serviram como ponto de partida do trabalho de ator no denominado ‘método’ de Lee Strasberg¹⁷. Esta procura pela veracidade nas emoções que se querem produzir alude igualmente, no nosso entender, a um estado de criatividade e de originalidade que se quer nestes processos performativos. Apesar de este ter sido um exercício que é associado ao Teatro, não há a construção de qualquer tipo de contexto, situação, ou confronto com outro(s). Apenas se procurou a emoção e como isso poderá influenciar a prática intercultural.

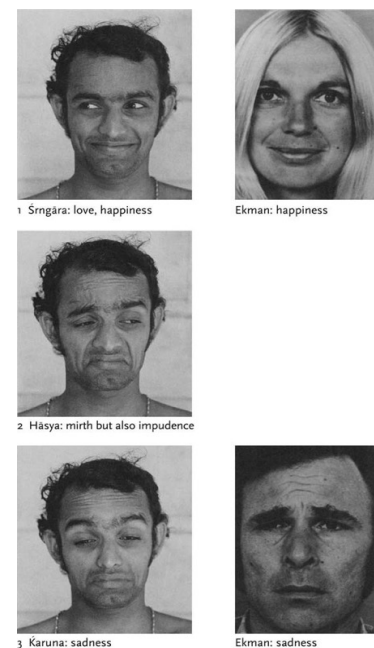
¹⁷ (1901-1982). Diretor de teatro, encenador, professor e ator. Criador do designado ‘método’, onde propunha que o ator usasse as suas próprias experiências emocionais e memórias na preparação do personagem.

‘... só tenho cinco emoções, não sei o que fazer mais...’

(A. M., discente de P.R.P.)

Para o universo da Interculturalidade interessa registrar a *performance* pelas emoções e como isso influencia a abertura aos rostos do mundo e, numa leitura mais profunda, como as emoções estão presentes nas demonstrações performativas como principal veículo de significados.

Ao falarmos de *performance* para a Interculturalidade estaremos já a falar num sistema de signos que fazem parte de um ritual, evento ou *performance*, de uma cultura específica. Trazemos como exemplo da dança-teatro clássico denominada *Kathakali* de origem indiana. Este exemplo serve para ilustrar como as tiras de emoção podem ser associadas a uma outra cultura. Aqui existe uma ‘mecanicidade’ nos gestos faciais os quais ilustram um rigoroso processo na aprendizagem deste tipo de *performance* tradicional (Imagem 3). Ao contrário da espontaneidade do exercício desenvolvido, aqui deve ser reproduzido um sistema estabelecido de emoções. Deste sistema de emoções fazem parte o amor, a felicidade, a tristeza, fúria, a energia, o medo, o nojo, a surpresa e a paz ou tranquilidade sublima. Este conjunto de emoções integrante deste tipo de *performance* é descrito como *Natyasastra* (Schechner, 2003).



Img.3: Exemplo de performer *Khatakali* (Schechner, 2003, p. 307).

O uso deste género de atividade em *performance* quer estabelecer um ponto de partida, uma base expressiva para a dimensão intercultural. Obedecemos ao princípio que temos que conhecer e experimentar as nossas próprias possibilidades expressivas para poder analisar e olhar outras demonstrações. Dentro da exploração do tema da Interculturalidade será este o princípio de reflexão que este exercício nos trouxe.

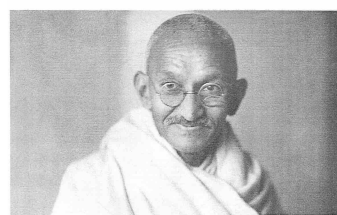
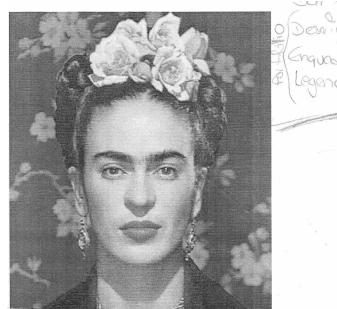
Tema 3: Dramatização

Os processos de que conduzem à ação são ínfimos. Aqui, utilizámos a Dramatização como processo criativo que tem como tema latente a Interculturalidade. A Dramatização é um processo distinto do Teatro na medida que não contempla a presença de um público que é estranho à ação que está a ser desenvolvida ou apresentada. Dentro da família da Dramatização podemos indicar o jogo dramático como exercício onde o participante experimenta situações e experimenta-se como jogador numa ação que traz ao espaço vivido temas do seu interesse. É através do jogo dramático que o sujeito se experimenta recorrendo a técnicas de expressão e à experimentação de um meio de comunicação.

O primeiro exercício

A Dramatização foi assumida como uma ferramenta para o trabalho sobre o tema da Interculturalidade. A aproximação aos princípios da Interculturalidade foi realizada pela seleção de figuras/personagens e personalidades que constituem o património cultural nacional e internacional (Imagem 4):

- a) Figura histórica/ cultural;
- b) Figura da mitologia;
- c) Figura do universo ficcional;
- d) Figura tradicional/ popular.

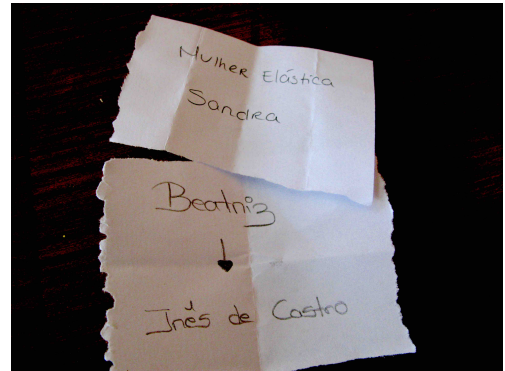


Img.4: Exemplos de escolhas dos alunos.

Cada aluno realizou uma seleção dentro de cada uma das propostas (Imagem 5). As opções colocadas ao dispor dos discentes obedeceram à opção pedagógica de colocar um naipe de opções culturais/performativas possíveis de serem representadas através exemplos reais.

Na figura histórica/cultural houve um conjunto de figuras que marcaram a cultura mundial pelas suas obras na cultura, arte, religião, política, pintura, música e na literatura. Cada aluno teve, através deste processo de pesquisa e seleção, a oportunidade em se identificar com um ato de criativo.

Com a figura da mitologia foram introduzidos os elementos culturais que aludem à projeção do Homem nas suas proporções divinas. Quisemos com esta opção trazer a ideia de o Homem descrever, através de uma representação simbólica, dos seus mitos, medos, a sua própria narrativa ou explicação para a sua origem. A figura ficcional procurou abrir a porta às personagens do universo da ficção criados pelo



Img.5: Escolha das personalidades usadas.

Homem as quais fizeram sempre parte do universo imaginário de todas as culturas. Quisemos com esta opção ter disponível a possibilidade de corporizar personagens que presentes na imaginação dos discentes. A figura tradicional/popular teve como principal intenção ter presente a demonstração mundana do Homem. Aquelas figuras mais próximas da comunidade que constituem igualmente o património cultural.

O tema para a Dramatização: ‘Sociedade, valores e tradições’.

Com o estabelecimento deste tema procurámos congregar numa temática comum aquilo que consideramos como pilares dentro de uma cultura. A sociedade onde confluem as relações entre os membros de uma comunidade, grupo, região, país; os valores que estabelecem os códigos de conduta, ou normas, ou regras para esse mesmo grupo, comunidade, a família; as tradições que representam aquilo que é identitário e característico de uma dada comunidade.

O tema foi estabelecido tendo como princípio a sua globalidade. É um tema geral onde podem ser incluídos vários subtemas, como a igualdade, racismo, lutas de classes, estereótipos, a igualdade de género ou preconceito. A sugestão temática para a

Dramatização foi aqui assumida como a estratégia didática para a aproximação das propostas à Interculturalidade. Dito de outra forma, o desenvolvimento dos princípios para a competência intercultural como a capacidade de gerir duas ou mais pessoas que têm diferentes entendimentos do Mundo. Aqui representado, é claro, por figuras e personalidades que foram selecionadas. As personagens assumem, assim, arquétipos sociais e de conduta social e cultural.

Com a estratégia do uso da Dramatização como ferramenta pedagógica procurou-se trazer para o espaço de ação o denominado ‘conhecimento integrado’ (Johnson, 2011, em Biggs & Karlsson, 2011). Sendo um dos meios que mais colocou o indivíduo no centro da ação e todas suas dimensões, a Dramatização será o médium por excelência para transportar o aluno para o conhecimento pela experiência artística. Nesta abordagem o conhecimento não é um elemento estático, mas antes um processo. O conhecimento advém de um processo de questionamento continuado ao invés de um produto final. As escolhas feitas dentro deste tema obedecem, assim, aos princípios descritos.

Desenvolvimento do guião

O desenvolvimento do trabalho onde cada grupo ampliou a estrutura do guião a apresentar. Apuramento dos subtemas escolhidos por cada grupo tendo como tema central ‘Sociedade, Valores e tradições’ onde cada grupo discutiu qual o tema a trabalhar e como seriam construídos os momentos que compunham a Dramatização. Pedagogicamente o facto de cada discente contribuir com a sua personagem leva a que este se sinta auto implicado na atividade e seja responsável pela participação da sua personalidade/figura na Dramatização. Estes processos de implicação na ação favorecem a argumentação, a escuta do outro e o respeito pelas opiniões e ponto de vista do outro.

Considerou-se relevante o encontro de tempo para as reuniões do grupo envolvido na Dramatização, já que, são estas reuniões que centralizam ideias, acertam-se os figurinos, imaginam-se os finais, estabelece-se a ação dramática e conhecem-se as ideias e discutem-se os ideais dos colegas. Dado que a Dramatização foi a ferramenta usada e obedecendo aos seus princípios estruturantes, o texto criado para a ação é de produção dos próprios discentes. Não foram usados textos fora do contexto do exercício. Inspiramo-nos sim na

estruturação criada para o texto de Teatro que é proposta por Ryngaert (1992), que simplificamos à criação de um título, os diálogos, ausência de didascálias, presença de um ou mais quadros, continuidade da ação, espaço único e tempo variável.

A Dramatização com recurso à escrita de texto opõe-se à escrita teatral por esta ter a dimensão da apreciação literária dentro dos géneros literários. Apesar de, e de acordo com Ryngaert (1992) ao referir-se ao texto de Teatro, é a encenação que assume a responsabilidade em revelar a teatralidade de um texto. A escrita pelo grupo do texto a dramatizar possibilita, no nosso entender, uma aproximação emocional à proposta que o grupo quer apresentar. De igual modo, possibilita explorar dimensões expressivas que somente a palavra permite. Não se optou pelo uso de textos externos por se recear entrar em terrenos da prática dramática. O uso pedagógico da Dramatização afasta-se, deste modo, dos processos de criação teatral por não procurar mostrar uma interpretação estética de um texto, mas antes envolver os participantes através da escrita.

A escolha, procura de acessórios, objetos constituintes do figurino foi da responsabilidade de cada grupo. Não sendo esse o objetivo principal, e mesmo não sendo o elemento central, foi importante haver a criação de um figurino (Imagem 6).



Img.6: Aluna caracterizada de Mahatma Ghandi.

A Dramatização como meio para a experiência intercultural

O potencial do uso da Dramatização como instrumento pedagógico foi aqui assumido como uma forma de experimentar um recurso expressivo para dar corpo à produção escrita. O desenvolvimento do exercício permitiu ativar os recursos expressivos de cada um para dar voz e corpo aos textos escritos por cada grupo. A experiência dentro da Interculturalidade, através da Dramatização, foi coadjuvada tendo como recurso estético o

uso de figurino. De facto, vestir as personagens ou figuras, conduziu a uma procura de corporalidade que fosse mais aproximada da realidade próxima do universo das personagens ou figuras retratadas. A Dramatização permitiu que houvesse a imersão em formas de agir, movimentar, e falar distintas da forma de ser e de pensar de cada discente.

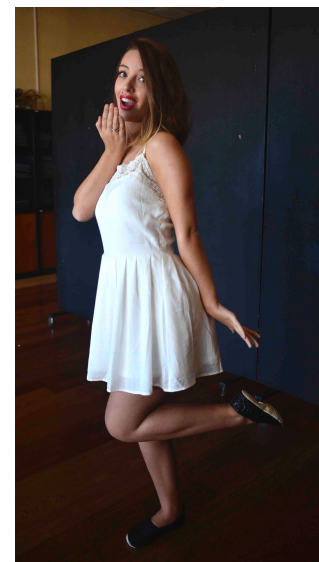
A Dramatização possibilitou não só experimentar as artes performativas como possibilitar dar corpo e voz a um *ser* culturalmente diferente. Analisar como esta experiência promoveu o desenvolvimento da consciência intercultural de cada um é a questão central que importa olhar, onde, os temas abordados como a partilha, o amor e a solidariedade, o racismo e o respeito contribuíram como âncoras para o desenvolvimento deste questionamento.

De realçar, noutra vertente, a originalidade resultante do encontro de figuras e personagens numa situação de ação dramática. O desenvolvimento do exercício não previu qualquer combinação ou arranjo no tipo de personalidade que entrou no jogo. Isso permitiu que os caminhos para a criatividade fossem estimulados. Para além disso, permitiu que dentro do tema da atividade dramática a possibilidade em se abordar o conceito da Interculturalidade usando arquétipos representativos das marcas identitárias de uma cultura¹⁸. Estas criações originais através da escrita estimularam a aplicação do conhecimento cultural dos alunos. Considerou-se importante a atribuição de um tema que apontasse, embora de forma genérica, para o trabalho dentro do conceito de cultura. Dentro do grande tema da Interculturalidade gostaríamos de dar realce à forma como cada grupo procurou criar uma tensão e a resolução do conflito entre as diversas figuras/personalidades. Um exemplo disto passa pela exploração do tema onde observámos um conflito entre Apolo e Afrodite. A questão abordada permitiu ao grupo trabalhar a questão do estereótipo feminino. Na situação criada pelo grupo, Apolo trata Afrodite como uma meretriz acabando por a agredir. Através do uso destas figuras assistimos à abordagem ao estereótipo social do papel da mulher. A situação é desenvolvida pelo surgimento de Mahatma Gandhi assumindo aqui papel de apaziguador, associando-se aqui a resolução das situações pela

¹⁸ Como exemplo ilustrativo podemos relatar um exemplo onde o Zé Povinho, figura do património popular português se encontra com Afrodite, deusa grega do amor e da beleza, numa deambulação para salvar Pedro, o amigo de Heidi.

paz. A proposta deste grupo faz a abordagem ao papel das mulheres, o respeito e a igualdade, que estas devem ter na sociedade. O grupo faz a abordagem ao tema da sociedade e dos valores através da função da mulher na sociedade e a justiça social que a educação intercultural preconiza.

Alguns exemplos retirados dos guiões criados ilustram outros temas abordados, como: *'é incrível como em pleno século XXI ainda existem problemas de racismo. Ainda pior que isso é as pessoas terem de mudar para agradar aos outros'*. Aqui podemos apreciar o tema do racismo onde as personagens em causa, Michael Jackson e Marilyn Monroe, foram os motores para a questão do racismo, pela procura de mudança de cor e pelo uso da mulher na exploração da imagem (Imagem 7).



Img.7: Aluna caracterizada de Marilyn Monroe.

A Dramatização colocou em ação o pensar sobre figuras do património cultural. A vida em cena de personagens e figuras deu visibilidade a formas como interpretamos a vida de outras indivíduos. Como exemplo, a situação recriada para Fernando Pessoa o qual vivia num asilo onde escrevia a sua poesia. A Dramatização tratou não só de temas que estão associados à consciência intercultural, como colocou em ação interpretações culturais e sociais que os alunos assumiram. Os temas abordados passaram pelo racismo, o consumo de álcool, o consumo de drogas e sátira a personalidades de índole popular. Constatámos que o temas abordados enquadraram-se num perfil mais tradicional quando se fala de sociedade e valores. Sentimos que os diferentes trabalhos recorrem a 'clichés' que normalmente assistimos quando falamos e temas como o estereótipo social, estereótipo racial, o machismo, o álcool e as drogas. Não assistimos à abordagem da religião como tema. Apenas uma referência a Adão como sendo o exemplo da perfeição por contraponto a Zeus. Por outro lado, verificámos que a maior abordagem temática foram os valores como o respeito e a tolerância.

A referência política foi igualmente um tema abordado. A indicação a Salazar como sendo uma marca política na política nacional. Surgindo, neste contexto, como machista. Houve

uma grande abordagem temática ao papel social da mulher. O estereótipo social do papel da mulher visto apenas como mãe e como cozinheira, foi um tema recorrente. Notámos que a pesquisa realizada sobre as figuras e personagens não deve ser somente no espaço do conhecimento geral. Verificámos que poderia ter havido pesquisas mais aprofundadas sobre as figuras e aquilo que representam como património cultural e social.

A Dramatização como experiência para a Interculturalidade foi o grande produto deste processo. Usando igualmente a produção escrita, foram ativados os princípios para a Interculturalidade como: o conhecimento cultural, o respeito, a compreensão e a perceção de outros como culturalmente distintos. Na Dramatização, o corpo assume, nesta abordagem ao conhecer, um papel essencial por envolver através das nossas emoções e sentimentos e através de uma ação sensório-motor a capacidade para compreender e conhecer. O centro do conhecimento e do aprender está na experiência, no sentido do fazer, onde os objetos físicos estão no mesmo patamar com aquilo que é pensado, sentido, desejado, encontrado e feito. Há o desenvolvimento de uma experiência onde um organismo está a interagir constantemente com aquilo que o rodeia. Este sentido para a ação implica que o corpo e o Meio se completam como constituintes da mesma experiência. Assim se propôs a Dramatização: uma proposta que quer provocar a reflexão e a partilha de conhecimento pela experiência que é vivida. A prática performativa através da Dramatização teve a sua importância pela imersão nas situações. Através da Dramatização foi possível corporizar uma atitude, uma forma de andar, uma forma de olhar. A *performance*, através linguagem dramática, realçou o corpo, a expressão e a criatividade, como elementos centrais para a comunicação.

Do Teatro importamos o trabalho do ator que durante as diferentes épocas deu estrutura às formas características dos gestos e dos movimentos das personagens. Cada período histórico, cada época e cada estrato social traz consigo uma postura e uma atitude corporal distinta. O gesto do político, os hábitos do poeta, o caminhar do ator de comédia, são traços culturais que não deixar de ser elementos cruciais que contribuem para esta atividade que procura a Interculturalidade. A Interculturalidade, como proposta, esteve presente no cruzamento de figuras e personagens de origem cultural distinta. Foi através da ativação destas figuras nas suas histórias, feitos, ideias e pensamentos, que se revelou reações de

proximidade ou de afastamento com um tipo de cultura. Para além disso, a Dramatização possibilitou o trabalho sobre um conceito, ideia ou um pensar em forma de ensaio e de experimentação. O recurso a figuras de origem diversificada (Imagem 8) teve como objetivo usar elementos constituintes de uma dada cultura (própria ou outra) como matéria para a ação performativa. Procurámos ativar princípios da Interculturalidade tendo como porta de acesso uma figura, pessoa ou personalidade, demonstrando assim a competência intercultural através da aplicação de um saber cultural a contextos diversos.



Img.8: Caracterização de um grupo de Dramatização.

Tema 4: A ‘Caixa de Música’

O título dado ao exercício associa-se à ideia do instrumento musical em forma de caixa e para o qual se criou uma melodia. Essa melodia tem diferentes arranjos consoante a caixa. Esta ideia é transportada, em termos metafóricos, para este contexto com o intuito de apelar à criatividade de cada grupo onde cada exercício funciona como uma caixa de música da qual só saberemos qual a melodia depois de aberta. A este exercício foi associada a temática dos rituais e danças do mundo. Procurámos trazer para o espaço de trabalho os rituais, as tradições e as danças que estão associadas a diversas culturas espalhadas por todo o mundo. Deixámos em aberto a possibilidade de cada um poder escolher a demonstração performativa do seu agrado. Este tipo de exercício passou pela criação de estruturas de movimento o qual implicou um trabalho sobre coordenação motora, a memorização de sequências e a concentração nos colegas. Estes conceitos foram a base para o trabalho sobre o movimento.

Acreditamos que esta abordagem ao movimento serviu como uma estratégia válida para qualquer atividade que se desenvolva dentro do movimento. O corpo e a noção de corpo assumem neste género de atividade uma importância fulcral. A tomada de consciência do corpo e da importância que o corpo tem como elemento comunicativo foram os objetivos que se estabelecem como meta para o desenvolvimento desta atividade. Qualquer cultura tem, no corpo, uma das suas formas de comunicação e de registo do seu património cultural. Veja-me, por exemplo, as danças tradicionais presentes em cada cultura.

O exercício de improvisação pelo movimento permitiu conduzir cada grupo por um percurso imaginado seguindo indicações/sugestões dadas. A cada grupo foram sugeridas situações que constituíram a base de cada comunidade ou sociedade. Nomeadamente a alimentação, a higiene, os rituais, as tradições, a comunicação, a estrutura social, a hierarquia, o culto e as danças. A improvisação permitiu a cada grupo a experimentação dos processos de identificação de cada participante; permitiu a expressão, com e para os colegas, da sua identidade como elemento social. Estes processos de identificação

revelaram-se interessantes por permitirem a exteriorização dos elementos culturais de cada um.

Questões como: ‘Como é que eu lido com um ritual?’, ‘Como é que lido com um ritual de união ou como é que me alimento?’, ou ‘Como lido com o outro?’, estabeleceram a ação deste exercício, procurando-se a exploração de elementos culturais constituem uma comunidade. Esta experiência performativa procurou acima de tudo realçar, pela ação, formas de ver o Mundo. E estando numa dimensão intercultural provocar uma exteriorização dessas formas de ver e perspetivar a sociedade. Através do chamamento ao presente de cerimónias, tradições e rotinas de uma sociedade almejou-se a reflexão sobre a própria cultura pelo confronto com a cultura global.

A abordagem ao tema da Interculturalidade tendo como ferramenta de indução a expressão corporal, realçou o ponto de vista no qual toda a ação que é experienciada usando o movimento ganha maior significado pelo grau de envolvimento que implica. O *Ser* é corpo, e o corpo é movimento e memória. A linguagem é corporal quando o corpo comunica com uma intenção. A intenção pedagógica aqui foi ter o corpo como elemento para o estudo da consciência intercultural.

Desenvolvimento da ‘Caixa de Música’

Como produto da sessão anterior o qual que registou o processo que foi desenvolvido foi criado um mapa que ilustrou aquilo que cada grupo desenvolveu. Esse mesmo mapa serviu igualmente como material que transitou para a sessão seguinte com o intuito de ser o ponto de partida para o desenvolvimento da atividade. Esse mapa serviu a dupla função de registo e de inspiração às propostas que foram desenvolvidas pelos grupos. Foi proposto que cada discente realizasse uma pesquisa que se aproximasse daquilo que cada grupo realizou na sessão anterior. Esta sugestão de encontro de elementos com os quais os elementos dos grupos de trabalho se identificação teve como objetivo implicar o aluno para ação. Acredita-se que estes processos de relacionamento afetivo com os temas que estão a ser trabalhados contribuem para um envolvimento que se quer como mais significativo para o discente. Ao procurar-se uma ligação pela afetividade com aquilo que cada

participante fez, entra naquilo que a Educação Artística procura que é a emoção e o relacionamento afetivo com e dentro dos temas de trabalho.

O desenvolvimento das sensibilidades esteve associado à Interculturalidade pela ligação emocional às danças e rituais do Mundo. Há um caminho performativo ao qual é dado corpo e movimento pela experiência com o *Outro* e com os *Outros* de forma a alterar o procedimento da mera observação dos temas. Pela experiência artística dentro da Interculturalidade,



Img.9: Preparação de um ritual criado por um grupo.

procurou-se uma envolvimento da totalidade do *Ser* e não apenas a observação e discussão dos temas. Foi criada a possibilidade para que cada grupo pudesse criar o seu próprio ritual. Na formação e Educação Artística esta possibilidade de escolha em poder criar ou reproduzir estruturas ou sequências já estabelecidas. Imitar permite que cada participante experimente meios para a criatividade. Todo o processo criativo pode ter na sua génese a imitação e depois ficam disponíveis os caminhos para a transformação do existente. Como processo de criação fez-se toda uma sessão de exploração do tema das danças e rituais, mas sem haver qualquer associação a uma cultura específica. Cada grupo teve a possibilidade de experimentar, pela ação, formas e meios de ritualizar temas concretos (Imagem 9).

Como estratégia pedagógica os vídeos disponíveis online tornaram-se uma fonte de possibilidades de escolha, no entanto, reforçou-se a ideia de que a criação própria é também uma fonte de inspiração para a criação de danças e rituais que trabalhem a consciência intercultural.

- *'Vamos ter que dançar?... ai'*
- *'O melhor é fazer uma coisa assim muito estranha que é para parecer que não estamos a dançar assim tão mal....'*
- *'Não é dançar, aqui quer-se o lado mais performativo... já fizemos'.*
- *'Sim, a dança da alegria... sim'.*

(registo vídeo de conversa com os alunos)

O diálogo transcrito esclarece sobre o processo de construção do exercício. Houve a indicação para ter como referente de criação aquilo que foi contruído na sessão anterior assim como informação e exemplos que já existentes nas diferentes culturas. Foi possível observar, durante o processo de discussão e de decisão do tema, a abordagem a danças e tradições da etnia cigana, assim como a danças indígenas. Os grupos revelaram o conhecimento de várias demonstrações performativas culturais de várias origens. Verificámos, também, o querer repetir aquilo que foi criado na sessão anterior, onde os grupos usaram o percurso realizado e tentaram apurar os pormenores com os colegas.

No que respeita o tema da Interculturalidade, a preparação das apresentações revelou que cada grupo optou por propostas alternadas. Ora pela imitação ou adaptação de rituais já existentes (Imagem 10), ora pela conceção de rituais ou danças inspiradas no próprio grupo. A temática intercultural ganha aqui realce não só pela diversidade que está presente nas pesquisas como na tentativa de criar movimentos, danças e rituais fora de uma cultura em específico acabando por se criar uma proposta original.

Outro aspeto de realce prende-se com a atribuição de papéis e de funções dentro da *performance* do grupo. Houve a distribuição função dentro da atividade,



Img.10: Ritual exorcista criado por um grupo.

por um lado a atribuição do papel de líder ou de representante do grupo, por outro, a atribuição de papeis de menor relevo. A atribuição de realce a este aspeto traz mais variáveis ao tema da Interculturalidade. A necessidade atribuição de funções, ou papéis, dentro de um grupo pode facilitar a sua integração no tema em desenvolvimento. Para além de criar um sentido de responsabilidade, envolve o participante pela necessidade da sua participação para que o exercício tenha as condições para ser apresentado.

A procura dos sentidos da Interculturalidade em cada participante passou pela participação direta na ação através da exteriorização dos arquétipos do movimento, ou, a exploração daquilo que está impresso na nossa imaginação (Rumohr, 2002). Aqui, procurámos abordar o tema da Interculturalidade fazendo uso daquilo que já está registado na imaginação. Se nos for pedido para executar uma dança de uma tribo, iremos usar as memórias que temos de uma tribo a dançar, isto sem nunca termos, de facto, dançado com uma tribo (Imagem 11).

Por outro lado, a experiência vivida nasceu no seio do próprio grupo. Apesar de haver danças que são do conhecimento comum e que foram imitadas, houve igualmente a conceção de estruturas de coreografias e de movimentos a apresentar pelo grupo. Desta forma, acredita-se que houve um maior envolvimento através das ideias e sugestões com que cada participante contribuiu.



Img.11: Apresentação do grupo de temática tribal.

Apresentação da ‘Caixa de Música’

A mostra das propostas de trabalho é um fator de extrema importância no percurso das práticas artísticas. Consideramos que a prática artística apesar de ter uma dimensão de experimentação privada deve estar sempre prevista a dimensão pública. Com dimensão pública não queremos referir público no sentido comum, como público geral que assiste a um espetáculo, mas ao público que apesar de conhecer os contextos, as situações ou as instituições, desconhece o processo de desenvolvimento do trabalho. Assistiu-se, deste modo, a uma proposta que já teve um grau de maturação e de apuramento de ideias e da estrutura, não sendo apenas uma mera demonstração de um exercício. Esta característica foi aqui considerada relevante por se entender que há uma maior responsabilidade e a procura de melhoramento de um produto que possa ser partilhado.

A metodologia de trabalho levou a que houvesse a atribuição de três sessões para a concretização deste trabalho. Uma primeira onde se deu início à atividade, através da exploração da criatividade e da espontaneidade, uma segunda que onde se acrescentou a dimensão de pesquisa de dados, ideias e exemplos que pudessem enriquecer o trabalho e uma última para ultimar e apresentar. Com esta metodologia adotada não se quer afirmar que será a mais correta, mas aquela que melhor resolve as questões de organização dos grupos de trabalho. A abordagem aos ritmos, tempos e sequências permitiram que se encontrasse a possibilidade para que os discentes pudessem tomar consciência para o facto de que as demonstrações performativas de uma cultura, como a danças e os rituais, são reflexo da origem social, da geografia e que são espelho da história vivida dessa cultura (Imagem 12).

De realçar a importância que o figurino pode ter na construção deste género de exercícios onde o tema da Interculturalidade é central. Sentimos que no decorrer do exercício poderia ter havido um maior investimento na construção do figurino. Este elemento é essencial na identificação ou na caracterização de uma cultura. Por isso, acrescentamos que o figurino acaba por ser Interculturalidade. O cruzamento de várias peças de roupa num só corpo pode ser ilustrativo de uma consciência para a Interculturalidade. Por sua vez é o próprio figurino que faz a distinção de uma identidade no seio da multiplicidade. Com a concretização desta proposta verificámos que o figurino ora funcionou como um elemento para a Interculturalidade pela mistura que pode ter, ora pode ser um elemento marcante para a Interculturalidade pela unicidade que pode ter. Com a apresentação deste trabalho o figurino ganhou uma importância acrescida para nós. O figurino/traje representa uma peça central para a Interculturalidade. O estudo sobre o traje de cada comunidade, grupo, ou cultura pode ser uma proposta para a Interculturalidade. Apesar de considerarmos a vertentes performativa mais rica e dinâmica, encontramos igualmente na análise do vestuário um meio pedagógico para o desenvolvimento da consciência intercultural.

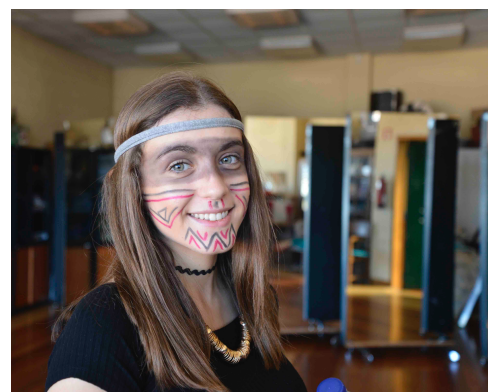


Img.12: Apresentação do grupo com tema tribal.

Acrescentamos ainda ao figurino a caracterização. Com uma presença igualmente forte para a identificação e projeção cultural. Da mesma forma que os figurinos, poderia ter havido uma maior pesquisa sobre os tipos de caracterização existentes e que se poderiam enquadrar nos trabalhos. As caracterizações mais marcantes foram do grupo indiano pelo jogo de cores apresentado e pela facilidade de reprodução.

Após as apresentações consideramos que poderia ter sido interessante realizar uma pesquisa sobre a razão das cores que são utilizadas nas pinturas de rosto de algumas culturas. Como exemplo, as pinturas tribais africanas serviam como marca identitária de uma tribo (Imagem 13). Para além disso, perceber que as tonalidades das cores usadas por certas tribos derivam das plantas existentes na flora local. Estes aspetos ganham pertinência na ilustração dos princípios da Interculturalidade quando compreendemos as origens das demonstrações culturais de outras comunidades. Como ilustração, um grupo apresentou um tema original onde foi possível assistir a um ritual entre o homem e a mulher onde é realizado um ritual de passagem em que as mulheres se apresentam como sacerdotisas. Um outro exemplo trabalhou, igualmente, as relações entre géneros num ritual de escolha da Mulher pelo Homem e no qual o mesmo termina sacrificado revelando a hegemonia da mulher.

Estes dois exemplos são aqui descritos como ilustração de temas que foram trabalhos pelos alunos e que se centram em questões que são transversais a todas as culturas. O papel do Homem e da Mulher na sociedade não deixa de ser dos temas que podemos assumir como demonstração cultural. O papel atribuído ao Homem e à Mulher no decorrer dos tempos é considerado por nós como um bom exemplo de Interculturalidade. Como nós relacionamos com o género oposto deixa transparecer quais os valores que assumimos.



Img.13: Caracterização de um elemento de tribo.

Outro aspeto que importa descrever prende-se com a profundidade da pesquisa realizada para os rituais usados. A informação online providencia uma quantidade considerável de informação visual sobre as mais diversas realidades. Não mostra, no entanto, a quantidade de informação suficiente sobre a origem dos rituais que foram abordados. O conhecimento dos rituais apresentados ficou pela reprodução daquilo que já existe não havendo um conhecimento mais profundo sobre a origem dos rituais.

As apresentações ocorreram em ambiente fechado, não havendo a dimensão pública do exercício. Apesar de considerarmos importante a mostra pública das produções realizadas, optou-se pela metodologia de laboratório dando, deste modo, maior espaço à experimentação de ideias.

Um facto que consideramos pouco explorado, quer pelos grupos quer por sugestão na orientação dos trabalhos foi a dimensão musical. Não houve, assim, uma grande exploração ou pesquisa sobre os temas musicais que pudessem acompanhar os temas dos trabalhos. Uma grande riqueza no que concerne a Interculturalidade, os ritmos e as músicas típicas de cada cultura ficaram um pouco negligenciadas como parte importante dos trabalhos. Certo que o tema dos trabalhos não foi a dimensão musical como influência cultural nas diferentes culturas, mas, após as apresentações foi uma variável à qual se poderia ter dado maior relevância.

Em termos temáticos verificou-se a apresentação de vários exemplos de danças de culturas de culturas terceiras e a abordagem pelo ritual aos valores de luta, de equilíbrio entre géneros e aos rituais que mais marcam uma comunidade como o casamento e os rituais de passagem à vida adulta. Havendo um grupo que propôs um exorcismo como prática tida em sociedade mais ocultas.

Como proposta para a Interculturalidade realçamos um trabalho que apresentou uma tradição cabo-verdiana da passagem da mulher à vida adulta e os restantes trabalhos que concretizaram propostas que realizaram como que uma viagem pelas diferentes culturas (maioritariamente africana). Como produto que aborda as diferentes culturas em processos de Interculturalidade podemos referir que funcionou como uma mostra cultural. Tendo

como ponto de união uma narrativa simples, os grupos de trabalho desenvolveram propostas que, em alguns casos, foram de reprodução de eventos já existentes (Imagem 14 e 15). Noutro sentido, houve propostas que obedeceram a uma estrutura de ‘colagem’ de vários momentos de danças de origens diferentes, o que levou à perda de sentido narrativo.

De realçar o cuidado que todos os grupos tiveram na pesquisa dos temas, havendo igualmente um cuidado para que as sequências criadas estivessem coordenadas. Consideramos que o exercício possibilitou a abordagem a outras culturas que não é comum ser realizada neste contexto de formação. Os alunos vivenciaram através do movimento uma imersão em ritmos, sequências e temas que normalmente não realizam. Esperando-se, com isso, uma reflexão sobre as demonstrações culturais de outras origens de forma mais inteirada e já com uma referência pela prática performativa.



Img.14: Imagem do grupo 1 após apresentação.



Img.15: Imagem do grupo 2 após apresentação.

Tema 5: A *performance* intercultural

Introdução do tema

Uma *performance* caracteriza-se por aquilo que alguém ou um grupo realiza num espaço público para uma comunidade com o intuito de transformar opiniões dessa mesma comunidade sobre um dado tema, situação ou evento. Poderemos considerar que uma demonstração artística inserida numa dada cultura é uma demonstração cultural. De igual modo podemos afirmar que toda a *performance* é assim cultural por estar inscrita nos códigos, tradições, valores ou condutas de uma dada comunidade.

A este tema podemos igualmente falar de *performance* aplicada com recurso ao Teatro. Fizemos uso dos recursos performativos teatrais, como o corpo, voz, espaço, personagem, na construção de um evento performativo concretizado com um grupo específico de pessoas, dentro de um tema e com a produção realizada exclusivamente pelos participantes.

No desenvolvimento da *performance* obedecemos a quatro motivos associados ao *Teatro Aplicado* (Prendergast & Saxton, 2009). O motivo da *participação*, de onde buscamos o pressuposto de que todo o grupo participa e onde o público pode ser envolvido como elemento que completa, ou pode ser incluído, na ação. Um outro motivo que impulsiona esta linguagem é a *estética*. Onde assistimos a um cuidado e a uma atenção dada à construção dos elementos materiais de uma atividade. Para além disso, esta estética acompanha a vertente performativa porque lhe atribui cor, a forma e textura. A qualidade estética de um trabalho é aquilo que alguém faz e que nos induz uma sensação, será a dimensão sensorial de uma *performance*. A *ética* que traz para o plano frontal os valores e os princípios com que um grupo se regula. A ética atribui validade a um trabalho por permitir que uma *performance* não seja provocatória dos valores culturais com que um grupo entende como não sendo intrusivos. E por último a *avaliação*, onde, em práticas artísticas se obedece a múltiplos fatores como o contexto, as pessoas envolvidas, o tempo e as condições económicas, os objetivos e as finalidades. Aqui, focamo-nos nas capacidades desenvolvidas pelos alunos na sua consciência intercultural.

A *performance* cultural pode assim ser assumida também como uma prática onde podem

estar associadas várias práticas de um grupo, comunidade ou sociedade. Associando a *performance* a uma prática que uma dada comunidade pratica, faz, desenvolve ou produz transporta-nos para uma ideia de demonstração artística que é realizada num dado contexto por um grupo de pessoas, ou uma pessoa.

Na procura de enquadrar o exercício que foi desenvolvido podemos caracterizar a *performance* realizada como sendo intercultural devido a ter sido criado um tema comum a grupo que o desenvolveu seguindo um processo criativo de construção e apresentação à comunidade circundante.

Uma *performance* pode ser entendida como um trabalho desenvolvido no seio de um grupo no qual este desenvolve o seu caminho expressivo sem a autoria de um só criador (Kuppers, 2007). Aqui, o próprio grupo trilha o caminho e cria os materiais para desenvolver um trabalho de autoexpressão ou transformação política.

Numa visão macro, Singer (1959, citado por Shepherd & Wallis, 2004, p.131) amplia a ideia de *performance* de uma comunidade como sendo uma demonstração cultural. Aqui a *performance* cultural é descrita como uma série de eventos que marcam a vida social. Fala de instâncias de organização cultural como casamentos, recitais de poesia, danças, festivais em templos ou peças. Constituindo todos estes elementos a designada *performance* cultural. Esta abordagem torna presente o tema que se pretendeu desenvolver: a *performance intercultural*. Procurou-se que a *performance* fosse desenvolvida por um grupo específico de indivíduos, num contexto específico e para uma comunidade local.

A designação de *performance intercultural* ficou estabelecida como sendo um grupo de pessoas da mesma cultura que realiza uma *performance* onde são abordadas várias culturas e não uma *performance* onde estão presentes elementos de culturas diferentes que se reúnem para realizar um trabalho performativo dentro de um tema do interesse comum. A *performance* que se desenvolveu teve como estrutura base na sua conceção um tema em comum para todo o grupo. O tema, ou a justificação, para o surgimento da *performance* intercultural foi a aceitação de um convite para um casamento a acontecer em Viseu, onde, se esperou a chegada das diferentes embaixadas das diversas origens culturais. O grande grupo foi subdividido em grupos menores onde cada grupo representou uma cultura diferente. Este design da *performance* foi a base que permitiu ter um tema comum; uma

motivação para o aparecimento de várias culturas ‘estrangeiras’ no espaço de uma cultura anfitriã.

Decidimos atribuir a designação de *performance intercultural* por sintetizar as diferentes ideias de *performance* que foram descritas. A *performance* é intercultural por pretender provocar uma reação a uma cultura, que não a local, realizada por indivíduos da/e na própria cultura local. Há, assim, em simultâneo uma imersão numa cultura ao mesmo tempo que há a mostra desse trabalho à comunidade.

Esta exposição a uma nova demonstração cultural foi apresentada aos alunos com o intuito de provocar, ou tentar provocar, uma nova forma de fazer. Nas artes performativas estes encontros esperam-se que sejam enriquecedores para quem os realiza. E este é um dos casos. A apresentação deste tema e da forma como se pretendeu que se realizasse, teve como objetivo, a nível individual, que o aluno/*performer* encontrasse uma nova forma de trabalhar motivadora de transformação na sua atitude futura. Segundo Martin (2004), esta nova atitude, ou sentido híbrido de fazer, é o ponto de partida para a Interculturalidade.

Este foi o princípio inerente à *performance intercultural*. Seguimos igualmente a ideia de que Interculturalidade é também um fenómeno que está associado ao Teatro, e que este foi dos seus principais veículos. Como exemplo, vejamos o caso do Japão onde as suas demonstrações teatrais são influência dos rituais e danças da Coreia aquando do encontro com os nativos japoneses. Por outro lado, música do norte da Índia teve influência da instrumentalização Persa trazida pelos governantes muçulmanos. As próprias histórias da Ópera chinesa derivam do budismo quando este se alastrou pela Índia (Martin, 2004). Estes exemplos procuram ilustrar como a *performance* (Teatro, Dança, Música) encerram em si a dimensão intercultural. Sempre que o homem viajou os seus elementos culturais viajaram consigo provocando uma mescla com as culturas de passagem.

Martin (2004) descreve a importância que o Teatro europeu teve para o conceito da Interculturalidade por se inspirar em estilos performativos não europeus. Como exemplos deste fenómeno descreve os criadores de Teatro como Antonin Artaud e a influência que as danças balinesas e o Teatro do Bali tiveram nas suas produções, ou como Bertolt Brecht foi influenciado pela Ópera de Pequim no desenvolvimento do Teatro Épico assente nas

relações humanas. A Interculturalidade é assim tida como uma das influências que marcam as criações de autores que europeus por perpassar a sua cultura e a sua contemporaneidade, acabando por dar origem a novas demonstrações performativas.

Como organizar uma *performance*?

Foi discutido com cada grupo como poderia ser organizada a *performance*. O design de uma *performance* pode ser estabelecido de variadas formas. A decisão foi o estabelecimento da *performance* tendo em vista a sua apresentação pública e pelas ruas de Viseu. O percurso idealizado passaria pelas duas ruas mais emblemáticas da cidade por serem aquelas onde, normalmente, circulam mais pessoas. A *performance* teria como ponto de partida o início da Rua Direita (uma das ruas emblemáticas de cidade) e terminaria numa zona central, o Rossio. Outro aspeto a considerar foi a hora a que decorreria. Sabendo que seria durante o dia e durante a hora de expediente do comércio local. Prevendo-se que a sua duração pudesse ser de três horas. Por fim, a data da apresentação ficou estipulada para o final do semestre o que deixaria como tempo de preparação cerca de um mês e meio.

Um dos critérios o que obedecemos na estruturação da *performance* foi a escolha de ruas que normalmente têm maior circulação pedestre de pessoas. Procurou-se criar uma *performance* onde possa haver o maior número possível de pessoas a assistir e que, ao assistirem, pudessem acompanhar, se assim o desejassem, o desenvolvimento do tema.

O design da *performance*, ou a estrutura da *performance*, que foi criada foi discutida com os alunos. Foram propostos vários percursos e alguns tipos de organização. Algumas das propostas passaram pela chegada dos vários grupos em locais diferentes da cidade onde confluiriam numa zona da cidade. Todos os participantes estariam a circular apenas no Rossio e cada grupo estariam disperso aleatoriamente sem um ponto de encontro ou cruzamento entre os diferentes grupos e uma proposta que implicaria que todos os elementos estariam dispersos, mas com encontro numa hora definida num local da cidade, neste caso a Sé. Uma condição que foi apresentada dentro da idealização foi o facto de

uma *performance* ter de ter uma conceção simplificada de forma a que cada pessoa que observasse pudesse de imediato compreender o tema que estava a ser desenvolvido.

A opção que se considerou a mais coerente dado o horário dos alunos, foi a da criação de pequenos grupos dentro de cada turma. Deste modo, o horário normal poderia ser mantido e o trabalho desenvolvido por cada grupo pôde ser melhor acompanhado. Para o desenvolvimento da *performance* de rua mantivemos a mesma dinâmica tida até então, ficando cada turma com dois subgrupos de trabalho.

Como apresentação foi proposto e debatido que a *performance* pudesse ser realizada num só dia, ou ser repetida várias vezes em dias diferentes. Ou mesmo no mesmo dia, mas em diferentes horários. Uma outra sugestão passou pela criação de um tema que seria repetido, mas com alunos diferentes em cada apresentação, numa lógica rotativa. Outra ideia abordada foi a realização da *performance* dentro do espaço da instituição da ESEV para que toda a comunidade escolar pudesse participar e uma outra na cidade.

À volta dos temas

Um dos temas sugeridos para a *performance* passou pela realização de um jantar no centro do Rossio da cidade onde os comensais experienciavam as diferentes cozinhas e sabores das culturas presentes.

- *'Do género: fazer a última ceia!!!'*
- *'Uma mesa gigante, vinte pessoas a jantar...'*
- *'Tipo: todos vestidos de roupa diferente. Alguns de kilt, alguns de saias do flamengo de Espanha'*
- *'Do rancho!!'*
- *'Um de robe, como usam os chineses... e fazer um jantar entre culturas. É a melhor maneira de representar as culturas.'*

(registo vídeo de conversa com vários alunos)

Esta primeira abordagem aos temas que a *performance* de rua poderia assumir para trabalhar o tema da Interculturalidade revelou que as escolhas feitas foram aquelas que mais marcam uma cultura. Como exemplo, na cultura chinesa, o dragão ou na cultura japonesa, os Samurai ou os *kilts* como representação do traje tradicional escocês.

- *'Um jantar de Estado. Podemos fazer um jantar de Estado?'*
- *'Mas há culturas que não comem carne'*
- *'Já temos duas ideias: os dragões e o jantar intercultural.'*
- *'Cada continente vinha de uma rua. Uma rua Ásia, outra a Europa... e no final juntavam-se todos no centro do Rossio'.*

(registo vídeo de conversa com vários alunos)

Vários temas foram propostos pelos alunos, sempre com a preocupação de tornar a abordagem do tema da Interculturalidade, dentro das possíveis culturas, fosse a mais aliciante para os grupos de trabalho.

- *'E o cante alentejano?'*
- *'e tu?. O que é que gostarias de fazer?'*
- *'Eu estava aqui a conferenciar com elas... eu queria fazer uma coisa... tipo é uma coisa para eu fazer, mais ninguém, que eu acho que mais ninguém vai querer fazer...'*
- *'eu faço!'*
- *'... que é o mandinga. O mandinga é assim: as pessoas pintam-se todas de preto. Tipo olhos de preto, depois vestem aquelas saias de palha e fazem aquelas danças...'*

(registo vídeo de conversa com vários alunos)

Uma proposta trouxe a abertura à mitologia, onde se propôs a realização de uma encenação de um momento no Olimpo. Um fator tido em consideração do guião da *performance* foi o número de participantes que estiveram envolvidos. Pelo facto de serem cerca de cinquenta participantes fez com que se antecipasse um impacto visual e estético aquando da passagem pela rua. As ideias apresentadas foram variadas e de acordo possíveis de serem concretizadas dentro do grande tema da Interculturalidade. Outras propostas abordaram as questões da moda. Como a moda marcou uma determinada década e uma determinada cultura (como os anos 20, por exemplo).

Um aspeto que considerámos pertinente descrever sobre este levantamento de temas nos três grupos foi o facto de haver poucos temas que abordassem a cultura portuguesa na sua especificidade geográfica. Deduzimos que o tema da Interculturalidade estará associado ao contacto com uma cultura estrangeira.

- 'Se calhar não falámos das tradições portuguesas porque se calhar já é algo a que estamos habituados. Para ser atrativo tem que ser algo que seja uma novidade'.
- 'Podíamos fazer um reviver com personagens antigas, reis, rainhas de outros tempos'
- 'E o que é isso tema haver com a Interculturalidade?'
- 'Portugal é um país com muitos povos. Muitos povos tiveram cá.'
- 'Podíamos também fazer sobre povos por onde Portugal andou, ou conquistou.'

(registo vídeo de conversa com vários alunos)

A preparação da *performance*

Os grupos de trabalho ficaram formados de acordo com a cultura escolhida. O passo seguinte foi definir um tempo para que cada grupo pudesse dar início aos processos de decisão. Estes processos passaram por encontrar funções para todos os elementos do grupo. Estes processos de decisão e escolha de funções foi um momento de algum bloqueio já que não havia qualquer tipo de *performance* que pudesse ser tomado como exemplo. O processo de desenvolvimento e preparação da *performance* de rua passou de um trabalho iniciado com toda a turma do 2.º ano, depois afunilado para as turmas, a criação de dois grandes grupos e finalmente o trabalho dentro de cada grupo.



Img.16: Ensaio de pintura tradicional Bali.

A definição mais precisa da cultura de cada grupo levou a que se iniciasse o processo de apuramento do tema dentro de cada cultura. Os processos de decisão na criação de algo dentro do performativo passam pela definição de: O que é que vai ser? Quem é que faz o quê? Onde é que vai acontecer? Quais as funções que cada um assume? O que é que cada um pode fazer sem se sentir desconfortável? Todas estas decisões implicaram que cada discente se focasse na sua relação interpessoal dentro do grupo. Sentimos que alguns alunos optaram por funções mais reservadas por se considerarem demasiados expostos.

A construção da *performance* de rua levou ao levantamento de tradições, costumes, eventos e *performances* que caracterizassem as culturas de cada grupo (Imagem 16). Este processo de pesquisa revelou ser uma grande valia para o desenvolvimento da *performance*. Primeiro, porque é uma fonte de informação que pode ser transformada em conteúdo performativo, e segundo, por ativar os processos de desenvolvimento da consciência intercultural. Há uma procura de informação sobre uma dada cultura que é distinta da própria cultura dos alunos. Ao pesquisar as tradições, eventos, conduta e comportamento de uma cultura estamos a colocarmo-nos no seio dessa mesma cultura, há um processo de imersão para compreender as ações que vão ser usadas.



Img.17: Ensaio das pinturas dos *Samurai*.

A preparação da *performance*, para além das decisões que foram enunciadas, necessitou de uma recolha dos materiais necessários para a construção dos figurinos ou acessórios e adereços que os participantes usaram. Esta construção de figurinos implicou a pesquisa e investigação sobre aquilo que se enquadra nos códigos específicos de cada uma das culturas. Outro aspeto de extrema importância nesta temática prendeu-se com o uso de caracterização/maquilhagem (Imagem 17). Este elemento plástico/estético foi assumido neste trabalho como sendo marcante na identificação da cultura. Tomemos como exemplo as figuras tradicionais chinesas para que, de imediato, sejam identificadas pela sua caracterização.

Sabendo que a temática global estava definida: o casamento do filho de um embaixador, foi pertinente incluir micronarrativas dentro da *performance* de cada grupo. A criação de uma narrativa, de um guião, que estabelecesse a ‘alma’ do que é que estaria a acontecer fez que houvesse a criação de ações paralelas dentro de cada grupo. Vários elementos tiveram ações distintas dos seus pares. Procurou-se incluir ações, tramas, conflitos, rituais, danças, lutas ou cenas que tiveram que ser estudadas para haver uma maior amplitude e variedade performativa.

No decorrer da preparação não foi desenvolvido a vertente musical que poderia estar associada e que caracterizasse as culturas.

Uma razão que se aponta como justificativa foi o facto de apenas um aluno ter conhecimentos de prática musical, e não haver possibilidade técnica e monetária de ter um sistema de som portátil suficientemente forte para poder acompanhar a *performance* de rua.

A opção recaiu no aluno o qual coloriu a *performance* com a criação de percussões rítmicas que acompanharam as

performances dos grupos. Foi assumido como um trajeto imersivo nas culturas escolhidas a pesquisa, criação e construção de todos os elementos necessários (Imagem 18).

Foi clara a necessidade de haver o desenho da *performance* naquilo que foi o seu percurso pela cidade, e a conceção da *performance* que cada grupo teve que desenvolver. Houve duas medidas na conceção e preparação da *performance* intercultural. Uma global e uma restrita a cada grupo. Mesmo no seio de cada grupo foi idealizado haver elementos com apontamentos performativos variados. Como exemplo dentro do grupo da cultura chinesa, ficou estabelecido que as *Gueixas*, nunca se cruzariam ou interfeririam na construção do resto do grupo, foram um subgrupo do grupo chinês. Esta metodologia permitiu que todos pudessem passar por todos os processos criativos. Para além disso, provocou-se uma auto implicação dos participantes no desenvolvimento do trabalho.

A distribuição de papéis e de diferentes funções pelo grupo como: quem cria a coreografia, quem é responsável pela caracterização, quem é responsável pelo figurino, levou à instalação de um espírito de colaboração e de trabalho em equipa. Sentimos que este procedimento criou uma envolvência dos alunos através do sentimento de responsabilidade.



Img.18: Arranjo do dragão chinês.



Img.19: Alunos a construir adereços (elmos e escudos).

Na preparação procurou-se estabelecer as estruturas que iriam suportar toda a ação de rua. O desenho macro da *performance* - o tema geral da chegada de várias comitivas vindas de várias partes do mundo, e os pequenos subtemas que especificariam as variações de cada comitiva (por exemplo, a demonstração da honra dos samurais).

No estabelecimento da *performance* de cada cultura foi solicitado a demonstração de um ritual, de uma tradição, de uma cerimônia que teria de ser realizada de forma célere. Com isto procurou-se que houvesse a concretização de uma pesquisa mais aprofundada sobre a cultura escolhida, tentando-se, deste modo, levar a um maior conhecimento de uma cultura.

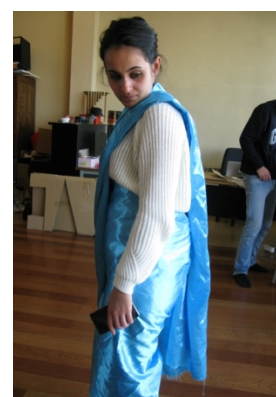
A construção dos materiais e o porquê das ‘manualidades’

A preparação dos figurinos é crucial para materializar uma ideia. Há um objeto que é abstrato, que é do imaterial e passa à dimensão terrena, ao toque. A construção de uma peça de roupa, um adereço faz um objeto físico passar a integrar uma ação, faz parte, é um sustento e uma peça essencial.

Como o figurino de Teatro, o figurino para uma *performance* é a vertente estética e acessório fulcral que nos permite entrar no universo artístico. Contribuiu como peça figurativa que alimenta o mergulho de quem faz e permite a apreciação de quem observa. As ‘manualidades’ usadas na construção dos elementos necessários revelou ser uma metodologia que ‘fez entrar’ na cultura de cada grupo. Apesar de existirem elementos já concebidos, foi notória a preocupação com a escolha dos materiais e com a seleção de figurinos a usar (Imagem 21). Para além disso, a pesquisa das cores, dos trajes e das pinturas foi de extrema importância pois colaborou para a qualidade estética do trabalho final. Sobre a importância da pesquisa referimos o exemplo de um aluno que necessitou de colocar um turbante árabe (Imagem 20). Por que é que é usado? Como é colocado? As cores têm alguma simbologia? Porque é que só os homens



Img.20: Aluno a experimentar um turbante.



Img.21: Aluna a experimentar o traje indiano.

usam? São questões que exemplificam o tipo de procura que um trabalho deste género implica. A envolvimento com outra cultura passa por estes aspetos. Não se procurou absorver a totalidade de uma outra cultura, mas os aspetos que poderiam ser mais marcantes pela sua vertente performativa. Realçou-se a possibilidade de os grupos de trabalho poderem escolher a cultura o que permitiu deixar em aberto as motivações para a escolha.

A fisicalidade da experiência, a importância que a prática performativa dá ao fator imersivo da experiência artística. A experiência performativa leva à corporização de um ritual ou de uma tradição. Como o caso do grupo indiano que preparou uma dança tradicional e a ilustração das pinturas tradicionais com *Henna* (Imagem 22). Há uma reação pelos sentidos a uma experiência intercultural. A cultura estrangeira ao corpo do individuo performativo traz novos registos e poderá ser integrada na personalidade de quem faz. Novos sentidos e novas reconfigurações são esperadas. A experiência poderá enriquecer a vivência do individuo por este ser levado a que todos os sentidos sejam ativados. Há uma tridimensionalidade que somente é atingida por esta ativação. Corpo, emoção e intelecto estão em conjugação holística. Estas experiências performativas passam de um ponto de vista de fora para dentro para um ponto de vista de dentro para fora.



Img.22: Alunas testam pintura com *Henna*.

‘só de estar a ver isso está-me a apetecer caril’

(B.P., discente de P.R.P.)

O ensaio de uma dança tradicional indiana leva a uma interiorização de um ritmo e de um movimento que é específico de uma tradição e de uma cultura. O elemento distintivo que aqui entra na abordagem intercultural prende-se no facto de os participantes estarem já numa idade adulta. Não há um processo de aprendizagem ao longo dos anos de crescimento sobre uma tradição, mas há sim uma experimentação de elementos de uma outra cultura quando já houve um processo de crescimento na cultura de origem. O desenvolvimento da consciência intercultural esteve, assim, em maior realce. Houve uma

vivência, encontro, abordagem a uma cultura sem perder consciência da própria. Realçamos esta metodologia como uma estratégia pedagógica que leva à envolvimento em aspetos relacionados com a Interculturalidade por ‘remexer’ em elementos pertencentes a outras geografias.

‘Ensaaios.... para quê!?’

Os ensaios das coreografias das danças tradicionais (Imagem 23), das lutas (Imagem 24) e dos rituais ocorreram durante as horas de contacto e no decorrer do trabalho autónomo dos alunos. Em simultâneo à construção dos adereços e dos materiais, os grupos ensaiaram as coreografias a apresentar na performance.



Img.23: Ensaio de dança tradicional do Bali.

O grupo japonês preparou uma coreografia onde os samurais realizaram uma demonstração de luta e de destreza com as espadas. O grupo foi inspirado-se em vídeos disponíveis na internet como referência para os tipos de movimentos que teriam que ser realizados. No caso de grupo chinês, foi ensaiado o movimento que o dragão chinês teria que executar. Por sua vez o grupo da Indonésia despendeu tempo na preparação de uma coreografia tradicional. O grupo árabe desenvolveu uma dança realizada pelas mulheres e o elemento masculino ilustrou o tipo de reza própria da religião muçulmana.



Img.24: Ensaio de luta de cavaleiros.

O grupo de inspiração europeia preparou uma dança da corte e uma demonstração de luta de espadas. O ensaio realizado pelos grupos permitiu que houvesse um inteiro por todos os elementos sobre aquilo que iria acontecer. Mais importante, foi o facto de o ensaio

permitir a experimentação em segurança das coreografias, rituais e lutas. Este momento de experiência de ensaio revelou ser fulcral por ter colocado em ação as ideias que foram pensadas, foi o primeiro momento de ação, de dar corpo e estrutura a tudo aquilo que foi idealizado. É este ensaiar que permitiu o contacto vivo com uma cultura, a experimentação do ‘como será’, sentir na primeira pessoa tradições, rituais e movimentos que estão associados a outras culturas.

Por outro lado, o ensaio foi assumido igualmente como o momento de reflexão e de balanço do trabalho desenvolvido. Sabendo que o desenvolvimento do conhecimento intercultural é aqui defendido como sendo um processo que ocorre ao longo de um determinado tempo, o ensaio de uma *performance* pode possibilitar uma antecâmara de uma experiência que vai ser vivida ao vivo. O ensaio permitiu antecipar e projetar formas e meios de comunicar um saber, uma experiência, um confronto ou uma reflexão. Uma *performance* de rua é um ato público que importa criar impacto. Uma *performance* terá de criar a possibilidade para que esse impacto possa acontecer. Quer em quem vê, quer em quem faz. Sendo uma *performance* há um espaço para o inesperado. Não será como no Teatro onde tudo é ensaiado e preparado antes da presença do público. Na rua há sempre o elemento de interação com quem passa e isso nunca pode ser ensaiado.

Os temas escolhidos, assim como tudo aquilo que foi tido como referência cultural, teve sempre como princípio aquilo que cada grupo quis explorar. Mais do que querer dar maior relevância a uma ou outra cultura, consideramos mais relevante os passos dados para o desenvolvimento de uma consciência intercultural pela abertura à experimentação cultural.

O dia da *performance* intercultural

O dia destinado à *performance* de rua foi dividido em dois momentos. Um primeiro momento onde teve lugar uma sessão orientada pelo Professor Amílcar Martins (Imagem 25), que propôs a origem e o conceito de *ArteNauta*, tendo apresentado uma conferência performativa e interativa sob tema: ‘*ArteNautas da Liberdade e Artes Performativas*’. Foi introduzida a ideia do viajante que prepara, inicia e reflete sobre a sua experiência pelo universo das Artes.



Img.25: Momento 1 da conferência: ‘*ArteNautas da Liberdade e Artes Performativas*’.

Sendo um conceito e uma atitude que abarca a ideia daquele que vai conhecer outros, enquadrou-se no tema da *performance* que se iria apresentar. Foi criado um clima de incitação à aventura e à partida para a descoberta de outras formas de pensar e de agir.

A sessão possibilitou aos alunos um exemplo ao vivo da importância e da simbologia do ‘partir’ e do ‘conhecer’. Foi apresentado todo um desenrolar narrativo alimentado pela noção de que a viagem nas Artes é uma viagem do conhecimento, do desenvolvimento do pensar, da sensibilidade e da noção do *Outro* (Imagem 26). Esta presença foi exemplo de um agir que, por si só, é uma mostra para a Interculturalidade. Ficou transparente a ideia de que o ‘eu’ faz-se com o ‘outro’ e que é esta a construção para o *Sentir* e para o *Ser* intercultural.



Img.26: Momento 2 da conferência: ‘*ArteNautas da Liberdade e Artes Performativas*’.

Na rua

Toda a turma do curso de P.R.P. participou na *performance* de rua, formando um grupo de 61 elementos. A preparação de todos os grupos foi realizada na ESEV (como se ilustra através das Imagens 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 33) e onde foi lançado o convite a toda a comunidade académica para assistir à *performance* dos colegas pelas ruas da cidade.



Img.27: A comitiva japonesa.



Img.28: A segunda comitiva japonesa.



Img.29: A comitiva europeia.



Img.30: A comitiva indiana.

Foi preparado um postal com a frase: *‘Sua Excelência o embaixador de Viseu convida Vossa Excelência para o casamento de seu filho a decorrer em Viseu’*. Um elemento de cada grupo foi portador de um exemplar que foi mostrado aos transeuntes para enquadrar a situação que estava a ser apresentada.



Img.31: A comitiva árabe.

Foi necessário haver um motivo para a presença das diferentes comitivas na cidade. O casamento foi a motivação para a deslocação destes grupos a Viseu. Para melhor justificar esta presença, foi acrescentado ao tema do guião que devido a uma falha o local do casamento foi omitido. Este motivo foi a razão pela qual elementos dos grupos pudessem interagir com o público. Foi igualmente dada a indicação que esta comunicação seria na

língua original de cada cultura. Cada discente preparou uma frase em árabe, japonês, chinês a perguntar sobre o local do casamento.



Img.32: A comitiva balinesa.



Img.33: A comitiva chinesa.

O guião criado e que sustentou a *performance* de rua foi:

- a ação... um casamento, ou melhor, um convite para um casamento;
- várias culturas foram convidadas para o casamento de sua excelência X com sua excelência Y, a acontecer num espaço nobre da cidade;
- vamos assistir à chegada das diversas embaixadas/ comitivas oriundas de várias geografias.

- vamos acompanhar o percurso das diversas embaixadas/ comitivas/ *entourages* pelas ruas da cidade até ao local do casamento.... só que...
- houve uma falha de comunicação e estes grupos não têm conhecimento deste mui nobre espaço da cidade...
- há que inquirir os transeuntes sobre o espaço da cidade onde tal casamento vai acontecer;
- várias foram as culturas/ comitivas/ delegações/ representações que responderam ao convite: japão, china, realeza europeia, uma comitiva indiana, uma comitiva árabe e um grupo da polinésia;
- durante o percurso pelas ruas da cidade cada grupo realiza performances (dança, rituais, tradições) que ilustram a sua cultura.



Img.34: Mulheres árabes num momento da *performance* de rua.

Os grupos realizam um percurso onde foi possível assistir a várias demonstrações performativas por parte de cada um deles (Imagens 34).



Img.35: Momento de rua do grupo chinês.



Img.36: Dupla da comitiva chinesa.



Img.37: Momento do grupo japonês.

O grupo árabe mostrou a relação que há na diferença de géneros (Imagem 38). O homem que assume um papel de maior autoridade em termos sociais, enquanto às mulheres é atribuída um papel mais reservado. Foi realizada uma dança feminina realizada em eventos festivos. O elemento masculino do grupo demonstrou como são realizadas as rezas muçulmanas.



Img.38: Momento do grupo árabe.

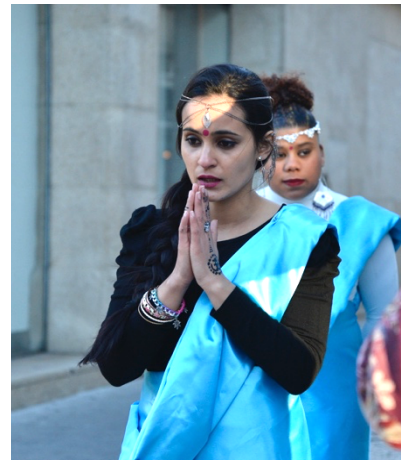
O grupo medieval realizou uma dança a ilustrar as danças da corte que eram realizadas (Imagem 40). Para além disso a comitiva foi constituída por um Rei e por uma Rainha e os seus cavaleiros. Este grupo fez a demonstração de uma época da vida europeia, onde as donzelas da nobreza teciam em linho (Imagem 42 e 45). O grupo indiano revelou pormenores da vida *Hindu* (Imagem 41).



Img.39: Momento de demonstração luta do grupo japonês.



Img.40: Demonstração de dança grupo medieval



Img.41: Figura do grupo indiano



Img.42: Momento do grupo europeu

As imagens apresentadas são uma tentativa de ilustrar os momentos considerados chave da *performance* intercultural. Sabendo que os processos para as questões da Interculturalidade não se resumiram a este dia, tentamos que a seleção das imagens partilhasse este momento da chegada das comitivas das várias geografias. Tentamos mostrar todo um conjunto de momentos que pudessem revelar o maior número de pormenores do dia da *performance* de rua.



Img.43: Demonstração do grupo *Samurai*.



Img.44: Encontro dos vários grupos.



Img.45: Demonstração do grupo europeu.

Terminamos com a ilustração de um elemento do grupo árabe (Imagem 46) onde procuramos ilustrar a procura da exatidão das tradições das culturas envolvidas.



Img.46: Caracterização de um elemento do grupo árabe.

Resumo

Esta PARTE descreveu todo o percurso realizado no semestre em que decorreu este estudo. Teve como linha norteadora a apresentação dos eventos seguindo a ordem cronológica pela qual foram desenvolvidos. Foi apresentada a operacionalização de um programa de formação em contexto de ensino superior politécnico que passou para o terreno a concretização de conceitos e princípios que integram o universo da Interculturalidade. Tendo o programa da unidade curricular de *Performance Criativa* como espelho de uma prática já existente, encetámos uma jornada que, através de cinco atividades chave, concretizou o processo imersivo em práticas performativas sendo os conteúdos da Interculturalidade realçados.

Foi apresentada uma narrativa que obedeceu à ideia de diário pedagógico que relatou os episódios, situações, processos e opções tomadas no decorrer daquela jornada pedagógica. O recurso à imagem fotográfica foi o instrumento usado para melhor ilustrar e narrar esta viagem realizada pelo grupo de alunos pelos princípios da Interculturalidade.

De referir que esta narrativa é completada com o portefólio digital criado pelo docente e que acompanha este estudo. Lá é possível ter mais informação visual, descritiva e videográfica de como este processo foi concretizado e onde é possível aceder a mais elementos desta jornada como aceder às apresentações ao vivo resultantes do processo de trabalho.

PARTE V

OS RESULTADOS

Apresentação

-'um pedaço de cada um, em todos nós'

(M. O., discente de P.R.P.)

O presente segmento apresenta os dados recolhidos resultantes do processo de trabalho de campo. Sendo um estudo de carácter exploratório é a partir dos dados recolhidos que os significados são encontrados. É um estudo que se encontra enquadrado na análise fenomenológica onde se procuram as respostas para as questões de investigação. Partimos, por isso, dos significados que os participantes atribuíram aos fenómenos em que estiveram envolvidos.

Esta PARTE V apresenta os dados recolhidos oriundos das diferentes fontes. Ao longo do semestre letivo foi essencial proceder à recolha de dados usando instrumentos adequados. Este procedimento de campo é relevante pela necessidade em reter a informação sobre os pontos de vista, perceções e opiniões dos participantes. Sendo os significados que estes participantes atribuem às situações experienciadas foram aplicados instrumentos, nomeadamente inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista na recolha de dados que tentaram fixar essas mesmas conceções. Com esta recolha sistemática de dados procurámos cartografar um percurso formativo estabelecendo um quadro significados e de referentes que nos ajudem a sintetizar em conceitos chave as opiniões e conceções dos participantes.

Para melhor ilustrar esta rede de dados apresentamos a Tabela 2 na qual esclarecemos sobre a origem da informação recolhida e, para melhor ilustrar a variedade dos dados apresentamos também a quantidade de dados recolhidos.

Tipo de dados	Descrição
Entrevistas semiestruturadas	<ul style="list-style-type: none">- Três entrevistas realizadas com a duração média de 50 minutos: ao Coordenador da unidade curricular, à Coordenadora do curso, à docente da área de Arte e Expressões Criativas (início do semestre)- Entrevista ao Coordenador da unidade curricular com a duração de 45 minutos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista à docente da área de Arte e Expressões Criativas com participação no projeto final, com a duração de 40 minutos. - Quatro entrevistas em grupo aos discentes do curso de P.R.P., num total de 30 minutos cada uma. Participaram 29 discentes.
Questionários por inquérito	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário aplicado na primeira sessão do semestre aos discentes subordinado ao tema da Interculturalidade. Este questionário teve como objetivo recolher informação sobre o perfil cultural dos discentes. (Foram recolhidos 31 questionários) - Questionário aplicado após a apresentação da Dramatização, onde se recolheu informação sobre as opiniões dos discentes quanto ao tema da Interculturalidade presente nas dramatizações. (Foram recolhidos 23 questionários) - Questionário aplicado após a apresentação do exercício de movimento: ‘Caixa de Música’, onde se recolheu as opiniões dos discentes sobre o contributo do exercício para o desenvolvimento da sua consciência intercultural. (Foram recolhidos 50 questionários)
Portefólios dos discentes	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento formativo desenvolvido pelos discentes onde foi registado o processo ao longo do semestre e que obedeceu a uma estrutura que implicou a descrição das atividades, a experiência pessoal, pesquisas realizadas, análise crítica aos trabalhos apresentados e a reflexão sobre as implicações da experiência na formação pessoal e profissional. - Foram recolhidos 53 portefólios
Portefólio do docente	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento construído no processo pedagógico e que sintetiza os momentos centrais. Apresenta e descreve as atividades desenvolvidas e reúne as imagens e os vídeos ilustrativos dos diferentes momentos das sessões.
Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> - Filmagem em formato vídeo das apresentações das dramatizações: 15 vídeos com a duração média de 6 minutos cada. - Filmagem em formato vídeo das apresentações do exercício de movimento ‘Caixa de Música’: 10 vídeos com a duração média de 7 minutos cada. - Filmagem em formato vídeo da apresentação do exercício final: ‘Performance Intercultural’: 1 vídeo com a duração 12 minutos.

Tabela 2: Descrição do tipo de dados.

De salientar o facto de, dadas as características dos estudos exploratórios, é fulcral a existência de dados provenientes de várias fontes. Na certeza que a informação recolhida é

devidamente categorizada o que validará não só o processo como as inferências que sejam criadas a partir da análise da informação. No decorrer da leitura da informação recolhida entendemos estabelecer, como regra metodológica, a seleção criteriosa dos dados a entrar no processo de análise. Apesar da quantidade de alguns dados recolhidos optámos pela seleção da informação que melhor se enquadrou nos objetivos principais deste trabalho.

Os primeiros resultados

O primeiro instrumento de recolha de dados usado foi a entrevista semiestruturada por ser aquele que melhor responde à necessidade de ter informação que possa estruturar uma rede de opiniões que sustentem e nos ajudem a enquadrar e a validar a nossa pesquisa. O uso da entrevista como instrumento de recolha de informação possibilita aceder a perspetivas e opiniões de alguém sobre algo. Esta ferramenta assume como função principal reter aquilo que é dito por alguém. As entrevistas possibilitam o conhecimento do ponto de vista de um sujeito sobre um tema sobre o qual queremos aprofundar conhecimentos ou então ficar a conhecer.

Foi entrevistada a responsável pela coordenação do curso de Publicidade e Relações Públicas, o responsável pela criação da unidade curricular de *Performance Criativa* e a docente com carga letiva nesta unidade curricular. As entrevistas foram realizadas tendo como pano de fundo a auscultação e compreensão dos pontos de vista dos participantes no processo de convivência entre uma unidade curricular de teor performativo e um plano de formação não artística. Quisemos, deste modo, encetar o processo empírico com o encontro de um quadro de significados criado a partir das pessoas com responsabilidade de coordenação, gestão e letivas.

Foram realizadas entrevistas com a duração média de 50 minutos a cada um destes participantes. Os guiões criados para cada um dos participantes são apresentados nos Anexos II, IV e VI, bem como as transcrições dessas mesmas entrevistas nos Anexos III, V e VII, respetivamente.

A partir dos objetivos estipulados estabelecemos três grandes categorias de análise que constituem os pilares desta investigação:

- 1) Interculturalidade;
- 2) *Performance Criativa*;
- 3) *Performance Criativa* e Interculturalidade.

A partir da leitura minuciosa das transcrições feitas realizámos a análise de conteúdo usando a técnica do recorte criando-se unidades de registo onde se usou a pertinência como critério de seleção destas unidades de registo.

Entrevista à coordenadora do curso de Publicidade e Relações Públicas

Foi concebido um plano de entrevista¹⁹ para a coordenadora do curso onde se procurou saber:

- como esta caracteriza o profissional de P.R.P.;
- as suas opiniões sobre uma unidade curricular dentro de um plano de estudos não artístico;
- as suas visões quanto ao conceito de Interculturalidade.

Como ilustração dos significados encontrados são apresentadas as **unidades de registo** para cada uma das **categorias** criadas. As unidades de registo permitiram o encontro de **conceitos-chave** que traduzem as conceções da entrevistada.

¹⁹ Cf. Anexo II.

Categoria	Unidades de registo	Conceitos-chave
<i>Interculturalidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>'uma vez que tínhamos muçulmanos e tínhamos de ter em atenção um conjunto de situações até a forma de cumprimentar'.</i> - <i>'e a questão da alimentação também'</i> - <i>'tivemos que ter em atenção essas questões. E isso para quê? Para reduzir, lá está conflitos ou situações de... enfim, de mau estar para as pessoas'.</i> - <i>'um profissional tem que ter a capacidade de se adaptar e ter uma abertura muito grande para conhecer outras... os aspetos culturais de outras situações, de outras realidades'.</i> - <i>'e também as línguas, a questão que eles estudam da francofonia, por exemplo'.</i> - <i>'é a relação entre as várias culturas. Tentar ter ali de facto um ponto um entendimento e uma boa relação entre as várias culturas'</i> - <i>'Interculturalidade, por um lado, em termos das questões específicas dos países e das próprias dinâmicas, mas também as organizações, quando falamos da cultura organizacional'.</i> - <i>'sendo uma empresa portuguesa é importante cá, mas para outros países pode não ter a mesma dimensão e gerir os conteúdos para vários públicos de diferentes pontos, não é propriamente fácil (...) também com se comunica o bem mais facilmente, também o mal ganha proporções muito maiores.'</i> - <i>'A experiência vivida marca sem dúvida, deixa uma determinada imagem e posicionamento que a pessoa se lembra do que viveu e do que experienciou e o online também tem que passar muito por aí, mas falta muito. Ainda falta muito.'</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer outra cultura - Adaptação - Entre organizações - Inter- empresarial - Presencial
<i>Performance Criativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>'trabalhar o movimento do corpo, do trabalhar mais de uma forma talvez ligado à questão da arte e a criatividade'</i> - <i>'artes também são fundamentais para despertar sensibilidade diferentes em relação às questões da estética e às questões da criatividade'</i> - <i>'Em relação às coisas, desperta a sensibilidade, lá está a criatividade'</i> - <i>'penso que os ajuda a libertar as tensões e a lidarem melhor com o movimento do corpo'</i> - <i>'Porque a comunicação é um bocadinho também isso, é uma encenação que muitas vezes tem que ser transmitida como autêntica'</i> - <i>' se tiverem esse domínio da sua própria postura física. A postura física comunica muito'</i> - <i>' eles (alunos) às vezes podem não entender o porquê de determinadas unidades curriculares, essa e não só, outras, mas importa para despertar neles outras formas de estar'</i> - <i>'A performance é uma unidade curricular essencialmente prática (...) no 3.º ano, as unidades curriculares mais específicas, que já vão trabalhar de facto na área. Projetos e campanhas, empreendedorismo, os planos de negócios'</i> - <i>'Nós quando estamos num trabalho de pesquisa e estamos a ver o que é que se faz por aí. Se analisarmos práticas das empresas já se faz de tudo, não é. E então temos que de ser muito criativos para propor soluções originais, inovadoras'</i> - <i>'E as artes ajudam, ajudam a tornar os profissionais P.R.P. mais aptos a determinadas questões, a pensar de uma outra forma, mais solta, às vezes menos formal. E às vezes essa informalidade mais ligada às artes, não é, é fundamental para pensarem em coisas mais fora do comum'.</i> - <i>'E se não houver uma sensibilidade ligada a essas questões, pode desenvolver-se um programa um bocadinho redutor e as pessoas não querem isso hoje, lá está, as pessoas querem experiências que as marquem e o que vai marcar não é as sessões científicas'.</i> - <i>' E esse algo que marca passa muito pelo recurso às artes, às expressões, enfim,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade - Desenvolve sensibilidades - Comunicação - Inovação - Dimensão prática - Atitude - Presença

	<p><i>à animação.</i></p> <p><i>- 'E eu acho que é importante eles terem estas unidades curriculares para serem sensíveis a outras áreas, não serem fechados.'</i></p> <p><i>- 'E depois a performance surge para aquelas questões da postura física, a meu ver.'</i></p> <p><i>- 'o soltar dos movimentos, o terem mais confiança e autoconfiança quando se dirigem a uma pessoa.'</i></p> <p><i>- 'liberta e permite ter um controlo sobre o movimento do seu corpo de forma a dar uma imagem ou a criar, lá está, a tal imagem, porque tudo o que as relações públicas fazem tem o objetivo comum e único que é criar uma imagem, criar um posicionamento na mente das pessoas.'</i></p>	
Performance Criativa e Interculturalidade	<p><i>- 'Ao tornar também as pessoas mais soltas acabam por se tornar também mais abertas a outras culturas, a outras vivências, a outras interpretações da vida e das questões diferentes.'</i></p> <p><i>- 'E a performance ajuda também um bocadinho a isso, porque as estarmos a encenar, ao estarmos...e a interpretar muitas vezes personagens em situações, não é, estamos também a lidar também com essa questão cultural e intercultural muitas vezes.'</i></p> <p><i>- 'E nós na gestão de uma unidade temos que estar atentos a todos. E isto implica sempre muita criatividade, muita...muito, muito conhecimento daquilo que as pessoas querem.'</i></p> <p><i>- 'Agora com... tivemos vários jantares de empresas, por exemplo, havia uma empresa espetacular de software... criámos um ambiente tipo de Tailândia.'</i></p>	<p>- Abertura cultural</p> <p>- Adaptação da atitude</p> <p>- Reprodução de elementos culturais</p>

Tabela 3: Unidades de registo da coordenadora do curso de Publicidade e Relações Públicas.

Síntese

A primeira nota passa pela noção global de que a **Interculturalidade** implica o **conhecimento que se tem de uma outra cultura**. Conhecimento este que, em contexto empresarial, passa pelo conhecimento da língua e dos costumes essenciais (como a alimentação, por exemplo). De registar, também, que a noção de Interculturalidade ultrapassa a cultura na sua aceção global para se concentrar na cultura empresarial, **interempresarial**, e na colocação das organizações como portadoras de uma cultura própria. A noção de Interculturalidade é aqui assumida como o cruzamento e o conhecimento **entre organizações**. Associado a este conceito surge a capacidade de **adaptação**, havendo um reforço para a dimensão humana pelo **presencial** em oposição ao virtual.

A Interculturalidade é sustentada pela extrapolação da identidade de um só indivíduo, passando para a cultura das organizações e onde é dada especial atenção às empresas com presença nos diferentes países.

Sobre a unidade curricular de *Performance Criativa* foi referida, como palavra chave, a **criatividade**, por se considerar um conceito que engloba a capacidade de inovação e pela criação de alternativas às situações. A unidade curricular é entendida como motor no desenvolvimento da sensibilidade às situações, definido pela entrevistada como: **desenvolve sensibilidades**. Anota-se o reforço dos conceitos de **comunicação e inovação** como objetivos da unidade curricular e no trabalho relacionado com a comunicação corporal através da **atitude e presença**. O relevo dado à unidade curricular, dentro do plano de estudos, passa pela sua dimensão **prática** que provoca a aplicação de conhecimentos adquiridos em outras unidades curriculares.

Sobre a *Performance Criativa e Interculturalidade* registámos a interligação entre ambas pela capacidade na **adaptação da atitude**, que é aqui apresentada como **abertura** a outras realidades culturais e às situações em contextos empresariais. A relação imediata passa pela reprodução de elementos culturais como danças, rituais e trajes próprios de outras culturas.

Entrevista ao criador da unidade curricular de *Performance Criativa*

Para o responsável da unidade curricular foi concebido um guião de entrevista²⁰ que explorou, da mesma forma que a coordenadora do curso, as suas conceções enquadradas nas categorias: *Interculturalidade*, *Performance Criativa* e *Performance Criativa e Interculturalidade*.

²⁰ Cf. Anexo III

Categoria	Unidades de registo	Conceitos-chave
Interculturalidade	<p><i>‘ eu acho que não é estanque da ideia de que a interculturalidade é que são os PALOP. Pronto, isto é uma ideia básica logo, a interculturalidade eu acho que até de vez em quando no seio da própria família há interculturalidade. Um jantar de natal é interculturalidade. ’</i></p> <p><i>– ‘Porque eles estão sentados à mesa num jantar, vêm as sogras, os primos, as tias e tudo, famílias diferentes, de origens diferentes e cada vez mais, temos pessoas que emigram, que vêm, portanto de vez em quando é interessante ver. ’</i></p> <p><i>– ‘ aqui na zona de Viseu, em que vêm os imigrantes e que vem já com as mulheres não sei o que mais, e depois juntam os da aldeia que nunca saíram ’.</i></p> <p><i>– ‘quando tu tens no mesmo espaço, no mesmo instante, manifestações diferentes, com atitudes diferentes dentro do mesmo paradigma, por vezes, ocidental mas por vezes já podes ter misturado, já podes ter paradigmas diferentes. ’</i></p> <p><i>– ‘ há questões interculturais no sentido da partilha, por isso é um termo que eu acho que deve estar associado às questões da interculturalidade, à partilha, à tolerância, (...), mas para mim não consigo definir, se estou no sítio em que há pessoas diferentes de mim, pessoas que têm culturas ’</i></p> <p><i>– ‘ Dentro da mesma nacionalidade há choques culturais que pertencem à interculturalidade. ’</i></p> <p><i>– ‘Desde que haja um sítio, a interculturalidade é uma assembleia de pessoas que têm em formas de ver e de lidar e de práticas culturais diferentes, e quando eu digo cultura, é cultura geral, forma de estar na vida diferentes, que tem valores algumas vezes diferentes. ’</i></p> <p><i>– ‘Num coletivo de ideias e que nós temos que gerir essas ideias para construir alguma coisa, é uma visão muito simplista do que é a interculturalidade, mas eu penso que uma sala de aula pode tornar-se um bom exemplo de interculturalidade. ’</i></p> <p><i>– ‘ Eu penso que é sempre a ideia do que é o conceito que nós associamos às questões de cultura e de interculturalidade. Se interculturalidade é só a relação que existe, por exemplo, dos chineses a estudar nas escolas públicas de Viseu, ou os ucranianos, ou os russos, ou as comunidades angolanas de Torredeita estudam e a interculturalidade é aquilo que tu dás e aquilo que tu recebes. ’</i></p> <p><i>– ‘ a interculturalidade depois tem a ver com a globalização. ’</i></p> <p><i>– ‘Por isso é que engraçado, toda a manifestação artística permite esta partilha, esta... este intercâmbio, não é intercâmbio, não é osmose, mas esta, esta mestiçagem. A gente cada vez vê mais povos que se misturam, com culturas diferentes. ’</i></p> <p><i>– ‘ Os alentejanos não vivem da mesma maneira que nós. ’</i></p> <p><i>– ‘ A identidade, que eu acho que está muito ligada às questões da cultura é a identidade. ’</i></p> <p><i>– ‘ todo o trabalho da cultura é um trabalho intercultural. A não ser que seja só falar sobre os pauliteiros de Miranda. ou sobre os cantares de Rio de Onor. ’</i></p> <p><i>– ‘ quando tu trabalhas um objeto artístico, e se quiseres fazer um estudo aprofundado, tu estás a fazer um trabalho intercultural, naturalmente.. ’</i></p> <p><i>– ‘ Portanto nós vivemos cada vez mais, sempre vivemos, os clãs, aquelas coisas todas, cada clã tinha a sua coisa, cada feudo tinha a sua, mas à partida viviam todos sobre o mesmo domínio, não é, mas tem a realidades diferentes. ’</i></p> <p><i>– ‘ até acho que há um conflito intercultural dentro de cada um de nós. ’</i></p> <p><i>– ‘E agora vão ver outras coisas e isso faz parte, isso é o que chama e dizer a outra, para mim isso é interculturalidade. É as pessoas trazerem outra realidade, as pessoas irem vendo, se querem, absorvem, se não querem deitam fora. ’</i></p>	<p>-Associada ao indivíduo</p> <p>-Sempre que há manifestações diferentes</p> <p>-Encontro de paradigmas</p> <p>-Partilha</p> <p>-Tolerância</p> <p>-Na mesma cultura (intra)</p> <p>-Encontro no mesmo espaço</p> <p>-Valores</p> <p>-Coletivo de ideias</p> <p>-Gestão</p> <p>-Globalização</p> <p>-Mestiçagem</p>
Performance Criativa	<p><i>– ‘... da pintura, do cinema, dos teatros, da dramaturgia dos textos, a poesia, tudo isso, o movimento, a dança, o desenho, o espaço, tudo isso a arquitetura os edifícios, e perceber como é tudo isto... a pessoa ir trabalhando isto tudo e praticando e isto tudo, consegue ir crescendo com isso e melhorando a sua performance, o seu desempenho. O seu desempenho no domínio da arte e no domínio artístico ’.</i></p> <p><i>– ‘na pessoa que faz e que reflete sobre as suas práticas e que implicam um salto, no meu ponto de vista, qualitativo, enquanto pessoas que confrontadas com as linguagens artísticas, conseguem observar, fazer e refletir melhor a arte, independentemente da sua saída profissional ’.</i></p> <p><i>– ‘ uma abordagem e que eles sejam capazes de levar a cabo uma serie de ações, de atividades, de práticas com ‘P’ grande, no qual o objeto é artístico, ou seja, o que está por detrás é que eles sejam capazes de produzir, usando as suas capacidade e nós lhes consigamos dar conhecimentos, informação, saber que utilizem as linguagens artísticas e que eles sejam capazes de experimentar, fazer e desenvolver essas mesmas práticas ’.</i></p> <p><i>– ‘ tem a haver com o desempenho criativo. ’</i></p>	<p>-Demonstração artística</p> <p>-Desempenho nas artes</p> <p>-Desempenho criativo</p> <p>-Reflexão sobre a arte</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - 'Ele é capaz de ser criativo e como é que nós fazemos isso? É usando para a sua aprendizagem, para a sua experimentação e para o seu desenvolvimento nas linguagens artísticas ligadas a diferentes áreas artísticas'. - 'A questão da imagem, o trabalho com a imagem, ou seja, é uma série de abordagens de técnicas diferentes. Utilizando várias abordagens várias ações, no qual eles são... vão sendo levados a refletir e a trabalhar sobre essas linguagens artísticas'. - 'Esta e usando aquela própria linguagem, utilizando uma abordagem das linguagens artísticas para eles perceberem que são capazes de desenvolver no ponto de vista da criatividade e do mundo das artes e que a arte pode estar ao serviço deles.' - 'Depois penso que isto pode enriquecê-los nas outras unidades curriculares que vão ter a seguir, portanto, quanto mais cedo eles puderem ter, melhor.' - 'nós contribuimos para o enriquecimento cultural dos nossos alunos, mas não tenho ideia que somos nós a dar-lhes a cultura. Não acho, acho que eles têm cadeiras de cultura.' - 'Eles (alunos) melhorarem a sua qualidade de partilha, de respeito de tolerância, de espírito de observação, de espírito crítico, enriquecer o seu imaginário, não ficarem satisfeitos, (...), aprenderem a errar..' - 'que eles consigam refletir e que eles consigam conceber objetos com expressão artística, nas diferentes áreas artísticas.' - 'Não é só as pessoas experimentarem, as pessoas produzirem objetos 'x', 'y' e 'z'. as pessoas têm que passar pela concretização de um projeto que delinearão e uma conceção e tem que a fazer. E têm que refletir sobre ela.' 	<ul style="list-style-type: none"> -Criação a partir de objetos artísticos -Desenvolver a linguagem artística -Experimentação -Reflexão pela Arte
Performance Criativa e Interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - 'na própria turma há pessoas com perspetivas diferentes, eles têm que fazer coisas diferentes, são obrigados a passar, obrigados mesmo, a passar por essas provas todas e por essas ações todas, confrontando ideias, confrontando-se e gerindo conflitos sobre perspetivas diferentes.' - 'do ponto de vista artístico aquilo que nos interessa é que as pessoas consigam perceber que toda a manifestação artística é intercultural.' - 'Eu acho que uma sala de aula é uma assembleia intercultural pessoas com características diferentes, ritmos diferentes, com posições diferentes, com estilos de vida diferentes, imaginários diferentes, e não é querer pôr tudo no mesmo, é o contrário é saber jogar com esta pluralidade.' - 'Isso é que é a interculturalidade, é trabalhar com esta pluralidade de conhecimento de informação, e mesmo assim produzir coisas. Sozinhos e em conjunto. e daí também na Performance Criativa eles têm trabalhos sozinhos em conjunto. para quê??? Para também saberem gerir estas questões dos conflitos e como conseguem gerir uma ideia e desenvolvê-la.' - 'Quando tu vens desenvolver o teu conhecimento ou quando tu vens trabalhar sobre e vais fazer ,uma vivência, na qual trabalhas no domínio cultural, é evidente que és forçado naturalmente a trabalhar sobre as questões interculturais. Para mim. Porque tens que perceber realidades diferentes, autores diferentes, com perspetivas diferentes, com pensamentos diferentes, com práticas diferentes.' - ' Isto para mim, aqui, é interculturalidade. É pôr as pessoas a passar por diferentes manifestações artísticas do qual elas vão aprendendo, e vão testando e aproveitando e aprendendo alguma coisa.' 	<ul style="list-style-type: none"> -Gestão de conflitos na criação -Intercultural - espaço para a pluralidade -Trabalho sobre a diferença -Conhecimento de demonstrações artísticas

Tabela 4: Unidades de registo do criador da unidade curricular.

Síntese

O conceito de **Interculturalidade** é aqui entendido como estando ausente das demarcações geográficas e concentrando-se no **indivíduo**. O conceito distancia-se da ideia base do encontro de um povo num dado contexto, sendo visto como **sempre que há manifestações** que revelem o pensar do indivíduo. Há a noção de Interculturalidade sempre que há o encontro e o confronto de **paradigmas** diferentes em encarar a vida. É dado realce à abrangência do conceito ao interior da própria cultura, sendo a Interculturalidade vista como **intracultural**. Isto é, dentro da mesma cultura pode haver a presença do conceito Interculturalidade pela criação de novas formas de pensar advindas do confronto de ideias.

É dado relevo à associação a este conceito da ideia de **partilha** e de **tolerância**. Existe, pois, Interculturalidade sempre que estes conceitos estejam presentes.

Os **valores** são, também, aquilo que melhor identifica o conceito, através do **encontro no mesmo espaço**, de indivíduos que, no decorrer da sua ação, têm de partilhar ideias. Há Interculturalidade pelo **coletivo de ideias**, englobando-se este pressuposto no conceito de **mestiçagem**. Uma das causas desta ideia está o fenómeno da **globalização**, que faz com este conceito implique o apuramento da capacidade de **gestão**. Gestão de ideias e de formas de pensar.

Já a **Performance Criativa** lida com todo o desempenho que envolva o universo artístico. Será toda a **demonstração artística** que o indivíduo explora. Há um **desempenho nas Artes** que é assumido como objetivo da unidade curricular onde o aluno usa ferramentas para que possa vivenciar formas de se exprimir, almejando um **desempenho criativo**. Desempenho este que se entende como estando enquadrado no sentido do *novo* e do *genuíno*. Segundo o autor da unidade curricular, são propostos percursos que provocam a **criação a partir de objetos artísticos**, há o lidar com produtos de origem artística que inspiram e sustentam novas criações (como o cinema ou a pintura, por exemplo). Este trabalho desenvolvido procura não a formação de novos artistas, mas a **reflexão sobre a Arte** como meio para a reflexão sobre o próprio indivíduo. Como ele (o aluno) se coloca

perante o mundo e perante os outros. Há, pois, uma **reflexão pela Arte** para o entendimento do universo artístico como linguagem que está ao seu dispor (do aluno) como área que está disponível para o mundo do trabalho.

A unidade curricular quer **desenvolver a linguagem artística** nos alunos através de um percurso de conhecimento de técnicas, produtos artísticos e, acima de tudo, de **experimentação** destas mesmas linguagens. A *Performance Criativa* faz uso das demonstrações culturais, performativas e artísticas como matéria prima para o confronto com formas de ver o mundo e provocar a reflexão no aluno sobre o seu desempenho nestas práticas.

A coligação entre a **unidade curricular e a Interculturalidade** passa pela capacidade em os alunos estarem envolvidos em projetos de criação e desenvolverem capacidades de **gestão de conflitos**, onde todos os trabalhos de criação têm uma base intercultural. Isto é, a **cultura é intercultural** porque usa todas as referências disponíveis. A unidade curricular contribui para a Interculturalidade por **trabalhar sobre a diferença** dando aso a que sejam criados espaços de trabalho que apelam à **pluralidade** de pensamento.

O desenvolvimento de projetos de criação em coletivo implica um apuramento daquilo que cada um é, e daquilo que pode contribuir para o trabalho em comum, o que, estando num universo artístico leva a que sejam estudadas outras demonstrações artísticas.

A visão aqui assumida entre os dois conceitos surge já intrínseca. Regista-se, pela análise da entrevista, o entendimento de que o trabalho que se pretende desenvolver na unidade curricular já implica a ligação à Interculturalidade. Um exemplo disto será quando se usa um autor estrangeiro para um projeto, ou até mesmo, o trabalho sobre uma realidade de um outro país. Terá de haver sempre o estudo e a pesquisa dessas realidades que são, depois, trabalhadas num novo contexto. Dando assim origem a um novo objeto artístico e, como consequência, a uma experiência intercultural.

Entrevistas aos docentes da área de Arte e Expressões Criativas

Para os docentes da unidade curricular foi concebido um guião de entrevista²¹ que explorou as suas conceções enquadradas nas três dimensões referidas: *Interculturalidade*, *Performance Criativa* e *Performance Criativa e Interculturalidade*.

Categoria	Unidades de registo	Conceitos-chave
<i>Interculturalidade</i>	<p>- ‘ Já são outras gerações, mas está muito presente e eu acho que mesmo as gerações agora, é-lhes passado isto, é-lhes transmitido, sabes, e então..., mas eu acho que este projeto que nós fazemos vai quebrar, vai amenizar, eu não sei se resolve, pode não resolver, não somos mágicos, mas acho que ameniza e dá-lhes a oportunidade de se verem com outros olhos entre estes, estas pequenas culturas.’</p>	<p>-Culturas passadas</p> <p>-Intergeracional</p>
<i>Performance Criativa</i>	<p>- ‘ eu acho que quando eles chegam aqui ganham a oportunidade de pensar. Pensar de outra forma. Ter contacto com emoções, com experiências diferentes, com eles próprios.’</p> <p>- ‘ Eles darem deles e não darem a partir de fórmulas.’</p> <p>- ‘ O dia a dia, não é, libertam-se um bocado disso, não é, deixam isso fora da porta e começam a concentrar-se noutras coisas a aficar mais predispostos para o que vem a seguir.’</p> <p>- ‘desinibição, a expressão, oportunidade para pensar, oportunidade para refletir, pensar. Que giro oportunidade para refletir, pensar.’</p> <p>- ‘ Eu acho que eles têm esse medo de errar, e como todos nós, como eu estava a dizer, e esta unidade curricular, permitiu, eu acho, desbloquear.</p> <p>- ‘A criação, imaginação. ok. eles aqui... é-lhes proposto que eles criem, através de diferentes meios, portanto. A ideia é a de trabalhar a criatividade, exercitar a capacidade de resposta, de resolver problemas, de... e de imaginar.’</p> <p>- ‘ A ideia é que eles experimentem, criem nas várias dimensões.’</p> <p>- ‘ porque aqui eu acho que acabamos por trabalhar, se calhar a dimensão pessoal e, mas estás a formar o indivíduo. Eu acho que as artes formam muito o indivíduo enquanto humano, ser humano.’</p> <p>- ‘estas práticas todas ajudaram a imenso a não ter medo do erro, como eu falei há um bocado, não ter medo de errar, a confiar em mim, a confiar na minha capacidade de expressão, ao mesmo tempo ajudou-me a libertar.’</p> <p>- ‘ Então o que é que nós fazemos aqui? Trabalhamos a expressão, a comunicação, a performance criativa trabalha isso.’</p> <p>- ‘ expressão, comunicação, criatividade, imaginação, improviso.’</p> <p>- ‘eles têm que estar confiantes, a desinibição, o saber estar, o corpo comunica, não é. Então se o corpo comunica é importante, é importante nesta fase de formação eles terem contacto com isso. Vamos refletir sobre o nosso corpo.’</p> <p>- ‘Qual é o instrumento deles, a voz, o corpo. Não é. Então é importante que eles passem</p>	<p>-Reflexão sobre o indivíduo</p> <p>-Originalidade</p> <p>-Desbloqueio</p> <p>-Imaginação</p> <p>-Experimentação</p> <p>-Formação pessoal</p> <p>-Comunicação</p> <p>-Tomada de consciência</p>

²¹ Cf. Anexo IV.

	<p><i>por práticas que os façam exercitar, ganhar consciência, é isso é mais por aí tomada de consciência.</i></p> <p><i>‘Em cada uma dessas formas de trabalhar como eu já referi eu acho que há uma série de competências que estão a ser trabalhadas, estimular para que se trabalhem, vou repetir: a desinibição.’</i></p> <p><i>- ‘O estar sozinho, exposto exige confiança, segurança, e algum bem-estar connosco próprios.’</i></p> <p><i>- ‘E é nesses momentos que somos postos à prova.’</i></p> <p><i>- ‘E o processo, é dar de mim. Não há uma fórmula, entendes, eles chegam aqui e não há uma fórmula, não há e não estão habituados...’</i></p>	<p>-Desinibição</p>
<p>Performance Criativa e Interculturalidade</p>	<p><i>- ‘mas quando nos relacionamos com a diferença, há várias formas de reagirmos, de reagirmos, de aceitarmos. Há quem fique curioso, há quem rejeite à partida, há várias formas de reagir.’</i></p> <p><i>- ‘Nada de grave, brincar com um sotaque, mas em relação a isso eu acho que não consigo apontar-te assim uma situação.’</i></p> <p><i>- ‘o lidar com as diferenças acho que estas práticas nos ajudam a saber lidar com a diferença. Quando não conhecemos temos medo. E é isso que nos leva a reagir às vezes de forma menos positiva. a insegurança, o medo perante o desconhecido. quando não se conhece desconfiasse, temos medo.’</i></p> <p><i>‘-nós trabalhamos aqui muito com uma... como reagir perante situações inesperadas, novas, e acho que isso lhes pode dar alguma versatilidade em saber lidar com o desconhecido.’</i></p>	<p>-Relação com a diferença</p> <p>-Lidar com o diferente</p> <p>-Trabalhar a versatilidade</p>

Tabela 5: Unidades de registo dos docentes da área de Arte e Expressões Criativas.

Síntese

A docente, através da sua prática profissional, estabelece como plataforma de entendimento sobre o conceito de **Interculturalidade** o encontro com as **gerações passadas**. Há um confronto de culturas, mas de gerações distintas. Conhecer as nuances culturais de uma dada comunidade nas suas gerações mais antigas e a interação com as nuances das gerações mais recentes é o que concretiza a noção de Interculturalidade. Há, aqui, a ligação ao conceito de intercultural às relações **intergeracionais** de uma comunidade.

Definindo aquilo que é passado como pequenas culturas, assiste-se ao assimilar ou um integrar das formas de *ser* e de pensar de uma geração passada naquilo que são as novas gerações. Falando de pequenas comunidades, a Interculturalidade foi defendida como o entendimento que uma comunidade faz com a sua própria história cultural.

Sobre a *Performance Criativa* foi referido que é a oportunidade de o aluno se experimentar e de refletir. A **reflexão sobre o indivíduo** é o que vai estar no ponto de partida do trabalho desenvolvido na unidade curricular procurando que a **originalidade** e a **imaginação** acompanham este trajeto formativo nas Artes e que seja integrante na sua **formação pessoal**. Voltamos a ver referenciada a ideia de **experimentação** e de **comunicação** associada a esta unidade curricular, onde estes conceitos são aqueles que são defendidos como os mais fortes quando se reflete sobre as práticas performativas.

Há igualmente a ideia de **desinibição** e de **tomada de consciência** que são reforçados dentro destas práticas. São eixos estruturantes que são referidos frequentemente dentro das atividades que coloca o aluno no centro de uma prática performativa.

A **ligação** da unidade curricular e a Interculturalidade é marcada, acima de tudo, pelo conceito de **diferença**. Uma primeira perspetiva leva-nos para a forma como um aluno lida com a diferença, a sua **relação com a diferença** e como isso interfere na sua própria forma de ser. De igual forma, a ligação entre estes dois universos permite **lidar com o diferente**, com aquilo que é estranho ao indivíduo. Referindo, ainda, que o ser humano tem medo do que lhe é estranho e desconhecido, estas experiências são encaradas como a oportunidade para o discente para **trabalhar a versatilidade** e a sua capacidade em se adaptar a situações e a contextos desconhecidos.

Panorama cultural dos discentes participantes

Enquadrado nesta parte da primeira recolha de informação, consideramos pertinente esboçar um traçado cultural do grupo de discentes que integrou este estudo. Este panorama ajudar-nos-á a ter o enquadramento cultural e social que trará uma maior validade à análise construída. Partindo das conceções dos participantes, obedecemos aos princípios da validade e da veracidade aquando da aplicação destas metodologias de recolha de informação (Kvale, 1996).

Dentro desse sentido, concebemos um questionário²² que teve como intuito principal a construção de um traçado cultural e social dos discentes. Foi apresentado como tendo como propósito a descrição de cada um sendo como culturalmente consciente, procurando perceber como cada uma percebe a sua cultura e quais os pontos que cada assume como os mais significativos. Este questionário foi aplicado na primeira sessão prática do semestre e foi dividido em quatro partes que estabeleceram os eixos de recolha de informação:

- i. sobre o perfil social e cultural;
- ii. sobre a comunidade;
- iii. sobre outras culturas;
- iv. performances culturais.

O primeiro grupo de questões explorou a dimensão pessoal onde nos focamos nas percepções sobre a família e sobre a própria cultura. O segundo grupo de questões centralizou-se nas percepções da comunidade mais próxima, saindo, assim, do eixo familiar. O terceiro grupo de questões procurou saber sobre a temática da Interculturalidade a partir das referências que cada um possuía sobre outras realidades culturais e, o quarto, saber das demonstrações performativas a que cada participante assistiu.

As respostas dadas dentro de cada um dos grupos temáticos foram agrupadas em subcategorias que depois transportamos para conceitos chave que resultaram deste processo de interpretação. A tabela seguinte esquematiza a informação recolhida após a leitura e a análise de todas as respostas dadas aos questionários pelos participantes.

²² Cf. Anexo X: Questionário 1: ‘Gostava de saber...’.

Eixo	Temas das questões	Conceitos síntese
i. sobre o perfil social e cultural	<p>a) a família</p> <p>b) a religião</p> <p>c) o grupo social</p> <p>d) a cultura (própria)</p> <p>e) e f) os valores</p>	<p>a) união, proteção, apoio, diversão.</p> <p>b) cristã (praticante e não praticante), suporte, predestinação, agnóstico, ateu e crente na ciência.</p> <p>c) sem pertença (10 em 31 respostas), associação cultural, clube desportivo.</p> <p>d) tradições, à religião, diversa, ligada ao outro, herança, partilha.</p> <p>e) e f) confiança, amizade, respeito, a família, igualdade, responsabilidade, liberdade, justiça.</p>
ii. sobre a comunidade	<p>a) e b) caracterização/ descrição</p>	<p>Grupos étnicos (ciganos), outras nacionalidades (África, Ásia, América do Sul e do norte, grupos culturais, outras religiões (muçulmana, judia, jeová), sem resposta: 9 em 31.</p>
iii. sobre outras culturas	<p>a), b) e c) conhecimento de outras culturas</p> <p>d) razões para conhecer outras culturas</p> <p>e) conhecimento de outras demonstrações culturais.</p>	<p>a), b), c) Africana, Asiática, Cultura cigana, Brasileira, Muçulmanos, Budismo, gosto pela cultura italiana, cultura americana.</p> <p>d) por respeito, saber estar, consciência cultural, diversidade cultural, convivência, ‘abrir a mente’, evitar o preconceito, o conhecimento leva à compreensão, partilhar a diferença, aceitação, pelo saber.</p> <p>e) pela gastronomia, eventos religiosos (ramadão), tradições religiosas (ex: vacas sagradas), tradições asiáticas, demonstrações budistas, festejos judaicos.</p>
iv. performances culturais	<p>a) performances de outras culturas</p>	<p>Tradições africanas, tradições da etnia cigana, espetáculos de rua, eventos religiosos, sem resposta: 14 em 31.</p>

Tabela 6: Panorama cultural dos discentes participantes.

Síntese

A aplicação deste questionário colaborou para a descrição do grupo participante neste estudo tendo como ponto de referência as suas visões sobre os diferentes pontos de recolha de informação. Estes pontos foram criados obedecendo aos itens propostos pela UNESCO²³ que indica que a competência intercultural passa pela tomada de consciência dos direitos humanos, os quais implicam a noção de cultura, identidade cultural, diversidade cultural, valores, crenças e atitudes. Foi a partir destes conceitos que desenvolvemos o questionário aplicado criando um conjunto de questões que se relacionaram com os conceitos apresentados.

De referir, ainda, a importância em se partir da leitura e do entendimento do panorama cultural dos participantes para, desta forma, atender à conceção de Interculturalidade como um princípio que não se prende somente com o nível de conhecimento cultural, mas na capacidade do indivíduo em criar situações e em se adaptar a situações de Interculturalidade onde conhecimento cultural é desenvolvido. A participação nas situações de Interculturalidade é aquilo que desenvolve a competência intercultural.

Posto isto, dentro **eixo i.** e dentro do tema a **família**, podemos agrupar em conceitos nucleares as respostas dadas, o que permitiu inferir que sobre a família há uma representação comum. Os conceitos mais apresentados foram o de *proteção* e o de *apoio*. Sentimentos que se podem classificar com sendo habituais quando se aborda este tema, não havendo um entendimento fora do esquema tradicional da estrutura familiar.

Quanto à **religião** assistimos a uma maior diversidade de visões, permitindo o registo do entendimento da religião como um suporte moral, passando pela não crença e culminando na crença na ciência. As respostas a este item permitiram entender que religião não é um fator marcante na personalidade dos participantes assim como um fator decisivo ou como sendo um destino final dentro da sua conduta social.

²³ UNESCO (2013).

Quanto ao **grupo social** indicamos uma percentagem marcante de respostas que afirmando não pertencer a nenhum grupo social, sendo que a restante percentagem indicou fazer parte de associações culturais e desportivas. Sobre este cenário podemos referir a existência de duas realidades muito distintas: a participação em associações ou a não participação em qualquer grupo social.

Sobre a **própria cultura**, os participantes revelaram uma visão que se enquadrou na perspectiva do cumprimento das tradições religiosas herdadas da estrutura familiar. Onde acrescentamos a noção de cultura como interligada com o *outro* membro da comunidade, assumindo-se a cultura como um fenómeno partilhado.

Os **valores** registados como sendo os mais marcantes tiveram como expoente máximo a confiança e o respeito, revelando-se serem os valores que os participantes identificaram como os mais estruturantes da sua personalidade.

Sobre o **eixo ii**, o da **comunidade**, onde se procurou ter uma cartografia da comunidade onde os participantes vivem, verificámos a presença da etnia cigana como tendo maior representação, havendo também a presença de grupos de outras geografias. Este item permitiu indicar a variedade cultural e religiosa em que os alunos estão inseridos. Apesar de haver 9 questionários sem resposta, pudemos verificar a diversidade cultural e social que se manifestou nas respostas.

No **tópico iii**, dentro do **conhecimento de outras culturas**, houve uma presença mais marcante para a cultura africana e asiática. Havendo uma curiosidade em conhecer a cultura italiana e americana. Quanto às razões para **conhecer outras culturas** assistimos a uma consciência para um saber estar de dimensão cultural que passa pelo conhecimento de uma outra cultura como meio para saber estar social. Houve uma clara demonstração para a importância em conhecer outras realidades culturais pela preocupação em conhecer para aceitar e evitar a criação do preconceito.

Registámos respostas a afirmar o não querer conhecer outras culturas, como a Coreia do Norte, por não respeitar os direitos das mulheres. O modo como os alunos **conhecem outras culturas** foi expressa pela gastronomia, sendo que houve a afirmação do conhecimento de eventos associados às demonstrações religiosas de diversas culturas (como o Ramadão).

Quanto ao **eixo iv.**, que reporta sobre o **conhecimento de performance culturais**, evidenciamos a ausência de respostas em 50% dos questionários. Procurando-se, com este item, conhecer *performances* de outras culturas que os alunos pudessem escrever, observamos que metade não assistiu a essas demonstrações. Aqueles que apresentaram respostas referiram ter conhecimento sobre rituais africanos e rituais de etnia cigana. As restantes respostas apontam para espetáculos de rua de origem internacional presenciados em Portugal.

Dentro do espírito deste estudo, os dados recolhidos por este questionário permitiram clarificar que o grupo participante revelou ter uma forte consciência para a importância em conhecer outras realidades culturais. Este fato está associado a um ‘abrir a mente’ para o saber de outras formas de pensar. Esta consciência para a importância em conhecer ‘outros’ está patente na vontade expressa em conhecer outras culturas pelo enriquecimento pessoal e não apenas pelo turismo e pelo desejo em viajar. As respostas apontam para a necessidade em conhecer outras culturas para permitir a aceitação e o ‘saber’.

Foi possível notar que há uma referência marcante à estrutura familiar como apoio que se assumiu como sendo sempre presente e a religião como algo que se lida como uma herança ou como uma variável social.

Ao falarem sobre a própria cultura, assistimos a uma caracterização desta como sendo diversa e aberta ao *outro*. Não havendo uma descrição exaustiva da realidade específica de cada aluno, registámos que há a apresentação de uma realidade cultural e social generalizada composta por culturas diversas, como Ásia, África e América e demonstrações religiosas, como a judia, muçulmana e cristã.

Para o último ponto de análise, conhecimento de *performances*, verificámos que, apesar dos meios de comunicação e de divulgação de eventos performativos, houve um número reduzido de respostas sobre o tema.

Apresentação dos resultados a partir dos temas apresentados

Neste segmento apresentamos a análise realizada à informação recolhida sobre os temas que foram trabalhados em todo o semestre. Fazemos uma apresentação sistematizada dos dados recolhidos os quais tiveram como fonte os inquéritos que foram aplicados após a apresentação dos trabalhos nos diferentes temas e o que foi registado pelos alunos nos portefólios individuais. Damos particular atenção às apresentações de dimensão performativa por serem aquelas que melhor obedecem aos propósitos do estudo.

Sobre a Dramatização: Apresentação dos dados dos questionários

Após a apresentação da Dramatização foi aplicado um questionário²⁴ que teve como tema central a Dramatização e a Interculturalidade, como esta última esteve presente, ou demonstrou, nos trabalhos apresentados. Este questionário foi organizado em três partes:

- i) Com uma temática que explorou a perceções dos participantes sobre a **personalidade** escolhida para o conhecimento de outras culturas;
- ii) Com uma temática que explorou a perceções dos participantes sobre o **tema** proposto (*Sociedade, valores e tradições*) para o conhecimento de outras culturas;
- iii) Com uma temática que explorou a perceções dos participantes sobre a propostas dos **outros grupos** para o conhecimento de outras culturas.

²⁴ Cf. Anexo XI: Questionário 2: Após a Dramatização.

Dentro de cada uma das partes foram estabelecidas três categorias consideradas as mais relevantes para o encontro de significados:

- a) conhecer outra cultura;
- b) identificação cultural;
- c) relevância cultural.

	Categorias	Unidades de registo	Conceitos síntese
Tema i	a) conhecer outra cultura	- não - <i>As culturas sul-africanas e indianas</i> - <i>'fiquei a conhecer melhor alguns dos aspetos e crenças da cultura hindu.'</i>	-Pesquisa biográfica/ cultural
	b) identificação cultural	- <i>já conhecia por acompanhar desde pequeno</i> - <i>fez parte da minha infância</i> - <i>Pela demonstração dos seus princípios e forma de viver.</i> - <i>é importante pois faz referência à liberdade que cada um tem independentemente de estar inserido numa sociedade.'</i> - <i>se o mundo fosse menos vingativo e mais louco, possivelmente seria muito mais divertido.</i>	-Valores
	c) relevância cultural	- <i>historial popular que alerta para problemas com o alcoolismo.</i> - <i>é simbólica, é meramente algo que se faz principalmente no carnaval,'</i> - <i>ser uma pessoa que sempre lutou pelos direitos das pessoas.</i> - <i>'fiquei a conhecer mais sobre a mitologia grega e como os deuses tinham influência nos humanos.'</i> - <i>herança de princípios e valores para toda a humanidade.</i> - <i>Demonstrando os preconceitos que ainda existem na sociedade.</i> - <i>à sua relevância na literatura</i>	-Conhecimento (aprofundamento) -(sem resposta)
Tema ii	a) conhecer outra cultura	- <i>que nos fazem pensar e que nos levam a "estudar" a sociedade como ela era antes</i> - <i>nos leva a ver coisas que nós não sabíamos que existiam</i> - <i>expande o saber e a sensibilidade cultural.</i> - <i>porque nos relacionamos com outras personagens, completamente diferentes da nossa.</i>	-Herança cultural
	b) identificação cultural	- <i>é com base nos valores que se desenvolvem as (boas) relações humanas.</i> - <i>uma aprendizagem a nível artístico e pessoal.</i> - <i>foi interessante ver como cada pessoa interpretava a personagem de modo pessoal e ver essa comparação e confronto.</i> - <i>permite que os alunos reflitam sobre temas da sociedade sem serem reflexões demasiado pesadas</i>	-Valores da sociedade -Experimentação
	c) relevância cultural	- <i>Existem muitas coisas do passado que ainda se utilizam e interferem nos dias de hoje</i> - <i>englobou várias personagens de diferentes gerações e diferentes modos de pensar e de viver</i> - <i>Ainda existe muita homofobia, muita rejeição, negação em relação a este tema.</i> - <i>porque na sociedade atual ainda se vê pessoas racista e aí</i>	-Fonte de conhecimento -Sensibilidade

		<p><i>também se aplica a igualdade entre todos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a oportunidade de conhecer Gandhi, Fernando pessoa e outros onde pudemos conhecer um pouco das suas ideologias através do que os seus personagens diziam e faziam sentir - “obrigando-nos” a sair da nossa zona de conforto. - Com este conhecimento, é mais fácil o nosso desenvolvimento a nível cultural, pois uma coisa é o conhecimento e outra coisa é aperfeiçoar mais esse conhecimento devido às pequenas “migalhas” que se vão juntando para a criação da “bolacha” por inteiro. 	
Tema iii	a) conhecer outra cultura	<ul style="list-style-type: none"> - As dramatizações tiveram temas diferentes, o machismo, a homofobia ente outros, que mostraram a sociedade atual e as diferentes culturas. - pude ficar a par de alguns aspetos culturais diferentes dos nossos 	-Novos conhecimentos
	b) identificação cultural	<ul style="list-style-type: none"> - O tema da Homofobia, por se tratar de um assunto extremamente atual. - O que eu gostei mais foi mesmo o nosso, acho que o tema era importante e sério. (machismo) - A minha porque sou um apaixonado pelo mundo da fantasia, especialmente a DC Comics, a Marvel... 	-Interesse pessoal
	c) relevância cultural	<ul style="list-style-type: none"> - passado tanto tempo, mais concretamente séculos, há certas coisas que se assemelham aos dias de hoje. - Fiquei a saber mais sobre cada uma das culturas e tradições de cada grupo - A multiculturalidade, o ritmo e o humor da apresentação 4, apesar de ser um pouco longa. - fiquei a saber que na era de Salazar como presidente, as mulheres não tinham liberdade de expressão e eram limitadas as tarefas domésticas sem poder exercer voz na sociedade onde viviam. - O modo de vida dos deuses, o stress dos músicos, a versatilidade dos designers, o amor dos jogadores de futebol, o conhecimento de personagens fictícias - Já conhecia todos. - Gostei do tema da dramatização deste grupo pois abordava maioritariamente o racismo, um tema tão atual na nossa sociedade - um idoso neste caso o avô da Heidi era abandonado, porque na minha opinião esse é um problema muito presente em várias culturas - fiquei a conhecer um Deus Egípcio, Anúbis, do qual desconhecia a sua existência. - Fiquei a conhecer Deuses que eu não sabia que existiam, com culturas e tradições que já conhecíamos, mas que ao mesmo tempo foram alteradas para se enquadrarem na nossa sociedade de hoje, - as diferentes maneiras que as sociedades, ao longo da história, viam o mundo e como se comportavam diante dos desafios que lhes iam surgindo. - Com este trabalho tive a possibilidade de conhecer as diferentes culturas representadas, como a portuguesa, com o Zé Povinho, a Grega, com a Afrodite, ou o Baco, e a Jamaicana com o Bob Marley. Conhecendo certos costumes dos mesmos. 	<p>-Temas da atualidade</p> <p>-Pertinência</p>

Tabela7: Síntese dos dados da Dramatização (questionários).

Sobre a Dramatização: Apresentação dos dados dos portefólios

Dos portefólios dos alunos apresentamos a análise dos dados dentro do item ***pertinência formativa*** no qual os alunos expressaram as suas opiniões sobre a relevância do exercício para o tema da Interculturalidade.

	Unidades de registo	Conceitos síntese
Pertinência formativa	<ul style="list-style-type: none"> - <i>adquiri mais conhecimentos sobre figuras marcantes de outras culturas e da minha própria, algumas das quais eu não conhecia</i> - <i>Ajudou-me a entender os problemas da sociedade com que lidamos diariamente</i> - <i>Escolhi esta personagem porque a sua importância para a sociedade é interessante, visto que, é uma personagem de outra cultura</i> - <i>aumentar o meu conhecimento sobre a cultura dos Deuses</i> - <i>promove a socialização entre as pessoas porque tem como finalidade a participação, o estímulo, o convívio social como também o crescimento cultural e a linguagem oral e corporal.</i> - <i>ficámos a conhecer um pouco mais sobre certas culturas e algumas destas personagens.</i> - <i>Ajudou-me a compreender os valores da sociedade,</i> - <i>Tive de sair da minha zona de conforto</i> - <i>Somos todos diferentes, mas todos iguais. Ninguém deve ter medo ou receio do outro.</i> - <i>A compreensão das diferenças culturais na comunicação é assim de primordial importância.</i> - <i>Há povos que levam mais em conta a expressividade dos olhos para determinar o que dizem as expressões,</i> - <i>a interculturalidade está mais uma vez presente no facto de cada pessoa dentro da sala expressar se de acordo com aquilo que acha ser alegria, tristeza raiva ou outra expressão.</i> - <i>O nosso grupo também optou por debruçar-se sobre temas sociais importantes e discuti-los abertamente</i> - <i>um bom trabalho de equipa e um bom exercício de compreensão cultural.</i> - <i>A passagem de diferentes valores, com personagens que tiveram de ser enquadradas e que nada tinham a ver, fez com que tivéssemos de sair da zona de conforto</i> - <i>A nível cultural, ajudou no esclarecimento e descoberta de novos aspetos sobre as personagens mencionadas</i> - <i>ajudou, também, a consciencializarmo-nos de aspetos presentes na nossa sociedade, mas que são despercebidos, ou mesmo ignorados.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento cultural - Experimentação - Sair da ‘zona de conforto’ - Lidar com temas sociais - Consciência social

Tabela 8: Síntese dos dados da Dramatização (portefólios).

Síntese

Dados dos questionários

Um primeiro dado de realce foi o elevado número de perguntas sem resposta. Por outro lado, o maior número de respostas dadas para a escolha feita foi **os valores** que as personalidades representam. A associação às personalidades levou a que houvesse um **aprofundamento do conhecimento** de pormenores biográficos e profissionais dessas personalidades. As respostas transpareceram que o exercício da Dramatização implicou uma **pesquisa biográfica** que se enquadrou num paradigma cultural. Houve uma identificação cultural com personalidades já conhecidas e pela obra realizada pela personalidade ou figura escolhida. Verificou-se que a escolha da personalidade obedeceu a critérios de afinidade pelo contributo desta para a sociedade. De igual modo, a escolha das personagens esteve sempre associado a motivos sociais e de justiça social.

Quanto ao tema da Dramatização (*Sociedade, valores tradições*) foi possível, a partir das mesmas categorias, identificar a **herança cultural** como um fator decisivo no conhecimento cultural. Verificou-se a referência ao respeito pelos **valores da sociedade** como uma forma de Interculturalidade. Foi dado realce a este conceito não apenas pelo processo de compreensão de uma outra cultura, mas também compreender a própria cultura em épocas ou tempos diferentes. Foi decisivo o fator **experimentação** referido para este exercício como meio para ganhar **sensibilidade** a outras formas de pensar, sendo o resultado deste processo de experimentação uma **fonte de conhecimento** de novas formas em lidar com outras culturas. Para além disso, a ideia de experimentação passou igualmente na testagem de valores considerados fraturantes como meio para o desenvolvimento da **sensibilidade** a outras demonstrações culturais.

Nos trabalhos apresentados pelos colegas foram identificados conceitos já introduzidos, como **novos conhecimentos** sobre os temas escolhidos pelos colegas. Temas como o racismo, a xenofobia, a opressão e a injustiça social marcaram as apresentações dos vários grupos, fazendo com houvesse espaço para trabalhar sobre temas considerados **pertinentes**

e inseridos na **atualidade**. Realça-se, também, o fator de **interesse pessoal** com que cada grupo desenvolveu a Dramatização, havendo a abordagem a temas próximos da curiosidade dos alunos.

Uma análise global aos conceitos chave criados dentro de cada um dos temas do questionário permite referir o aprofundamento do **conhecimento cultural** que os discentes referiram como o mais marcante. Este conceito esteve sempre presente ao longo das respostas dadas ao questionário.

Dados dos portefólios dos alunos

Feita a apresentação dos dados dos questionários passamos à apresentação da síntese criada a partir daquilo que os discentes escreveram nos portefólios. Como estratégia de recolha e análise da informação focamos a nossa atenção naquilo que foi expresso no segmento: *pertinência formativa* dos portefólios²⁵.

Como se pode observar na tabela apresentada, voltamos a registar o **conhecimento cultural** com uma característica que qualifica este género de exercícios. A experiência vivida através da atividade culminou no aprofundamento do conhecimento de outras culturas e à compreensão de questões sociais que foram abordadas nos temas da Dramatização. De referir, igualmente, a importância do conhecimento cultural que foi indicada como meio para a compreensão de outras demonstrações culturais. Os temas das dramatizações possibilitam uma plataforma de conhecimento de aspetos relacionados com outras culturas. Como podemos ilustrar pelo relato: -*adquiri mais conhecimentos sobre figuras marcantes de outras culturas e da minha própria, algumas das quais eu não conhecia*’ (Joana Topete, discente de P.R.P.).

²⁵ A construção dos portefólios dos alunos obedeceu a uma estrutura geral constituída pelos segmentos: i) Fundamentação/ enquadramento, ii) Memória descritiva dos processos, iii) Análise crítica dos produtos e iv) Pertinência formativa (análise e reflexão sobre a prática artística vivenciada em relação à sua formação pessoal e profissional). Um exemplar de portefólio pode ser consultado no Anexo XX.

Com igual expressão nos questionários o fator **experimentação** voltou a ser destacado. A Dramatização permitiu a colocação no espaço da ação de atitudes e comportamentos que levaram a que o aluno pudesse ‘testar’ valores, comportamento e atitudes, externas à sua forma de *ser*. Esta experimentação enquadrou-se naquilo que os grupo de trabalho quiseram trabalhar como tema social e cultural. A Dramatização foi o motivo para sair da ‘**zona de conforto**’, ideia expressa pelos alunos como explicação para a colocação em contextos novos, ou para situações que não dominam. Foi possível pela análise dos escritos dos alunos verificar que o exercício provocou a colocação dos alunos face a outras formas de estar e de pensar. Promovendo a interação, a Dramatização relevou ser uma atividade que provoca a dimensão interpessoal dentro de um grupo de trabalho, - *‘promove a socialização entre as pessoas porque tem como finalidade a participação, o estímulo, o convívio social como também o crescimento cultural e a linguagem oral e corporal’* (Tatiana Moreira, discente de P.R.P.).

Todos os temas escolhidos pelos alunos para a Dramatização enquadraram-se numa vertente social muito marcante. Os **temas sociais** como a violência, xenofobia, homofobia ou racismo determinaram a ligação à dimensão cultural pela marca que influencia a atualidade. Esta ligação aos temas de índole social resultou, como pertinência formativa, na indicação de uma maior **consciência social** por parte dos alunos. Como se pode ilustrar com a frase: - *‘ajudou, também, a consciencializarmo-nos de aspetos presentes na nossa sociedade, mas que são despercebidos, ou mesmo ignorados’* (Alexandra Pala, discente de P.R.P.).

Dentro do tema da Interculturalidade indicamos as referências ao exercício como o meio para colocar na ação dramática as perceções que se assumem para um dado elemento cultural. A Dramatização ativou aquilo que cada grupo quis compreender dentro da própria cultura, assim como de outra cultura. Damos igualmente relevo à possibilidade de o exercício ter levado a que os participantes pudessem materializar ideias sobre as suas conceções culturais e sobre a sua consciência intercultural. O processo de criação de uma Dramatização ao ser estruturado em três andamentos distintos (identificação com uma personalidade, o tema e a observação de outros grupos), possibilitou três níveis de entendimento para as dimensões culturais que o exercício implicou. Uma dimensão de

criador, uma dimensão de participante e uma dimensão de observador. Este realce é aqui assumido como fulcral para alimentar a conceção da Dramatização como um processo de imersão num determinado tema.

Sobre a ‘Caixa de Música’: Apresentação dos dados dos questionários

Após a apresentação do exercício de expressão corporal e movimento ‘Caixa de música’, foi aplicado um questionário²⁶ que teve como objetivo a recolha das perspetivas dos alunos sobre os conhecimentos adquiridos e, acima de tudo, a importância atribuída a um exercício que teve como temática danças e rituais do mundo para a Interculturalidade. Este questionário foi dividido em quatro questões que obedeceram a um constructo que culminou numa questão final que deu especial realce ao tema da Interculturalidade. A análise a essa questão final é apresentada através da Tabela 9.

Questão chave	Unidades de registo	Conceitos síntese
<i>Qual a importância do exercício para o meu conhecimento cultural?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>conhecimento mais profundo de outras culturas</i> - <i>já tenho conhecimento de como se vestem ou o que comem, tradições que fazem</i> - <i>nem sequer nos apercebemos do que está por trás de outras culturas</i> - <i>perceber que existe um mundo cheio de culturas diferentes e que é importante preservá-las</i> - <i>depois da pesquisa feita, fiquei a conhecer realmente algumas culturas</i> - <i>mostrou-me a diversidade de todas as tradições, povos/ tribos que existem no mundo (...) tudo diferente do que estou habituada</i> - <i>aprendi um novo conceito (interculturalidade)</i> - <i>acima de tudo para as respeitarmos (culturas)</i> - <i>faz-nos deixar a vergonha de lado e ser o que não costumamos ser</i> - <i>facetas novas dos nossos colegas</i> - <i>respeitar os rituais de outras culturas</i> - <i>realização pessoal porque ajudou a olhar para outras culturas</i> - <i>fez questionar o porquê de alguns rituais em certas culturas</i> - <i>como é que são praticadas ações, que podem parecer estranho ou surreal</i> - <i>como eles veem o mundo tão diferente de nós</i> - <i>ajudou-me a valorizar e a aceitar melhor outras culturas</i> - <i>durante a pesquisa descobri outras coisas e rituais.</i> - <i>importante para nos melhorar como pessoas e cidadãos</i> - <i>por momentos fazer o papel dessas culturas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentação - Expressão e comunicação corporal - Postura/ desinibição - Pesquisa - Conhecimento cultural - Consciência para outras tradições - Observação de outros

Tabela 9: Síntese dos dados do exercício de movimento: ‘Caixa de Música’(questionários).

²⁶ Cf. Anexo XII: Questionário 3: Após a apresentação: ‘Caixa de Música’.

Sobre a ‘Caixa de Música’: Apresentação dos dados dos portfólios

Dos portfólios dos alunos apresentamos a análise dos dados dentro do item *pertinência formativa*, no qual os alunos expressaram as suas opiniões sobre a relevância do exercício para o tema da Interculturalidade.

	Unidades de registo	Conceitos síntese
Pertinência formativa	<ul style="list-style-type: none"> - foi possível alargarmos o nosso conhecimento de rituais e práticas que caracterizam as diferentes culturas ao redor do mundo. - temos que ter percepção e noção das diferenças culturais, e rituais, que existem para melhor lidarmos com situações que podemos enfrentar. - uma vez que ao estarmos num curso da área de comunicação, de publicidade e relações públicas, - temos que ter sempre cuidado com a linguagem que exprimimos, seja esta linguagem verbal ou linguagem não verbal, isto é, gestos e indumentária utilizada. - também um excelente desenvolvimento a nível cultural, por toda a envolvente deste tema, desde a pesquisa de rituais de culturas diferentes da nossa, até a sua execução. - afinal existem “performances” que são algo essencial no quotidiano de alguém. Um ritual é algo que é representado e que tem valor simbólico a nível da religião e da cultura de cada povo/tribo. - abrir o nosso olhar ao mundo e ganhar curiosidade sobre aquilo que é realmente caracterizador de cada um. - O conceito que realmente define o que este projeto me proporcionou é Uchi-soto que na língua japonesa significa a distinção no grupo dos elementos internos e pertencentes a uma tribo, (uchi) e dos elementos externos, (soto). - podemos vivenciar de certo modo o “ser de outro ou outros”, ou seja, o que é pertencer a outros grupos sociais, com percepções do mundo totalmente diferentes das nossas. - pois aqui os vários grupos representaram varios rituais o que nos permitiu aprender e expandir o nosso conhecimento em relação a outras culturas através da visualização dos vários rituais que foram realizados pelos meus colegas dos outros grupos. - Deu para perceber a interculturalidade, houve muita pesquisa de nossa parte como grupo e interesse em tornar a performance mais real com aquilo que pesquisamos para este tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento cultural - Consciência intercultural - Expressão corporal

Tabela10: Síntese dos dados do exercício de movimento: ‘Caixa de Música’ (portfólios).

Síntese

Do questionário

Os dados recolhidos através do questionário permitiram sintetizar em conceitos a interpretação realizada a partir das unidades de registo que se enquadraram no conceito da Interculturalidade. Logo à partida surge, como conceito mais usado, a **experimentação**.

A experimentação de uma postura e de uma atitude diferente da usual. Assumindo-se postura e atitude diferente do usual, fora do quotidiano ou de rotinas já estabelecidas.

Recordando o tema do exercício: *Movimento, ritual e danças do mundo*, foi explorado o movimento através das suas demonstrações nas diferentes culturas, havendo a centralização da expressão e comunicação exclusivamente no corpo. Assim, a **expressão e comunicação corporal** foram os conceitos indicados como ferramentas presentes neste exercício. Este facto levou a que houvesse uma maior exposição por parte dos colegas ao grupo dentro de uma **postura** que conduziu à indicação da **desinibição** como um fator marcante no trabalho apresentado. Ou seja, aquilo que, segundo os alunos, foi assumido como um dos fatores mais marcante no exercício foi a colocação face à observação pelo *outro*. Como se pode ver pelas frases: -*'faz-nos deixar a vergonha de lado e ser o que não costumamos ser'* e -*'facetas novas dos nossos colegas'* (Isabel Melo, discente de P.R.P.).

Um outro aspeto relevante foi a necessidade de encetar um trabalho de **pesquisa** que implicou um maior conhecimento cultural sobre tradições, rituais e danças características de diversas zonas do mundo. Esta pesquisa fez igualmente que se registasse, como componente formativa, o conhecimento de tradições e rituais desconhecidas. O desenvolvimento do exercício levou a que tivesse lugar o ganho de **consciência para outras tradições**, refletindo um entendimento das questões da Interculturalidade pela vivência de rituais, culminando em expressões como: -*'ajudou-me a valorizar e a aceitar melhor outras culturas'*, *'durante a pesquisa descobri outras coisas e rituais'* e -*'fiz questionar o porquê de alguns rituais em certas culturas'* (Maria Pinto, discente de P.R.P.).

Outro conceito chave que se considerou relevante dentro do tema da Interculturalidade foi a **observação de outros** como exemplo que mostra a diferença e a diversidade cultural. Desde exemplos de rituais de passagem à vida adulta como a um ritual de guerra, foi possível verificar que todos os trabalhos apresentados assumiram uma abordagem intercultural por nunca terem sido experienciados pelos alunos.

As respostas dadas apontam para uma consciência para a Interculturalidade pelo assumir de uma postura de experimentação e de pesquisa do tema, *‘por momentos fazer o papel dessas culturas’*.

Dos portefólios

Analisando os portefólios dos alunos, voltámos a debruçarmo-nos na componente *pertinência formativa* e nos registos que permitiram inferir sobre o tema da Interculturalidade. Sendo um exercício de movimento, o conceito de **expressão corporal** é indicado como um forte canal de comunicação. Não sendo o objetivo principal o desenvolvimento da capacidade de expressão corporal, surge como um elemento central que importou usar na reprodução de rituais ou movimento específicos de uma dada cultura. Através do registo -*‘temos que ter sempre cuidado com a linguagem que exprimimos, seja esta linguagem verbal ou linguagem não verbal, isto é, gestos e indumentária utilizada’*, podemos dar uma dimensão mais expressiva ao conceito de expressão corporal como sendo a essência da comunicação entre indivíduos de várias geografias.

O conhecimento cultural foi ampliado pela pesquisa e ensaio de tradições ou rituais que foram escolhidos pelos grupos. O conhecimento é aqui assumido como sendo cultural por estudar um elemento específico de uma cultura, e foi isso que se verificou na análise dos portefólios através das frases -*‘afinal existem performances que são algo essencial no quotidiano de alguém. Um ritual é algo que é representado e que tem valor simbólico a nível da religião e da cultura de cada povo/tribo’*, e -*‘também um excelente desenvolvimento a nível cultural, por toda a envolvente deste tema, desde a pesquisa de rituais de culturas diferentes da nossa, até a sua execução’* (Mónica Pereira, discente de P.R.P.).

A extensão do referido anteriormente levou a que houvesse a referência ao conceito da Interculturalidade pela tomada de consciência para a **dimensão intercultural** do exercício. Foi possível identificar registos que descrevem a compreensão revelada das implicações do exercício no tema da Interculturalidade. Transcrevemos registos como ilustração da referida tomada de consciência para a diversidade cultural presente nas várias culturas - *‘O conceito que realmente define o que este projeto me proporcionou é Uchi-Soto que na língua japonesa significa a distinção no grupo dos elementos internos e pertencentes a uma tribo, (uchi) e dos elementos externos, (soto)’, e - ‘podemos vivenciar de certo modo o “ser de outro ou outros”, ou seja, o que é pertencer a outros grupos sociais, com percepções do mundo totalmente diferentes das nossas’* (Vanessa Figueiredo, discente de P.R.P.).

Sobre a *Performance Intercultural*: Apresentação dos dados das entrevistas em grupo aos discentes.

Após a apresentação da atividade de final de semestre, onde se desenvolveu uma *performance* de rua, foram conduzidas quatro entrevistas em grupo aos discentes envolvidos. A entrevista foi conduzida por um entrevistador que conduziu a conversa ao mesmo tempo que assumiu a função de moderador entre um guião semiestruturado e a conversa com os participantes. As entrevistas ocorreram no mês seguinte à apresentação (cerca de duas semanas) e após os discentes visionarem os vídeos que registaram o momento. O guião da entrevista²⁷ foi estruturado em três blocos:

- I. A experiência performativa (o que foi corporizar, preparar, apresentar elementos performativos das diversas culturas);
- II. O impacto da experiência na formação pessoal (novos valores, novas atitudes, visões sobre outras formas de agir);
- III. O impacto da experiência na formação profissional (ligações ao contexto e aos objetivos do curso de Publicidade e Relações Públicas).

²⁷ Cf. Anexo XIII: Guião de entrevista final em grupo aos discentes.

Dado o tema deste trabalho concentrámos a análise das entrevistas nos aspetos que melhor realçaram a temática intrínseca em cada bloco.

Bloco	Tema	Unidades de registo	Conceitos chave
I	Experiência performativa	<ul style="list-style-type: none"> - E quando me disseram que íamos fazer fiquei um bocadinho de pé atrás. - Foi o à vontade de estarmos nas aulas e criarmos as personagens. - ficava muito mais giro se tivesse sido feito noutro tempo, ou se tivéssemos tido a coragem de ir vestidas como elas. - A criação de outfits fez com que nós entrássemos mais na personagem. - Essencialmente foi perceber como é difícil fazer isso de performance. - não é algo que se consegue fazer da noite para o dia. - tínhamos uma noção geral já das próprias culturas. - o mais importante de tudo foi mesmo o encarar uma outra cultura e ter a capacidade de a representar e estar atento a tudo. - o desafio foi representar-nos algo que nunca imaginamos. - ... mas para pôr em prática ... - aquela divisão de castas que há na Índia. Acho que seria interessante termos feito isso. - Neste caso se formos ver os pontos a nível histórico, a cultura inglesa misturou-se certo modo com a cultura indiana. - foi tornar-me mesmo num árabe. - vimos vários vídeos de danças e rituais e depois acabámos por fazer uma coreografia para nós. - Não nos sentíamos muito seguras nas formas femininas por causa da sua cultura e optamos por gestos mais simples. - o processo de decisão não é de ser complicado, é de ser mais chato. Chegamos todos a um acordo. - mesmo o processo criativo tornou-se confuso porque o balneário é apertado para tanta gente, e tanta rapariga ali, a maquilhar-se de um lado para o outro. - acho que com o tempo que tivemos acho que fizemos um bom trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Renitência - Envolvência - Rigor cultural - Perceção cultural - Trabalho coletivo
II	Experiência pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Acho que foi enriquecedor do ponto de vista de ficar a conhecer minimamente outros pontos de vista ou das diferenças culturais que existem. - Basicamente conhecer outras culturas. - os ritmos. - as danças. - Os turbantes. - Eu sou sincero. Eu como não saí da minha zona de conforto (...) Fiquei... como faço teatro, (...) era o músico no meu grupo ...portanto... (...) fiquei ali muito preso ao que faço. - o facto de nunca ter feito nada parecido (...) no facto de ter apresentado. - eu acho que foi importante ficarmos um pouco fora da nossa área de conforto. - o contacto com o outro tipo de culturas. - o conhecimento de outras culturas. - a interação com as pessoas. - na minha opinião, parece que a pessoa tem medo, se calhar que a receção não seja boa. - também nos deu oportunidade de saber lidar com o feedback direto - 'um pedaço de cada um em todos nós'. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento cultural - Experimentação pela dança - Novidade - Promoção da interação

III	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mais à vontade perante as pessoas. Interação.</i> - <i>permitiu conhecer outras culturas. Nós não podemos trabalhar só aqui. Só daqui. Podemos trabalhar em relações públicas com diferentes elementos.</i> - <i>E mesmo se tiveres que fazeres publicidades sobre... com outras culturas.</i> - <i>Não vamos ter um guião, não vamos ter uma coisa certa e nós vamos ter que interagir com as pessoas.</i> - <i>Uma pessoa tem que estar predisposta, por mais que custe, fazer este tipo de coisas.</i> - <i>sim. no à vontade só. houve colegas vossos que disseram no à vontade com as pessoas.</i> - <i>podemos vir a contactar com alguém daquelas culturas.</i> - <i>o processo foi importante, mas gostamos também do resultado final. Claro que agora poderíamos alterar algumas coisas, mas acho que correu bem. Pela primeira vez, nunca tivemos esta experiência.</i> - <i>lá está, como pessoas, na nossa profissão temos que ser supostamente criativos, acho que é uma mais-valia. Conseguimos pensar de forma diferente quanto mais culturas absorvermos, entre aspas, vai-nos ser sempre útil para o nosso futuro.</i> - <i>ganhamos mais à vontade.</i> - <i>não podemos ter uma visão limitada. Temos de ter espírito aberto.</i> 	<p style="text-align: center;">-Postura social</p> <p style="text-align: center;">-Consciência na dimensão cultural</p> <p style="text-align: center;">-Respeito por outras culturas</p> <p style="text-align: center;">-Conhecimento cultural</p>
-----	---------------------------------	---	--

Tabela 11: Síntese dos dados das entrevistas em grupo aos discentes.

Sobre a *Performance Intercultural*: Apresentação dos dados dos portefólios.

Reparei que a minha performance não tinha terminado, mas sim tinha começado uma individual, pois decidi testar-me e não me descaracterizei e reparei que toda a gente por onde passei me olhou de lado.

(T.O., discente de P.R.P.)

Obedecendo à metodologia de análise da informação dos portefólios dos alunos, circunscrevemos a nossa análise ao segmento *pertinência formativa* na qual realizámos a seleção e síntese da informação adequada ao estudo. Nessa mesma análise criámos duas subcategorias: *peçoal* e *profissional*, para obter dados relativos a duas dimensões consideradas centrais nas implicações deste trabalho de final de semestre na formação dos alunos. Síntese que apresentamos na Tabela 12:

Unidades de registo		Conceitos síntese
pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Esta performance intercultural ajudou também a ter uma melhor perceção dos preconceitos que existem e são desenvolvidos em torno desta cultura árabe (...) quando tentámos entrar em algumas lojas, a entrada éra-nos recusada. - aceitar e compreender culturas que me eram estranhas - Quando “mudamos” de cultura, mudamos o “filtro dos óculos” e apercebemo-nos que a nossa forma de ver as coisas não é única. - Incentivar o indivíduo a mudar o sentido de maior entendimento e aceitação da diferença de forma a tornar-se natural o contacto com outra cultura e a sua maneira de viver. - pois ela pôs-me à prova (...) ajudou-me a ganhar confiança em mim mesmo e sentir-me mais à vontade com este tipo de performance. - maneiras diferentes de comunicar com os outros daquelas que estamos habituados - Para mim a performance é atingir o público perdido (...) o melhor de ter participado nesta aventura foi poder absorver um pouco da cultura japonesa. - Serviu para estarmos em contacto com o outro e deixar que o outro estivesse em contacto connosco (...) deixar que o outro entre um bocadinho em nós e, darmos um bocadinho de nós ao outro. Notar as diferenças é uma porta aberta para melhor compreender o outro e, por vezes, relativizar os nossos problemas. - Experiências que certamente nos marcam e obrigam a redimensionar o que, até agora, era estático e certo. - achava que não iria conseguir sentir-me bem na realização da mesma pois sentia-me um pouco insegura e envergonhada - pois para “encarnar esta personagem” tive que ter alguns conhecimentos o que me deixou mais curiosa para conhecer até mesmo outras culturas que fizeram parte da performance - Pela primeira vez vi os meus colegas empenhados rumo ao mesmo objetivo, representar uma cultura, fazer com que as pessoas se sentissem próxima dela. - Há que ter em consideração que cada indivíduo interpreta o mundo de maneira diferente (...) ter consciência dos seus preconceitos, e da sua forma de interagir com o meio envolvente. - achei um máximo, desde sermos nos a fazer a pesquisa, a realização de uma coreografia, realização do figurino e de todo o ambiente que se presenciou no dia da performance intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Confronto cultural - Consciência cultural - Aceitação cultural - Desafio pessoal - Comunicação - Autoestima
	<ul style="list-style-type: none"> - deu para interagir com a população que assistia, as suas reações e o que demonstramos com as nossas vestes perante um público que não tem muito conhecimento sobre essas culturas. - uma forma ótima e divertida de se ficar a conhecer um pouco mais das culturas existentes no mundo, devido a toda a investigação que se teve que fazer para a realização desta performance. - o que nos possibilitou aprender novos hábitos, costumes e tradições da cultura que realizamos - melhorou as minhas capacidades de como encarar um público diverso e imprevisível e de comunicar com ele com uma determinada posição. - Foi uma performance que serviu principalmente para fazer impacto nas pessoas de Viseu. - pelo menos a mim obrigou-me a no fim da performance ir pesquisar um pouco mais acerca da Índia - Todos nós, de facto, fomos “Artenautas”, os viajantes através da arte e, através da nossa concentração; atitude e postura conseguimos, (todos juntos e grupos de diferentes culturas), transmitir a ideia de um mundo melhor. 	

profissional	<ul style="list-style-type: none"> - <i>é preciso ter-se sempre em mente se o que estamos a criar não vai ofender nenhum dos princípios, crenças e valores das mais diversas culturas que existem ao redor do mundo.</i> - <i>também porque toda esta experiência nos faz conviver com o mundo exterior e isso é importante é no nosso curso ainda mais que temos um lado do curso ligado às relações públicas.</i> - <i>é um novo estado de espírito que acompanha o indivíduo em todas as suas futuras experiências interculturais.</i> - <i>é possível desenvolver fatores como a confiança, comunicação e a representação que são outros facotes importantíssimos, mais uma vez nas nossas áreas profissionais, mas também como fatores pessoais.</i> - <i>cada vez mais as pessoas têm que se adaptar à convivência com pessoas de outras culturas que se espalham por todos os países</i> - <i>Esta performance proporcionou aos alunos um “ganho” de coragem, “à vontade” e que para os alunos de Publicidade e Relações Públicas é extremamente importante para o futuro.</i> - <i>podemos estar mais à vontade e disponíveis para novos desafios.</i> - <i>devido também ao curso que estamos a tirar que representa muito a necessidade de um bom comunicador e observador</i> - <i>Considero que o facto de ter lidado e ter visto as reações das pessoas, contribui imenso para o meu percurso profissional.</i> - <i>é muito importante aprender a monitorar as expressões, para comunicarmos melhor e conseguirmos passar as nossas mensagens devidamente, tal como treinamos a nossa criatividade e a nossa confiança</i> - <i>Esta atividade foi bastante pertinente para entender como uma diferente cultura se organiza na sociedade.</i> - <i>É preciso um modo apropriado e eficaz de gerir interações entre as pessoas que têm diferentes posturas, atitudes, comportamentos e orientações para com o mundo.</i> - <i>tornando a minha autoestima e confiança mais forte, seguindo sempre com a cabeça erguida, com orgulho e com garra</i> - <i>também ficamos a conhecer os valores e tradições das restantes culturas, o que é sempre bom para a nossa cultura geral e para o nosso futuro, pois mostrou-nos o cuidado que devemos ter numa realização de uma publicidade ou numa ação de relações públicas.</i> - <i>ajudou-nos a trabalhar em grupo, a sermos organizados e treinar a nossa criatividade e confiança.</i> - <i>é um ponto muito importante para nós uma vez que nos encontramos numa Licenciatura de Publicidade e Relações Públicas e por isso sendo este um curso de comunicação, é fundamental sabermos tudo o que diz respeito à cultura das pessoas com quem vamos lidar de forma a obter uma comunicação mais fácil.</i> - <i>O mais enriquecedor nesta atividade foi o contacto com as pessoas, pois foi o que achei mais enriquecedor para o nosso futuro profissional.</i> - <i>o nosso trabalho acaba por depender da comunidade em que estamos inseridos e os seus hábitos e costumes e a forma como nos expressamos não deverá insultar nem discriminar os valores dessa mesma comunidade para quem nos dirigimos.</i> 	<p>-Rigor cultural</p> <p>-Ferramenta de comunicação</p> <p>-Abertura</p> <p>-Criatividade</p> <p>-Perceção cultural</p> <p>-Interação</p>
---------------------	--	--

Tabela 12: Síntese dos dados dos portefólios sobre a *Performance Intercultural*.

Sobre a *Performance Intercultural*: Apresentação dos dados das entrevistas aos docentes da área.

Após a apresentação do exercício final *Performance Intercultural*, foram conduzidas duas entrevistas: ao criador da unidade curricula²⁸ e à docente²⁹ que colaborou nesta performance. Estabelecendo-se como objetivo registar as suas visões sobre a *performance* e da(s) eventual(ais) ligação(ões) desta com a temática da Interculturalidade.

Com estas entrevistas procurámos apurar as visões após a observação da performance de rua. Para tal optámos por estabelecer dois blocos centrais que estabelecem os eixos de análise das transcrições das entrevistas: *Prática artística e Interculturalidade* e *Performance e Interculturalidade*. A informação foi analisada tendo como referente estes dois blocos onde se manteve como foco principal as relações diretas que possam ser estabelecidas entre os dois universos, ou seja, sintetizar as visões de dois participantes no estudo sobre as ligações entre as duas áreas.

Bloco	Unidades de registo	Conceitos chave
Prática artística e Interculturalidade	<p>Criador da u.c.</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque foi assumido como uma coisa que quebra-me a rotina. Portanto as pessoas na rua Direita... aquilo não é habitual. Portanto era já em si uma performance. - nós tínhamos enquanto público, tínhamos que ter atenção àquilo que estava a acontecer, não se anda assim normalmente na rua de Viseu - do ponto de vista da criatividade, do ponto de vista de eles conseguirem perceber e assumir outras culturas e pesquisarem e estudarem, é sempre importante - interculturalidade no sentido de como tu fizeste, interculturalidade civilizacional quase, com culturas civilizacionais diferentes, pode ser importante para eles no sentido de se abrirem mais ao mundo - não é por nós acharmos que temos razão e que deve ser feito, e eles vão ficar a dizer que é tudo maravilhoso... (...)implicou, apesar de tudo, algumas variáveis artísticas no funcionamento das atividades. Portanto se isso vai ser importante... isso agora depende deles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção - Experiência pessoal - Criatividade - Experiência intercultural

²⁸ Cf. Anexo XIV: Entrevista final ao criador da u.c. *Performance Criativa*. Anexo XV: transcrição da entrevista.

²⁹ Cf. Anexo XVI: Entrevista final à docente da área que colaborou na *performance*. Anexo XVII: transcrição da entrevista.

Performance e Interculturalidade	Docente	<p>- eles não têm experiência nenhuma neste campo, sabes. E depois eles não estão habituados e serem eles a ir buscar as coisas. As coisas são-lhes dadas sempre e não estão habituados a serem ouvidos, a opinião deles.</p> <p>- eles tinham que se envolver mesmo, eles e que tinham que executar.</p> <p>- busca de significado para eles, porque eu acho que estas coisas, nós temos que nos envolver mesmo. só conseguimos envolvermo-nos mesmo se aquilo for significativo para nós.</p> <p>- teres acesso, ou seres curioso, ou trabalhares esta questões culturais, permitem-te conheceres a ti próprio. o mundo. mas quanto mais tu conheces o mundo também melhor te conheces a ti próprio.</p> <p>- acho que o chavão é mesmo aquilo que eu já disse é provocar neles, em primeiro lugar o pensamento. resolver problemas. Serem críticos. A questão da comunicação porque hoje está tudo relacionado com a atitude deles.</p>	<p>- Procura</p> <p>-Imersão</p> <p>-Pensamento divergente</p>
	Criador da u.c.	<p>-Vi que eles estavam bem integrados em grupos, ou seja, os grupos eram coesos. Não havia fugas.</p> <p>- percebia-se que eles não perdiam as características individuais e coletivas do grupo a que pertenciam</p> <p>- o do Japão, eram aqueles menos reais, porque os outros podiam ser normais.</p> <p>- os árabes eram os menos performativos porque todos andam assim na rua hoje em dia</p> <p>- todos eles eram performativos, mas os japoneses, pelos códigos que usaram, das coreografias, dos lados guerreiros, eram os mais 'espetaculares',</p> <p>- para mim foi os ritmos, as cores, a forma como eles se movimentavam, os ritmos.</p> <p>- mas o sujeito no papel do criador, da fazer coisas de intérprete artístico das coisas.</p> <p>- A performance criativa enquanto dimensão individual, dos valores, para mim pode ser mais rica do ponto de vista do desenvolvimento do desempenho criativo (...)</p> <p>- no sentido do evento, da atividade artística receio que possa cair mais no estereótipo dos valores inerentes e que seja menos criativa</p> <p>- enquanto unidade curricular e enquanto interculturalidade, achava mais interessante o trabalho de um guião que estabelecesse o confronto dos valores individuais com um coletivo, ou um coletivo... ou o confronto de vários coletivos relativamente a uma coisa.</p>	<p>-Coerência</p> <p>-Experiência pessoal</p> <p>-Teatralidade</p> <p>-Espetáculo</p> <p>-Criação</p> <p>-Reprodução performativa</p>
	Docente	<p>- acho que foi crescendo. sabes? porquê? porque eles não tinham consciência, como não têm experiência, eu acho que aquilo dentro deles foi ganhando significado talvez.</p> <p>- experienciando, fazendo naquele momento e vivendo aquilo. e eu vi isso, essa... se fosse um gráfico estás a ver? eu acho que a linha ia aumentando, ia crescendo, esse envolvimento deles</p> <p>- e a atitude desde, não é só... é a atitude mesmo, corporal, o rosto. não falo só naquilo que eles escolheram para representar as culturas, não é, as danças, falo mesmo na atitude deles...corporal, a postura, tudo</p> <p>- poderia ter havido mais interação com as pessoas que passavam. no sentido de ser quase provocatório.</p> <p>- e isso enriquece, eu acho que isso enriquece a tua própria cultura. Tu teres conhecimento de outras.</p> <p>- eu acho que este tipo de atividades permite às pessoas, olha questionarem a sua própria cultura, não é</p> <p>- mas acho que de uma forma geral cresceu a união entre eles. porque... é nestas coisas que eles se conhecem verdadeiramente</p> <p>- eu acho que os colocam mais disponíveis para coisas sem sentido, que é o que é preciso para criar sentido!</p>	<p>-Construção</p> <p>-Vivência</p> <p>-Atitude</p> <p>-Reflexão</p> <p>-Pesquisa</p> <p>-Criatividade</p>

Tabela13: Apresentação dos dados das entrevistas ao criador e docente da u.c.

Síntese

Das entrevistas em grupo aos alunos

A leitura das transcrições realizadas às entrevistas em grupo possibilitou reunir dados que viabilizam a descrição sistematizada das concepções dos participantes.

Dentro do **bloco I**, que abordou a *performance* de rua como experiência performativa, apresentamos conceitos que caracterizaram os diferentes momentos do exercício, desde a apresentação da proposta em sala de aula até à apresentação na rua. Verificámos que os conceitos chave expressos pelos alunos no início das entrevistas fizeram referência a uma **renitência** para a concretização da proposta da *performance* de rua. Em alguns casos uma postura de recusa para a realização de uma atividade de índole pública. No entanto, os relatos sobre o desenvolvimento da atividade revelaram o aparecimento de conceitos como a **envolvência** e a procura de um **rigor cultural** no conteúdo abordado em cada tema de trabalho. A envolvência reportou ao processo de desenvolvimento da proposta de *performance* dentro de cada grupo e o rigor refletiu-se na preocupação por parte dos alunos em se manterem fiéis às tradições, aos movimentos, aos figurinos e à caracterização de cada uma das culturas escolhidas.

Outra análise que foi possível realizar prende-se com a experiência performativa que possibilitou a ativação de processos de imersão numa cultura através da corporização de elementos que são próprias dessa mesma comunidade. E aqui referimo-nos à roupa, às pinturas e às danças e movimentos usados. Estes processos contribuíram para um cuidado acrescido no tratamento de uma cultura e como resultado desse processo assistimos à indicação de uma **percepção cultural** foi que ampliada devido a essa imersão.

As opiniões dos alunos revelaram que a *performance* de rua estimulou o **trabalho coletivo**. A experiência foi descrita como sendo a primeira vez em que os alunos tiveram a oportunidade em preparar, com apresentação pública, um trabalho em grupo e dentro da amplitude de elementos que foram necessários criar ou ensaiar. Notámos uma evolução na entrega dos alunos à medida que o tempo de preparação se desenrolou. Apesar de ter

estado presente o desinteresse de alguns alunos, foi saliente a indicação para a envolvimento da turma para o trabalho de grupo. Acrescentamos também as opiniões expressas que referem que o trabalho final apresentado poderia ser melhorado em aspetos relacionados com a expressão corporal, o desenvolvimento das coreografias e a interação com o público.

Como experiência na área da *Performance*, os alunos, realçaram as dimensões que estiveram presentes neste trabalho: o tempo de preparação, o tempo de construção dos figurinos, o tempo de maquilhagem, o tempo de pesquisa, a distribuição de tarefas, os ensaios e a experimentação dos movimentos e das danças, - *‘o facto de nunca ter feito nada parecido e no facto de ter apresentado’* (Nádia Paiva, discente de P.R.P.).

Dentro do **bloco II** procurámos o encontro de opiniões sobre o impacto que a experiência possa ter operado na dimensão pessoal dos participantes. Para tal, assumimos, dentro desta dimensão, os valores, as atitudes e a tomada de consciência para outras formas de agir como os indicadores que melhor serviram esta mesma dimensão.

A análise das entrevistas permitiu identificar quatro conceitos que completaram as opiniões dos alunos. O primeiro, e aquele que se revelou com maior ocorrência, foi o **conhecimento cultural**, que os alunos revelaram ter aumentado. Este fator é indicado como uma marca na dimensão pessoal por ser revelador de um interesse que foi alimentado pela escolha dos temas a trabalhar. Por outro lado, a experiência performativa abriu um espaço de perceção a outras culturas que os alunos indicaram como sendo resultado de terem *‘saído da zona de conforto’*. Esta dita *saída* foi decisiva para que os alunos realçassem a atividade como possibilitadora do conhecimento de tradições e costumes até então desconhecidos, acompanhado por um confronto com pressupostos e ideias preconcebidas possuídas até então. Ideia subjacente na frase -*‘Acho que foi enriquecedor do ponto de vista de ficar a conhecer minimamente outros pontos de vista ou das diferenças culturais que existem’* (Sara Pais, discente de P.R.P.).

O desenvolvimento deste processo de entrada em áreas de ação artística levou ao aparecimento da ideia de **novidade**. De facto, as entrevistas revelaram a conceito de novidade como um ganho em termos pessoais para os alunos, explicado pelo facto de ser

um fator marcante a exposição a um público que reagiu à performance de rua. Do mesmo modo, o conceito de novidade surge associado à crítica, ou seja, o confronto com a crítica de pessoas estranhas e sem conhecimento do contexto ou dos elementos envolvidos, - *‘também nos deu oportunidade de saber lidar com o feedback direto’* (Sara Pais, discente de P.R.P.)

À ideia de novidade acrescentamos uma outra que foi o conhecimento de uma outra cultura através da **experimentação pela dança** de uma realidade cultural específica. Aqui damos voz ao grupo indiano que manifestou ter sido uma vivência pessoal marcante terem criado uma coreografia que enalteceu a presença social da mulher na cultura Hindu. Sendo um grupo essencialmente feminino houve uma aproximação pelo género à dimensão pessoal de cada um dos elementos que integraram a dança.

Por último, a indicação da **promoção da interação**, quer com o grupo de trabalho, quer com o público. Sendo este último a grande mais valia para a promoção das relações interpessoais como um elemento caracterizador da vertente pessoal dos alunos. A atividade colocou os alunos numa situação que se apoiava na interação com o público transeunte o que fez com que este elo de comunicação se revelasse como essencial na atividade. O que fez que surgissem expressões como: -*‘na minha opinião, parece que a pessoa tem medo, se calhar que a receção não seja boa’* (Telma Oliveira, discente de P.R.P.)

No **bloco III**, voltamos a dar realce à interação, mas aqui dentro de um bloco que apontou para a dimensão profissional na ligação com os objetivos do curso de Publicidade e Relações Públicas. A interação volta a ser referenciada como um elemento considerado importante na *performance* de rua, no entanto, assume a identidade de **postura social**. Tendo em consideração os objetivos comunicacionais do curso, o saber estar em público é realçado pelos alunos por contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cultural em hipotéticas situações profissionais (como por exemplo desenvolver uma campanha publicitária internacional), como os próprios referiram -*‘Nós não podemos trabalhar só aqui. Só daqui. Podemos trabalhar em relações públicas com diferentes elementos’*, ou -*‘E mesmo se tiveres que fazeres publicidades sobre... com outras cultura’* (António Melo, discente de P.R.P.)

Para além disso, esteve sempre latente, em todas as entrevistas, a noção de terem ganho aquilo que denominaram por ‘mais à vontade’, como reflexo da sua vivência no exercício. Este à vontade aparece como um ganho profissional que passou a estar disponível em outras situações similares, como sintetiza a expressão - ‘*Não vamos ter um guião, não vamos ter uma coisa certa e nós vamos ter que interagir com as pessoas*’ (Andreia Marques, discente de P.R.P.).

Os relatos registados nas entrevistas são consentâneos no esclarecimento da importância deste género de atividades na tomada de **consciência para a dimensão cultural** que está presente no mundo profissional. Expressões como -‘*Conseguimos pensar de forma diferente quanto mais culturas absorvermos*’ e -‘*podemos vir a contactar com alguém daquelas culturas*’, reúnem um entendimento da questão cultural presente em todas as áreas de trabalho, revelando um estado de entendimento transversal entre a *performance* de rua e visão do aluno sobre o mundo do trabalho - ‘*Conseguimos pensar de forma diferente quanto mais culturas absorvermos, entre aspas, vai-nos ser sempre útil para o nosso futuro*’ (Mariana Sousa, discente de P.R.P.).

A reforçar esta ideia apresentada sobre as diversas culturas que envolvem a vida profissional está também o **respeito por outras culturas** como uma variável que ganhou uma nova posição nas perceções dos alunos. Por último, o **conhecimento cultural** como uma causa natural da concretização da *performance* de rua.

Dos portefólios

Na subcategoria: *pessoal*

Começamos por referir uma ideia que não está presente naquilo que foi apresentado, mas que esteve como ideia latente na maioria dos portefólios dos alunos. Para todos os alunos a experiência de desenvolver uma *performance* no decorrer das aulas e levá-la à rua foi descrita como sendo única. No sentido de ter sido a primeira vez que os mesmos preparam algo com a variável: público. Como resultado, os alunos, sentiram os efeitos imediatos do

seu trabalho e da concretização das suas ideias. Por este facto, vemos no conceito de **autoestima** uma consequência de todo o processo de realização de uma *performance*. O facto de concretizarem uma ação performativa em todo o seu ciclo provocou um reforço na confiança dos alunos por verem a construção dos figurinos, maquilhagem e movimento confluírem numa narrativa performativa com exposição pública. De igual modo, o resultado imediato de todos os seus esforços.

A par deste conceito surge o **desafio pessoal** como uma ideia sempre presente nos escritos dos alunos e que é justificado pelas mesmas razões que a autoestima. Dado ser uma *performance* está implicado a sua mostra pública o que faz que os participantes sejam colocados numa situação de exposição nunca assumida até então. Havendo alunos que referiram a vergonha e o receio do ridículo como emoções presentes no decorrer da preparação, - *'pois ela pôs-me à prova, ajudou-me a ganhar confiança em mim mesmo e sentir-me mais à vontade com este tipo de performance'* (Sónia Borges, discente de P.R.P.).

Após esta dimensão mais íntima que esteve presente, passamos para outros conceitos que nos ligam de forma mais direta ao tema da pertinência formativa. Assim, o primeiro conceito síntese é o de **comunicação**. O grande trunfo que surge associado à *performance* de rua é o desenvolvimento da capacidade de comunicação que esteve presente pela dinâmica em conceber algo com um conteúdo, e uma mensagem, específica que um público teve que receber e compreender. E como ilustração - *'Serviu para estarmos em contacto com o outro e deixar que o outro estivesse em contacto connosco, deixar que o outro entre um bocadinho em nós e, darmos um bocadinho de nós ao outro'* (Sónia Borges, discente de P.R.P.).

Um outro conceito que apresentamos é o de **confronto cultural**. Este foi realçado pelo impacto tido pelos alunos ao terem o conhecimento mais aprofundado das diferenças culturais existentes entre a própria cultura e a cultura estudada. Uma ilustração deste sentimento é o papel e a função social que a mulher árabe possui o que, para um grupo constituído por mulheres, provocou sentimentos de revolta. A este confronto vamos acrescentar o desenvolvimento da **consciência cultural**. Através dos dados recolhidos dos

portefólios dos alunos foi evidente o ganho de consciência para outras dimensões, mais profundas, que estão patentes em certas culturas. Ao desenvolverem trabalho de pesquisa sobre as culturas escolhidas, os alunos, referiram terem ficado mais inteirados culturalmente sobre as culturas estudadas. Referem, também, as apresentações dos outros grupos também como um motivo para esta consciência para as outras culturas. Como corolário do referido podemos transcrever a opinião -‘*achei um máximo, desde sermos nos a fazer a pesquisa, a realização de uma coreografia, realização do figurino e de todo o ambiente que se presenciou no dia da performance intercultural*’. (Tânia Antunes, discente de P.R.P.).

Por último, a **aceitação cultural** foi assumida como o resultado de um processo de reflexão que coloca no conhecimento de outras culturas para que estas sejam compreendidas e conseqüentemente aceites. Tendo como fundo a própria cultura, esta aceitação é declarada como meio para o desenvolvimento pessoal. A capacidade em conhecer uma outra cultura, ou os seus diferentes elementos, para a aceitar foi visto como uma mais valia, como uma capacidade que importa desenvolver pessoalmente, e - ‘*Quando “mudamos” de cultura, mudamos o “filtro dos óculos” e apercebemo-nos que a nossa forma de ver as coisas não é única*’ (Tânia Antunes, discente de P.R.P.).

Na subcategoria: *profissional*

Começamos por indicar duas ideias que estão associadas aos ambientes de trabalho fora dos contextos de formação. A primeira, o **rigor cultural** indicado como o cuidado a ter aquando a abordagem a outras culturas. Os alunos encararam esta *performance* com uma postura de respeito e dentro de um sentido da não adulteração de tradições e costumes tidos como tradicionais ou ilustrativos de uma cultura ou comunidade. Foi possível a criação desta categoria pelas constantes referências à aproximação mais fidedigna possível às características culturais (como por exemplo a maquilhagem das *Geishas*), e que pode ser entendido na frase -‘*é preciso ter-se sempre em mente se o que estamos a criar não vai ofender nenhum dos princípios, crenças e valores das mais diversas culturas que existem ao redor do mundo*’ (Cleidina Lopes, discente de P.R.P.).

A segunda que possível extrair dos portfólios foi a perspectiva de assimilar a performance como uma **ferramenta de comunicação**. A reflexão tida *post factum* expressa o pressuposto de que o ganho da experiência performativa preparou para futuras situações interculturais. Ou, como melhor sintetizam as frases - *‘É um novo estado de espírito que acompanha o indivíduo em todas as suas futuras experiências interculturais’* e - *‘É preciso um modo apropriado e eficaz de gerir interações entre as pessoas que têm diferentes posturas, atitudes, comportamentos e orientações para com o mundo’* (Inês Nunes, discente de P.R.P.). Anotamos, deste modo, que a experiência performativa foi encarada pelos alunos como uma antecâmara para o futuro profissional, onde as situações de Interculturalidade poderão ser assumidas como uma experiência já vivida.

O conceito de **criatividade** volta a surgir como relevância formativa na sua dimensão profissional pelo processo que foi desenvolvido na colmatação de situações onde o imprevisível esteve sempre presente. O desenvolvimento de mecanismos de solução de problemas (falta de figurinos, falta de meio técnicos, falta de materiais, falta de estruturas cénicas) provocou nos alunos uma disponibilidade para a criação de soluções para colmatar falhas, faltas e enganos. Processo este que culminou no reforço da autoestima e da confiança.

Outro conceito já introduzido e que volta a ganhar relevo foi o da **interação**. Voltamos a registar a importância que a *performance* deu a este conceito. A interação foi marcante não somente no desenvolvimento do trabalho, em espaço de aula, mas acima de tudo na predisposição para a interação com pessoas estranhas provocando uma reação à cultura externa. Opiniões que podem ser sustentadas pelas frases - *‘Considero que o facto de ter lidado e ter visto as reações das pessoas, contribui imenso para o meu percurso profissional’*, ou - *‘O mais enriquecedor nesta atividade foi o contacto com as pessoas, pois foi o que achei mais enriquecedor para o nosso futuro profissional’*.

O conceito de **abertura** surge com um postulado em que a experiência imersiva numa outra cultura levou a um estado de disponibilidade para compreender essa outra cultura. Não para a assimilar, mas para assumir um estado de observação cuidada sobre essa outra

cultura. Esta abertura está, deste modo, associada à predisposição cultural para olhar um outro.

Na subcategoria que abordou a questão profissional temos a **perceção cultural** como um pressuposto para o futuro profissional. Verificou-se a indicação de um olhar mais abrangente à componente cultural presente em todos os contextos de comunicação e de interação social. Esta perceção à cultura do indivíduo é assumida como um primeiro passo no desenvolvimento de trabalho dentro de um grupo ou comunidade. Esta perceção está ligada a valores revelados como o respeito, a observação e a compreensão do outro.

Todos nós, de facto, fomos 'ArteNautas', os viajantes através da arte e, através da nossa concentração, atitude e postura conseguimos, (todos juntos e grupos de diferentes culturas), transmitir a ideia de um mundo melhor.

(T.A., discente de P.R.P.)

Das entrevistas ao criador da u.c. e à docente envolvida no processo

O **criador** da uc aponta, para a ligação entre a prática artística e a Interculturalidade, a noção de **intervenção**. Definindo o conceito de *Performance* como um evento que quebra com a rotina de um espaço ou de um lugar, a *performance* de rua, ao seguir um determinado tema pode sê-lo desde que provoque uma alteração na 'normalidade' de um local, ou, deverá ter essa pretensão.

A observação do exercício de rua pelo criador da u.c. permitiu registar a **experiência pessoal** como o resultado mais proeminente para a formação dos alunos relativamente à prática artística. Não estabelece uma relação direta com o mundo profissional, apontando o processo de criação mais importante para a formação dos alunos. Aqui é defendido que o produto resultante do processo não é, por si, um sintoma visível do nível profissional que os alunos possam ter, indicando a **criatividade** como determinante na aprendizagem dos

alunos a qual pode, posteriormente, transferir para a dimensão profissional, ou para o futuro profissional.

A **experiência intercultural** surge como uma razão lógica do tema da *performance*. No entanto, a real experiência intercultural não poderá ser assumida como certa ou tendo um efeito transformador nos alunos. A experiência pode, eventualmente, alterar a forma como cada um dos alunos reage futuramente a uma situação de Interculturalidade. Será nesse sentido que a experiência intercultural surge neste contexto como uma designação conceptual. A prática artística, em associação ao intercultural, é aqui defendida pela vivência dentro de uma atividade que pode potenciar a Interculturalidade e não como uma fórmula que automaticamente promove a mudança.

Ao abordar a relação entre a *Performance* e a *Interculturalidade* é apresentado o conceito de **coerência**, como o sentido que qualquer *performance* deverá transparecer. Este conceito serve como o elemento aglutinador entre a demonstração artística que é uma *performance* e o seu tema, isto é, há uma concordância entre o médium e o conteúdo. E, como ilustração do referido, houve um rigor entre a maquilhagem de uma figura e os seus movimentos no decorrer da *performance*.

A **experiência pessoal** volta a ter uma presença neste bloco por ser uma variável que foi assumida como marcante neste género de práticas. Mais do que os efeitos que possa provocar no futuro do indivíduo, é, ou invés disso, reforçado a lado pessoal em oposição à dimensão profissional da atividade, argumentando-se que todo o saber profissional advém, antes de tudo, de um ser pessoal.

O conceito de **teatralidade** e de **espetáculo** são descritos como componentes com uma presença determinante nestas atividades. Incluído no conceito de *performance*, surge a colocação de uma ação dentro de uma construção teatral. Isto por se observar a construção de personagens e figuras que transcendem o real e o quotidiano, assumindo um guião e um tema que é apresentado com recurso à expressão, ao figurino e ao movimento. As ligações entre *performance* e a dimensão intercultural podem assumir um carácter mais visual e de presença ao se apresentaram dentro de uma conceção de espetáculo. Não no

sentido tradicional de espetáculo de rua, mas no sentido de criar impacto pela espetacularidade. Rompendo, desta forma, com a tal ação diária, ou rotina de um espaço.

Um outro conceito defendido como inerente a estas práticas performativas é o de **criação**. Ao trabalhar-se nas dimensões artísticas terá de haver processos para a criatividade e para a criação de novos sentidos originais para um tema. A ideia de criação é aqui associada à dimensão individual dado que a *performance* acrescenta a ideia do aluno como criador daquilo que vai apresentar. Apelando a um sentido forte de confronto individual com outros modos de pensar, é assumida a ligação com a Interculturalidade pela construção situações onde este confronto é trabalhado.

Esta ideia surge em oposição àquilo que foi observado como produto final, onde os processos de criação já não estão presentes. Aqui surge a **reprodução performativa** onde podemos ver os estereótipos e o já conhecido ou já observado, não havendo lugar para a criatividade.

A **docente** que assumiu um papel colaborativo para este exercício final refere que a prática artística está associada a uma **procura** de formas de concretizar uma ideia. Neste caso, a procura dentro de um tema levou a que houvesse o impulso para a pesquisa, escolha, seleção de conteúdos a usar. Para além disso, foi realçado o trabalho colaborativo que é necessário imprimir às práticas artísticas para que o tema seja desenvolvido e, conseqüentemente, apresentado.

A docente deu igualmente realce ao estudo de uma cultura como forma de melhor olhar o mundo. O conhecer outras culturas como processo de **imersão** dentro de um tema e de envolvimento de todos com um objetivo comum e partilhado.

Tendo a prática artística como fundo, proporciona-se espaços de pesquisa e de construção de trabalhos de índole artística que estimulam o **pensamento divergente**, ou seja, o estímulo, pela resolução de problemas e de sentido crítico para os trabalhos a apresentar.

Dentro da *Performance e Interculturalidade* são apresentados vários conceitos que passam pela necessidade de haver um processo de **construção** das ‘coisas’. Dando aso, por essa mesma razão, a uma **vivência** que é comum nestas práticas.

De acordo com as percepções da docente, todo este processo desemboca na criação de uma **atitude** perante a *performance* e, como resultado do processo, uma **reflexão** sobre a própria cultura. Dando como exemplo a religião, é argumentado que este trabalho é em si um percurso de **pesquisa** sobre o próprio *ser*. Que dá corpo a outros movimentos, cores, ritmos e gestos. A *Performance Criativa* acresce à Interculturalidade pela aproximação a um sentido para a conceção de ideias e de propostas sob a tutela da **criatividade**.

Análise de práticas performativas através de um modelo da Interculturalidade

Como ver a Interculturalidade quando se olha a *Performance*? É o questionamento que motiva a apresentação de um modelo que propõe itens que podem contribuir para o encontro de um guia de análise de produtos performativos sob a batuta da Interculturalidade. Tendo como objetivo recolher informação e significados a partir das reflexões tidas sobre produtos produzidos em ambiente performativo, usamos este modelo como uma ferramenta que nos permite ampliar a nossa experiência em práticas performativas por lhe acrescentar a variável - Interculturalidade, e por nos permitir acrescentar mais valor a práticas artísticas por incluir um modelo que propõe outros caminhos para olhar as Artes.

Um dos primeiros aspetos a considerar é ter presente que, dentro do sentido global que podemos atribuir ao conceito de Interculturalidade, está inerente a denominada *competência intercultural*. Aquele indivíduo que apresenta capacidades para perceber, compreender e reagir a situações de interação com uma pessoa, entre pessoas ou objetos de comunicação, onde os símbolos e os códigos culturais estão no centro dessa interação. Podemos afirmar que a demonstração de uma *competência intercultural* acaba por se entender como a prática da Interculturalidade, ou nasce, da prática da Interculturalidade.

Spitzberg e Changnon (2009) clarificam como competência intercultural:

Is the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world. These orientations will most commonly be reflected in such normative categories as nationality, race, ethnicity, tribe, religion, or region.

(Spitzberg & Changnon, 2009, p.7)

A competência intercultural aparece definida como a interação intergrupala, onde se estabelece como norma que, não são os grupos que interagem, mas sim os indivíduos a que eles pertencem. O ponto até onde um indivíduo se manifesta por influência, ou influenciado, pelo grupo a que pertence pelos aspetos culturais ou características deste é que faz com a que as interações sociais sejam um processo intercultural.

A partir daqui importa reforçar que a *competência intercultural* pode estar presente para

além da mera competência linguística, estando rodeada de todo um conjunto de elementos que colocam aspetos da personalidade e da formação cultural de cada um nos processos da Interculturalidade.

Vários são os modelos que estabelecem uma matriz de análise sobre as questões da competência de comunicação intercultural e da Interculturalidade.

Spitzberg e Changnon (2009) apresentam modelos que se enquadram no tipo: *composicional*, *co-orientativo*, *adaptativo*, *causal* e no tipo *desenvolvimentista*.

O primeiro, *composicional*, descreve modelos que estabelecem listas das possíveis interações sem haver relação entre elas; é realizada uma tipologia das hipóteses que possam acontecer. O seguinte, o *co-orientativo*, é um modelo que se preocupa apenas em conceptualizar os resultados das interações interculturais; centram a sua atenção em aspetos parcelares ou específicos das comunicações interculturais.

Os modelos do tipo *adaptativo* são construídos obedecendo a duas vertentes, a primeira onde são previstos os múltiplos intervenientes do processo, e a segunda onde são enfatizadas as interdependências entre os intervenientes. Este tipo de modelo trabalha sobre os ajustes mútuos que são necessários concretizar, ou a criação de hipótese de entendimento entre as partes envolvidas.

Os modelos do tipo *causal* são modelos processuais onde estão refletidas as inter-relações entre os componentes e normalmente são aqueles que mais facilmente possibilitam a construção de hipóteses testáveis. São descritos como uma formulação de itens que estabelecem os critérios a competência intercultural.

Por último, os de tipo *desenvolvimentista*. Aqui é estabelecido um tempo para o tipo de interação intercultural a ter, onde são especificados estádios de progressão onde a competência intercultural é assumida como um elemento que se desenvolve. Estes tipos de modelos apontam para o desenvolvimento no tempo como plano de ação onde são amadurecidas as características da Interculturalidade.

Face ao tipo de estudo que desenvolvemos e dadas as características da nossa intervenção,

optámos pela adoção de um modelo de tipo *desenvolvimentista*. Consideramos que este tipo modelo é aquele que melhor pode ser adaptado ao nosso contexto por ser aquele que não é prescritivo de uma especificidade; não analisa uma só característica; não enumera uma listagem onde são categorizadas as interações e por ser do tipo que propõe o *tempo* como uma base de desenvolvimento. Estes tipos de modelos defendem que as competências que se pretendem alcançar são desenvolvidas ao longo do tempo, ao mesmo tempo que tentam identificar o ponto de progressão para que outros pontos de progressão sejam alcançados. Estes modelos são entendidos como mediadores e medida de uma evolução (Spitzberg & Changnon, 2009).

Como a nossa intervenção pedagógica teve a duração de um semestre letivo, vemos nesta característica temporal deste tipo de modelos a melhor solução para analisar uma prática pedagógica que, num dado tempo, propôs interações entre alunos e elementos culturais de origens distintas. Dentro dos tipos de modelos apresentados selecionamos aquele que propõe mais dimensões e categorias de análise

King e Baxter Magolda (2005) apresentam *A Developmental Model of Intercultural Maturity*³⁰ como proposta para a análise da *competência intercultural* num processo que conduza à autonomia do indivíduo na criação e interação em ações interculturais. O mesmo modelo é atualizado por Perez, et al. (2015) para a versão usada por nós.

Este modelo enquadra-se na perspetiva de desenvolvimento da *competência intercultural* tendo como fundo o mapeamento do desenvolvimento da maturidade do indivíduo em situações de Interculturalidade. Segundo as mesmas, este modelo está direcionado para o desenvolvimento holístico do ser humano e não apenas centrado numa só dimensão (cognitiva, por exemplo). A criação deste modelo advém da necessidade de responder à questão de como os alunos do ensino superior compreendem as diferenças culturais de forma a poderem interagir eficazmente com outros indivíduos de raça, etnia, crença ou grupos de identidade social diferentes. Segundo as autoras, a pertinência deste modelo está no facto de compreender o domínio cognitivo, a identidade e a dimensão interpessoal no desenvolvimento do indivíduo. O cognitivo refere-se à forma como o indivíduo constrói

³⁰ ‘*Modelo de desenvolvimento da maturidade intercultural*’. Tradução livre do autor.

pontos de vista e constrói esquemas de entendimento baseados na forma em como constrói conhecimento e em como o adquire. O intrapessoal refere-se às crenças pessoais, valores, sentido de *self*, e na forma como estes influenciam atitudes e comportamentos. O interpessoal refere-se à forma como alguém se vê e se relacionado com os outros (e os seus valores, crenças).

Argumentando que os professores obteriam melhores resultados, sobre as questões da diversidade, se os objetivos pedagógicos do ensino fossem concebidos segundo um entendimento holístico desse fenómeno, acrescentando que o aluno teria como objetivo um plano de desenvolvimento de tomada da consciência para o intercultural, logo para a maturidade intercultural. Subentende-se que a consciência intercultural, ou a competência intercultural, é uma capacidade que se desenvolve e que se amadurece, daí a designação de *Modelo de Desenvolvimento da Maturidade Intercultural*. Este modelo estabelece três níveis de desenvolvimento onde são estabelecidos vários estádios de maturação sobre a dimensão intercultural. Ao *nível inicial* está associado a um egocentrismo onde os pontos de vista, opiniões e crenças são expressos sem uma perceção plena da realidade. Terminando no estádio mais maturo de desenvolvimento onde se observa a capacidade em lidar e interagir em situações de diversidade intercultural ou com indivíduos possuidores de outras formas de agir e pensar.

A todas as variáveis apresentadas, Bastos (2014) acrescenta uma outra que defende ser igualmente central no desenvolvimento da maturidade intercultural: a reflexão sobre as experiências. Falando de ‘motores de arranque’ que são as experiências e a observação, a autora, reforça a capacidade de indivíduo em se analisar para poder concretizar uma abordagem acional, mas também uma abordagem reflexiva. Modelo que apresentamos através das Tabelas 14, 15 e 16:

	<i>Cognitivo</i>	<i>Intrapessoal</i>	<i>Interpessoal</i>
Nível de maturidade inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Assume o conhecimento como certo e dentro do certo ou errado - Entende cultura de forma simplista - Assume diferenças intergrupais de forma factual ou categórica - Não reconhece cultura para além da demografia ou geografia - Resiste à mudança de ponto de vista - Outras diferenças culturais são erradas - Vê opiniões diferentes como erradas - Assume que os outros não possuem outros pontos de vista culturais - Outros pontos de vista são tidos como errados - Assume o entendimento de outra cultura baseado no estereótipo ou unicamente numa só experiência - Pensamento monolítico (vê diferenças entre grupos e não dentro dos grupos) - Desvaloriza diferenças culturais 	<ul style="list-style-type: none"> - Inconsciência dos próprios valores e da identidade social (raça, classe, etnia, orientação sexual) - Não compreende a origem das crenças individuais - Não identifica situação social privilegiada própria - Crítica própria cultura quando não dominante - Incompreensão de outras culturas - Acomodado as normas dominantes sem questionar - Vê a identidade como atribuída e não conquistada - Vê a diferença como ameaça - Vê identidade social como categorização e não como identidade pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> - Depende de identidades próximas ou similares para se afirmar e como fonte primária de identidade - As crenças dos outros são válidas desde que não interferem com as próprias - Vê como erradas as perspectivas de outros que sejam diferentes - Não tem consciência da forma como sistemas sociais afetam o grupo e as interações entre grupos - Vê os problemas sociais e as relações de forma egocêntrica - Não reconhece a sociedade como sistema organizado - Tendência para estar mais confortável com similares - Focado nas emoções próprias do que nas dos outros - Tendência para se considerar como 'normal' e aqueles com cultura diferente como estranho ou pouco usual

Tabela 14: Modelo de desenvolvimento da maturidade intercultural, nível inicial (Perez, et al., 2015, pp.766-768). Tradução livre do autor.

	<i>Cognitivo</i>	<i>Intrapessoal</i>	<i>Interpessoal</i>
transição entre níveis	<ul style="list-style-type: none"> - Revela ingenuidade sobre outras culturas e práticas culturais - Revela algum reconhecimento de que existem outras perspectivas, apesar de minimizar e simplificar essa diferenças - Dificuldade na escolha de perspectivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Revela um sentido de identidade em evolução - Tensão entre visões internas e externas do <i>self</i> - Vê como válidos ou não válidos outros pontos de vista culturais 	<ul style="list-style-type: none"> - Disposto a suster juízo quando em interação com outros sobre a diferença - Sentido do <i>self</i> é ensombrado pela necessidade de aprovação de outros - Começa a admitir que os sistemas sociais interferem nas interações sociais
Nível de maturidade intermédio	<ul style="list-style-type: none"> - Revela um olhar mais desenvolvido sobre a complexidade cultural - Revela consciência e a aceitação da incerteza e das múltiplas perspectivas (tenta entender áreas de semelhança e de diferença; tomada de perspectivas diferentes; revela apreço em vez de medo das diferenças) - Desenvolve meios próprios para para selecionar e adaptar conhecimento cultural (maior consciência sobre as complexidades sociais) 	<ul style="list-style-type: none"> - Revela sentido de identidade diferente de outras perceções - Tensão entre a definição interna e externa que conduz à autoexploração dos valores, identidade racial e crenças - Usa a imersão cultural como forma para explorar outras culturas - Perceciona outras culturas sem deixar de estar imerso na própria - Legitima outras culturas - Envolve-se na exploração de valores e crenças (explora a variação dentro do grupo como a religião; desenvolve um sentido de orgulho sobre a própria identidade) - Sente tensão na exploração da identidade (gere as tensões internas e externas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Disposto a interagir com outros na diferença sem criar juízos de valor - Tenta minimizar as diferenças e realça as similitudes - Baseia-se em relações interdependentes onde existem múltiplas perspectivas - O <i>self</i> é muitas vezes ofuscado pela necessidade de aprovação de outros - Começa a explorar a forma como os sistemas sociais afetam as normas do grupo e as interpelações do grupo

Tabela 15: Modelo de desenvolvimento da maturidade intercultural, nível intermédio (Perez, et al., 2015pp.766-768). Tradução livre do autor.

transição entre níveis			
		<i>Cognitivo</i>	<i>Intrapessoal</i>
Nível de maturidade avançado	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de conscientemente mudar perspectivas e comportamentos para uma visão de mundo cultural alternativa - É capaz de usar vários quadros culturais 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera identidades coletivas (por exemplo, Pan-asiático) e interesse na construção de coligações - Mostra capacidade de criar um <i>self</i> interno que abraça desafios aos pontos de vista e crenças de alguém e que considera as identidades sociais (raça, classe, gênero, etc.) num contexto global e nacional - Integra aspetos do <i>Self</i> na própria identidade - Mostra identidades sociais integradas e entende que múltiplas identidades sociais são parte de si e de outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera como desafiar atos abertos de opressão e como atuar como defensor - Mostra capacidade em se envolver em relacionamentos significativos e interdependentes com outros (diferentes) que se baseiam numa compreensão e apreciação das diferenças humanas - Entende como as práticas individuais e comunitárias afetam os sistemas sociais - Está disposto a lutar pelos direitos de outros - Cria relacionamentos devido à diferença, em vez de criar apesar da diferença - Mostra apreço pela diversidade - Pode julgar negativamente aquele que é entendido de raciocínio fechado ou culturalmente insensível - Entende a sociedade como uma entidade organizada que molda interações sociais e cria desigualdades sociais

Tabela 16: Modelo de desenvolvimento da maturidade intercultural, nível avançado (Perez, et al., 2015, pp.766-768). Tradução livre do autor.

Este modelo preconiza a ideia de crescimento e desenvolvimento de uma postura face a elementos constituintes da Interculturalidade. Desde como olhamos e vemos a nossa própria cultura (raça, tradições, religião, valores) até à percepção do *Outro* e de *Outros* na sua própria rotina. Propõe uma passagem de um estado de olhar somente para o próprio, um *Eu* fechado sobre si, para uma tomada de ação para com o outro diferente e diverso.

Para que a aplicação deste modelo a uma prática performativa seja significativa, fizemos uma leitura dos portefólios dos discentes obedecendo ao critério de pertinência dos quais retiramos as unidades de registo que surgiram com a maior frequência e que enquadraram nos níveis e nas dimensões que este modelo propõe. A recolha da informação foi realizada de forma transversal a todos os escritos dos alunos sem fazer distinção do tema de trabalho. De igual forma, mantivemos o nosso foco nas reflexões dos alunos que permitiram validar as dimensões presentes em cada um dos níveis de desenvolvimento intercultural, pelo que, demos lugar aos itens *pertinência formativa* e *análise crítica dos*

produtos presentes na estrutura do portefólio. Para que a informação seja de leitura mais clara apresentamos as tabelas seguintes que descrevem a análise realizada. As diferentes tabelas apresentam **os três níveis** e as **três dimensões** presentes em cada nível e as unidades de registo exemplificativas para cada um deles.

Nível de maturidade inicial

Dentro deste primeiro nível não foram encontrados registos que pudessem ser enquadrados nos domínios presentes nas três dimensões que o modelo propõe. Deixamos como exemplo a Tabela 17 como exemplo das categorias presentes. A totalidade das categorias podem ser consultadas no Anexo XXI.

<i>Cognitivo</i>	Unidade de registo
Assume o conhecimento como certo e dentro do certo ou errado	(sem registos)
<i>Intrapessoal</i>	Unidade de registo
Inconsciência dos próprios valores e da identidade social (raça, classe, etnia, orientação sexual)	(sem registos)
<i>Interpessoal</i>	Unidade de registo
Depende de identidades próximas ou similares para se afirmar e como fonte primária de identidade	(sem registos)

Tabela 17: Exemplo da recolha das unidades de registo do *nível de maturidade intercultural inicial*.

Síntese

A leitura efetuada aos portefólios dos discentes, usando como critério de seleção o da pertinência, permitiu realizar o levantamento de unidades de registo enquadradas nos três níveis de maturidade e, dentro destes, as unidades de registo enquadradas nas dimensões definidas para cada um deles.

Na dimensão *cognitivo*, as categorias definidas estabelecem um perfil de personalidade que entende como ausente de sensibilidade a outras culturas, demonstrações culturais e um fechamento ao outro.

Na dimensão *intrapessoal* é estabelecido um perfil onde a noção de identidade própria, identidade social e identidade cultural é de reduzida presença e onde a atitude do indivíduo perante o *self* é de apatia e de aceitação sem questionamento.

Na dimensão *interpessoal*, onde se estabelece o outro como referência, há a descrição de uma postura que se caracteriza pela submissão às ideias e idiossincrasias externas sem questionamento e os eventos ou realidade externas são entendidos como estranhos ou sem necessidade de atenção.

Para o nosso estudo indicamos que para os itens que se encontram dentro deste nível de maturidade inicial não foram encontrados escritos nos portefólios que se enquadrassem nas dimensões estabelecidas. A leitura realizada, filtrada através da matriz proposta por este modelo, não encontrou declarações que se enquadrassem neste nível de desenvolvimento. Este panorama poderá ser justificado pelo contexto de formação, pelo nível de maturidade dos participantes e pelo cariz específico a que este nível apela.

Nível de maturidade intermédio

Dentro deste nível registamos opiniões que podemos enquadrar nos domínios presentes nas três dimensões que o modelo propõe. Deixamos como exemplo um segmento dos dados recolhidos (Tabela 18) como exemplo para as categorias presentes. A totalidade dos registos podem ser consultados no Anexo XXII.

<i>Cognitivo</i>	Unidade de registo
Revela consciência e a aceitação da incerteza e das múltiplas perspetivas (tenta entender áreas de semelhança e de diferença; tomada de perspetivas diferentes; revela apreço em vez de medo das diferenças)	- <i>foi boa para o turno pois permitiu-nos conhecer melhor, conseguimos partilhar crenças, valores e princípios, esta partilha permitiu-nos compreender a nós próprios mas também aos nossos colegas (P.7/p.2)</i> ³¹ - <i>Experiências ricas e variadas, que certamente nos marcam e obrigam a redimensionar o que, até agora, era estático e certo. (P10/p.15).</i>
<i>Intrapessoal</i>	Unidades de registo
Tensão entre visões internas e externas do <i>self</i>	- <i>mas também como a aceitação reflexão do nosso ser, de como verdadeiramente sou, querendo aceitar e ser aceite pelos restantes cidadãos em que coexisto. Este processo obrigou-me, de certa forma, a pensar em mim e no que sou.(P34/p.3)</i>
Tensão entre a definição interna e externa que conduz à autoexploração dos valores, identidade racial e crenças	- <i>A nível pessoal, esta atividade auxiliou-me a sair da minha zona de conforto, a libertar o stress e a ultrapassar um certo receio e ansiedade social e a experimentar novas sensações e perspetivas sobre o meu comportamento diante de uma audiência. (P29/p.20)</i>
<i>Interpessoal</i>	Unidades de registo
Disposto a interagir com outros na diferença sem criar juízos de valor	- <i>pode ser importante conhecer mais sobre estes povos porque no futuro podemos ir para algum destes países trabalhar ou viver e sabermos e conhecermos estas culturas de estes povos é muito importante para podermos respeitar e considero que a nível pessoal olho para este tema com olhos diferentes e penso que o objetivo é exatamente esse, mudar a forma como nós pensamos e olhamos para estas culturas.(P.7/p.13)</i> - <i>aprendemos a trabalhar em equipa aceitar as diferenças das outras pessoas, para conseguirmos ter uma harmonia em grupo. (P16/p.25)</i>

Tabela 18: Exemplo da recolha das unidades de registo do *nível maturidade intercultural intermédio*.

Síntese

Neste nível foram registadas unidades de registo em quase todas as dimensões. Começando pelo *cognitivo*, foi possível registar na categoria - *Revela um olhar mais desenvolvido sobre a complexidade cultural*, várias reflexões que apontam para um desenvolvimento da

³¹ (Legenda: P=Portefólio/ p.=página).

percepção do composto cultural por parte dos participantes envolvidos. Usando como exemplo a citação *'nunca me tinha posto no lugar das pessoas de outras culturas'* podemos aludir a um estado de consciência para outras realidades que adveio da experiência performativa. Os relatos referem igualmente a consciência para uma visão sobre outras culturas como sendo complexas, ou, verificou-se um novo entendimento para a complexidade que outras culturas têm. As diferentes atividades revelaram a expressão de um sentimento de abertura para as culturas abordadas, adquirida pela referência ao valor que o conhecimento adquirido pode ter na visão do mundo. Como transcrevemos: *'abrir os nossos horizontes a novos conhecimentos e também na medida em que nos obrigou a pensar e repensar todos os valores que fazem parte da nossa vida'*.

A análise aos registos incluídos nesta categoria possibilitou também perceber que houve a expressão de uma compreensão das dinâmicas sociais como sendo mais mutáveis e heterogêneas. Expressões como *'cada vez mais as pessoas têm que se adaptar à convivência com pessoas de outras culturas que se espalham por todos os países'* é indicativo de um sentimento que apela à atenção destas dinâmicas sociais que se renovam constantemente.

Passando para a categoria - *Revela consciência e a aceitação da incerteza e das múltiplas perspectivas*, onde se estabelece uma flexibilidade na compreensão e na aceitação do que é diferente, encontramos expressões que deram realce a uma postura de verdadeira Interculturalidade. Ou seja, assistimos a relatos que revelam um estado de abertura para um dos sentidos do que entendido como intercultural que é a aceitação do efeito transformador que a diferença pode ter sem perda de identidade individual. Partindo do pressuposto que a identidade é dinâmica, a frase: *'experiências ricas e variadas, que certamente nos marcam e obrigam a redimensionar o que, até agora, era estático e certo'*, atesta esta abertura ao crescimento individual pelo atribuir de importância a experiências performativas que colocaram o aluno de frente para outras culturas e realidades culturais.

Uma outra categoria que teve relevo dentro deste nível foi: *Desenvolve meios próprios para selecionar e adaptar conhecimento cultural*, a qual subjaz, de forma clara o pressuposto de uma tessitura social complexa e composta por várias camadas. Aqui, é

igualmente dado relevo a uma postura proactiva do indivíduo face ao conhecimento e à envolvimento que quer assumir no conhecer de uma outra realidade cultural. Daí trazemos a frase: *‘dei por mim a pensar que podia aproveitar este exercício para conhecer mais sobre o que realmente me interessa e me apercebi que se deve enriquecer a mente’* que ilumina sobre a importância desta categoria para a compreensão do fenómeno intercultural em práticas performativas.

No final da procura de registos ficaram por preencher as categorias que foram caracterizadas como intermédias na passagem do nível inicial para este nível intermédio: *Revela ingenuidade sobre outras culturas e práticas culturais, Revela algum reconhecimento de que existem outras perspetivas, apesar de minimizar e simplificar essa diferenças e Dificuldade na escolha de perspetivas.*

Dentro da categoria *Intrapessoal* começamos por indicar que não foram encontrados registos que pudessem ser enquadrados nas categorias - *Vê como válidos ou não válidos outros pontos de vista culturais*, e - *Revela sentido de identidade diferente de outras perceções* e - *Sente tensão na exploração da identidade (gere as tensões internas e externas)*.

Na categoria - *Revela um sentido de identidade em evolução*, podemos registar uma disponibilidade para relativizar as questões próprias do indivíduo sobre um *outro*. Isto é, assistimos ao registo de um sentido do *outro* pela abertura e a consciência de que a própria identidade evolui com a compreensão do *outro*. Numa outra vertente foi possível verificar, através da categoria - *Tensão entre visões internas e externas do Self*, que o confronto com o *outro* deu realce ao sentimento de pertença ao próprio grupo, provocando um processo de reflexão sobre a sua postura perante o seu grupo. Na continuidade de análise deste confronto, registou-se uma abertura em lidar com processos de exposição em público, aludindo ao sentimento de saída da designada ‘zona de conforto’. Situação esta que colocamos na categoria - *Tensão entre a definição interna e externa que conduz à autoexploração dos valores, identidade racial e crenças.*

Para a categoria - *Usa a imersão cultural como fórum para explorar outras culturas*, de forma global, encontramos registos nos portefólios dos alunos que apontam para a imersão em outras culturas que as diferentes atividades permitiram. Usando como exemplo a Dramatização, foi indicado este processo como meio para a imersão noutra cultura, refletindo-se na possibilidade em ampliar o conhecimento e o entendimento de outras culturas. Na categoria - *Perceciona outras culturas sem deixar de estar imerso na própria*, transcrevemos os registos que melhor retrataram a consciência para outras dimensões culturais como sendo de igual valor que a própria cultura. Este sentimento, muito próprio daquilo que é a educação intercultural e a Interculturalidade, é evidenciado pela noção de outra cultura sem a afirmação de maior ou menor qualidade que a própria. Este sentimento é reforçado na categoria seguinte - *Legitima outras culturas*, quando pudemos encontrar reflexões que reforçam esta noção de outro sem a comparação com a própria cultura, e que podem ser confirmadas pelas expressões: *‘Pude aprofundar os mais diversos conhecimentos sobre as tribos e os seus rituais, fiquei também a conhecer os mesmos, que me eram estranhos e até mesmo bizarros e aprendi a aceitá-los tal como são’* e *‘dei por mim a considerar que cada cultura é especial apesar de diferente e, que devemos tentar compreender e não julgar só porque é mais fácil não aceitar do que tentar compreender’*.

Aquilo que caracteriza esta última categoria, isto é, a recetividade para o outro sem julgamento, pode ser identificado aquando da interação com o *outro*, ou seja, na categoria - *Envolve-se na exploração de valores e crenças*, podemos verificar uma experimentação de valores e ideais através dos exercícios desenvolvidos. Para além dos novos saberes, factos e realidades de outras culturas, assistimos à colocação do aluno perante as atividades como um laboratório de pesquisa da dimensão pessoal através dos valores que entraram no espaço de trabalho: *‘influenciou a minha forma de estar no quotidiano, influenciando como eu aprendo, falo, penso, ou seja me ajudou a exprimir a minha identidade cultural e a compreender outras culturas’*.

Dentro da dimensão *Interpessoal*, as categorias que permitiram registar escritos foram - *Disposto a interagir com outros na diferença sem criar juízos de valor*, e - *Começa a explorar a forma como os sistemas sociais afetam as normas do grupo e as interpelações do grupo*. A primeira apela à convivência com o *outro* sempre em processos e dinâmicas

de mútuo entendimento e de ausência de crítica ou de julgamento. A partir da frase: *‘aprendemos a trabalhar em equipa aceitar as diferenças das outras pessoas’*, sintetiza o princípio inerente a esta categoria. Dentro da segunda categoria apresentada, encontramos registos que demonstram como os sistemas políticos e culturais vigentes na vida de outras culturas se interrelacionam com a vida na comunidade mais próxima. Este paradigma revelado através dos relatos de experiências que retratam como os preconceitos e os sistemas sociais interferem no dia a dia do indivíduo - *‘ajudou, também, a ter uma melhor perceção dos preconceitos que existem e que são desenvolvidos em torno desta cultura árabe’*.

Para esta dimensão do nível de intermédio de maturidade intercultural estão também presentes categorias para as quais não foram encontraram registos:

- *Disposto a suster juízo quando em interação com outros sobre a diferença;*
- *Sentido do Self é ensombrado pela necessidade de aprovação de outros;*
- *Começa a admitir que os sistemas sociais interferem nas interações sociais;*
- *Tenta minimizar as diferenças e realça as similitudes;*
- *Baseia-se em relações interdependentes onde existem múltiplas perspetivas;*
- *O Self é muitas vezes ofuscado pela necessidade de aprovação de outros.*

De acrescentar, similarmente, que as mesmas se caracterizam por um perfil de interação mais pessoalizada onde as reflexões, dentro de uma prática performativa, podem não contemplar as características estabelecidas para este nível.

Nível de maturidade avançado

Dentro deste nível foram encontramos registos que pudessem ser enquadrados nos domínios presentes nas três dimensões que o modelo propõe. Deixamos como exemplo um a Tabela 19 como exemplo das unidades de registo dentro das categorias encontradas. A totalidade dos registos podem ser consultados no Anexo XXIII.

<i>Cognitivo</i>	Unidades de registo
É capaz de conscientemente mudar perspectivas e comportamentos para uma visão alternativa de mundo cultural	- <i>contribuiu para o enriquecimento da minha pessoa, como cidadã e como estudante. Pude aprofundar conhecimentos sobre as tribos e os seus rituais, fiquei a conhecer os mesmos, que me eram estranhos e até mesmo bizarros e aceitei-os. (P2/p.16)</i>
<i>Intrapessoal</i>	Unidades de registo
Integra aspetos do <i>Self</i> na própria identidade	- <i>A saber estar comigo, mesmo estando com os outros. A ter uma noção mais clara da nossa identidade, personalidade, cultura, valores e crenças traçando, de forma mais objetiva, o nosso perfil cultural e social. (P9/p.4)</i> - <i>Pessoalmente, serviu para ter mais noção das nossas reações a certos tipos de emoções e a saber trabalhar melhor o nosso corpo, ao termos mais conhecimentos sobre o nosso corpo conseguimos melhorar aspetos que possam ser importantes na expressão de emoções ao outro. (P9/p.7)</i>
Mostra identidades sociais integradas e entende que múltiplas identidades sociais são parte de si e de outros	- <i>uma mais valia para todos os alunos perceberem a diferença que existe no mundo real de culturas e crenças. (P1/p.12)</i> - <i>foi muito gratificante a abordagem à interculturalidade, pois na minha opinião já não existe nenhuma cultura sozinha, mas sim um aglomerado de culturas e é importante demonstrar isso à sociedade onde estamos enquadrados. (P15/p.13)</i>
<i>Interpessoal</i>	Unidades de registo
Mostra capacidade em se envolver em relacionamentos significativos e interdependentes com outros (diferentes) que se baseiam numa compreensão e apreciação das diferenças humanas	- <i>Somos todos diferentes, mas todos iguais. Ninguém deve ter medo ou receio do outro. Estas atividades servem, precisamente, para nos colocarmos mais à vontade primeiro connosco e, depois de sabermos estar connosco, estarmos de bem e comunicarmos o melhor com os outros. (P9/p.13)</i>
Mostra apreço pela diversidade	- <i>toda esta experiência nos faz conviver com o mundo exterior e isso é importante (P1/p.16)</i> - <i>comecei a ter mais consideração pelas outras culturas, uma vez que tive que pesquisar e conhecê-las descobrindo assim os seus valores e crenças que dão origem a certos rituais. (P4/p. 15)</i> - <i>Este trabalho permitiu a partilha de várias e diferentes visões entre os colegas, pois cada pessoa vê o mundo à sua maneira, apoiado nas próprias crenças, valores e princípios, gerando a ideia de multiculturalidade. (P13/p.2)</i>

Tabela 19: Exemplo da recolha das unidades de registo do *nível maturidade intercultural avançado*.

Síntese

No nível de maturidade avançado apenas não foram registadas unidades de registo nas quatro seguintes categorias:

- *Considera identidades coletivas (por exemplo, Pan-asiático) e interesse na construção de ligações,*
- *Entende como as práticas individuais e comunitárias afetam os sistemas sociais,*
- *Cria relacionamentos devido à diferença, em vez de criar apesar da diferença*
- *Pode julgar negativamente aquele que é entendido de raciocínio fechado ou culturalmente insensível.*

Para a dimensão *Cognitivo* são definidas duas categorias que determinam o cultural como uma base na qual se estabelece a recepção de novas realidades e para a integração de novos conhecimentos. E, dentro deste pressuposto, registamos ideias que se enquadraram nestas duas categorias. Assim, dentro da aplicação de uma visão alternativa do mundo encontramos a expressão: *‘refletir sobre a forma como cada um pensa e provavelmente reformular a ideia que provavelmente tínhamos de uma cultura’*, que sintetiza aquilo que este nível avançado preconiza. Verificou-se a transformação idiomática pelo ganho de novos conhecimentos sobre uma dada cultura - *‘que me eram estranhos e até mesmo bizarros’*, passando a verificar-se um estado de aceitação.

Querendo fazer referência a um estado de desenvolvimento mais avançado para a integração do conhecimento ao qual se é exposto, a categoria - *Capacidade em usar vários quadros culturais*, foi abordada pela demonstração de um entendimento da cultura como constituída por diversas camadas, pela consciência de que há uma herança cultural que se mantém nas diferentes culturas e que caracteriza os diferentes quadros culturais.

Dentro da dimensão *Intrapessoal* são recomendadas categorias que se encontram intimamente relacionadas com o *Self*. Apelando claramente a um estabelecimento de um perfil social que integre elementos da própria identidade, esta dimensão esclarece como pode um indivíduo revelar maturidade harmonizando elementos externos e internos à sua identidade. Esta harmonização é caracterizada pela demonstração de uma capacidade em equilibrar aspetos que são de origem externa, como crenças e pontos de vista de outros, com aspetos que estão relacionados com as suas próprias crenças e valores. Para estas categorias encontramos aspetos relacionados com o *Self*, expressos pelas frases - *‘ter uma*

noção mais clara da nossa identidade, personalidade, cultura, valores e crenças traçando, de forma mais objetiva, o nosso perfil cultural e social’ e - ‘A saber estar comigo, mesmo estando com os outros’. Expressões que realçam uma noção de identidade que está presente na relação com o próprio enquanto *Ser social*. Ideia que é igualmente expressa quando observamos uma reflexão que aponta para uma projeção do *Self* - *‘só o facto de representarmos iguais a eles deixa-nos a pensar sobre aquilo que há para além do ‘nosso mundo’.*

De frisar, igualmente, aquilo que entendemos ser a síntese daquilo que esta dimensão sugere, que é - *‘na minha opinião já não existe nenhuma cultura sozinha, mas sim um aglomerado de culturas e é importante demonstrar isso à sociedade onde estamos enquadrados’.*

Dentro da dimensão *Interpessoal* apresentámos uma quantidade considerável de registos que puderam ser inseridos nas diferentes categorias. Começando pela categoria que aponta para o relacionamento significativo com o *outro* dentro da diferença, percebemos haver um ganho na perceção da importância em estabelecer a diferença como princípio para o entendimento com o *outro*. Ou seja, conhecer *outros* tendo a diferença como base comum.

Usando como exemplo a expressão - *‘depois de sabermos estar connosco, estarmos de bem e comunicarmos o melhor com os outros’*, podemos assumir uma atitude, por parte dos alunos, para uma predisposição em encontrar *outros* diferentes.

A categoria - *‘Está disposto a lutar pelos direitos de outros’*, foi a que teve mais entradas de registos. Este facto, por si, mostra a colocação dos alunos perante o contacto com a diferença e com outras vertentes culturais. *‘É importante estar-se sempre atento e tentar fazer o nosso melhor para combater de vez problemas como o preconceito’*, foi uma expressão de um aluno que ilustra o tipo de registos que foram apresentados para esta categoria. Notamos uma atitude de empatia pelas classes e pelos géneros presentes, de forma mais marcada, na *performance intercultural*. Dado ser o exercício que mais aprofundou a pesquisa sobre as culturas, foi marcante o assumir dos desequilíbrios sociais

presentes em certas culturas: - *‘ler relatos de mulheres que eram violadas e torturadas deixava-me com muitas dúvidas da cabeça (...) fiquei um pouco revoltada’*.

Esta categoria revelou o sentido de justiça social dos alunos participantes. Desde a luta de género, à luta de classes até aos direitos humanos, anotámos a expressão de uma consciência para este género de realidades sociais. Usando o registo - *‘uma vez que me considero um ser humano que tenta lutar pelos direitos das mulheres e deu-me bastante prazer fazer esta performance porque me deu iniciativa de ir procurar mais informação acerca desse tipo de países e cultura’*, podemos indicar o momento performativo vivido como razão para uma tomada de consciência social e cultural.

A par desta tomada de partida perante realidades culturais, surge a categoria -*‘Mostra apreço pela diversidade’*, como portadora de registos que enaltecem o contacto com outras culturas. Para além de ser atribuída importância ao conhecimento de outras culturas, a categoria permitiu realçar que a diversidade não é só externa à própria cultura, mas também interna: - *‘partilha de várias e diferentes visões entre os colegas, pois cada pessoa vê o mundo à sua maneira, apoiado nas próprias crenças, valores e princípios, gerando a ideia de multiculturalidade’*. A esta abertura à variedade acrescentamos registos que revelam um entendimento da sociedade como sendo organizada e que molda interações sociais ou mesmo tempo que cria desigualdades sociais. Transcrevendo a expressão - *‘consegui mais uma vez constatar que o preconceito não nasce com as pessoas mais sim vai-se desenvolvendo ao longo dos anos’*, podemos aludir à experiência performativa que levou à vivência, pesquisa e conhecimento de estruturas culturais complexas que podem compor situações de Interculturalidade.

Resumo

Um tecido dourado para o corpo e outro tecido, escolhido por cada rapariga do grupo, serviria de burca. Uma maquilhagem simples, focada no olhar, tal e qual as mulheres árabes.

(A. M., discente de P.R.P.)

Esta PARTE descreveu a recolha e análise dos dados. Foi apresentado todo um composto de informação que se apresentou usando tabelas que acolheram os dados. Esta recolha de dados obedeceu a um critério cronológico, isto é, foram analisados e apresentados os dados pela ordem pela qual foram recolhidos. Mantendo assim a ideia de narrativa que se procurou adotar para este estudo.

Uma primeira tabela clarificou a origem dos dados, o tipo de dados e fez uma breve descrição da tipologia de dados que foram usados. Seguidamente apresentámos os dados recolhidos e analisados a partir de entrevista realizada à coordenadora do curso, ao criador e responsável e pela unidade curricular e à docente com responsabilidade letiva. Estes dados foram apresentados três grandes categorias: *Interculturalidade*, *Performance Criativa* e *Performance Criativa e Interculturalidade*. Estas categorias permitiram sintetizar as unidades de registo pertinentes e que alimentaram o encontro de conceitos chave. Estes conceitos, por sua vez, possibilitaram a construção de uma síntese onde se apresentaram todos os conceitos chave advindo das conceções e opiniões dos participantes.

Este procedimento foi replicado igualmente aquando da apresentação do panorama cultural dos discentes participantes, dos dados dos questionários sobre a Dramatização, sobre o exercício de movimento *Caixa de Música* e sobre a *Performance Intercultural*.

Para além desta apresentação estruturada dos dados usados nesta investigação, procedemos à aplicação de um modelo que propõe uma análise sobre o desenvolvimento da maturidade intercultural. Para isso, apresentamos o modelo na sua versão traduzida e procedemos à sua aplicação ao que foi escrito pelos discentes nos seus portefólios. Realizámos uma leitura aprofundada e pormenorizada dos mesmos e recolhemos os registos que se enquadrassem

nas diferentes dimensões e categorias desse modelo. Este procedimento possibilitou realizar uma síntese de dados criada a partir de um modelo aplicado às reflexões tidas sobre uma experiência performativa. A Figura 17 relembra como os dados foram recolhidos, em que momento do semestre e qual a sua origem:

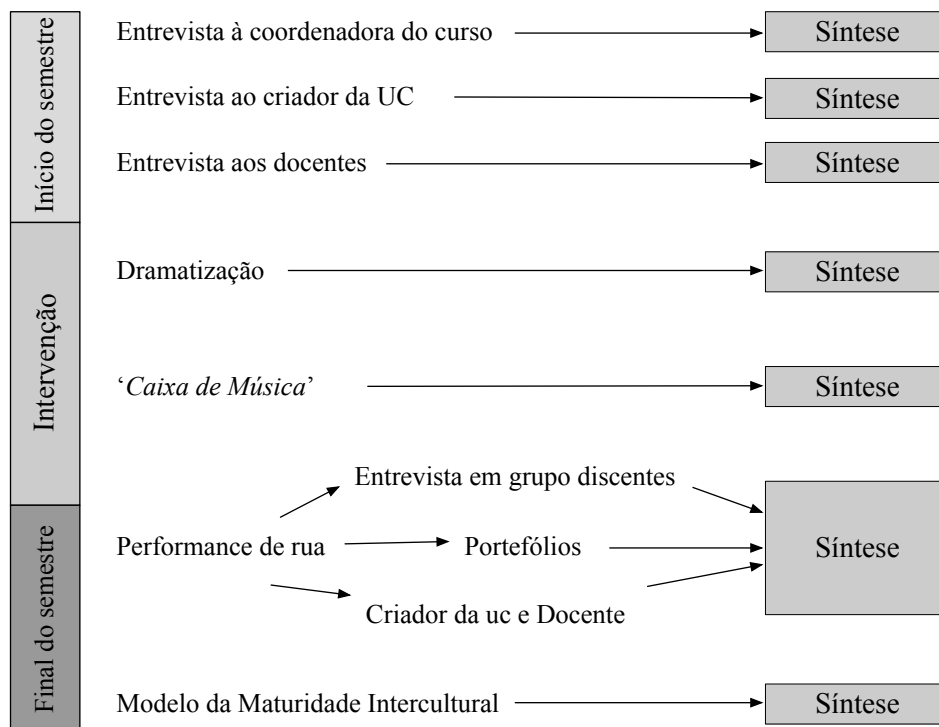


Fig. 17: Síntese da origem e processamento dos dados.

PARTE VI

CONCLUSÕES

Apresentação

Esta PARTE apresenta-se dividida em momentos que contribuem para as principais linhas de conclusões que se criaram para este estudo.

Começamos por realizar a avaliação do plano de intervenção que foi delineado dentro desta investigação e que registou o processo de trabalho de campo desenvolvido ao longo do semestre letivo em que decorreu o estudo. Para tal, recorremo-nos do portefólio criado pelo docente como peça central para a realização desta avaliação. Seguidamente fazemos a interpretação dos dados recolhidos face aos objetivos estabelecidos para esta investigação. Partindo das sínteses criadas dentro de cada segmento de recolha de informação, fazemos esta interpretação dentro de cada um dos objetivos, isto é, apresentamos as interpretações dos dados que melhor responderam a cada um dos objetivos. Para tal, retomamos os objetivos e tecemos uma linha interpretativa que esclarece sobre os significados mais marcantes para cada um deles. No momento seguinte apresentamos as considerações assumidas para este estudo. Tendo como referente a interpretação realizada no momento anterior, fazemos uma descrição das principais linhas de pensamento construídas. E, nesse sentido, tentamos responder à questão colocada à partida.

Apresentamos um esquema conceptual construído tendo como base conceitos chave criados dentro do tema central do estudo e que se quer como corolário de toda a procura feita nesta investigação. E, por fim, esta parte trata da apresentação de recomendações consideradas como as mais válidas e significativas dentro dos limites deste estudo.

Revisitação do percurso face aos objetivos estabelecidos

Após o processo de recolha de informação, análise dessa informação e a respetiva síntese, consideramos ter reunido os elementos que sustentem a interpretação dos resultados. Esta interpretação irá alimentar as considerações tecidas dentro de cada um dos objetivos criados para esta investigação. Retomamos, assim, os objetivos apresentados inicialmente:

1) Analisar uma prática artística, num contexto de formação não artístico, tendo como conceito de fundo a Interculturalidade.

A unidade curricular de *Performance Criativa* foi assumida, neste contexto de formação do ensino superior, como um conceito que alberga múltiplas linguagens performativas. Estas linguagens passaram pelo uso da Dramatização, pela exploração pelo movimento e pela dança e a aplicação de ferramentas do Teatro. Foi um conceito aglutinador dentro de uma prática pedagógica que teve o olhar focado no realce de uma das dimensões dos participantes deste estudo: a Interculturalidade.

Esse foi o grande desafio para nós como agente do processo de ensino num curso de cariz não artístico: trabalharmos o tema da Interculturalidade de forma tão direta e focalizada. De modo semelhante os discentes do curso de Publicidade e Relações Públicas experienciaram práticas pedagógicas onde este tema da Interculturalidade esteve sempre presente. Acrescentamos como variável específica deste contexto de estudo o facto de para a maioria dos discentes do curso esta ter sido a primeira experiência artística e performativa.

Queremos deixar presente o pressuposto de que ao analisarmos uma prática artística é de reforçar, como atitude investigativa, a nossa contribuição para a reflexão sobre as Artes e sobre a importância da experiência artística no ensino. Querendo imprimir, a esta postura, a ideia que analisar uma prática artística será o encontro de propostas com o sentido de futuro; uma experiência que produz outras experiências (Kershaw & Nicholson, 2011).

Fazendo uma análise à posição da unidade curricular de *Performance Criativa* no plano de estudos do curso de Publicidade e Relações Públicas é possível estabelecer ligações transdisciplinares onde os conteúdos são transversais aos conteúdos das unidades curriculares de: Arte e Cultura, Cultura Visual, Línguas Estrangeiras (francês e inglês) e Relações Públicas.

Aqui é estabelecido, como princípio de transversalidade, a análise de obras artísticas de origens diversificadas. Esta abertura a demonstrações artísticas de outras origens estabelece um pilar intercultural para a Educação Artística. A relação com as Línguas Estrangeiras é a ligação direta à Interculturalidade pelo compreender de uma língua estrangeira e os seus códigos linguísticos. Sendo um curso de comunicação, as Relações Públicas reforçam a postura, códigos de conduta, *saber estar*, que podem ser adquiridos através da imersão em experiências interculturais.

A *Performance Criativa* ganha dimensão numa prática pedagógica não artística quando ativa, pela ação, os princípios da Interculturalidade (como o respeito, a ‘terceira cultura’, a compreensão do *Outro* e o conhecimento do *Outro*). Ação esta que implica a criação de situações onde o participante experimenta esses princípios; estimula o seu desempenho em práticas artísticas que o colocam no centro de uma ação criativa; impõe um rigor na pesquisa de elementos culturais (tradições, rituais, cultura, religião); induz neste um processo de ativação do seu conhecer e do seu agir que é, tem de ser, visto por outros.

A unidade curricular de *Performance Criativa* colocou um grande desafio aos discentes: o da exposição e o da colocação perante uma experiência para a qual se sentiram inibidos. A experiência artística perfurou esta barreira da exposição ao *Outro*, num ambiente controlado, procurando, pelo lúdico, pela ação e pela improvisação encontrar caminhos que levassem à ‘desmontagem’ do tema da Interculturalidade através das atividades desenvolvidas.

A Interculturalidade esteve sempre presente num ciclo que se iniciou num primeiro exercício, que provocou a verbalização de experiências da própria pessoa em situações de

diversidade e de multiplicidade cultural, até à interpretação de figuras ilustrativas das diversas culturas existentes pelo mundo.

A prática artística foi proposta usando as características que lhe estão associadas: o fazer, o perceber e o refletir, bem como as suas dimensões mais técnicas: a postura, a atitude, a voz, a concentração, a coordenação, a projeção de voz e expressão corporal. As ferramentas podem ser as mesmas onde os conteúdos variam. Daí, concluirmos, que a Interculturalidade revelou ser um tema de extrema riqueza. Os valores, os estereótipos, o género e a globalização formaram os temas dos trabalhos e funcionaram como estimuladores para a Interculturalidade.

A prática artística associou-se à Interculturalidade pela corporalidade que é dada a uma cultura. A prática artística desenvolveu-se pela oportunidade que cada participante teve para poder experimentar o que será isso de ‘outra cultura’. A competência intercultural dos alunos foi apurada, assim como a sua consciência intercultural foi ampliada para a noção de território mais distante.

Por outro lado, sendo a Interculturalidade comumente associada a dimensões culturais oriundas de outras geografias, foi frutífero trabalhar a ideia do indivíduo *ser* culturalmente complexo contendo experiências vividas e observadas. Onde as próprias geografias locais são elementos de extrema riqueza que podem ampliar a análise dos processos da Interculturalidade. Entendemos que o alargamento do conceito de Interculturalidade a latitudes nacionais, e locais, colaborará na melhor compreensão dos fenómenos culturais.

Consideramos produtiva a concretização de produtos performativos que tiveram na sua génese a ideia da cultura e os pressupostos da Interculturalidade. A dança, a Dramatização e a *performance* de rua provocaram nos alunos a necessidade de se envolverem numa camada mais profunda, a qual fez com que ultrapassem a função de meros espectadores ou consumidores, passando, assim, a ter dentro de si uma experiência intercultural, corporizada na primeira pessoa.

Relembrando o contexto de formação, reforçamos a ferramenta que foi amplamente utilizada, o drama (substantivo onde incluímos Expressão Dramática, jogo dramático, drama criativo, improvisação, arte dramática, teatralizações e a Dramatização), e as diferentes abordagens conceituais que foram apresentadas. Concluímos que, revelou ser uma ferramenta pedagógica de extrema eficácia na colocação do sujeito no centro da ação. Criou a motivação e a razão para que os alunos se envolvessem em pleno, não havendo as meias medidas ou o meio termo. O uso do drama como plataforma para a ação conduziu a um estado de disponibilidade que importa cultivar nos participantes. Drama, é ação. Drama funciona de dentro para fora.

Brook (2008), ao referir-se à importância do Teatro como arte e como isso o distingue do cotidiano social refere: ‘at every instant the practical question is an artistic one; the most incoherent, uncouth player is as much involved (...) as the most sophisticated one’ (p.112). Esta ideia de que alguém está sempre envolvido na ação, independentemente da sua qualidade, realça aquilo que queremos afirmar de que a envolvência dos sujeitos tem que ser plena e que todos os aspetos têm que ser atendidos.

A Interculturalidade, como base temática, acrescentou um sentido para a criação dos diferentes produtos; acrescentou um rigor estético e cultural que contribuiu para este ‘estar dentro’. Concebemos uma estratégia pedagógica que assumiu várias identidades:

- a nossa relação e entendimento do conceito de Interculturalidade;
- a relação dos alunos com a unidade curricular de *Performance Criativa*;
- a relação dos alunos com o tema da Interculturalidade.

Começamos por referir que o nosso entendimento do conceito de Interculturalidade passa a ter uma dimensão notoriamente mais estruturante. A experiência pedagógica fez com que abordássemos o conceito de Interculturalidade com uma intencionalidade didática o que levou a que, no final do processo, o víssemos como uma peça intrínseca ao nosso trabalho na área artística e pedagógica. Confirmou a importância do indivíduo como possuidor de uma cultura e de uma identidade que entra sempre em jogo como uma variável incontornável. Assumimos o valor que o conceito de Interculturalidade acrescenta a uma

prática artística pela ramificação cultural e intelectual que acrescenta a uma visão da formação no ensino superior. O estudo da Interculturalidade, integrado numa prática artística, amplia a capacidade em o indivíduo se relacionar com o Mundo e com o mundo da Arte.

O relacionamento dos alunos com a unidade curricular de *Performance Criativa* restringiu-se a uma experiência que foi vista como um processo onde há um acréscimo de à vontade perante a exposição aos colegas e a um público. Fator que assumimos como a importância das práticas artísticas como processo de ativação do indivíduo como um *Ser* comunicante onde as Artes são o veículo privilegiado para esta abertura ao Mundo.

A relação dos alunos com o tema da Interculturalidade prendeu-se com a tomada de consciência para o conceito, quer teórico, quer prático, e a noção de que o trabalhar com outras culturas é uma variável que poderá estar presente no futuro profissional. Consideramos fulcral a nossa abordagem ao tema da Interculturalidade, dentro de uma unidade curricular artística, pela tessitura que foi necessária criar e que se revelou ser um conteúdo que, desde sempre, está presente.

Realçamos o impacto que estas práticas tiveram aquando da sua mostra pública. A performance de rua foi o culminar de um processo que foi maturado e que colocou os participantes deste estudo numa situação de mostra à comunidade. Reforçamos a importância desta ligação entre o mundo académico e o meio social e cultural onde a formação ocorre. Em rigor, as práticas artísticas atingem a sua plenitude com a partilha a um público, daí trazermos o elemento *comunidade* para dentro da *Performance Criativa* onde assumimos a responsabilidade em ativar este elemento nas nossas práticas letivas futuras.

1.1. Caracterizar aspetos do contexto formativo: desafios e oportunidades do ensino superior não artístico para práticas artísticas.

Este estudo foi desenvolvido dentro de um contexto de formação caracterizado como sendo um curso de comunicação. A base de formação do curso de Publicidade e Relações

Públicas está inscrita nas Ciências Sociais, onde predominam as áreas das Ciências da Comunicação. Daí, este estudo se inscrever numa formação que podemos designar de não artística. A sua matriz de formação contempla, na área da formação artística, apenas a unidade curricular que servir de base a esta investigação, não havendo outra abordagem direta a estudos de carácter performativo.

Um dos desafios que se assumiu foi o de reforçar a unidade curricular de *Performance Criativa* dentro do plano de estudos do curso como sendo uma formação que acompanha o aluno no seu desenvolvimento global. Aqui estabelecemos a Interculturalidade como um motivo temático para que este processo de desenrolasse. Salientamos, porém, que os procedimentos de decisão sobre os conteúdos programáticos, o número das horas letivas da unidade curricular, a circunscrição da unidade curricular a um semestre letivo e a aplicação de um programa já estabelecido, caracterizam o tipo de autonomia que tivemos no percurso realizado.

Apesar da abertura e da disponibilidade das lideranças intermédias (coordenadora do curso de P.R.P. e coordenação do departamento de Arte e Comunicação) estamos conscientes que um estudo que analisa uma prática artística num contexto não artístico tem que ser assumido como um trabalho num campo que está limitado a um enquadramento muito específico: empenho dos alunos, tipologia do curso, horas de formação e formação anterior na área artística dos alunos e um programa já implementado.

No entanto, no final deste estudo, em contexto de formação não artístico, vemos uma oportunidade de reforço de ambas as partes no estabelecimento de conteúdos comuns. Conteúdo partilhados que contribuem para a formação global do aluno, como a conceção e produção de conteúdos performativos de perfil intercultural.

1.1.1. Auscultar e sintetizar concepções dos docentes da área artística sobre a *Performance Criativa* e a Interculturalidade.

Na procura de respostas que pudessem contruir para a criação de um quadro de significados sobre as perspetivas que os docentes da área de Arte e Expressões Criativas

tenham sobre o tema, criámos guiões de entrevista que propuseram a recolha de informação a partir das suas conceções. Esta recolha de opiniões foi considerada pertinente pela proximidade dos docentes ao contexto em que se desenvolveu este estudo e por se considerar enriquecedor colher pontos de vista de profissionais das Artes sobre conexões destas com a Interculturalidade.

A análise aos dados permite afirmar que houve denominadores comuns que passaram pela perspetiva de a unidade curricular potenciar a capacidade em lidar com as situações imprevistas, a criatividade e a disponibilidade que se deseja para que, em situações de diversidade cultural, possa haver uma resposta consciente.

Outro aspeto identificado foi compreender que a prática artística tem, na sua raiz, a capacidade em o indivíduo se compreender como um *Ser* que só por si é intercultural. A criação artística é por si resultado de um trabalho intercultural. O uso de referências, o cruzamento de culturas através dos eventos mundiais, são fatores apontados como pontos de interseção entre a Interculturalidade e o universo artístico.

Outro ponto refere-se à capacidade de a *Performance Criativa* permitir que o participante reflita sobre aquilo que *É*, e como essa reflexão é expressa pela sua ação, a qual é reflexo dos seus entendimentos sobre a diferença e sobre a diversidade. Há, pois, o entendimento de que a *performance* é a materialização de uma forma de pensar.

Outra perspetiva aponta o conceito *intervenção*, como uma condição para que a *performance* se possa designar como tal. A *Performance Criativa*, ao associar-se à Interculturalidade, assume um carácter interventivo, por provocar a mudança das rotinas dos locais. O que não quer significar que ao associarmos as práticas performativas à Interculturalidade provoque mudanças de comportamento ou de atitude. A relação entre a *Performance Criativa* e a Interculturalidade, neste contexto de formação, é apresentada como uma vivência que pode ampliar a noção de Interculturalidade para outros significados.

Outra ideia diz que a ligação entre estes dois universos é conseguida pelo desenvolvimento de uma temática, de cariz intercultural, onde se desenvolve e explora a construção conceptual sobre estes temas. Há, segundo esta perspectiva, uma experimentação do conceito fazendo uso de uma prática performativa.

Ao falarmos da relação entre a *Performance Criativa* e a Interculturalidade, surge o conceito de coerência como um princípio que deve reger este entrecruzar entre as duas. Coerência na veracidade do conteúdo e a sua utilização pela prática artística, o rigor que deve imperar na utilização dos códigos culturais das culturas envolvidas e a verdade cultural que entra no evento performativo.

Um outro olhar vê a experiência pessoal como um dos elementos mais fortes nesta relação por proporcionar, pela teatralidade e pelo ‘espetáculo’, uma vivência que extrapola o quotidiano académico dos alunos. Dentro do mesmo enquadramento idiossincrático, é o conceito de criação (associado às Artes) aquele que introduz aspetos relacionados com a criatividade nos processos de encontro de formas de apresentar um dado tema. E dentro deste caso, da Interculturalidade, vê-se no confronto individual com outras formas de *Ser* como o trabalho a ser feito aquando da ligação entre dois universos. A ligação entre os dois universos é feita pela criação de temas onde este confronto é o tema central. Este pressuposto apresentado para esta união contradiz a ideia de se trabalhar os estereótipos já estabelecidos e a reprodução de eventos já realizados pelo facto de não haver lugar à criatividade.

Outro pensamento dá forma ao trabalho colaborativo, de pesquisa e de imersão que o estudo de uma cultura permite. No desenrolar deste pensamento também se acrescenta a mudança de atitude que estes processos de imersão provocam no participante e, como efeito disso, a reflexão sobre a própria cultura. A ligação entre os dois universos é estabelecida por aquilo que a *Performance Criativa* traz que é: a criatividade.

1.2. Avaliar um plano de ação que proponha interações formativas entre as Artes e a Interculturalidade.

Este objetivo aborda o trabalho desenvolvido ao longo do semestre letivo, onde foram desenvolvidas sessões que operacionalizaram ideias que colocaram no mesmo espaço de ação uma prática performativa e o tema de fundo desta investigação - a Interculturalidade. Foram lecionadas quinze sessões repartidas por três grupos de trabalho. Cada sessão teve a duração média de 1h30. Com o estabelecimento deste objetivo, dentro da nossa investigação, quisemos sintetizar as nossas principais reflexões sobre os procedimentos, decisões e opções tomadas no decorrer do trabalho de campo. Esclarece, também, sobre os processos assumidos dentro da prossecução dos diferentes temas.

O trabalho empírico desenvolvido neste estudo é narrado no portefólio criado pelo nós e que é anexado como parte integrante desta investigação. Essa narrativa pedagógica de dimensão artística, à qual foi dado o nome de Intervenção, partiu da leitura do programa curricular já existente sobre o qual concebemos propostas didáticas que sustentassem uma ação pedagógica com vários sentidos para a Interculturalidade.

Após a releitura e visionamento do portefólio, consideramos que este objeto revelou ser uma peça fundamental que mostrou as evidências de uma prática artística num contexto de formação não artístico.

Focando especificamente nos temas do portefólio e começando por nos endereçarmos ao tema 1: *Geografias do Ser e do Ver*, cremos que o mesmo careceu de mais exemplos que criassem maior amplitude na ilustração do panorama cultural de cada aluno. Considerando que a razão da atividade foi a indução ao tema da investigação, sentimos que poderia ter havido uma atividade que colocasse em ação os relatos dos alunos. Este sentimento nasce da reflexão, pós ação, mostrar que em práticas artísticas, por vezes, o participante é ao mesmo tempo sujeito e objeto da *performance*. Naquela situação, apesar dos relatos dos discentes falarem sobre os temas propostos, não houve uma outra ação pedagógica que colocasse esses temas como matéria prima de trabalho. Agora, vemos que essa

continuidade poderia colocar em confronto dimensões culturais diversas o que, teoricamente, apelaria à argumentação e reforço do sentimento de cultura de cada um. Princípios inerentes à educação intercultural.

Dentro do exercício com o tema ‘Tiras de emoção’, onde foi proposto que cada discente produzisse emoções usando somente a expressão facial, concluímos que o mesmo colocou os alunos em situações de experimentação do uso do rosto (expressão facial) como laboratório de teste ao mesmo tempo que estimulou a consciência para a importância em atender ao elemento de comunicação e de expressão que é o rosto humano. Porém, a atividade apenas explorou esta dimensão de experimentação, onde o resultado foi interno, isto é, o aluno analisou o seu rosto sem haver lugar a outro tipo experimentação ou pesquisa. A avaliação desta atividade leva-nos a apontar o efeito multiplicador que poderá ocorrer, nomeadamente o desenvolvimento deste género de exercícios para a exploração da máscara como objeto que projeta a emoção, a fantasia, o mito e o ritual humano. De igual modo, poderá haver lugar a uma pesquisa de géneros de maquilhagens usadas em *performances* e como estas fazem parte da cultura local (como por exemplo as maquilhagens africanas).

Dentro do tema da Dramatização podemos indicar, como resultado do processo de avaliação, que o formato com que esta foi estruturada possibilitou que a abordagem à Interculturalidade fosse frutífera. Começando pelo tema, concluímos que este criou a possibilidade para um leque variado de temas a serem abordados. De igual modo, a possibilidade de os alunos se identificarem com personalidades e figuras de outras culturas e, a partir daí, haver espaço para a escrita do guião a dramatizar, fez com que o processo vivenciado fosse mais íntimo para os alunos. Esta pessoalidade que caracterizou o processo para a Dramatização conduziu ao sentido do único e do original e, mais importante ainda, a possibilidade em lidar com temas do foro social e cultural do interesse dos participantes.

Concluímos que a Dramatização passa a ser, a partir daqui, considerada como uma ferramenta que pode extrapolar a sua dimensão privada, de um contexto específico de formação, para poder ser utilizada em situações múltiplas. Consideramos que esta

ferramenta, como objeto de comunicação, pode ser aplicada em trabalhos com indivíduos de qualquer nacionalidade ou de qualquer cultura.

O exercício de movimento com o nome ‘*Caixa de Música*’ permitiu corporizar danças e rituais do mundo. Neste caso, analisamos esta proposta como um processo imersivo no mundo da Interculturalidade através da corporização de danças e rituais de todo o mundo. Este exercício obedeceu a duas vertentes, a primeira que procurou a criação de rituais, movimentos e danças originais e, um segundo, que passou pela imitação de *performances* já existentes. Para as questões da Interculturalidade talvez a reprodução de temas já existentes permita uma maior experiência naquilo que são as tradições culturais de vários países. Por outro lado, o processo de criação de coreografias originais poderá ser mais aliciante, e poderá trazer para o foco da ação aquilo que é mais intrínseco, como o ritmo e a dança, à cultura de cada um. O foco da Interculturalidade passaria do sentido de comunidade para o sentido do indivíduo.

O tema final, a *Performance Intercultural*, foi o culminar dos vários temas, das várias estratégias e das linguagens abordadas ao longo do semestre.

Começamos por referir aquilo que considerámos como o mais positivo: a dimensão pública da atividade. Este fator, no nosso entender, estabeleceu uma fronteira entre um *antes* e um *depois*. Sendo introduzida a variável exterior levou ao encontro de um novo entendimento para as atividades desenvolvidas até então. Já não houve a ‘muleta’ da sala de aula e passou a haver o elemento estranho que foi o: público.

Outro aspeto está relacionado com os vários desenhos de *performances* que foram analisados. Desde os grupos começarem em locais diferentes da cidade, até estarem sempre no mesmo local. Como se de um quadro vivo se tratasse. Porém, optámos pelo desenho que levou a que todos os grupos fizessem o mesmo percurso num mesmo tempo. Teve vantagens: o público pode assistir à passagem de todas as comitivas e assim realçou-se a questão da Interculturalidade e da diversidade. E teve desvantagens: os grupos não puderam dispersar e assim desenvolver, eventualmente, mais interações com o público.

Consideramos que a atividade marcou o dia das ruas da cidade de Viseu pelo inesperado e pelo facto de não se ter assistido a uma iniciativa similar. Este curso que coloriu, naquele dia, as ruas da cidade deixou na vida dos transeuntes e dos comerciantes mais um relato que entrou nas conversas desse dia. Como *performance*, valorizamos a atividade pelo colocar num espaço público as ideias e o trabalho de um grupo. Outro aspeto relaciona-se com a consciencialização para o tempo necessário para a preparação deste género de atividades e pela marca deixada nos alunos que, pela primeira vez, se envolveram neste tipo de práticas.

Anotamos a dimensão técnica na construção de figurinos como um fator que se revelou crucial no desenvolvimento deste género de *performances*. A caracterização, é, pela nossa análise, central para que a imersão aos elementos da diversidade e da cultura sejam mais precisos. Damos realce a este fator pela consciência assumida por nós de que, ao estarmos a lidar com códigos de vestuário que têm uma origem cultural, não poderemos estar a desvirtuar esses códigos, ou trajes, com o risco de incorrer em interpretações que possam provocar essas mesmas culturas e tradições. Estaremos, deste modo, a inverter o significado do que é ser intercultural.

Notamos que teria de ter havido um equilíbrio mais ponderado entre a informação fornecida sobre as diferentes culturas e aquilo que os discentes tinham prazer e curiosidade em conhecer. Conscientes que há sempre a tendência em usar o conhecimento sobre uma cultura, convém, porém, realçar que esse conhecimento é-nos dado e não aprofundado. Isto é, em termos de trabalho sobre a Interculturalidade, ou sobre a competência intercultural, consideramos que aquilo que já é do conhecimento global (por exemplo as *Gueishas*) poderá não ser a melhor ilustração para se conhecer uma cultura a fundo. Já que estamos a reproduzir aquilo que é o mais comum. Assim, entendemos que um plano de ação deste género deverá passar igualmente pela pesquisa mais aprofundada, na tentativa de ultrapassar os *clichés* que normalmente são reproduzidos pelos canais de comunicação.

2) Sintetizar e descrever pontos de ligação entre uma unidade curricular artística (em contexto de formação não artístico) e a competência intercultural.

Este objetivo apresenta um conjunto de perspectivas que foram produzidas a partir das informações recolhidas dos portefólios, dos questionários aplicados durante o semestre e das entrevistas realizadas em grupo no final do semestre. Para o encontro desta síntese e a respetiva descrição das ligações que possam ser estabelecidas entre os dois universos, partimos, somente, dos dados fornecidos pelos alunos. Este objetivo do estudo, parte, deste modo, das opiniões destes participantes onde procuramos estabelecer um panorama conceptual que elucide sobre as potencialidades da *Performance Criativa* para a competência intercultural.

De esclarecer que, a competência intercultural é a capacidade em se envolver em situações de Interculturalidade e, a partir daí, o indivíduo ser capaz de desenvolver novas perceções, novos entendimentos e novos conceitos sobre outras culturas e sobre a própria cultura. A competência intercultural é assumida como uma componente do conceito mais amplo que é o de Interculturalidade.

Começando pelos dados que foram recolhidos no início do semestre, ou seja, sem que houvesse qualquer trabalho sobre o conceito de Interculturalidade, é possível apresentar uma rede conceptual que torna presente as conceções dos alunos sobre conceitos centrais inerentes ao universo intercultural. Dando um sentido do mais pessoal ao mais global, foram estabelecidos conceitos como *cultura*, *valores*, *grupo*, *religião* e *família* como aqueles que se encontram na esfera pessoal dos alunos. O de *comunidade* como aquele onde o aluno circula e o de *outras culturas* como aquele que indaga sobre aquilo que é fora da comunidade.

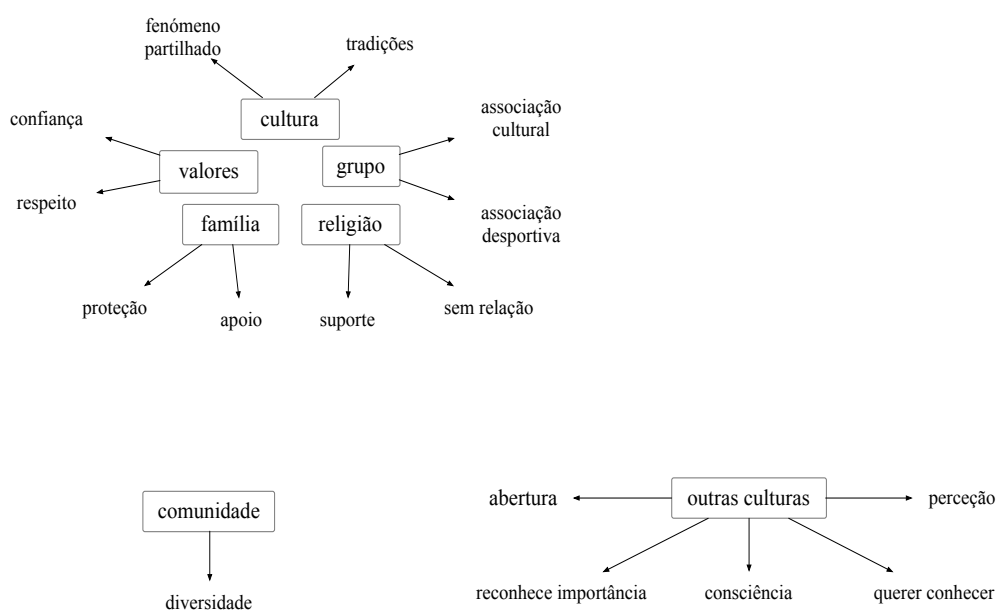


Figura 18: Rede síntese do panorama cultural dos discentes.

Tendo como filtro a Interculturalidade podemos afirmar que este grupo de participantes se enquadra numa estrutura social onde os parâmetros apresentados se podem entender como comuns, sem referência a conceitos estranhos àquilo que podemos definir como comum da cultura portuguesa. Quanto à *comunidade*, vemos que estes alunos responderam dentro da diversidade que se pode encontrar no seu meio circundante. Havendo a indicação para esta diversidade grupos de etnia cigana e grupos de origem árabe e indiana. Não é, portanto, uma comunidade homogênea em termos de presença cultural.

Sobre a consciência para outras realidades culturais, vemos que há a atribuição de importância para o conhecimento de outras realidades. Assim como, a predisposição e a abertura ao conhecimento. E, não menos importante, a percepção da necessidade em se conhecer e saber identificar as especificidades culturais de outros países.

Esta realidade apresentada através deste *cluster* ajuda-nos a validar o pressuposto de que o participante nas atividades de índole performativa deve ser entendido, à partida, já como um indivíduo intercultural em potência. Querendo com esta ideia afirmar que as dimensões que foram apresentadas como fazendo parte da percepção intercultural têm presença na vida

dos indivíduos, mas em estado ‘inerte’. No sentido em que não foram tornadas efetivas, visíveis, exteriores e conscientes para o indivíduo.

Daí defendermos que, a primeira ligação que pode ser estabelecida entre as Artes e a Interculturalidade prende-se com o assumir, dentro destes contextos de formação, que o indivíduo é já um constructo intercultural. E que, serão as experiências performativas que irão possibilitar ao indivíduo as ferramentas para que este se possa construir e desenvolver nessa capacidade intercultural. As práticas artísticas ligam-se diretamente aos princípios da Interculturalidade por darem ao indivíduo pontos de reflexão sobre a sua identidade intercultural. ‘Como vejo Mundo?’, ‘Como vejo o *Outro*?’ e ‘Como me coloco perante o Mundo e o *Outro*?’, são questões que a prática performativa coloca ao sujeito como meio para a reflexão sobre a sua identidade cultural e intercultural.

Na continuidade do encontro de pontes entre estes dois mundos podemos afirmar que existe uma ligação de sustentação direta entre a *Performance Criativa* e a competência intercultural. Sustentação esta demonstrada pela capacidade em compreender uma outra cultura e usar os seus elementos mais significativos como conteúdo de trabalho. Tomando como exemplo a cultura japonesa, há já um conhecimento sobre os rituais realizados (por exemplo, os *Samurai*) que depois é replicado em outras situações e em outros locais.

A análise realizada aos portefólios dos alunos revela, como tema recorrente, o conhecimento que foi adquirido aquando da realização dos diferentes trabalhos. O conhecimento obtido sobre outras culturas ficou presente na experiência dos alunos que vislumbraram nessa oportunidade um motivo profissional, onde a experiência permitiu aumentar a informação sobre uma cultura. Ficou patente que as experiências pelas quais passaram contribuíram para o ganho de consciência na eventualidade de voltarem a encontrarem situações similares, mas num contexto profissional.

Há, então, a ligação da *Performance Criativa* à competência intercultural pela realização de trabalhos com conteúdos de natureza intercultural, o que se traduz numa experimentação *quasi* profissional. Assumimos a ideia de laboratório de pesquisa e experimentação de cenários profissionais onde as práticas performativas contribuem com o

apelo à dimensão intercultural presente nesses cenários. Para além de haver esta associação à dimensão profissional verificámos a referência aos valores como a compreensão e a tolerância face à diferença e face à diversidade. Houve um apelo ao fator humano como resultado das atividades desenvolvidas.

Um outro ponto de ligação relacionou-se com o incrementar da capacidade em lidar com a comunicação em público e com a exposição perante públicos estranhos. Este facto revelou a consciência, por parte dos alunos, para a necessidade de um estado de disponibilidade para encarar estas situações que evidenciaram ser uma atitude estruturante e que importa desenvolver. A experiência artística, ao relacionar-se com a Interculturalidade, acrescenta-lhe a dimensão pública por apelar à dimensão de produto resultante de um processo. A prática artística acrescenta à competência intercultural a noção de audiência. Este sentido público, dentro destas práticas, acarreta uma maior responsabilização para as questões culturais, logo um reforço na competência intercultural dos alunos pela necessidade em se conhecer a fundo os códigos culturais presentes em cada trabalho.

Focando a nossa atenção na Dramatização, podemos afirmar que a ligação que se possa estabelecer com a competência intercultural prende-se com as especificidades que as outras culturas possuem e que são a matéria prima para a criação de um produto performativo, como uma Dramatização. Foi o conhecimento cultural adquirido através da pesquisa que ocorreu no decorrer deste trabalho que apelou à competência intercultural do aluno por lhe propor outras formas de pensar e agir.

Há o desenvolvimento de uma apetência para a dimensão intercultural através do conhecimento, em forma de cultura geral, que é estendido a outras culturas. Assistiu-se, também, à vontade em trabalhar sobre os valores como tema que reforçou a identidade dos alunos. Em verdade, o tema dos valores foi recorrente em todos exercícios como ancoragem para colocar em ação valores como: o respeito, a tolerância, a abertura à diferença e a justiça.

A ligação estabelecida entre a *Performance Criativa* é a competência intercultural está diretamente associada aos valores. Os diversos exercícios apresentados, como a

Dramatização, as danças e os rituais, abrangeram uma componente de cariz social e político marcante. As personalidades escolhidas para a Dramatização foram figuras com uma marca na vida social e política (como ex: Mahatma Gandhi, Fernando Pessoa ou Luís de Camões). As danças foram buscar elementos de outras culturas, como cerimónias, rituais de passagem ou celebrações, que são observadas nos meios de comunicação, cinema ou internet.

O ponto de ligação será, pelo descrito, a natural associação a temas e pessoas que integram o **quotidiano cultural** dos alunos. Tendo como fundo uma temática de dimensão intercultural, a prática artística exterioriza os pensamentos dos alunos sobre essas personalidades ou sobre demonstrações culturais.

O estabelecimento de uma ponte entre os dois universos pode ser concretizado apelando a uma característica das atividades artísticas a qual implica que os temas escolhidos sejam do interesse dos alunos. O que, neste caso, fez com que surgissem temas como o racismo ou os direitos das mulheres. Foi clara a ligação entre os temas e como foram explorados nos vários exercícios. O que levou a que, como resultado, assistíssemos à afirmação e a demonstração de sensibilidade a estes temas. Este facto também foi possível devido a uma outra característica que define as linguagens performativas que é a **experimentação**.

Daí considerarmos que, neste caso, um ponto de ligação entre o universo artístico e a competência intercultural será **instrumental**. Ou seja, a prática artística é um veículo de uma competência intercultural.

A análise realizada aos portefólios dos alunos permitiu dar realce a um conceito referenciado constantemente e que entendemos ser pertinente referenciá-lo e que foi indicado como ‘sair zona de conforto’. Esta marca nas opiniões dos alunos faz-nos mencionar o efeito das artes performativas em provocar desafios ao participante.

Retomando como exemplo a Dramatização afirmamos como esta é o motivo para a entrada em ação de situações que exploram experiências interculturais. Através da ação há lugar a uma entrada no tema da Interculturalidade pela participação nessa mesma ação. Há, deste modo, uma **imersão** ao invés de uma contemplação, ou mera observação.

Daí entendermos que, a ligação entre ambos os universos passar pela criação de contextos performativos onde se encontrará a Interculturalidade como tema central. Entendimento este que queremos sintetizar através da ideia de **arena performativa**.

Ao debruçarmo-nos sobre uma outra ferramenta da *performance* - o movimento, voltamos a indicar o conceito de experimentação como forma de relacionamento entre os dois. Assim como para a Dramatização, voltamos a referir a pesquisa, a consciência para outras realidades culturais e o conhecer novos factos como componentes no trabalho para a Interculturalidade. Aquilo que acrescentamos como diferenciador da Dramatização é a imersão pela expressão corporal. Neste contexto, aquilo que unifica os dois universos é a utilização específica da expressão pelo corpo. Onde, o corpo, dentro da *performance* é assumido como uma ferramenta e, na competência intercultural, é o médium de comunicação.

A associação à Interculturalidade surge, então, pela corporalidade que tem de haver aquando destas práticas performativas. A competência intercultural é desenvolvida através da entrada numa experiência sensitiva, cinestésica, estética e conceptual que é vivida ao vivo e não observada. A dimensão intercultural é assumida em plenitude através da temática que é desenvolvida nos exercícios de movimento. Quanto mais variedade de realidades culturais for possível abordar, mais diversificada será esta vivência, esperando-se uma ampla experimentação intercultural através do sentido corporal.

Assim, estabelecemos, como conceito de ligação entre os dois o de **corporeidade**.

Abordando a *performance* de rua começamos por apontar a ligação com a competência intercultural pelo rigor com que uma *performance* tem que ser apresentada. Rigor nas tradições, figurinos e movimentos. Para este rigor ser assertivo terá sempre que haver envolvimento. E sem envolvimento, há lugar para a displicência. Daí, nos parecer adequado definir como ligação entre ambos a **mutualidade**.

A par desta ideia, vimos atribuído ao processo de criação da *performance*, para a qual foi necessário estabelecer um referente estético (maquilhagem, figurino, pintura), o princípio

em dar corpo a uma ideia. Este processo de entrar ‘na pele’ de uma figura ou personagem obedeceu a uma estética e um quadro de códigos próprios de cada cultura. Falamos de figurinos e de movimento. Há, pois, a osmose entre duas componentes, um sistema de códigos e um meio para os transmitir: o corpo. Podemos assumir que a ligação entre a *performance* e a competência intercultural só é concretizada quando há **corporização** (dar corpo; corporizar).

O desenvolvimento de uma *performance intercultural* entra, naturalmente, nos campos da estética; do sistema de códigos plásticos, texturas, cor, forma, linhas e volume. A *performance* concretiza a estética. Por lhe dar a alma do movimento e, a partir daí, podemos, também, associar uma qualidade estética à competência intercultural. Desenvolver uma *performance* implica o conhecimento de elementos culturais (roupa, códigos de conduta, sistema de valores, gastronomia, crenças e rituais) que ao serem conjugados formam uma estética, logo, melhor é a competência intercultural quanto melhor se conjugar ou melhor se conhecer essa estética.

A partir daqui podemos também associar a competência intercultural ao conhecimento de uma estética, a qual atinge a sua plenitude na ação. (Um fato de Samurai tem leitura distintas quando está exposto e quando está a ser usado por um *performer*)

Outra ligação que nos parece estrutural prende-se com o conceito de **tempo**.

A conceção de uma coreografia baseada numa dada cultura faz com que os participantes memorizem passos, percebem estruturas, compreendam motivos, reproduzam ritmos, visionem exemplos, experimentem rotinas, o que provoca a instalação de uma estrutura que é característica de uma dada cultura (tomemos como exemplo a dança tradicional neozelandesa - Waka). O facto de haver um processo, e um percurso de assimilação, incorporação e compreensão dos tempos, ritmos e nuances é, por si, um processo intercultural. O tempo não é o mesmo de região para região. O novo ‘tempo’ que é assimilado é, assim, entendido como intercultural. O gesto, o olhar, o movimento mais lento e a postura. Como o aluno o absorve ou não, é que estabelece a conexão com a sua competência intercultural.

Uma outra ligação que apresentamos como nascida deste tipo de atividade e neste contexto é a **interação**. Sabemos que não será certamente a *Performance* que vai trazer como sendo novo o conceito de interação. No entanto, neste contexto de formação, foi a *performance* de rua com o tema da Interculturalidade que sustentou a comunicação entre *performers* e público. Levando a que se instaurasse uma consciência para a dimensão interativa formal (não casual) para estas práticas, havendo, deste modo, um aprofundamento do *saber estar*, em contextos interculturais.

Um outro conceito que surge como reflexo do cruzamento das duas áreas é o de **transversalidade**. É o que, naturalmente, sintetiza as referências dadas pelos dados recolhidos dos alunos. O saber estar em público, o ganho de à vontade, a abertura a novas conceções culturais, o respeito pelas culturas, a relação entre as experiências performativas com a futura vida profissional, são conceitos que permitem pautar as ligações entre as duas áreas.

Por último, apresentamos um conceito que surtiu da interpretação dos dados o de **autoestima**. Ao primeiro olhar, não podemos indicar o conceito de autoestima como sendo um ponto de ligação lógico entre a *Performance Criativa* e a competência intercultural. Porém, em contexto de formação não artístico, o desafio que é colocado a um discente para entrar numa outra fisicalidade, registo, intenção, sentido corporal e voz conduz a um estado de superação não antes vivido, e isso reforça a capacidade em superar situações novas de forma mais afirmativa.

Na continuidade de encontro de pontos de ligação entre uma unidade curricular artística e a competência intercultural, aplicámos um modelo que propõe a análise do nível de maturidade intercultural dos participantes. Este modelo está dividido em três níveis:

- o Inicial (com as categorias cognitivo, intrapessoal e interpessoal);
- o Intermédio (com as categorias cognitivo, intrapessoal e interpessoal);
- o Avançado (com as categorias cognitivo, intrapessoal e interpessoal).

A partir de aplicação deste modelo àquilo que foi escrito pelos alunos nos seus portefólios, podemos concluir que:

a) Dentro do nível **Inicial**, as experiências performativas permitiram realçar que os participantes neste estudo não se encontram num estado inicial de desenvolvimento da sua maturidade intercultural. Os relatos revelam que os alunos não se consideram num estado de etnocentrismo face às dimensões culturais que os rodeiam.

Mais, ao usarmos as vivências performativas para olhar o nível de maturidade na competência intercultural, não podemos afirmar que neste nível de ensino, e neste contexto de formação, haja lugar para um estado inicial de maturidade que este modelo propõe.

b) Dentro do nível **Intermédio**, é possível afirmar que as experiências performativas permitiram dar realce à capacidade em os alunos detetarem uma cultura como sendo complexa e como sendo composta por várias camadas. Acrescentamos o facto do conhecimento cultural advindo dos exercícios que alimentou a dimensão cognitiva no desenvolvimento da maturidade intercultural. Realidade à qual acrescentamos a noção de efeito dinâmico e em constante mutação em que as culturas existem.

Há a indicação de uma predisposição e uma abertura para a aceitação de outras culturas sem a perda da própria identidade cultural. As várias práticas performativas que colocaram os alunos perante outras dinâmicas culturais fizeram com que estes revelassem um sentido proactivo no conhecimento de outra cultura. Assistimos ao aumento de uma consciência para o *Outro* advindo das diversas atividades realizadas. A aplicação deste modelo permitiu enquadrar as práticas performativas dentro de uma categoria que define a identidade do indivíduo como estando em evolução. Vemos, também, um paralelismo entre o conceito de imersão que se procura com as práticas artísticas e a categoria que se encontra neste nível que verifica a existência, ou não, desta capacidade no indivíduo. Realidade que podemos também encontrar na exploração dos valores e das crenças. Conceitos presentes, mais uma vez, nos dois universos.

Houve, no discurso dos alunos, uma relação direta entre aquilo que o modelo propõe como compreensão do *Outro* sem a criação de juízos de valor e aquilo que as atividades de cariz artístico enaltecem que é: a aceitação da diferença e a aceitação do *Outro*.

c) Dentro do nível **Avançado**, verificámos um paralelismo entre o modelo aplicado e as atividades artísticas naquilo que é definido como conhecimento cultural. O conhecimento de outra cultura é motivo de criação e é efeito transformador de mentalidade. Concluimos que entre os dois universos há uma união no estabelecimento do conhecimento cultural como fator de desenvolvimento intelectual.

É entendido, também, haver um equilíbrio entre os dois universos pela procura, no caso das Artes, da harmonização entre o mundo interior e o mundo exterior e pela harmonização, no caso da Interculturalidade, da percepção interna e a realidade externa do indivíduo. Ambos procuram um equilíbrio identitário do indivíduo como *Ser* individual e social. A esta ligação acrescentamos igualmente a ideia de existência de uma uniformidade em dar realce à identidade do sujeito que é reforçada pela interação com a diferença e com o *outro*. Este modelo ao ser aplicado ao universo artístico, fez, também, imergir a noção de justiça e dos valores como colunas centrais da interação humana.

3) Contribuir para o reconhecimento da importância das Artes no Ensino Superior Politécnico.

Consideramos que a presença de uma unidade curricular que tem na sua origem a experiência e a experimentação nas linguagens artísticas é uma mais valia para o curso de Publicidade e Relações Públicas. Onde apostamos na diferenciação positiva relativamente a outros cursos de formação similar. As conclusões criadas a partir das reflexões e ditos dos discentes participantes levam-nos a apontar para a qualidade que a formação em Artes pode proporcionar por possibilitar novas linguagens dentro de cursos de formação não artística. Há, através das Artes, a criação de um contexto de ação para a experimentação,

ao vivo, de conteúdos que apelam ao movimento, à estética, à escrita, à originalidade, à transversalidade de conhecimentos, à emoção e à voz.

Vemos a presença das Artes no ensino não artístico como uma oportunidade de criação através de processos de fruição dentro das linguagens do Teatro, da Dança e do movimento, do cinema e da pintura; vemos novos sentidos para o universo profissional e pessoal dos discentes.

As metodologias aplicadas, as ferramentas artísticas usadas (Dramatização, movimento, Dança, *performance*) e os instrumentos para fixar os produtos, inscreveram-se numa narrativa que se quis condutora a uma postura reflexiva. Partimos de uma prática e dessa prática tentamos criar pontos de reflexão que originem ou renovem práticas letivas. Obedecemos a uma abordagem metodológica que assumiu as práticas artísticas como sendo complexas na sua natureza, colocando na reflexão sobre essas práticas uma característica reforçada nesta investigação (Savin-Baden & Wimpenny, 2014).

Consideramos que experiência da *performance* de rua foi um momento que marcou a cidade de Viseu pela visita de um grupo de estudantes que partilharam as suas ideias e o seu trabalho, reforçando a ligação entre Escola Superior de Educação e a cidade de Viseu. Essa *performance* de rua teve uma outra função além de ser uma atividade de final de semestre, deixou uma semente em todos os participantes e uma história para contar. Onde, esperamos, que essas histórias se mantenhas vivas em futuras experiências dos alunos.

Esta investigação registou as opiniões dos vários participantes que integram o ensino superior politécnico. Essas reflexões aqui descritas corroboram a nossa crença da responsabilidade assumida do Instituto Politécnico de Viseu como instituição de realce de formação académica na região da Beiras, e na Escola Superior de Educação como organismo charneira na oferta artística e nas Artes para o ensino em Portugal.

Considerações finais

Relembramos as questões colocadas no início deste trabalho com o intuito de tecer um conjunto de considerações e uma proposta síntese como tentativa de resposta.

Que contextos, conteúdos e processos de formação em práticas performativas se relacionam com a Interculturalidade? Como se podem potenciar interações entre essas duas dimensões que contribuam para o desenvolvimento de ambas?

Este estudo apresentou um percurso onde se pretendeu realçar dentro de um contexto de ensino superior politécnico, e dentro do curso de Publicidade e Relações Públicas, duas realidades aparentemente distintas: a dimensão artística e a dimensão intercultural. A primeira teve como génese uma unidade curricular artística - *Performance Criativa*, a segunda o conceito - Interculturalidade. Ambos foram os elementos que deram luz à ação pedagógica que se desenvolveu.

Como processo de formação, a prática performativa, despoletou a ação que ativou o conhecimento adquirido e que provocou, também, situações de animação de conteúdos que produziram conhecimento. Neste caso, conhecimento que se enquadrou na Interculturalidade. Esta ação pedagógica teve três elementos centrais: os discentes do curso, a unidade curricular de *Performance Criativa* e o docente responsável pela leção da mesma. Estes elementos tiveram entre si uma relação biunívoca, influenciando-se mutuamente, mantendo a suas identidades num estado dinâmico e evolutivo. Para estes três elementos foram encontrados substantivos, conceitos e designações lhes deram definição dentro desta investigação. Este constructo conceptual foi criado tendo como referência as interpretações realizadas aos dados recolhidos. Assim:

- Discente: comunica, aplica conhecimento, inova, cria, analisa, organiza, e resolve problemas.

- *Performance Criativa*: experiência, criatividade, expressão, experimentação e performance.
- Docente: expressividade, comunicador, curioso, animador, disponibilidade, sensível, adaptasse, criativo e investigador.

Estes três elementos integrantes da situação pedagógica encontrando-se sob a projeção da *Performance* e da Interculturalidade vão dar origem a uma estrutura conceptual que iremos denominar de: **Plataforma para as Múltiplas Existências** (Figura 19).

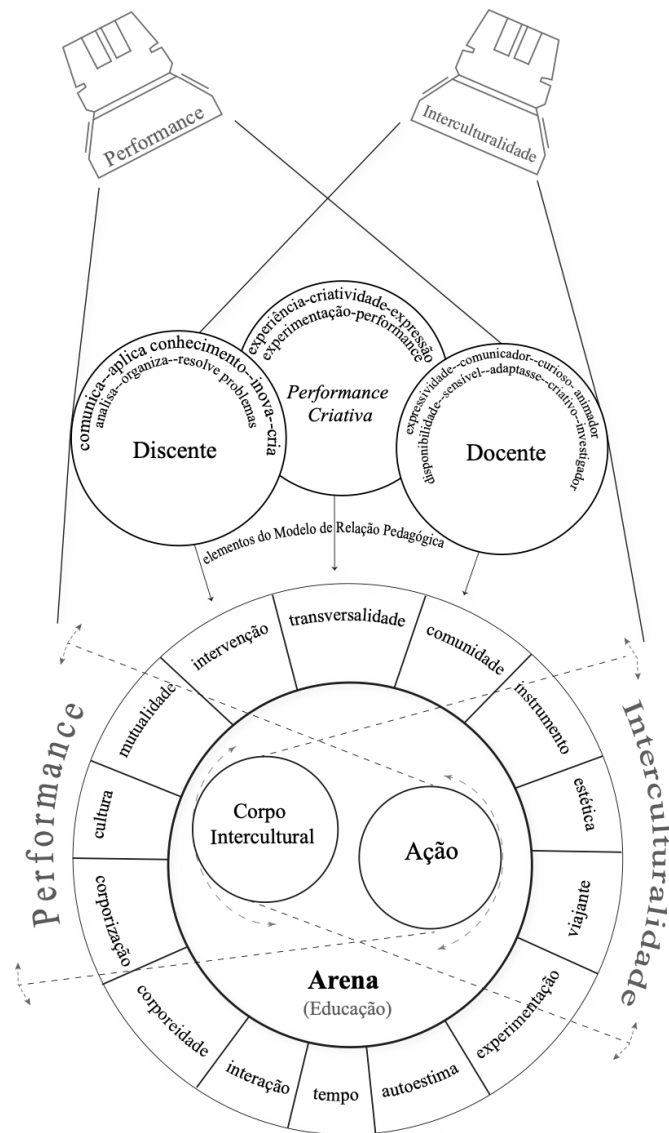


Fig.19: Plataforma para as Múltiplas Existências.

Esta plataforma circular tem no seu centro (*Arena*³²) dois círculos que designamos de *Ação* e *Corpo Intercultural*. A *Ação* descende diretamente da *Performance*, o *Corpo Intercultural* descende diretamente da Interculturalidade. Neste *Corpo Intercultural* estão presentes todos os conteúdos associados à dimensão intercultural (cultura, valores, crenças, rituais, *performances*, tradições).

No círculo externo desta plataforma estão presentes todos os conceitos síntese que dão identidade à nossa conceção quando cruzamos *Performance* e Interculturalidade. Estes conceitos, descritos anteriormente, estão organizados de modo a fazermos uma analogia ao mundo do espetáculo onde queremos sugerir estes conceitos como ‘espectadores’ daquilo que acontece na *Arena*.

Estes elementos centrais da *Arena*, *Ação* e *Corpo Intercultural* projetam a ideia de rotação. Rotação um sobre o outro (como uma dança). E rotação sobre os conceitos do círculo exterior. Esta rotação abraçará sempre um e outro e ambos são sempre ‘vistos’ por conceitos chave do círculo exterior.

Numa exemplificação da dinâmica circulante que queremos ilustrar e tomando como exemplo a Figura 19, teremos: da parte da *Performance* a *Ação* que abarca a *cultura*, a *mutualidade* e a *corporização* onde os conceitos *instrumento*, *estética* e *viajante* nos chegam da parte da Interculturalidade.

Será a disposição destes elementos centrais que possibilitarão o encontro das possibilidades para dar luz às múltiplas existências.

³² Quisemos com o substantivo *Arena* aludir ao espaço de formação aqui designado de *Educação*, dado o contexto do estudo. Outros contextos poderão sugerir a ideia de *sala*, *átrio*, *praça*, *eira*, *pano terra*.

Recomendações

A partir das conclusões apresentamos as recomendações que consideramos mais pertinentes e que, no nosso entender, aumentam a visibilidade das Artes na comunidade.

Criação de protocolos de trabalho entre as unidades curriculares de teor artístico e instituições que providenciem as estruturas e os públicos para a apresentação de propostas de trabalho de dimensão performativa.

Ampliar a oferta artística em outros semestres do curso de P.R.P. através da criação de opções. Como por exemplo, Performance e Interculturalidade/ Performance Cultural/ Drama e Performance/ Voz, corpo e dicção/ Produção Artística.

Ampliar os estágios a instituições culturais como Museus, Teatros, grupos de Teatro e Centros de espetáculos, bem como a associações culturais e sociais presentes na região.

Limites da pesquisa

A metodologia usada foi desenvolvida tendo em conta a especificidade desta investigação: participantes adultos, inseridos numa formação formal de ensino superior e dentro de um programa de uma unidade curricular de perfil artístico, pelo que, dever-se-á ter presente que a mesma metodologia poderá não se aplicar, ou enquadrar, a outras situações de investigação.

Este estudo foi realizado num contexto de formação específico, com regras próprias e com um plano de estudos definido para um perfil profissional. Os participantes fazem parte de um curso de ensino superior que tem objetivos, uma missão e um conjunto de competências que se enquadram numa dimensão de comunicação, não sendo, assim direcionado para a formação artística como via vocacional. Assim, as conclusões expressas e as recomendações devem ser lidas tendo em conta este contexto. Ficando as intenções desta investigação circunscritas às variáveis apresentadas.

Resumo

Esta PARTE procedeu à apresentação das conclusões advindas da interpretação dos dados recolhidos. Foi estabelecida, como organização, uma estrutura de apresentação que retomou os objetivos estabelecidos para esta investigação onde se tentou dar resposta a todos eles.

Dentro de cada objetivo fizemos o levantamento de todos os dados considerados importantes e tecemos, a partir daí, linhas de pensamento que sintetizaram as interpretações mais relevantes dentro de cada objetivo. Estas conclusões obedecem a uma lógica onde se acrescentou a cada objetivo informação que contribuiu para o esquema síntese final. Esquema este, que reuniu, dentro de uma lógica de constelação, os principais conceitos que constituem esta proposta conceptual. Nesta PARTE, foram ainda apresentadas as recomendações finais nascidas deste estudo e os limites estabelecidos para esta investigação.

Referências bibliográficas

- AFONSO, C. & CAVALCANTI, J. (2006). Do desconhecimento do outro à interculturalidade: a vida (re)escrita no processo de formação profissional. *Cadernos de Estudo*, (4), 9-21, ISSN 1645-9377.
- AIRES, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- AKERS, M. (Realização) (2012). *Marina Abramovic. The artist is present*. Documentário. DVD. HBO: Documentary films. Duração: 1h46.
- ALMEIDA, J. C. (2006). A Escola e a diversidade cultural: Algumas notas sobre a educação multicultural em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (15).
- ALRED, G., BYRAM, M. & FLEMING, M. (Eds.). (2006). *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- ALRED, G., BYRAM, M. & FLEMING, M. (Eds.). (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- ALVES-MAZZOTTI, A. (2008). Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- AMARAL, A. (1996). *Teatro de formas animadas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- ANTAL, A. & FRIEDMAN, V. (2003). Negotiating reality as an approach to intercultural competence. *Management Learning*, 36(1), 69-86.
- ARCHER, L. (2008). The impossibility of minority ethnic educational ‘Success’? An examination of the discourses of teachers and pupils in british secondary schools. *European Educational Research Journal*, 7(1), 89-107.
- AUGUSTO, L. (2014). Programa da unidade curricular de *Relações públicas I e II*. Do curso de Publicidade e Relações Públicas, da Escola Superior de Educação de Viseu. (Documento não publicado).
- BARATA, J. (1979). *Didáctica do teatro. Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRET, G. (2007). Gisèle Barret et la pédagogie de la situation. Entrevista por Camille Marchand. *Revue Vie Pédagogique*, (144). Retirado de: www.mels.gouv.qc.ca.
- BARRET, G. (1989a). *Pedagogia de la expresion dramática*. Quebeque: Editions Recherche en Expression.
- BARRET, G. (1989b). *Essai sur la pedagogie de la situation em expression dramatique et en éducation*. Montreal: Recherche en Expression.
- BASTOS, M. (2014). *A competência de comunicação intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Cadernos do LALE, Série reflexões. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BÉLISLE, C. (2008, Fevereiro). ELearning and intercultural dimensions of learning theories and teaching models. *ELearning Papers*, (7).

- BIANCHI, J. (2011). Intercultural Identities: Addressing the global dimension through ArtEducation. *International Journal of Art & Design Education*. 30(2), 279-292.
- BIGGS, M. & KARLSSON, H. (Eds.). (2011). *The Routledge companion to research in the arts*. Londres, Nova Iorque: Routledge.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- BROOK, P. (2008). *The empty space*. Londres: Penguin Modern Classics.
- BRYMAN, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Londres: Routledge.
- BULLOCK, A. & TROMBLEY, S. (Eds.). (1999). *The new fontana dictionary of modern thought*. Londres: Harper Collins Publishers.
- CABECINHAS, R. (2004, Abril). *Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais*. Comunicação efetuada no II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 21-24 de Abril.
- CABECINHAS, R. (2002). *Media, etnocentrismo e estereótipos sociais*. Comunicação apresentada em Congresso de Ciências da Comunicação: *As Ciências da comunicação na viragem do século: actas*, Atas do I Congresso de Ciências da Comunicação (pp.407- 418). Lisboa: Vega.
- CALHEIROS, L. (2014). Programa da unidade curricular de *Cultura Visual*. Do curso de Publicidade e Relações Públicas, da Escola Superior de Educação de Viseu. (Documento não publicado).

- CALHEIROS, L. (2017). Sessão de encerramento. In Melo, A. (Org.). *A educação artística no sistema de ensino português: conquistas e desafios* (pp.374-379). Livro de atas do Congresso de Investigação em Educação Artística, 3 e 4 de Novembro. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- CARMO, H., & FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. 2.^a Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R. (2008). A educação intercultural. In LAGES, M. & MATOS, T. (Org.). *Portugal: Percursos de interculturalidade*. Volume IV, pp.49-120. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- CARVALHO, A. (2006). Educação, desenvolvimento e aprendizagens novas na Europa: o caso português. *Educação*, ano XXIX, 3(60), 503-523.
- CARVALHO, M. (2004). Modos de educação, género e relação escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58.
- CENTRO NORTE-SUL DO CONSELHO DA EUROPA (Ed.). (2010). *Guia prático para a educação global. Um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- CORTESÃO, L. & STOER, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*. (9), 35-51.
- CRESWELL, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. 2.^a Edição. Londres: Sage Publications.
- DAVIES, D. (2011). *Philosophy of the performing arts*. Londres: Wiley-Blackwell.

- DEARDOFF, D. (Ed.). (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Londres: Sage Publications.
- DELPLANCQ, V. (2014). Programa da unidade curricular de *Língua Estrangeira I - Francês*. Do curso de Publicidade e Relações Públicas, da Escola Superior de Educação de Viseu. (Documento não publicado).
- FAST, J. (2001). *A linguagem do corpo*. Lisboa: Edições 70.
- FIGUEIREDO, M. P. (2014). A formação de profissionais para a educação básica no contexto do ensino superior europeu. In PORTUGAL, G., et al. (Org.). *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português* (pp.19-36). Aveiro: UA Editora.
- FIGUEIREDO, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- FILIPPE, B. (2004). A Investigação-ação enquanto possibilidade e prática de mudança. In OLIVEIRA, L., (Org.). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp.109-119). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- FLEMING, P. (2003). *Teaching literacy through drama. Creative approaches*. Londres/ Nova Iorque: Routledge Falmer.
- FODDY, W. (1993). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

- FRAGA, J. (2014). Programa da unidade curricular de *Performance Criativa*. Do curso de Publicidade e Relações Públicas, da Escola Superior de Educação de Viseu. (Documento não publicado).
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1985). *O Inquérito. Teoria e técnica*. Oeiras: Celta Editora.
- GILL, L. (1998). *The Arts. Do we need them?*. Londres: Franklin Watts Ltd.
- GOLDBERG, R. (2007). *A arte da performance*. Lisboa: Orfeu negro.
- GRANT, C. & PORTERA, A. (Eds.). *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness*. Nova Iorque, Londres: Routledge, Taylor and Francis.
- GUIDE-BOUCHERON, E. (2012). *La compétence interculturelle chez le comédien*. Tese de Doutoramento. Vaucluse: Université d'Avignon et des Pays.
- HEALY, T. (2006). Social capital: an educational panacea or a challenge to the way we do policy?. *European Educational Research Journal*. 5(2).
- HUBER, J. (Ed.). (2012). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Council of Europe Pestalozzi Series, N.º2. Estrasburgo: Council of Europe.
- JENSEN, A. (2011). *Theatre education and new media/digital technologies*. Londres: Sense Publishers.
- KAMBERELIS, G. & DIMITRIADIS, G. (2005). Focus Group. Strategic articulation of pedagogy, politics, and inquiry. In DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Eds).

The sage handbook of qualitative research (pp.887-907), 3.^a Edição.
Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*.
Barcelona: Laertes.

KERSHAW, B. & NICHOLSON, H. (2011). *Research methods in theatre and performance*.
Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

KERSHAW, B., et al. (2011). Practice as Research: Transdisciplinary Innovation in Action. In KERSHAW, B. & NICHOLSON, H. *Research methods in theatre and performance* (pp.63-85).
Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

KING, P. & BAXTER MAGOLDA, M. (2005). A Developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571-592.

KLAVE, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*.
Londres: Sage Publications.

KUPPERS, P. & ROBERTSON, G. (2007). *The community performance reader*. Oxon:
Routledge.

LANDIER, JC. & BARRET, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Edições
ASA.

LOPES, S. (2014). Programa da unidade curricular de *Língua estrangeira I- inglês*. Do curso de Publicidade e Relações Públicas, da Escola Superior de Educação de Viseu. (Documento não publicado).

- MARÉCHAL, A. (1993). *Art dramatique – repères pédagogiques*. Textes présentés par Hélène Beauchamp et Francine Chaîné. Quebeque: Presses Collégiales.
- MARTIN, J. (2004). *The intercultural performance handbook*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- MARTINS, A. & ALEXANDRINO, T. (2014). ArteNautas: Um Perfil de Intervenção para Animadores e Arte-Educadores. In PEREIRA, J., VIEITES, M. & LOPES, M. (Coords). *As artes na educação* (pp.245-252). Chaves: INTERVENÇÃO -Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- MARTINS, A. (2009). *Voz e dicção*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINS, A. (2008). *Arte e educação: A magia da palavra*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINS, A. (Coord.). (2002). *Didática das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINS, A. (1998). *Atividades dramáticas nos jardins de infância luso-chineses de Macau*. Edição Fundação Macau & Direção dos Serviços de Educação e Juventude. Macau: Coleção Estudos Orientais.
- MARTINS, E. (2002). A Interculturalidade como uma pedagogia do encontro. *Espaço S: Revista de educação social*. (5), 21-31.
- MATIAS, M. (2014). Programa da unidade curricular de *Análise de mercados e comportamentos do consumidor*. Do curso de Publicidade e Relações Públicas, da Escola Superior de Educação de Viseu. (Documento não publicado).

- MATIAS, M. (2014). Programa da unidade curricular de *Teoria da publicidade I*. Do curso de Publicidade e Relações Públicas, da Escola Superior de Educação de Viseu. (Documento não publicado).
- MÁXIMO-ESTEVEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McGARTY, C., YZERBYT, V. & SPEARS, R. (2002). Social, cultural, and cognitive factors in stereotype formation. In McGARTY, C., YZERBYT, V. & SPEARS, R. (Eds.). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (pp.1-15). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- MILLER, R. & BREWER, J. (Eds.). (2003). *The a-z of social research. A dictionary of key social science research concepts*. Londres: Sage Publications.
- MOREIRA, M. & ALARCÃO, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In SÁ-CHAVES, I. (Orgs.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.121-138). Porto: Porto Editora.
- NICHOLSON, H. (2005). *Applied drama. The gift of theatre*. Londres: Palgrave. Macmillan.
- PAYET, JP. (2005). A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade. *Análise Social*, XL(176), 681-694.
- PAYNE, G. & PAYNE, J. (2004). *Key concepts in social research*. Londres, Thousand Oaks: Sage Publications.
- PEREIRA, P. (2008). Aprendizagem intercultural - Fundamentos. *Educação - Temas e*

Problemas. (5), 11-37.

- PEREZ, P., MAGOLDA, M. & KING, P. (2015). Refining King and Baxter Magolda's model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 56(8), 759-776.
- PINTO, A. (2014). Programa da unidade curricular de *Design I*. Do curso de Publicidade e Relações Públicas, da Escola Superior de Educação de Viseu. (Documento não publicado).
- PORTERA, A. (2011). Intercultural and multicultural education. Epistemological and semantic aspects. In GRANT, C. & PORTERA, A. (Eds.). *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness* (pp.12-30). Londres: Routledge, Taylor and Francis.
- POTTER, N. (Ed.). (2002). *Movement for actors*. Nova Iorque: Allworth Press.
- PRENDERGAST, M. & SAXTON, J. (Ed.). (2009). *Applied theatre*. Bristol/ Chicago: Intellect.
- PRENDES, P. (2008). Migration and the Net: new virtual space to build a cultural identity. *ELearning Papers*, Nº 7. Retirado de www.elearningpapers.eu.
- QUIVY, R. & L. CAMPENHOUDT. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- READ, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- RICO, A. (2010). *Perfil de professor. A (in)sustentável diferença de ser professor, hoje*. Tese de mestrado. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- RUMOHR, F. (2002). Michael Chekhov, psychological gesture, and the thinking heart. In POTTER, N. (Ed.). *Movement for actors*. Nova Iorque: Allworth Press.
- RYNGAERT, JP. (1992). *Introdução à análise do teatro*. Porto: Edições Asa.
- RYNGAERT, JP. (1981). *O Jogo dramático no meio escolar*. Teatro Transformação. Coimbra: Centelha.
- SAUVE, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement. Éléments de design pédagogique*. 2.^a Edição. Montreal: Guérin.
- SAVIN-BADEN, M. & WIMPENNY, K. (2014) *A practical guide to arts-related research*. Roterdão: Sense Publishers.
- SCHECHNER, R. (2013). *Performance studies. An introduction*. 3.^a Edição. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- SCHECHNER, R. (2003). *Performance theory*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- SCHECHNER, R. (2002). *Performance studies: An introduction*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- SCHECHNER, R. (1988). *Performance theory*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- SHEPHERD, S. & WALLIS, M. (2004). *Drama/ theatre/ performance*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- SIKS, G. (1977). *Drama with children*. Washington: University of Washington/ Harper & Row.

- SILVA, M. (1996). *Práticas educativas e construção de Saberes. Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SOUSA, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. 1.º Volume. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. Drama e dança*. 2.º Volume. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, I. (2004). A educação intercultural na escola e o reconhecimento do outro diferente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(59).
- SOUSA, L. (2014). Programa da unidade curricular de *Sociologia da comunicação*. Do curso de Publicidade e Relações Públicas, da Escola Superior de Educação de Viseu. (Documento não publicado).
- SPITZBERG, B. & CHANGNON, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In DEARDOFF, D. (Ed.). *The Sage handbook of intercultural competence* (pp.1-52). Thousand Oaks/ Londres: Sage Publications.
- THORNTON, A. (2013). *Artist, researcher, teacher. A study of professional identity in art and education*. Chicago: Intellect, The University of Chicago Press.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2013). *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.

WAGNER, B. (1998). *Educational drama and language arts: what research shows*. Nova
Iorque: Heinemann.

ANEXOS

Anexo I

Programa da u.c. de *Performance Criativa*

INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE VISEU
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Designação do Curso: Publicidade e Relações Públicas

Identificação do Ciclo: 1º Ciclo de Licenciatura

Programa da Disciplina
(código 200967)

Performance Criativa

Ano e Semestre de Funcionamento

2º Ano 2º semestre

Tempo de Trabalho (horas)

Carga Horária Anual: Total 100

Contacto 45

Créditos (ECTS)

Carga Horária Semanal 3

Créditos 4

Docente Responsável

J.M.Fraga de Mendonça

Docentes da Disciplina

Ricardo Cavadas

Introdução

As finalidades da Educação visam o desenvolvimento da Pessoa em todas as suas dimensões: corpo, inteligência e afetividade.

Querendo desenvolver o crescimento e a maturação de uma personalidade criativa e autónoma, a disciplina de **Performance Criativa** insiste sobre o papel que a escola tem na formação dos alunos enquanto indivíduos e de cidadãos, contribuindo assim na aquisição de valores estimulando, por uma parte, a descoberta de valores pessoais e propondo, por outro, um certo número de valores já reconhecidos pela sociedade, tais como os valores intelectuais, afetivos, estéticos, sociais, culturais, espirituais.

O ensino de uma prática artística e lúdica no âmbito de uma disciplina como **Performance Criativa** vai permitir desempenhar um papel determinante na formação do Homem de amanhã, no que constitui em si mesmo um valor fundamental por ser um meio de conhecimento, de se conhecer a si mesmo e de conhecimento dos outros, um meio privilegiado de conhecimento intuitivo na compreensão do Homem e do seu universo imagético.

Ao permitir a todo o indivíduo de adquirir o prazer de reconhecer os meios de expressão e comunicação que se inscrevem no seu universo e a reconhecer-se neles, a prática em Expressão e Criatividade joga um papel não só ao nível dos rituais mas também e sobretudo na vida dos cidadãos por ser uma experiência e aprendizagem estética e de criação lúdica.

Respeitar este valor é respeitar o *intuitivo* e o *imaginário* do Sujeito em formação. Numa sociedade de produção e de consumo baseada sobre a eficácia dita racional, importa abrir uma via de formação e prática, à *inteligência intuitiva* para que atinja ela também, o seu nível de eficácia e de rentabilidade ajudando o

indivíduo a tornar-se um ser **ativo** pela sua **autenticidade** e **originalidade** na sociedade em que vive.

A linguagem artística e o processo de criação são meios privilegiados que levam a quem os pratica a exprimir-se, a comunicar com os outros o que ele é, logo no que *ele se tornará*.

Parte constitutiva da formação geral, a Disciplina de Performance Criativa deve ser naturalmente integrada no conjunto do processo formativo na medida em que a sua *prática lúdica* é o reflexo do contexto social pois tem origem na *vivência dramática*, na representação e interpretação individual e coletiva, pois ela inspira-se e desenvolve-se nos valores vinculados pelo quotidiano, os quais testemunham os valores culturais e sociais que governam a sociedade e que permite ao indivíduo tomadas de atitudes em relação ao que *pensa*, à sua originalidade e à sua capacidade de *concretização, intervenção* e de tomar consciência do seu "poder" de expressão e comunicação lúdica consigo e com o Meio.

Todo o processo criativo traz consigo uma característica *única e de unicidade*: é o ser que existe. Assim quanto mais a criação estiver ligada a novas formas e a meios que permitam a expressão pessoal, mais se aproximará da sua missão formativa, que é a de contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade e tornar-se assim um poderoso meio de integração pessoal e social e cultural.

Competências

- Compreender e sensibilizar para a disciplina através de uma vivência prática individual e em grupo;
- Contribuir para o desbloqueamento, com vista à criação de um estado de disponibilidade tão necessário ao ato criador;
- Estimular a descoberta das atitudes autênticas recorrendo cada vez menos à imitação do que às referências e observações próprias;
- Despoletar o imaginário e a criatividade com base numa linguagem e intervenção dramática;
- Contribuir para a tomada de consciência da importância da atividade lúdica no processo de aprendizagem e de formação;
- Estimular e desenvolver o sentido e a expressão estética no domínio das várias formas de comunicação;
- Desenvolver a interiorização das capacidades sensoriais, físicas, afetivas e cognitivas no relacionamento com o meio a fim de renovar a sua ligação ao meio e enriquecer a sua expressão e criatividade;
- Desenvolver a retroação e a reflexão interpessoal do conhecimento prático e criativo;
- Elaboração, implementação e organização de uma linguagem dramática que permitam a exploração do imaginário em ideias, emoções e atitudes criativas;
- Reflexão interpessoal do conhecimento prático, criativo e reflexivo.

Conteúdos

Animação, análise e avaliação de Projetos lúdicos/criativos.

Indivíduo e Coletivo

Instalação e Performance

Jogo dramático

Linguagem dramática

Lúdico na ação dramática

Metodologia

Uma metodologia assente no sujeito que interage, coopera e desenvolve a pesquisa do seu conhecimento prático na linguagem e situação lúdica/ criativa.

As aulas decorrem com a exposição teórica dos conteúdos programáticos e consecutiva aplicação prática. Valorização do trabalho prático, devidamente orientado, em estreita interação com as práticas de criação artística.

Desenvolvimento de projetos inseridos em abordagens temáticas. Organização de um portfólio individual a incluir os trabalhos elaborados e informação adicional recolhida pelos alunos.

- a) Preparar o formando (recurso ao método expositivo) – transmissão da base de conhecimentos sempre em situação interativa;
- b) Apresentar tarefas – exemplificação do modo de aplicação prática dos conhecimentos;
- c) Ensaio de execução (recurso ao método ativo) – execução, por parte dos formandos, das tarefas anteriormente propostas;

- d) Assegurar a aprendizagem (recurso ao método ativo) – controlo dos formandos em situação, levando-os a constante adaptação, desenvolvimento e conclusão das atividades.

Avaliação

Tendo em consideração o carácter teórico-prático da disciplina, e consoante o Regulamento de Frequência e Avaliação da ESEV, fica estabelecido que:

A avaliação estrutura-se com base na recolha e apreciação, com carácter sistemático e contínuo, dos dados relativos aos diferentes domínios de aprendizagem, incidindo sobre a totalidade dos projetos / trabalhos realizados (portefólio e *'Diário de Bordo'*).

A avaliação não incide apenas no produto final de expressão, mas também na evolução do processo criativo. O poder de observação, a capacidade de sistematização dos dados adquiridos, o entendimento da relação expressão/representação, o adestramento e coerência na representação, a capacidade crítica e o domínio inventivo e de intervenção são alguns dos parâmetros a considerar no processo de avaliação.

Deste modo, é essencial a presença assídua do aluno, de forma a possibilitar ao docente o acompanhamento do desenvolvimento dos trabalhos.

Avaliação é contínua, sendo dada ênfase à assiduidade, autonomia, iniciativa, entrega e reflexão crítica sobre as atividades individuais e coletivas propostas.

Avaliação de registo no (Portefólio e 'Diário de Bordo'), produto das reflexões individuais realizadas durante o semestre.

O discente será avaliado continuamente quanto à sua participação e aproveitamento nas aulas e no conseqüente desempenho dos exercícios propostos (quer teóricos, quer práticos), dando ênfase à criatividade e à satisfação dos objetivos estabelecidos para cada área artística a explorar.

Avaliação contínua através de exercícios práticos realizados na aula - 50%.

Apresentações dos trabalhos - 20%

Portefólio/ Diário de Bordo - 30%

Bibliografia de apoio

Azevedo, S.M. (2004). *Papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva S.A.

BERGSON, H. (1986). *L'évolution créatrice*. Paris: Presse Universitaires de France.

Boal, A. (2002). *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cohen, R. (2004). *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva S.A.

Coult, T e Kershaw, B. (1983). *Engineers of the imagination*. Londres: Methuen.

GARDNER, H. (1994). *Education Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Iberia.

- Gil, L. (1998). *The arts do we need them?*. Londres: Franklin Watts.
- GLUSBERG, J. (1987). *A Arte da Performance*. São Paulo: Perspectiva.
- Goldberg, R. (2001). *Performance art*. Londres: Thames& Hudson.
- Gómez,J.A., Martins, J. & VIEITES, M.F. (2000). *Animação teatral. Teoria e prática*. Lisboa: Campo das Letras.
- Gooch, S. (1997). *Eu escrevo peças de teatro*. Lisboa: Pergaminho.
- Hodgkin, R. A. (1985). *Playing and exploring*. Londres: Methuen & Co Ltd.
- Laban, R.(1980). *The mastery of movement*. Nova York:Ed. Macdonald & Evans.
- Layzell, E. (1998). *Enhance performance*. Nova York: Firstsite The Minorities.
- Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique*. Paris: ActesSud.
- Oliveira, N., Oxeley, N., & Petry M. (1994). *Installation art*. Londres:Thames & Hudson.
- Pigeon, J. (1990). *Theatres en mouvement*. Lyon: Les Cahiers du Soleil Debout.
Comissão da Comunidade Europeia.
- Romano, L. (2005). *O teatro do corpo manifesto: Teatro físico*. São Paulo: Perspectiva S.A.
- Ryngaert, J. P. (1985). *Jouer, représenter*. Paris: CEDIC.
- Schechner, R. (1994). *Environmental theater*. Nova York: Applause Books.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies*. Nova York: Routledge.
- Schimmel, P. (1998). *Out of actions*. Nova York: Russel Ferguson e Thames & Hudson.
- Vergine, L. (2000). *Art and performance*. Torino/ Londres: Skira e Thames & Hudson.

Anexo II

Guião de entrevista à Coordenadora do curso de Publicidade e Relações Públicas

bloco/ eixo	objetivos	questões	Tópicos
1- Perfil de P.R.P	- sintetizar e descrever a caracterização do perfil profissional	<ul style="list-style-type: none"> - como define o perfil do aluno de P.R.P.? - como define o profissional de publicidade? - como define o profissional de relações públicas? - e a relação entre os dois? - dentro da sua perspectiva, quais as competências que melhor definem o profissional de P.R.P.? - no seu entender, quais os desafios de P.R.P. na sociedade portuguesa? E a nível internacional? 	
2- Plano de estudos	- perceber a matriz do plano de estudos - analisar a presença da u.c. no plano de estudos	<ul style="list-style-type: none"> - no seu ponto de vista como é que o plano de estudos prepara para essas competências? - qual a sua interpretação da unidade curricular de <i>performance criativa</i>? - o que acha que trabalha? - que competências promove? - qual a relevância dessas competências para o futuro profissional de P.R.P.? - qual a importância que atribui à presença da u.c. no plano de estudos? - qual a visão que tem sobre a colocação da u.c. dentro do plano de estudos? - em que medida uma u.c. de cariz artístico contribui para a formação do aluno de P.R.P.? - qual a importância de este tipo de u.c. no plano de estudos de P.R.P.? 	
3- Interculturalidade	- descrever percepções sobre o conceito de interculturalidade.	<ul style="list-style-type: none"> - qual o significado que atribui ao conceito de interculturalidade? - em que medida a presença da interculturalidade tem significado no futuro profissional de P.R.P.? - dentro da sua visão do conceito de interculturalidade, há unidades curriculares que incluam essa dimensão? 	

Anexo III

Transcrição da entrevista realizada à Coordenadora do curso de Publicidade e Relações
Públicas

E. (entrevistada)
e. (entrevistador)

e. podes-me falar brevemente do teu percurso?

E. percurso académico? Profissional?

e. como quiseres

E. a minha experiência

e. a tua experiência. Portanto tu és a coordenadora do curso de PRP.

E. exato, exato. Ora bem a minha licenciatura é na área da comunicação, depois tirei o mestrado em ciências empresariais com especialização em marketing, e o doutoramento em ciências da comunicação com especialização em comunicação em novos ambientes tecnológicos. Tenho o título de especialista em relações públicas devido a ter experiência profissional superior a 10 anos em empresas, após a licenciatura. No que diz respeito, à minha experiência profissional comecei na direção de marketing do banco Fonseca & Burnay há 21 anos atrás. Estava no departamento de relações públicas na área do *merchandising*, trabalhava a abertura dos novos balcões. A organização do espaço da loja, do ponto de venda, do balcão. Tinha que fazer os estudos de imagem, visitava os balcões todos. Via se tinham os displays com os folhetos atualizados ou não. Portanto fazia ali a zona de Odivelas, Lisboa. Pronto estava nessa área do banco Fonseca & Burnay que já não existe. Houve a fusão com o BPI, foi nessa altura que eu estive lá, pronto e foi uma experiência muito interessante na área das relações públicas, depois tive como rececionista no IPAM, fui substituir uma senhora que estava de bebé e, entretanto, lá foram visitar uma empresa que precisavam de uma pessoa para assistente de direção eu fui lá à entrevista e depois passado algum tempo lá me chamaram e estive lá durante 4 anos nessa empresa. Pronto estive na área como assessora da direção comercial, mas depois estive também na área, fui *key account* de uma área geográfica. Trabalhava nas encomendas de caixas personalizadas dos artigos, porque era uma empresa de produção de cones de baunilha para gelados e bolachas decorativas, a Progelcone. A principal fornecedora era a Olá. Tínhamos uma máquina só a trabalhar para a Olá e McDonald's. pronto, no fim eu era a responsável pelo setor de exportação, trabalhava sobre com a McDonald's de Marselha, Porto e Lyon. E tínhamos depois, para além da produção, era uma empresa de comércio de todo o tipo de artigos para *fastfood*. Então todas aquelas lojinhas de *fastfood* eram clientes dessa empresa. Tive lá 4 anos foi uma experiência também muito interessante, tinha a responsabilidade de organização da participação da empresa em feiras, na Alimentar, na FIL. Organizávamos semanas de apresentação dos produtos, para os fabricantes dos gelados. Dávamos assim umas semanas de formação, vinham assim os principais clientes aprender com os nossos fornecedores que era a PreGel em Itália. Pronto havia assim sempre muito movimento. Era uma empresa que movimentava milhares, milhões de euros de investimentos. Portanto havia sempre muito trabalho. Depois disso vim para Viseu. Vim para Viseu porque, entretanto, concorri a um anúncio de jornal da Vedeer, que é uma multinacional holandesa, em Viseu e eu concorri para a direção da delegação. Entretanto fiquei, vim para cá. Abri a delegação da Vedeer. Entretanto em visita ao grupo Visabeira, porque tínhamos assim, que visitar várias empresas. Eles pediam-nos também pessoas, nós recrutávamos pessoas. Soube que precisavam de alguém para a área do marketing, entretanto concorri só que depois eles propuseram-me três áreas, ou a gestão do produto, ou a gestão de unidade, ou a gestão de uma área no marketing. Eles entendiam que o perfil indicado era a gestão de uma unidade- o palácio dos desportos antigo. Não era este era o antigo. O palácio dos desportos, saúde e pista de gelo.

e. sim, sim, sim.

E. eu então decidi entrar para o grupo Visabeira onde estive 10 anos. Em vários setores, estive na direção do palácio dos desportos, pista de gelo e clube de saúde. Depois passado um saiu a pessoa do golfe, a diretora do golfe, também foi dar aulas para a tecnologia e convidaram-me para ir para a direção do golfe. Estive no golfe cerca de 3 anos, fazia a gestão da unidade, organizava os torneios. Audicup, Sanofi, Becel. Todos os grandes torneios a nível nacional, torneios mais pequeninos, tamanho do campo. Situações pontuais tínhamos um *ranking*. E aí desenvolvi um conjunto de ações também muitos interessantes ligadas à área das relações públicas num campo de golfe. Não é...

e. muito bem.

E. depois tive bebé, não é, trabalhava *nonstop* os fim-de-semana todos, pedi para ter uma função um pouco mais... pelo menos para ter os fim-de-semana um pouco mais em casa. Pronto para estar com o bebezinho, pronto. Foquei com a responsabilidade de organizar grupos de empresas, eventos de empresas. Não só no grupo, mas fora do grupo. E então aí fui para a área, estava mais afeta à Mundicor, que é agência de viagens, mas trabalhava nas áreas todas do grupo de turismo. Todos os setores de negócio de turismo, nas unidades de turismo e pronto e foi uma experiência muito interessante. Também tirei várias formações ligadas à gestão das passagens aéreas. Imensas formações para estar dentro desse meio. Organizámos congressos interessantes na Madeira, depois fui a várias *funtrips* ao Egipto, República Dominicana. Fazer o reconhecimento do destino. Pronto. Para organizar os grupos de empresas para lá, porque havia vários pedidos, não é, e é uma área muito interessante e depois.... organizava, portanto, eu estive cerca de 5 anos nessa área, na área dos eventos dentro das unidades e fora das unidades. Depois por fim, já era a diretora operacional dos 5 hotéis: Montebelo hotel e spa, o hotel príncipe perfeito, Casa da Ínsua que abriu. Estive na abertura da Ínsua e na abertura da Aguireira e dos Melos. Pronto. Por fim, quando saí estava na direção operacional. Tinha que organizar as equipas, gerir as equipas de trabalho para as várias unidades, mas também tinha a área comercial, visita com os clientes, acompanhar os clientes na visita às unidades, pronto, tinha assim, muito, muito trabalho. Tinha a gestão da unidade, todas as necessidades dessas unidades tinham de ser geridas. Pronto e depois concorri para a escola (ESEV) ainda acumulei durante algum tempo, só que depois não conseguia. Surgiam outras formações e eu decidi deixar o grupo Visabeira.

e. ok. então podes dar-me o teu parecer, a tua definição do que é um profissional de relações públicas. No teu entender, na tua visão.

E. exatamente.

e. o profissional de relações públicas.

E. ora bem, um profissional de relações públicas tem que no fundo gerir toda a comunicação da entidade, interna e externa, no sentido de criar uma determinada imagem e um determinado posicionamento de uma empresa, de uma marca, de um produto no mercado. Portanto, essa gestão da comunicação implica o desenvolvimento de vários tipos de comunicação. Comunicação institucional, comunicação da empresa, não é, que passa pela conceção, criação de vários instrumentos de relações públicas, meios escritos, as brochuras da instituição. Aquelas brochuras que têm, um bocadinho a instituição, mas que também abordam outros temas. Porque são brochuras de interesse para

a entidade. Os meios audiovisuais, os filmes, os vídeos, não é, e também o *online*. A gestão dos conteúdos *online*. Que é uma área muito pouco trabalhada do ponto de vista das relações públicas, não é. As empresas têm os seus *sites*, mas eles estão estáticos e não criam interação com os públicos. Deviam criar, deviam ligar as pessoas à empresa através do *site*. Mas isso é um trabalho que deve ser feito e que, penso eu, vai ser desenvolvido com tempo e com as necessidades que as empresas vão tendo, por outro lado há os eventos que também é uma área das relações públicas muito forte, eles (profissional RP) são um instrumento muito importante porque criam aquela proximidade, não é, naquele ambiente único entre os vários públicos internos e externos com a empresa. Pronto, comunicação institucional abrange tudo, depois há a comunicação interna, dentro de uma empresa, e essa é a base da empresa da toda a comunicação, porque se houver uma boa comunicação interna, uma boa relação de trabalho entre os colaboradores, entre a administração, entre os vários departamentos de uma forma não só vertical, mas também horizontal, é mais fácil trabalhar e de que todos funcionem no sentido de atingir um único objetivo que deverá ser sempre...

e. isso sempre na dimensão das relações públicas?

E. das relações públicas. Sim, é. É tudo, a comunicação institucional, a comunicação interna, depois temos a comunicação na internet, e aí, para além dos *websites*, temas as redes sociais, os blogs, os micro blogs têm de ser trabalhados e os conteúdos ser geridos no sentido de, lá está, conseguirem transmitir a mensagem que a entidade pretende passar.

e. e aí já entra a dimensão da publicidade?

E. também um bocadinho. A publicidade também está relacionada, embora mais direcionada para as massas. A publicidade é para as massas e as relações públicas trabalham segmentos específicos de públicos. Comunicação com aqueles públicos específicos. A publicidade pode entrar em todas estas vertentes também, na comunicação institucional, publicidade institucional. Não é. Mas nós quando falamos de publicidade é algo mais redutor. Em termos de comunicação as relações públicas têm um campo de ação muito vasto. Tanto vemos as relações públicas na comunicação com a imprensa, a enviar os comunicados à imprensa, organizar conferências de imprensa, os 'press kit', aí a publicidade tem os anúncios. Podem ser na televisão, na rádio, os *muppi's*, podem ser os *outdoors*, podem ser os folhetos, os *flyers*. Mas se for um folheto informativo já é mais relações públicas. Se houver uma descrição detalhada, não é, já é mais informação do produto, comunicação do produto e aí já é mais relações públicas. Se for só a anúncio publicitário no flyer, já é publicidade. Agora, as duas complementam-se. As relações públicas têm um campo de ação muito vasto.

e. que engloba a publicidade

E. que engloba a publicidade. São duas áreas da comunicação.

e. ok, ok.

E. a publicidade, as relações públicas, o *merchandising* também é uma das áreas da comunicação, mas são mais pequeninas. As relações públicas são muito s públicos. Muitos públicos não é. Claro que a publicidade pode também ter um anúncio direcionado para um determinado público. Mais conforme o produto que estiver a publicitar. Mas relações públicas, lá está, trabalham a comunicação interna, que vai desde as reuniões, desde os manuais de procedimento, os manuais de acolhimento. Há todo um conjunto de instrumentos criados muito mais vasto do que na publicidade. Não é, portanto, será tudo muito mais redutor.

e. dentro desta descrição quais são as competências que melhor definem o profissional de P.R.P.?

E. o profissional de P.R.P. Ora bem tem de ser uma pessoa acima de tudo humana e com características que lhe permitam saber lidar com as pessoas. Essa é sobretudo uma característica que eu acho que é muito importante. Porque, sobretudo porque, o profissional de relações públicas, embora a publicidade também, porque se tem que conhecer muito bem o ser humano, as suas necessidades, os seus desejos, as tendências sociais atuais. Não que diz respeito às vivências que as pessoas querem ter com os produtos, com as empresas, comas marcas e isto é particularmente importante em determinados segmentos de atividade, ou setores de atividade, como por exemplo o turismo. Uma área à qual eu estive ligado muito tempo. Estas questões assumem uma importância fundamental, porque eles têm que permitir aos clientes, neste caso ao público, aos públicos, que é um dos públicos das relações públicas - os clientes. Há outros, não é, mas os clientes são um deles, e muito importante, porque é deles que as empresas dependem para sobreviver e estar no mercado, não é, têm que criar uma experiência, e a comunicação passa muito também, lá está, a comunicação interna e externa, pelo proporcionar experiências importantes e que sejam autênticas para esses públicos, para esses clientes. E isso implica um trabalho de fundo muito grande. Portanto, isto voltando aqui à questão da... da...

e. das competências

E. das competências. Portanto, deve ter de lidar, para saber lidar com as pessoas, com o ser humano. Públicos clientes, internos, os colaboradores e depois todos os outros: órgãos de comunicação social, o público governamental, enfim todos os públicos com que uma empresa se relaciona no dia a dia. Os fornecedores, não é. Porque tem que haver boas relações com todos, a concorrência. Não é... muitas vezes a concorrência pode ser ali um entrave, pode ser muitas vezes um aliado. E eu vivi essas experiências e tenho uma sensibilidade muito grande às questões da concorrência. Quando organizávamos um congresso muito grande em Viseu, precisávamos de outros hotéis, e eu tinha que ter uma boa relação eles para eles me puderem dar condições interessantes para eu poder oferecer ao nosso organizador daquele congresso. E se não houvesse uma boa relação...

e. claro, claro

E. as coisas complicavam-se. Não é. E era importante para nós, mas também era importante para a cidade e para eles. Pronto a relação com os fornecedores é também muito importante. Portanto a capacidade lidar com as pessoas. Por outro lado, a capacidade de comunicação, saber exprimir e saber exprimir não só de forma verbal, mas também de forma escrita.

e. muito bem

E. competências ao nível do planeamento. Porque tudo isto obriga a um planeamento muito rigoroso, sistemático, contínuo, porque as ações não podem ser feitas à toa, ou pensar: '*ah era engraçado fazermos este evento no verão e não sei o quê*', e pronto, não pode ser assim, tem que obedecer a um plano porque a comunicação só é bem conseguida e só é eficaz se for trabalhada de forma integrada e em função de um conjunto de objetivos. Só que esses objetivos só conseguem ser definidos se houver uma pesquisa e uma análise por trás. Portanto, e essa capacidade de análise e de pesquisa ter de ser inerente, de facto, ao profissional de Relações Públicas. Tem que ter uma forte capacidade analítica, tem que estar sempre atento a tudo o que se passa, a tudo a que outras empresas fazem. As tendências sociais, lá está, às tendências do mercado para... também conhecer no fundo a realidade da empresa em que está. Do setor de atividade da empresa e da empresa, para perceber como agir e o que é que importa trabalhar. Quais são as questões mais problemáticas a trabalhar do ponto de vista da comunicação, e só consegue saber depois de muita pesquisa. Não se consegue saber de outra forma, tem que se saber o que é que há, para depois se definir o que é que podemos atingir. Portanto capacidade de planeamento também é fundamental. Lá está, o saber estar também é fundamental, por isso é que eles também têm aquelas questões protocolares a serem trabalhadas e também entra um bocadinho a performance, não é, e a forma como eles se posicionam em relação aos públicos e às situações, a sua forma de estar, de se apresentar, a forma como movimentam o corpo, ou como deveriam movimentar o corpo, que também comunica, não é, o movimento, a postura da pessoa, a forma como gere a sua forma física. Nós percebemos quando uma pessoa está a falar à vontade ou não. Ou está inibida ou uma pressão, não é. Isso também é importante, por isso é que é uma das unidades curriculares do curso (performance criativa)

e. então pergunto-te qual é a interpretação que fazes da unidade curricular de performance criativa?

E. a performance criativa, dentro da minha visão, não é, tem a haver com a questão do trabalhar o movimento do corpo, do trabalhar mais de uma forma talvez ligado à questão da arte e a criatividade, isso também é fundamental. Não é. O facto de... para além de ser, segundo o meu ponto de vista, uma unidade curricular ligada às artes, e as artes também são fundamentais para despertar sensibilidade diferentes em relação às questões da estética e às questões da criatividade, e isso é fundamental para a criatividade, e eu digo muitas vezes aos alunos que é importante que eles ouçam música, que vejam filmes, é importante que vão ao teatro, não é, porque tudo isso desperta sensibilidades diferentes. Em relação a tudo. Em relação às coisas, desperta a sensibilidade, lá está a criatividade para pensarem às vezes as situações de uma determinada forma. A forma como concebem um cartaz, o dar-lhe aquele movimento, aquela... pronto, e tudo isso, lá está, vem despertar neles sensibilidades diferentes, e para a criatividade. Por outro lado, penso que os ajuda a libertar as tensões e a lidarem melhor com o movimento do corpo. Pelo que eu me vou apercebendo. Vão fazendo danças, trabalhando danças, trabalhando encenações diversas e isso é importante. Porque a comunicação é um bocadinho também isso, é uma encenação que muitas vezes tem que ser transmitida como autêntica, mas muitas vezes de facto nós não podemos esquecer que é uma encenação, não é. E com vista a quê? com vista a comunicar. Quando se está num evento e quando se recebe as pessoas, o tocar nas pessoas ou o estar ali oprimido, ou a falar em público, estar ali tenso, não é, que se percebe quando as pessoas estão tensas, ou se percebe como estão soltas, quando estão... e geram uma confiança muito maior, uma credibilidade muito maior junto dos públicos, sejam eles internos ou externos, se tiverem esse domínio da sua própria postura física. A postura física comunica muito. E, portanto, eles têm, que esse domínio, eles às vezes podem não entender o porquê de determinadas unidades curriculares, essa e não só, outras, mas importa para despertar neles outras formas de estar. Outra postura e outra forma de ver as coisas também. Não é.

e. e qual é a tua visão sobre a colocação da unidade curricular dentro do plano de estudos. Portanto ela agora acontece no 2.º ano.

E. exato. Em penso que está bem. Porque é assim, o 1.º ano acaba por ser o proporcionar uma formação mais geral, no que diz respeito às teorias, da comunicação, que são as bases para depois entender tudo o resto. O 2.º e o 3.º já afunilando para trabalhar competências mais específicas. Não é, competências mais específicas, portanto eu penso que sim, até porque no 3.º já estão mais ligados à área. Já estão na conceção... lá está, os eventos, por outro lado os projetos das companhias publicitárias. Eles já têm uma base, um *background* à partida teórico e prático. A performance é uma unidade curricular essencialmente prática, não é, que lhes permite também entender depois, no 3.º ano, as unidades curriculares mais específicas, que já vão trabalhar de facto na área. Projetos e campanhas, empreendedorismo, os planos de negócios. Programação e gestão de eventos, e aí eles já têm que ter por trás uma base.

e. podes desenvolver essa ideia da prática artística dentro... consegues estabelecer alguma relação, esta prática que abordar as questões culturais e da arte dentro da tua experiência e da tua visão. Consegues ver ligações entre as competências do profissional de P.R.P.?

E. sim.

e. consegue falar, podes...

E. entre as competências do profissional de P.R.P. e por exemplo... podes explicar...

e. a questão da abordagem e da... à dimensão artística, às artes, vês algum cruzamento? Consegues...

E. há sempre um cruzamento. Não é. Por um lado, pela criatividade, porque apesar de pensarmos que, ou melhor, o senso comum pensa que a criatividade implica muita criatividade, mas as relações públicas também. Se calhar até muito mais. E porquê? Porque já tudo se faz. Tudo se faz. Nós quando estamos num trabalho de pesquisa e estamos a ver o que é que se faz por aí. Se analisarmos práticas das empresas já se faz de tudo, não é. E então temos que de ser muito criativos para propor soluções originais, inovadoras. Por exemplo, eles este semestre estiveram a estudar o plano de relações públicas da câmara municipal de Viseu, e a câmara também já desenvolve imensas iniciativas. Não é. E no 1.º semestre estiveram a analisar outras câmaras, para perceber este setor de atividade. E, portanto, já se percebe que há muita coisa feita. Portanto tem que haver muita criatividade. E as artes ajudam, ajudam a tornar os profissionais PRP mais aptos a determinadas questões, a pensar de uma outra forma, mais solta, às vezes menos formal. E às vezes essa informalidade mais ligada às artes, não é, é fundamental para pensarem em coisas mais fora do comum. Ou o que muitas pessoas dizem 'fora da caixa'. Às vezes o fora da caixa é um pouco... para mim é uma expressão um bocadinho... não gosto muito de a utilizar, mas as pessoas dizem isso de facto. Eu acho que é para pensar e tornar o seu trabalho mais leve, mais giro, mais engraçado, não é, porque é preciso essas coisas. Um evento formal, por exemplo, um congresso. Um congresso não funciona bem se não tiver um momento mais ligado às questões da arte e questões menos formais. Porque é isso que vai marcar a diferença. E se não houver uma sensibilidade ligada a essas questões, pode desenvolver-se um programa um bocadinho redutor e as pessoas não querem isso hoje, lá está, as pessoas querem experiências que as marquem e o que vai marcar não é as sessões científicas. Porque isso, tanto são aqui como são em outro lado qualquer. E nós enquanto gestores de uma unidade, e agora falo de acordo com a experiência que tinha, na gestão de uma unidade eu tinha que fazer com que aquele evento científico, portanto podia ser naquele hotel como noutro hotel qualquer, quer em Lisboa, quer no Algarve, ou na madeira, tinha que ter algo que marcasse as pessoas. E esse algo que marca passa muito pelo recurso às artes, às expressões, enfim, à animação. A animação pode ser de diversas formas, e nós só conseguimos ser sensíveis a isto se nós formas de facto despertados para isso. E eu acho que é importante eles terem estas unidades curriculares para serem sensíveis a outras áreas, não serem fechados.

e. portanto, a colocação da unidade curricular no 2.º vê-la como...

E. sim. Sim, vejo, acho que está bem. Porque é assim, no 3.º eles já estão a por em prática. Portanto já têm que ter atrás o conhecimento. No 1.º era muito em cima. Eles não iam entender. Não iriam entender a unidade, nem iria ser importante para eles porque iria faltar ali um conhecimento do fundo, de base, que é: o que é isto da comunicação. Isto da comunicação é tão complexo. E envolve tanta coisa, sobre no que diz respeito às relações públicas. Tanta coisa, tanta coisa, lá está, eu mostro-lhes, logo nas primeiras aulas, quando a abordamos o conceito das relações públicas, o que é isto? O que é que elas fazem? O que é que é um profissional de relações públicas no seu dia-a-dia. Ele tanto faz os comunicados, como organiza as conferências de imprensa, com está numa reunião com os colaboradores, como organiza uma *funtrip* de órgãos de comunicação social, ou de fornecedores, como também organiza um evento num avião. Eu até mostro aqueles, como é que se chama, umas reuniões que agora fazem muito em aviões, que aproveitam o tempo de voo para...

e. para se reunirem?

E. para se reunirem. Sim, até lhes mostro isso, tem que haver aqui uma grande versatilidade na prática das relações públicas. Não é? E isso só se consegue tendo várias sensibilidades que vêm de vários, de vários pontos. E a criatividade é isso. A criatividade só se consegue se tivermos um conhecimento profundo de muita coisa. Não é? Pode haver alguém muito criativo, mas é difícil se não tiver um conhecimento profundo de muitas realidades. Acho eu.

e. há pouco falaste que no teu percurso profissional tiver a oportunidade de contactar com várias culturas...

E. exato

e. outras realidades culturais, podes-me descrever uma situação que para ti tenha sido caricata, ou importante, ou que tenho tido significado, ou que tenhas...

E. tive muitas. Muitas situações.

e. deste confronto então, há pouco falaste das... deste cruzamento com outras culturas que possas relatar ou descrever?

E. sim, de outros países. Lá está quando tivemos um encontro, uma vez que tínhamos muçulmanos e tínhamos de ter em atenção um conjunto de situações até a forma de cumprimentar. Lá está, e a questão da alimentação também. Tivemos foi na Casa da Ínsua, não me lembro exatamente qual era o evento, mas que estava lá um conjunto, onde tivemos que ter em atenção essas questões. E isso para quê? Para reduzir, lá está conflitos ou situações de... enfim, de mau estar para as pessoas. Mas houve assim várias questões, quando fui ao Egipto, o reconhecimento do destino, nós também tínhamos uma forma de estar um bocadinho diferente, tínhamos que nos adaptar. Portanto, e um profissional tem que ter a capacidade de se adaptar e ter uma abertura muito grande para conhecer outras... os aspetos culturais de outras situações, de outras realidades. E penso que também é importante, lá está, o facto de terem várias unidades curriculares, e também as línguas, a questão que eles estudam da francofonia, por exemplo, tinha que lhes abrir a mente para outras situações que são fundamentais. Mesmo assim era preciso mais. Mas mesmo muito mais.

e. que definição tens de interculturalidade?

E. a interculturalidade, lá está, é a relação entre as várias culturas. Tentar ter ali de facto um ponto um entendimento e uma boa relação entre as várias culturas. E os profissionais de RP (relações públicas) também, acabam por ter que gerir muitas vezes essas questões. Não só de culturas de países diferentes, ou situações diferentes, mas também às vezes de culturais organizacionais diferentes. Quando se relacionam com outras empresas no dia a dia também, têm que estar abertos, há empresas que trabalham de formas completamente diferentes. Interculturalidade, por um lado, em termos das questões específicas dos países e das próprias dinâmicas, mas também as organizações, quando falamos da cultura organizacional.

e. e essa dimensão, em termos de... falaste numa dimensão profissional, achas que... com é que isto poderá funcionar, ou que importância tu atribuis em termos pessoais, há pouco falaste que um profissional de P.R.P. tem que ter uma grande dimensão humana....

E. sim, sobretudo humana. Tem que ser muito sensível às questões das pessoas. Claro que às vezes sofre mais também por causa dessas questões, mas por outro lado permite um entendimento muito mais profundo daquilo que de facto as pessoas querem, das suas necessidades. E quando se trabalha com um público, seja interno, seja externo. Os internos são muito mais difíceis de trabalhar do que os externos. Isso aí é muito mais fácil trabalhar com os clientes e às vezes comunicar com os clientes, embora às vezes hajam clientes muito complicados, mas com os públicos internos é muito mais difícil. Muito mais difícil fazê-los interiorizar e se não tivermos uma sensibilidade muito forte a essas questões não conseguimos tê-los conosco.

e. consideras então importante trabalhar-se essa dimensão da interculturalidade em, termos pessoais?

E. também, sim. Em termos pessoais... sim e em termos de organização.

e. como é que tu vês agora o grande desafio para o profissional de P.R.P.? Agora, o grande desafio em termos nacionais? Qual é a tua perceção?

E. é assim, em termos nacionais... o profissional de P.R.P. hoje tem imensos desafios à sua volta, porque, lá está porque com as novas tecnologias de comunicação e informação ele tem que comunicar, lá está tanto comunica através, porque hoje de facto é o grande meio, o grande instrumento que é a internet, portanto ele comunica com uma pessoa só, através de um *email*, através, enfim de um contacto mais próximo com uma pessoa só, com também comunica com o mundo inteiro, para as massas. Para grupo específicos mas também para o mundo inteiro e então ele tem aqui um desafio muito grande como editor de conteúdos online, não é, tem que trabalhar muito bem esses conteúdos porque pode não ser bem entendido e a mensagem pode não passar e uma determinada mensagem, lá está, portanto em Portugal, e sendo uma empresa portuguesa é importante cá, mas para outros países pode não ter a mesma dimensão e gerir os conteúdos para vários públicos de diferentes pontos, não é propriamente fácil, não é. A área, passando da área de comunicação digital, mas que de facto é agora a mais forte e na qual as empresas estão a apostar por diversas razões não é, é muito mais barato, muito mais barato, chega a todo o lado, para o bem e para o mal. Também pode ser uma ameaça. Também com os comentários negativos ou com... lá está, tudo ganha muito maior dimensão. Também com se comunica o bem mais facilmente, também o mal ganha proporções muito maiores. No que diz respeito à questão dos eventos, o grande desafio é fazer assim coisas diferentes e não é fácil. Já é tudo... já há muito coisa, tanto evento, mas de facto continua a ser uma das áreas muito importantes das relações públicas e para o profissional de relações públicas porque cria uma proximidade mais... não é aquela proximidade virtual, não é, que falámos, do online, mas de uma proximidade física de uma situação de copresença em que as pessoas estão ali, convivem, vivem um momento único e isso marca sempre do ponto de vista das RP marca. A experiência vivida marca sem dúvida, deixa uma determinada imagem e posicionamento que a pessoa se lembra do que viveu e do que experienciou e o *online* também tem que passar muito por aí, mas falta muito.

e. como é que tu vês em toda a linha do plano de estudos do curso de PRP, como é que surge ali a performance? Vou voltar à questão

E. exato

e. como é que surge ali a unidade curricular da performance criativa a contribuir para as competências do profissional de P.R.P.?

E. eu penso que é isso, eles têm que ter competências ao nível, por um lado tem que ter conhecimento da teoria e de como tudo funciona, e para isso estão as teorias da comunicação, a semiótica, os modelos e sistemas, não é. Depois têm as competências ao nível da escrita, as técnicas de comunicação escrita, a pragmática da comunicação. Pronto, o inglês, que também é importante não para escrita, mas também para a questão oral. E depois a performance surge para aquelas questões da postura física, a meu ver.

e. ok, ok

E. o soltar dos movimentos, o terem mais confiança e autoconfiança quando se dirigem a uma pessoa. Ou são acanhados, não é. Eu acho que a performance liberta, liberta e permite ter um controlo sobre o movimento do seu corpo de forma a dar uma imagem ou a criar, lá está, a tal imagem, porque tudo o que as relações públicas fazem tem o objetivo comum e único que é criar uma imagem, criar um posicionamento na mente das pessoas, não é, e tudo comunica, não é, e tudo aquilo que é feito pelo profissional, porque é ele que está na gestão, não é, pelo profissional e não só, mas é a ele que cabe também gerir todos os outros colaboradores, toda a comunicação da empresa. Escrita, das pessoas, dos colaboradores e dele, para criar essa imagem, mas é ele que está por trás de tudo, do planeamento e definir todas as formas de. E eu penso que é sobretudo a comunicação do corpo. É fundamental, para além de despertar sensibilidades. Mas isso todas as unidades curriculares deverão despertar. É claro que as artes e a performance estão muito ligadas às artes, não é, e tem de facto essa capacidade de fazer a pessoa viver e despertar para outras coisas.

e. e dentro dessa ideia de despertar atenção para outras coisas...

E. exato.

e. ..consegues-me fazer um paralelismo com a interculturalidade?

E. também

e. vês alguma relação? Contribui, não contribui? Agora, ao seres questionada sobre isso. Vês algum tipo de relação?

E. ...a interculturalidade com a questão da performance...? eu penso que sim. Ao tornar também as pessoas mais soltas acabam por se tornar também mais abertas a outras culturas, a outras vivências, a outras interpretações da vida e das questões diferentes, não é. Eu acho que sim, que é isso. Nós quando contactamos com outras culturas damos interpretações diferentes da vida e das situações e das realidades. E a performance ajuda também um bocadinho a isso, porque as estarmos a encenar, ao estarmos...e a interpretar muitas vezes personagens em situações, não é, estamos também a lidar também com essa questão cultural e intercultural muitas vezes. Penso eu.

e. não tenho mais questões. Quero-te agradecer este momento. Foi importante.

E. sempre que puder ajudar.

e. mais alguma coisa que...

E. nos eventos que fazia tinha que haver algo de diferente. Ter ali um momento mais charmoso, uma animação. Por exemplo, um dia lembrei-me de organizar um torneio de carnaval. E eu pensei: 'esta gente... não vão achar piada nenhuma'. Para já eram pessoas muito mais velhas do que eu. Depois era o diretor do IPO em Coimbra, depois tínhamos um grupinho de Coimbra, que vinha com advogados, um grupo grande da Figueira da Foz. E eu pensei vou fazer um torneio de carnaval, todos mascarados. Pensei, veem poucos. De manhã eles vinham: um de Tina Turner outro de não sei o quê!!! foi uma risada. E, lá está, propiciar estas experiências um bocadinho diferentes e não ter aquele coiso também foi parte das pessoas, mas se não houver uma sensibilidade a isso, não se consegue fazer, não se consegue transmitir aquela mensagem. Por exemplo, no torneio de Natal, um torneio que era oferecido. O campo oferecia, um cabritinho... vivo. Um cabritinho com um lacinho... e não sei o quê. Eles achavam piada essas coisas fora do comum. Assim como os prémios que eu dava não era nada de transcendente, era tudo coisas aqui da região. Eram os barros de Molelos, coisitas assim, mas que eles gostavam. Também tive o hípico, esqueci-me de dizer, também fui diretora do hípico durante algum tempo, também foi uma área muito engraçada. Organizar aqueles concursos, organizei uma passagem de modelos de cavalos, uns passeios e prontos aqueles concursos federados que se fazem. Que têm a ver, lá está com momentos de lazer, de animação não só para essas pessoas que participam, mas também para os acompanhantes. Eu tinha que ter sempre programas não só nos torneios, não só nos congressos. Não só nos concursos de hipismo, tinha que ter programas alternativos para os acompanhantes. E nós na gestão de uma unidade temos que estar atentos a todos. E isto implica sempre muita criatividade, muita... muito, muito conhecimento daquilo que as pessoas querem. Ter uma sensibilidade muito grande para as pessoas. E se as pessoas não formm sensíveis às questões humanas, é muito difícil.

e. muito bem, muito bem

E. como os funcionários, quando estive no Palácio dos Desportos, a equipa era muito maior era muito complicado e a minha maior preocupação era a comunicação interna, muito mais que a comunicação externa. Enquanto que no golfe e no hipismo a equipa era pequenina, estávamos todos ali, todos trabalhávamos...era fácil a comunicação. Ora nos desportos (Palácio dos Desportos) era 11 rececionistas. Umas de manhã, outras de tarde e outras à noite, aos fins de semana e não sei o quê. quarenta e tal professores das várias modalidades, portanto era mais difícil a comunicação. Eu tinha que trabalhar muito a comunicação interna. No golfe e no hípico a comunicação era fácil, estávamos todos ali conversávamos, reuníamos, definíamos as coisinhas e estava tudo sobre controlo. O estérno é que tinha que estar sempre...

e. alguma vez tiveste a oportunidade de preparar um evento que fosse, que ativasse outras culturas? Há pouco falaste do baile do torneio de carnaval, em toda a tua experiência tiveste e oportunidade onde foi propositado outras culturas que não a portuguesa?

E. eu já, já foram tantos, tantos, tantos. Houve várias...

e. há pouco falaste que houve um cliente que veio de Tina Turner...

E. ah sim, lá está, desperta este convívio, oh pá ele era tão engraçado, esse senhor era o máximo.

e. não te recordas de nenhuma onde estivesse...

E. houve várias coisas por exemplo eu organizava o torneio dos santos populares e eram jantar e fazíamos um bailarico, mesmo com música popular. E eles gostavam muito eram sardinhas, fêveras, e eles gostavam muito. Agora com... tivemos vários jantares de empresas, por exemplo, havia uma empresa espetacular de software... criámos um ambiente tipo de Tailândia no Montebelo, aí montámos cá fora espaços para massagens em tendinhas. Abrimos as salas porque o Montebelo tens as salas de trás todas viradas para a piscina, e então era um congresso que eles tinham, e eram reuniões e sessões de formação, mas nos intervalos haviam estes programinhas sociais e então eles faziam massagens cá fora ao ar livre, tínhamos as paredes todas... pronto era ali um bocadinho da Tailândia, eles queriam assim uns momentos diferentes. Houve vários... com músicas também, uma vez no jantar de natal tive de contratar um circo. Não foi fácil, o que eu corri à procura de circos. Eram caríssimos, mas veio um que era muito engraçado. Montamos em frente ao parque, foi muito engraçado. Houve experiências muito interessantes.

e. mas o circo era português?

E. o circo era português. Na altura eu falei com vários, eu tinha uma base de dados de empresas de animação com quem tinha assim uma relação mais próxima. Foram tantos eventos, tantos.

e. ok, ok. Obrigadíssimo pelo tempo

E. oh de nada se eu puder ajudar... qualquer coisa que não tenha ficado bem esclarecida.

Anexo IV

Guião de entrevista ao criador da u.c. de *Performance Criativa*

bloco/ eixo	objetivos	questões	Tópicos
1- Prática artística	<ul style="list-style-type: none"> - descrever as concepções pessoais de prática artística. - sintetizar definições de prática artística. - estabelecer o contributo da performance criativa no ensino superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - como define prática artística? - qual a importância que atribui à prática artística para o desenvolvimento do ser humano? - como vê a prática artística no ensino superior? - como descreve a presença de práticas artísticas em cursos de formação não artística? - em que medida considera importante a formação artística na dimensão pessoal? - e na dimensão profissional? - esse contributo varia de curso para curso? 	
2- Performance Criativa	<ul style="list-style-type: none"> - caracterizar a unidade curricular - caracterizar uma prática artística num contexto específico 	<ul style="list-style-type: none"> - quais os conceitos chave que melhor caracterizam a unidade curricular? - quais os propósitos/ razões / motivos que estiveram na origem da u.c.? - qual a importância de este tipo de u.c. no plano de estudos de cursos do ensino superior? - qual a importância d este tipo de u.c. no plano de estudos do curso de P.R.P.? - em que medida se prevê que a u.c. contribua para a formação pessoal do futuro profissional? - e para a formação profissional? 	
3- Performance Criativa e Interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - descrever percepções sobre cultura, educação intercultural, interculturalidade - descrever as perspetivas sobre a presença da interculturalidade nas práticas artísticas 	<ul style="list-style-type: none"> - qual o significado que atribui ao conceito de interculturalidade? - pode descrever outros conceitos implicados na interculturalidade? - tendo em conta a sua experiência, como vê o cruzamento da prática artística com a interculturalidade? - que relação estabelece entre a u.c. e a interculturalidade? 	

Anexo V

Transcrição da entrevista inicial realizada ao criador da u.c. de *Performance Criativa*

E. (Entrevistado)

e. (entrevistador)

e. procurar perceber, sintetizar, descrever que está, ou que esteve na origem da criação da performance criativa. e eu ia começar por te perguntar, dentro da tua visão, como é que defines prática artística?

E. prática artística?

e. sim

E. olha, prática artística eu defino como conceito, como prática mesmo a prática artística são todas as manifestações que isso possa significar. Todas as ações, toda a atividade que o indivíduo possa desenvolver e fazer que tenha o uso uma linguagem artística. o que é que significa como linguagem artística? Um vocabulário do domínio das artes, das expressões artísticas, nas diferentes áreas, música, teatro, imagem. imagem e movimento, cinema, vídeo, na sua multiplicidade e na pluralidade, ou seja, usando-as todas, na dança no movimento. Portanto, para mim, práticas artísticas são estas manifestações, estas atividades, estas práticas que tu praticas, que tu fazes sobre o uso destas linguagens artísticas, do domínio das artes. isso para mim são as práticas artísticas. Ora a prática artística como eu concebo, passa pelo fazer e passa também pelo refletir. Ou seja, quando eu ... uma prática artística não é a ação de só o fazer, fazer uma coreografia e dançá-la ou fazer uma cena uma performance e executá-la, não é só cantar uma canção, não é só a sua, digamos, interpretação ou representação, não é só a sua ação no momento no instante, mas também o que está antes e depois. Portanto, para mim a prática artística tem a haver com uma permanente, que a gente chama a percepção da ação, e a reflexão da própria ação, e a prática tal como a gente põe, ou deveria estar nos programas, ou nas competências que deviam desenvolver, é este conjunto entre: como é que eu concebo, a fase da conceção da minha ação e a análise da minha própria ação. isso para mim são as práticas artísticas que nós procuramos desenvolver e não só a ação própria mente dita, o fazer, da atividade propriamente dita.

e. esta prática artística o que é que contribuiu para a questão da formação da pessoa, do ser humano? o que é que isto, o que é que isto vai trazer? traz alguma coisa de novo?

E. pronto não quero continuar a batalhar na, ou tentar demonstrar a importância da arte na educação seja ela na educação formal ou na educação informal, o contacto com as atividades artísticas ou com as manifestações artísticas não só do ponto de vista da observação, essa é sempre enriquecedora do ponto de vista do desenvolvimento da qualidade estética e da observação, e de tudo o que é o observar a arte, mas para quem tem a oportunidade de desenvolver atividades artísticas, estou agora a diferenciar o que o designo como as práticas artísticas, mas só o fazer, só o passar pela experiência, pela própria pela própria experimentação para alguns experimentação, do que é essa linguagem artística, eu acho que as pessoas pela sua própria natureza do que é o domínio das artes são enriquecedoras do ponto de vista do desenvolvimento da sensibilidade, do desenvolvimento do imaginário, do desenvolvimento da criatividade. Naquilo que eu acho que é a criatividade. Que é outro conceito associado à arte..., mas que dá para tudo. Já sabemos o que é criatividade empresarial, o que é criatividade laboratorial. O ser criativo e eu acho que não é só... não sei se é só as artes que são criativas, eu acho que as artes são também criativas. Eu acho que a criatividade é um conceito mais vasto. Nós, na linguagem artística e usando as artes somos naturalmente, deveríamos ser, criativos, porquê? Porque estamos a usar a imaginação, estamos a usar a nossa conceção, a nossa capacidade de irmos fora, de vislumbrarmos mais, de irmos associando outras ideias e recriando coisas, e daí um trabalho importante do ponto de vista da pessoa que experimenta, que faz e que desenvolve. Eu acho que há várias fases de pessoas, e depende do que as pessoas fazem com a arte, há pessoas que experimentam, há pessoas que desenvolvem, e há pessoas que vão mais além. Penso que recriam essas questões. Penso que ao praticar, ao fazer há vários níveis. Há vários níveis da pessoa que está perante esse instante da criação artística.

Não sei se, por vezes, quando a pessoa... eu acho que o passo de maior movimento é quando a pessoa já está a criar. Quando a pessoa cria já arte. Ou quando a pessoa já experimentou já fez, já elaborou, já desenvolveu e então consegue recriar e criar e deixa de ser só processos de imitação e de cópia e começa a ela própria, por aquilo que observa por aquilo que vai experimentando nas suas vivências, que é outro termo muito importante para nós: a vivência. A vivência no seu desenvolvimento. A vivência que vai experimentando a fazer as coisas, que testando, que vai melhorando, que vai falhando, e isso é muito importante e isso acho que é importante, o experimentar, o fazer, o ver, pedimos no desenvolvimento, claro. Tem a haver com o desenvolvimento estético, tem a haver com a qualidade estética que vai desenvolvendo, com o gosto, e não interessa se é bom ou mau ou se é bonito. Não é, essas questões de estética se é bonito ou feio. É uma pessoa ser confrontado com o domínio de uma cultura artística, que é isso, não é? Da pintura... da pintura, do cinema, dos teatros, da dramaturgia dos textos, a poesia, tudo isso, o movimento, a dança, o desenho, o espaço, tudo isso a arquitetura os edifícios, e perceber como é tudo isto... a pessoa ir trabalhando isto tudo e praticando e isto tudo, consegue ir crescendo com isso e melhorando a sua performance, o seu desempenho. o seu desempenho no domínio da arte e no domínio artístico. Não para ser um grande artista, pode não ser para ser um grande artista, depois depende como é que isto pode ser desenvolvido, mas que ela consiga integrar estes conceitos e estas noções e estas manifestações, uso outra vez a palavra manifestações artísticas, e como ela as incorpora. É assim, para mim não basta só incorporar é idealizá-las e refletir sobre elas. Uma pessoa que só faz não cresce muito. uma pessoa que só faz não cresce muito. Uma pessoa que faz, ou porque é mandada fazer, tem que fazer, pode fazer, podemos pedir para fazer, mas ela tem que analisar e tem que desenvolver, aí é que está o crescimento para mim. Que é a reflexão crítica sobre as próprias práticas. Acho que o Shön (Donald Schön) vocês que são dessas áreas, sabem essas coisas, que é a reflexão sobre as próprias práticas que dá para umas coisas, mas também dá para estas. As práticas sobre as próprias práticas.

e. podemos afunilar para uma dimensão mais profissional? Tudo isto dentro de um contexto profissional?

E. eu acho que num contexto profissional as exigências vão ser diferentes. Porque os patamares de competências a desenvolver vão ser diferentes. Eu acho que se tu vais falar com cineastas não é ou se vais falar com atores, ou se vais falar com cenógrafos, ou se vais falar com pessoas que estão a fazer um campo específico já de um domínio artístico, todo o desenvolvimento ou toda a experiência passa por todo esse foco, o foco dessa linguagem, ou uma coisa mais determinada. Se tu vais falar por exemplo do desenvolvimento de práticas artísticas ou atividades ligadas ao mundo da arte para domínios mais transversais, mais holísticos, eu penso que aí as competências a desenvolver, ou os conceitos, são diferentes. Eu acho que um... não tem que ser necessariamente as mesmas finalidades, ou o que tu queres com o tipo de público, ou o tipo de intervenção, não tem que ser igual a outro.

e. trazendo como contexto o ensino superior, que equilíbrio fazes entre estas duas dimensões que acabaste de falar? no contexto do ensino superior, neste caso...

E. eu tenho sempre a noção que no ensino superior... para mim eu tenho mais que no ensino superior tu tens a parte institucional. E a parte institucional é a parte que está ligado aos programas, às unidades curriculares, às definições de cursos, às questões das

competências e das saídas profissionais dos nossos alunos. Isto que é uma questão que é uma questão institucional. É a questão que a ver com quando tu dás uma unidade curricular, essa unidade curricular deve estar de acordo com os objetivos com as finalidades com as competências a desenvolver por aquilo que tipo de alunos para aquele curso específico para uma saída profissional específica, isto é uma coisa. E outra coisa é algumas unidades curriculares extravasam esta questão meramente de uma saída profissional e que são, digamos, de alguma maneira implicam, e a minha experiência enquanto docente vai nesse sentido, há uma... há unidades curriculares do qual algumas destas linguagens artísticas podem ter algum significado que vão mais do que isso, e que além de ser para uma saída profissional implicam algumas, algum trabalho, trabalho entre aspas, na pessoa que faz e que reflete sobre as suas práticas e que implicam um salto, no meu ponto de vista, qualitativo, enquanto pessoas que confrontadas com as linguagens artísticas, conseguem observar, fazer e refletir melhor a arte, independentemente da sua saída profissional. Porque eu também... que hoje em dia as pessoas também não sabem para o que hão de sair. Ou seja, saem, mas não vão trabalhar para isso vão trabalhar para outras coisas. E eu acho que uma pessoa que experimenta e que desenvolve a sua qualidade de desempenho e que utiliza as linguagens artísticas e trabalha sobre isto, do meu ponto de vista, como é óbvio, fica mais... rica. Rica humanamente, culturalmente, fica a perceber melhor as coisas da arte, ou artísticas. Acho eu. Não sei se esta é a resposta.

e. a resposta é a correta.

E. do ponto de vista do ensino superior eu acho que a... os alunos que vêm para o ensino superior de alguma maneira, que deveriam ser mais atentos, mais críticos, por vezes têm um conhecimento que é dado no secundário e vêm todos muito formatados do ponto de vista do conhecimento e daquilo que sabem, com raras exceções por razões conjunturais ligadas às artes são muitos poucos, portanto quando nós recebemos os alunos no ensino superior é quase como a relação com as artes é quase como no infantiário. Os alunos da educação pré-escolar... é preciso trabalhar com eles as expressões para eles se poderem exprimir e comunicar, porque de facto é mesmo verdade vêm... e não sabem a linguagem, não sabem o 'A', 'B', sabem fazer algoritmos, sabem fazer falar inglês, sabem imensas histórias, podem saber coisas magníficas, ter notas brilhantes, mas do ponto de vista da linguagem artística são ainda... ainda não as têm. Têm que aprender.

e. quando falas em linguagem artística é ter...

E. é observar, é ter vocabulário e saber ler as coisas. Saber a gramática. Saber a frase. Eles sabem que existe o teatro, eles sabem que existe..., mas eles não sabem ver, não vêm. eles chegam aqui e a única coisa que fazem em termos artísticos é vêm uns filmes... é outra coisa, hoje em dia já se assiste, eu consigo perceber, há uma evolução do ponto de vista da... internet, eles já vêm videoclips, já há uma linguagem artística associada ao vídeo... a gente vê pelos próprios trabalhos dos alunos que eles conseguem produzir algumas coisas dos videoclips e já há... porquê? Pela experiência que vão tendo. Os jogos, as personagens, aquelas coisas todas. Mas do ponto de vista da... exposições, eles não visitam. Poesia, não leem. Idas ao teatro não há. Ao cinema é cada vez o sacar na net para ver e não há a ideia da película e o cinema em si, ir ao cinema, a beleza plástica, não há. Não há exposições, não fazem. Portanto, e não estou a falar... estou a falar de alunos que estão em artes. Esses aí, por obrigação fizeram as questões das Belas Artes e fizeram estudos, por exemplo, de artes plásticas e multimédia já existe alguma coisa. Agora um aluno que vem para Comunicação Social, que vem para P.R.P., um aluno que vem para Educação Básica, um aluno que vem... para Animação Cultural, muitas vezes eles escolhem cursos e as percentagens são muito diminutas dos que têm de facto já uma intenção dessas, a partir daí é tudo muito esquisito, porque a partir daí... quando eles chegam é quase como que uma alfabetização.

e. e de forma é que esta unidade curricular, da performance criativa, estamos a falar, vamos para o contexto de cursos que não têm uma formação artística na sua raiz, na sua conceção...

E. a forma que foi é ideia de que os alunos possam passar, que tenham a oportunidade, pequena, porque isto é tudo muito pequeno, de uma abordagem e que eles sejam capazes de levar a cabo uma serie de ações, de atividades, de práticas com 'P' grande, no qual o objeto é artístico, ou seja, o que está por detrás é que eles sejam capazes de produzir, usando as suas capacidade e nós lhes consigamos dar conhecimentos, informação, saber que utilizem as linguagens artísticas e que eles sejam capazes de experimentar, fazer e desenvolver essas mesmas práticas.

e. e isso é que são os grandes propósitos, as razões da criação desta, do aparecimento desta...

E. sim, e que... pela própria palavra da *performance* tem a haver com o desempenho criativo. Porque é que não é desempenho criativo e é performance? Porque é que a performance? É engraçado porque podia ser desempenho criativo, mas eu acho que é desempenho e ao mesmo tempo a ideia de que, pronto contemporâneos, século XXI, a performance não é só o desempenho, mas o desempenho na ação propriamente dita. Tem a haver com a performance, não é só a performance do atleta, que é uma boa performance, não é ao nível do desempenho, não é a performance do automóvel, mas é isso, nós dizemos: aquele carro tem uma boa performance, mas é exatamente isso, aquele profissional tem uma boa performance criativa. Ele é capaz de ser criativo e como é que nós fazemos isso? É usando para a sua aprendizagem, para a sua experimentação e para o seu desenvolvimento linguagens artísticas ligadas a diferentes áreas artísticas. Desde o movimento, a dança, a coreografia, a interpretação a performance propriamente dita, portanto daí a palavra *performance*. A questão da imagem, o trabalho com a imagem, ou seja, é uma série de abordagens de técnicas diferentes. Utilizando várias abordagens várias ações, no qual eles são... vão sendo levados a refletir e a trabalhar sobre essas linguagens artísticas, e que isso no final.. eles consigam perceber, fazer e refletir sobre eles próprios ao fazer esse tipo de trabalho.

e. no segundo ano, esta unidade acontece no segundo ano, qual é a tua visão sobre a colocação dentro de um plano de estudos, neste caso de publicidade e relações públicas, qual é a tua visão?

E. eu sou sempre quanto mais cedo, melhor. Mas nessas coisas... eu achava, pronto, os cursos são o que são eu para mim era no primeiro ano e quanto mais cedo eles pudessem ter, melhor. Mas isso é a minha opinião. E digo isso porque, porque quando um aluno chega, se eu disse anteriormente, se eu acho que eles veem muito pouco preparados lá de fora, quanto mais cedo eles puderem, já que têm, já que existe, quanto mais cedo essa unidade puder estar ao serviço deles e eles puderem experimentar... porque eu acho que é uma disciplina que pode ser transversal não é só para a sua saída profissional é para eles. E depois pode ser para a questão dos conteúdos pode ser feita para o design, ou seja, é uma questão que depois pode ser reaproveitada e reutilizada para muitas coisas. Portanto, quando mais cedo for melhor, melhor. Portanto, eu acho que deveria ser no primeiro ano no primeiro semestre e não no segundo ano do primeiro semestre, mas...

e. mas essa primeira abordagem no primeiro ano facilitaria ajudaria a contribuir para neste caso estando no curso de ensino superior, ajudaria a construir para um futuro profissional?

E. se contribuir para o seu sucesso, para o sucesso de deles, enquanto futuros profissionais? Não sei. Sei é que, penso, o poder em ter essa unidade curricular e podendo ir utilizando-a e tendo passado por essa vivência podem estar, acredito que sim, mais alerta e com maior atenção ao que vem a seguir. Portanto, quanto mais cedo tiverem, melhor. Se nós dissermos como é que se vê: olha, observas desta maneira, vocês têm a capacidade já mostraram que tem a capacidade para recriar, para fazer coisas novas, não estou a dizer que outras disciplinas não o façam, claro que fazem. Ainda por cima na publicidade, ainda por cima eles precisam de ser criativos do ponto de vista artístico, tem que ter gosto estético, tem que poder saber fazer cartazes, tem que saber desenhar tem que depois ir para o computador fazer os designs, tem que ser criativos na construção de texto. Pronto. Depois penso que isto pode enriquecê-los nas outras unidades curriculares que vão ter a seguir, portanto, quanto mais cedo eles puderem ter, melhor. Agora, sim isso depois vai ser a coisa.... não acho que seja a coisa mais importante, é uma. É tão importante como outras. Eu não reivindico nem acho, nem tenho a veleidade de achar que a disciplina de *Performance Criativa* é fundamental ou importante. Acho que é importante, acho que contribui, é enriquecedora, acho que o dar-lhes uma outra visão que eles não têm, não tinham...

e. então que relação estabelececes entre a *Performance Criativa*, em toda esta descrição, e a cultura?

E. eu espero, a gente às vezes não sabe o que é que os outros dão, mas eu acho que todas as disciplinas do ensino superior, Universidade não é, que é a cultura, que é o conhecimento, é a cultura, portanto, a cultura, eu não vejo a cultura só como se eu estou a mostrar os filmes que eu, o bom cinema, um bom teatro, ou os bons textos, ou as boas pinturas, que isso é que é cultura. Eu acho que a cultura é tudo, é tudo, salvo seja, portanto, as outras disciplinas da cultura, dão cultura visual, há as disciplinas de cultura visual, nós contribuimos para o enriquecimento cultural dos nossos alunos, mas não tenho ideia que somos nós a dar-lhes a cultura. Não acho, acho que eles têm cadeiras de cultura. Que isso é uma questão de perceber, eu acho que, enriquecemo-los culturalmente. Não só pela informação que damos das diferentes coisas, mas também por aquilo que eles fazem, e por aquilo que eles passam, então eles estão a enriquecer-se culturalmente. A nossa função enquanto ensino superior, agora a relação com a cultura é enriquecer a própria cultura deles em termos do que é a arte, ou as linguagens artísticas, das expressões artísticas e criativas e ao mesmo tempo ao passar por isto eles vão se desenvolvendo culturalmente, e acompanhado com outras disciplinas penso que os enriquece culturalmente.

e. ajuda a devolver a questão da cultura, ia-te perguntar como é que tu defines o conceito de interculturalidade?

E. pois, para mim, já é a nossa conversa. Para mim, a questão da interculturalidade, eu acho que tem que ser, eu acho que não é estanque da ideia de que a interculturalidade é que são os PALOP. Pronto, isto é uma ideia básica logo, a interculturalidade eu acho que até de vez em quando no seio da própria família há interculturalidade. Um jantar de natal é interculturalidade.

e. como assim?

E. porque um jantar de natal ou um casamento são reuniões e manifestações interculturais. Porquê? Porque eles estão sentados à mesa num jantar, vêm as sogras, os primos, as tias e tudo, famílias diferentes, de origens diferentes e cada vez mais, temos pessoas que emigram, que vêm, portanto de vez em quando é interessante ver. Olha o almoço do verão, aqui na zona de Viseu, em que vêm os imigrantes e que vem já com as mulheres não sei o que mais, e depois juntam os da aldeia que nunca saíram, e que lá estão, em estão todos sentados à mesa e há ali um lado, que, para mim, é interculturalidade é interessante, porque é quando tu tens no mesmo espaço, no mesmo instante, manifestações diferentes, com atitudes diferentes dentro do mesmo paradigma, vírgula por vezes, ocidental mas por vezes já podes ter misturado, já podes ter paradigmas diferentes, estou a pensar não necessariamente não vou outra vez aos PALOP, mas vamos mantendo na nossa própria realidade para não fugir à questão, dentro da nossa cultura ocidental mesmo a nossa cultura, mesmo em Portugal, eu acho que por vezes estar com pessoas que têm perspetivas diferentes, não é a questão intergeracional, vírgula a gerações também tem a sua própria cultura, vírgula os avós, os netos, os sobrinhos, são pessoas de realidades diferentes, os primos, as primas, formas de vestir, as pessoas, vírgula as tatuagens, as não tatuagens. Estar tudo sentado à mesma mesa... eu, de vez em quando, considero que estou numa assembleia intercultural. E não é preciso ser uma reunião dos PALOP. Pronto, em última análise é essa a questão. Não preciso de fazer uma... há questões interculturais no sentido da partilha, por isso é um termo que eu acho que deve estar associado às questões da interculturalidade, à partilha, à tolerância, não sei se estou a fugir muito à questão, mas para mim não consigo definir, se estou no sítio em que há pessoas diferentes de mim, pessoas que têm culturas, não vejo...

e. a questão da nacionalidade?

E. não. Eu acho que na própria nacionalidade. A interculturalidade, não é uma interculturalidade que se manifesta só por ser de raças ou de género. Não. Dentro da mesma nacionalidade há choques culturais que pertencem à interculturalidade. Não estou a dizer que o problema intergeracional é um problema intercultural, mas também é. Desde que haja um sítio, a interculturalidade é uma assembleia de pessoas que têm em formas de ver e de lidar e de práticas culturais diferentes, e quando eu digo cultura, é cultura geral, forma de estar na vida diferentes. que tem valores algumas vezes diferentes. Eu acho que a interculturalidade é muito interessante, e pode ser muito interessante, o trabalho sobre isso se nos permitir perceber isso e gerir isso de uma forma de respeito, de tolerância e de partilha com os outros.

e. podes descrever alguma situação, dentro da tua experiência profissional? Ou do teatro, ou das aulas, ou pessoal, onde isto tornou-se, como acabaste de falar, isto tornou-se, isto foi aquilo que estava mais presente, foi mais...

E. para mim, se calhar mal, eu acho que todas as turmas são interculturais, são interculturais. Todos os grupos de alunos... em que eu tenho os conhecimentos... outros tem outros, quando tu vens, e que tu não impões um objetivo concreto, ou uma regra, ou um caminho a seguir, e que tu dás o espaço para a criação das pessoas, das coisas em que há um confronto do coletivo. Num coletivo de ideias e que nós temos que gerir essas ideias para construir alguma coisa, é uma visão muito simplista do que é a interculturalidade, mas eu penso que uma sala de aula pode tornar-se um bom exemplo de interculturalidade, e que não tem a ver com aquilo, nem com raças, nem com nacionalidades, nem nada. Eu penso que é sempre a ideia do que é o conceito que nós associamos às questões de cultura e de interculturalidade. Se interculturalidade é só a relação que existe, por exemplo, dos chineses a estudar nas escolas públicas de Viseu, ou

os ucranianos, ou os russos, ou as comunidades angolanas de Torredeita estudam e a interculturalidade é aquilo que tu dás e aquilo que tu recebes e os jantares aquelas coisas todas, e a gastronomia, eu acho que estamos a ser, não sei se calhar não é assim é minha, o meu foco, mas é assim que eu vejo. Eu acho que é intercultural... eu quando fui estudar para o Canadá e nós chegamos ao Canadá, para estudar, e que era uma sociedade no Quebeque intercultural, por ter muitas realidades diferentes, que eles tentam integrar as pessoas e todos fazem as suas festas interculturais, e eu lembro-me que a par dessas manifestações interculturais, a semana dos gregos, as semanas destes as semanas daqueles, havia uma, sítios em que havia essa interculturalidade que não passava por aí, passava pela vida prática, do dia a dia das pessoas e das pessoas irem digamos, absorvendo e confrontando as suas ideias interculturais.

e. mas descrever alguma situação em ter os mesmo de criação artística, alguma coisa que tenhas feito, que tenhas visto, que tenhas... não só o dia a dia mas...

E. há vários exemplos, porque a interculturalidade depois tem a ver com a globalização. Pronto, no teatro, o exemplo do Peter Brook, que é um dos pioneiros e que vai absorver a outras culturas e adaptá-las e desenvolvê-las e a mostrá-las a dar visibilidade no mundo ocidental. Estou a lembrar-me do Mahabharata, estou a lembrar-me de experiências de trabalho que ele foi fazer para África, na recolha antropológica das questões para poder adaptar e usá-las nas suas formas de manifestações artísticas, estou a falar por exemplo de influência da máscara japonesa no teatro ocidental, o ritual, os ritos, que ainda se desenvolvem em alguns lados. Por isso é que engraçado, toda a manifestação artística permite esta partilha, esta... este intercâmbio, não é intercâmbio, não é osmose, mas esta, esta mestiçagem. A gente cada vez vem mais povos que se misturam, com culturas diferentes, a China tem n culturas, a China é feita de várias nacionalidades diferentes. é uma realidade territorial muito grande, nós somos mais pequeninos, mas mesmo assim Portugal nós temos, não do ponto de vista macro, mas temos formas diferentes. Os alentejanos não vivem da mesma maneira que nós, o minhoto tem os mesmos ritos que nós, os madeirenses, os açorianos, não é só pela linguagem, não só pelas expressões, que são questões culturais, pelas festas porque isso se manifesta nas danças vila, manifesta-se na forma cantada, as músicas, como é tudo isso são manifestações culturais. Isso é que cria depois é unidade territorial. A identidade, que eu acho que está muito ligada às questões da cultura é a identidade.

e. podes-me sintetizar os conceitos chave, agora repegando, os conceitos chave da performance criativa.

E. para mim daquilo que está lá escrito há uma coisa que é: a partilha. A atenção, partilhar...

e. da memória que tens...

E. os escondidos são esses. Os escondidos que são ocultos, mas isso tem a ver com o domínio de arte. Eles melhorarem a sua qualidade de partilha, de respeito de tolerância, de espírito de observação, de espírito crítico, enriquecer o seu imaginário. Não ficarem satisfeitos, não sei como é que isso se pode traduzir, aprenderem a errar. Isso são os objetivos escondidos. Para fazer isso os objetivos é que eles consigam produzir, que eles consigam refletir e que eles consigam conceber objetos com expressão artística, nas diferentes áreas artísticas. Essa é a finalidade. A finalidade é essa. E isto é aproxima-se, como é óbvio, daquilo que tu estavas a falar da interculturalidade. Porque para mim quando eles chegam eu estou-lhes a dar informações sobre coisas diferentes, de culturas diferentes, de linguagens diferentes, pode ser uma visão muito simplista, de culturas diferentes, de sítios diferentes, na própria turma há pessoas com perspetivas diferentes, eles têm que fazer coisas diferentes, são obrigados a passar, obrigados mesmo, a passar por essas provas todas e por essas ações todas, confrontando ideias, confrontando-se e gerindo conflitos sobre perspetivas diferentes. Portanto, eu acho que...

e. ... serão os grandes conceitos que estão implicados?

E. claro que a arte trabalha sempre com a cultura. A arte trabalha com diferentes culturas. O trabalhar por exemplo só... não é... um trabalho intercultural, todo o trabalho da cultura é um trabalho intercultural. A não ser que seja só falar sobre os pauliteiros de Miranda. ou sobre os cantares de Rio de Onor. Ou sobre o cinema de Manoel de Oliveira, mas mesmo cinema de Manoel de Oliveira já é intercultural. Portanto, quando tu trabalhas um objeto artístico, e se quiseres fazer um estudo aprofundado, tu estás a fazer um trabalho intercultural, naturalmente. Naturalmente tem que acontecer. A não ser que seja uma coisa muito específica que estejas a fazer. Mas por exemplo, imagina que estás a trabalhar sobre os ritmos e cantares tradicionais, para fazer um estudo estás a trabalhar sobre questões diferentes. O que é que levou aquela dança ser assim, que ritos havia nessa região que determinou aquilo e noutro não. É outra perspetiva de interculturalidade.

e. sim, sim, sim.

E. mas, do ponto de vista artístico aquilo que nos interessa é que as pessoas consigam perceber que toda a manifestação artística é intercultural. Toda a manifestação artística é intercultural porque já vem, e quais são as razões, se quisermos que seja larga, se for afunilado não. Se for só para falar sobre aquilo, não.

e. nesse sentido para ti a ideia de cultura já tem em si uma herança intercultural?

E. com certeza. Absolutamente. Tu que chegaste agora, não foi só... claro que é intercultural. Os portugueses não foram os descobrimentos, tanta da coisa.

e. vê distinção entre esta unidade curricular, ela é distinta se for num curso, para o outro, para um curso. Vês que ela tem que ser distinta ou se estamos aqui a formar pessoas que vão ser também profissionais, essa questão não se põe? Ou achas...

E. eu não acho que seja uma cadeira em concreto de Publicidade ou de Comunicação Social que é onde ela existe, onde na Comunicação Social vai deixar de existir, mas na Publicidade vai continuar a existir. Eu não acho que seja uma cadeira nuclear para as suas saídas profissionais. Não é nuclear no sentido... é a cadeira que lhes dá as técnicas, aquela coisa das técnicas que estávamos a falar. Eu acho que é uma disciplina, é uma cadeira da sua formação geral e que pode, por aquilo que já disse atrás, desenvolver blá blá blá blá. se é? Não, Não acho. Acho que as coisas têm o nome que tem e não fico agarrado a elas. É mais importante para mim aquilo que se faz e o que tu vais fazendo ao longo da unidade curricular do que propriamente a própria... claro que a designação o nome já quer dizer alguma coisa. Mas não é por aí. Acho que o nome está de acordo com o que se faz, mas não, não, não parece que seja a outra coisa. Não

me parece que seja expressão dramática, não me parece que seja só expressões artísticas integradas, é mais do que isso. E o mais que é, é exatamente esse. Não é só as pessoas experimentarem, as pessoas produzirem objetos 'x', 'y' e 'z'. as pessoas têm que passar pela concretização de um projeto que delinearam e uma concepção e tem que a fazer. E têm que refletir sobre ela. O que é diferente das expressões integradas, que é meramente no campo da área expressiva, sem nos preocuparmos com nenhum produto, nem com nenhum objeto já concretizável. Essa é a diferença.

e. destes cursos para...

E. para o Ensino Básico. O Ensino Básico tem outras cadeiras que as pessoas depois fazem produtos. Mas estes não têm que fazer. E estes da *Performance Criativa* têm. Se me perguntas se chega, acho que não. Mas é o que temos. E nós temos que saber gerir, dentro do que temos, e fazer com o tempo que temos, com as 45 horas, na carga horária de 180, como é que a gente tem que produzir isto, é só isso.

e. ok

E. tomara eu que fosse o ano inteiro. Isso era outro curso. Isso..., um curso só de performance... mesmo os de Animação (Animação Cultural) tem uma coisa parecida e também é só um semestre, mas depois tem outras cadeiras que é todo o universo completamente diferente.

e. é mais desenvolvido, mais aprofundado.

E. claro, muito específico deles, mas também passam por este crivo de exatamente as mesmas exigências dos mesmos objetos artísticos, eles são obrigados a devolver. exatamente como os outros cursos.

e. isso é transversal? essa ideia?

E. sim, sim, sim. só que os de animação (Animação Cultural) fazem outras coisas, porque é a obrigatoriedade deles. É um curso das artes. Se me perguntas se devia haver em APM (artes plásticas e multimédia), eu acho que sim. Mas isso é outra questão.

e. ok, é isto. obrigado

E. é, não faltou nada para dizer?

e. eu corri aqui os pontos todos. É interessante como tu colocas a visão da interculturalidade e como é que essa ideia da assembleia. Tu vês as pessoas como quase, não sei se é esta ideia tu vês as pessoas quase como nações. Uma pessoa é uma nação.

E. sim, mas isso tem a ver com minha...

e. o teu conceito de interculturalidade vê na pessoa e na sua cultura e aquilo que ela é e como vê as coisas.

E. também vejo. A minha maneira de olhar as coisas. Por isso que eu estou a dizer, um almoço de família também tem isso. Porque é questão da cultura, ou da interculturalidade, embora haja traços comuns, nacionais, territoriais, do bairro, do bairro do porto como é que é aquele bairro do porto, Bairro do Cerco, tem códigos culturais, que não é de gangue, isto é ainda mais, os gangues, os grupos dos góticos. Portanto nós vivemos cada vez mais, sempre vivemos, os clãs, aquelas coisas todas, cada clã tinha a sua coisa, cada feudo tinha a sua. mas à partida viviam todos sobre o mesmo domínio, não é, mas tem a realidades diferentes. A Itália e a Alemanha só o são há muito poucos anos, eram estados diferenciados, com características completamente culturais diferentes. A Itália diversificadíssima, mas são todos italianos. Mas se fores ver um jogo da bola de diferentes sítios da Itália são reações completamente diferentes. Portanto eu não consigo... hoje no mundo global, que a comunicação é geral que as coisas se assemelham, há questões culturais muito diferentes, completamente diferentes, que culturalmente são muito diferentes. Mas por exemplo tu hoje em dia ouves a rádio em Portugal, só ouves kuduro, se calhar vais a Angola estás a ouvir não sei o quê...

e. os americanos.

E. já foi, estás a perceber.

e. é mais próximo, o conceito como o definiste, do que aquilo que supostamente imaginamos, está muito mais próximo de nós.

E. até acho que há um conflito intercultural dentro de cada um de nós. Porque eu até acho que tenho problemas interculturais comigo próprio, não quero entrar na esquizofrenia, mas como criador de vez em quando tenho que ...

e. lidas com essas questões quando estás a encenar?

E. depende do espetáculo, umas vezes sim, outras vezes não.

e. pegas num texto e sentes que há ali...

E. em termos de público será que??? para quem é???? que público é este ??? isso são problemas culturais. Ou seja, eu não posso fazer determinadas coisas no espetáculo para uma determinada pessoa.

e. mas já te viste a alterar as, a acrescentar....

E. não. já me vi a discutir com alguns intervenientes dos projetos as razões que achava que o nosso trabalho tem que ir mais longe do que as pessoas estão habituadas. E isto implica questões de cultura. Ou seja, as pessoas não estão preparadas para isto. *'ai as pessoas não*

*estão preparadas para isto'. ai isso é muito para a frente, ai isso vai chocar muitos as pessoas'. Mas vai chocar porquê? Vai chocar porque culturalmente, e nós, na arte nunca podemos ir por aquilo que está fixado, temos que ir muito mais à frente senão não é arte. Não é a questão das vanguardas, mas um artista tem que propor um passo mais à frente. Em termos de, já tive, ainda agora com isto que estou a fazer: 'ai para Viseu não se faz isto'. Não se faz isto porquê? Se não fazemos nunca mais se faz. Portanto isso são questões culturais. Não sei se são questões da interculturalidade, podem ser questões culturais, mas tem a ver com se tu não acrescentas, se tu não trazes mais, ou seja, eu acho que dentro da tua própria cultura, mas os artistas eu acho que nós temos que ir um passo mais à frente, nós não podemos ir só fazer repetir o que já está feito. Senão, não fazemos nada. Toda a gente acusa por exemplo quando os *Jardins Efêmeros* é muito para a frente, que são coisas só para um certo tipo de elitistas e não sei o quê. Mas a verdade é que as pessoas a pouco e pouco vem vindo e vão absorvendo e vão vendo. O teatro Viriato faz uma programação que as pessoas vão vendo e as pessoas vão aprendendo. E agora vão ver outras coisas e isso faz parte, isso é o que chama e dizer a outra, para mim isso é interculturalidade. É as pessoas trazerem outra realidade, as pessoas irem vendo, se querem, absorvem, se não querem deitam fora. Isso também pode acontecer, eu não como cão, por exemplo, mas já comi insetos. Em Roma sê romano. Queres ser mais intercultural que isto?*

Nós somos um país que foi colonizado tínhamos cá umas pessoas, os gregos, depois vieram outros, depois vieram os árabes, depois dos romanos, então os direitos? Os tribunais? Isso não é interculturalidade? Aí não já é nosso, já é português, a nossa cultura é essa. Então de onde é que veio isto tudo?

Eu acho que uma sala de aula é uma assembleia intercultural pessoas com características diferentes, ritmos diferentes, com posições diferentes, com estilos de vida diferentes, imaginários diferentes, e não é querer pôr tudo no mesmo, é o contrário é saber jogar com esta pluralidade. Isso é que é a interculturalidade, é trabalhar com esta pluralidade de conhecimento de informação, e mesmo assim produzir coisas. Sozinhos e em conjunto. e daí também na *Performance Criativa* eles têm trabalhos sozinhos em conjunto. para quê?? para também saberem gerir estas questões dos conflitos e como conseguem gerir uma ideia e desenvolvê-la. Agora, se os temas...? Podemos. Sim a gente já falou sobre isso, os temas estarem mais vocacionados, ou podemos induzir se quisermos para isso. Mas isso chamava-se *Performance Criativa e Interculturalidade*. Percebes? Ou a *Interculturalidade na Performance*. Isso são outras questões. Quando tu vens desenvolver o teu conhecimento ou quando tu vens trabalhar sobre e vais fazer ,uma vivência, na qual trabalhas no domínio cultural, é evidente que és forçado naturalmente a trabalhar sobre as questões interculturais. Para mim. Porque tens que perceber realidades diferentes, autores diferentes, com perspetivas diferentes, com pensamentos diferentes, com práticas diferentes. Portanto, e vais enriquecendo. vais dizendo isto é mais interessante, isto não. Os ritmos de uma dança de salão, o *Cha Cha Cha*? Não tem nada a haver com a Rumba. a Valsa? Não tem nada a haver com o *Kuduro*. Porquê? Porque é que a valsa é assim?

e. é a temperatura, é o ambiente é o calor.

E. não é só isso. As realidades e as relações sociais são diferentes, os protocolos sociais são diferentes. Então isto não é interculturalidade???

e. se estamos a dançar uma valsa e compreendemos a sua origem, temos que compreender que nada...

E. temos que compreender o que é.

e. ok, ok, ok.

E. Isto para mim, aqui, é interculturalidade. É pôr as pessoas a passar por diferentes manifestações artísticas do qual elas vão aprendendo, e vão testando e aproveitando e aprendendo alguma coisa.

e. ok, ok. melhorar a qualidade de partilha. obrigado

Anexo VI

Guião de entrevista aos docentes da u.c. de *Performance Criativa*.

bloco/ eixo	objetivos	questões	Tópicos
1- Prática artística (interculturalizada)	<ul style="list-style-type: none"> - descrever as concepções pessoais de prática artística. - sintetizar definições de prática artística. - estabelecer o contributo da performance criativa no ensino superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - pode descrever o seu percurso artístico? - qual a importância que atribui à artes no ensino superior? - como vê a prática artística no ensino superior? - em que contexto é lecionada? - e na dimensão profissional? - esse contributo varia de curso para curso? 	
2- Performance Criativa	<ul style="list-style-type: none"> - caracterizar a unidade curricular - caracterizar uma prática artística num contexto específico 	<ul style="list-style-type: none"> - como caracteriza a u.c. <i>performance criativa</i>? - quais os propósitos/ razões / motivos que estiveram na origem da u.c.? - qual a importância de este tipo de u.c. no plano de estudos de cursos do ensino superior? - em que contexto é lecionada a u.c.? - que importância atribui à presença da u.c. no curso? 	
3- <i>Performance Criativa e Interculturalidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> - descrever percepções sobre cultura, educação intercultural, interculturalidade - descrever as perspetivas sobre a presença da interculturalidade nas práticas artísticas 	<ul style="list-style-type: none"> - qual o significado que atribui ao conceito de interculturalidade? - tendo em conta a sua experiência, como vê o cruzamento da prática artística com a interculturalidade? - que relação estabelece entre a u.c. e a interculturalidade? 	

Anexo VII

Transcrição da entrevista inicial à docente com responsabilidades letivas na u.c. de
Performance Criativa

E. (entrevistada)

e. (entrevistador)

e. perceber as relações entre as práticas e a dimensão da interculturalidade. Este universo da interculturalidade. Como tu também dás, ainda agora acabaste um processo de dar aulas de *performance criativa*... como é que tu defines a *performance criativa*?

E. o que é que é a *performance criativa*?

e. que interpretação é que fazes da unidade curricular. Como é que tu vês isto?

E. Eu acho que é uma oportunidade. Especificamente a *Performance Criativa* que eu dou, não é tanto para alunos do curso de artes, não é, são outros alunos, com outros cursos.... Comunicação Social, Educação Ambiental. E eu acho que quando eles chegam aqui ganham a oportunidade de pensar. Pensar de outra forma. Ter contacto com emoções, com experiências diferentes, com eles próprios, que é o que eu acho que falta muito. Eles darem deles e não darem a partir de fórmulas. Aqui é-lhes pedido ou é estimulado, ou tentamos estimular que eles reajam, criem, e isto são tudo coisas muito intrínsecas, não é, e acho que eles não estão habituados a isso. Então eu acho que é uma oportunidade que eles próprios não percebem que é uma oportunidade. Alguns, alguns, até percebem, outros não.

e. podes descrever reações que tenhas assim mais presentes dos alunos?

E. bem primeiro eles acham muito estranho terem que calçar sabrinas. Eu acho isso muito engraçado. Logo desde aí já quer dizer muita coisa. É uma coisa tão simples, mas já quer dizer muita coisa. Depois alguns acham que vêm para qui brincar, e eu até gosto que eles achem isso, acho fantástico.

e. consideras importante, achas importante?

E. muito, muito, eu adoro quando eles escrevem no final: nas primeiras aulas estivemos a jogar coisas e a brincar. É muito porque... eles até costumam dizer fez-me lembrar quando eu era criança, que fazia o jogo de isto e o jogo daquilo. E eu acho muito importante, eu acho fantástico.

e. achas importante porquê?

E. porque despoleta imensa coisa. Primeiro a relação entre eles. É giro porque promove outro tipo de relações porque o contexto é diferente, é a brincadeira, é o jogo. Então eu acho que é muito interessante analisar até a própria envolvência entre eles, não é. Ganha dimensões diferentes ao longo da unidade curricular. Eu acho.

e. durante o percurso, durante o decorrer do semestre.

E. no decorrer do semestre. E eu acho que eles próprios o refletem, inconscientemente, no trabalho final que entregam. Porque principalmente alguns, quando são turmas muito grandes, eles não se conhecem, alguns conhecem-se outros nem tanto. E esta coisa do jogo, da brincadeira, permite-lhes... primeiro a desinibição, não é. Depois a relação com os pares, com os amigos, com os colegas. E que também começa a libertar, liberta um pouco do que está lá fora, do que é o quotidiano. O dia a dia, não é, libertam-se um bocado disso, não é, deixam isso fora da porta e começam a concentrar-se noutras coisas a aficar mais predispostos para o que vem a seguir. Acho eu. Estávamos nas reações, não foi. Desculpa. Vêm sempre muito a medo, com o pé atrás, engraçado. 'mas o que é isto, uma sala de aula sem cadeira, sem mesas. Tenho-me que me descalçar?' e então eles sabem uns pelos outros aquilo que vai acontecer. E começam a perguntar: 'ó professora é aqui que se dança?'. É. Eu acho que eles estranham, mas depois, comigo.... em regra, geram eles envolvem-se e vivem. Apesar de alguns acharem que isto não tem importância nenhuma para o percurso deles, e de estar escrito e registado, muitas vezes, eles deixam a opinião deles não é. Quando entregam o portefólio. Mas ao mesmo tempo eles não sabem para que é que isto serve para o percurso profissional, mas que a experiência foi boa. Há aqui alguma envolvência, porque senão, não seria boa. Não teria sido boa.

e. não teu ponto de vista que é o contributo para a vida profissional deles?

E. boa, boa, bem eu só tenho pena que eles a não percebam já. Mas eu acho que eles mais tarde vão conseguir, dar valor aquilo que fizeram aqui. Eu já te disse em algumas, desinibição, a expressão, oportunidade para pensar, oportunidade para refletir, pensar. que giro oportunidade para refletir, pensar.

e. achas, achas

E. há aqui outro lado importante, desculpa vi lá que é a exposição. Sabes eles...

o ser humano, vamos mais geral. Todos nós temos muito medo de errar, não é. O erro, o ficar mal, fazer mal. Porque somos desde pequeninos obrigados a obrigados não, induzidos a respeitar regras, seguir regras, a ter bons resultados e a fazermos as coisas bem e não nos é dada muitas vezes a oportunidade de errar. E eu acho que errar é bom e sabe bem e faz-nos crescer e faz-nos aprender. E eu acho que eles chegam aqui com muito medo da exposição, do erro e principalmente... uma coisa é errarmos através de algum meio, como é que eu hei de dizer isto, não sei se vou conseguir... errar ao vivo ou errar, como é que eu vou....

e. ...errar numa apresentação num espaço público ou errar num espaço mais...

E. mais reservado, ou através de uma expressão mais escrita. É diferente não é. Eu acho que quando estamos nós ali perante um público, ali nas aulas é assim uma coisa ainda mais privada, não é, mais. Eu acho que eles têm esse medo de errar, e como todos nós, como eu estava a dizer, e esta unidade curricular, permitiu eu acho desbloquear.

e. que outros contributos achas que a unidade curricular dá aos alunos. dentro quer na dimensão pessoal ou profissional. falaste do ser humano...

E. as artes não é... isto é um tema tão difícil. Meu Deus. Das artes, porque eu própria tenho imensas questões quando me põem, mas eu também tenho imensas questões.

e. alguma questão que queiras colocar? que questão gostarias de colocar os alunos?

E. que questão é que eu gostaria de colocar aos alunos, não tenho questões para colocar a mim próprio não aos alunos. Aos alunos não. Pergunta outra vez, vá.

e. que outros contributos esta... a experimentação, a exposição...

E. A criação, imaginação. ok. eles aqui... é-lhes proposto que eles criem, através de diferentes meios, portanto. A ideia é a de trabalhar a criatividade, exercitar a capacidade de resposta, de resolver problemas, de... e de imaginar. Portanto, através da escrita, através da expressão verbal oral, do corpo. A ideia é que eles experimentem, criem nas várias dimensões, não é, que falámos. E eu acho que isso é muito importante, claro que sim. Eu não consigo separar a dimensão pessoal da dimensão profissional.

e. como assim?

E. porque aqui eu acho que acabamos por trabalhar, se calhar a dimensão pessoal e, mas estás a formar o indivíduo. Eu acho que as artes formam muito o indivíduo enquanto humano, ser humano. Mas isso ajuda, o ser humano em todas as dimensões da sua vida... profissional, familiar, pessoal. Eu não consigo separar assim tanto as coisas. Aqui é um bocado pessoal, também. Eu sinto que depois, como sabes, a Animação Cultural foi o curso que eu segui, que eu tirei. Isso é um marco na minha vida. A partir do momento que eu frequentei, que eu tive contacto com estas experiências todas, eu dei um salto muito grande nem sei explicar, a nível pessoal, como formação, como a minha formação mudou, eu mudei.

e. podemos usar isso, podemos usar a tua formação em Animação Cultural, podemos falar sobre isso? O que é que podemos vir lá como é que tu podes relatar essa experiência de três anos, não perdendo de vista a questão das artes na formação pessoal, do confronto pessoal com as coisas.

E. pessoal e profissional, não é. Onde acabei por exercer na área. Ok, Mariana, antes do curso, confiança, estas práticas todas ajudaram a imenso a não ter medo do erro, como eu falei há um bocado, não ter medo de errar, a confiar em mim, a confiar na minha capacidade de expressão, ao mesmo tempo ajudou-me a libertar. Eu acho que fui sempre uma pessoa muito presa, isto faz parte da vida de cada um, cada um tem as suas, o seu percurso, o seu percurso é isso. E eu brinquei pouco, acho eu, e aqui poder brincar foi muito importante. E eu poder brincar... puder expressar-me sair do contexto, do contexto, dum contexto de vida mais carregado, preso, responsável, entendes. E puder chegar aqui e puder libertar-me, jogar, expressar-me, isso ajudou-me imenso enquanto pessoa e depois claro que sim na vida profissional. Primeiro também, acho que trabalhei muito o nosso músculozinho da criatividade, e foi importante,

e. depois do curso?

E. depois do curso...

e. estamos na ideia da experiência, da prática artística como um fator de desenvolvimento pessoal. É essa a experimentação, essa vivência. Que outras experiências é que te marcaram já numa dimensão profissional... podes relatar outras experiências artísticas que te tenham também feito o exercício muscular da criatividade?

E. constantemente, é incrível. Eu trabalho numa associação cultural que é a *zunzum* e constantemente temos que criar. E há duas situações diferentes. O criar porque nós, nós enquanto grupo queremos e achamos que devemos fazê-lo em relação a alguma temática, ou em relação a algum conceito, pronto. E seja em que área for, principalmente o teatro, aquilo que nós fazemos mais é o teatro, mas quando nos é solicitado, ou quando temos algum tipo de, ou quando nos é solicitado alguma, algum produto mais específico. com tema, com... são duas formas diferentes de criar, mas precisas... nas duas... estás a trabalhar constantemente a... tudo. Tudo o que aprendeste, tudo o que viveste, ou acho que estou constantemente a por em prática tudo aquilo que bebi aqui do curso, das aulas. das diferentes aulas.

e. temos aqui três dimensões. uma vivência pessoal de um curso de uma forte componente artística. uma forte componente artística em termos profissionais virgula então vou regressar a mesma questão. como é que tu agora vês uma prática performativa que tem o nome de Performance Criativa, como é que tu agora vês, focalizas, neste contexto, dos alunos de comunicação social. vou tentar sintetizar isto numa pergunta que é: que importância é que tu dás à existência destas práticas no ensino superior?

E. eu começo por dizer que já é tarde. Já é tarde no ensino superior. Eu acho. Não nunca é tarde, eu sei que nunca é tarde, mas a meu ver estas práticas deviam, não deviam, deviam estar integradas desde sempre. Desde que eles começam a ir para a escola. Devia ser dada a importância que é dada ao português, à matemática, pronto. Isto são questões, claro que muito debatidas, não adianta irmos por aí, mas...

e. já é tarde.

E. entre aspas

e. sim, sim, eu percebi

E. porque nunca é tarde, mas o que eu acho é que, mas isto para tu perceberes que realmente para mim faz todo o sentido, isto fazer parte, o que é que faz o ensino superior que formar pessoas, certo.

e. portanto, estamos a falar de um curso que não tem mais nenhuma unidade curricular de dimensão artística.

E. certo, mas estamos a falar de profissionais que vão estar a... comunicação social, comunicar, ok, comunicar. Eles vão comunicar, cada um escolherá o veículo, o meio pelo qual irá comunicar. Uns querem rádio, outros querem televisão, outros, jornalismo. portanto estamos a falar tanto de, tanto de voz, como de escrita, como corpo, físico. Acho que tudo está... para mim é tão óbvio que eu nem consigo... mas vá. Vou tentar. Um aluno, ou um profissional que tem que comunicar. Que engraçado, vá calma, vou tentar formular bem a coisa, isto é muito engraçado. Então o que é que nós fazemos aqui? Trabalhamos a expressão, a comunicação, performance criativa trabalha isso.

e. muito bem. e mais

E. expressão, comunicação, criatividade, imaginação, improviso. Há uma data de exercícios que nós fazemos que eu acho que tem tudo a haver com aquilo que eles vão, ok, só a nível profissional se eles vão para uma televisão, eles têm que estar confiantes, a desinibição, o saber estar, o corpo comunica, não é. Então se o corpo comunica é importante, é importante nesta fase de formação eles terem contacto com isso. Vamos refletir sobre o nosso corpo. Certo. Como é que eu perante uma situação improvável, como é que eu reajo? Nós não podemos melhorar sem antes sabermos o que somos. Não é, eu acho que é... se eu não sei que limitações tenho, se eu não me observo ou ... sei lá ou... se eu não reflito sobre... é isso, como é que eu vou perceber quais são as minhas limitações, como é que eu vou conseguir trabalhar-me, sem antes passar por uma experiência em que eu paro, para então pensar-me. Vou pensar-me, vou olhar-me. A mim ao outro, não é, acho que, acho eu. Respondi, não

e. respondeste.

E. profissional é isso, vão ter que escrever, vão ter de editar, vão ter que entrevistar, vão ter que... há uma data de... é isso, no dia a dia, coisinhas mais específicas que eles vão ter que fazer. Tudo isso usa o quê? Eles vão usar o quê? Qual é o instrumento deles, a voz, o corpo. Não é. então é importante que eles passem por práticas que os façam exercitar, ganhar consciência, é isso é mais por aí tomada de consciência.

e. como é que tu defines cultura?

E. cultura. é tudo.

e. ok.

E. isto é muito difícil.

e. mas está respondido, cultura é tudo, muito bem. E interculturalidade? Que perceção tens daquilo que é Interculturalidade?

E. ...

e. se é um tema que alguma vez te... podes nem sequer ter pensado sobre essa... por exemplo a *zunzum* tem projetos: 'janelas para a comunidade'; 'Com(u)nidade'.

E. sim

e. não é, correto?

E. sim, é. sim é verdade, é verdade.

e. vai pegar...

E. vai pegar em questões culturais, é isso. engraçado, sim. ok, eu disse-te que a cultura era tudo.

e. é tudo

E. mas existem várias culturas.

e. muito bem, como assim?

E. pois, eu não estou assim muito à vontade para falar sobre isto, para verbalizar com termos corretos estás a perceber.

e. não sei se há termos corretos para verbalizar.

E. pois!! ok.

e. é a tua visão das coisas.

E. a minha visão das coisas...ok. ok. Então vá. O projeto Com(U)nidade da *zunzum* pretende... o que nós fazemos é, pronto, nós não atuamos no meio urbano, vamos para o meio rural.

e. porquê?

E. porque é onde... vamos buscar a memória, a tradição, a história. Então nós pretendemos pegar nesses elementos e trabalhá-los reativá-los. não os deixar morrer. E agora voltando à questão da cultura.

e. da cultura, das várias culturas. por exemplo, alguma vez nesses projetos que vocês desenvolvem algumas vez tiveram que cruzar com outras culturas, com outras nacionalidades? Com outras formas de pensar? Pessoas de várias origens? 'eh pá, agora temos que juntar, vamos ter que juntá-los é vamos ter de criar alguma coisa'. Essas pessoas do meio rural eram todas da mesma aldeia? Não, era o Francisco da aldeia 'A'? O Armindo da aldeia 'B'?

E. pois, pois. Eu estive mais presente, nós já vamos no quarto projeto. Portanto, já estivemos em três freguesias diferentes. Uma delas era até a união de freguesias. Agora é maior a freguesia porque abraçou outras. E este ano agora já mesmo estamos a trabalhar com a

quarta. No ano passado eu acompanhei mais uma que foi a de Mundão mas foi acompanhando de perto as outras pelos colegas não é, pelos colegas profissionais na *zunzum*. Uma em mundão não houve tanto... Mundão era uma comunidade coesa. o que é que eu quero dizer com isto, maioritariamente eram todos dali.

e. locais

E. locais, sim, próximos e dali, foi tranquilo. depois quando fomos para união de Torredeita, Boa Aldeia, Farminhão, e mesmo agora onde estamos em calde, ainda não me debrucei muito sobre isto, mas há, nota-se que há rivalidades. Que há alguma tensão entre as várias aldeias ou os vários povoamentos, mas, e por histórias que vêm de trás. Acontecimentos que marcaram e que estão muito presentes. Já são outras gerações, mas está muito presente e eu acho que mesmo as gerações agora, é-lhes passado isto, é-lhes transmitido, sabes, e então..., mas eu acho que este projeto que nós fazemos vai quebrar, vai amenizar, eu não sei se resolve, pode não resolver, não somos mágicos, mas acho que ameniza e dá-lhes a oportunidade de se verem com outros olhos entre estes, estas pequenas culturas.

e. mas podes-me descrever o que é que é? É teatro?

E. e teatro sim. é teatro. É um espetáculo multidisciplinar.

e. são eles que escrevem os textos?

E. sim.

e. várias linguagens?

E. sim. Envolve a música. Portanto, nós pegamos em grupos que eles já têm formados e abrimos também à comunidade em geral, pessoas que não pertencem a nenhum grupo, são muito bem-vindas e queremos, é bom. Que venham trabalhar. Aquilo que nós fazemos a partir da história deles. Há uma primeira fase de recolha, em que vamos procurar as pessoas locais não e vamos tentar perceber.

e. as histórias são todas deles?

E. feitas por eles

e. narradas por eles?

E. narradas por eles. Há essa primeira parte de recolha, escrevermos, gravamos aquilo é intensivo falamos com imensas as pessoas e perguntamos também quem são as pessoas mais indicadas mais para nos, a contador de histórias lá sempre há sempre alguém que tenha uma boa história, sim é muito engraçado. Depois a fase seguinte que é o tratamento daquilo que recebemos, que fomos buscar virgula destas informações, destas histórias e então há criação de um guião. Tudo a partir do que eles nos dão, procuramos criar um guião, tendo em conta também as associações que sabemos que existem e o guião é preparado tendo em conta a realidade da comunidade. Fase seguinte, ok, vocês contaram-nos história, mas nós agora queremos que vocês interpretem as vossas histórias.

e. é importante ser feita dessa forma? Esse processo? eles criam e depois eles próprios é que tem que fazer a interpretação?

E. sim. eles narram, acontecimentos, histórias, lendas, nós de alguma forma tentamos organizar um guião, um texto, depois texto mesmo, e depois sim, se é importante?

e. eles não só escreverem com eles próprios...

E. é assim, nem toda a gente que... eles não escrevem. Nós escrevemos. Eles dão-nos...

e. ok. ok

E. dão-nos informação e nós criamos o texto a partir do que eles nos dão. Nem toda a gente que está na primeira fase, está na terceira, ou seja, alguém conta-me uma história mas pode não ir interpretá-la. Mas também pode. Eu acho que é importante porque eles sentem-se ouvidos, sabes, sentem-se

e. têm voz

E. sim, sabes, acho que até tem aqui um lado terapêutico. Porque às vezes há realmente tensões que são desmitificadas, não sei explicar, em cena. ok. Alguém vai analisar o problema deles, mas é uma visão de fora, e depois aquilo que eles estão a dar é a visão de alguém que vem de fora, que é sempre mais leve do que aquela que eles têm, que estão lá a fervilhar e a vivê-la. E acho que lhes permite outras interpretações. Não sei.

e. esse processo alguma vez foi idêntico aconteceu aqui nas aulas de Performance Criativa? Achas que a Performance Criativa pode agora e regressando à Performance Criativa, esse processo de eu próprio conto as histórias, conta, narro, escreve e também faço, é igual?

E. sim, isto acontece.

e. acontece aqui?

E. sim. sim há exercícios em concreto que eles... há um indutor que tentamos ser nós, o docente induz e a partir de uma indução, por exemplo de um ditado, que eles, portanto, são eles que... que completam, que constroem eu só induzo algumas palavras, mas eles ... são

eles que constroem o sentido, o significado da história, a sua história e logo aí é engraçado ver, analisar a quantidade de histórias, não é, que saem porque cada um é diferente, pronto, mas depois é-lhes pedido que... a partir de um ditado escolham uma personagem. Eu peço-lhes para eles, depois de escolher a personagem, tentar em dar-lhe consistência, não é, criar um B.I. 'quem é ela?' 'quem é essa pessoa?', 'como é que ela é psicologicamente, fisicamente. para depois de eles se debruçarem na personagem, eles vão escrever um monólogo, ou seja, o que é que ela tem para nos contar. Porque é que essa pessoa, tendo em conta a forma como vocês a desenharam, o que é que ela, o que é que é importante, o que é que ela poderá querer dizer-nos. E depois também só eles próprios que vão e interpretam. Eles criam o texto e criam a personagem, depois interpretam-na. Sim.

e. portanto, podemos voltar à questão desta prática artística, ativa, no teu entender, ativa várias... vários elementos da nossa...

E. sim, várias competências.

e. competências?

E. competências, sim.

e. que outras coisas podes falar, que outras competências? que podes apontar que sejam abordadas neste tipo de práticas, quer seja neste contexto, nesse projeto?

E. hum, hum, não sei se vou ser repetitiva, mas o que eu... eu acho que há duas linhas de trabalho, individual e coletiva. Em cada uma dessas formas de trabalhar como eu já referi eu acho que há uma série de competências que estão a ser trabalhadas, estimular para que se trabalhem, vou repetir: a desinibição.

e. isto num nível mais individual, é isso?

E. individual e coletivo. porque há sempre uma fase de apresentação. A desinibição é trabalhada tanto de uma forma como de outra. Mais individual sim porque eles confrontam-se estão sozinhos, não tenho o apoio, ninguém me vai safar se isto corre mal sou eu'. mas eu acho que isso é importante.

e. porquê? Porque é que dizes que é importante isso na formação dos alunos? isso é uma ferramenta? é uma mais-valia?

E. É. É sim, estou só a tentar... acho que são pequenos passos em relação a uma maturação do indivíduo. O estar sozinho, exposto exige confiança, segurança, e algum bem-estar connosco próprios, não é. O sentirmo-nos bem connosco. O confiamos em nós, gostarmos de nós é importante. E é nesses momentos que somos postos à prova. É na hora claro que há sempre um nervo o nervo miudinho, isso é normal. Faz parte. Não só nos alunos, em todos, é normal.

e. vamos buscar a ideia da interculturalidade, partindo do pressuposto que é o confronto com outras formas de pensar e de agir, com outras culturas, que tipo de cruzamento, de relação, todo o trabalho que é desenvolvido na Performance Criativa pode interferir, cruzar-se com isto do que é que é a interculturalidade. podes apontar algumas...

E. não sei se estou a perceber bem a questão, mas quando nos relacionamos com a diferença, há várias formas de reagirmos, de reagirmos, de aceitarmos. há quem fique curioso, há quem rejeite à partida, há várias formas de reagir, cada um reage.... depois depende também da diferença com que nos deparamos, se é muito vinculada ou...

e. alguma vez sentiste no decorrer das aulas alunos a terem essas reações? de confiança, de aceitação? com alguma situação em específico? o que é que era? qual o tema?

E. como já é o segundo ano, não é. Nada de grave, brincar com um sotaque, mas em relação a isso eu acho que não consigo apontar-te assim uma situação que... sabes.

e. sim, sim.

E. ... não... portanto estas práticas e a interculturalidade e o lidar com as diferenças acho que estas práticas nos ajudam a saber lidar com a diferença. Quando não conhecemos temos medo. E é isso que nos leva a reagir às vezes de forma menos positiva. A insegurança, o medo perante o desconhecido. quando não se conhece desconfiasse, temos medo. E como nós aqui trabalhamos, pode não ser tão imediato isto, mas eu acho que nós trabalhamos aqui muito com uma.... como reagir perante situações inesperadas, novas, e acho que isso lhes pode dar alguma versatilidade em saber lidar com o desconhecido. Até porque isto à partida é desconhecido para eles. Logo desde início e eu sinto é exatamente isso, portanto, eu desconheço, tenho medo, não quero, não gosto desta disciplina, mas depois a aos poucos e poucos começam a envolver-se e a perceber que isto não é um bicho de sete cabeças. O bicho-papão.

e. quero te agradecer a paciência porque é um registo importante a visão que tu dás sobre estas práticas, da formação de alunos no contexto de um curso para o qual eles não têm... não está prevista a formação artística. É curioso a ideia do músculo, de exercitar músculo e da envolvimento que é penso eu, deduzo eu, que é a questão da envolvimento que são a necessidade que nós temos de nos envolvermos para depois nos aperceber em lidar com um desconhecido, é exercitar a capacidade de resposta. E no teu entender isto é a melhor forma de se trabalhar através das práticas artísticas, da Performance Criativa? Se calhar a outras unidades curriculares que trabalham melhor estas dimensões, estas competências...

E. que eu conheça? Da componente deles? Do curso deles? Não sei, acho que não, na minha opinião não.

e. tu falas em experimentação, criação, improvisação, testar a capacidade de resposta, confiar na capacidade expressão, mas aí a questão do individual, do coletivo, a versatilidade em lidar com o desconhecido e a envolvimento... terminas com um conceito muito importante, penso que consideras importante, que é a questão da envolvimento...

E. e se esta é a unidade curricular que pode trabalhar... a dimensão aqui trabalhada é mais pessoal, como já te disse a pouco. Eu acho que nas restantes unidades curriculares não posso falar do desconhecido há muitas que eu não conheço, mas pronto. Trabalhamos para o produto final e sempre as regras muito exatas de estruturação do produto final. A tónica não está no produto final, está no processo, e não há regras, há regras... é suposto... temos as ciências exatas, as matemáticas, até a própria avaliação, até a própria... vou falar nisto porque é uma coisa que me a própria avaliação que se faz é tudo muito do produto final, então, se o aluno escreveu esta frase, esta frase transmite os conhecimentos que ele adquiriu, coisas muito exatas, fórmulas e teorias e conceitos que deixam dados e que eles, de alguma forma, armazenam ou não, e depois expõem, num momento final. Expõem e pronto. Mas isso mexe de alguma forma com... eu acho que trabalhamos aqui dimensões diferentes do ser humano. Há quem divida o lado esquerdo e o lado direito do cérebro... é isto. Isto é muito complicado não vou entrar por aí mas é um pouco trabalhar o outro lado do cérebro. E o processo, é dar de mim. Não há uma fórmula, entendes, eles chegam aqui e não há uma fórmula, não há e não estão habituados. Ok deem-me de vocês. e deem de vocês a vocês próprios. Não é costume, mas é preciso.

e. é uma boa frase para rematar a conversa.

Anexo VIII

Guia da prática da u.c. de *Performance Criativa*



Guião para a criação e concretização dos projetos

Este guião expõe as atividades/ exercícios que resultam da operacionalização do programa da unidade curricular de *Performance Criativa*. Esclarece sobre os pontos principais em que os exercícios são desenvolvidos, servindo como um mapa de apoio aos discentes.

A) 'Carta geográfica' (geografias do Ser e do Ver)

Sinopse:

Cada um desenvolve na primeira pessoa um registo gráfico onde explora, traça, regista, as suas dimensões como um ser **cultural** e **social**. Identidade, personalidade, cultura, valores e crenças fazem parte da geografia e da paisagem individual de cada um.

Palavras chave: **crenças, valores, princípios, tradições, interesses, outra cultura e grupo**

'Identity, as well as understanding the lens through which we each view the world, becomes a foundational point for exploring intercultural competence' (Deardoff, 2009, p.266)

ubuntu, 'I am, because we are; and since we are, therefore I am' (idem)

B) 'Tiras de emoção'

Criação individual de uma tira paleta fotográfica a partir de autorretratos criados em espaço de aula. Deve ser comentada e integrar:

B.1) Retratos Individuais de Emoções.

B.2) Recolha de:

- 2.1) Figura histórica/ cultural;
- 2.2) Figura da mitologia;
- 2.3) Figura do universo ficcional;
- 2.4) Figura tradicional/ popular.

B.3) Escrita de um Guião para Dramatização a partir das figuras criadas no ponto B.3.

C) Dramatização

Desenvolvimento e apresentação em grupo de uma **dramatização** com base nos textos criados em **B.4**.

Uso de um narrador (*cada aluno terá que ser narrador externo da ação dramática*).
Desenvolvimento da ação dramática através de uma linguagem não-verbal.

Os elementos constituintes do grupo têm que interpretar ao vivo a história narrada, podendo utilizar todos os recursos que considerados apropriados (*Objetos, adereços, guarda-roupa e podendo utilizar o corpo como elemento sonoro, mas sem recurso à palavra*).

Não devem existir saltos narrativos; a ação a desenvolver deve ser uma ação contínua sem interrupções ou ruturas.

D) Caixa de música

D.1. Tema: movimento, ritual e danças do mundo

- D.1.1. Sinopse
 - D.1.2. Mapeamento/ Coreografia
 - D.1.3. Objetos de Cena
 - D.1.4. Figurinos
- (Grupos de 5/ 6 elementos)

E) Performance intercultural

Intervenção performativa, artística e cultural para a cidade de Viseu.

Preparação e apresentação de uma performance em pontos da cidade tendo como tema subjacente a Interculturalidade.

Coletivo e grupos

Anexo IX

Protocolo de elaboração do portefólio da unidade curricular

Estrutura geral do Portefólio de *Performance Criativa*

Deve o discente articular no trabalho as diferentes perspetivas segundo as fontes enunciadas numa fundamentação teórica que contextualize e situe a natureza do trabalho, que suporte as opções assumidas e as estratégias adotadas dos trabalhos realizados. Incluir todos os trabalhos/ projetos pedidos no decorrer do processo criativo e performativo.

Deve ser feita uma abordagem reflexiva, crítica sobre os processos de criação, desenvolvimento e de concretização das várias fases dos Projetos.

O discente deverá ter em conta os aspetos fundamentais enunciados nos critérios de avaliação. Deve ainda dar relevo aos aspetos ligados ao seu trabalho individual e em grupo.

Todas as considerações e categorizações ficam à inteira responsabilidade do discente, quer à forma, quer ao conteúdo da sua apresentação.

Livro de estilo

Capa	pág. <i>i</i> , com alinhamento centrado: <i>Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu.</i> No centro da capa, com alinhamento centrado: <i>título do trabalho; unidade curricular e nome do(s) docente(s).</i> Na base da capa, inferior direito: nome do autor, <i>Viseu</i> e <i>ano letivo</i> .
Índice	pág. <i>ii</i>
Palavras-chave	pág. <i>iii</i> Deve incluir 5 a 7 palavras-chave
Tabela de siglas	pág. <i>iii</i> Deverá conter as siglas utilizadas ao longo do trabalho. Exemplo: ESEV (Escola Superior de Educação de Viseu)
Introdução	Início da numeração árabe: 1 Deve incluir: apresentação; enquadramento, objetivos e estrutura do trabalho.

Estrutura:

- I- **Fundamentação/ Enquadramento Teórico** (apresentação das pesquisas realizadas e análise dos textos de apoio fornecidos).
- II- **Memória Descritiva dos Processos** (descrição em forma de diário do dia-a-dia das sessões e dos processos/ meios/ caminhos tidos na criação e desenvolvimento dos trabalhos).
- III- **Análise Crítica dos Produtos** (reflexão, na 1.ª pessoa, dos projetos apresentados).
- IV- **Pertinência formativa** (análise e reflexão sobre a prática artística vivenciada em relação à sua formação pessoal e profissional).

Bibliografia e Anexos

Bibliografia	Na bibliografia devem constar todas as obras consultadas, assim como, obrigatoriamente, todas as referências efetuadas ao longo do texto.
--------------	---

	<p>Deve ser construída de acordo com as normas estabelecidas pela A.P.A.</p> <p>As referências deverão surgir por ordem alfabética (com base no último nome do primeiro autor).</p>
Anexos, tabelas e figuras	<p>Devem ser numerados, com numeração árabe, citados no texto e acompanhados de um título e/ou legenda descritiva, assim como da fonte de dados.</p> <p>A legenda das tabelas e figuras é de acordo com A.P.A. (em cima, para as tabelas e em baixo, para as figuras).</p>

Formatação geral do trabalho

Papel/ PDF	A4 Horizontal
Margens	<p>Esquerda: 3cm</p> <p>Restantes: 2,5cm</p>
Numeração de páginas	Canto inferior direito
Tipo de letra	Times New Roman:12
Espaçamento entre linhas	1,5
Parágrafos	Avanço de 1cm.
Notas de rodapé	<p>As notas de rodapé indicadas no texto devem ser numeradas sequencialmente (Times New Roman 8).</p> <p>Utilizadas apenas em casos de absoluta necessidade (informação adicional, mas fundamental para compreensão do texto). Nunca para referências bibliográficas.</p>
Anexos, tabelas e figuras	<p>Devem ser numerados, citados no texto e acompanhados de um título e/ou legenda descritiva, assim como da fonte de dados (Times New Roman 10).</p> <p>A legenda das tabelas e figuras é de acordo com APA (em cima, para as tabelas e em baixo, para as figuras)</p>

Anexo X

Questionário 1: *'Gostava de saber...'*

Apresentação

O presente questionário procura sintetizar a forma como cada um descreve o que é ser culturalmente consciente. Ou seja, tem como objetivo perceber como cada um percebe a sua cultura e quais os pontos que considera centrais para essa mesma consciência cultural.

Para além disso, procura saber como cada um se define como um ser que tem uma origem e uma identidade própria e única.

Deseja-se registar a visão única e individual para as questões relacionadas com a interculturalidade, para questões relacionadas com a diversidade cultural, o perfil cultural e com as artes performativas de natureza intercultural.

As informações aqui dadas são estritamente confidenciais e anónimas. A colaboração é fundamental já que contribuem para o estabelecimento de pontos de referência e como guias a partir dos quais desenvolveremos o nosso estudo.

I

a) descrevo a minha família como:

b) descrevo a minha religião/ crença como:

c) pertenço aos seguintes grupos sociais (ex: clube desportivo, comunidades religiosas, grupos culturais...)

d) descrevo a minha cultura como:

e) considero que o mais importante na minha cultura é:

f) o(s) valor(es) mais importantes na minha cultura é (são):

porque:

II

a) a minha comunidade é formada por diversos grupos, como:

b) descrevo o meu grupo de amigos como:

III

a) gostava de conhecer outro país (qual?), porque:

b) não gostava de conhecer outro país, porque:

c) conheço outras realidades culturais como:

d) é importante conhecer outras culturas porque:

e) conheço tradições/ hábitos de outras culturas como:

IV

a) assisti a um espetáculo de uma cultura diferente da minha:

Anexo XI

Questionário 2: Após a Dramatização

Questionário

Sobre a dramatização...

O presente questionário faz parte de um estudo de doutoramento sobre o tema da Interculturalidade. Procura saber as tuas opiniões sobre este mesmo tema tendo como ponto de partida uma dramatização realizada no âmbito da unidade curricular de *Performance Criativa*, presente no plano de estudos do teu curso.

As informações, opiniões e pontos de vista aqui expressos por ti serão tratados de forma anónima e não estão sujeitos a qualquer género de avaliação.

Fica desde já expresso o meu agradecimento pelo tempo usado por ti na resposta a este questionário.

A tua colaboração é essencial!

I

Sobre a tua dramatização...

A minha personagem/ figura foi:

- a) Como caracterizas a tua personagem/ figura?
- b) Como descreves a importância da tua personagem/ figura na sociedade?
- c) Quais as razões da escolha da tua personagem/ figura?
- d) Com a tua personagem/ figura ficaste a conhecer outros aspetos sobre outras culturas? Quais?

II

Tendo presente o tema proposto para a dramatização **Sociedade, valores e tradições**:

- a) O tema da dramatização foi:
- b) Para mim o tema é importante porque:
- c) Ao trabalhar este tema fiquei a saber que:
- d) Como caracterizas esta experiência?
- e) No teu ponto de vista este exercício contribuiu para o conheceres outras culturas? De que forma?

III

Para além da tua dramatização, a **dramatização dos teus colegas** abordou outras formas de lidar com o mesmo tema. Assim:

- a) Qual o tema de dramatização que mais apreciaste? Qual o motivo?
- b) Que aspetos sobre a sociedade, cultura e tradições ficaste a conhecer com as dramatizações dos colegas?

Anexo XII

Questionário 3: Após a apresentação '*Caixa de Música*'

Questões colocadas após o visionamento dos vídeos do exercício: ‘Caixa de música’

1) COMO FOI REALIZAR ESTA ATIVIDADE

2) O QUE FIQUEI A CONHECER DE OUTRA CULTURA

3) O QUE FIQUEI O CONHECER DE OUTRAS TRADIÇÕES

4) QUAL A IMPORTÂNCIA DO EXERCÍCIO PARA O MEU CONHECIMENTO CULTURAL

Anexo XIII

Guião de entrevista final em grupo aos discentes

GUIÃO DE ENTREVISTA

Apresentação

A performance intercultural teve lugar no dia 19 de janeiro e decorreu em locais emblemáticos de Viseu - a rua Direita, a rua Formosa e Rossio.

O propósito da sua criação teve objetivo a imersão nos elementos caracterizadores de várias culturais mundiais. Esta performance levou a que os transeuntes em espaços da cidade pudessem observar ao vivo características da cultura indiana, árabe, japonesa, chinesa, europeia e da indonésia.

Esta entrevista tem como objetivo apurar as opiniões dos participantes nesta performance intercultural no que concerne:

- I. A experiência performativa (o que foi corporizar, preparar, apresentar elementos performativos das diversas culturas).
- II. O impacto da experiência na formação pessoal (novos valores, novas atitudes, visões sobre outras formas de agir).
- III. O impacto da experiência na formação profissional (ligações ao contexto dos objetivos do curso de Publicidade e Relações Públicas).

GUIÃO

Bloco I

- Como descrevem a cultura sobre a qual realizaram a performance?
- Como caracterizam a performance que realizaram?
- O que consideram ser o **ponto forte** da vossa performance?
- O que **mais** gostaram de fazer? Porquê?
- Observaram outros grupos? Sim? Que opinião têm sobre os outros grupos?
- O que **menos** gostaram de fazer? Porquê?
- Como descrevem a experiência performativa?
- Têm conhecimento de relatos/ comentários de pessoas que assistiram à performance?
- O que consideram importante neste tipo de experiência?

10/10/2016

Bloco II

- Em que medida consideram que esta experiência contribui para vossa formação pessoal?
- Qual o aspeto que mais vos marcou da cultura sobre a qual realizaram a performance?
- O que ficaram a conhecer da cultura sobre a qual fizeram a performance? Fez-vos pensar sobre a cultura portuguesa?
- Após a apresentação têm novas visões sobre a cultura abordada?
- Após a apresentação como caracterizam a experiência para conhecer outras culturas?

1000

Bloco III

- De que forma esta experiência contribui para vossa formação profissional?
- O que é mais relevante nesta experiência para a vossa experiência profissional?
- Como pode esta performance intercultural interligar-se com P.R.P?

1000

Anexo XIV

Guião da entrevista final: Criador da u.c. *Performance Criativa*

Guião

Bloco/ eixo	objetivos	questões
1- Prática artística e interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - apurar em pormenor as relações diretas entre a experiência artística e a interculturalidade - apresentar conceitos associados à prática artística e interculturalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - como descreve a performance que observou? - que apreciação faz do exercício como atividade para a performance? - que apreciação faz do exercício como trabalho a desenvolver neste contexto de formação? - no seu entender a performance permitiu o conhecimento de outras culturas? - como viu a ligação entre a performance de rua e a interculturalidade? - no seu entender como pode esta experiência contribuir para a experiência artística dos alunos?
2- Performance e interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - apurar conceitos chave ilustrativos da relação entre performance e interculturalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - a performance possibilitou o conhecimento de novos valores? - a performance possibilitou o conhecimento de outras culturas? - a performance de permitiu conhecer elementos de outra cultura? Quais? - a performance possibilitou permitiu conhecer a língua de outra cultura?

Anexo XV

Transcrição da entrevista final: Criador da u.c. *Performance Criativa*

Entrevista realizada tendo como principal objetivo registrar os pontos de vista do criador da u.c. sobre a performance de rua realizada sob o tema da interculturalidade.

E. – (Entrevistado)

e. – (entrevistador)

E. o teu processo de construção do evento ou daquela...

e. da performance

E. daquela performance....

e. é uma performance, sim é uma performance intercultural

E. sim, mas isso é um evento

e. certo

E. é um espetáculo... é um evento que aconteceu, é um acontecimento, portanto é uma performance. aquilo que acontece, ou seja, a performance, fez-se durante um semestre como tu dizes,

e. aquela performance não foi desenvolvida durante um semestre...

E. ... não é aquela performance, mas aquela performance é resultado

e. de vários exercícios... do trabalho...

E. do trabalho das várias atividades?

e. não. não

E. não. então?

e. não, aquilo foi um exercício, começou por ser um exercício, depois transformou-se numa atividade que depois... o final, o final foi um produto que foi uma performance de rua... subordinado ao tema da interculturalidade

E. mas tu quando começaste a criar...

e. ...antes disso não fiz nenhuma, nenhum exercício, nenhuma atividade idêntica àquela. todos os exercícios foram diferentes.

E. eu sei, mas isso...aquilo é o resultado...aquilo que eu vi foi a ... desculpa, foi a ... daquilo que me dá conta e daquilo que eu fui assistindo que vocês iam fazendo nas aulas... foi o culminar de um processo de criação para aquele evento. ou não? ou para aquela performance

e. não foi o semestre todo

E. não estou a dizer o semestre todo, mas houve uma parte

e. certo, certo, certo.

E. ... que foste construindo...

e. certo, certo

E....atividades

e. direcionado para...

E. direcionado para aquilo

e. para a performance de rua. Certo

E. pronto. para aquela atividade. Quando nós pedimos... por exemplo...

e. vários exercícios para culminar numa...

E. fizeste de alguma maneira a conceção da criação de uma coisa ia acontecer que tu querias, e que tu foste trabalhando com eles
e. certo

E. parceladamente, ou nas aulas

e. vários exercícios foram feitos, várias atividades várias atividades foram concretizadas para...

E. para aquele resultado

e. direcionadas já com o intuito aberto...

E. para aquilo

e. ...e discriminado

E. com um guião

e. com uma estrutura, já se sabia, sempre com coisas em aberto...

E. e achas...

e. foi criada uma estrutura

E. estamos a reverter a entrevista... e tu achas que o guião que tu escreveste, ou que tu desenhaste... aquilo que aconteceu, o acontecimento, a performance...

e. não aconteceu tudo o que estava previamente estabelecido, do que poderia ter acontecido. houve ali uma parte que não aconteceu.

E. mas, mas

e. da estrutura em si, do que estava combinado houve várias propostas, que foram lançadas que é ... penso que foi sugerido por mim, que era haver vários... a centralina seria o Rossio, e onde cada grupo decidia onde começar, mas tinha que haver uma, uma passar por ruas de maior movimento, que criasse maior impacto. Houve coisas que foram faladas que não aconteceram que era entrarem mesmo nos espaços público interiores. entrar nas lojas, entrar nas zonas de comércio, entrar... pronto...

E. mas achas que isso desvirtuou...

e. houve um momento que era um... outra parte que foi ... haver o cruzamento... isso só foi feito no Rossio, coisas breves, apontamentos breves, do que estava idealizado...

E. sim, estou a falar do que estava idealizado

e. de desenho performativo. o desenho da performance que estava idealizado. os dois grupos, os grupos iam subindo a rua Direita, mas depois, não sei se foi por facilidade para quem vê, depois optou-se pela facilidade de quem vê e dada a temática da interculturalidade, os dos objetivos da performance era provocar, de alguma forma, em quem assistisse essa variedade. porque quem assistir a um grupo só isolado...

E. não dava

e. ... pode, o conceito...a questão da interculturalidade pode não estar muito presente, ou pode não ser muito...porque uma pessoa pode ver o grupo japonês e não vê mais nada.

E. ok

e. e depois fica a pensar assim: 'ok é o Japão'

E. e tu querias dar a variedade da interculturali

e. ...resultado, mas isso também leva, levou a outros, levou a outras circunstâncias, ou melhor, a outras variáveis que não foram exploradas que é: de facto também poderia... como é que se, agora depois de feito, como é que poderia registar todas as formas que as pessoas conseguiram ver nos seis, essa variedade, daí a mistura ser feita na... claro que podia ser feito de outra forma, eles podiam de facto confluír e estar ali no Rossio, que de facto é uma zona central da cidade e misturarem-se e tentar de forma visual, visual, as pessoas assistirem ... ok ... de facto visualmente nós estamos a assistir a um cruzamento de culturas, ok, num espaço cultural nacional. pronto

E. ok

e. mas há mais, ok, pronto. e também houve a questão técnica, que se colocou a questão técnica, foi usar o recurso de um aluno que ele já sabia, aquilo para ele era...ele fez aquilo de olhos fechados. ele próprio disse: 'isto para mim é uma zona de conforto'. ele disse nas aulas. ele sabia. os próprios colegas já disseram: 'pois tu safas-te sempre por aí'. houve relatos de haver a questão sonora, disso tudo.

E. mas o que é que ele dizia? qual era a zona de conforto dele?

e. fazer os ritmos

E. mas ele fazia os ritmos de um deles

e. de um deles só. e ele depois no Rossio ainda fez para o outro grupo, para as dançarinas do Bali. Pronto, e foi esse o desenho, agora claro que havia várias propostas. cada grupo tinha um apontamento que era repetido de forma espaçada. pronto. o ser essa linha... pronto ... era um pouco também funcionar como: isto agora vai para o Rossio, mas depois no Rossio, acho que... e aí acho que assumo toda a responsabilidade que é mesmo assim, faltou um segundo momento que é voltar, e isso sim, com os grupos já todos misturados. e provocar...perceber como é que cada um reagiria, eles próprios reagiriam... a preparar eles próprios uma coisa...

E. mas eles por acaso não falaram sobre isso, eles não falaram na questão de quando interagiam com ou outros, eles falaram que gostaram de participar, mas ninguém referiu quando eu lhes perguntei, a interação com as outras culturas. gostaram de ver. achavam bem um dos outros, mas essa questão que tu estás a dizer...

e. de eles próprios serem espectadores dos outros?

E. não, não quando eles enquanto...

e. misturarem

E. mistura. como é que isso interferia neles, ou nos ritmos. e eles não trabalharam isso

e. não, não.

E. não referiram isso. Ok, pergunta.

e. então a pergunta é: como é tu descreves aquilo que observaste?

E. a minha primeira coisa...acho que foi um desfile. eu senti muito um desfile. pelas questões da subida deles, no sentido das embaixadas virem já como se fossem ... senti com se fossem os jogos olímpicos. agora com a distância da coisa, senti muito quando vêm os jogos olímpicos e vêm ... e entram no estádio e cada um vem com a sua bandeira e cada um com as suas características. isso eu achei. achei mais esse lado de uma passagem, não sei se também tema a haver com a rua, eles terem vindo todos na rua e como tu estavas a dizer que não vinham de sítios diferentes, consigo perceber...evidente que nós vimos todos a passar e conseguimos ver as diferenças, de forma, de movimento, de coreografia, de caracterização. Conseguimos perceber entre cada uma das culturas, mas pareceu-me, à distância, pareceu-me ser...como é que eu vejo, vi um desfile. vi um desfile em que eram dadas as características inerentes a cada uma das culturas. a forma como se movimentavam, os ritmos, a cor. Isso foi o que eu achei. como tu dizes a parte final em que eles se encontram todos, nunca percebi que eles vinham para... nunca me foi transmitido, eu sabia isso, mas não senti que eles me transmitiam que eles tinham sido convidados a vir a Viseu para participarem num casamento, ou numa festa. Ou seja, o pretexto de eles estarem ali eu não o percebi. portanto achei que foi mais nesse sentido daquilo que eu vi.

O que é que eu vi mais, vi que eles estavam concentrados. o que me leva à questão do trabalho que foi desenvolvido com os alunos para produzir aquilo. para produzir a performance. vi que eles estavam concentrados. Vi que eles estavam bem integrados em grupos, ou seja, os grupos eram coesos. não havia fugas, não havia 'tresfugas'. eles estavam bem organizados, enquanto grupos. portanto vi uma organização dos diferentes grupos, bem organizados, bem caracterizados. conseguias distinguir perfeitamente...não era só porque eles estavam juntos, mesmo quando eles estavam depois no Rossio percebia-se que eles não perdiam as características individuais e coletivas do grupo a que pertenciam. não extravasaram e não começaram a fazer outras coisas. Portanto eles mantiveram-se organizados e coerentes com aquilo que tinham pretendido. Ehh, o que é que eu vi mais??? Foi isso que eu vi. Foi isso que eu me lembro.

e. como é que tu, dentro da ideia de performance, como é que tu enquadras este evento?

E. toda a performance é um evento. Sobre a questão de ir para a rua e ver passar as pessoas, e fazer as pessoas da realidade, do seu real normal, mesmo da realidade normal já pode ser, podemos desenvolver a ideia, eles estavam-se ali a mostrar. as pessoas, as pessoas, nós tínhamos enquanto público, tínhamos que ter atenção àquilo que estava a acontecer, não se anda assim normalmente na rua de Viseu. e podiam ser pessoas, é engraçado que os grupos que eu mais gostei foram os japoneses. o do Japão. E o do Japão eram aqueles menos reais, porque os outros podiam ser normais. Porque os indianos podiam ser completamente normais que vinham aí, as árabes podiam ser normais, uma embaixada árabe. Os japoneses eram os mais teatrais, porque eram os mais...

e. ... performativos...

E. performativos??, eram os mais, não, porque os outros também eram performativos. não eram performativos, eram os mais ...uhm..., como é que eu te hei de explicar. todos eram performativos, os medievais, os ingleses, eram performativos, vinham vestidos com capacetes, vinham ... portanto... os indianos, as árabes ... ok. então os árabes eram os menos performativos porque todos andam assim na rua hoje em dia. mas havia...todos eles eram performativos, mas os japoneses, pelos códigos que usaram, das coreografias, dos lados guerreiros, eram os mais 'espetaculares', portanto mais teatrais, se assim lhe quisermos chamar, menos fora do vulgar, não é, os samurais que vinham por ali, eram os mais afastados de uma realidade. Portanto os mais *performativos*, e não eram, porque os outros também eram. a performance não é só se estás disfarçado ou estás mais pintado, ou se não. Eu podia ir completamente... e fazer a minha performance ... porque foi assumido como uma coisa que quebra-me a rotina. portanto as pessoas na rua Direita, aquilo não é habitual. Portanto era já em si uma performance.

e. como é que descreves a importância para eles, neste contexto de formação dos alunos, neste caso de PRP?

E. essa pergunta também lhes fiz. Essa pergunta se é importante para eles, eu acho que do ponto de vista da criatividade, do ponto de vista de eles conseguirem perceber e assumir outras culturas e pesquisarem e estudarem, é sempre importante. ponto final parágrafo, dependendo da sua formação pessoal. do ponto de vista profissional deles, não consigo, para já à partida... como valor, não consigo perceber. eu acho que o trabalho que tem sido feito é sim um trabalho que tu podes fazer com eles no sentido de como é que aquilo pode ser desenvolvido no campo, se quiseres passar do campo pessoal para o campo profissional de outras maneiras, isso

aí, eu já não sei. porque tem a haver com o processo e com a forma como tu desenvolveste. aquilo que eu posso sentir é que enquanto ideia de que para fazer qualquer coisa é preciso unidade, organização e pesquisa para fazer as coisas, isso eu senti isso. como já te disse à bocado. se isso é suficiente, se eles ficaram a saber mais sobre as culturas das outras pessoas, isso eu não sei. Não consigo detetar com aquilo, se os valores de cada cultura foram absorvidos por eles em termos de trabalho, eu não sei. Consigo perceber que cada grupo conseguiu absorver um movimento, um andar, um ritmo próprio de cada. Mais do que isso eu não sei, não te consigo dizer. Daquilo que eu vi

e. falaste no contexto, tu consideras mais importante este tipo de evento, de atividade ou de exercício, mais para sua formação pessoal do que enquadrado no contexto de formação?

E. mas a formação pessoal faz parte da formação. eu estou a falar da diferença entre o meu desenvolvimento pessoal em ser criativo, ou pronto, perceber as questões da cultura como pessoa, e outra coisa é como é que eu transformo isso numa coisa mais profissional. Ou seja, como é que eu aplico isso à minha prática profissional. Aquilo que me parece, em termos do que é a performance criativa para um aluno de PRP, é para que ele consiga desenvolver as suas capacidades enquanto ser criativo. Enquanto ser um... um desempenho mais criativo. Se conseguimos associar isso àquilo que tu fizeste ser um trabalho, e que ainda por cima implica questões de interculturalidade, interculturalidade no sentido de como tu fizeste, interculturalidade civilizacional quase, com culturas civilizacionais diferentes, pode ser importante para eles no sentido de se abrirem mais ao mundo. Como é que isso depois se desenvolve a seguir não faço a mínima ideia. Imagina que tu lhes tinhas pedido agora para fazer, ou íamos pedir-lhes para eles fazerem um anúncio sobre um produto nas várias...como é que eles conseguiam vender um pacote de batatas fritas, ou raio... na Índia, no Japão. Se eles conseguiam perceber o que é que ... aí é outro nível. Percebes o que se eu estou a dizer? E isso não foi feito, não era isso que estava a ser feito. agora se eles ganharam alguma coisa a fazer isso para depois, aí isso eu não sei. Não sei. Eu acho que não foi esse o objetivo, não era a missão deste...aqui foi uma coisa lúdica, foi uma coisa participativa. foi lúdico, foi...foi... tinha ritmo, tinha... era uma questão de eles perceberem que há diferentes culturas. E ao mesmo tempo que a cidade conseguisse observar e ficasse espantada, espantarmos a cidade com uma...várias embaixadas, um desfile de embaixadas que vinham para um evento, para um outro evento fictício. e eu acho que é isso, e perceber o que é que as pessoas de fora... são várias coisas ao mesmo tempo. É para os alunos, foi para ti, foi para as pessoas que estavam a ver. Não é, foi o que cada um tem a dizer sobre isso. O que é que as pessoas disseram sobre aquilo, se as pessoas conseguem ver o mesmo que eu vejo. Isso eu não sei, tu é que saberás. o que é que as pessoas todas realçam mais como pontos fortes daquilo que aconteceu. O que é que as pessoas conseguem dizer que foi intercultural. Eu para mim foi os ritmos, as cores, a forma como eles se movimentavam, os ritmos. a forma como nos contactavam, percebes. achei mais isso do que outras coisas. Pronto, portanto. e a estranheza de encontrar aquela gente na cidade. Mas para mim ficou-me por aí.

e. sintetizando, a tua relação com esta questão da interculturalidade tem a haver: as cores, o ritmo, os movimentos...

E. para mim foi aquilo que resultou, para mim, daquilo que eu vi.

e. sim, é isso mesmo que eu...

E. sim, foi isso que eu. foi o que eu disse no início, foi isso que eu vi. o que é que eu vi ali. estavam bem definidos e que cada um tinha... que eles estavam bem organizados enquanto alunos, isso é outra parte, vi que estavam bem organizados entre eles. Foi o que vi, se falhar alguma coisa...

e. ... como criador...

E. ... sabes que é muito difícil quando estás com um público, e estás imerso, há coisas que te passam que tu não consegues... perdes um bocado. Mas é assim, com a distância é aquilo que eu...senti. aquilo que eu falei com eles, foi na entrevista, que eu procurei, pareceu-me da maioria deles que tinham...que foi interessante e que eles acharam que foi interessante, nem sei se eles me referiram isso, mas sentiram que tinham trabalhado para isso e que tinham trabalhado e que tinham feito coisas e que estavam satisfeitos, foi aquilo que eu percebi da, da conversa deles.

e. o que é que isto contribuiu para experiência a artística deles? foi de rua, foi fora da dimensão deles...

E. a minha questão sempre...é muito engraçado, é uma conversa muito antiga que é: as coisas quando são curriculares, e apesar de tudo é uma atividade curricular, não sei até que ponto...coloquei essa questão sobre a avaliação, se foi só pela avaliação. eu acredito que muitos deles só fizeram por causa da avaliação. tinha que se fazer, tinha-se que fazer. muitos deles fizeram...alguns deles fizeram contrariados. porque não é propriamente aquilo que eles querem fazer. mas isso acho que ninguém... não tens que ficar melindrado, nem tens que ficar preocupado porque isso faz parte de tudo. as pessoas não reconhecem a importância, muitas vezes, das coisas que tem que fazer. ou seja, não é por nós acharmos que temos razão e que deve ser feito, e eles vão ficar a dizer que é tudo maravilhoso... isso eu não acho. acho que se nós achamos que é importante, se eles não conseguirem perceber a importância o problema não é de nós colocarmos em cima da mesa para ser feito. eu penso que todo o trabalho que é feito, que desenvolva estas questões que tu desenvolveste são importantes, porque implicou, apesar de tudo, algumas variáveis artísticas no funcionamento das atividades que tu desenvolveste com eles. Portanto se isso vai ser importante, se isso vai ser uma coisa de futuro na observação de outras coisas. na própria feitura dos seus próprios trabalhos. isso agora depende deles. por isso acho muito importante que a performance criativa seja muito virada também para o sujeito. o sujeito, um bocado o sujeito da expressão dramática, mas é mais do isso. Não é só para o sujeito, mas o sujeito no papel do criador, da fazer coisas de intérprete artístico das coisas. enquanto que na expressão dramática ele pode não chegar aí, ele só exprimir-se a experimentar as coisas...isso eu acho. Portanto, se isso vai ser importante? só o tempo o dirá. só depois dos outros trabalhos que eles vão fazer a seguir, para uns vai funcionar se calhar. Para uns foi importante umas coisas, para outros não foi importante nada. para outros vão-se lembrar um dia que fizeram um desfile porque que tu os obrigaste, obrigaste não, fazia parte da tarefa. outros vão achar que foi curtido e vão achar que foi curtido e só dizem que é curtido sem perceberem a importância do que é o curtido. mas isso é tudo, quando a gente começa aprender a ler e a escrever e a somar, não percebe nada do que está a fazer e só depois é que percebe que já sabe associar números e a fazer...

e. da memória que tens, do que é que sentiste falta? naquela tarde?

E. ...

e. dentro da ideia de tudo, do que acabaste de dizer

E. o que é que eu acho...

e. dentro do conceito de interculturalidade, achas que faltava a questão da língua? a questão dos valores? A questão da gastronomia?

E. eu acho que cada ideia, que cada criação tem uma conduta e depois pode faltar sempre tudo porque não é aquela. aquela, se eu definir e se achar que o ponto de partida que aquela era, e pelo aquilo que eu sei, era uma...embaixadas de países de culturas diferentes que vinham a Viseu para assistirem ou para serem convidadas para um casamento em Viseu, e se a ideia era provocar nas pessoas de Viseu, que observavam aquelas pessoas a chegar à cidade à procura de onde é que era o casamento, eu acho isso não faltou nada. faltou-me talvez o acontecimento em si, o casamento. Estar lá as pessoas à espera deles e a recebê-los. ok. pronto se queres que te diga, então faltou isso. faltou a noiva, o pai da noiva à frente da Câmara, a receber os convidados, que estavam à espera deles. pronto. talvez foi isso que faltou. faltou a chegada ao sítio, e quisésemos, mas não era importante. A ideia...porque é que hão de chegar ao sítio. A proposta não era essa. por aquilo que eu percebi, a tua proposta era pessoas, os viseenses assistissem na rua à chegada de várias embaixadas que vinham à procura... nunca iam encontrar ... porquê ??? andavam à procura. Porque a ideia era a procura e a ideia não era essa, a ideia eram as pessoas verem aquelas pessoas à procura de. pronto. O encontro final podia ser eles todos na dúvida, como é que se entendiam todos para encontrar ... mas isso já era projeto, já era outra coisa. portanto se o teu projeto é esse, eu estar a dizer que falta isto, falta aquilo...não é esse projeto. Isso a gente tem que ver as coisas no contexto delas. Podemos perguntar é se a missão e o objetivo devia ser só esse. Mas isso é outra conversa. Agora para aquilo que tu estás a perguntar, não tenho...faltou o quê...?? ok. o quê...uma carroça. Faltou números de circo no meio...??? Mas isso já é outra coisa. É outra... depende do que... aquilo que tu te propuseste a fazer a mim não me parece que tenha faltado nada. a ideia era que as pessoas vissem aquelas pessoas a passar, ou aquelas pessoas a fazer coisas. se podias fazer outras coisas em cima disso, isso é outra coisa, mas isso é outro...é muito mais outro projeto. é outras coisas, não sei. depende daquilo que as pessoas quiserem fazer. podes dizer assim, para aquilo foi um bocado um desfile, ou seja, dentro da ideia, mas tu dizes-me assim: 'ah mas eu não queria fazer um desfile'. então pergunto-te eu: 'ah o que é faltou para não ser um desfile'. Tu tinhas-me dito: 'ok cada um devia...', mas tu já me explicaste, cada um devia de vir de sítios diferentes, mas achámos por bem que se fosse de sítios diferentes as pessoas só viam um. e depois só as pessoas que estavam no Rossio. assim toda a gente viu tudo e as pessoas foram vendo, as pessoas de Viseu viam de sítios diferentes. ok podiam vir mais espaçados no tempo...para...um quarto de hora... pronto... mas as coisas são as circunstâncias que têm. ok. agora vou voltar a fazer isto, o que é que eu fazia de forma diferente? Como é que eu evoluo esta, esta...? Como é que eu consigo desenvolver esta ideia para uma coisa ainda mais, que ainda seja mais...digamos...sei lá. Eu acho que lembrei-me quando eles chegam deviam trazer prendas como os reis magos para dar à noiva e mostravam uns aos outros o que é que tinham cada um do sítio. as especiarias da Índia, as não sei quantas do...da... o sashimi do Japão. Estás a ver. cada um podia trazer coisas...enriquecia a nossa visão e os sentidos que cada um podia trazer. E isso não deste. Agora...

e. ok, então nesta síntese, como é que tu vês isto a interferir com a performance criativa? Como estava, e como está desenhada?

E. é engraçado que a gente discute, a questão da interculturalidade é muito engraçado porque tu defendeste sempre muito, e tu falas muito da interculturalidade individual. ou seja, a questão dos valores culturais inerentes não ser necessário ir ao lado, vou usar a palavra inglesa que é melhor que a portuguesa, ao *folk*. Àquilo que é a raiz, a raiz civilizacional de cada civilização...

e. que é mais marcada?

E. que é mais marcada. Pronto não é propriamente só o estereótipo, mas àquilo que é mais marcante, ou que aquilo que nos ressalta e que é visível a cada um. e é engraçado que tu tens sempre a ideia, falámos muitas vezes sobre isso, que a questão da interculturalidade não tem a haver só com a questão dos imigrantes, nem do sei o quê, mas pode ser propriamente a nossa própria cultura a receber as influências de fora, ou como é que nós lidamos com isso. ou como é que nós podemos lidar com isso. A performance criativa enquanto dimensão individual, dos valores, para mim pode ser mais rica do ponto de visto do desenvolvimento do desempenho criativo. do desempenho criativo. A performance, ou seja, no sentido do evento, da atividade artística receio que possa cair mais no estereótipo dos valores inerentes e que seja menos criativa. é o que eu acho. se achares que para mim a disciplina ou a unidade curricular em termos da interculturalidade, devia jogar mais com as questões do individual relativamente ao confronto intercultural, do conflito, que eu tenho e que eu vou tendo com outras culturas, do que propriamente eu tentar representar essa cultura.

e. ok

E. percebes o que eu estou a dizer?

e. como criador e não como reprodutor

E. exatamente. como intérprete criador de uma, de uma...

e. o que influencia ou transforma um objeto artístico e não o bem que eu o consigo reproduzir.

E. exatamente. aquilo que eu senti, aquilo é mais reprodução, pronto já disse o que tinha a dizer, mas não senti que isso, em termos...foi uma performance, foi uma performance criativa. a unidade curricular que se chama performance criativa não necessariamente que ser o evento criativo. pode ter eventos, pode ter... mas eu acho que é mais...achava mais interessante, ou eu acho, acharia mais interessante que fosse um confronto de um tipo que chega com uma forma diferente, com ritmos diferentes, com

gastronomias diferentes e que é confrontado com uma coisa que não lhe é natural. como é que reage a essa cultura que ele próprio imerge. imagina que eu ...ok ...os touros ... as touradas, imagina uma vaca, os indianos nas touradas...quer dizer!! É completamente...percebes o que eu estou a dizer. e acho mais engraçado, estou a falar da unidade curricular, o evento performance, o evento 'performático', e eu estou à vontade porque a minha cadeira a seguir é sobre performance, a performance aí já é diferente. a performance já é isso que tu fizeste já achava mais dentro disto da criação e performance. da performance em si, o evento, o espetáculo. Para eles, enquanto performance criativa, enquanto unidade curricular e enquanto interculturalidade, achava mais interessante o trabalho de um guião que estabelecesse o confronto dos valores individuais com um coletivo, ou um coletivo... ou o confronto de vários coletivos relativamente a uma coisa. acho mais criativo perceber como é que aquilo se pode desenvolver. qual é o processo assimilação, de confronto, de discussão. pronto, mas isso sou eu.

e. sim, sim, a pergunta é mesmo isso.

E. acho eu, acho eu, não sei. por exemplo, nós agora em criação e performance vamos fazer eventos, performances, vão fazer coisas, não tenho essa preocupação da...

e. o que é que altera?

E. se é intercultural. não estou a colocar em cima da mesa, na performance que estamos a fazer, embora eu ache que tudo é intercultural, mas isso é outra questão, e é engraçado que para mim antigamente intercultural era só... ok o meu conhecimento... eu acho que é intercultural uma pessoa que vem da beira mar para uma pessoa do interior. com a ruralidade e com a cidade. já são maneiras diferentes de ver as coisas. eu acho que é intercultural quando vou à Torredeita à páscoa. porque eu não tenho a haver com aquela cultura e estou lá e é muito interessante perceber como é que funcionam ou como é que eu funciono com eles. e não preciso de ir para megas estruturas civilizacionais, não preciso de por em confronto o antigo Egipto para que isso... para que o conceito surja. percebes o que eu estou a dizer

e. sim, sim

E. e é engraçado porque nós tínhamos essa conversa, sobre as questões da... o que é que é intercultural para mim? tudo, pode ser tudo. mas para mim, intercultural era: os imigrantes, era o trabalho com os imigrantes. os imigrantes vinham, tinham os ucranianos, os russos, os guineenses, os Cabo Verdeanos e como é que eu conseguia trabalhar com esta gente toda. mas das nossas conversas percebi que não. o intercultural é eu ir a Torredeita à páscoa. é completamente intercultural. e eu ter vindo de lisboa para aqui (Viseu). e neste momento é eu ir a Lisboa. eu neste momento vou a Lisboa e é completamente estranho. é uma questão cultural.

e. certo, mas aí vemos uma dimensão pessoal...

E. mas enquanto formação dos nossos alunos é isso que nos interessa e essa cadeira existe para isso mesmo.

e. para eles serem confrontados na sua dimensão pessoal?

E. pessoal! e para eles desenvolverem um desempenho criativo pessoal. a performance é designada como desempenho e não como espetáculo, não como evento. é uma evolução da expressão dramática. porque eles não têm.

e. sim

E. e é mais importante para eles porque podes dar o elo para aquilo que eles vão fazer a seguir. na minha opinião.

e. achaste, não os achaste demasiado contidos? demasiados...

E. não, não, não... mesmo os que estavam lá contrariados...

e. deviam ter resgado...

E. não estavam disciplinados e estavam coesos naquilo que estavam a fazer, e isso eu senti. e eram muitos e a coisa funcionou bem, eles estavam muito compenetrados, concentrados naquilo que estavam a fazer. percebia-se perfeitamente que não haviam tipo assim a fazer...não. estavam a fazer e compenetrados no que estavam a fazer. daquilo que se viu... isso estava. e não era naquela de palas nos olhos, não, estavam a fazer, sabiam o que estavam a fazer. isso percebeu-se

e. consegues-te lembrar ou tiveste possibilidade de ouvir alguns relatos, algumas observações? Comentários?

E. os comentários que fizeram era que estavam...: 'ai que engraçado'. 'olha aquela'... não isso as pessoas estavam... mas lá está nos aspetos mais...não ouvi ninguém dizer: 'olha culturas diferentes'. isso eu não ouvi. mas também não era preciso dizer que era óbvio, está ali à vista das pessoas.

e. não é preciso verbalizar

E. não é preciso verbalizar. e pessoalmente eu estava interessado em ver se funcionava, também fui ver com esse..., não estava interessado em ver o que as pessoas...: 'o que é que está a achar?' ou: 'o que é que acha?' ou ...não andei a perguntar nada... posso dizer que as pessoa paravam para ver. algumas foram atrás. não sei se eram família ou amigos. achei que as pessoas... não lhes foi indiferente.

e. voltaste a falar com algum aluno fora...?

E. relativamente ao evento ao que aconteceu?

e. sim

E. não voltei a falar, só me meti lá com dois a perguntar quando é que eles vêm para o teatro, mas disseram que não, que não querem fazer teatro. mais nada. e digo é uma pena, vocês fazem ...são tão concentrados faziam bem. e eles disseram-me que não... Agora acho que havia lá gente com capacidades e com coisas e que tinham. olha as japonesas tinham...quem olhar para elas...e aí é completamente diferente, eu no outro dia virei-me para ela e disse: 'a menina era lá dos do Japão' e ela: 'ehn', 'olhe muito bem'. aquilo foi a mesma coisa que tivesse dito muito mal. Parecia que tinha sido igual. e eu disse 'ok, pronto, já percebi'. Os shoguns devem ser todos assim. *all right*. ela estava exemplar no exercício. todos eles...os chineses, muito bem.

e. queres acrescentar mais alguma coisa?

E. eu acho que todas as atividades que desenvolves com eles, as questões da interculturalidade, é muito engraçado eu a ver a nossa conversa desde que começaste a fazer isto da interculturalidade... o que é isso da interculturalidade. O que é a interculturalidade? se tu puseres como partido que a interculturalidade é a relação que se mantém no confronto com um *modus vivendi*, o como um modo de estar, uma forma de atuar que é diferente da tua, que tem outros padrões e que tu é confrontado com essa *status quo*, com esse estereótipo, com tudo isso. eu acho que só lhes faz bem desenvolver...podemos desenvolver dentro da unidade curricular um trabalho, um projeto que envolva isso. eu pessoalmente preferiria trabalhar sobre modelos mais comezinhos e mais do quotidiano do que com as grandes civilizações. eu. mas isso tem a haver com os objetivos que a gente se propõe.

e. onde conceito de interculturalidade seria similar? será sempre esse confronto qualquer que seja a origem cultural?

E. sempre, sempre.

e. qualquer que seja a geografia cultural

E. claro, ou seja, mas depende logo do conceito que tu defendes à partida. foi a nossa conversa, não vem de agora. qual é o conceito que eu defendo de interculturalidade. se tu queres pegar, se a tua ideia era, se o objetivo era dar visibilidade à cidade e trabalhar com os alunos, que ao mesmo tempo estão a ganhar conhecimento sobre diferentes culturas, mas se o objetivo era Viseu ser confrontada com umas embaixadas que vinham provar a paisagem urbana naquele dia, não é? podia ser um convite, com já houve de gastronomias diferentes e as pessoas eram convidadas a provar as diferentes... também é intercultural. mas não foi esse o objetivo, portanto é outro objetivo. o teu objetivo era: pôr as pessoas de Viseu de repente a iram na rua e a verem um grupo de pessoas que não tem nada a haver com o quotidiano, o que é que isso provoca? o que é que os alunos têm a ganhar com isso eles já disseram. o que é que a cidade teve? ah isso é sempre positivo. É um rompimento. Isso é uma performance. mas a performance criativa com os alunos é aquilo que eles fizeram, aquilo que eles fizeram nas aulas. o que é que aquilo lhes desenvolveu, nas aulas, enquanto pessoas, o conhecimento intercultural. vai-se sabendo algumas coisas, mas nunca vamos saber tudo...

e. porque é o efêmero...

E. eu andei a estudar na escola de teatro, faço coisas, de certeza, sou um fruto disso que nem dou conta e na altura não achava nada. percebes o que eu estou a dizer?

e. sei, sei, sei

E. nem é propriamente, não te estão a ensinar...ok...

e. está inerente.

E. claro, claro. se isso vai provocar alguma coisa? nuns sim, noutros não. acho eu. mas isso nunca se sabe. só a vida... eu acho que propriamente eu, em termos interculturais, ainda tive uma discussão com eles (alunos de da u.c. de *Criação e Performance*), porque aquilo que a gente dá são textos em inglês, de realidades da Nova Zelândia, da Austrália e eles perguntam: mas não há nada de Portugal? e eu: 'não', porque é tudo intercultural. a gente tem que ver outras realidades. 'ah mais os ingleses não têm nada a haver connosco', 'Não têm?!'. vocês na internet andam todos na globalização, mas depois aqui já não há nada, já não é. então? Vocês quando andam na net é que acham que é português, acham que o Facebook é português? É uma conquista intercultural. Porque não tem nada a haver com a nossa cultura. não tem nada a ver com a nossa realidade. e vocês todos assimilam isso agora.

e. como sendo natural

E. como sendo natural. então? 'ah, não é por causa disso, é porque é em inglês'. É porquê em inglês ou porque não quer saber o que se passa na Nova Zelândia, Chile, ou no sei onde? que é igualzinho ao que tu passas.

e. pode ser o estereótipo com a língua? com o inglês, não quero saber porque é em inglês.

E. como é um estereótipo começou a falar em inglês. é um estereótipo como outro qualquer.

Anexo XVI

Entrevista final à docente da área de Arte e Expressões Criativas que colaborou na
performance de rua

Guião

Bloco/ eixo	objetivos	questões
1- Prática artística e interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - apurar as relações diretas entre a experiência artística e a interculturalidade - descrever os pontos chave da relação entre prática artística e interculturalidade - apresentar conceitos associados à prática artística e interculturalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - como descreve o processo de preparação desta performance? - como descreve a performance que observou? - no seu entender a performance permitiu o conhecimento de outras culturas? - como viu a ligação entre a performance de rua e a interculturalidade? - como descreve a atitude dos alunos do decorrer da performance?
2- Performance e interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - apurar conceitos chave ilustrativos da relação entre performance e interculturalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - a performance possibilitou o conhecimento de novos valores? - a performance possibilitou o conhecimento de outras culturas? - a performance de permitiu conhecer elementos de outra cultura? Quais?
3- Publicidade e Relações Públicas	<ul style="list-style-type: none"> - descrever as potencialidades da unidade curricular no plano de estudos de PRP 	<ul style="list-style-type: none"> - no seu entender como pode esta experiência contribuir para a experiência artística dos alunos? - como descreve o aluno de PRP? - como descreve esta u.c. no plano de estudo de PRP? - em que medida este tipo de atividade contribui para a formação do aluno de PRP?

Anexo XVII

Transcrição da entrevista final à docente da área de Arte e Expressões Criativas que colaborou na *performance* de rua

Entrevista final realizada à docente que acompanhou as sessões nas quais foi desenvolvida a performance de rua. Esta entrevista tem como principal objetivo perceber e descrever as suas visões, opiniões e perspetivas sobre a preparação e apresentação da performance.

E.- (entrevistada)

e. – (entrevistador)

E. então vá

e. procurar saber as tuas, como é que tu ... as tuas perspetivas sobre a performance de rua. desde o processo de preparação até à apresentação na rua, em janeiro. e a primeira pergunta que eu te faria é isso mesmo: como é que tu descreves a performance que acompanhaste e que observaste?

E. mas o processo?

e. a performance de rua

E. o resultado

e. o resultado

E. como é que eu... mas enquanto tua colega, enquanto pessoa que presenciou?

e. enquanto pessoa que presenciou o processo. sobre o processo já te vou perguntar

E. ah ok, o resultado

e. um pouco para ativar a memória

E. eu acho que, exatamente, é isso mesmo, para ativar a memória. Eu vejo aquele dia e aquele momento ... posso, digamos falar sobre ele em duas perspetivas. uma delas é o impacto criado pela performance nas ruas, a quem a viu, não é. por quem passou por ela. e a outra é o impacto que criou nos nossos alunos. estás a ver? eu quando penso e agora refletindo e tentando-me lembrar do dia, estás a ver? eu acho que o peso maior... eu divido logo nestes dois momentos. um é: o impacto que estava a criar às pessoas que estavam a passar e que por ali estavam a passar e viam aquilo, e o impacto que criou aos nossos alunos. enquanto pessoas.

e. muito bem...

E. mais enquanto pessoas até do que propriamente....

e. e que impacto causou em ti também, tu que assististe, como é que achas que as pessoas viram aquilo? viram aquela atividade na rua?

E. pronto, uma coisa é, e agora pegando naquilo que eu observei e da atitude dos nossos alunos. na postura deles e na atitude deles durante a performance. desde o início, desde que saímos da sala até ao fim. é quase como um gráfico.

e. muito bem. podes falar sobre isso?

E. é quase como um gráfico tu veres, tanto o entusiasmo deles, como a atitude mesmo. desde o início até chegarmos ao Rossio, acho que foi crescendo. sabes? porquê? porque eles não tinham consciência, como não têm experiência, eu acho que aquilo dentro deles foi ganhando significado talvez. e eu acho que eles próprios só tiveram noção da importância ou do impacto que aquilo pode criar quando... lá está, na experiência. não é? experienciando, fazendo naquele momento e vivendo aquilo. e eu vi isso, essa... se fosse um gráfico estás a ver? eu acho que a linha ia aumentando, ia crescendo, esse envolvimento deles. o próprio envolvimento. ó pá claro que há grupos... que, mas na sua grande parte esta questão do seu envolvimento cresceu desde o início da performance até ao fim e tinha picos maiores de envolvimento quando eles percebiam que aquilo estava a envolver outras pessoas, não é?

e. mas colegas, ou os transeuntes?

E. não, não os transeuntes, exatamente. agora em relação às pessoas que...

e. reações que tenhas visto...

E. reações. olha.

e. que possas descrever...

E. os comerciantes, ouvi imensos comerciantes, não é, porque naquelas ruas também... não, agora já existe mais movimento, mas não costumam acontecer assim coisas deste género, não é? que de alguma forma criam mais dinâmica ali ao espaço, não é? e isso é bom para quem tem lá espaços comerciais e eles vinham todos à rua, não é. tipo: 'o que é que se está aqui a passar?' e alguns comentavam: 'que deviam fazer mais isto aqui!'. não é. não só pela animação que cria ali no espaço, como... se houvessem acontecimento assim deste género... porque este acontecimento foi... como é que eu hei de explicar, as pessoas não estavam a contar com ele. não era uma coisa que estava agendada propriamente, as pessoas não sabiam. portanto, foi uma surpresa. surpreendeu as pessoas. não é. e aqueles comerciantes aquilo que eles diziam de ter que acontecer mais vezes também é muito numa perspetiva de: se houvessem mais dinâmicas deste género as pessoas se calhar deslocavam-se para ver. e depois outras reações não só de quem vinha à porta, mas também de quem passava era, tipo: 'mas o que é isto? de onde é que eles são?' Ouviase muito: 'de onde é que eles são?' Mas não do tipo de que escola são, ou de que... não. é de: 'de quem país é que eles são?' não é. de onde é que eles vêm... 'olha estes são da China', 'aqueles são do não sei o quê', e paravam e conversavam entre eles, as pessoas.

e. houve algum momento, desse dia, dessa apresentação, que te tenha ficado na memória? alguma atitude? alguma prestação? algum grupo que tu te lembres tenha tido algum género de destaque?

E. aquele que me fascinou mais foi o envolvimento e a concentração do grupo dos samurais. elas estavam ali mesmo concentradas naquilo. sei lá, quem diz eles, diz outros, mas eu acho que...aquele que me fascinou mais, e não estou a falar ainda no processo, não é, isto a falar naquilo que observei, e a concentração o envolvimento deles, e aquele, talvez, não sei se seria a seriedade em tentarem transmitir, não é, a quem passava, o trabalho deles, aquela cultura que eles trabalharam, durante algum tempo.

e. como é que descreves então o processo...

E. e a atitude desde, não é só... é a atitude mesmo, corporal, o rosto. não falo só naquilo que eles escolheram para representar as culturas, não é, as danças, falo mesmo na atitude deles...corporal, a postura, tudo. acho que estava tudo... porquê, porque eles queriam mesmo...não sei que aquilo fosse um quadro quase de... um quadro quase real da cultura que eles estavam a representar. Agora, queres que fale do processo?

e. sim, mas antes disso, alteravas alguma coisa? achas que faltou alguma coisa? daquilo que falaste, algum pormenor que tu achavas: se fosse assim, podia ter resultados... mais impactantes.

E. Por acaso acho que na altura havia...acho que havia qualquer coisa, sim, ah: a música, o som. o som

e. porquê? achas que contribuía, ajuda de alguma forma?

E. porque havia um grupo, da Corte, não, era o grupo da Índia. a exato a música que eles tocavam e isso era daquela cultura, não era relacionado com as outras. mas esse som propagava-se pelo espaço, e o que é que acontecia?? ou não havia som de todo, ou então, não sei, acho que esta questão do som. pá isto porquê, porque muitas vezes iam... às vezes haviam momentos de muito silêncio, principalmente quando eles não iam a fazer...a dança, ou alguma coreografia, ou alguma coisa, e quando eles tocavam os batuques a atitudes deles era logo outra. estás a perceber? acho que o som ajuda a libertá-los um bocadinho, a descontraírem mais. não sei, digo eu. só que depois também conforme eles iam, não é, quase todos em cortejo haver vários sons aquilo que se calhar, até porque tu inicialmente tinhas isso, que era cada grupo começar num espaço diferente, e depois encontrarem-se no final. e se fosse assim cada um podia levar um som diferente.

e. sim, sim.

E. não sei.

e. mas alguma coisa que te lembres? as coreografias? o percurso realizado, o tempo do percurso?

E. não, isso acho que o *timing* esteve bem. Acho que o *timing* esteve bem mesmo, não acho que foi demais ou de menos, acho que foi o ideal.

e. ok. sobre o processo...

E. mas. outra coisa que eu acho é que poderia ter havido mais interação com as pessoas que passavam. no sentido de ser quase provocatório, não digo andarem a provocarem as pessoas e isso, não é, mas haver, sei lá, algumas deixas, ou qualquer coisa que provocasse as pessoas. sei lá, mas também por outro lado, também penso assim: só o facto de eles estarem caracterizados e isso acho que já provoca algum tipo de questionamento às pessoas, estás a ver?

e. achas que essa, isso que acabaste de dizer, possibilitou a quem observou, conhecer outras culturas?

E. uhmm hum, (aceno afirmativo). Sim. eu acho que o facto de eles irem por grupos, caracterizados como iam, não é, nós notávamos perfeitamente a diferença entre as diferentes culturas, não é, eu acho que isso provocava, por si só, alguma coisa em quem passava, não é. nem que fosse aquela pergunta de, como eu ouvi, alguns: 'então mais de onde é que eles são?' ... 'ah, aquele é da Índia' e 'aquele é do não sei o quê'. e eu acho que isso provocou, esse questionamento nas pessoas tipo: 'o que é que eles andam aqui nesta...?', e alguns: 'olha que engraçado, olha como elas dançam, olha como eles fazem, é mesmo como eles...' 'Portanto acho que isso provocou, de alguma forma, no público, esse questionamento, ou fez... porque às vezes não andamos um bocado esquecidos, assim nas ruas. e nas ruas ainda mais. repara, quando vais na rua, não é, quando vais na rua, aliás, já tens um destino, não é, maior parte das vezes que andas a passear na rua já tens um destino, vais aqui, vais além, e depois voltas e muitas vezes já vais com pressa e nem te apercebes de quem passa por ti muitas vezes, não é. e mesmo no teu dia a dia às vezes não...ok...portugueses, Portugal, e quase que te passa ao lado pessoas que vivem de outra forma, que têm outras cultura, que pensam de outra maneira, que comem outras coisas, que vivem outras coisas, não é, que têm religiões diferentes, que comemoram de outras formas, estás a perceber. e isso enriquece, eu acho que isso enriquece a tua própria cultura. tu teres conhecimento de outras. e aquilo que acontece muitas vezes nestas pessoas, porque lá está, isto não foi marcado, não é. porque se fosse marcado se calhar tinhas ali pessoas a quem interessava ir ver aquilo, não é?

e. certo

E. e como isto não estava marcado, tu tens pessoa ali que passam e que se calhar não tem oportunidade de ter acesso a este tipo de coisas, estás a perceber? e às vezes também nos esquecemos um bocadinho dessas pessoas, que não têm oportunidade de ter acesso, e é assim: às vezes são essas que passam na rua. andam ali para trás e para a frente, não é.

e. então achas que este tipo de atividade permitiu...

E. olha por acaso nunca pensei nisso, é giro. eu acho que este tipo de atividades permite às pessoas, olha questionarem a sua própria cultura, não é. enriquecendo com pormenor de outra. e às vezes tu se tens acesso a outras culturas, tu percebes até melhor a tua...não é?

e. de que forma? como é que achas que isso...

E. olha em relação à religião. por exemplo, não é. em relação à religião. a religião é uma coisa mesmo muito marcante, porque dizem que há um só deus, não é, mas depois na Índia não é o mesmo porque o nosso, não é? a forma como eles se relacionam com estas questões é completamente diferente. é mais... sei lá, mais espiritual, mais... e se nós percebermos essa cultura deles, eu acho que também nos pode ajudar a perceber melhor a nossa. porque se nós não conhecermos outras coisas tu achas que aquilo que tu conheces é que é melhor e é que está bem. a que está bem, não é. só porque...só tens acesso a essa e como não conheces outras não tens oportunidade de escolher. não é. acho que é isso.

e. sentiste falta, falaste da questão da religião, achas que permitiu então, no teu entender, conhecer outros elementos de outras culturas?

E. sim

e. e sentiste...duas perguntas ao mesmo tempo: achas que faltou ali alguma cultura? ou faltou ali algum... outro pormenor, outros rituais, rotinas? procedimentos? achas que faltava ali mais alguma cultura? dentro da ideia que falaste: dar a conhecer...eu conheço melhor a minha se conhecer melhor outras.

E. é, é nesse sentido. porque depois temos também uma coisa muito interessante quando falamos destas questões culturais que é: de acordo com a posição geográfica dos países, não é, a parte do clima, não é, se ter mar se não tem, se tem montanha se é... etc. estás a perceber... a geografia e isso influencia a cultura, não é, porque se chove muito, se é um país húmido, alimentam-se de outras coisas, o próprio vestuário, as próprias cores que são usadas. e eu acho que isso é muito interessante porque muitas vezes nós falamos de acesso a outras culturas vai logo tudo para a dança, para a música, não é, e a dança e a música é inspirada em muitas outras coisas. e eu acho que esta questão geográfica influencia muito o povo dessas culturas. Se tu fores à pré-história, as tribos. eles vivem do que a natureza dá, claro que nós agora...a industrialização, indústrias e coiso e tal. temos as coisas muito artificiais, mas ... de onde é que nasce a cultura? as diferentes culturas? e da terra e do ar... olha, é dos quatro elementos. e eu acho que nós muitas vezes restringimo-nos só... e há pouco falaste naquela questão: achas que faltava alguma coisa, pá poderíamos ir por outros... por outros...pela gastronomia, podíamos ir...sei lá por um ritual... sei lá com outras coisas, o próprio vestuário. claro que elas tinham os figurinos, mas isso não significa que foi trabalhado efetivamente, profundamente a parte cultural do vestuário de cada localidade.

e. achas que isso seria também uma boa abordagem?

E. podia ser

e. fazer a relação de interculturalidade com a origem do vestuário de cada cultura?

E. sim. olha a Índia. a Índia é super rico nesse aspeto. a questão dos pigmentos, das cores, dos tecidos, sei lá. não é.

e. achas permitiu dar a conhecer, ficar próximo de outros valores?

E. como assim, outros valores?

e. valores como a partilha...? tolerância...

E. ah sim.

e. se fossemos analisar pela questão dos valores que estavam presentes nesta atividade, tinha algum tipo de valor que tu achas que estivesse envolvido, que estivesse presente? que tenhas sentido? Analisando já com uma certa distância. este tipo de exercício, essas culturas, que estão numa cidade que por si só já tem uma cultura, uma cultura nacional e uma cultura regional, que é específica, que tem uma geografia, isto aconteceu numa dada geografia, também, do país.

Achas que se te perguntasse que valores que entraram ali em jogo...

E. mas quê? na relação entre os alunos? neste processo todo?

e. na rua, na rua.

E. na rua, os valores.... acho que é o respeito, sabes. porque muitas vezes nós não respeitamos, lá está. porquê, porque é nós não respeitamos? é falta de conhecimento. porque nós como só conhecemos a nossa cultura ou a culturas aqui vizinhas achamos que esta é que é espetacular. e quando existe uma coisa nova, as pessoas tipo: 'ah e tal', estranham e muitas vezes não respeitam. estás a perceber? e eu acho que este tipo de performance pode provocar nas pessoas, em primeiro lugar... olha embelezaaarem-se com outras coisas. a sério!!! sabes? delicias-te. é tão bonito ires na rua e de repente vês assim aquilo. e muitas pessoas ficavam encantadas. era um encantamento, sabes? o embelezar que faz tanta falta. tipo tu ires na rua e achares aquilo bonito, belo. elas irem ali, aquelas cores, o som, os corpos, estás a ver? é mesmo isso é dar oportunidade às pessoas que estão na rua de se deliciarem e de se embelezarem com aquilo que estão a ver e depois é a questão do respeito, de respeitar. são os valores...acho que é o mais forte.

e. e falaste dos alunos, este exercício, dentro da fase que seja, dentro da preparação, o da apresentação, ou após ter terminado, falaste da questão dos valores, que valores é que tu achas que estão implicados, e isto relacionado com os alunos? que tenhas sentido, dentro de toda a linha...o processo a apresentação... antes da apresentação...

E. no início há sempre aquela coisa do... não sei se é do conflito, mas...não é? porque cada um tem a sua opinião e até definirem...porque eles participaram, não é, naquilo, e eles é que decidiram o que é que queriam e etc. não é, eles é que decidiam, eles é que escolheram. portanto um grupo que se reúne para decidir, deve haver sempre conflitos, não é, e até decidirem isso, mas acho que isso os uniu também. a questão da união...uniu o grupo. durante o processo notaste, há ali um grupo que não, mas acho que é por questões, pá pessoas deles e etc., e não sabem separar bem as coisas. mas acho que de uma forma geral cresceu a união entre eles. porque... é nestas coisas que eles se conhecem verdadeiramente. é porquê, porque têm que conversar, resolver problemas, têm que discutir entre eles, tem que saber opiniões pessoais. não é? não é chegar lá estudar a matéria e fazer o teste e... não. neste tipo de trabalhos eles têm que conhecer com quem estão a trabalhar e depois vão-se revelando, não é. uns aos outros. e eu acho que esta questão do conflito até é saudável, não é, porque eles depois aprendem a resolver os conflitos e aprendem a respeitar a opinião dos outros ouvirem outras opiniões diferentes etc. E isto vai de encontro, lá está, à questão cultural porque cada um deles, não é... não sei, vem de uma localidade diferente, não é, pertencem a coisas diferentes, tem opiniões diferentes. não sei se isto da cultura também se pode associar não é, cada um de nós tem uma cultura diferente...não?

e. sim, sim, estou a ouvir

E. É. não é. cada um de nós tem acesso a coisas muito diferentes, e tu vais construindo. e agora em relação a eles (alunos) eu acho que é isso do conflito, da interajuda que houve entre eles, e entre grupos. porque tu tiveste pessoas a trazerem coisas para os outros grupos. e aquela curiosidade de perceberem o que é que os outros também estavam a trabalhar. também notava muito, eles estavam nos grupos grupinhos e depois eles queriam ir ver: ' e ai e tal, e então o que é que vocês estão fazer?' não é, essa curiosidade que provoca neles.

e. como é que descreves...

E. e que curiosidade é que provoca nelas essa perceber o que é que os outros estão a fazer, e também muita curiosidade em perceber todos os pormenores das culturas que iriam representar, não é. Só que também, só que eu acho que isto é natural, até eu. eu acho que só no fim das coisas é que as coisas batem em si, te dá um *click* para pensares...nelas, verdadeiramente. porque quando estás a trabalhar neles às vezes isso...não é. e outra coisa que eu notei muito neles foi isso. é que eles viveram as coisas de uma forma e depois, depois de performance é que aquilo lhes...os fez pensar e muitos deles, e muito deles saíram de lá com a sensação de: ' eh pá podia ter investido mais nisto, porque afinal sito até é fixe, e podia ter sido melhor'. é isso.

e. achas que devia ter havido, falando agora do processo, mais tempo, menos tempo? como é que tu descreves esse...

E. eu, mais tempo, um bocadinho. não muito porque também muito tempo as pessoas perdem-se. não é? mas se calhar dava aí mais uma semaninha. só. e nem sei, porque a sério eu acho que quanto mais tempo se tem, mais as pessoas se perdem. mas como eles, eles não têm experiência nenhuma neste campo, sabes. e depois eles não estão habituados e serem eles a ir buscar as coisas. as coisas são-lhe dadas sempre e não estão habituados a serem ouvidos, a opinião deles, etc. eu e acho que isso... quando nós os recebemos há um bocadinho isso, eles acham que nós temos que dar tudo feito já e eles executam. e aqui foi o contrário. eles tinham que se envolver mesmo, eles e que tinham que executar. não é. eu recordo na altura dos figurinos, tipo eles não sabiam: ' mas o quê? isto é muito abstrato para mim. como é que eu vou fazer isto?' e depois eu cheguei lá e mostrei-lhes lá com a tesoura e não sei o quê, e eles: 'que louco que fixe, afinal até gosto disto'. Estás a ver? mas agora perdi-me um bocadinho, estavas-me a perguntar do processo?

e. sim. mais tempo, menos tempo? outra estrutura? outro ensaio?

E. acho que podia haver mais tempo no sentido de aquilo ser significativo para eles. se nós pudéssemos ter estado mais tempo com eles nesta parte de investigação, não sei, eu não estive muito nisto, tu é que tiveste com, não sei se fizeste esse trabalho. mas... a busca de significado para eles, porque eu acho que estas coisas, nós temos que nos envolver mesmo. só conseguimos envolvemo-nos mesmo se aquilo for significativo para nós. não é e aquilo que eu falei de irmos às raízes da cultura e do perceber, acho que pode ser uma coisa que nos pode agarrar mais, estás a perceber? pronto é isso.

Já agora o processo, eu acho que o processo foi muito interessante. o que me fascina mais ou que fascinou mais foi perceber neles, nas expressões deles, na atitude deles que conforme as coisas iam evoluindo cada vez mais eles iam percebendo o que era aquilo e cada vez mais iam gostando e cada vez mais iam investindo mais, não é. só que é tudo *flash*, coisas *flash*. e aquilo que me marcou mais este semestre passado na performance, foi, eu disse-te, foi eu chegar ao fim e ter muitos alunos a dizerem assim: 'ó professora esta unidade curricular devia estar a começar agora'. porque só no fim é que eles se aperceberam das coisas. só no fim é que eles já estavam a entrar naquilo. estás a perceber, porque tudo aquilo que seja de te mostrares, não é, como eles não estão habituados, alguns que são espontâneos por natureza e fazem isso bem, mas há quem não, que precisam de mais tempo.

e. como é que tu descreves, caracterizas o aluno de PRP?

E. acho que eles, acho que eles. mas como é que eu defino, como assim?

e. como é que tu caracterizas, descreves?

E. acho que um aluno de PRP tem que ser uma pessoa muito disponível, muito aberta e muito persistente e que quer correr riscos e que arrisca e que faz. faz no sentido de oficina mesmo, de experimentação e etc., e acho que não sejam nada assim. eu acho que eles são muito teóricos, entre aspas, não é bem teóricos, mas porque eles são de uma área criativa, não é, deviam estar mais abertos a esse tipo de unidade curricular, e muitas vezes não estão.

e. falaste deste 'tipo de atividade'...

E. eu acho que os colocam mais disponíveis para coisas sem sentido, que é o que é preciso. para criar sentido! em alguma coisa, estás a perceber. porque eles acham que tudo aquilo que fazem, ou tudo aquilo tem que ter um sentido, e uma coisa, e tem! e realmente tem, mas o processo criativo é muito assim, não podemos partir logo para... temos que arriscar. experimentar. e eu acho que esta unidade curricular lhes permite descomplicarem-se, porque eu acho que eles são complicados. acham. e acho que lhes permite descomplicarem-se, relaxarem um bocado e ficarem disponíveis para as coisas. acho que lhes permite isso, esta unidade curricular. já é bom tu chegares ao fim do ano e ouvires isto: 'devia estar a começar agora'. porque se calhar deve-lhes ter provocado alguma coisa, e eles relaxem mais e é fixe e brinquem e se divertem com as coisas. porque às vezes é tudo muito sério. não é, publicidade e relações públicas. eles têm que comunicar com o mundo de uma forma eficaz, não é. e se eles não estão abertos à comunicação, é porque eles acham que a comunicação é só verbal. e não.

e. este tipo de exercício, de atividade, da performance de rua, mesmo a unidade curricular, mas mais especificamente a performance de rua, isto acrescentou alguma coisa a tua ideia que tinhas sobre interculturalidade?

E. pá acrescentou. lá está tudo o que eu disse até agora, eu revejo-me nisto, do andar aqui para a trás e para a frente, nem pensas noutras coisas. Eu acho que...a mim abriu-me porque tu... ó pá é assim: o planeta a terra, não é, é um planeta redondo, até prova em contrário (risos), e eu acho que isto é uma coisa muito simples. quando tu tens um círculo é uma coisa assim, tu fazes uma coisa assim (gesto circular com a dedo indicador) é quase... um círculo, tu passas por todos os lados, e eu acho que se nós passarmos, se tivermos esta perspetivas de conhecer... porque é conheceres-te a ti próprio. teres acesso, ou seres curioso, ou

trabalhares esta questões culturais, permitem-te conheceres a ti próprio. o mundo. mas quanto mais tu conheces o mundo também melhor te conheces a ti próprio. melhores escolhas consegues fazer.

e. uma questão, agora, ...

E. estava agora a olhar para estas cartas (cartas de *tarot* presentes do espaço da entrevista) repara, este baralho de cartas... olha outra coisa importantíssima para PRP, a questão da imagem não é. a questão da imagem, da cor do traço, eles fazem logotipos, fazem... não é. comunicam com as pessoas portanto eles de perceber, os elementos visuais que eles utilizam podem de alguma forma representar uma cultura, não é. ou para quem estão a trabalhar.

e. certo, mas aqui a performance tem uma outra envolvimento de...relativamente à imagem, mas estás a ver em que sentido? em fazer cartazes? fazer logos? desenhar os figurinos?...

E. tudo, tudo. é um bocadinho a leitura das coisas, lá está, descomplicar. olhar para além das coisas, muitas vezes. é a interpretação que tu fazes das coisas. eu estou a falar de uma forma geral, mesmo. desde da música, até... é a mesma coisa com a música. uma música chinesa, eles até estão lá... e não percebem nada do que estão a dizer, mas aquilo provoca em ti alguma coisa. não é.

e. certo

E. e esta leitura que tu possas fazer daquilo que vais investigando enriquece-te para tudo aquilo que eles têm que fazer, na área deles, não é.

e. então de que forma é que isto, este tipo de atividade pode também...estás a falar da dimensão artística deles?

E. sim, exatamente!!

e. de que forma isto pode contribuir, também, procurar sintetizar, de que forma toda esta experiência de performance e a performance de rua contribui para a educação artística, ou conhecimento artístico, ou experiência artística deles como alunos e como pessoas?

Qual é o grande chavão?

E. olha, não sei.

e. falaste que eles não tinham experiência, não têm experiência nisto. o que este tipo de atividade contribui mais do que fazer uma pintura? ou fazer um desenho?

E. envolve tudo, todo o teu ser. porque fazeres um desenho acaba também por, depende também, aquilo que nós dizemos fazer um desenho é o que é que está a provocar em ti o que é que trabalha em ti. trabalha o teu bracinho o corpo a mão e a cabeça. não é. enquanto que numa performance assim, trabalhou tudo. não é. agora qual é o chavão? ó pá, acho que o chavão é mesmo aquilo que eu já disse é provocar neles, em primeiro lugar o pensamento. resolver problemas. serem críticos. a questão da comunicação porque hoje está tudo relacionado com a atitude deles. estás a perceber?

e. o que é que gostavas de fazer no próximo semestre? isto vai arrancar outra vez, para a semana arranca outra vez. o que é que gostarias que surgisse? o que é que achavas piada interessante de surgir?

E. mas quê, com os alunos de PRP? mas relacionado com esta temática? de interculturalidade?

e. por exemplo. de tudo o que foste falando, de todas... da gastronomia, da cultura, na religião... do tempo, das crenças

E. para além disso tudo?

e. estou a sintetizar todos os conceitos que associaste à interculturalidade, e a pergunta final é o que gostarias que se apareça agora no próximo semestre? tu achavas que devia aparecer para os alunos como plano para os alunos de PRP trabalharem dentro da temática da cultura, da interculturalidade. Falaste também da cultura regional de cada um, que entra em conflito....

E. eu acho que podia ser por aí a partir de um trabalho que, fazer... não sei se é uma linha cronológica uma coisa assim, um mapa, cronológico sei lá, não faço ideia, em que, ou partes de global para o particular, tipo do planeta, das culturas que existem todas até a tua cultura, ou partir da tua, e se partes da tua ir à dos teus pais, dos teus avós, dos teus bisavós.... tipo a origem da tua própria cultura, até... se partires da tua, não é, dessa origem, a que cultura a tua te pode levar. de todas as que existem. eh pá, isto é muito bonito.

não sei se faz sentido assim ou ao contrário. mas se calhar assim, não?

era isso. tinha que existir um trabalho individual assim bastante forte, que depois não significa que não... que quando cada um descobrisse essa cultura, qual é a ligação da sua cultura a outra, até podia depois formar grupo de trabalho, trabalhar a partir daí, não sei. pronto era isso.

e. fazer uma arqueologia cultural...

E. sim. individualizada que depois pudesse resultar, não é. até eu gostava de fazer isso.

Anexo XVIII

Tabela de recolha dos dados dos portefólios para o modelo de maturidade intercultural

a) Inicial

Nível de maturidade inicial					
<i>Cognitivo</i>	Portefólio/ página	<i>Intrapessoal</i>	Portefólio/ página	<i>Interpessoal</i>	Portefólio/ página
- Assume o conhecimento como certo e dentro do certo ou errado		- Inconsciência dos próprios valores e da identidade social (raça, classe, etnia, orientação sexual)		- Depende de identidades próximas ou similares para se afirmar e como fonte primária de identidade	
- Entende cultura de forma simplista		- Vê identidade social como categorização e não como identidade pessoal		- As crenças dos outros são válidas desde que não interferem com as próprias	
		- Vê a diferença como ameaça			
- Assume diferenças intergrupais de forma factual ou categórica		- Não compreende a origem das crenças individuais		- Vê como erradas as perspectivas de outros que sejam diferentes	
- Não reconhece cultura para além da demografia ou geografia		- Não identifica situação social privilegiada própria			
- Resiste à mudança de ponto de vista				- Não tem consciência da forma como sistemas sociais afetam o grupo e as interações entre grupos	
- Outras diferenças culturais são erradas		- Critica própria cultura quando não dominante			
- Vê opiniões diferentes como erradas		- Vê a identidade como atribuída e não conquistada		- Vês os problemas sociais e as relações de forma egocêntrica	
- Assume que os outros não possuem outros pontos de vista culturais		- Incompreensão de outras culturas			
- Outros pontos de vista são tidos como errados				- Não reconhece a sociedade como sistema organizado	
- Assume o entendimento de outra cultura baseado no estereótipo ou unicamente numa só		- Acomodado as normas dominantes sem questionar		- Tendência para estar mais confortável com similares	
				- Focado nas emoções	

experiência				próprias do que nas dos outros	
- Pensamento monolítico (vê diferenças entre grupos e não dentro dos grupos)				- Tendência para se considerar como 'normal' e aqueles com cultura diferente como estranho ou pouco usual	
- Desvaloriza diferenças culturais					

b) Intermédio

Nível de maturidade intermédio					
<i>Cognitivo</i>	Portefólio/ página	<i>Intrapessoal</i>	Portefólio / página	<i>Interpessoal</i>	Portefólio/ página
- Revela ingenuidade sobre outras culturas e práticas culturais		- Revela um sentido de identidade em evolução		- Disposto a suster juízo quando em interação com outros sobre a diferença	
		- Tensão entre visões internas e externas do <i>self</i>		- Sentido do <i>self</i> é ensombrado pela necessidade de aprovação de outros	
- Revela algum reconhecimento de que existem outras perspetivas, apesar de minimizar e simplificar essa diferenças		- Vê como válidos ou não válidos outros pontos de vista culturais		- Começa a admitir que os sistemas sociais interferem nas interações sociais	
		- Revela sentido de identidade diferente de outras perceções		- Disposto a interagir com outros na diferença sem criar juízos de valor	
- Dificuldade na escolha de perspetivas		- Tensão entre a definição interna e externa que conduz à autoexploração dos valores, identidade racial e crenças		- Tenta minimizar as diferenças e realça as similitudes	
- Revela um olhar mais desenvolvido sobre a complexidade cultural				- Baseia-se em relações	

- Revela consciência e a aceitação da incerteza e das múltiplas perspetivas (tenta entender áreas de semelhança e de diferença; tomada de perspetivas diferentes; revela apreço em vez de medo das diferenças)		- Usa a imersão cultural como fórum para explorar outras culturas		interdependentes onde existem múltiplas perspetivas	
		- Perceciona outras culturas sem deixar de estar imerso na própria			
- Desenvolve meios próprios para seleccionar e adaptar conhecimento cultural (maior consciência sobre as complexidades sociais)		- Legítima outras culturas			
		- envolve-se na exploração de valores e crenças (explora a variação dentro do grupo como a religião; identidade com um sentido mais global; desenvolve um sentido de orgulho sobre a própria identidade)			
		- Sente tensão na exploração da identidade (gere as tensões internas e externas)			

c) Avançado

Nível de maturidade avançado					
<i>Cognitivo</i>	Portefólio/ página	<i>Intrapessoal</i>	Portefólio / página	<i>Interpessoal</i>	Portefólio/ página
- É capaz de conscientemente mudar perspetivas e comportamentos para uma visão de mundo cultural alternativa		- Considera identidades coletivas (por exemplo, Pan-asiático) e interesse na construção de ligações		- Considera como desafiar atos abertos de opressão e como atuar como defensor	
		- Mostra capacidade de criar um <i>self</i> interno que abraça desafios aos pontos de vista e crenças de alguém e que considera as identidades sociais (raça, classe, género, etc.) num contexto global e nacional		- Mostra capacidade em se envolver em relacionamentos significativos e interdependentes com outros (diferentes) que se baseiam numa compreensão e apreciação das diferenças humanas	
- É capaz de usar vários quadros culturais					
		- Integra aspetos do <i>Self</i> na			

	própria identidade		- Entende como as práticas individuais e comunitárias afetam os sistemas sociais	
	- Mostra identidades sociais integradas e entende que múltiplas identidades sociais são parte de si e de outros		- Está disposto a lutar pelos direitos de outros	
			- Constrói relacionamentos pela diferença ao em vez de	
			- Mostra apreço pela diversidade	
			- Pode julgar negativamente aquele que é entendido de raciocínio fechado ou culturalmente insensível	
			- Entende a sociedade como uma entidade organizada que molda interações sociais e cria desigualdades sociais	

Anexo XIX

Transcrição da entrevista em grupo aos discentes

Entrevista realizada no final do semestre aos discentes participantes na performance

e. (entrevistador)

E. (entrevistados)

Registro realizado sem distinção dos elementos do grupo. Todas as respostas foram transcritas sem indicação do aluno.

E. bom dia. antes de mais queria-vos agradecer porque vocês já foram avaliados e isto tenha a ver com a avaliação própria que nós fazemos no refere à disciplina e ao que andamos a fazer. gostaria de vos colocar algumas questões relativamente ao trabalho que fizeram naquilo que diz respeito a três níveis diferentes. algumas das questões vão ser relativamente às questões da criação, ou seja, aquilo que vos levou ao produto que nós fomos ver.... que vocês viram. a outra tem a haver com a vossa aprendizagem pessoal sobre as questões do trabalho, a partir do trabalho que vocês fizeram e o que é que isso pode ser útil em termos profissionais. naquilo que vocês querem ser como profissionais. portanto, a minha primeira questão, está a filmar e, portanto, ouvir vos sem serem pressionados por causa disso, mas gostava de ouvir com sinceridade aquilo que vocês tenham a dizer sobre aquilo que, que é que vocês acham que foi mais importante ao criarem isto? Ao criar em aquelas pessoas que vestiram aquelas roupas que vieram de outras culturas, o estarem em contacto com outras culturas. O que é que vocês têm a dizer sobre esse processo de criação? Houve alguma coisa interessante...

E. eu acho que desde o início o processo foi uma atividade de procura porque, neste caso, o meu grupo, falando do meu grupo, só que se calhar como conhecia mais foi o que se via nos filmes não o que realmente fizemos...

E. não aprofundamos. fizemos o geral, o básico.

E. e também vimos a capacidade de, tentamos recriar algo, outra cultura que, fizemos aquilo da melhor maneira que conseguimos, mas não é algo que se consegue fazer da noite para o dia.

e. e as roupas, o ritmo como é que vocês chegaram lá?

E. muita procura.

e. como?

E. internet, muita internet e no meu caso fomos procurar como é que elas dançavam. as roupas, a maquilhagem.

e. isso é novo? tinhas...

E. não tinha noção, mas representar tal e qual é diferente do que ter assim uma noção já...

E. tínhamos uma noção geral já das próprias culturas.

E. isto serviu mais para nós aprofundarmos conhecermos mais a fundo...

e. ok, qual é o ponto mais forte desse processo todo? foi essa coisa da pesquisa? foi pôr-se mesmo a dançar? o que é que foi? qual é o ponto mais forte? a maquilhagem? ter aprendido? vir mostrar as coisas, como nós assistimos em termos de produto pronto há ali, se chegaram até lá... não de um dia para o outro, qual foi o mais forte?

E. a apresentação.

e. está bem, a gente sabe, trabalhamos para isso, mas no trabalho para chegar lá qual foi o... do trabalho todo que nós fizemos que é que gostaríamos de realçar?

E. eu acho que o mais importante de tudo foi mesmo o encarar uma outra cultura e ter a capacidade de a representar e estar atento a tudo.

e. o que é que foi mais divertido nisso, não estou a dizer na apresentação, o que é que foi mais divertido, o que é que foi mais engraçado? que gostaram mais?

E. o chegarmos à ideia final, do que era para fazermos porque fomos experimentando diversas coisas.

e. portanto a nível do conhecimento, não ao nível do corpo, não ao nível de... tu estás a dizer que o trabalho de interessante é o conhecimento que ganhaste com a coisa...

E. sim, sim, mas...

e. do ponto de vista teu, enquanto intérprete, performer. Tu não dançaste. Foi assumir...

E. sim, assumi um papel diferente da cultura em que estou inserido. Nunca me tinha imaginado com o pau na mão a segurar o estandarte.

E. acho que o desafio foi representar-nos algo que nunca imaginamos.

e. ficaram a conhecer melhor as culturas que trabalharam?

E. sim

E. sim

e. qual foi a coisa que vos surpreendeu mais? por exemplo, qual foi a coisa que te surpreendeu mais na cultura em que ficaste integrada?

E. em relação à dança principalmente à dança, ver ali a dança, elas a fazer... Ai eu faço. mas para pôr em prática ...

e. foi mais complicado?

E. foi mais complicado.

e. e foi interessante?

E. sim, foi.

e. mais?

E. eu concordo com ela.

e. sim, mas vocês valorizaram muito movimento, e as coreografias é verdade. Foi uma forma que vocês arranjaram para representar essa cultura. Houve outras coisas das culturas que vocês tinham e que achassem interessante e ficaram de fora?

E. eu acho que pelo menos na nossa, aquela divisão de castas que há na Índia. Acho que seria interessante termos feito isso.
 Ou como eles tratam as mulheres, achava também interessante fazer isso.

e. claro. Ok. Utilizaste as coisas e ficaste a saber mais sobre elas?

E. sim porque eu costumo ver filmes de *Bollywood* e não é exatamente como lá acontece.

e. claro.

E. quando são as divisões de castas, as castas mais baixas elas têm que casar com quem os pais querem. Coisas que nem nos passa pela cabeça. E eu já sabia um pouco dessa cultura e essa é a parte que eu menos gosto dela, é mesmo a maneira como ele se tratam as mulheres. Quase como fossem os muçulmanos, mas só um bocadinho melhores. É isso tipo de coisas, não gosto.

e. do ponto de vista da vossa experiência pessoal, enquanto pessoas, enquanto rapazes e raparigas, como seres, não do ponto de vista dos profissionais, mas como pessoas, o que é que realçam desta experiência? Para vocês... Houve alguma coisa evoluíram no contacto com as outras culturas, que vos tenham de alguma maneira valorizado, enquanto pessoas?

E. foi bom para mim para o facto de nunca ter feito nada parecido, foi uma experiência nova. Nesse ponto...

e. e em quê?

E. no facto de ter apresentado, nunca ter apresentado.

e. no ter ido para a rua? para as pessoas?

E. sim, sim.

e. ficaste satisfeita contigo de teres conseguido?

E. sim.

e. achavas que era complicado?

E. não, não é o facto de ser complicado é o fato de nunca ter feito nada assim parecido, então foi interessante.

e. alguma coisa, têm mais alguma...

E. eu acho que foi importante ficarmos um pouco fora da nossa área de conforto.

e. a ideia é essa.

E. sim, por exemplo, a comunicação que estávamos a fazer uns para os outros, foi-lhes dito que não falam em português. Não falem com a língua que vocês conhecem. Tanto era difícil comunicar, como também perceber os outros grupos, que estavam a fazer a mesma coisa. E, ou seja, acho que criou um entendimento para as pessoas que às vezes temos de ter um bocado de compreensão e tentar perceber o que a pessoa quer realmente, o que é que era para fazer e cria alguma coordenação entre nós.

e. mais alguma coisa? Vá, em termos pessoais se se sentiram inibidos? Tinham vergonha? Conseguiram brincar, estar à vontade? Aproveitaram estar estavam disfarçados para fazer mais disparates. Têm mais alguma coisa, foi melhor? Ok. Para mim aquilo já é.... já faço aquilo todos os dias, não me custa nada, não aprendi nada. para mim, a cultura dos outros já conhecia, a outra já conhecia e portanto.

E. eu acho que no início nós estávamos um bocado com receio de como é que ia correr e... mas depois à medida que foi passando o tempo e que fomos, pronto, interagindo e realizámos tudo o que ensaiámos acho que levamos e aceitamos as coisas numa boa. Depois que começou a ser mais natural e começou a ser... tivemos outra consciência das coisas, quando o tempo começou a passar, acho eu. Pelo menos eu apercebi-me disso com o meu grupo.

e. acham que foram responsáveis? Na atitude do trabalho. Acham que levaram sério o trabalho?

E. sim

E. sim

e. acham que essa seriedade no trabalho pode-se refletir noutras coisas? como pessoas que vocês são?

E. sim

e. portanto, não se baldaram muito, como se costuma dizer?

E. sim, se nos baldássemos acho que até não tinha corrido tão bem.

E. e teríamos saído prejudicados.

E. exato

e. tiveram a importância do grupo, de cada grupo, defendia ali a camisola?

E. exato

e. eu estou à vontade porque só assisti ao produto. Acham que foi muito importante para vocês ou acham, que enquanto profissional, acham que foi uma boa aprendizagem do ponto de vista de levar uma coisa até ao fim? Enquanto pessoas profissionais, não é. Ou seja, tiveram um projeto que comeram a delinear para ser concretizado. independentemente de não ser da vossa área, à partida, diretamente. Mas o processo que vocês fizeram, de pesquisar, procurar, experimentar, chegar a coisas mais interessantes, para depois concluírem, não foi?

E. hum, hum

e. acham que isso foi útil? foi importante para vocês enquanto futuros profissionais?

E. sim

E. acho que sim, é a tal coisa, é sempre enriquecedor.

e. saltar um poço também pode ser enriquecedor. Não sentiram que foram atirados às feras, não se sentiram... houve colegas vossos que se pode dizer: 'ai, irmos para o pé da rua, ir aqui e ali, vestidos de não sei o quê...'

E. é a tal coisa. Eu acho que as pessoas, houve pessoas que começaram... quando surgiu a ideia de fazer esta performance que estavam com esses pensamentos aí: 'não quero ir para a rua', 'não me sinto à vontade'. É a tal coisa, no dia, houve sempre esse pensamento, mas à medida que o tempo foi passando e que foi havendo uma interação, e o correr da ação, acho que as pessoas relaxaram todas e descontraíram.

e. achas que estás disfarçado ajuda? ajudou essas pessoas.?

- E. não sei, eu já fazia teatro no secundário e tudo por isso já estava mais habituado, descontraído. Toda a gente estava a fazer, não estava uma pessoa sozinha.
- e. ok, o grupo sobre o indivíduo.
- E. não tem, não tem aquela pressão sobre o indivíduo.
- e. o trabalho do coletivo, portanto.
- E. sim, sim,
- e. o que é que vocês ouviam das pessoas, quando iam na rua. vocês não falavam com elas, ou a linguagem não era igual. o que é que eles diziam?
- E. eu acho que as pessoas olhavam para nós de forma positiva.
- e. o que é que leva a dizer que as pessoas olhavam de forma positiva?
- E. porque nós íamos passando na rua e olhávamos sempre para as pessoas e elas estavam com uma expressão que... de satisfação
- E. exato
- e. e os vossos colegas? o que é que vocês acham? dos outros grupos e o espírito de quando foi o caminhar a viagem pelas ruas de Viseu, o que é que vocês acham?
- E. eu acho que estava toda a gente com um espírito excelente. Não vi ninguém assim...
- E. é a tal coisa, estivemos todos bem porque... tanto é que realmente tudo correu bem.
- E. eu também concordo acho que cada grupo conseguiu fazer bem o trabalho e isso como cada grupo fez bem o seu trabalho acho que resultou, todos os grupos.
- e. vocês acham, vocês acham que este trabalho contribuiu de alguma maneira para que vocês tenham uma compreensão diferente das outras culturas?
- E. sim
- E. sim
- e. além daquilo que vocês pesquisaram, o que pesquisaram para nós. O que é que faziam de diferente? o que é que tem a propor para o ano, para eu fazer diferente, melhor?
- E. se calhar abordar outras culturas.
- e. ok, abordar outras culturas e, mais?
- E. se calhar planejar isto com mais antecedência e fazer algo melhor.
- e. explica-me.
- E. por exemplo nós tivemos três semanas, se não me engano, três semanas para trabalhar nisto, mas por exemplo os alunos trabalhavam basicamente nas aulas. Ou seja, se desse, por exemplo, para ser mais tempo, com mais tempo dava para fazer mais coisas e melhores.
- e. mas o quê?
- E. aperfeiçoar alguma coisa.
- E. as próprias danças que tínhamos assim se tivéssemos mais tempo se calhar estavam mais coordenadas, é a tal coisa, não tendo tanto tempo, pode haver aquela interação e tudo mas não há...
- e. não achas que se for tudo coordenado e tudo muito coreografado deixa de ser tão verdadeiro porque as culturas das pessoas também não é, eles não andam a dançar sempre em simultâneo ao mesmo tempo, as pessoas também têm... não estou a dizer, sou provocador, e passo rasteiras, posso estar a dizer o contrário daquilo que penso, mas de qualquer maneira se nós estamos a fazer.... não é um espetáculo que se pretendia, não era? A ideia nunca foi fazer um espetáculo.
- E. sim, mas era apresentar na rua, mostrar na rua uma cultura.
- e. sim, mas as culturas não são todas coreografadas. Nós temos uma ideia, quando tu vês uma coreografia da Índia, de *Bollywood* como ela falou, tu já estás a ver um produto artístico de uma coreografia da Índia, a população indiana que possa vir a um casamento não são grupos de bailarinos indianos. Percebes o que eu estou a dizer?
- E. mas era uma forma de nos demonstrarmos e representarmos a cultura, e o que deveria ser se misturarmos as culturas. Neste caso se formos ver os pontos a nível histórico, a cultura inglesa misturou-se certo modo com a cultura indiana. E fazer assim algo do género.
- e. claro. ok. fico com a ideia que vocês deviam ter tido mais tempo para o grupo poder aperfeiçoar e poder aperfeiçoar mais....
- E. que daria para fazer algo... melhor, não sei.
- e. ok. mais. outras culturas. Mais tempo para trabalhar.
- E. acho que o principal é o tempo.
- e. menos frio, para o ano são esquimós (risos). no ártico. cheio de peles e cheio de calorzinhos. gastos. ninguém falou. orçamentos. quem apresentou orçamentos? o dinheiro que gastaram. foi muito caro, não foi?
- E. eu comprei umas sabrinhas só.
- e. mas isso já devia ter comprado no início do ano.
- E. pois.
- e. para as aulas têm que se ir de sabrinhas. Não gastaram dinheiro
- E. Umás calças pretas.
- e. então gastaram dinheiro. Acham que foi muito caro? Em termos de despesas não tiveram muitas despesas?
- E. foi acessível.
- e. está bem pronto como a vida está difícil queria saber se houve, se tem alguma coisa a dizer relativamente a isso. Então o que mudaram é só isso o tempo e outras culturas, e o tema? Acham que foi apropriado? Houve a junção das várias culturas. que outros temas podiam existir?
- E. geral?

- e. sim, que pudessem juntar culturas diferentes, imagina temos que juntar culturas diferentes, o casamento é ótimo porque as pessoas podem ser convidadas para o casamento. mais? O que é que vocês acham que podia ser outros temas? Que pudessem agregar diferentes culturas?
- E. um desporto qualquer
- e. um desporto.
- E. eventos governamentais.
- e. um evento governamental.
- E. os descobrimentos
- e. os descobrimentos
- E. festivais
- e. um festival. De quê? De dança?
- E. podíamos arranjar temas por exemplo, algo relacionados com a arte, ou com a cultura que já existisse na cidade, e podíamos fazer uma construção...
- e. sim, mas se nós queremos que venham de diferentes culturas a Viseu. Viseu é o centro não é, consigo perceber um festival, um festival de gastronomia, o festival governamental, uma reunião de diferentes países, de diferentes culturas que vem cá. e o que é que vocês acham que se devia manter? isto tem que continuar porque isto assim está bem.
- E. o querer das pessoas, vontade das pessoas.
- e. o trabalho do processo?
- E. exato
- e. vocês acham que se não fosse por ser da disciplina vocês o que fariam?
- E. eu faria.
- E. se não fosse da disciplina eu faria.
- e. no sentido de se tem que ser para avaliação tem que ser feito.
- E. alguma coisa teria que fazer. Não é a questão de não o querer fazer, a questão é como é que se calhar o... não sei se me estou a fazer entender.
- e. sim, sim. Tenho que fazer porque tenho que ser avaliado. Mas será que, se não fosse avaliado, esta atividade não tivesse peso na avaliação.
- E. eu fazia à mesma.
- e. agora a minha pergunta é assim: mas enquanto feito para avaliar perceberam a importância que ela possa ter? Enquanto a vossa, enquanto futuros profissionais? conseguem perceber a importância que ela possa ter para a vossa profissão?
- E. sim,
- e. sim. no à vontade só. houve colegas vossos que disseram no à vontade com as pessoas.
- E. como referir a bocado, estamos à vontade para lidar com uma pessoa indiana, muçulmana e mantemos os costumes, alimentação e uma pessoa não sabe tem que estar pronto para isso. não pode chegar lá e carregar com a nossa cultura, tentar compreender a outra pessoa. nesse caso visto do ponto de vista dessa compreensão, funcionou perfeitamente.
- e. querem acrescentar alguma coisa mais?
- E. (...)
- e. se tivesse uma publicidade para este evento o que é que diriam? qual seria o slogan? qual era o slogan para este, para esta performance? uma performance que... o que é que diriam se nos publicitários?
- E. hoje não.
- e. o que é que diriam? Venham experimentar os sabores? (risos) Venha ver os sabores e outras cores...
- E. tem que ser algo original. Sair da tua caixa, por exemplo.
- e. sai da tua caixa.
- E. por exemplo uma caixa ser uma cultura.
- e. ok. sai da tua caixa. O que é que a gente diria para anunciar isto? Seria o spot na rádio? Para chamar as pessoas para nos virem ver.
- E. spot da rádio?
- e. o que é que seria? O que é que diria: sai da tua caixa!!!
- E. agora pensar no texto para o slogan é difícil. Publicidade não é meu forte
- e. pronto, e como relações públicas? tinhas que ir negociar, como é que ias dizer para poderem vir ver, contribuir para isto.
- E. nesse caso seria fazer um algo que estivesse mais, muito mais formal.
- e. como por exemplo?
- E. anunciar o dia, o que se ia passar, uma atividade por exemplo, atividade pública na cidade de Viseu, atividade cultural... não sei.
- e. o casamento do ano
- E. o casamento do ano. O casamento do ano que traz várias culturas à cidade de Viseu.
- E. culturas sem fronteiras.
- e. sem muros.
- E. o mundo em Viseu.
- e. o mundo em Viseu.
- e. ok, muito obrigado, bom almoço.

Anexo XX

Exemplar de um portefólio de uma discente

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

Escola Superior de Educação

Curso de Publicidade e Relações Públicas

PORTEFÓLIO

Unidade Curricular de *PERFORMANCE CRIATIVA*

Viseu 2017

Índice

Introdução	4
TEMA A: “Carta geográfica”	7
I- Fundamentação/ Enquadramento	8
II -Memória Descritiva dos processos	9
III- Análise crítica dos trabalhos	10
IV - Pertinência formativa (pessoal e profissional)	10
TEMA B: “Tiras de emoção”	11
I -Fundamentação/ Enquadramento.....	12
II- Memória Descritiva dos processos	13
III- Análise crítica dos produtos	14
IV- Pertinência formativa (pessoal e profissional)	15
TEMA C: “Dramatização”	16
I -Fundamentação/ Enquadramento	17
III- Análise crítica dos produtos	31
IV- Pertinência formativa (pessoal e profissional)	13
TEMA D “Caixa de Música”	14
I- Fundamentação/ Enquadramento	15
II -Memória Descritiva dos processos	16
III-Análise crítica dos produtos	20
IV-Pertinência formativa (pessoal e profissional)	21

TEMA E: “Performance Intercultural”	22
Fundamentação/ Enquadramento	23
II -Memória Descritiva dos processos	25
III-Análise crítica dos produtos	27
IV-Pertinência formativa (pessoal e profissional)	31
IV- Bibliografia	32

Palavras-chave: (5 a 7)

Dramatização

Performance

Criatividade

Narrativas

Ensaio

Linguagem corporal

Tabela de siglas

ESEV (Escola Superior de Educação de Viseu)

PRP (Publicidade e Relações Públicas)

Introdução

A realização deste portefólio é feita no âmbito da unidade curricular de Performance Criativa. A unidade curricular de Performance Criativa, é uma unidade curricular prática, onde o docente procura transmitir a matéria e conhecimentos a lecionar de uma forma mais simples e direta, através de exemplos práticos. Uma vez que me encontro na licenciatura do curso de Publicidade e Relações Públicas, um curso de comunicação, independentemente da vertente escolhida, é fundamental que as minhas bases de comunicação sejam sólidas, naturais e diretas, pois o meu futuro será em grande parte constituído pela comunicação feita com os diferentes públicos. Feita esta análise é possível verificar que a unidade curricular de Performance Criativa se encontra perfeitamente enquadrada no curso, uma vez que o objetivo da unidade é ajudar os alunos a ganhar experiência na comunicação. Essa experiência é ganha e trabalhada durante o semestre em todas as aulas, através de exercícios sugeridos pelo docente. Alguns exemplos de exercícios são as tiras de emoção que têm como objetivo ajudar-nos a perceber como podemos manipular o nosso rosto a transmitir determinadas emoções através de expressões que fazemos e também aprender a ler o rosto dos outros e aquilo que eles pretendem transmitir apenas fazendo uma simples expressão. Outro exemplo de um excelente exercício muito pertinente foi também a performance intercultural. Uma vez que os temas mais abordados nesta unidade curricular ao longo do semestre foram a cultura e interculturalidade, o exercício vem encaixar-se perfeitamente na abordagem dos dois temas mas também na dinâmica e objetivos do curso, na medida em que tal como foi referido acima, sendo o curso de Publicidade e Relações Públicas um curso de comunicação, é estritamente necessário conhecer as pessoas com que vamos lidar. Saber as suas crenças, valores e um pouco da sua cultura, torna-se um ponto-chave para que a comunicação seja mais simples.

Relativamente à estrutura do trabalho, esta é feita da seguinte maneira, inicialmente surge o primeiro trabalho denominado Caixa de Música, seguido do trabalho Tiras de Emoção. Como terceiro trabalho surge o tema Dramatização seguido do tema Caixa de Música e por fim Performance Intercultural. Todos os temas são

abordados de uma maneira específica e de acordo com o assunto a ser tratado, no entanto todos os temas são estruturados ao longo do portfólio da seguinte maneira, ponto 1 Fundamentação e Enquadramento onde os temas são enquadrados quer no curso em que me encontro quer na unidade curricular em questão. O segundo ponto é a Memória Descritiva dos Processos onde cada tema é demonstrado através de imagens na estrutura de diário de aula. As imagens foram sendo retiradas em todas as aulas ao longo do semestre com o objetivo de criar uma narrativa melhor explicada. O terceiro ponto de estrutura é a Análise Crítica dos Processos, onde é feita uma análise crítica na 1ª pessoa acerca de cada projeto. O objetivo deste ponto é explicar o trabalho realizado, e demonstrar os pontos críticos. Como último ponto de estrutura surge a Pertinência Formativa (pessoal e profissional). Este é um dos pontos mais importantes pois é o momento em que é necessário dizer qual a pertinência do trabalho que a nível pessoal, ou seja aquilo que contribuí para a nossa vida, e a nível profissional. A nível profissional, é necessário enquadrar o trabalho nos temas abordados nas aulas, bem como na unidade curricular e acima de tudo no curso de Publicidade e Relações Públicas.

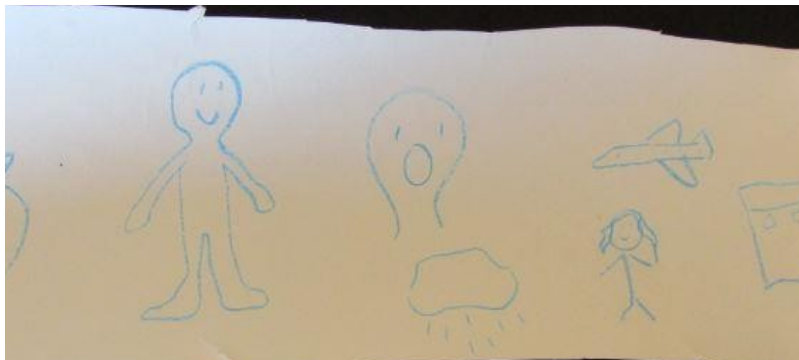
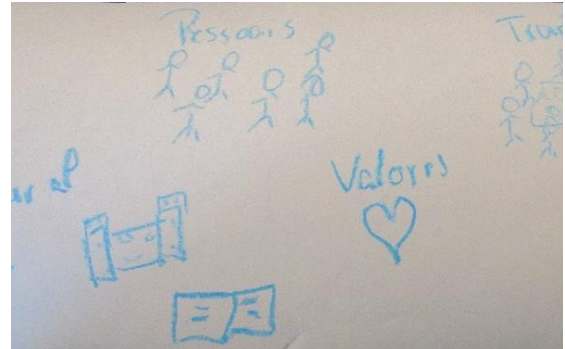
TEMA A

“Carta geográfica”

I - Fundamentação/ Enquadramento

Na unidade curricular de Performance Criativa, foi-nos proposto abordar como tema geral este semestre, o tema de cultura e interculturalidade. A cultura é nada mais, nada menos do que todo o conhecimento do ser humano, as suas crenças, costumes e todas as práticas que este adquire não só na sua vida, mas enquanto seres de uma sociedade. Já a interculturalidade, é a capacidade do ser humano para entender e compreender outras culturas, bem como a interação cultural que existe entre diversas culturas. Enquadrando-se perfeitamente nos temas a serem abordados, foi-nos sugerido realizar como primeiro trabalho/atividade, a construção de uma tira de desenhos de símbolos e figuras acerca de diferentes crenças, culturas e valores. O trabalho foi bastante pertinente pois enquadrou-se perfeitamente no tema que estava a ser abordado. A atividade foi mais uma vez muito importante pois como foi a primeira, desta forma foi possível fazer uma pequena introdução e pesquisa acerca dos temas cultura e interculturalidade, que embora por vezes sejam temas que ocupem pouco tempo da nossa atenção, estão cada vez mais presentes na atualidade. No caso específico do trabalho, foi necessário que cada aluno se representasse através de símbolos e figuras as suas crenças, valores sociais, pessoais, culturais, outras culturas, outras tradições e episódios de contacto com culturas diferentes. O exercício tinha como objetivo não só ficarmos a saber quais os aspetos relativos a estes pontos que nós próprios achamos mais importantes, mas também ficar a par das crenças, valores, cultura dos colegas.

II - Memória Descritiva dos processos



III- Análise crítica dos trabalhos

Tal como foi referido na fundamentação e enquadramento, o primeiro trabalho que nos foi proposto pelo docente na unidade curricular de Performance Criativa foi a construção de tiras de papel onde desenhámos vários figuras, objetos e símbolos relativos às nossas crenças e valores. O objetivo do trabalho foi desenhar objetos, símbolos, figuras que fossem importantes para nós, ou seja que nos dissessem alguma coisa. Com tudo isto, obtivemos tiras de papel onde estavam presentes representações de

outras culturas, crenças, valores pessoais, culturais e sociais, outras tradições e episódios de contacto com outras culturas.

As crenças que eu escolhi para retratar neste trabalho foram o Cristianismo, a religião e a fé. Desde pequena que o Cristianismo esteve presente na minha vida, não na medida de frequentar por exemplo regularmente a missa e atividades do género, mas na medida em que me foi transmitido pela minha família principalmente pela minha avó, e dessa forma tornou-se uma parte importante da minha vida. Uma vez que algumas decisões que tomo são tidas em conta relativamente à minha religião, e por isso é necessário pensar como é que as decisões irão ser inseridas na religião que pratico. Seguidamente escolhi a fé pois acredito desde sempre que a fé é fundamental nem que seja para dar um pouco de apoio e força às pessoas, quer em situações mais difíceis da vida, quer em situações mais simples.

Como valores pessoais escolhia família e o amor. Considero para mim que a família é uma das coisas mais importantes que temos na vida. São as pessoas que de uma maneira ou de outra se encontram sempre presentes connosco e para nos ajudar em diferentes situações. São também a companhia, o amor, o carinho, afeto que fazem com que uma família seja uma união de ajuda e bondade. Considero que o amor é o sentimento fundamental na vida de toda a gente, pois sendo expresso de diferentes formas, é muito importante amar e ser amado. Como valores sociais escolhi os amigos, embora ache que estes também se podiam incluir nos valores pessoais. Os amigos são para mim uma parte fundamental da nossa vida também pois são estes que, tal como a família, nos apoiam e ajudam, nos dão carinho, amor, alegrias e tristezas e que de uma forma nos dão energia e motivos para superar diversas adversidades da vida. Escolhi também a Paz e o Amor por considerar que são dois valores fundamentais para o ser humano não só para a sua vida pessoal, mas para a sua vida enquanto cidadãos de uma sociedade.

Por fim, como valores culturais escolhi as viagens. A oportunidade de ter tido o privilégio de conhecer bastantes países, fez com que a minha cultura, o meu conhecimento, a minha interculturalidade fosse vista de outra forma. Desde cedo comecei a interagir e a conhecer novas culturas, crenças, hábitos e considero isso como

algo fundamental para que as pessoas possam abrir os seus horizontes e interagir com o mundo.

Relativamente a outras culturas eu escolhi o Budismo, a cultura Árabe e a cultura Judia pois considero três culturas muito diferentes e interessantes do meu ponto de vista, pois todas têm muita história e abordam temas de formas tão distintas tornando-as assim como culturas únicas.

Na parte das tradições eu escolhi o Natal, não só por ser a minha altura preferida do ano, mas sim por ser a altura em que mais uma vez a família se une e partilha esta tradição tão bonita de união e amor.

Por fim relativamente ao episódio de contacto com outra cultura, tal como já referi embora conheça várias culturas e tenha tido ao longo dos anos o privilégio de interagir e aprender com elas, não tenho nenhum episódio muito marcante relativamente a isso.

Em conclusão, acho que a realização deste trabalho foi fundamental e muito pertinente para conhecermos através da apresentação das tiras dos outros colegas, novas culturas e crenças, bem como valores e tradições. Foi também fundamental para a interculturalidade, uma vez que confrontámos várias culturas e os aspetos referentes a cada uma delas.

IV - Pertinência formativa (pessoal e profissional)

A realização deste primeiro trabalho foi bastante importante não só na medida de podermos dar a conhecer aos colegas as nossas crenças, valores, cultura, mas também pela oportunidade de confrontarmos a nossa apresentação com a apresentação dos colegas podendo assim obter exemplos de interculturalidade. Foi um trabalho bastante pertinente a nível pessoal, pelos motivos anteriormente ditos, mas também por podermos abrir os nossos horizontes a novos conhecimentos e também na medida em que nos obrigou a pensar e repensar todos os valores que fazem parte da nossa vida e

que determinam as nossas ações. Estando num curso de Publicidade e Relações Públicas, curso este onde o nosso futuro é necessariamente lidar com diferentes pessoas independente da sua raça, etnia, crenças, valores ou cultura e por isso nada melhor do que um trabalho deste tipo para aumentarmos os nossos conhecimentos a nível global e intercultural. Estes conhecimentos servirão no futuro para nos ajudar a nível formativo, uma vez que conhecendo as culturas das outras pessoas, a nossa comunicação com elas vai ser feita de uma forma muito mais simples e natural dado que sabemos aquilo que cada cultura respeita.

TEMA B:

“Tiras de emoção”

I -Fundamentação/ Enquadramento

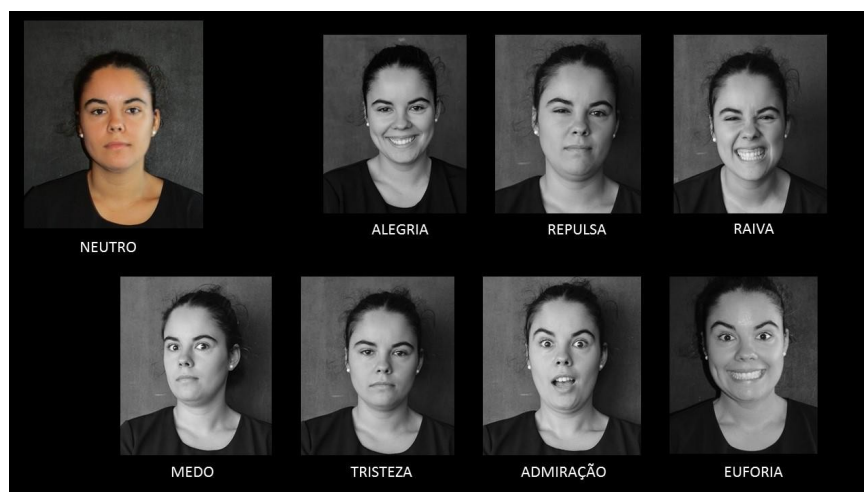
Como segundo trabalho nesta unidade curricular, foi-nos proposto pelo docente realizar Tiras de Emoção. Estas tiras tinham como objetivo, retratar através de fotografias várias expressões dos nossos rostos, expressões essas que fazemos em diferentes situações do nosso dia-a-dia.

Inicialmente foi-nos dado algum tempo para nos expressarmos livremente com os colegas de modo a conhecermos as expressões que cada um fazia, e mais tarde o

docente tirou as fotografias a cada um de nós individualmente. O trabalho enquadrou-se mais uma vez de uma forma muito importante na matéria e conhecimentos que estavam a ser lecionados nesta unidade curricular, uma vez que, é muito importante soltarmo-nos e sabermos quais as formas como cada um de nós lida com as diferentes emoções. O trabalho enquadrou-se também bastante bem nos temas de cultura e interculturalidade, na medida em que, cada um de nós tem as suas crenças e a sua cultura e dessa forma a maneira como lida com os diferentes sentimentos é diferentes de uns para os outros, sendo assim possível ficar a conhecer a forma como uma determinada cultura/pessoa lida por exemplo com a alegria, que como podemos verificar, em alguns colegas a alegria provoca uma expressão mais aberta, mais natural enquanto noutros a expressão é mais fechada, mais introvertida.

Sendo esta uma unidade curricular de Performance Criativa, onde o ato de fazer uma performance é criar, desempenhar um papel ou fazer algo, este trabalho esteve também um pouco interligado com isso de uma certa maneira, uma vez que no momento em que nos eram pedidas determinadas emoções, nós não as estávamos a sentir e dessa forma foi necessário que cada um fizesse uma performance onde conseguisse em pequenas frações de tempo manipular o seu rosto de maneira a desempenhar vários papéis.

II- Memória Descritiva dos processos



III-Análise crítica dos produtos

Tal como foi referido anteriormente, foi sugerido realizar como segundo projeto as Tiras de Emoção. O trabalho consistiu na realização de retratos fotográficos, onde cada um de nós fazia diferentes expressões de acordo com diferentes estados de espírito. A realização deste trabalho foi bastante engraçada, não só pela maneira como foi feito mas também pelos resultados finais. Inicialmente tirámos fotografias entre colegas, onde cada colega nos sugeria fazer uma determinada expressão, simplesmente com o objetivo de treinar o controlo que cada um tinha do seu rosto. Por fim cada aluno foi individualmente fotografado pelo docente, obtendo assim oito fotos que iriam dar origem à tira de emoção.

Acho que foi um trabalho muito engraçado de fazer, pois tive a oportunidade de ficar a conhecer um pouco mais as minhas capacidades de manipular e controlar o meu próprio rosto de forma a conseguir fazer diferentes expressões relativas a diferentes emoções/estados de espírito. No final acho que pela análise feita a algumas tiras, tanto a minha, como as dos colegas, achei que o exercício foi importante para conhecermos melhor as nossas expressões e as dos colegas, uma vez que cada um tem a sua cultura e crenças, e dessa forma cada um expressa as suas emoções de maneira diferente. Foi por isso um trabalho importante a nível de interculturalidade, na medida em que foram confrontadas várias culturas e conhecimentos acerca de diferentes culturas.

IV- Pertinência formativa (pessoal e profissional)

A proposta e realização deste trabalho foi bastante pertinente não só a nível pessoal como também profissional.

A nível pessoal, o tema escolhido para o trabalho foi muito oportuno, uma vez que é muito importante para nós conhecermos as nossas expressões relativas a

diferentes estados de espírito. É fundamental que cada pessoal conheça aquilo que transmite, ou seja a informação que transmite aos outros com uma simples expressão do rosto, e com este exercício conseguimos exatamente isso, treinar, e por fim controlar aquilo que expressamos. No meu caso, tive algumas dificuldades no que diz respeito ao controlo e manipulação do meu rosto porque sou uma pessoa que se ri com muita facilidade e o facto de estar a fazer diferentes expressões fez com que fosse um grande esforço para mim não me rir em todas e conseguir expressar diferentes estados de espírito.

A nível profissional, foi um trabalho também bastante pertinente uma vez que como nos encontramos no segundo ano de licenciatura do curso de Publicidade e Relações Públicas, um curso que é tão prático e de comunicação, nada é mais importante do que sabermos identificar as expressões dos públicos com que vamos lidar no futuro, não só para saber aquilo que querem transmitir acerca dos assuntos que estejam a ser tratados mas também para sabermos aquilo que as pessoas transmitem muitas vezes com uma simples expressão e sem darem conta. Foi um exercício de facto bastante importante visto contribuir para a nossa formação quer a nível pessoal quer a nível profissional.

TEMA C:

“Dramatização”

I -Fundamentação/ Enquadramento

Como terceiro trabalho da unidade curricular de Performance Criativa, foi-nos proposto pelo docente realizar a nossa primeira dramatização. Inicialmente começámos por desenhar quatro elementos diferentes, uma figura popular/tradicional/típica, uma figura histórica, uma figura ficcional e por fim uma figura mitológica. Este trabalho enquadrou-se de uma forma muito pertinente na matéria que se encontrava a ser lecionada na unidade curricular que eram os temas de cultura e interculturalidade. A realização dos desenhos permitiu-nos não só ficar a saber quais as figuras que para a nossa cultura eram mais importantes, mas também pudemos ficar a conhecer as figuras que os outros colegas que têm, culturas diferentes, crenças diferentes, valores diferentes, consideram mais importantes para si mesmos. Sendo que se trata de uma unidade curricular de performance, este trabalho foi a primeira performance que nos foi pedida. Performance é o ato de fazer algo, executar algo, transformarmo-nos a nós mesmos numa personagem ou até mesmo um simples objeto, e dessa forma apresentarmos uma dramatização.

Foi por isso um trabalho perfeitamente enquadrado quer no curso em que estamos quer na unidade curricular, proporcionando-nos assim mais uma vez uma experiência de interculturalidade e aprendizagem.

II - Memória Descritiva dos processos





Dramatização

Texto

Mariana - Nos montes do Olimpo, a Casa dos Deuses, Baco caminha em direção ao seu templo. Anseia por alguns momentos de descanso, depois de ter passado os últimos dias no mundo humano, a proporcionar ambientes de festa e litros de bom vinho aos que o chamavam.

O deus avista as vinhas que rodeiam o seu templo ao longe e não consegue evitar um sorriso satisfeito.

João- Finalmente vou ter o meu merecido descanso! Adoro vinho e uma boa festa, mas estes humanos conseguem acabar comigo! Abençoado seja Zeus porque eu vou dormir durante quinze dias seguidos!

Mariana- Baco aproxima-se dos portões do seu templo, mas quando os vai abrir, ouviu mais um chamamento do mundo humano.

João- Mas é que só podem estar a brincar comigo! Malditos sejam! Uma pessoa já não pode dormir um pouco que estes bêbados têm logo que chamar!

Sofia- Com raiva a borbulhar nas suas veias, vai responder ao chamamento, mas com a pressa de chegar lá, deixa cair a sua garrafa da sorte.

Enquanto Baco desce ao mundo humano, os amigos Franklin e Bob Esponja passeiam pelos montes divinos, completamente admirados pela beleza do lugar,

- Oh, Bob! Isto é lindo! Nunca tinha vindo aqui! Termo-nos enganado no autocarro valeu a pena- diz a tartaruga Franklin. Bob não responde porque o seu olhar está preso num objeto brilhante que está caído junto de umas vinhas.

- Franklin, anda comigo ver o que está caído ali ao pé daquelas vinhas.

A esponja do mar arrasta o amigo até ao sítio e quando lá chegam veem que o que está caído no chão é uma pequena garrafa de prata. Franklin pega nela e analisa-a.

- O que é isto? Vi-nho do Ba-co. Nunca ouvi falar.

- Eu também não, mas parece ter bom aspeto- afirma Bob Esponja.

- Queres provar?

Bob assente e os amigos começam a beber o vinho descontroladamente. Passado algum tempo e já sobre o efeito da bebida, Bob vira-se para o Franklin e diz com a voz arrastada:

- Já te disse que tens cara de parvo?

Franklin, irritado com o insulto e também sobre o efeito do vinho, devolve-o:

- Sua esponja rançosa de quinta categoria, o que é que tu me chamaste?

- Parvo! Tu és parvo e esse lacinho...Achas que te fica bem? Dá-te um ar de florzinha! Ai sou uma tartaruga e uso um lacinho!

- Ah, já vais ver! Eu digo-te quem é a florzinha! Seu amarelo!

- Seu verde!

Os dois começam á pancada um com o outro, distribuindo socos e pontapés como se estivessem a dar guloseimas a crianças, completamente alheios ao resto.

Baco, na sua viagem de regresso, dá pela falta da sua garrafa da sorte. Decide ir diretamente ao seu templo, mas quando lá chega, depara-se

com uma cena de pancadaria entre dois estranhos e a sua garrafa no chão, completamente vazia.

- Oh meu Zeus, já fiz porcarias! Não, não... tenho que fugir daqui antes que a Kira apareça! Aquela kitsune malvada é o cão de guarda de Zeus e se ela sabe que eu fiz com que estes dois se embebedassem acidentalmente, mata-me! Xauzinho!

Rita- Mal ele sabia que Kira já estava a dirigir-se para o local para ver o que se passava.

- Mas que peixeirada é esta?! Quem são vocês?- ela grita com Franklin e Bob Esponja que param imediatamente de lutar.

- Olá, eu sou o Esponja Bob e ele é o Franklen, a florzinha. E tu quem és?

- Vocês estão bêbados?!

- A quem é que tu estás a chamar bêbado, sua raposa orelhuda?- Bob grita, empurrando-a com alguma violência.

- Tu tocaste-me?

- Toquei. Kira grunhe irritada e saca da espada. Começa a lutar com os dois estranhos, deixando-os inconscientes e preparados para morrer. Quando se preparava para enterrar a espada nos seus corpos, Baco aparece e impede-a.

A kitsune esperou que Franklin e Bob acordassem durante longos minutos. Quando acordaram, os dois amigos estavam com uma ressaca enorme: Parece que me atropelaram com um camião, Bob. A mim também, Jesus que dor...

Uma tosse foi ouvida e eles olharam para cima, vendo uma mulher com orelhas de raposa a encará-los fixamente.

- Quem és tu?

A mulher sacou de uma espada e apontou-a ao pescoço de Bob, fazendo com que ele levantasse as mãos num gesto de rendição.

- Sou a Kira, a raposa orelhuda que te vai abrir a goela se não pedires desculpa ao teu amigo pelos insultos e pela pancadaria. Vocês iam destruindo a vossa amizade por causa de uma coisa tão estúpida como a bebida. Foram racistas e mal educados um para o outro, por causa de algo tão reles. Têm que ter mais cuidado. Vá, peçam desculpa...

Bob olha para Franklin, com arrependimento e abre os braços para o acolher num abraço.

- Desculpa, Franklin. Tu não és parvo, não és uma florzinha, eu gosto do teu lacinho e a tua cor é bonita.

- Desculpa-me também, Bob. Tu não és uma esponja rançosa de quinta categoria e o teu amarelo é espetacular. És o meu melhor amigo.

- como foi fácil? Agora vão-se embora que o vosso lugar não é aqui. Bob aproxima-se de Kira e abraça-a também, deixando-a desconfortável.

- Desculpe-me por tê-la chamado de raposa orelhuda.

- Nada a que eu não esteja habituada, os Deuses do olimpo não são grandes fãs meus. Agora, afasta-te por favor. Preciso do meu espaço pessoal intacto.

Os dois amigos despedem-se da kitsune e vão-se embora. Kira olha para a sua espada brilhante e para o relógio no seu pulso e diz:

- Agora, tenho que encontrar o Baco. Eu e ele temos contas a ajustar com Zeus.

III - Análise crítica dos produtos

Este terceiro trabalho, denominado Dramatização, foi dividido em quatro partes. A primeira parte foi o momento em que o trabalho nos foi proposto e em que realizámos e fizemos os desenhos acerca dos quatro elementos, figura histórica, figura mitológica, figura ficcional e figura popular/tradicional/típica. Os desenhos tinham como objetivo a escolha por parte de cada aluno, destes quatro elementos, elementos estes que teriam de ter algum significado e importância para si mesmos. No meu caso escolhi como figura ficcional a tartaruga Franklin uma vez que foi um desenho animado que esteve muito presente na minha infância, era um boneco que eu adorava ver com a minha irmã e por isso achei pertinente a escolha do mesmo. Relativamente à figura tradicional/típica/popular, escolhi o Galo de Barcelos pois é um elemento muito importante da cultura Portuguesa e por isso baseei um pouco a minha escolha nesse fator. A figura mitológica que escolhi foi a deusa grega Atena, deusa da civilização e sabedoria.

A segunda parte foi a escolha das personagens. Cada aluno tinha de entre as quatro figuras desenhadas, escolher uma. O meu grupo foi constituído por quatro elementos, de entre os quais a Sofia que escolheu a personagem Kira, uma kitsune que é a denominação japonesa para raposa, uma figura mitológica.. A Rita escolheu o Deus Baco, uma figura mitológica, deus do vinho, e por fim o João que escolheu a personagem Spongebob, uma figura ficcional, um desenho animado também conhecido como Bob Esponja. No meu caso, eu escolhi a tartaruga Franklin. A minha escolha foi baseada tal como referi anteriormente, no facto de ser uma personagem que fez parte da minha infância e que sempre adorei por ser bastante engraçada e posto isso a minha escolha foi tomada.

A terceira parte do trabalho foi então a preparação da dramatização. Foi elaborado um guião, onde o grupo decidiu o tema e as falas que seriam ditas ao longo da dramatização. O tema que o meu grupo escolheu foi o racismo. Seguidamente começaram a ser feitos os ensaios.

Por fim, foram feitas as dramatizações de todos os grupos.

O trabalho serviu mais uma vez para abordar os temas que têm vindo a ser tratados nas aulas de Performance Criativa, a cultura e interculturalidade. Cada grupo escolheu um tema como foi o caso do racismo, abandono de idosos, etc. Todos os temas abordados de uma forma ou outra estiveram ligados com a maneira como cada um de nós lida com os diferentes problemas tão presentes na sociedade. Cada um de nós tem as suas crenças, valores e até mesmo cultura e por isso a forma como lidamos com os diferentes problemas da nossa vida e da sociedade são diferentes, e este trabalho serviu mais uma vez para conhecer diferentes valores e ideologias.

IV - Pertinência formativa (pessoal e profissional)

A realização do trabalho Dramatização foi em geral muito engraçada. Desde a parte inicial de criar os desenhos, até à escolha das personagens, a criação dos grupos e por fim a decisão de qual o tema a abordar para no final realizar a performance foi sem dúvida algo novo para mim, uma vez que nunca tinha feito uma dramatização.

Acho que a nível pessoal o exercício foi muito importante pois tratou-se de um tipo de exercício que eu nunca tinha feito. Eu nunca tinha feito nenhuma performance, nenhuma dramatização e por isso estava um pouco reticente e introvertida relativamente a isso. Com o ensaio consegui relaxar um pouco e na apresentação tentei soltar-me mais dando o meu melhor. Acho que foi muito importante na medida em que nos ajudou a soltarmo-nos perante o público.

A nível profissional, acho que mais uma vez o trabalho foi muito pertinente quer relativamente à unidade curricular em si, quer relativamente ao curso em que a unidade curricular está inserida. Relativamente à unidade curricular, sendo esta uma disciplina de performance, o trabalho foi de acordo com isso pois foi a primeira dramatização que

fizemos. No que diz respeito ao curso em si, sendo este um curso de comunicação, é fundamental que a comunicação que fazemos com o público seja feita de uma forma clara, intuitiva, e extrovertida, por isso acho que o trabalho foi fundamental para nos ajudar nesse parâmetro, pois a unidade curricular de performance criativa, é a única unidade curricular que temos ao longo dos três anos de licenciatura que nos prepara objetivamente para isso.

TEMA D

“Caixa de Música”

I - Fundamentação/ Enquadramento

Como quarto trabalho foi-nos proposta a realização de um trabalho denominado Caixa de Música. Este trabalho foi dividido em quatro partes. Tratou-se de uma performance. A primeira parte do trabalho foi uma pequena performance na sala de drama, onde cada grupo fez rituais que os antigos homens das cavernas faziam. Seguidamente desenhámos mapas unicamente constituídos por símbolos e desenhos simples, onde estava retratado o nosso caminho ao longo da performance. Como terceiro ponto do trabalho a turma em conjunto fez uma pesquisa acerca de diferentes danças e rituais de outras culturas. Analisámos esses vídeos em conjunto na aula e passámos assim para a quarta e última parte do trabalho, a performance em que cada grupo fazia uma pequena viagem pelos rituais e danças escolhidos, apresentando assim à turma o resultado final.

Penso que o trabalho se enquadrou perfeitamente no tema a ser lecionado, cultura e interculturalidade uma vez que desde o primeiro até ao último momento da realização e apresentação do trabalho, os temas abordados foram precisamente acerca disso.

O trabalho foi a realização de uma dramatização, e por isso foi necessária a pesquisa por parte de cada um individualmente e em grupo, acerca do que é uma performance em si, e acerca daquilo que queríamos apresentar.

O trabalho enquadrou-se bastante bem no que diz respeito a vários temas tão presentes na atualidade como é o caso do racismo, do abandono a idosos, etc.

II - Memória Descritiva dos processos





III - Análise crítica dos produtos

Tal como foi referido na fundamentação e enquadramento do trabalho, este trabalho foi dividido em quatro partes. A primeira parte foi o momento em que o docente dividiu a turma em dois grupos. Cada grupo iria representar um grupo de homens e mulheres das cavernas. A ideia era fazer uma série de rituais nomeadamente o ritual da caça, ritual da luta, ritual do sacrifício, ritual da alegria, ritual de agradecimento aos deuses, e ritual de passagem. O exercício foi feito na aula e seguidamente foi-nos sugerido o segundo ponto do trabalho, o retrato do mapa onde descrevemos através de símbolos e pequenos desenhos o caminho que tínhamos seguido. A terceira parte do trabalho foi feita em casa e em aula. Tratou-se de uma pesquisa individual e enquanto grupo acerca de diferentes danças ou rituais que as diferentes culturas que cada grupo tinha escolhido costumam fazer. Ao fim de analisados todos os vídeos, cada grupo passou para a preparação da sua performance. Cada grupo escolheu quais os rituais que queria apresentar e qual a dança que iria fazer. No caso do meu grupo, escolhemos o ritual da luta, a dança da alegria, o ritual de agradecimento aos deuses, o ritual de sacrifício e o ritual de união. Iniciámos a nossa apresentação com o ritual da luta, onde interpretámos um waka. Os líderes do grupo seguravam símbolos dos seus deuses enquanto o resto da tribo executava a dança. Seguidamente foi feito o agradecimento aos deuses e a dança da alegria onde o grupo dançou em círculo demonstrando a alegria e agradecimento pelas coisas boas que tinham. Já perto do fim foi realizado o ritual de união onde um elemento do grupo se uniu aos deuses enquanto os outros membros se encontravam à sua volta. Por fim foi realizado o ritual de sacrifício, onde um dos membros do grupo foi morto e seguidamente entregue aos deuses como sendo um ritual também de passagem, de ascensão aos deuses.

Para a realização deste trabalho, foi necessário tal como já foi referido, que fosse realizada uma pesquisa por parte de todos acerca das diferentes crenças e culturas de outros povos, proporcionando-nos assim mais um momento de interculturalidade, onde ficámos a conhecer melhor outras culturas e rituais, não só com a nossa apresentação mas também com a apresentação dos colegas de turma.\

IV - Pertinência formativa (pessoal e profissional)

A realização deste trabalho ajudou-nos bastante em diferentes pontos, quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Foi um trabalho muito importante a nível pessoal pois mais uma vez foi uma performance, algo a que não estava habituada e por isso estava mais retraída e com mais receio, e com a execução e realização do trabalho consegui mais uma vez abrir os meus horizontes a nível de conseguir lidar um pouco melhor com o público que no caso era a minha turma.

A nível profissional foi também muito importante sendo que estamos a estudar Publicidade e Relações Públicas e por isso o nosso futuro será lidar com os diferentes públicos, com diferentes pessoas, de diferentes raças, etnias, religiões e por isso é necessário saber quais as suas crenças e valores, bem como conhecer nem que seja minimamente a sua cultura para que de uma certa maneira se torne mais fácil comunicar com elas. Por fim foi um trabalho também muito importante a nível profissional uma vez que no futuro o nosso trabalho passará em grande parte por comunicar com diferentes públicos e dessa forma é necessário que nos sintamos à vontade, sem vergonha para falar abertamente com as pessoas e comunicar com elas de forma mais direta.

TEMA E

“Performance Intercultural”

I - Fundamentação/ Enquadramento

O tema Performance Intercultural foi o último tema proposto pelo docente da unidade curricular de Performance Criativa. Performance criativa tal como já foi referido anteriormente, é uma unidade curricular que pretende ajudar e formar os alunos na medida de se soltarem mais no que diz respeito à comunicação, quer falada quer corporal. O enquadramento desta unidade curricular é muito bom no que toca ao curso em que está inserida, Publicidade e Relações Públicas.

O principal objetivo deste exercício denominado de Performance Cultural é representar uma cultura totalmente oposta à nossa. Essas diferenças foram representadas e mostradas ao público na rua, através das vestimentas/figurinos escolhidos, e rituais característicos de outras culturas. O grande objetivo da performance foi mostrar ao público as diferenças que existem entre as diferentes culturas e proporcionar dessa forma uma experiência de interculturalidade ao público.

Interculturalidade é o confronto entre duas culturas, é colocar uma cultura de encontro com outra, de forma a salientar as suas diferenças. É também o conhecimento acerca de outras culturas, tudo o que diz respeito às suas tradições, costumes e valores. A interculturalidade é também a convivência entre pessoas de culturas diferentes, dentro de uma comunidade, uma região, um grupo de pessoas, ou até num simples ato de comunicação.

Como ideia base para esta performance final, foi criado um convite para um casamento. A ideia geral era criar uma comitiva, constituída por várias culturas, comitiva essa que tinha sido convidada para o casamento.

No caso do meu grupo, a cultura escolhida foi a cultura Árabe, pois considerámos que é uma cultura muito característica e só a sua presença a nível de figurinos e rituais cria um grande impacto visual. É uma cultura com grandes valores sociais, religiosos e culturais sendo por isso bastante marcante.

II – Memória descritiva dos processos



III - Análise crítica dos produtos

O tema escolhido para este último trabalho proposto pelo docente, foi a Interculturalidade. O tema já tinha vindo a ser abordado nas aulas desde o início do semestre, e por isso foi a escolha para esta última performance. Para a realização desta performance, foi indicada pelos docentes uma estrutura a ser seguida para nos ajudar na orientação e preparação do trabalho. A estrutura foi constituída por onze pontos onde cada um deles representava uma meta a cumprir para a realização da performance. Como primeiro ponto a Sinopse (síntese daquilo que se vai apresentar). A sinopse representa a indicação e explicação daquilo em que consistirá a performance final. O segundo ponto são os Objetivos (descrição daquilo que se pretende atingir). Os objetivos são a explicação dos fatores que se pretendem atingir com a realização da performance. O terceiro ponto, a Distribuição de tarefas (pesquisa/ registo/ imagem/ organização dos ensaios) é o ponto onde as tarefas são distribuídas dentro de cada grupo por todos os elementos, para que todos participem na realização do trabalho em causa. O quarto ponto que é o registo do processo (diário do projeto: fotos e escrita) é o momento onde são registadas fotos e ideias em forma de diário com o objetivo de registar todo o processo que acompanha a realização do trabalho. O quinto ponto era a Interculturalidade. Este ponto divide-se em vários pontos uma vez que a Interculturalidade é um tema muito abrangente e é por isso necessário realizar uma pesquisa fundamentada acerca de todos os elementos culturais mais marcantes na cultura, neste caso cultura Árabe, como é o caso de tradições, rituais, marcas da cultura e até a história da cultura. A pesquisa deve ser apresentada em imagens, textos, vídeos, etc. O sexto ponto da estrutura foram os Adereços (como vão ser). Este ponto serviu para nos ajudar a estruturar quais os adereços que achámos importantes e pertinentes que cada elemento do grupo levasse durante a performance final. O sétimo ponto, os Figurinos (como vão ser), foi o ponto em que tal como no ponto anterior foram indicadas todas as ideias tidas relativamente à criação e estruturação dos figurinos a utilizar. O oitavo ponto, o Mapa coreográfico (esquema do movimento/ desenho da performance) foi o ponto em que era necessário esquematizar a performance, fazer um mapa do caminho que iríamos seguir ao longo de toda a performance. O nono ponto Performance intercultural foi o ponto onde foi pensado tudo acerca da interculturalidade, os aspetos mais importantes e

marcantes da cultura Árabe de forma a ajudar-nos e guiar-nos na decisão de quais os rituais mais marcantes a realizar na performance. O décimo ponto foi constituído pelo Material gráfico: (logótipo, cartaz, flyers, material de publicidade, materiais necessários à divulgação da Performance). Neste ponto não foi pensada uma estratégia de divulgação da performance uma vez que também se pretendia que fosse algo novo e inesperado. Por fim o décimo primeiro, e último, foi a Apresentação, momento em que a performance foi apresentada nas Ruas de Viseu.

As duas turmas foram divididas em vários grupos e cada grupo escolheu uma cultura diferentes para representar na performance final. O meu grupo, constituído pelos seguintes elementos Mariana Sousa, Inês Silveira, Sara Pais, Nádía Paiva, Joana Gomes, Telma Oliveira, Sónia Borges, Catarina Silva, Andreia Marques e João Silva, escolheu a cultura Árabe.

A cultura Árabe é considerada uma das culturas mais antigas do mundo. É por isso uma cultura com fortes tradições, costumes e também é considerada como sendo muito recetiva. O aparecimento desta cultura encontra-se também ligado ao aparecimento da religião islâmica. A nossa escolha foi um pouco baseada nos factos de que a cultura Árabe é mesmo uma cultura que só por si é visualmente marcante, e sendo esta uma performance intercultural pelas ruas de Viseu, a ideia era precisamente essa, marcar pela diferença, pelo destaque. A cultura Árabe é uma cultura muito diferentes da nossa, e por isso esse foi também um fator que influenciou bastante a nossa escolha. Na cultura Árabe as mulheres andam diariamente tapadas com uma burca pois não lhes é permitido destapar nem mostrar nenhuma parte do corpo a não ser os olhos. Foi precisamente a partir desse ponto que surgiu a nossa escolha de figurinos. Sendo o grupo constituído por nove mulheres e um homem a ideia foi que cada mulher vestisse um turbante dourado com uma burca de cores diferentes de forma a diferenciar todas as mulheres. No caso do João, o único rapaz do grupo, a ideia foi utilizar um turbante verde e uma burca preta e branca. Os acessórios escolhidos pelo grupo foram apenas as pinturas faciais mais precisamente nos olhos pois são consideradas um símbolo marcante da cultura Árabe. Uma vez que a cultura Árabe é muito diferente da nossa o grande objetivo desta performance intercultural foi confrontar as duas culturas no caso do nosso grupo. A cultura Árabe é uma cultura com fortes tradições, fortes costumes e por isso foi decidido pelo grupo que ao longo da performance iriam ser feitos dois rituais característicos desta cultura, um seria feito pelo João, uma vez

que era o único homem do grupo ele iria rezar para Allah o deus islâmico, e as mulheres iriam realizar uma pequena dança. Em termos de performance geral, esta foi baseada numa cerimónia de união. Uma comitiva de vários países chegou a Viseu com o propósito de vir a um casamento. A comitiva foi constituída por grupos de várias culturas com o objetivo de criar uma grande marca visual e um grande impacto nas pessoas que estariam a assistir à performance. Desta forma toda a comitiva ia divulgar não só a razão por se encontrar nas ruas de Viseu, mas também diferentes rituais e costumes de cada cultura. No caso da cultura Árabe, o objetivo principal foi demonstrar qual o papel que as mulheres representam na sociedade Árabe e a forma como estas são vistas nas culturas orientais e ocidentais. Ao longo da performance, nós mulheres, fomos interagindo com diferentes pessoas que encontrávamos na rua, e fomos também entrando em algumas lojas, interagindo assim com lojistas de forma a mostrar também um pouco daquilo que gostávamos. O simples facto dos nossos figurinos serem tão marcantes criou um grande impacto visual nas pessoas. A diferença patente de umas culturas para as outras proporcionou às pessoas que assistiam uma experiência de interculturalidade, onde puderam verificar as diferenças patentes entre a nossa cultura e as culturas apresentadas, diferenças essas que diz respeito aos figurinos, às tradições, aos rituais e à religião.

IV - Pertinência formativa (pessoal e profissional)

Para a realização desta última performance foi necessário que todos os grupos realizassem uma pesquisa acerca de todos os aspetos referentes à cultura que iriam representar. No caso do meu grupo, foi feita uma pesquisa e investigação relativa à cultura Árabe, tudo o que diz respeito a esta cultura, todas as suas crenças, tradições, valores sociais, culturais, pessoais, as vestes que usam, as coisas que são e não são permitidas por essa cultura, a sua simbologia, etc.

O exercício final Performance Intercultural foi um exercício muito pertinente quer a nível pessoal como profissional. A nível profissional foi crucial uma vez que ficámos a conhecer muitos aspetos da cultura Árabe e também de outras culturas e isso é um ponto muito importante para nós uma vez que nos encontramos numa Licenciatura de

Publicidade e Relações Públicas e por isso sendo este um curso de comunicação, é fundamental sabermos tudo o que diz respeito à cultura das pessoas com quem vamos lidar de forma a obter uma comunicação mais fácil.

A nível pessoal, a performance foi em primeiro lugar o exercício que mais gostei de realizar ao longo do semestre nesta unidade curricular de Performance criativa e por isso teve um certo gozo para mim a sua realização. Foi um exercício muito importante também como pude ficar a perceber melhor as diferenças culturais entre as diferentes culturas representadas e entre a nossa cultura e por isso só acho que a performance só trouxe benefícios

Bibliografia

<http://www.islamreligion.com/pt/articles/195/quem-e-allah/>

<http://www.gazetadebeirute.com/2013/06/costumes-arabes.html>

<https://www.todamateria.com.br/cultura-arabe/>

<http://super.abril.com.br/cultura/quais-sao-os-trajes-tipicos-dos-paises-islamicos-e-o-que-representam/>

Anexo XXI

Recolha das unidades de registo do *nível de maturidade intercultural inicial*

Nível de maturidade inicial

<i>Cognitivo</i>	Unidade de registo
Assume o conhecimento como certo e dentro do certo ou errado	(sem registos)
Entende cultura de forma simplista	(sem registos)
Assume diferenças intergrupais de forma factual ou categórica	(sem registos)
Não reconhece cultura para além da demografia ou geografia	(sem registos)
Resiste à mudança de ponto de vista	(sem registos)
Outras diferenças culturais são erradas	(sem registos)
Vê opiniões diferentes como erradas	(sem registos)
Assume que os outros não possuem outros pontos de vista culturais	(sem registos)
Outros pontos de vista são tidos como errados	(sem registos)
Assume o entendimento de outra cultura baseado no estereótipo ou unicamente numa só experiência	(sem registos)
Pensamento monolítico (vê diferenças entre grupos e não dentro dos grupos)	(sem registos)
Desvaloriza diferenças culturais	(sem registos)

<i>Cognitivo</i>	Unidade de registo
Assume o conhecimento como certo e dentro do certo ou errado	(sem registos)
Entende cultura de forma simplista	(sem registos)
Assume diferenças intergrupais de forma factual ou categórica	(sem registos)
Não reconhece cultura para além da demografia ou geografia	(sem registos)
Resiste à mudança de ponto de vista	(sem registos)
Outras diferenças culturais são erradas	(sem registos)
Vê opiniões diferentes como erradas	(sem registos)
Assume que os outros não possuem outros pontos de vista culturais	(sem registos)
Outros pontos de vista são tidos como errados	(sem registos)
Assume o entendimento de outra cultura baseado no estereótipo ou unicamente numa só experiência	(sem registos)
Pensamento monolítico (vê diferenças entre grupos e não dentro dos grupos)	(sem registos)
Desvaloriza diferenças culturais	(sem registos)

<i>Interpessoal</i>	Unidade de registo
Depende de identidades próximas ou similares para se afirmar e como fonte primária de identidade	(sem registos)
As crenças dos outros são válidas desde que não interferem com as próprias	(sem registos)
Vê como erradas as perspetivas de outros que sejam diferentes	(sem registos)
Não tem consciência da forma como sistemas sociais afetam o grupo e as interações entre grupos	(sem registos)
Vês os problemas sociais e as relações de forma egocêntrica	(sem registos)
Não reconhece a sociedade como sistema organizado	(sem registos)
Tendência para estar mais confortável com similares	(sem registos)
Focado nas emoções próprias do que nas dos outros	(sem registos)
Tendência para se considerar como 'normal' e aqueles com cultura diferente como estranho ou pouco usual	(sem registos)

Anexo XXII

Recolha das unidades de registo do *nível de maturidade intercultural intermédio*

Nível de maturidade intermédio

Cognitivo	Unidade de registo
Revela ingenuidade sobre outras culturas e práticas culturais	(sem registos)
Revela algum reconhecimento de que existem outras perspetivas, apesar de minimizar e simplificar essa diferenças	(sem registos)
Dificuldade na escolha de perspetivas	(sem registos)
Revela um olhar mais desenvolvido sobre a complexidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - perceber que mesmo dentro de algo tão pequeno como um grupo de Performance, existem diferentes maneiras de pensar e agir, que devem ser respeitadas e aceites. (P.2/p.4) - Aprendi que a ideia de uma linguagem universal da emoção não existe, podendo, numa conversa entre pessoas de culturas distintas, haver sinais que podem ser ignorados ou mal interpretados. (P10/p.13) - nunca me tinha posto no lugar das pessoas de outras culturas e realidades e foi bastante interessante tê-lo feito na representação pois assim conseguimos ter uma pequena noção do que é o mundo longe do nosso alcance. (P11/p.16) - apesar de estarmos no mesmo país acreditamos em coisas totalmente ou parcialmente diferentes uns dos outros como pudemos ver ao longo do decorrer desta atividade daí, no meu entender existir uma relação entre culturas, (P17/p.9) - passei a conhecer de forma um pouco mais profunda alguns rituais, formas de vestir, até mesmo danças que desconhecia sobre algumas culturas (P17/p.25) - Cada vez mais o mundo se adapta às varias culturas existentes em todo o mundo, dado que há uma constante mutação do mundo, cada vez mais as pessoas têm que se adaptar à convivência com pessoas de outras culturas que se espalham por todos os países (P17/p.25) - Um fator muito importante é que cada povo exprime de forma diferente a suas emoções, as suas necessidades, ou seja, a emoção é um fator marcante na cultura de um povo (P20/p.8) - podermos abrir os nossos horizontes a novos conhecimentos e também na medida em que nos obrigou a pensar e repensar todos os valores que fazem parte da nossa vida e que determinam as nossas ações (P51/p.10)
Revela consciência e a aceitação da incerteza e das múltiplas perspetivas (tenta entender áreas de semelhança e de diferença; tomada de perspetivas diferentes; revela apreço em vez de medo das diferenças)	<ul style="list-style-type: none"> - foi boa para o turno pois permitiu-nos conhecer melhor, conseguimos partilhar crenças, valores e princípios, esta partilha permitiu-nos compreender a nós próprios mas também aos nossos colegas (P.7/p.2) - Experiências ricas e variadas, que certamente nos marcam e obrigam a redimensionar o que, até agora, era estático e certo. (P10/p.15).
Desenvolve meios próprios para selecionar e adaptar conhecimento cultural (maior consciência sobre as complexidades sociais)	<ul style="list-style-type: none"> - porque no futuro no mundo profissional acho que as nossas expressões são muito importantes para estabelecer limites, mas também para criar relações, conseguir comunicar através de gestos ou expressões pode ser algo bastante útil para sermos criativos e explorarmos cada vez mais essa capacidade. (P7/p.5) - penso que é mais uma capacidade que desenvolvi e estou feliz porque consigo ver o meu progresso a nível da comunicação com expressões. (P7/p.9) - porque me mostrou o que uma simples mudança na nossa expressão facial pode fabricar, nomeadamente uma opinião positiva ou negativa. (P13/p.4) - As expressões faciais acabam por ser uma linguagem universal. Este trabalho fez-nos dar mais importância a esta linguagem que está presente em todos nós, (P16/p.7)

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>No meu caso isso faz parte de um processo de aculturação cada vez vou acrescentando mais coisas a minha cultura pessoal pois cultura não algo que é herdado mas que é aprendido ao longo dos tempos e através de vivências. (P20/p.9)</i> - <i>dei por mim a pensar que podia aproveitar este exercício para conhecer mais sobre o que realmente me interessa e me apercebi que se deve enriquecer a mente. (P29/p.7)</i>
--	---

<i>Intrapessoal</i>	Unidades de registo
Revela um sentido de identidade em evolução	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Conhecer a minha essência, fazendo-me entender um pouco daquilo que vivenciei durante a minha vida e que levo comigo. (P.2/p.4)</i> - <i>Conseguimos obter a interculturalidade nesta performance pois tivemos que pensar além daquilo que sabíamos até então (P7/p.12)</i> - <i>Notar as diferenças é uma porta aberta para melhor compreender o outro e, por vezes, relativizar os nossos problemas. (P9/p.13)</i>
Tensão entre visões internas e externas do <i>self</i>	- <i>mas também como a aceitação reflexão do nosso ser, de como verdadeiramente sou, querendo aceitar e ser aceite pelos restantes cidadãos em que coexisto. Este processo obrigou-me, de certa forma, a pensar em mim e no que sou.(P34/p.3)</i>
Vê como válidos ou não válidos outros pontos de vista culturais	(sem registos)
Revela sentido de identidade diferente de outras perceções	(sem registos)
Tensão entre a definição interna e externa que conduz à autoexploração dos valores, identidade racial e crenças	- <i>A nível pessoal, esta atividade auxiliou-me a sair da minha zona de conforto, a libertar o stress e a ultrapassar um certo receio e ansiedade social e a experimentar novas sensações e perspetivas sobre o meu comportamento diante de uma audiência. (P29/p.20)</i>
Usa a imersão cultural como fórum para explorar outras culturas	<ul style="list-style-type: none"> - <i>de maneira a quererem experimentar ou conhecer culturas e outra visão diferente de costumes e tradições. Incentivar o indivíduo a mudar o sentido de maior entendimento e aceitação da diferença de forma a tornar-se natural o contacto com outra cultura e a sua maneira de viver. (P.5/p.11)</i> - <i>Ajudou-me a compreender os valores da sociedade, fez com que tivesse de sair da minha zona de conforto e permitiu-me desenvolver a criatividade e o meu a vontade perante o público (P8/p.22)</i> - <i>A dramatização ajudou-me a ajustar um pouco emocionalmente e fisicamente, enquanto refletia sobre os personagens tive de me ajustar as emoções do personagem e também a situação que era no caso me apresentar em público (P20/p.17)</i>
Perceciona outras culturas sem deixar de estar imerso na própria	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Com esta atividade consegui aprender bastante sobre outras culturas e os rituais que realizam ainda hoje, também a crença e os valores que estes povos nos seus rituais, penso que foi muito importante para nós, aprendi bastante sobre outros povos, outras culturas e que devemos sempre respeitar esses ritos porque para essas pessoas é a forma como vêm o mundo. (P7/p. 13)</i> - <i>Esta viagem, impregnada de outros interesses e outra visão de outras culturas, obrigou-me a refletir e a imaginar os muitos palcos pisados desde então, tentando perceber o quanto um só ser pode ser diferente em tempos diferentes, ou até em horas diferentes dum mesmo dia. (P10/p.13)</i> - <i>sendo que acabei por dar mais valor ao modo como vejo a nossa sociedade e a importância que dou à tradição que ainda é mantida na minha família, mas também percebi como vejo outras culturas (P65/p.8)</i>
Legitima outras culturas	- <i>Quando “mudamos” de cultura, mudamos o “filtro dos óculos” e apercebemo-nos que a nossa forma de ver as coisas não é única (P.5/p.11)</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pude aprofundar os mais diversos conhecimentos sobre as tribos e os seus rituais, fiquei também a conhecer os mesmos, que me eram estranhos e até mesmo bizarros e aprendi a aceitá-los tal como são. (P8/p.24)</i> - <i>Temos de aprender que existem grupos de pessoas diferentes e aprender a saber lidar com isso, e saber respeitar. (P16/p.20)</i> - <i>dei por mim a considerar que cada cultura é especial apesar de diferente e, que devemos tentar compreender e não julgar só porque é mais fácil não aceitar do que tentar compreender (P65/p.8)</i>
Envolve-se na exploração de valores e crenças (explora a variação dentro do grupo como a religião; identidade com um sentido mais global; desenvolve um sentido de orgulho sobre a própria identidade)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ajudou-me a entender os problemas da sociedade com que lidamos diariamente (P2/p.14)</i> - <i>Pessoalmente gostei desta última performance, pois ela pôs-me à prova. (P6/p.18)</i> - <i>A dramatização de que participei foi indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural ou mesmo desafiar a imaginação, a emoção e consequentemente influenciou a minha forma de estar no quotidiano, influenciando como eu aprendo, falo, penso, ou seja, me ajudou a exprimir a minha identidade cultural e a compreender outras culturas. (P20/p.18)</i>
Sente tensão na exploração da identidade (gere as tensões internas e externas)	(sem registos)

<i>Interpessoal</i>	Unidades de registo
Disposto a sustentar juízo quando em interação com outros sobre a diferença	(sem registos)
Sentido do <i>self</i> é ensombrado pela necessidade de aprovação de outros	(sem registos)
Começa a admitir que os sistemas sociais interferem nas interações sociais	(sem registos)
Disposto a interagir com outros na diferença sem criar juízos de valor	<ul style="list-style-type: none"> - <i>pode ser importante conhecer mais sobre estes povos porque no futuro podemos ir para algum destes países trabalhar ou viver e sabermos e conhecermos estas culturas de estes povos é muito importante para podermos respeitar e considero que a nível pessoal olho para este tema com olhos diferentes e penso que o objetivo é exatamente esse, mudar a forma como nós pensamos e olhamos para estas culturas.(P.7/p.13)</i> - <i>aprendemos a trabalhar em equipa aceitar as diferenças das outras pessoas, para conseguirmos ter uma harmonia em grupo. (P16/p.25)</i>
Tenta minimizar as diferenças e realça as similitudes	(sem registos)
Baseia-se em relações interdependentes onde existem múltiplas perspetivas	(sem registos)
O <i>self</i> é muitas vezes ofuscado pela necessidade de aprovação de outros	(sem registos)
Começa a explorar a forma como os sistemas sociais afetam as normas do grupo e as interpelações do grupo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>ajudou também a ter uma melhor perceção dos preconceitos que existem e são desenvolvidos em torno desta cultura árabe, visto quando nós mulheres, principalmente, nós aproximávamos das pessoas algumas mostravam receio por nos estarmos a aproximar e quando tentámos entrar em algumas lojas, a entrada era-nos recusada. (P59/p.94)</i>

Anexo XXIII

Recolha das unidades de registo do *nível de maturidade intercultural avançado*

Nível de maturidade avançado

<i>Cognitivo</i>	Unidades de registo
É capaz de conscientemente mudar perspetivas e comportamentos para uma visão alternativa de mundo cultural	<ul style="list-style-type: none"> - <i>contribuiu para o enriquecimento da minha pessoa, como cidadã e como estudante. Pude aprofundar conhecimentos sobre as tribos e os seus rituais, fiquei a conhecer os mesmos, que me eram estranhos e até mesmo bizarros e aceitei-os.</i> (P2/p.16) - <i>refletir sobre a forma como cada um pensa e provavelmente reformular a ideia que provavelmente tínhamos de uma cultura.</i> (P29/p.8)
É capaz de usar vários quadros culturais	<ul style="list-style-type: none"> - <i>fiquei a saber que existem muitas coisas do passado que ainda se utilizam e interferem nos dias de hoje, daí o tema das tradições</i> (P3/p. 23) - <i>engloba temas interessantes que nos fazem pensar e que nos levam a “estudar” a sociedade como ela era antes (tradições) e como ela é agora na atualidade</i> (P3/p.23)

<i>Intrapessoal</i>	Unidades de registo
Considera identidades coletivas (por exemplo, Pan-asiático) e interesse na construção de ligações	(sem registos)
Mostra capacidade de criar um <i>Self</i> interno que abraça desafios aos pontos de vista e crenças de alguém e que considera as identidades sociais (raça, classe, género) num contexto global e nacional	- <i>só o facto de representarmos iguais a eles deixa-nos a pensar sobre aquilo que há para além do “nosso mundo”</i> (P3/p.28)
Integra aspetos do <i>Self</i> na própria identidade	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A saber estar comigo, mesmo estando com os outros. A ter uma noção mais clara da nossa identidade, personalidade, cultura, valores e crenças traçando, de forma mais objetiva, o nosso perfil cultural e social.</i> (P9/p.4) - <i>Pessoalmente, serviu para ter mais noção das nossas reações a certos tipos de emoções e a saber trabalhar melhor o nosso corpo, ao termos mais conhecimentos sobre o nosso corpo conseguimos melhorar aspetos que possam ser importantes na expressão de emoções ao outro.</i> (P9/p.7)
Mostra identidades sociais integradas e entende que múltiplas identidades sociais são parte de si e de outros	<ul style="list-style-type: none"> - <i>uma mais valia para todos os alunos perceberem a diferença que existe no mundo real de culturas e crenças.</i> (P1/p.12) - <i>foi muito gratificante a abordagem à interculturalidade, pois na minha opinião já não existe nenhuma cultura sozinha, mas sim um aglomerado de culturas e é importante demonstrar isso à sociedade onde estamos enquadrados.</i> (P15/p.13)

<i>Interpessoal</i>	Unidades de registo
Considera como desafiar atos abertos de opressão e como atuar como defensor	
Mostra capacidade em se envolver em relacionamentos significativos e interdependentes com outros (diferentes) que se baseiam numa compreensão e apreciação das diferenças humanas	- <i>Somos todos diferentes, mas todos iguais. Ninguém deve ter medo ou receio do outro. Estas atividades servem, precisamente, para nos colocarmos mais à vontade primeiro connosco e, depois de sabermos estar connosco, estarmos de bem e comunicarmos o melhor com os outros.</i> (P9/p.13)
Entende como as práticas individuais e comunitárias afetam os sistemas sociais	(sem registos)
Está disposto a lutar pelos direitos de outros	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Fizemos de tudo para a elaboração deste tema ser bem visível para transmitir que está errado os homens não terem respeito pelas mulheres, e que hoje em dia uma mulher pode fazer o que um homem faz.</i> (P28/p.7) - <i>É certo, que já não existe tanto o preconceito, por</i>

	<p><i>exemplo, mas continua a existir e é importante estar-se sempre atento e tentar fazer o nosso melhor para combater de vez problemas como o preconceito, o abandono de idosos, a violência, entre outros. (P29/p.24)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Gostei de representar a mulher indiana pelo lado positivo da cultura mas não me senti confortável tendo em conta que as mulheres indianas ainda são muito reprimidas e não são tratadas com respeito. (P44/p.25)</i> - <i>muitas delas eram depois vítimas de maus tratos por parte da família do marido, o que me causava muita revolta, pois as mulheres não são mais nem menos do que os homens, (P47/p.39)</i> - <i>ler relatos de mulheres que eram violadas e torturadas deixava-me com muitas dúvidas da cabeça (...)fiquei um pouco revoltada, uma vez que os homens muçulmanos consideram as mulheres e as filhas como animais. (P47/p.39)</i> - <i>Pessoalmente para mim este trabalho foi bastante importante, uma vez que me considero um ser humano que tenta lutar pelos direitos das mulheres e deu-me bastante prazer fazer esta performance porque me deu iniciativa de ir procurar mais informação acerca desse tipo de países e cultura. (P47/p. 41)</i>
Cria relacionamentos devido à diferença, em vez de criar apesar da diferença	(sem registos)
Mostra apreço pela diversidade	<ul style="list-style-type: none"> - <i>toda esta experiência nos faz conviver com o mundo exterior e isso é importante (P1/p.16)</i> - <i>comecei a ter mais consideração pelas outras culturas, uma vez que tive que pesquisar e conhecê-las descobrindo assim os seus valores e crenças que dão origem a certos rituais. (P4/p. 15)</i> - <i>Este trabalho permitiu a partilha de várias e diferentes visões entre os colegas, pois cada pessoa vê o mundo à sua maneira, apoiado nas próprias crenças, valores e princípios, gerando a ideia de multiculturalidade. (P13/p.2)</i> - <i>Há que ter em consideração que cada indivíduo interpreta o mundo de maneira diferente, logo a comunicação intercultural é extremamente importante, pois só assim é possível conhecer e compreender a cultura (P25/p.27)</i>
Pode julgar negativamente aquele que é entendido de raciocínio fechado ou culturalmente insensível	(sem registos)
Entende a sociedade como uma entidade organizada que molda interações sociais e cria desigualdades sociais	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ajudou também a entender que a sociedade dos dias de hoje, na qual estamos inseridos, passa diariamente por problemas desde o racismo, a violência doméstica e o alcoolismo. Nem sempre os vemos, mas não significa que não aconteçam. (P2/p.13)</i> - <i>ajudou-nos a diferenciar as diferentes sociedades e como elas se relacionam com as suas diferentes qualidades e características. (P6/p.14)</i> - <i>Há que ter em conta que a interculturalidade depende de diversos fatores, como é o caso das várias concepções de cultura, dos obstáculos comunicativos, da falta/debilidade de políticas governamentais, das hierarquias sociais e das diferenças económicas. (P31/p.24)</i> - <i>por isso consegui mais uma vez constatar que o preconceito não nasce com as pessoas mais sim vai-se desenvolvendo ao longo dos anos (P65/p.32)</i>

Anexo XXIV

Plano de estudos do curso de P.R.P.



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU (3181)

PLANO DE ESTUDOS (2)

CURSO: 9930 Publicidade e Relações Públicas

1º CICLO - GRAU DE LICENCIATURA

Área Científica predominante do curso: Ciências Sociais
2014-2015

1º ANO - 1º SEMESTRE

Unidades curriculares		Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	
				Total	Contacto		
Código							
200950	Estatística Aplicada	CEN	Semestral	135	TP 60	5	
200951	Gestão de Recursos Humanos I	CS	Semestral	135	TP 60	5	
200952	Língua Estrangeira I (Inglês)	CLC	Semestral	81	TP 45	3	
200953	Marketing I	CS	Semestral	135	TP 60	5	
200954	Princípios de Gestão	CS	Semestral	108	TP 45	4	
200955	Semiótica da Comunicação	CS	Semestral	135	TP 60	5	
200956	Temas de História Contemporânea	CS	Semestral	81	TP 45	3	
TOTAL				7	810	375	30

1º ANO - 2º SEMESTRE

Unidades curriculares		Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	
				Total	Contacto		
Código							
200957	Gestão de Recursos Humanos II	CS	Semestral	108	TP 45	4	
200958	Língua Estrangeira II (Inglês ou Francês)	CLC	Semestral	81	TP 45	3	
200959	Marketing II	CS	Semestral	135	TP 60	5	
200960	Metodologia de Pesquisa	CS	Semestral	135	TP 60	5	
200961	Oficina das Tecnologias da Informação e Comunicação	CTIC	Semestral	108	TP 45	4	
200962	Sistemas e Modelos de Comunicação	CS	Semestral	135	TP 60	5	
200963	Técnicas de Expressão em Publicidade e Relações Públicas	CLC	Semestral	108	TP 45	4	
TOTAL				7	810	360	30

2º ANO - 1º SEMESTRE

Unidades curriculares		Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	
				Total	Contacto		
Código							
200964	Análise de Mercados e Comportamento do Consumidor	CS	Semestral	108	TP 45	4	
200965	Audiovisuais na Publicidade	CTIC	Semestral	108	TP 45	4	
200966	Design I	A	Semestral	108	TP 45	4	
200967	Performance Criativa	A	Semestral	108	TP 45	4	
200968	Relações Públicas I	CS	Semestral	135	TP 60	5	
200969	Sociologia da Comunicação	CS	Semestral	108	TP 45	4	
200970	Teoria da Publicidade I	CS	Semestral	135	TP 60	5	
TOTAL				7	810	345	30

2º ANO - 2º SEMESTRE

Unidades curriculares		Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
				Total	Contacto	
Código						
200971	Comunicação Falada e Processamento da Informação Verbal	CLC	Semestral	108	TP 45	4
200972	Teoria da Publicidade II	CS	Semestral	135	TP 60	5

200973	Design II	A	Semestral	108	TP 45	4	
200974	Gestão de Marcas	CS	Semestral	81	TP 45	3	
200975	Psicologia da Comunicação	PSI	Semestral	108	TP 45	4	
200976	Relações Públicas II	CS	Semestral	135	TP 60	5	
200977	Semótica e Semiologia da Publicidade	CS	Semestral	135	TP 60	5	
TOTAL				7	810	360	30

3º ANO - 1º SEMESTRE

Unidades curriculares		Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
				Total	Contacto	
Código						
200978	Atelier Multimédia	CTIC	Semestral	135	TP 60	5
200979	Comunicação Estratégica	CS	Semestral	108	TP 45	4
200980	Empreendedorismo	CS	Semestral	108	TP 45	4
200981	Opção		Semestral	108	TP 45	4
200982	Pragmática da Comunicação	CLC	Semestral	108	TP 45	4
200983	Programação e Gestão de Eventos	CS	Semestral	135	TP 60	5
200984	Recuperação e Avaliação da Informação	CS	Semestral	108	TP 45	4
TOTAL			7	810	345	30

3º ANO - 2º SEMESTRE

Unidades curriculares		Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
				Total	Contacto	
Código						
200985	Cultura Visual	CS	Semestral	108	TP 45	4
200986	Estágio	CS	Semestral	378	OT 280	14
200987	Infografia	CTIC	Semestral	108	TP 45	4
200988	Oficina de Relações Públicas	CS	Semestral	81	TP 45	3
200989	Projetos e Campanhas Publicitárias	CS	Semestral	135	TP 60	5
TOTAL			5	810		30

TOTAL GERAL		Disciplinas	Horas	Contacto	ECTS
			40	4860	1785

Legislação: DR n.º 183, 2.ª série de 23/09/2014 - Despacho (extrato) n.º11854/2014

