

Revista Internacional para a
Língua Portuguesa
International Journal for the Portuguese Language

Mobilidade para a Língua Portuguesa

IV Série, Semestral N.º 48, 2025

Revista
Internacional
para a Língua
Portuguesa

Mobilidade para
a Língua Portuguesa

Publicação Semestral da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

A Revista Internacional para a Língua Portuguesa (RILP) está indexada ao catálogo SciELO Portugal, Latindex, QUALIS/Capes, European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) da European Science Foundation (ESF), RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, Scientific Journal Impact Factor (SJIF), Livre – Revistas de livre acesso e REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. A Revista está inscrita no Google Scholar e é membro oficial e autorizado do Crossref para depositar o DOI de todos os artigos publicados.

A Revista Internacional para a Língua Portuguesa (RILP), editada desde o ano de 1989, é uma publicação interdisciplinar da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). Criada para aprofundar o conhecimento sobre o português, expressa hoje o conhecimento em português, num espaço de intervenção que, em perfeita igualdade, participem os membros da comunidade de utilizadores de português no mundo, nas suas diversas formas de expressão e difusão das ciências humanas, sociais e da natureza, com destaque para a ligação entre o espaço geográfico dos que utilizam a língua portuguesa.

Fundador: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Presidente: José Arlindo Barreto (Presidente da AULP)

Diretor: Cristina Montalvão Sarmento (Secretária-Geral da AULP)

Editores científicos: Mireia Rodrigo e Pandora Guimarães

Coordenação editorial: Cristina Montalvão Sarmento e Pandora Guimarães

Conselho de acompanhamento científico: José Arlindo Barreto (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde); João Nuno Calvão da Silva (Universidade de Coimbra, Portugal); Rui Martins (Universidade de Macau, RAEM-China); Sebastião António (Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Angola); Sandra Almeida (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil); Augusto Jone (Universidade Politécnica de Moçambique, Moçambique); José Calelessa (Universidade Katavala Bwila, Angola); Orlando Rodrigues (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal); Paulo Montagner (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); João Martins (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Timor-Leste); António Pereira (Universidade do Porto, Portugal); Agostinho Rita (Instituto Universitário de Contabilidade e Administração e Informática, São Tomé e Príncipe); Luís Cristóvão (Universidade Zambeze, Moçambique); Zeca Jandi (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, Guiné-Bissau).

Revisão científica: Patrícia Oliveira (Universidade Lusófona - Centro Universitário Lisboa - Portugal, patricia.oliveira@ulusofona.pt)

Montagem e arranjo gráfico: Europress

Capa/contracapa: Pandora Guimarães

Impressão e acabamentos: Europress

Sede do Impressor: Rua João Saraiva, 10A, 1700-249 Lisboa, Portugal

Tiragem: 250 exemplares

Depósito Legal: 28038/89

ISSN: 2182-4452

e-ISSN: 2184-2043

Distribuição gratuita aos membros associados

Número de registo na ERC: 123241

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48>

Editor: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), NIPC: 501902830

Correspondência e oferta de publicações deve ser dirigida à sede da redação:

Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Avenida Santos Dumont, n.º 67, 2.º, 1050-203 Lisboa

Tel: 217816360 | Email: rilp@aulp.org

Consulta deste número e anteriores, em regime open access: www.rilp-aulp.org

Todos os artigos desta edição são da exclusiva responsabilidade dos seus autores

RILP

Revista Internacional para a Língua Portuguesa

Mobilidade para a Língua Portuguesa

Editores científicos

Mireia Rodrigo

Pandora Guimarães

Relações Institucionais e Projetos Erasmus+ AULP

Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP

Índice

APRESENTAÇÃO

A mobilidade académica entre as universidades dos países de língua portuguesa

Cristina Montalvão Sarmento 9

O projeto

Mireia Rodrigo e Pandora Guimarães 19

A CULTURA EM AÇÃO

Visões partilhadas entre Portugal e Moçambique: a dança como arte participativa no educar e no criar

Abel Fumo e Ana Silva Marques 45

Reflexão acerca da formação em cinema e audiovisual no ISArC e na UBI: uma análise comparativa

Angélica Novela e Paulo Cunha 65

Modos de produção e ensino superior de cinema: estudo comparativo entre Moçambique e Portugal

Pedro Alves e Rosalina Nhachote 81

É a fazer música que a gente se entende: um estudo exploratório luso-angolano

Armando Zibungana e Vasco Alves 99

Música sem fronteiras: partilha de experiências pedagógicas entre Moçambique e Portugal

Maria Isabel Castro e Pedro Júlio Siteo 111

Corpos em movimento: pesquisa, ensino e prática teatral em Angola e Portugal

Marcelina Afonso Ribeiro e Maria Gil 129

Eu, o outro, identidades artísticas, culturais em movimento de dança em Lisboa

Cristina Graça e Maria Helena Pinto 155

(Im) Possibilidade de criação de um curso de mestrado em gestão cultural no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) com base na experiência da Universidade da Madeira

Maria Nascimento e Rosendo Mate 167

LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA NO ENSINO EM INTERAÇÃO

Reflexão e discussão sobre o papel da língua portuguesa no ensino em São Tomé e Príncipe

Ana Vieira Barbosa e Manuel Neto 191

Breve abordagem de expressões metafóricas presentes em palavras compostas por justaposição em tétum e português

Isabel Duarte e Benvinda Oliveira 199

Cabo Verde e Madeira. Dois arquipélagos, múltiplas expressões da condição insular

Carlos Santos e Leonor Coelho 217

AUTORES – BIOGRAFIAS 243

APRESENTAÇÃO

A mobilidade académica entre as universidades dos países de língua portuguesa

Cristina Montalvão Sarmiento

Secretária-Geral da AULP
e Professora Associada do ISCSP-ULisboa

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.9-18>

Resumo

A evolução histórica e institucional da mobilidade académica promovida pela Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) é traçada neste artigo, em que se destaca o papel fundamental da Revista Internacional para a Língua Portuguesa (RILP) na difusão do processo de implementação da mobilidade. A partir das origens na década de 1980 e das primeiras reuniões intercontinentais, são examinadas várias fases de desenvolvimento, com destaque para a integração do Brasil e dos países africanos, bem como o impacto de reformas externas. As iniciativas concretas de apoio à cooperação, tais como o PIAPPE e os editais de mobilidade, bem como o lançamento de um programa de mobilidade da AULP, encontraram algumas limitações, designadamente a ausência de financiamento estruturado, dificuldades relacionadas com os vistos, desacordos nos calendários académicos norte-sul e o retrocesso temporário decorrente da pandemia de COVID-19. A conclusão da investigação defende a mobilidade como instrumento de internacionalização e de solidariedade académica, mas a sua eficácia depende da harmonização de graus, do apoio financeiro e a políticas concertadas.

Palavras-chave: AULP; desafios institucionais; internacionalização; mobilidade académica.

Abstract

This article outlines the historical and institutional evolution of academic mobility promoted by the Association of Portuguese Language Universities (AULP), emphasizing the pivotal role of the International Journal for the Portuguese Language (RILP) in disseminating the implementation of mobility. The article examines the genesis of the movement in the 1980s and its subsequent expansion, with a particular focus on the integration of Brazil and African countries, as well as the impact of external reforms. Concrete initiatives to support cooperation, such as PIAPPE and mobility calls for proposals, as well as the launch of an AULP mobility program, encountered some limitations. The primary challenges faced by the participants included the absence of structured funding, visa-related complications, discordances concerning North-South academic calendars, and the temporary setback occasioned by the COVID-19 pandemic. The research suggests that mobility can act as a catalyst for internationalization and academic solidarity. However, the efficacy of this incentive is contingent upon the harmonization of academic programs, financial support, and concerted policies.

Keywords: AULP; institutional challenges; internationalization; academic mobility.

Desde o início da fundação da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) em 1986, a *Revista Internacional de Língua Portuguesa* (RILP) tem sido o veículo da expressão da comunidade científica que se expressa em português, impulsionada pelo movimento associativo universitário dos anos

oitenta e noventa do século XX. Desde 1989, a sua pretensão de divulgação da língua portuguesa, a longevidade e a expressão intercontinental, fazem desta revista um caso único em Portugal, de internacionalização do centro linguístico original para o universo multilateral das culturas associadas, em torno do vetor comum da língua, alheia às vicissitudes políticas que o tempo impôs e os poderes engendraram.

O decurso do tempo determinou a atualização formal e material da RILP, e anda a sua adequação aos temas que interessam às diferentes comunidades científicas que compõem a AULP. Neste número 48 a RILP, mais uma vez, traz a público o produto da interação entre as comunidades do espaço lusófono, incidindo neste caso sobre o programa de mobilidade de estudantes e professores, promovido pela AULP, como é descrito adiante pelas suas responsáveis, Mireia Rodrigo e Pandora Guimarães que descrevem o projeto e apresentam os resultados.

No entanto, importa lembrar, que a Associação das Universidades de Língua Portuguesa, AULP, reuniu pela primeira vez em Lisboa em 1988 sob o tema: «Os Problemas da Língua e o Conhecimento das Culturas», como resultado natural e pragmático dos dois primeiros anos do esforço associativo da AULP em criar um instrumento de cooperação académica.

Nascida no seio do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, na Cidade da Praia em Cabo Verde, em 1986, a AULP tem no seu primeiro presidente, António Simões Lopes, à data presidente daquele Conselho e Reitor da Universidade Técnica de Lisboa, um convicto defensor da *«generosidade do motivo que era, tão só, o da cooperação e solidariedade, isto é, o da interação e interajuda, extremamente interessadas em serem ‘desinteressadas’, total e completamente»*, como afirma na abertura do I Encontro da AULP. António Simões Lopes teve um papel determinante na emergência da AULP, assim como na sua manutenção. Assume a presidência entre 1986-1989, enquanto Reitor da Universidade Técnica de Lisboa e posteriormente, após uma presidência proposta mas não concretizada da Universidade Federal do Maranhão durante apenas três meses, reassumirá os destinos da AULP de novo em nome da Universidade Técnica de Lisboa, no seu segundo consulado, no mandato 1993-1996, o que conferirá a estabilidade inicial à AULP.

Implícita esteve a consciência do grau de reconhecimento e influência internacional que as políticas de língua promovem para determinadas línguas ou podem promover para a língua portuguesa. Esta questão traz ainda inerente a atual tese da crescente importância de uma língua como instrumento gerador de poderes, quer ao nível simbólico na construção das identidades, quer ao nível funcional no impacto económico das línguas. Saber em que medida, uma política de língua

ativa e consciente poderá alcançar esse nível de poderes, administrá-los e ampliá-los, terá sido o objetivo dos membros da AULP.

No ano de 2026, a AULP completará quarenta anos de atividade¹. O tempo passado fala por si. Do ponto de vista estritamente académico, os responsáveis pela academia dos diferentes países, desde muito cedo, persentiram que as ligações entre si eram fundamentais para o crescimento de uma comunidade que tinha por matriz a língua comum e consequentemente, uma cultura científica de proximidade e difundiram as culturas cruzadas que se fazem sentir.

Na primeira fase, a dinâmica institucional foi promovida por Portugal de forma muito ativa. Tendo criado uma rotina de Encontro anuais, os primeiros realizaram-se no país sede da língua portuguesa. Lisboa (1989), Évora (1990), Estoril (1992) foram locais onde o diálogo inicial e formatação dos moldes, objetivos e modelo associativo, se desenvolveram.

Numa segunda fase, ainda em meados dos anos 90 do século passado o Brasil motiva-se para esta comunidade e o primeiro Encontro fora de terras lusas, realiza-se na cidade do Recife (1995) e no Rio de Janeiro (1997).

E, finalmente, numa terceira fase, no final do século XX, os países africanos apostam na interação, quando em 1999, o Encontro de Maputo pré-anuncia a plena integração dos países africanos que têm como língua oficial o português. Este encontro realizou-se durante a presidência moçambicana, sob a égide do Reitor Brazão Mazula, que em nome da Universidade Eduardo Mondlane, presidia aos destinos da AULP (1999 – 2002). A aposta no tema a “Universidade e Mudança”, numa época histórica de mutação, a que não é alheia a alteração do panorama geopolítico global, após a simbólica queda do muro de Berlim em 1989, que desacelerou as guerras do contexto maior da Guerra Fria, permitindo a plena adesão das universidades africanas.

E se, desde muito cedo, Macau marcou a presença do sudoeste asiático de forma regular e sistemática (1998, 2003, 2006, 2010, 2014, 2021), ao completar trinta anos, o encontro anual da AULP em 2016, realizou-se em Timor-Leste, completando-se deste modo, a rota da lusofonia.

Independentemente das vicissitudes políticas e das variações das diferentes políticas externas que os Estados determinam, a comunidade académica foi-se consolidando e criando laços autónomos nos seus encontros itinerantes.

1. Sarmento, C. (2016) *Mobilidade Académica na CPLP – Uma reflexão sobre o presente, um desafio para o futuro* – Atas do Encontro. Comissão Temática de Educação, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia dos Observadores Consultivos da CPLP, 11 de março de 2016, Sede da CPLP, Lisboa, p. 22-26. Este primeiro texto, resultante da intervenção oral na Comissão, foi aqui recuperado, para avaliar a evolução na última década.

Podemos também afirmar que as experiências de mobilidade, desde o dealbar do século XX foram, na AULP, um fórum de discussão permanente dirigida para a criação de um espaço lusófono de ensino superior, investigação e conhecimento (Macau, RAEM, 2003; S. Paulo, Brasil, 2004), mas que se concretizaram, no passado, na mobilidade dos responsáveis e das instituições que representam. Ao circularem entre os continentes aprenderam a se reconhecer, aproximaram-se, tendo permitido o conhecimento dos diferentes universos académicos, do seu estágio de evolução, das suas necessidades e das suas diferenças.

É certo que o debate acerca da mobilidade intrainstitucional, num primeiro momento, foi equacionado primeiramente a partir da necessidade de equiparação de graus de ensino. Desde meados dos anos 90 do século passado, se reconheceu que os vários países tinham meios académicos muito distintos e que era preciso encontrar pontes para agregar e tornar possível a própria mobilidade. Este foi um debate que ocupou a AULP (Viseu, Portugal, 2001).

No entanto, na mesma época, Portugal estava simultaneamente envolvido no processo de reforma europeu. Este processo resultante da “Declaração de Bolonha” (1999), visou criar um *Espaço Europeu de Ensino Superior*, coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países de outras regiões do mundo, focado na transferência internacional de conhecimento e tecnologias e na mobilidade académica. Conhecido por “processo de Bolonha”, esta reforma provocou um hiato de tempo, em que a mobilidade entre os países lusófonos, não só não progrediu, tendo porventura até regredido, entre os países membros da AULP.

Deste modo, quando os vários países da AULP estavam a obter parâmetros de equilíbrio para tornar a mobilidade possível – uma mobilidade efetiva – essa mobilidade foi ferida pelo impulso em termos europeus no que respeita ao desenho das licenciaturas, mestrados e doutoramentos. Complexificando o processo de equiparação de graus. No entanto, isso não significou que a mobilidade não se efetuasse.

De facto, a mobilidade ocorreu, em escala exígua, mas com resultados significativos. São exemplos restritos, mas reprodutores. A AULP como estrutura multilateral, criou, nessa data, um sistema de bolsas que permitiram a mobilidade avulsa, ainda que dispersa, da qual resultaram possibilidades de elevação de conhecimento, de mestres e doutores, tendo alguns dos bolseiros AULP atingido lugares de topo no âmbito da educação, ciência e tecnologia, em particular em alguns países africanos de menores recursos, como em Cabo Verde.

Esta linha de atuação, dos anos 90, permitiu reconhecer, por parte de todos os envolvidos, que seria difícil criar uma base multilateral de mobilidade para obter

a internacionalização intrainstituições do espaço lusófono que fosse equitativa e não unidirecional. A discrepância entre os vários sistemas de ensino superior entre os países lusófonos, a aproximação europeia e a existência de dois subsistemas de ensino superior público no caso português também não facilitaram a tarefa. Sempre se diga ainda, que havia dificuldades acrescidas pelo facto de em vários países africanos, muitos dirigentes do ensino superior público terem sido superiormente educados em países da esfera da ex-URSS, que investiu nos recursos humanos de forma sábia, mas afastou, ainda que temporariamente, as consciências dos líderes sobre os diferentes modelos de ensino vigentes em língua portuguesa.

Finamente, em 2010, com o impulso do Brasil, sob a Presidência do Reitor da Universidade de Minas Gerais (UFMG), Campolina Dinis, a partir de um memorando de entendimento entre a AULP e a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento para o Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Brasil foram abertos sucessivos editais para um *Programa Internacional de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Extensão entre instituições superiores de ensino e pesquisa de países ou regiões lusófonas* (PIAPPE), que deu origem à primeira colaboração multilateral estimulando o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, entre universidades do Brasil, dos Países Africanos de Língua Portuguesa e de Timor-Leste, beneficiando de um amplo orçamento.

Logo na primeira edição foram aprovados 45 projetos de investigação. Numa segunda edição, que terminou no final de 2013, foram aprovados 23 projetos de mobilidade. Destes projetos, 11 são de iniciativa de Moçambique, 7 de Cabo Verde, 4 de Angola e 1 de Timor. A verba envolvida contabilizou um investimento de aproximadamente 3 milhões de reais, ou seja, cerca de 1 milhão de euros.

No entanto, o programa apenas se destinou a mobilidades de graduados e pós-graduados e ficou dependente da vontade política do país seu impulsionador, não tendo tido continuidade após aqueles editais. Os resultados seriam apresentados no encontro na Universidade de Campinas (UNICAMP) em 2017.

Pelo que o debate na AULP se manteve ainda muito focado em dois níveis de preocupações: a equiparação dos graus e um regime de avaliação de qualidade do ensino nos diversos países que permitisse a internacionalização da educação superior.

Para a UNESCO (2009), a internacionalização da educação superior não se deve resumir à cooperação internacional estabelecida entre países, devendo ser vista como a inserção de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspetos da educação e da investigação.

Também a Comunidade dos Países de língua portuguesa (CPLP), através dos ministros da Educação, subscreveu a Declaração de Fortaleza (Brasil), em 2004,

seguido da Declaração de Maputo, numa estratégia de criação de um espaço lusófono do ensino superior, ciência e investigação, tendo em vista a definição de condições para o desenvolvimento sustentável e para a internacionalização dos seus sistemas de ensino superior.

Múltiplas vias foram tentadas. Muito equacionada foi a possibilidade de criar redes virtuais, que se manteve no horizonte político, tendo esses projetos colidido com a diferenciação da capacitação tecnológica e cobertura territorial, de alguns dos parceiros (Universidade em Rede, Cidade da Praia, Cabo Verde, 2015), projetos bloqueados pela falta de recursos para implementar a estratégia.

Finalmente, a partir da primeira década do século XXI, a AULP concentra-se na procura de novos modelos de cooperação a que dedica dois dos seus encontros (Bragança, Portugal 2011; Belo Horizonte, Brasil, 2013). No entanto, em Campinas, Brasil, em 2017 o encontro anual foi abundantemente preenchido pelos resultados das investigações conjuntas dos trabalhos de campo que o intercâmbio do PIAPPE dos anos 2010-2012 gerara.

Esta experiência com resultados extremamente positivos, que cumpria o objetivo da colaboração multilateral entre as universidades dos países de língua portuguesa através de múltiplas atividades, fez germinar a intenção de estender a mobilidade num modelo gestor *bottom-up* (de baixo para cima) que dá a voz aos participantes, em vez da abordagem de gestão *top-down* (de cima para baixo) em que as decisões são feitas somente pela liderança institucional.

Usava-se o modelo do programa Erasmus Europeu, pela experiência que fornecia, uma vez que se reconhecia que tinha sido a dinâmica e a exigência estudantil que tinha dado impulso ao sistema de equilíbrio de créditos intrainstituições europeias, pese embora não existissem meios de apoio financeiro para o desenvolvimento de um projeto similar no espaço lusófono.

O Conselho de Administração da AULP decidiu então promover um programa de mobilidade em que, cada instituição membro que aderisse, receberia dois estudantes gratuitamente (sem pagamento de propinas, com alojamento e facilidades de alimentação) durante um semestre, de qualquer outra instituição da rede de instituições AULP.

Em 2019, tinham já aderido mais de 70 instituições da rede da AULP e no mesmo ano, iniciava-se, sem financiamento em espécie de qualquer entidade externa, o programa de mobilidade estudantil. Foi criada uma plataforma digital para as candidaturas e o processo foi aberto, apesar da interrupção abrupta que se fez sentir com os efeitos da paragem coletiva que a pandemia do vírus SARS COV-2 (COVID 19) provocou após ter sido identificado pela primeira vez em janeiro de 2020.

Embora timidamente o programa tem funcionado com enorme regularidade desde então, cerca de quarenta a cinquenta estudantes por ano, movimentam-se entre as instituições da rede AULP.

Com dificuldades, é certo. Vistos, viagens, variações culturais e as diferenças de início de ano letivo entre o hemisfério sul e norte, criam entropias já analisadas por vários autores (Sá *et all*, 2023) mas a vontade dos estudantes e o apoio institucional da AULP, tem dinamizado o programa, que pode ser consultado em: <https://mobilidade.aulp.org/> sempre se diga que o acordo sobre mobilidade nos países CPLP, tendente a facilitar os vistos que entrou em vigor em 2022, ainda não gerou os resultados esperados.

O sucesso, o modelo e o seu real funcionamento chamaram a atenção de diferentes instituições nacionais, pelo lado português o Camões, I.P. em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian e a CPLP, deram origem ao projeto que a AULP implementou a partir do programa *PROCULTURA*, financiado pela União Europeia.

De acordo com os artigos apresentados neste número da RILP, o cruzamento das culturas que neles se lê, justifica o interesse que a AULP tem demonstrado no debate sobre as culturas em presença no espaço lusófono (Lubango, Angola, 2018; Lisboa, Portugal, 2019) e na consciência da necessária multilateralidade equitativa entre os seus membros.

Concluindo, uma das estratégias do ensino superior defendida pela UNESCO como forma solidária de inserção dos países num contexto global e de benefícios mútuos, é a da internacionalização. Entre as múltiplas modalidades possíveis de serem desempenhadas, incluem-se as atividades realizadas entre e por instituições de ensino superior (IES) que implicam a criação de redes ou associações e colaborações no âmbito da política e da gestão institucional e que impulsionam a internacionalização, entre elas a mobilidade e intercâmbio de estudantes e professores, a colaboração para o ensino e a investigação, a qualidade académica, a cooperação e assistência para o desenvolvimento regional e institucional, o desenvolvimento curricular, a diversificação das fontes de receitas e o aumento de transferência do conhecimento científico e tecnológico (Siufi, 2007).

A internacionalização é um fenómeno conhecido sobretudo desde a Segunda Guerra Mundial, quando os países da Europa definiram acordos de assistência técnica, cultural, científica e de mobilidade e bolsas estudantis para o seu desenvolvimento, embora as universidades criadas na Idade Média já estimulassem a mobilidade de professores e estudantes.

A internacionalização tem vindo a ganhar relevância no ensino superior (Knight, J., 2005). A crescente integração, ou pelo menos cooperação intensifi-

cada a nível regional, a disseminação rápida e capacidade de processamento da informação, a sociedade do conhecimento, a par da necessidade de superar carências de formação induz, por um lado, instituições e países a definir estratégias de captação de estudantes internacionais e ganhar escala em termos de aproveitamento de infraestruturas e recursos e, por outro, países com necessidades específicas de formação superior a enviar os seus estudantes para essas instituições e países (Lucas *et al*, 2004).

A conceção do conhecimento como elemento fundamental para o desenvolvimento das sociedades é também uma forma de contribuir para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) (United Nations, 2000) e para a agenda para o desenvolvimento sustentável (SGDs, United Nations, 2015). Também a AULP, na sua maioria, vem acompanhando os diferentes desafios que se colocam às sociedades, seja na área da saúde (Coimbra, Portugal, 2022), nos modelos económicos (Ambiente e Economia Azul, S. Tomé e Príncipe, 2023), nas migrações (Rio de Janeiro, 2024) ou na gestão das alterações climáticas (Beira, Moçambique, 2025).

A União Europeia (EU, 2014) por sua vez, identifica a correlação existente entre a maior facilidade de integrar o mercado de trabalho e o facto de os diplomados terem frequentado programas de mobilidade.

Anualmente os relatórios dos *Global Education Meeting*, da UNESCO desde 2018, que identificam os elementos tratados na cimeira do futuro e que constam no *Pact for the Future, Global Digital Compact and Declaration on Future Generations* (United Nations, 2024), que na sua ação 28, na alínea c) nos compromete a todos a (...) *Incentivar a mobilidade e a circulação de talentos, inclusive por meio de programas educacionais, e apoiar os países em desenvolvimento a reter talentos e evitar a fuga de cérebros, proporcionando condições e oportunidades adequadas de educação e trabalho* (...). Assim também está comprometida a AULP, renovando-se sucessivamente para encarar os desafios da realidade sua contemporânea.

Referências

Acordo sobre mobilidade nos países CPLP (2022). Disponível em: <https://embaixadadecaboverde.pt/noticias/-/blogs/acordo-sobre-a-mobilidade-nos-estadosmembros-da-cplp>. Acesso em 9 dezembro 2025.

Declaração de Bolonha (1999). Disponível em https://chea.info/media.chea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf. Acesso em 9 dezembro 2025.

Declaração de Fortaleza (2004). Declaração dos ministros responsáveis pelo ensino superior da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Disponível em <https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/redes/educ/DECLARACAODEFORTALEZA.pdf>Acesso em 11 dezembro 2025.

Declaração de Maputo (2004). Sobre o Espaço de Ciência e Tecnologia da CPLP. Disponível em: <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=4616&Action=1&NewsId=4146&M=NewsV2&PID=11402>. Acesso em 11 de dezembro de 2025.

Declaração do Milénio (2000). Nações Unidas. disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/declaracao-do-milenio>. Acesso em 10 de dezembro de 2025.

European Union (2014). *The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions*. Luxemburg: European Union. Disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/eche/the-erasmus-impact-study-effects-of-mobility-on-the-skills-and-employability-of-students-and-the-internationalisation-of-higher-education-institutions>.Acesso em 11 de dezembro de 2025.

Lucas, R.; Rego, C; Ramos, I.J.; Carvalho, M.L.S. (2014) *Ensino Superior e Mobilidade de Estudantes da CPLP em Portugal. Uma Estratégia de Internacionalização?* Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 4.^a Conferência, Universidade Agostinho Neto, Luanda e Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Lubango, 19-21 Novembro 2014. Disponível em: https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/22-MLucas_et_all_Ensino-Superior-e-Mobilidade-de-estudantes-da-CPLP.pdf. Acesso em 10 de dezembro 2025.

Knight, J., (2005). “An internationalization model: Responding to new realities and challenges”, In: De Wit, Hans et al. *Internationalization of Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/857841468091483395/pdf/343530PAPER0LA101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>. Acesso em 9 de dezembro de 2025.

Sá, M.H.; Pinto, Paul Feytor, Pinto, S. (2023) *Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura*, Paris, Peter Lang Editions.

Sarmiento, C. M. (2016) *Mobilidade Académica na CPLP – Uma reflexão sobre o presente, um desafio para o futuro* – Atas do Encontro. Comissão Temática de Educação, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia dos Observadores Consultivos da CPLP, 11 de março de 2016, Sede da CPLP, Lisboa, p. 22-26. Disponível em: https://esct.cplp.org/media/ed5innny/mobilidade-af-lr_versao-final.pdf, Acesso em 10 dezembro 2025.

Siufí, G. (2009). “Cooperación internacional e internacionalización da la Educación Superior”. Biblioteca digital UNESCO. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186780>. Acesso em 2 dezembro 2025.

UNESCO. (2009). Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Disponível em <https://www.feevale.br/Comum/midias/646f3952-c261-4e13-9aae-83c2b99e5c7c/Vers%C3%A3o%20em%20Portugu%C3%AAs.pdf>. Acesso em 2 dezembro 2025.

United Nations (2015) *Agenda para o Desenvolvimento Sustentável – SGD's2030* (United Nations, 2015). Disponível em <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em 9 dezembro 2025.

United Nations (2024) *Pact for the Future, Global Digital Compact and Declaration on Future Generations*. Disponível em: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sotf-pact_for_the_future_adopted.pdf. Acesso em 2 dezembro 2025.

O projeto

**Mireia Rodrigo
Pandora Guimarães**

Relações Institucionais e Projetos Erasmus+
Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.19-42>

Resumo

Este artigo apresenta a evolução da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) como promotora de mobilidade acadêmica internacional através dos seus programas Erasmus+, com destaque para o ProCultura+, o primeiro projeto Erasmus+ coordenado pela AULP. O ProCultura+ foi concebido para fortalecer as capacidades artísticas, culturais e pedagógicas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e em Timor-Leste, promovendo a empregabilidade no setor cultural e a cooperação interinstitucional no ensino superior.

Entre 2022 e 2025, o projeto envolveu 20 instituições de ensino superior de sete países (Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste), com 90 mobilidades realizadas (45 de estudantes e 45 de docentes). O programa destacou-se pela promoção da igualdade de género, da inclusão social e da diversidade cultural, incentivando a troca de experiências e a publicação de artigos científicos na *Revista Internacional para a Língua Portuguesa* – RILP.

Apesar de enfrentar desafios logísticos, como emissão de vistos, distâncias e dificuldades administrativas, o projeto consolidou redes duradouras de cooperação e contribuiu para a internacionalização do ensino superior lusófono. O encerramento do ProCultura+ culminou na submissão de uma nova fase – ProCultura+ (fase 2) – com financiamento aprovado pela Agência Nacional Erasmus+ para continuar as mobilidades até 2027, introduzindo estágios profissionais e intercâmbio de técnicos administrativos dos gabinetes de relações internacionais e mobilidade.

O artigo conclui que o ProCultura+ foi mais do que um programa de mobilidade: foi um movimento humano e cultural que uniu gerações de estudantes e professores em torno da língua portuguesa e do poder transformador da cultura.

Palavras-passe: AULP, cooperação internacional, cultura, Erasmus+, mobilidade no ensino superior, PALOP-TL, PROCULTURA, ProCultura+.

Abstract

This article presents the evolution of the Association of Portuguese Language Universities (AULP) as a promoter of international academic mobility through its Erasmus+ programs, with emphasis on ProCultura+, the first Erasmus+ project coordinated by AULP. ProCultura+ was designed to strengthen artistic, cultural, and pedagogical capacities in the Portuguese-Speaking African Countries (PALOP) and Timor-Leste, promoting employability in the cultural sector and inter-institutional cooperation in higher education.

Between 2022 and 2025, the project involved 20 higher education institutions from seven countries (Portugal, Angola, Mozambique, Cape Verde, Guinea-Bissau, São Tomé and Príncipe, and Timor-Leste), implementing 90 mobility exchanges (45 students and 45 teachers). The program stood out for promoting gender equality, social inclusion, and cultural diversity, encouraging the exchange of experiences and the publication of scientific articles in the *International Journal in Portuguese Language* – RILP.

Despite facing logistical challenges such as visa issuance, travel distances, and administrative difficulties, the project consolidated lasting cooperation networks and contributed to the interna-

tionalization of Lusophone higher education. The conclusion of ProCultura+ led to the submission of a new phase – ProCultura+ (Phase 2) – approved for funding by the Erasmus+ National Agency to continue mobility exchanges through 2027, introducing professional internships and staff exchanges among international relations and mobility offices.

The article concludes that ProCultura+ was more than a mobility program: it was a human and cultural movement that united generations of students and teachers around the Portuguese language and the transformative power of culture.

Keywords: AULP, international cooperation, culture, Erasmus+, higher education mobility, PALOP-TL, PROCULTURA, ProCultura+.

“Se podes sonhar, podes realizar.”

Walt Disney

Introdução

A Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) gere 4 programas de mobilidade (Programa Mobilidade AULP, ProCultura+ (fase 2), ProCTEM+ e ProSaúde+), tendo já concluído com sucesso dois outros projetos (PROCULTURA e ProCultura+). Olhando para os projetos financiados (excluindo o Programa Mobilidade AULP) e os seus números, falamos da gestão de mais de um milhão e meio de euros para concretizar mais de 340 mobilidades, conforme tabela que apresentamos abaixo.

Tabela 1. Projetos de mobilidade AULP (2019-2025)

	Anos de implementação	Financiamento	Orçamento	Mobilidades	Áreas de estudo	N.º de instituições envolvidas
Programa Mobilidade AULP	Desde 2019, a decorrer.	Sem financiamento.	Não se aplica.	+240	Todas.	90
Bolsas AULP- PROCULTURA	2019-2024	Camões, IP	€475.000	69	Cultura: dança, música, teatro, cinema, gestão do património cultural, língua, culturas e literatura portuguesa.	17
ProCultura+ (fase 1)	2022-2025	Erasmus+	€383.540	90	Cultura: dança, música, teatro, cinema, gestão do património cultural, língua, culturas e literatura portuguesa.	20

	Anos de implementação	Financiamento	Orçamento	Mobilidades	Áreas de estudo	N.º de instituições envolvidas
ProCTEM+	2023-2026	Erasmus+	€186.010	54	Agronomia, biologia, ciências do ambiente, ciências do mar, engenharia informática, engenharia das telecomunicações, engenharia do ambiente, engenharia alimentar e matemática.	18
ProSaúde+	2024-2027	Erasmus+	€174.797	45	Ciências Biomédicas, Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição e Psicologia.	18
ProCultura+ (fase 2)	2025-2027	Erasmus+	€366.142	84	Cultura: dança, música, teatro, cinema, gestão do património cultural, língua, culturas e literatura portuguesa.	18

ProCultura+: o primeiro projeto Erasmus+ da AULP

Financiado pelo Programa Erasmus+ através da Ação-chave KA171 International Credit Mobility, o ProCultura+ surge como resultado da Ação PRO-CULTURA PALOP-TL – Promoção do Emprego nas Atividades Geradoras de Rendimento no Setor Cultural nos PALOP e Timor-Leste, financiada pela União Europeia, co-financiada e gerida pelo Camões, IP (Acordo de Delegação FED/2019/405-279).

Com a participação de 20 Instituições de Ensino Superior (IES) da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), o projeto ProCultura+ começa a ser desenhado em 2021 com o propósito de contribuir para a formação das capacidades artísticas e de pensamento crítico dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe – e Timor-Leste em cursos de licenciatura na área da cultura com o objetivo geral motor de melhorar a futura empregabilidade destes jovens nos seus países de origem em atividades geradoras de rendimento no sector cultural.

Inserido no contexto da cooperação entre IES dos países lusófonos, o projeto destaca-se também dos anteriores projetos de mobilidade da AULP por promover também o fortalecimento das competências dos docentes com a mobilidade de professores. Tudo isto fortalece as relações interinstitucionais entre as próprias IES com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento sustentável do ensino superior. Por último, o Programa ProCultura+ promove a inclusão social, oferecendo igualdade de oportunidades aos participantes, aproximando-os assim do Espaço Europeu da Educação e aos valores promovidos pelo Programa Erasmus+ em inclusão, diversidade e cidadania.

Fase 1: Planeamento e Análise

Em 2020, durante a pandemia de Covid-19, a AULP iniciou os trabalhos de planeamento e análise de viabilidade daquele que hoje é uma realidade: o Programa ProCultura+.

Numa fase inicial, o projeto – ainda sem nome, mas já com contornos definidos – surgiu como resposta a um pedido do Camões, I.P., para que a AULP submetesse candidaturas de financiamento ao Programa Erasmus+. Essas candidaturas visavam dar continuidade às mobilidades de estudantes no âmbito da Ação PROCULTURA PALOP-TL – Promoção do Emprego nas Atividades Geradoras de Rendimento no Setor Cultural nos PALOP e em Timor-Leste, financiada pela União Europeia e cofinanciada e gerida pelo Camões, I.P. (Acordo de Delegação FED/2019/405-279).

A AULP já integrava a Ação PROCULTURA PALOP-TL através da implementação da Atividade A1.3, que se caracterizava pela implementação de no mínimo 40 mobilidades internacionais de estudantes (tendo implementado 69 mobilidades de 2019 até 2024) e pelo apoio ao intercâmbio de estudantes das áreas disciplinares da cultura entre instituições de ensino superior dos PALOP-TL e dos países do Programa Erasmus+, estabelecendo duas metas principais:

1. Formar um consórcio de instituições de ensino superior em Portugal ao abrigo do Programa Erasmus+ e garantir a participação de, pelo menos, uma universidade por cada país PALOP-TL como instituição de envio (Meta: 6 universidades dos PALOP-TL);
2. Promover o intercâmbio de estudantes através de candidaturas aprovadas pela Agência Nacional Erasmus+ e pela AULP (Meta: 100 estudantes, com pelo menos 50% de participantes do sexo feminino).

Foi neste enquadramento que a AULP deu início aos trabalhos de investigação e articulação interinstitucional que culminariam na apresentação de uma candida-

tura própria ao Programa Erasmus+ em 2021, para a Acreditação de um Consórcio de Mobilidade do Ensino Superior, o Consórcio ProCultura+.

Numa primeira fase de planeamento, foi organizado em parceria com o Camões, IP as áreas da cultura que integrariam o Programa Mobilidade ProCultura+. Neste contexto, foram identificados como prioritários de desenvolvimento os cursos de licenciatura nas disciplinas da música, dança, teatro, cinema, gestão do património cultural e língua, literatura e cultura portuguesa. É nestas disciplinas onde existe um grande potencial artístico dos jovens nos PALOP e Timor-Leste que infelizmente não é aproveitada pela falta de investimento público e privado a nível educativo com a limitada oferta de cursos e recursos no ensino superior. Por exemplo, é pouco frequente ter instituições de ensino superior nos PALOP e Timor-Leste com oferta formativa de ensino superior de primeiro (licenciaturas) e segundo ciclo (mestrados) nas disciplinas acima especificadas. Angola e Moçambique são os únicos países dos PALOP e Timor-Leste com formação em quase todas as disciplinas identificadas como prioritárias no âmbito da cultura pelo Programa ProCultura+. Já os países de menores dimensões populacionais, destinatários de assistência oficial ao desenvolvimento segundo a Lista DAC de destinatários ODA, como Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, só oferecem cursos de licenciatura em língua e literatura portuguesa.

Uma das preocupações iniciais que motivaram a criação do Programa ProCultura+ foi a necessidade de aumentar a visibilidade e a valorização social do setor cultural nos PALOP e em Timor-Leste. Pretendia-se, com isso, garantir que os jovens criativos, após as suas experiências de mobilidade internacional, tivessem acesso a mais ferramentas e competências para atuarem profissionalmente no setor cultural após a graduação, desenvolverem os seus próprios produtos culturais, acederem à inovação tecnológica e, assim, difundirem as suas culturas em novos mercados internacionais. Nos mercados nacionais, a falta de público-alvo à procura de produtos de música, dança, teatro, cinema e literatura é afetada pela pobreza, falta de estímulos ao nível da educação e limitações de acesso. Nos mercados internacionais, estes sectores têm a sua criatividade limitada pela falta de inversão de capital, défice de competências técnicas, tecnológicas, canais de difusão e comercialização que levam a um desajustamento da oferta criativa aos critérios dos consumidores. Apesar dos inconvenientes, observa-se um mercado interno crescente na organização de eventos públicos e corporativos e têm ainda uma forte identidade e potencial de diferenciação nos mercados internacionais. A criatividade é a principal força dos jovens criadores e empresários perante as limitações do mercado nacional e internacional.

Também é importante destacar a relevância das mulheres no setor cultural tanto a nível nacional como internacional favorecendo a igualdade de género nas atividades geradoras de emprego e rendimento na economia cultural e criativa nos PALOP e Timor-Leste. Por outro lado, o acesso limitado à literatura nos PALOP e Timor-Leste, prejudica o desenvolvimento dos produtos criativos neste sector. A literatura e, especialmente a literatura infantil-juvenil, constituem uma parte muito importante na educação, criação e formação na identidade dos povos, sendo a promoção da leitura em curtas idades a melhor inversão nacional para conseguir a promoção da literacia, a redução das desigualdades e a promoção da diversidade. Abordagens interdisciplinares e aplicação de metodologias culturais e artísticas corrigem assimetrias geográficas e estimulam cruzamentos inovadores entre diferentes áreas do saber. Uma intervenção neste setor cultural, incluindo a língua portuguesa, integra toda a cadeia de valor, desde os processos criativos à distribuição e receção. É neste contexto que o Programa ProCultura+ enquadra-se nos princípios do Consenso Europeu em matéria de desenvolvimento (O Nosso Mundo, a Nossa Dignidade, o Nosso Futuro), nomeadamente, no reconhecimento de que a cultura favorece «a inclusão social, a liberdade de expressão, a formação da identidade, o reforço da autonomia e capacidade da sociedade civil», e na intenção da União Europeia e dos seus Estados membros de fomentar a economia e as políticas culturais quando estas contribuam para alcançar desenvolvimento sustentável.

Adicionalmente, uma das propostas da AULP – tendo em conta a sua vasta experiência no âmbito do ensino superior e a necessidade real de mobilizar docentes em prol do desenvolvimento do ensino superior lusófono e da investigação na área da cultura – foi a de promover a mobilidade de professores dos PALOP, de Timor-Leste e de Portugal no âmbito do Programa ProCultura+. O objetivo consistia em fomentar a troca de conhecimentos, a experimentação em novos contextos de ensino, a aquisição de competências pedagógicas e digitais, bem como a partilha de saberes no meio académico, nomeadamente através da publicação de artigos científicos na *Revista Internacional para a Língua Portuguesa* (RILP), como acontece com este número da RILP n.º 48 “Mobilidade para a Língua Portuguesa”. As mobilidades docentes contribuiriam para o reforço das competências profissionais dos docentes, com vista à formação de jovens artistas capacitados para empreender e melhorar a sua futura empregabilidade no setor cultural. Esta iniciativa foi muito bem acolhida tanto pelo Camões, I.P., como pelas Instituições de Ensino Superior que integrariam o Consórcio ProCultura+, bem como pelas IES parceiras nos PALOP e em Timor-Leste.

Tendo em vista os objetivos e as atividades a desenvolver no âmbito do Programa ProCultura+, a AULP identificou as IES dos PALOP e de Timor-Leste com

potencial para integrar o projeto, com base na lista de cursos de primeiro ciclo considerados prioritários para o seu desenvolvimento. Essas instituições foram, posteriormente, convidadas a participar no Programa ProCultura+, conforme a seguinte distribuição:

- Na disciplina de Dança: Instituto Superior de Artes e Cultura e Universidade Pedagógica de Maputo em Moçambique;
- Na disciplina de Música: Universidade de Luanda em Angola, Universidade de Cabo Verde, Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica de Maputo em Moçambique;
- Na disciplina de Teatro: Universidade de Luanda em Angola, Universidade de Cabo Verde, Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica de Maputo em Moçambique;
- Na disciplina de Cinema: Instituto Superior de Artes e Cultura em Moçambique;
- Na disciplina de Gestão do Património Cultural: Universidade de Cabo Verde, Instituto Superior de Artes e Cultura e Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique;
- Na disciplina de Literatura e Língua Portuguesa: Universidade Agostinho Neto em Angola, Universidade de Cabo Verde, Escola Normal Tchico-Té em Guiné-Bissau, Universidade São Tomé e Príncipe, Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique e Universidade Nacional de Timor Lorosa'e em Timor-Leste.

A seleção das IES de acolhimento em Portugal, no âmbito do Programa ProCultura+, foi realizada com base nos seguintes critérios:

- Serem membros da rede AULP para poder assim contar com instituições de ensino superior parceiras em Portugal com quem a AULP colabora há mais de 30 anos em alguns casos, garantindo a qualidade do Programa e da preparação, execução e seguimento das mobilidades internacionais;
- Serem instituições de ensino superior reconhecidas pela sua excelência académica a nível nacional e também europeu, acreditadas com a Carta Erasmus (ECHE);
- Serem instituições de ensino superior com oferta de cursos de licenciatura nas disciplinas da Música, Dança, Teatro, Cinema, Gestão do Património Cultural, Literatura e Língua Portuguesa com currículos de estudos equivalentes aos lecionados pelas instituições de ensino superior parceiras nos PALOP e Timor-Leste;

- Contar com uma estratégia de internacionalização comum, com base em ampliação da cooperação interuniversitária entre instituições de ensino superior nos PALOP e Timor-Leste, exportando os valores do Programa Erasmus+ mediante mobilidades de estudantes e docentes internacionais, e contribuindo tanto com as suas capacidades estruturais, recursos humanos, experiência na gestão de mobilidades ao abrigo do Programa Erasmus+, reconhecimento de créditos ECTS e inovação nas metodologias pedagógicas e novas tecnologias.

Assim, da rede de 40 instituições de ensino superior que a AULP conta em Portugal, 11 aceitaram o convite para constituírem o Consórcio ProCultura+:

1. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação;
2. Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais;
3. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Dança de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa e Escola Superior de Teatro de Lisboa;
4. Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais;
5. Universidade de Aveiro – Departamento de Línguas e Culturas;
6. Universidade da Beira Interior – Departamento de Artes;
7. Universidade Católica Portuguesa – Escola de Artes;
8. Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras;
9. Universidade da Madeira – Faculdade de Artes e Humanidades;
10. Universidade Nova de Lisboa – Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas;
11. Universidade de Porto – Faculdade de Letras.

Com esta estrutura estabelecida, a AULP, enquanto entidade líder do Consórcio ProCultura+, submeteu uma candidatura à Ação KA130-HED do Programa Erasmus+, referente à Acreditação Erasmus de Consórcio de Mobilidade do Ensino Superior, tendo obtido a aprovação da Agência Nacional Erasmus+. O Consórcio ProCultura+, com o código de acreditação 2021-1-PT01-KA130-HED-000007707, tem validade de 1 de julho de 2021 a 31 de dezembro de 2027. Contudo, para obter financiamento no âmbito do Programa Erasmus+, a acreditação teve de ser seguida da apresentação de uma candidatura à Ação KA171-HED. Assim, no ano seguinte, em 2022, o Consórcio ProCultura+ submeteu uma nova candidatura, que resultou na atribuição de um financiamento de 383.540,00€ ao abrigo do Programa Erasmus+ Ação KA171-HED. Este financiamento, associado ao projeto com o código 2022-1-PT01-KA171-HED-000074466, para mobilizar

a um total de 94 participantes (50 estudantes e 44 professores dos PALOP, Timor-Leste e Portugal) de 1 de agosto de 2022 até 31 de julho de 2025 (3 anos).

Fase 2: Implementação e Execução

A AULP, em parceria com as 11 IES do Consórcio ProCultura+, as 8 IES dos PALOP e 1 IES de Timor-Leste, deu início aos trabalhos para a implementação das 94 mobilidades atribuídas pelo Programa Erasmus+ Ação KA171-HED. No final do projeto a 31 de julho de 2025, foi utilizado 100% do orçamento previsto, mas foram implementadas 90 das 94 mobilidades previstas devido a um acerto orçamental dos custos com as viagens.

Numa primeira fase, as bolsas foram distribuídas por país, instituição de ensino superior e área de estudo, de forma a garantir a maior equidade possível, para que, em seguida, fossem assinados os acordos interinstitucionais bilaterais. Paralelamente, foi criada a identidade visual e o site do Programa ProCultura+ (<https://proculturamais.aulp.org/>), que inclui uma plataforma online para candidaturas dos estudantes dos PALOP e de Timor-Leste, assegurando um processo transparente baseado nos seguintes critérios de seleção:

- Equidade de género (50% mulheres e 50% homens selecionados em mobilidade por cada IES de acolhimento)
- Comprovativo de habilitações académicas (50%)
- Motivação (20%)
- Cursos, voluntariado, participação em eventos ou seminários, etc, relativos à participação ativa do estudante na comunidade (10%)
- Aluno com barreiras económicas (5%)
- Estatuto Trabalhador-Estudante (5%)
- Aluno com filhos dependentes ou familiares a cargo (5%)
- Aluno com deficiência ou problema de saúde (5%)

Desta forma, na atribuição das bolsas foi dada prioridade à igualdade de oportunidades para estudantes com menos oportunidades, em conformidade com as orientações da Estratégia para a Inclusão e a Diversidade no âmbito do Erasmus+. Em particular, destacou-se a igualdade de género como uma oportunidade concreta de mudança social e de empoderamento feminino no setor cultural, bem como para o desenvolvimento sustentável dos Países Parceiros participantes.

Em suma, o primeiro ano de execução do projeto foi mais de preparação (site, regulamento, estrutura, nomeação de professores, etc), enquanto os dois anos seguintes foram de implementação das mobilidades, tendo existido por isso quatro fases de candidaturas.

Tabela 2. Fluxo de mobilidades de estudantes *incoming* implementadas, por país de origem

Angola	11
Cabo Verde	10
Guiné-Bissau	4
Moçambique	15
São Tomé e Príncipe	2
Timor-Leste	2
Total	45

Tabela 3. Distribuição de mobilidades de estudantes *incoming* implementadas, por área de estudo (total de 45)

Curso	IES de Origem	IES de Acolhimento	N.º de Mobilidades
MÚSICA (7 mobilidades)			
Música	Universidade de Luanda (Angola)	Instituto Politécnico de Bragança	3
Música	Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)	Instituto Politécnico de Bragança	2
Artes Cénicas (Música)	Universidade Pedagógica Maputo (Moçambique)	Universidade Nova de Lisboa	2
TEATRO (11 mobilidades)			
Educação Artística (Teatro)	Universidade de Cabo Verde	Instituto Politécnico de Lisboa	4
Teatro	Universidade de Luanda (Angola)	Instituto Politécnico de Leiria	4
Teatro	Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)	Instituto Politécnico de Leiria	3
DANÇA (2 mobilidades)			
Dança	Instituto Superior de Artes e Cultura (Moçambique)	Instituto Politécnico de Lisboa	2
CINEMA (4 mobilidades)			
Cinema	Instituto Superior de Artes e Cultura (Moçambique)	Universidade Católica Portuguesa	2
Cinema	Instituto Superior de Artes e Cultura (Moçambique)	Universidade da Beira Interior	2
LÍNGUA / LITERATURA PORTUGUESA (18 mobilidades)			
Língua Portuguesa	Escola Superior Normal Tchico-Tê (Guiné-Bissau)	Universidade Nova de Lisboa	4
Língua e Literaturas em Língua Portuguesa	Universidade Agostinho Neto (Angola)	Universidade de Aveiro	4
Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses	Universidade de Cabo Verde	Universidade de Coimbra	4
Literatura	Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)	Universidade de Coimbra	2
Língua Portuguesa	Universidade Nacional Timor Lorosa'e (Timor-Leste)	Universidade de Porto	2
Língua Portuguesa	Universidade São Tomé e Príncipe	Instituto Politécnico de Leiria	2
GESTÃO DO PATRIMÓNIO (3 mobilidades)			
Gestão do Património	Universidade de Cabo Verde	Universidade do Algarve	2
Gestão e Estudos Culturais	Instituto Superior de Artes e Cultura (Moçambique)	Universidade da Madeira	1

Gráfico 1. Distribuição das mobilidades *incoming* de estudantes ProCultura+, por género.

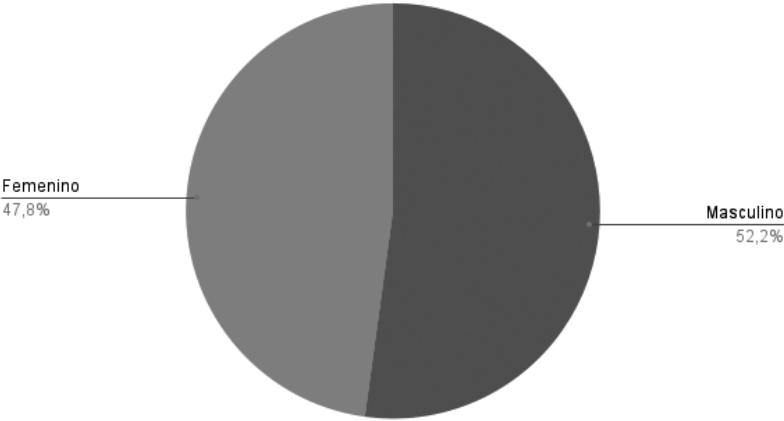


Gráfico 2. Distribuição das mobilidades *incoming* de estudantes ProCultura+, por curso de estudo.

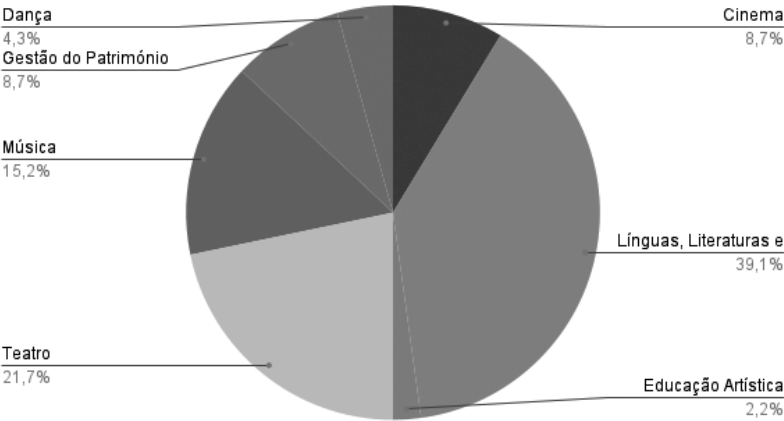


Gráfico 3. Distribuição das mobilidades *incoming* de estudantes ProCultura+, por país de origem dos estudantes.

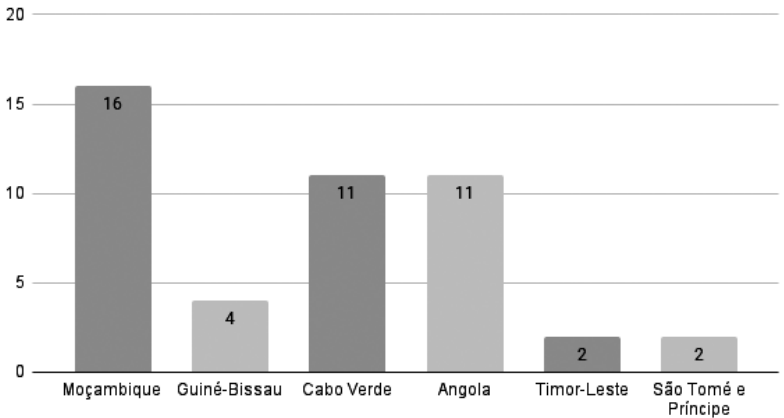
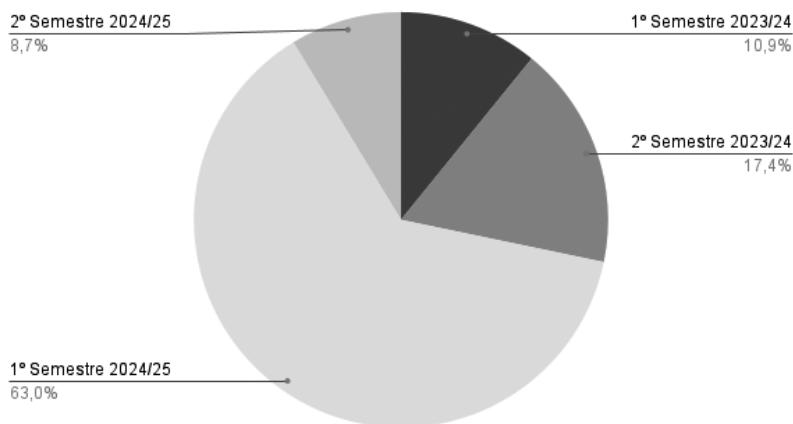


Gráfico 4. Distribuição das mobilidades *incoming* de estudantes ProCultura+, por período de mobilidade dos estudantes.



Ao contrário do que acontece com a mobilidade de estudantes, que se candidatam através do site do ProCultura+, a seleção dos professores é feita pelas próprias instituições de ensino superior que participam no programa.

Os critérios de seleção são:

- promover o Erasmus+ e o ProCultura+ junto dos seus estudantes: motivar à candidatura, prestação de esclarecimentos e apoio no processo, gestão de questões curriculares;
- partilha de experiências entre instituições/países;
- aquisição de novas competências pedagógicas e digitais;
- melhoria e/ou criação de novos currículos de estudos e metodologias de ensino.

As bolsas ProCultura+ para professores suportaram mobilidades que correspondem a uma semana de trabalho presencial noutra universidade: 5 dias de trabalho e 2 para viagem. No total, este programa abrangeu 45 professores selecionados pelas próprias instituições de ensino onde lecionam.

Antes e após a realização da mobilidade de professores, há um trabalho desenvolvido pelos mesmos de forma remota. São agendadas atividades mensais online entre os professores durante cerca de 10 meses (um ano letivo). No final, as mobilidades dos professores culminaram em artigos científicos que foram publicados na *Revista Internacional para a Língua Portuguesa* (RILP) n.º 48 e 49.

Tabela 4: Mobilidades de professores *incoming* e *outcoming* implementadas, por área de estudo (total de 45)

ID	IES PORTUGAL	ID	IES PALOP-TL	GRUPO DE TRABALHO
MÚSICA (8 mobilidades)				
PROF1	Instituto Politécnico de Bragança Vasco Paulo Cecílio Alves	PROF23	Universidade de Luanda (Angola) Armando Zibungana	GP1
PROF2	Instituto Politécnico de Bragança Isabel Castro	PROF24	Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) Pedro Júlio Sitoe	GP2
PROF3	Universidade Nova de Lisboa Pedro Roxo	PROF25	Universidade de Cabo Verde Maria Piedade Monteiro Correia	GP3
PROF4	Universidade Pedagógica de Maputo Queirós Júlia Nhabombe**	PROF26	Universidade Pedagógica de Maputo Queirós Júlia Nhabombe**2	GP4
TEATRO (8 mobilidades)				
PROF5	Instituto Politécnico de Leiria Maria João Gil	PROF27	Universidade de Luanda (Angola) Marcelina Afonso Ribeiro**	GP5
PROF6	Instituto Politécnico de Leiria Joana Craveiro	PROF28	Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) Dactivo José Litsecuane Combane	GP6
PROF7	Instituto Politécnico de Lisboa Álvaro Correia	PROF29	Universidade de Cabo Verde Manuel Lima Fortes	GP7
PROF8	Instituto Politécnico de Lisboa Maria João Vicente	PROF30	Universidade Pedagógica de Maputo Félix Bruno Carlos	GP8
DANÇA (4 mobilidades)				
PROF9	Instituto Politécnico de Lisboa Cristina Graça	PROF31	Universidade Pedagógica de Maputo Maria Helena Pinto	GP9
PROF10	Instituto Politécnico de Lisboa Ana Silva Marques	PROF32	Instituto Superior de Artes e Cultura (Moçambique) Abel Fumo	GP10
CINEMA (4 mobilidades)				
PROF11	Universidade da Beira Interior Paulo Manuel Ferreira da Cunha	PROF33	Instituto Superior de Artes e Cultura (Moçambique) Angélica Novela	GP11
PROF12	Universidade Católica Portuguesa Pedro Alves	PROF34	Instituto Superior de Artes e Cultura (Moçambique) Rosalina Renalda Nhachote	GP12
LÍNGUA / LITERATURA PORTUGUESA (12 mobilidades)				
PROF13	Instituto Politécnico de Leiria Ana Barbosa	PROF35	Universidade de São Tomé e Príncipe Manuel Neto	GP13
PROF14	Universidade de Aveiro João Paulo Silvestre	PROF36	Universidade Agostino Neto (Angola) Sabino do Nascimento	GP14
PROF15	Universidade de Coimbra Liliana Cristina Coragem Inverno	PROF37	Universidade de Cabo Verde Ana Karina Tavares Moreira	GP15
PROF16	Universidade de Coimbra Ana Paula de Oliveira Loureiro	PROF38	Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) José Camilo Manusse	GP16
PROF17	Universidade do Porto Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte	PROF39	Universidade Nacional de Timor Lorosa'e Benvinda Lemos da Rosa Oliveira	GP17

ID	IES PORTUGAL	ID	IES PALOP-TL	GRUPO DE TRABALHO
PROF18	Instituto Politécnico de Bragança Vasco Paulo Cecílio Alves**	PROF40	Escola Superior Tchico-Té Silvino Eugénio Ialá	GP18
GESTÃO DO PATRIMÓNIO (8 mobilidades)				
PROF19	Universidade do Algarve Renata Araújo	PROF41	Universidade de Cabo Verde Antonieta Conceição Lopes	GP19
PROF20	Universidade do Algarve Maria João Valente	PROF42	Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) Mussa Iussufo Muhamad Raja	GP20
PROF21	Universidade da Madeira Leonor Martins Coelho	PROF43	Universidade de Cabo Verde Carlos Santos	GP21
PROF22	Universidade de Luanda João Domingos Ngoma	PROF44	Instituto Superior de Artes e Cultura (Moçambique) Rosendo Mate	GP22

** Fez duas mobilidade devido à desistência dos professores Marco Freitas e Maria Nascimento, motivado pela instabilidade político-social nos países de acolhimento (Moçambique). Apesar de não fazerem mobilidade física, os professores contribuíram no projeto de forma remota e participaram na produção de artigos.

Desta seleção, formaram-se 22 grupos de trabalho, cada um deles constituído por 2 professores (1 professor dos PALOP ou Timor-Leste e um professor de Portugal, à exceção dos grupos com professores substituídos) com o objetivo de trabalhar em conjunto por área disciplinar e instituição para a troca de conhecimentos, partilha de experiências e criação de um artigo conjunto para a publicação na *Revista Internacional para a Língua Portuguesa* (RILP). Cada grupo de trabalho trabalhou em conjunto de forma remota um ano letivo (cerca de 10 meses), culminando com uma mobilidade física no país de acolhimento por uma duração de 5 dias de trabalho mais 2 de viagem (um total de 7 dias). O ID dos professores (PROF1 a PROF44) e grupo de trabalho (GP1 a GP22) serviram como referência para apresentação dos resultados de seleção. Como resultado final das mobilidades docentes, surge esta primeira edição da RILP n.º 48 “Mobilidade para a Língua Portuguesa.

Desafios encontrados durante a fase de implementação e execução

No decorrer da implementação do Programa ProCultura+, alguns desafios e imprevistos afetaram o desenvolvimento das mobilidades inicialmente planeadas.

1. Mobilidades de estudantes *incoming*

Entre os principais obstáculos enfrentados nas mobilidades de estudantes em entrada (*incoming*), destacam-se uma série de questões administrativas e logísticas que tiveram impacto direto na experiência dos beneficiários e no desenvolvimento geral do Programa ProCultura+. A seguir, apresentam-se as principais dificuldades identificadas durante a implementação, com maior detalhe:

- Na fase inicial de candidatura, foi identificado um erro significativo no cálculo da distância de viagem entre as Instituições de Ensino Superior (IES) de Moçambique e Portugal, o que influenciou diretamente o valor das bolsas atribuídas para essas mobilidades. Inicialmente, as bolsas concedidas para mobilidades de e para Moçambique foram calculadas com base numa distância de viagem entre 4.000 km e 7.999 km, resultando num valor de bolsa de viagem de 820€. No entanto, a distância entre os dois países ultrapassa os 8.000 km, o que, segundo os parâmetros do Programa Erasmus+, implicaria uma bolsa no valor de 1.500€. Este desajuste orçamental criou uma disparidade significativa entre o financiamento inicialmente previsto e o valor necessário para cobrir adequadamente os custos associados às mobilidades para Moçambique.
- Para resolver esta discrepância, e seguindo as orientações da Agência Nacional Erasmus+ em Portugal, a AULP optou por ajustar o número total de bolsas concedidas, reduzindo em cinco o total de bolsas de estudantes *incoming*. Dessa forma, foram implementadas 45 bolsas em vez das 50 inicialmente previstas para estudantes *incoming*, permitindo a atribuição do valor correto da bolsa de 1.500€ para os participantes de Moçambique, alinhado à distância real. Embora esta solução tenha garantido a adequação dos valores concedidos, este ajuste orçamental teve como consequência um impacto direto e negativo nos objetivos quantitativos do programa, limitando o número de estudantes beneficiados e, por conseguinte, restringindo parcialmente o alcance e a dimensão do ProCultura+.
- Outro desafio que se destacou durante esta fase foi o processo de obtenção de vistos para os estudantes *incoming*. Este procedimento revelou-se moroso e burocrático, implicando uma série de trâmites administrativos que, em diversos casos, provocaram atrasos e incertezas relativamente à chegada efetiva dos estudantes aos países de acolhimento. Estes entraves burocráticos tornaram-se um fator crítico para o planeamento logístico e académico das mobilidades, exigindo um acompanhamento próximo e um apoio contínuo por parte das instituições envolvidas.
- Adicionalmente, a necessidade de obtenção de um Número de Identificação Fiscal (NIF) português para proceder à abertura de uma conta bancária em Portugal, onde os estudantes receberiam mensalmente as suas bolsas ProCultura+, constituiu outra barreira administrativa relevante. Muitos estudantes enfrentaram dificuldades para cumprir estes requisitos, que implicam uma compreensão prévia dos procedimentos bancários e fiscais locais, muitas vezes complexos para quem chega de outros contextos culturais e

administrativos. Felizmente, esta dificuldade foi superada graças ao apoio dedicado da AULP, bem como dos Gabinetes de Relações Internacionais das Instituições de Ensino Superior de acolhimento em Portugal, que prestaram orientação personalizada e suporte prático para assegurar que todos os estudantes conseguissem completar os processos necessários.

Por fim, um dos desafios mais sensíveis e que suscitou preocupação foi o não retorno de alguns estudantes aos seus países de origem após o término do período de mobilidade. Embora este tenha sido um fenómeno restrito a um número reduzido de casos, ele levantou questões importantes relacionadas com o cumprimento das normas e compromissos assumidos pelos beneficiários no âmbito do programa. Esta situação tem implicações diretas para a credibilidade do Programa ProCultura+, podendo influenciar negativamente futuras candidaturas ao Programa Erasmus+ e o relacionamento institucional entre as IES dos países parceiros. Além disso, reforça a necessidade de estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação mais rigorosos, capazes de garantir a responsabilização dos participantes e a transparência do processo.

Em suma, os desafios administrativos e logísticos enfrentados nas mobilidades de estudantes *incoming* constituíram obstáculos significativos, mas também oportunidades para o fortalecimento dos mecanismos de apoio e coordenação do Programa ProCultura+. Através da cooperação estreita entre a AULP, as Instituições de Ensino Superior e as agências nacionais, foi possível encontrar soluções adaptadas que permitiram minimizar os impactos negativos, mantendo o compromisso com a promoção da mobilidade académica e do intercâmbio cultural entre os países parceiros.

2. Mobilidades de Docentes *Incoming*

No que diz respeito às mobilidades de docentes em entrada (*incoming*), também se identificaram diversos desafios significativos que impactaram o planeamento e a execução dessas mobilidades. Tal como ocorreu com os estudantes, o processo de obtenção de vistos para os docentes revelou-se uma das principais dificuldades burocráticas enfrentadas ao longo do programa. A complexidade e a morosidade na emissão dos vistos provocaram incertezas quanto à confirmação das datas de chegada, o que por sua vez afetou diretamente a compra dos bilhetes de avião. A AULP adota uma norma rigorosa de não adquirir os bilhetes de viagem dos docentes *incoming* antes da confirmação do visto, para evitar o risco de perdas financeiras e cancelamentos de última hora, uma prática que visa garantir a viabilidade da mobilidade e a boa gestão dos recursos financeiros disponíveis.

No entanto, essa precaução acabou por acarretar outras dificuldades. Devido à curta antecedência para a compra das passagens, os valores dos bilhetes de avião tornaram-se, por vezes, mais elevados do que o esperado. Tudo e com isto, raramente os voos ultrapassavam o valor da bolsa de viagem atribuída pelo Programa Erasmus+, à exceção das mobilidades de/para Cabo Verde e Timor-Leste. Este fator exigiu uma atenção especial para a otimização dos recursos e a busca de soluções que minimizassem o impacto das despesas de viagem.

Além das questões relacionadas com a viagem, o processo de pagamento das bolsas de mobilidade também apresentou entraves operacionais relevantes. A modalidade de pagamento, realizada maioritariamente mediante transferência bancária para contas estrangeiras ou através de cheques emitidos na sede da AULP, revelou-se complexa em alguns contextos. Em diversos países, realizar transferências internacionais pode ser um processo demorado e sujeito a restrições bancárias que dificultam o acompanhamento e a confirmação do recebimento dos fundos. Houve casos em que o dinheiro ficou retido por períodos consideráveis, chegando às contas dos docentes apenas após o término da mobilidade, comprometendo a sua capacidade de financiar as despesas durante a estadia. Devido a essas dificuldades, a maioria das bolsas para docentes *incoming* acabou por ser entregue em cheque ou em dinheiro na sede da AULP, em Lisboa. Esta prática, embora eficiente para garantir o pagamento atempado, implicou que muitos docentes tivessem de pernoitar na cidade de Lisboa para receberem as suas bolsas antes de seguirem para as cidades onde se localizam as instituições de ensino superior de acolhimento. Tal necessidade introduziu um custo e uma complexidade adicional para os docentes, que tiveram de adaptar os seus planos de viagem, incorrendo em despesas extra e em atrasos que poderiam ser evitados com procedimentos de pagamento mais ágeis. Este processo dificultou o acesso rápido e eficaz aos fundos essenciais para a estadia e deslocação dos docentes, podendo, em alguns casos, afetar negativamente a sua experiência e o aproveitamento da mobilidade. Reconhecendo estas limitações, a AULP e as instituições parceiras têm procurado alternativas e melhorias nos procedimentos financeiros, buscando soluções que promovam maior celeridade, segurança e comodidade para os docentes participantes.

Em suma, os desafios enfrentados nas mobilidades de docentes *incoming*, nomeadamente no que respeita à obtenção de vistos, à aquisição de bilhetes aéreos e ao processo de pagamento das bolsas, evidenciam a complexidade da gestão destas mobilidades internacionais. Estes obstáculos exigem uma constante adaptação e um esforço conjunto entre todas as partes envolvidas para garantir que os objetivos do Programa ProCultura+ sejam alcançados com sucesso e que a experiência dos docentes seja positiva e enriquecedora.

3. Mobilidades de Docentes Outgoing

As mobilidades de docentes de saída de Portugal, no âmbito do Programa ProCultura+, enfrentaram desafios específicos, especialmente relacionados à desistência de alguns professores, devido, maioritariamente, com a situação político-social instável em alguns países de destino em Moçambique e Guiné-Bissau. Estas circunstâncias externas e alheias ao controlo das instituições envolvidas resultaram no adiamento reiterado destas mobilidades, culminando na desistência final de alguns docentes, comprometendo temporariamente o cronograma previsto e afetando o progresso global do programa. No que respeita às áreas afetadas, destacam-se três casos em que as mobilidades foram canceladas por vontade dos professores e substituídas por outros: um na área da música, outro da Língua/Literatura Portuguesa e da Gestão do Património.

Face a este cenário, a AULP viu-se obrigada a reavaliar as suas estratégias de implementação, procurando soluções que permitissem mitigar os efeitos destas desistências e assegurar a continuidade e o êxito do programa. Como resposta, procedeu-se à substituição dos docentes portugueses que desistiram por professores oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), os quais foram convidados a realizar mobilidades *incoming* em Portugal. Esta abordagem visou não só preencher as vagas deixadas em aberto, mas também enriquecer o programa com testemunhos recentes e experiências vividas em primeira mão pelos docentes convidados.

Estas substituições permitiram, assegurar que os objetivos do programa fossem mantidos e que as ações de cooperação académica e cultural não fossem interrompidas. A presença ativa de todos os docentes participantes reforçou a dinâmica do projeto, promovendo a troca de conhecimentos e experiências entre IES e países da nossa comunidade lusófona e contribuindo para o desenvolvimento sustentável das relações institucionais no âmbito do ProCultura+. A decisão de convidar dois professores dos PALOP para realizarem novamente mobilidades *incoming* (PROF26 e PROF27) revelou-se uma solução estratégica e enriquecedora para o programa. Estes docentes tiveram um papel fundamental ao participarem como oradores e testemunhas na Sessão de Encerramento do ProCultura+, partilhando as suas vivências, reflexões e contribuições, fortalecendo assim a comunidade académica envolvida.

Os desafios enfrentados refletem a complexidade de gerir um programa internacional de mobilidade académica em contextos diversificados e, por vezes, politicamente instáveis. Para além da dimensão técnica e administrativa, é necessário um esforço contínuo de diálogo, flexibilidade e cooperação entre todas as partes, de modo a assegurar que as metas do programa sejam alcançadas

e que os benefícios da mobilidade académica possam efetivamente contribuir para o fortalecimento das instituições e para o desenvolvimento sustentável dos países parceiros.

Este processo de adaptação e substituição dos docentes demonstra a resiliência e o compromisso das instituições envolvidas em garantir a execução eficaz do Programa ProCultura+, mesmo perante desafios externos significativos. A AULP e as Instituições de Ensino Superior parceiras permanecem empenhadas na promoção da mobilidade académica e do intercâmbio cultural como ferramentas essenciais para o desenvolvimento do ensino superior nos PALOP e em Timor-Leste, alinhando-se plenamente com os objetivos estratégicos do Erasmus+.

Em suma, a implementação e execução do Programa ProCultura+ tem exigido uma resposta adaptativa e colaborativa frente aos obstáculos surgidos, reforçando o compromisso institucional e a capacidade de encontrar soluções criativas que assegurem a continuidade e o sucesso do projeto.

Fase 3: Encerramento, Impacto e Sustentabilidade

A execução do projeto ProCultura+ durou 3 anos, entre 2022 e 2025, e encerrou as atividades no dia 31 de julho de 2025. Esta iniciativa da AULP, cofinanciada pelo Programa Erasmus+ da União Europeia, teve como objetivo central a promoção da mobilidade académica e a cooperação institucional entre países lusófonos, envolvendo sete países (Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) e um total de 20 Instituições de Ensino Superior (IES), de origem e acolhimento.

Durante o período de execução, o projeto possibilitou a realização de 90 mobilidades académicas, das quais 45 foram de estudantes e 45 de docentes. Todas estas mobilidades foram realizadas no quadro de uma estratégia comum, sustentada por uma língua partilhada – o português – e uma organização coordenada, centrada na Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), entidade responsável pela gestão do consórcio.

No seguimento do trabalho desenvolvido ao longo do projeto, foi organizada uma sessão pública de divulgação de resultados, que teve lugar no dia 6 de maio de 2025, entre as 9h30 e as 13h00, nas instalações da Universidade Católica Portuguesa (UCP), no centro regional do Porto, uma das instituições parceiras do consórcio que acolheu o evento.

A sessão contou com a presença de representantes institucionais de elevado relevo, nomeadamente:

- Professora Cristina Montalvão Sarmiento, Secretária-Geral da AULP;
- Dr. Nelson Ribeiro, Vice-Reitor para a Transformação, Colaboração e Assuntos Internacionais da UCP;
- Dra. Ana Cristina Perdigão, Diretora da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação;
- Dra. Mercedes Pinto, Gestora de Projeto do PROCULTURA / Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.

O evento teve como principais objetivos apresentar um balanço geral do projeto, dar visibilidade aos testemunhos de participantes, avaliar os resultados alcançados e refletir sobre os desafios enfrentados e perspetivas futuras, com vista à continuidade da cooperação académica e cultural entre os países envolvidos.

No âmbito do programa da sessão, foram organizadas duas mesas redondas que permitiram uma partilha direta de experiências por parte dos beneficiários:

1. Mesa redonda com estudantes bolseiros ProCultura+, moderada pelo Dr. Carlos Bavo, Diretor dos Serviços Centrais Científico-Pedagógicos do Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) de Moçambique. Esta mesa contou com a participação de estudantes de todos os países parceiros dos PALOP e Timor-Leste, proporcionando uma visão plural sobre os impactos das mobilidades a nível pessoal, académico e profissional.
2. Mesa redonda com professores bolseiros ProCultura+, portugueses e dos PALOP, moderada pelo Professor Pedro Alves, docente de cinema da UCP e também bolseiro do projeto. O debate centrou-se na importância das mobilidades para a produção científica, o reforço de redes de cooperação institucional e a internacionalização do ensino superior em língua portuguesa.

As mesas promoveram um espaço de diálogo construtivo, onde se discutiram benefícios, constrangimentos e recomendações para o futuro, contribuindo para a valorização dos resultados obtidos e para o desenho de novos ciclos de cooperação no âmbito do Erasmus+.

O encerramento da sessão ficou marcado por um momento cultural protagonizado pelos próprios bolseiros do projeto, que evidenciaram a riqueza e diversidade cultural dos países participantes. Foram apresentados três momentos artísticos:

- Interpretação da canção “Mamana” da artista moçambicana Mingas, pela dupla formada pelo Professor Queirós Júlia Nhabombe (docente bolseiro ProCultura+ de Moçambique) e pela estudante Lizi Boaventura Amosse Matlombe (estudante bolseira ProCultura+ de Moçambique);

- Atuação dos estudantes angolanos Djony Simão Luvondi António e Abel Bengui Dembo, com a canção “Monangambé”, de António Fortunato (Tonito), uma obra com forte carga simbólica e histórica, que aborda a luta dos trabalhadores angolanos durante o período colonial;
- Declamação do poema “São Tomé e Príncipe: Um Paraíso em Versos”, pelas estudantes Eliana Bonfim e Celma Glória, naturais de São Tomé e Príncipe, que trouxeram à sessão uma nota poética e emocional sobre o seu país de origem.

O evento contou com a presença de cerca de 40 participantes no Auditório Carvalho Guerra da UCP, no Porto, e mais de 150 pessoas acompanharam a sessão em formato online, o que demonstra o elevado interesse da comunidade académica e da sociedade civil pelo impacto do projeto.

Imagem 1. Foto de grupo da Sessão de encerramento do ProCultura+, na Universidade Católica Portuguesa, Porto, a 6 de maio de 2025.



Esta sessão constituiu não apenas um momento de celebração dos resultados alcançados, mas também de renovação do compromisso com a cooperação em língua portuguesa, sublinhando o valor estratégico do programa ProCultura+ para o fortalecimento do ensino superior nos países parceiros, a mobilidade inclusiva e a promoção de uma identidade académica e cultural partilhada.

O ProCultura+ representou uma verdadeira viagem transformadora para os estudantes e docentes envolvidos nas mobilidades internacionais promovidas no âmbito do projeto. Ao longo deste período, os participantes adquiriram competências técnicas especializadas, alargaram os seus horizontes académicos e profissionais e enriqueceram a sua vivência pessoal através do contacto intercultural proporcionado pelo programa.

O impacto do trabalho conjunto realizado pelos professores ultrapassa largamente a produção de artigos científicos e contributos para a comunidade académica. As redes de colaboração que se formaram entre docentes e instituições, impulsionadas pelo ProCultura+, resultaram em parcerias dinâmicas que continuam a desenvolver-se para além do ciclo de financiamento inicial. Estas sinergias já estão a dar origem a novos projetos interinstitucionais, conferências académicas, iniciativas culturais e propostas pedagógicas colaborativas que envolvem diretamente os estudantes nos seus contextos de aprendizagem e criação artística, dentro de um espaço lusófono de ensino superior cada vez mais interligado.

Os testemunhos dos estudantes bolseiros são particularmente reveladores do impacto transformador das mobilidades. Ao regressarem aos seus países de origem, muitos relatam como a experiência internacional ampliou a sua visão sobre o setor cultural, encorajando-os a iniciar projetos próprios, frequentemente com um forte cunho social e comunitário. Alguns optaram por empreender nas áreas da música, do teatro, do cinema ou da gestão cultural, colocando em prática os conhecimentos e competências adquiridos durante a mobilidade. Não é descabido imaginar que, num futuro próximo, alguns destes jovens se tornarão referências culturais no espaço lusófono, exemplos de sucesso cuja trajetória teve início graças ao Programa ProCultura+.

Na sessão de encerramento do projeto no Porto foi anunciado que o consórcio tinha submetido um novo pedido de financiamento para dar continuidade ao projeto: o ProCultura+ (fase 2), que acabou por ser aprovado pela Agência Nacional Erasmus+ alguns meses depois, 2025-1-PT01-KA171-HED-000340835, com um orçamento de €366.142,00 para a realização de mais 84 mobilidades entre 2025 e 2027.

Esta nova proposta propõe não só ampliar as oportunidades de mobilidade internacional para estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – e Timor-Leste, mas também proporcionar estágios profissionais em Portugal para os estudantes e, adicionalmente, mobilizar pessoal docente e não docente das instituições de ensino superior, permitindo a participação de:

- Docentes coordenadores de cursos que contribuirão para a melhoria curricular e para a integração dos créditos obtidos em mobilidade nos PALOP-TL;
- Técnicos de gabinetes de mobilidade internacional e responsáveis pela internacionalização institucional, que terão a oportunidade de partilhar boas práticas e discutir estratégias eficazes para a implementação de mobilidades, acreditação de créditos, valorização da experiência internacional e o fortalecimento dos mecanismos de cooperação académica entre as instituições participantes.

Um dos resultados esperados desta nova fase será a publicação de um manual de boas práticas, em português e inglês, centrado na internacionalização do ensino superior no setor cultural. Este documento, fruto do intercâmbio entre o pessoal académico e técnico das IES dos PALOP, Timor-Leste e Portugal, pretende ser uma ferramenta útil e replicável para outras instituições interessadas em desenvolver projetos similares, contribuindo para a profissionalização da mobilidade internacional em contextos de língua portuguesa.

Esta nova etapa representa uma evolução natural do programa, baseada nos ensinamentos e nos resultados obtidos até aqui, e responde de forma direta aos desafios identificados nos primeiros três anos, com soluções concretas e sustentáveis. Com a confiança depositada pelas instituições parceiras e o envolvimento contínuo da AULP, o ProCultura+ (fase 2) reafirma o seu compromisso com o fortalecimento do ensino superior em língua portuguesa, com o desenvolvimento de competências artísticas e culturais nos PALOP e em Timor-Leste e com a promoção de uma mobilidade mais inclusiva, colaborativa e transformadora.

Conclusão e agradecimentos

Mais do que números, metas cumpridas ou mobilidades realizadas, o ProCultura+ foi um encontro de pessoas, histórias e sonhos. Foram três anos a construir pontes entre geografias distantes, mas unidas por uma mesma língua e por um património cultural partilhado. Cada estudante que atravessou o oceano com uma mala cheia de expectativas, cada professor que partilhou o seu saber com generosidade, refletido em parte nesta e na próxima edição da RILP, deixou uma marca que vai muito além do tempo do projeto.

Foram tecidas amizades, foram criados laços académicos duradouros, foram iniciadas colaborações que não cessam com o fim do projeto. O brilho nos olhos dos jovens ao expressar a sua gratidão por terem participado no Programa ProCultura+, regressarem aos seus países com novas ideias, maior confiança e vontade de transformar as suas comunidades é, inevitavelmente, o maior legado do ProCultura+. Porque o que aqui se iniciou foi mais do que um programa de mobilidade – foi o despertar de uma geração que acredita no poder da cultura como motor de mudança. E esse impacto, humano e profundo, continuará a ecoar nos PALOP, em Timor-Leste e em Portugal, muito depois da finalização do projeto.

Toda a equipa da AULP expressa o seu profundo agradecimento a todas as pessoas e instituições que tornaram possível a concretização do Programa ProCultura+. Às instituições de ensino superior portuguesas do consórcio ProCultura+, o nosso agradecimento pela forma exemplar como acolheram os estudantes e contribuíram para a boa execução do projeto. Um reconhecimento especial

é devido aos técnicos dos gabinetes de mobilidade, que, com dedicação, sensibilidade e muito humanismo, apoiaram cada estudante e professor perante as maiores ou menores dificuldades inerentes às mobilidades internacionais. Às instituições de ensino superior parceiras dos PALOP e de Timor-Leste, agradecemos pelo entusiasmo com que aceitaram participar no projeto e por terem tomado todas as diligências necessárias para que os seus estudantes e docentes tivessem uma boa experiência de mobilidade e vontade em partilhar experiências e aprendizagens além-fronteiras. A todos os estudantes que aceitaram o desafio de sair da sua zona de conforto e aos professores que levaram o seu conhecimento para outros contextos académicos, o nosso sincero reconhecimento. Agradecemos de forma especial ao bolseiro moçambicano de cinema, Lino Calebe Magaia, pela criação do documentário sobre o projeto (que convidamos a assistir no link disponibilizado abaixo) que, para além de ter revelado o seu talento artístico, também contribuiu para a divulgação do impacto do ProCultura+. Estendemos o nosso agradecimento à equipa do PROCULTURA do Camões, I.P., pelo inestimável apoio nos processos de vistos dos estudantes e docentes dos PALOP-TL, com destaque para a Dra. Mercedes Pinto e os técnicos do PROCULTURA nos países parceiros – a Dra. Diana Manhiça, a Dra. Ana Ferreira e o Dr. Guilherme Bragança. Por fim, não estaríamos a escrever este artigo se não fosse a Agência Nacional Erasmus+, a quem expressamos a nossa gratidão pela confiança depositada na AULP e na sua equipa técnica, pela disponibilidade, simpatia e apoio prestado ao longo da execução do projeto ProCultura+. Continuaremos a trabalhar para merecer essa confiança.

É graças ao empenho coletivo, ao espírito de cooperação e à crença no valor transformador da educação e da cultura que este projeto se materializou e gerou impactos duradouros. Desejamos que iniciativas de mobilidade internacional como esta, desenvolvidas no âmbito do Programa Erasmus+, continuem a florescer e a resistir às vozes de intolerância que, cada vez mais, desafiam os princípios de abertura, solidariedade e diálogo que sustentam o espaço académico e cultural global. Que o ProCultura+ permaneça como exemplo de como a colaboração entre povos e instituições pode contribuir para um futuro mais inclusivo, justo e criativo.

Alguns links úteis:

Website: <https://proculturamais.aulp.org/>

Testemunhos de Estudantes: <https://proculturamais.aulp.org/testemunhos/>

Testemunhos de Professores: <https://proculturamais.aulp.org/testemunhos-professores/>

Documentário Bolseiros ProCultura+ 2023/2024: https://youtu.be/1jwXgeO4uuM?si=9gbqslk_7LDXafyJ

Vídeo da Sessão de Encerramento ProCultura+: <https://youtu.be/9zIBMjcg-0w?si=gJly2wK9NvkAttO> | https://www.youtube.com/live/_YHYCKIfDEw

A CULTURA EM AÇÃO

Visões partilhadas entre Portugal e Moçambique: a dança como arte participativa no educar e no criar

Abel Fumo

Faculdade de Estudos da Cultura,
Instituto Superior de Artes e Cultura, Moçambique

Ana Silva Marques

Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa,
CESEM, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.45-64>

Resumo

A dança pode ser uma poderosa ferramenta educacional e artística quando as metodologias e pedagogias da dança educacional e as práticas de composição coreográfica são integradas de forma participativa no ensino. Pretende-se evidenciar com o artigo de que forma a mobilidade de um docente do Instituto Superior de Artes e Cultura e uma docente da Escola Superior de Dança não só fortaleceu a colaboração entre as instituições, mas também promoveu uma compreensão mais profunda das potencialidades da dança como arte participativa no contexto educacional.

O artigo destaca a importância de programas de mobilidade como o ProCultura+ da AULP para o desenvolvimento no ensino da dança, incentivando a troca de conhecimentos e a criação de redes de colaboração internacional. Será dada ênfase a uma componente descritiva e de análise por parte dos docentes, que abordarão a experiência e farão uma análise conjunta acerca das similaridades e diferenças entre os contextos educacionais de Moçambique e Portugal, bem como das atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: dança, mobilidade académica, metodologias e pedagogias, composição coreográfica, arte participativa, colaboração internacional.

Abstract

Dance can be a powerful educational and artistic tool when the methodologies and pedagogies of educational dance and the practices of choreographic composition are integrated in a participative way into teaching. The article aims to explain how the mobility of a teacher from the Instituto Superior de Artes e Cultura and a teacher from Escola Superior de Dança not only strengthened collaboration between the institutions, but also promoted a deeper understanding of the potential of dance as a participative art in the educational context.

The article outlines the importance of mobility programs such as AULP's ProCultura+ for development in dance education, encouraging the exchange of knowledge and the creation of international collaboration networks. Emphasis will be placed on a descriptive and analytical component by the teachers, who will address the experience and make a collaborative analysis of the similarities and differences between the educational contexts of Mozambique and Portugal, as well as the activities developed.

Keywords: dance, academic mobility, methodologies and pedagogies, choreographic composition, participative art, international collaboration.

1. Introdução e contexto

A mobilidade académica constitui uma ferramenta crucial para o desenvolvimento do ensino artístico e para a criação de redes de colaboração entre instituições educativas de dança de diferentes contextos culturais.

Este artigo incide no impacto de uma mobilidade realizada no âmbito do programa ProCultura+ da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), cujo objetivo é fomentar o intercâmbio académico entre docentes e estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor-Leste (PALOP-TL), promovendo a capacitação artística e o desenvolvimento do pensamento crítico. O referido programa está inserido no projeto Erasmus+ (2022-1-PT01-KA171-HED-000074466) e é cofinanciado pela União Europeia, facilitando a interação entre docentes e estudantes de várias geografias da lusofonia.

A experiência de mobilidade analisada neste artigo envolveu dois docentes de instituições parceiras: o Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), da Faculdade de Estudos da Cultura em Moçambique e a Escola Superior de Dança (ESD), do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) em Portugal. Ana Silva Marques, docente da ESD, e Abel Fumo, docente do ISArC, participaram neste programa em períodos distintos no ano de 2024, dedicando-se a atividades de ensino e de composição coreográfica com estudantes de ambas as instituições. No contexto desta mobilidade, a metodologia da dança educacional foi combinada com práticas de composição coreográfica, valorizando uma abordagem participativa que incentiva a expressão artística individual e a criação colaborativa.

No domínio da dança, esta mobilidade possibilitou não só a troca de metodologias pedagógicas e artísticas, como também promoveu uma compreensão mais profunda sobre as práticas de ensino e de criação coreográfica em dois contextos distintos.

Pretende-se evidenciar, com este artigo, de que forma esta mobilidade académica não só fortaleceu a colaboração entre as instituições, mas também contribuiu para uma maior compreensão das potencialidades da dança enquanto arte participativa no contexto educativo.

Através de uma análise descritiva e comparativa, os docentes refletem sobre as suas experiências neste intercâmbio, destacando as semelhanças e diferenças nos contextos educativos de Moçambique e de Portugal e abordando o impacto desta experiência tanto para os estudantes como para as práticas pedagógicas dos docentes.

Em última análise, a reflexão pretende demonstrar o valor de programas de mobilidade, como o ProCultura+, para o desenvolvimento do ensino da dança e para a ampliação do diálogo cultural entre os PALOP-TL e Portugal.

2. Metodologia e caracterização dos cursos de dança: ISArC e ESD

Os cursos de licenciatura em dança oferecidos pelo ISArC, da Faculdade de Estudos da Cultura em Moçambique e pela ESD, do Instituto Politécnico de Lisboa do IPL apresentam abordagens distintas que refletem as suas especificidades culturais e pedagógicas, mas que convergem no objetivo de formar profissionais capazes de promover a dança como prática artística e educacional.

2.1. Caracterização do curso de licenciatura em dança do ISArC

A Licenciatura em Dança do ISArC combina uma forte valorização da tradição cultural com uma abordagem voltada para a individualidade e a experimentação artística. Este curso adota uma metodologia multidisciplinar que busca harmonizar valores éticos e uma visão humanista para formar novas gerações de profissionais da dança, conscientes do seu papel no desenvolvimento cultural de Moçambique.

Objetivo Geral:

Formar profissionais na área da dança que possam contribuir para o desenvolvimento cultural e social de Moçambique. Estes profissionais são capacitados para valorizar a dança como um elemento central do património cultural e para atuar em prol da sociedade e das suas necessidades culturais.

Objetivos Específicos:

Formação de Especialistas: Suprir a escassez de profissionais qualificados, promovendo a educação em dança de qualidade e capacitando os estudantes para atuar como especialistas comprometidos com o desenvolvimento artístico.

Valorização Cultural: Encorajar a prática da dança como uma expressão de auto-estima, autodeterminação e preservação do património cultural moçambicano, reforçando a sua coesão social e memória coletiva.

Desenvolvimento Criativo e Académico: Fomentar a criatividade, habilidades artísticas e de pesquisa dos estudantes para realização de espetáculos que abranjam tanto a dança tradicional quanto as práticas contemporâneas.

Capacitação Teórica e Prática: Proporcionar aos estudantes as competências necessárias para responder aos desafios teóricos e práticos da dança, desenvolvimento cultural e pedagógico.

Promoção de Valores Éticos e Profissionais: Estimular nos estudantes a auto-disciplina, a independência criativa e os valores éticos essenciais para a atuação profissional na área da dança.

Este programa tem uma duração de quatro anos e oferece especializações em Dança Moderna e Contemporânea e Danças Moçambicanas, enfatizando a técnica e a metodologia como alicerces da prática e pedagogia da dança.

2.2. Caracterização do curso de licenciatura em dança da ESD (IPL)

O curso de Licenciatura a Escola Superior de Dança do IPL em Portugal estrutura-se em torno da prática artística e da experiência criativa, promovendo o desenvolvimento técnico, artístico e pedagógico dos estudantes. Esta abordagem fomenta a autonomia individual e a capacidade de trabalhar colaborativamente em contextos artísticos e comunitários, numa formação que valoriza a interação entre a prática artística e a reflexão teórica.

Objetivos do Curso:

Formação de Intérpretes e Criadores: Capacitar os estudantes com conhecimentos teóricos e práticos que atendam às exigências do meio artístico contemporâneo, promovendo a criatividade, autonomia e a capacidade analítica e de pesquisa.

Desenvolvimento Pedagógico: Estimular competências pedagógicas e metodológicas para a criação de projetos de sensibilização artística com comunidades, especialmente em contextos educacionais e para públicos juvenis.

Estrutura e Organização do Curso:

Blocos de Aulas e Ciclos de Espetáculos: O curso organiza-se em seis blocos de aulas intensivas, seguidos por ciclos de apresentações de espetáculos, onde os estudantes apresentam trabalhos de criação e interpretação coreográfica, interagindo diretamente com o meio artístico e com o público.

Áreas Científicas:

Análise e Contexto: Envolve o estudo teórico-prático da dança, incluindo a história e teoria da dança, apreciação e análise de movimento, cinesiologia, pedagogia e antropologia da dança.

Interpretação e Criação: Foca-se em técnicas de dança, movimento, composição coreográfica e improvisação, proporcionando uma formação prática e de laboratório.

Projeto: Durante os ciclos de espetáculo, os estudantes apresentam criações próprias ou orientadas, integrando-se com o contexto artístico profissional e desenvolvendo projetos de sensibilização artística para ambientes educacionais e comunitários.

Esta estrutura permite uma formação abrangente e prática, que visa preparar os estudantes tanto para uma carreira artística quanto para intervenções pedagógicas e culturais na sociedade.

2.3. Comparação entre os cursos

Ambos os cursos visam a formação de profissionais de excelência na área da dança, porém com abordagens adaptadas aos contextos culturais e necessidades de cada instituição.

Contexto Cultural e Social: Enquanto o ISArC prioriza a preservação do património cultural moçambicano e a dança como ferramenta para coesão social e identidade cultural, a ESD foca-se mais no desenvolvimento artístico individual e na capacidade de atuação pedagógica em diferentes contextos, incluindo a comunidade e o ambiente escolar.

Estrutura Pedagógica: O curso do ISArC oferece uma formação que mescla técnicas tradicionais com dança contemporânea, refletindo uma abordagem que valoriza tanto a técnica quanto os valores éticos. A ESD, por outro lado, organiza o curso em blocos de formação prática intensiva e ciclos de espetáculos, promovendo uma interação constante com o meio artístico profissional.

Objetivos e Resultados Esperados: O ISArC visa a criação de especialistas comprometidos com o desenvolvimento cultural e social de Moçambique, enquanto a ESD procura formar intérpretes e criadores com competências artísticas e pedagógicas para atuar em múltiplos contextos artísticos e ambiente comunitário.

A colaboração entre as duas instituições permitiu uma troca enriquecedora de abordagens metodológicas, pedagógicas e culturais, sublinhando as potencialidades da dança como arte e prática educativa e fomentando uma compreensão mútua dos diferentes papéis que a dança pode desempenhar na sociedade. Mais à frente neste artigo cada um dos professores descreverá as atividades desenvolvidas no seu período de mobilidade.

3. Enquadramento teórico

3.1. Educação em dança e composição coreográfica

Na área da educação em dança, as metodologias e pedagogias têm vindo a evoluir para práticas que valorizam não apenas a técnica, mas também a expressividade e a autonomia criativa dos estudantes. A educação em dança hoje ultrapassa a mera reprodução de movimentos e figuras estabelecidas, valorizando processos que envolvem os estudantes na criação, interpretação e reflexão sobre o seu próprio movimento. De acordo com autores como Laban, que influenciaram o campo da dança educacional, o foco numa abordagem que integre a exploração corporal e a expressão pessoal facilita uma compreensão mais rica da dança como linguagem artística e veículo de comunicação.

O aumento do conhecimento pedagógico é fundamental para lidar com questões complexas, como terminologia, estilos de aprendizagem variados e múltiplas habilidades dentro de uma comunidade. Para isso, os educadores de dança necessitam de mais do que apenas conhecimento técnico (Warburton, 2011). Não é mais suficiente que os educadores de dança sejam apenas proficientes em dança; eles também precisam de uma compreensão profunda de como combinar seus conhecimentos técnicos com estratégias pedagógicas eficazes. Os valores não tradicionais, como a capacitação dos estudantes, a consciência somática e a co-criação, que são promovidos por essa abordagem pedagógica integrada, indicam que os educadores devem empregar conhecimentos específicos para garantir a comunicação eficaz e a manutenção desses valores (Fitzgerald, 2017).

Segundo Fitzgerald (2017), um facilitador eficaz deve ser alguém que oferece as ferramentas necessárias para uma exploração criativa, permitindo que o conteúdo surja das experiências compartilhadas entre os participantes. Isso implica que os professores facilitadores escolham estratégias de ensino que orientem a exploração do tema, em vez de simplesmente fornecerem informações prontas. Essa abordagem elimina a visão do professor como o “especialista onisciente”, promovendo a ideia de que o professor facilitador não possui todas as respostas (Cheesman, 2011). Assim, permite-se a criação de um ambiente de aprendizagem centrado no estudante, que também incentiva os participantes a refletirem criticamente sobre suas próprias experiências, seus movimentos, o mundo ao seu redor e como eles se inserem nesse contexto.

A composição coreográfica, destaca-se como um pilar fundamental deste processo educativo, promovendo não apenas a execução, mas também a criação artística como um processo dinâmico e participativo. Através de práticas de composição coreográfica, os estudantes são encorajados a experimentar com o corpo, explorar a criatividade e a desenvolver um sentido crítico sobre o próprio trabalho e o trabalho coletivo. Autores como Anne Green Gilbert (2015) defendem que a combinação entre pedagogias participativas e composição coreográfica oferece aos estudantes uma forma de expressão mais autêntica e pessoal, promovendo competências de cooperação, respeito pela diversidade e inovação.

Integrar as pedagogias da dança educativa com a composição coreográfica representa, assim, uma abordagem que pode transformar a educação em dança numa experiência de aprendizagem enriquecedora e inclusiva, oferecendo aos estudantes ferramentas para interpretar e responder ao mundo através do movimento.

Neste contexto de pedagogia em dança, Larry Lavender (2006) propõe um modelo estruturado para o ensino de processos criativos na composição coreográfica.

fica, destacando a importância da mentoria de processos criativos. Ele introduz o modelo IDEA – Improvisação, Desenvolvimento, Avaliação e Assimilação –, que descreve as operações fundamentais que um criador realiza durante a elaboração de uma obra coreográfica. Este modelo sublinha a necessidade de um acompanhamento pedagógico que permita aos estudantes desenvolver uma compreensão mais profunda das decisões artísticas e dos desafios inerentes ao ato de criar.

Lavender defende que o foco da pedagogia em coreografia deve estar no *fazer* artístico, capacitando os estudantes a articular ideias coreográficas, diagnosticar e resolver problemas criativos, e avaliar criticamente o trabalho em desenvolvimento. Este processo enfatiza a importância da reflexão contínua e da ligação entre os conceitos criativos e as práticas artísticas, aspetos que se alinham com as pedagogias participativas e com as metodologias de composição coreográfica descritas neste artigo.

Além disso, a abordagem de Lavender oferece *insights* valiosos sobre como os professores podem atuar como mentores no processo criativo, proporcionando orientação crítica e suporte para a exploração de ideias coreográficas. Este modelo reforça a necessidade de um equilíbrio entre a improvisação livre e a estruturação rigorosa, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza tanto a liberdade criativa quanto o rigor metodológico.

No âmbito dos processos criativos e coreográficos, diversos estudiosos da dança apresentam abordagens semelhantes. Alguns dedicam-se ao estudo do processo criativo, enquanto outros descrevem os passos necessários para criar uma dança. Ambas as perspectivas fundamentam o desenvolvimento de uma coreografia.

De acordo com Gayle Kassing, o processo criativo na criação de dança requer, numa primeira fase, um período de preparação, onde se reúnem e organizam ideias. Este tempo de preparação deve incluir espaço para desenvolver ideias coreográficas, o que implica descobrir a ideia central da coreografia e decidir como será abordada. Seguidamente, é necessário experimentar movimentos para aprofundar as ideias relacionadas com o movimento. Em fases posteriores, avaliam-se os movimentos, determinando o que funciona ou não como parte integrante da peça coreográfica. A etapa final consiste na elaboração e concretização das ideias de movimento previamente selecionadas.

Outro modelo de composição coreográfica propõe etapas semelhantes. Numa primeira fase, sugere observar o mundo à nossa volta e explorar formas de imitar ou simbolizar as observações realizadas, utilizando o corpo e o movimento. Trabalhando individualmente, explora-se o movimento e acumulam-se experiências externas, complementadas pela observação do trabalho de outros criadores.

Durante o processo de composição, reflexões e discussões em grupo fornecem feedback, que deve ser avaliado quanto à sua aplicabilidade ao trabalho coreográfico em desenvolvimento. A criação da dança baseia-se, então, na síntese das informações recolhidas durante a exploração e a reflexão. Após a apresentação, uma reflexão final em grupo ajuda a analisar tanto o processo como o produto artístico. Posteriormente, esta reflexão é estendida a um registo escrito, no qual se documenta o que foi aprendido e as ideias que surgiram para futuras coreografias.

A criação coreográfica tem sido reconhecida como uma prática com elevado potencial educativo, tanto pelo desenvolvimento técnico e criativo dos intérpretes como pela capacidade de promover aprendizagens significativas no contexto da dança.

Nessa perspetiva, Neto, Fernandes e Xavier (2023) no artigo *“Um olhar sobre a criação coreográfica contemporânea no seu potencial educativo”*, reforçam que a criação coreográfica é uma prática com elevado potencial educativo, promovendo aprendizagens significativas no contexto da dança, além de contribuir para o desenvolvimento técnico e criativo dos intérpretes.

Os autores enfatizam que a criação coreográfica contemporânea pode ser abordada de duas formas principais: através da transmissão de movimento, em que o coreógrafo partilha a sua pesquisa para ser interpretada pelos intérpretes, e da improvisação, que permite aos intérpretes explorarem a criatividade e a investigação de novos movimentos. Estas metodologias alinham-se com os objetivos educacionais da dança, na medida em que promovem competências técnicas, expressivas e reflexivas nos participantes.

Outro aspeto relevante apontado pelos autores é o papel do corpo como um agente de aprendizagem. O conceito de “corpo-inacabado” é explorado como uma instância plástica e flexível que se adapta às dinâmicas do processo criativo, sublinhando a importância de uma pedagogia que valorize a descoberta e a co-criação. Esta abordagem evidencia a dimensão participativa da composição coreográfica, na qual o diálogo horizontal entre coreógrafos e intérpretes se traduz em práticas colaborativas que enriquecem o processo educativo.

Assim sendo, a educação em dança com a ideia de resistência à linearidade pedagógica, sugerindo que os processos criativos na dança desafiam modelos tradicionais de ensino ao abraçar o desconhecido e o improviso. Este pensamento converge com as práticas de arte participativa, nas quais a colaboração e a autonomia dos participantes são fundamentais para o sucesso das atividades.

A compreensão da composição coreográfica é deste modo uma ferramenta educativa de grande impacto, especialmente quando integrada em metodologias que priorizam o envolvimento ativo e a criatividade dos participantes, reforçando

a abordagem participativa, ao evidenciar a relevância da dança no contexto educativo como um espaço de diálogo, expressão e transformação.

A criatividade, enquanto eixo central na formação em dança, é destacada como essencial não apenas para o desenvolvimento técnico, mas também para o aprofundamento da expressão artística e da consciência crítica dos estudantes. Marques e Xavier (2013) reforçam que a dança, enquanto prática educativa, transcende a execução de movimentos, envolvendo os estudantes em processos criativos que estimulam a autonomia, a reflexão e a criação artística.

No contexto da composição coreográfica, a manipulação consciente de elementos de movimento permite não só o desenvolvimento técnico dos intérpretes, mas também a formação de um corpo criativo, adaptável e inovador. As autoras sublinham que modelos educacionais como o proposto por Smith-Autard, que equilibram o foco no processo e no produto coreográfico, são fundamentais para um ensino que valorize tanto a criatividade quanto o domínio técnico. Este equilíbrio é crucial para preparar os estudantes para os desafios do campo artístico contemporâneo.

A abordagem de Laban, amplamente discutida pelas autoras, enfatiza a exploração intuitiva do movimento como base para a criação coreográfica, promovendo um ambiente de aprendizagem que prioriza a descoberta e a experimentação. Assim, a criatividade em dança é reconhecida como um processo dinâmico, que articula técnica, expressão e inovação, permitindo aos estudantes interpretar e responder ao mundo ao seu redor através do movimento.

Por outro lado, a composição coreográfica é apresentada como uma prática que favorece o diálogo e a co-criação entre intérpretes e coreógrafos. Esta abordagem participativa está alinhada com metodologias pedagógicas contemporâneas que buscam integrar os processos de criação, execução e apreciação, criando um espaço de aprendizagem colaborativo e enriquecedor.

3.2. A importância da arte participativa

A arte participativa é uma abordagem que valoriza a criação artística colaborativa entre artistas e membros da comunidade, promovendo uma interação significativa entre pessoas com e sem experiência no campo das artes. Este tipo de prática baseia-se na troca mútua de experiências, conhecimentos e histórias de vida, proporcionando a todos os envolvidos a oportunidade de expressar as suas perspetivas de forma autêntica. A partir deste processo, profissionais das artes têm a possibilidade de aplicar e adaptar as suas técnicas em colaboração com participantes que, de acordo com as suas experiências, contribuem com as suas vivências únicas. Juntos, transformam essas experiências numa obra original e

coletiva, que reflete as identidades e o olhar de cada um, resultando numa obra com profundo valor cultural e social (Matarasso, 2019).

A arte participativa tem alcançado relevância no campo das artes e da educação artística, sendo definida como uma abordagem que envolve o público (ou, neste caso, os estudantes) como co-criadores da experiência artística. Esta abordagem valoriza menos o produto final e mais o processo criativo, no qual os participantes contribuem ativamente para moldar a obra. A arte participativa também amplia as possibilidades de expressão pessoal e comunitária, permitindo aos estudantes refletirem sobre a sua identidade, cultura e experiências pessoais, e fomentando o entendimento e respeito por diferentes perspetivas culturais. Além disso, ao envolver os estudantes como co-autores das obras, a arte participativa cria uma ligação mais profunda entre o indivíduo e a experiência de aprendizagem, o que pode ser particularmente relevante em contextos educacionais diversificados e multiculturais, como os que se verificam em programas de mobilidade.

No contexto da arte participativa, Helguera (2011) apresenta uma perspetiva prática e pedagógica que sublinha a importância da interação genuína e do envolvimento comunitário no processo artístico. Segundo o autor, a arte socialmente envolvida transcende a simples representação simbólica, estabelecendo uma ligação direta com as comunidades envolvidas, promovendo diálogos críticos e experiências transformadoras. Helguera defende que práticas como a transpedagogia – a integração entre pedagogia e arte – são ferramentas indispensáveis para fomentar colaborações que ampliem a participação, a consciência crítica e a co-criação de significados. Esta abordagem converge com os objetivos da arte participativa em contextos educativos, reforçando o potencial da arte para construir pontes entre disciplinas e promover mudanças significativas na sociedade.

Na educação em dança, a arte participativa proporciona um espaço onde os estudantes têm a liberdade de experimentar e descobrir novas formas de expressão, assumindo um papel ativo na construção da obra.

A aplicação de uma abordagem participativa no ensino da dança promove o pensamento crítico, ao incentivar os estudantes a questionar, analisar e reinterpretar movimentos e temas.

Neste contexto, a dança participativa foi a abordagem adotada no âmbito das atividades realizadas durante a mobilidade em ambos os contextos educativos, respondendo ao objetivo de promover a expressão artística como uma prática inclusiva e acessível, criando oportunidades para a co-criação e reflexão no ensino da dança.

4. Experiência da mobilidade e descrição das atividades

Análise das atividades realizadas

Durante o período de mobilidade, tanto o professor Abel Fumo no Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) quanto a professora Ana Silva Marques no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) participaram em diversas atividades que enriqueceram a sua experiência e conhecimento nas respetivas instituições e que se passará a descrever e serão apresentadas registos fotográficos e registos audiovisuais¹.

Integração na instituição de acolhimento e atividades pedagógicas (Professor Abel Fumo)

A mobilidade entre docentes é um dos benefícios oferecidos pelo programa ProCultura+, proporcionando aos professores uma oportunidade significativa de crescimento profissional em contextos tanto europeus quanto africanos. No caso do professor Abel Fumo, a mobilidade teve lugar na Escola Superior de Dança (ESD), em Lisboa, Portugal, onde a experiência foi rica e diversificada. Durante os sete dias intensivos de atividade, o professor teve a oportunidade de vivenciar uma dança que combinou a tradição africana com a técnica contemporânea, numa fusão de estilos e práticas altamente enriquecedoras. Segundo o professor, esta mobilidade foi não apenas uma experiência profissional, mas também cultural e humana, oferecendo uma oportunidade única de troca entre os docentes e os estudantes.

Figura 1. *Receção do professor Abel Fumo na ESD.*



Nota: No gabinete da Comissão Científica do Curso de Licenciatura em Dança com a professora Ana Silva Marques.

1. Todos os vídeos serão apresentados no decorrer do artigo e poderão ser acedidos diretamente no seguinte link: <https://youtube.com/playlist?list=PLL-80j6rnbIK5XpO5khdRqCDgzf0kIAnb&si=5eYCVVXGCTnft0Up>

Ao longo deste período, os estudantes tiveram a oportunidade de aprender e aperfeiçoar as metodologias e técnicas de ensino da dança, num ambiente marcado pela interação constante entre professor e estudantes. A formação foi decisiva no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os estudantes se familiarizassem com as ferramentas metodológicas e técnico-científicas essenciais para o domínio da dança. São apresentadas várias fotos de correspondências com as aulas (figuras de 2 a 4).

Figuras 2, 3 e 4 (fotos em aula).



Nota: em estúdio de dança

Os estudantes mostraram um grande empenho e motivação, refletindo a sua capacidade de trabalho e a vontade de superar as dificuldades, fatores que foram expressos de forma clara ao longo das atividades. Com o conhecimento adquirido, acredita-se que os estudantes agora têm mais clareza para aplicar de maneira criativa as novas ferramentas pedagógicas adquiridas durante esta experiência. Apresenta-se mais fotos de momentos das aulas (Figuras de 5 a 7).

Figuras 5, 6 e 7 (fotos em aula).



Nota: O professor para além da transmissão do movimento.

No desenvolvimento das aulas de Técnica da Dança (vídeos 1, 2 e 3)², Composição e Estudo de Movimentos (vídeo 4)³, o método pedagógico privilegiado

2. Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=FNRpRLdAf28&feature=youtu.be> / Vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=uTxh8ed9Vgo&feature=youtu.be> / Vídeo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=2eITIN6A4d0>

3. Vídeo 4: <https://youtu.be/E1d-uFuvklI>

foi o de busca colaborativa de composições, orientado pelo professor. Quando necessário, os próprios estudantes assumiram a responsabilidade de apresentar os resultados das suas investigações individuais. Alguns dos conteúdos trabalhados nas aulas incluíram:

- Os movimentos como expressão da vida interior;
- A dança como um processo de comunicação entre indivíduos, com o objetivo de transmitir algo;
- Criação, exploração e improvisação estruturada.

A relação afetiva entre os estudantes e o professor foi um componente essencial no processo de aprendizagem, e esse vínculo foi fundamental para a criação de um ambiente de respeito, colaboração e criatividade. A aprendizagem na dança, conforme defendido por Miranda (2008), é fortemente influenciada pelas relações afetivas entre estudantes e educadores, uma vez que estas relações ajudam os estudantes a se desenvolverem e a adquirirem mais conhecimento, contribuindo diretamente para o seu desempenho académico e artístico. Através das mesmas, os estudantes não apenas aprendem mais, mas também fortalecem suas competências ao refletirem sobre suas próprias experiências e movimentos.

Além disso, a dança, enquanto prática pedagógica, vai além da simples aquisição de habilidades técnicas. Ela contribui para o desenvolvimento de padrões fundamentais de movimento e da potencialidade humana, ao mesmo tempo que favorece uma relação mais profunda com o mundo. Como prática educacional, a dança é um instrumento de construção do conhecimento, incentivando a criatividade e a reflexão.

Foto 8. Foto de grupo com uma das turmas.



Nota: No final de uma das aulas.

A dança na escola não deve ser vista apenas como a arte do espetáculo, mas como um meio de educação através da arte, essencial para o alcance dos objetivos educacionais. Em particular, ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento afetivo e social dos estudantes, propiciando grandes transformações no comportamento, na forma de expressão e no pensamento dos estudantes.

Integração na Instituição de Acolhimento e Atividades Pedagógicas (Professora Ana Silva Marques)

Entre os dias 5 e 9 de agosto de 2024, no âmbito da mobilidade ao Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), em Moçambique, foram desenvolvidas diversas atividades pedagógicas que visaram a partilha de conhecimentos, a interação com os estudantes e professores da instituição e a exploração da dança enquanto ferramenta educativa e criativa. Este período proporcionou uma vivência intensa e enriquecedora, marcada por momentos de troca cultural, colaboração artística e um ambiente de aprendizagem partilhada.

A mobilidade teve início com uma receção protocolar, durante a qual a professora Ana Silva Marques foi apresentada à equipa docente e aos estudantes do ISArC, conforme figuras que se apresentam de seguida (Figuras de 9 a 12). Este momento inicial serviu para delinear as atividades pedagógicas e estabelecer um ambiente de acolhimento que facilitaria o trabalho desenvolvido ao longo da semana.

Figura 9. Receção por parte do Diretor da Faculdade de Estudos da Cultura, professor Doutor Estevão Filmão e pelo Professor Abel Fumo.



Nota: No gabinete da Direção.

Figuras 10, 11 e 12. Acolhimento pelos estudantes e professora Antónia Jiménez. Apresentação mútua, e esclarecimento do programa das atividades pedagógicas previstas para a semana.



Nota: no estúdio de Dança.

As sessões pedagógicas começaram com aulas teóricas, onde se exploraram temas como o papel da dança no desenvolvimento educativo e social. Nestas aulas, utilizaram-se recursos audiovisuais para enriquecer a exposição dos conteúdos e fomentar o diálogo com os estudantes, promovendo reflexões sobre a dança como ferramenta de aprendizagem e expressão, conforme se pode verificar nas próximas figuras (Figuras de 13 a 15).

Figuras 13, 14 e 15. Aula de exposição teórica com a interação ativa dos estudantes.



Nota: Em sala de aula teórica com recurso a projetor de vídeo.

Além das aulas teóricas, foram realizadas sessões teórico-práticas com enfoque na exploração dos elementos estruturais do movimento (vídeo 5), baseados nos princípios de Laban, e na utilização de diferentes estímulos criativos, como os auditivos, visuais, táteis, cinestésicos e ideacionais. Estas aulas incentivaram os estudantes a explorar dinâmicas de grupo e a aprofundar a sua consciência corporal, utilizando alguns materiais, como bolas e balões, novelo de fio para promover a experimentação e a criatividade. Podem ser observados vários momentos nas próximas figuras (Figuras de 16 a 20).

Figuras 16 e 17. Preparação do material e explanação teórica a ser explorado na aula teórico-prática.



Nota: Foi colado material teórico impresso nas janelas e de seguida foi realizada explicação acerca do mesmo.

Figuras 18, 19 e 20. Alguns exemplos de exercícios de exploração.



Nota: foram muitos os exercícios que permitiram a exploração individual e em grupo.

A última sessão concentrou-se em várias composições coreográficas em pequenos grupos e grupo todo, onde os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. As peças coletivas integraram os conceitos abordados e destacou a importância do trabalho colaborativo e da expressão individual, conforme se pode ver nos vídeos que se colocam em notas de rodapé (vídeos 6, 7 e 8).

A apresentação final revelou a dedicação e o entusiasmo dos participantes, evidenciando o impacto das atividades realizadas ao longo do tempo na semana.

Este dia culminou com a oferta gentil por partes dos estudantes e professora Antónia Jiménez de uma “Capulana” (um tecido africano tradicionalmente usado pelas mulheres moçambicanas como vestuário – vídeo 9). O encerramento das atividades foi marcado por um momento de partilha cultural, durante o qual os estudantes ensinaram à professora Passos de dança tradicional moçambicana, demonstrando o seu orgulho cultural e gratidão pela experiência proporcionada. Foi ainda efetivada a entrega de uma escultura em madeira, por parte do instituto, um presente significativo, que reforçou o laço pessoal e institucional criado ao longo da semana. Estarão ilustradas nas figuras seguintes alguns momentos referentes à despedida (Figuras de 21 e 22).

Figuras 21 e 22. Foto final com estudantes e professores (no final de todas as atividades) e Escultura “Máscara Africada” (obra de arte).



A experiência revelou-se particularmente enriquecedora para os estudantes do ISArC, podendo-se ter acesso a dois depoimentos apresentados pelos mesmos, que beneficiaram de uma abordagem inovadora e envolvente, assim como para a professora Ana Silva Marques, que destacou a importância de atividades como estas para fomentar o intercâmbio cultural e pedagógico no relatório final de atividades que apresentou perante o Programa ProCultura+. Este período de mobilidade não só contribuiu para o desenvolvimento técnico e criativo dos participantes, como também reforçou os laços entre as duas instituições, abrindo caminho para futuras colaborações.

Análise Final

A experiência de mobilidade entre o Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) e o Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) revelou-se fundamental para o enriquecimento pedagógico e a inovação nas abordagens de ensino da dança. Este intercâmbio não apenas facilitou a troca de conhecimentos, mas também promoveu um ambiente colaborativo que beneficiou estudantes e docentes.

Enriquecimento Pedagógico

O processo de mobilidade proporcionou uma rica partilha de práticas pedagógicas entre as duas instituições. Os docentes puderam observar e integrar metodologias utilizadas em contextos distintos, resultando numa abordagem mais abrangente e diversificada no ensino da dança. Por exemplo, a introdução de técnicas de improvisação e composição coreográfica que incorporavam elementos culturais moçambicanos no IPL trouxe uma nova dimensão às aulas, permitindo que os estudantes explorassem a dança de forma mais crítica e criativa. Da mesma forma, a adaptação de práticas no âmbito da dança educacional no ISArC contribuíram para uma formação mais completa e integrada dos estudantes, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua.

Inovação na Composição Coreográfica

Durante o período de mobilidade, foram identificadas novas formas de abordar a composição coreográfica que integraram elementos culturais e pedagógicos dos dois países. As sessões de composição permitiram que os estudantes experimentassem diferentes estilos e técnicas, resultando em pequenas criações artísticas que refletiam a diversidade. A fusão de ritmos e movimentos tradicionais com técnicas contemporâneas não só enriqueceu o repertório dos estudantes, mas também promoveu um diálogo intercultural que valorizou a riqueza do ensino de cada país. Esta inovação nas abordagens coreográficas não apenas despertou a criatividade dos estudantes, mas também os incentivou a desenvolver uma consciência crítica sobre a sua prática artística.

Participação Ativa

Um dos resultados mais significativos da mobilidade foi o aumento na participação e envolvimento dos estudantes. Estes demonstraram um entusiasmo renovado em relação às aulas, refletindo uma motivação crescente para explorar novas ideias e colaborar com os colegas. O ambiente dinâmico criado pelas atividades de intercâmbio fomentou um espaço seguro para a expressão criativa, onde os estudantes se sentiram encorajados a partilhar as suas opiniões e a experimentar. Esta participação ativa não só melhorou a qualidade das suas abordagens artísticas, mas também contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais, preparando-os melhor para os desafios do mundo profissional.

Em suma, os resultados das atividades desenvolvidas em ambos os contextos educativos confirmam a importância das metodologias participativas e da composição coreográfica como ferramentas pedagógicas, tal como proposto por autores como Fitzgerald (2017) e Lavender (2006). A aplicação prática evidenciou que a dança participativa, alinhada às reflexões de Matarasso (2019) sobre a interação e co-criação comunitária, promoveu não apenas a autonomia dos participantes, mas também um espaço de expressão artística inclusiva e crítica. Da mesma forma, as contribuições de Neto, Fernandes e Xavier (2023) sobre o papel do “corpo-inacabado” como agente de aprendizagem sublinharam a importância da flexibilidade e adaptabilidade no processo criativo, fatores que foram evidenciados nas atividades realizadas. Adicionalmente, as ideias de Marques e Xavier (2013) sobre a criatividade como eixo central na formação em dança foram observadas na forma como os estudantes exploraram o movimento, ampliando as suas capacidades técnicas e criativas. Este cruzamento entre teoria e prática reforça o potencial da dança como arte educativa transformadora, capaz de gerar experiências significativas tanto para intérpretes como para a comunidade envolvida.

A mobilidade entre o ISArC e ESD trouxe resultados significativos que transcenderam o âmbito pedagógico, promovendo um enriquecimento mútuo que beneficiou tanto as instituições como os seus estudantes. A experiência destacou a dança como uma arte participativa e inclusiva, capaz de unir diferentes culturas e fomentar uma aprendizagem significativa, transformadora e humanista.

Conclusões

A arte participativa foi reconhecida como uma ferramenta transformadora, tanto a nível individual como coletivo, promovendo a inclusão, o diálogo e a criatividade.

Esta ideia alinha-se com o contexto das atividades pedagógicas e artísticas exploradas no presente nas atividades desenvolvidas nas intervenções realizadas

nas atividades descritas e neste artigo, em que a dança, enquanto arte participativa, assume um papel central no processo educativo e cultural. Tal como evidenciado nas trocas realizadas durante o programa de mobilidade académica, a dança criou oportunidades para os participantes expressarem as suas ideias e sentimentos, reforçando a sua confiança e estimulando a colaboração.

Ao envolver os participantes de forma ativa, estas práticas promoveram o diálogo intercultural e a inclusão, valores que também orientaram as atividades desenvolvidas entre os contextos educativos de Moçambique e Portugal, que se alinha com as perspetivas de Matarasso (2019).

Os momentos das aulas técnicas e de composição coreográfica participativa, por exemplo, destacou-se como um espaço de co-criação e partilha, refletindo a ideia do referido autor de que a arte participativa transforma tanto os indivíduos quanto os grupos a que pertencem.

No caso específico das atividades realizadas, a exploração de processos participativos demonstrou como a dança pode ser utilizada para promover uma aprendizagem significativa, através do envolvimento ativo e criativo dos participantes. Assim, as ideias de Matarasso fornecem uma base teórica sólida para enquadrar a dança como uma prática participativa no contexto educacional, reforçando a sua relevância não apenas como uma ferramenta artística, mas também como um meio de transformação social e cultural.

A mobilidade foi uma experiência enriquecedora que não só ampliou as competências pedagógicas de ambos os docentes, mas também promoveu um espaço de colaboração frutífera entre duas instituições de ensino da dança com contextos culturais distintos. As práticas pedagógicas, e uma visão partilhada, demonstraram que a dança, enquanto arte participativa, pode ser um elo entre culturas, promovendo uma educação mais inclusiva e reflexiva.

O programa de mobilidade demonstrou que a dança pode ser uma poderosa ferramenta educacional e artística quando metodologias pedagógicas e práticas de exploração e composição coreográfica são integradas de forma participativa, pois os estudantes tiveram um papel ativo tanto na execução dos exercícios como na composição coreográfica final, reforçando a ideia de que a dança é uma arte de co-criação e colaboração.

Assim, a mobilidade entre os docentes do ISArC e da ESD não só fortaleceu a colaboração entre as instituições, mas também promoveu uma compreensão mais profunda das potencialidades da dança como arte participativa no contexto educacional.

Referências bibliográficas

- Burnidge, A. (2012). Somatics in the dance studio: Embodying feminist/democratic pedagogy. *Journal of Dance Education*, 12(2), 37-47. <https://doi.org/10.1080/15290824.2012.634283>
- Cheesman, S. (2011). Facilitating dance making from a teacher's perspective within a community-integrated dance class. *Research in Dance Education*, 12(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.554976>
- Fitzgerald, M. (2017). Community to classroom: Reflections on community-centered pedagogy in contemporary modern dance technique. *Journal of Dance Education*, 17(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/15290824.2015.1115866>
- Gilbert, A. G. (2015). *Creative dance for all ages: A conceptual approach*. Human Kinetics.
- Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. Jorge Pinto Books.
- Kassing, G. (2014). *Discovering dance*. Human Kinetics.
- Laban, R. (1976). *Modern educational dance* (2nd ed., rev. por Lisa Ullmann). MacDonald & Evans Ltd.
- Marques, A. S., & Xavier, M. (2013). Criatividade em dança: Conceções, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5(2), 22-34. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3059/1/criatividade_em_danca.pdf
- Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa* (I. Lucena, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt>
- Miranda, E. D. S. (2008). A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade. *8.º Encontro de Iniciação Científica e 8.ª Mostra de Pós-Graduação, Sessão de Artigos, FAFIUV*, 1-6. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12559501/1-a-influencia-da-relacao-professor-aluno-para-ieps>
- Newlove, J., & Dalby, J. (2004). *Laban for all*. Nick Hern Books.
- Neto, Â., Xavier, M., & Fernandes, J. (2020). Um olhar sobre a criação coreográfica contemporânea no seu potencial educativo. *Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 13(26). <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12473>
- Warburton, E. C. (2008). Beyond steps: The need for pedagogical knowledge in dance. *Journal of Dance Education*, 8(1), 7-12. <https://doi.org/10.1080/15290824.2008.10387353>

Data de receção: 16/12/2024
Data de aprovação: 03/06/2025

Reflexão acerca da formação em cinema e audiovisual no ISArC e na UBI: uma análise comparativa

Angélica Novela

Instituto Superior de Artes e Cultura, Moçambique

Paulo Cunha

Universidade da Beira Interior

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.65-80>

Resumo

Tendo como ponto de partida um dos objetivos propostos no âmbito da mobilidade de professores da Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP), que visa a melhoria e/ou criação de novos currículos de estudos e metodologias de ensino, este texto propõe-se analisar os cursos de licenciatura em Cinema e Audiovisual do Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) em Moçambique e da Universidade da Beira Interior (UBI) em Portugal. A partir de uma abordagem comparativa, propomos uma análise das propostas pedagógicas e os desafios enfrentados por ambas as instituições na formação de profissionais do Cinema e Audiovisual.

Em termos metodológicos, este estudo propõe a operacionalização de estratégias complementares: análise qualitativa através de um método comparativo, que permitiu identificar semelhanças e diferenças entre os programas de formação, considerando aspetos como estrutura curricular, abordagens pedagógicas e transferência de conhecimento em cada instituição; revisão da literatura; estudo de caso; e observação participante.

Palavras-chave: Cinema, Audiovisual, ISArC, UBI, Moçambique, Portugal.

Abstract

Taking as a starting point one of the objectives proposed within the framework of the mobility of teachers of the Association of Portuguese Language Universities (AULP), which aims to improve and/or create new curricula and teaching methodologies, this text proposes to analyze the degree courses in Cinema and Audiovisual of the Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) in Mozambique and the Universidade da Beira Interior (UBI) in Portugal. Using a comparative approach, we propose an analysis of the pedagogical proposals and the challenges faced by both institutions in training film and audiovisual professionals.

In methodological terms, this study proposes the operationalization of complementary strategies: a qualitative analysis through a comparative method, which allowed us to identify similarities and differences between the training programs, considering aspects such the curricular structure, pedagogical approaches and knowledge transfer in each institution; literature review; case study; and participant observation.

Keywords: Cinema, Audiovisual, ISArC, UBI, Mozambique, Portugal.

Introdução

O Cinema foi uma das artes mais impactantes do século XX, e mesmo com a concorrência de outras formas de expressão mediática, neste século XXI continua

a ter um papel relevante na sociedade e nos sistemas de ensino. Apesar de ser uma das mais lucrativas indústrias do entretenimento, hoje reconhecemos também o valor artístico e cultural do Cinema.

Em ambos os países, de formas distintas, o Cinema foi um instrumento de resistência e de afirmação de uma identidade e memória nacionais. Em Portugal, durante grande parte do século XX, foi uma forma de resistência a um regime autoritário de matriz patriarcal e colonial, que reprimiu a população autóctone e oprimiu populações de vários territórios sob administração colonial, como Moçambique. Nesse país do sudeste do continente africano, o cinema foi também uma forma de resistência, contra um agente colonizador externo, e uma forma de construção da identidade nacional, com uma política pública de investimento na produção e disseminação de narrativas através do sistema cinematográfico.

Nos últimos anos, tanto em Moçambique como em Portugal, as instituições de ensino superior passaram a desempenhar um papel crucial na formação de profissionais em cinema, ajudando a moldar a produção cinematográfica local e global. A ideia de realizar este estudo sobre os currículos dos cursos de licenciatura em Cinema e Audiovisual do ISArC e em Cinema da UBI partiu da necessidade de compreendermos a evolução do pensamento pedagógico em Moçambique e em Portugal sobre Cinema e a influência destes na ação docente, que foi determinada pela experiência de mobilidade dos dois autores deste estudo nos respetivos cursos.

Em termos metodológicos, este estudo propõe a operacionalização de estratégias complementares: uma análise qualitativa através de um método comparativo; revisão da literatura; estudo de caso; e observação participante.

Em relação ao primeiro, Reza Azarian aponta algumas das suas mais evidentes potencialidades: “análise comparativa é útil porque, ao tomar em consideração ações e acontecimentos sociais pertencentes a outros contextos, permite-nos ver melhor a base implícita e muitas vezes assumida das nossas próprias práticas e fenómenos”; “A comparação possui, portanto, o potencial de revelar e desafiar as nossas suposições e concepções menos evidentes sobre o mundo, especialmente a familiar de nós próprios”; “Além disso, pode também servir para a identificação de problemas e questões que não seriam visíveis sem ela, uma vez que se é levado a supor que algo de análogo deveria ou poderia ter ocorrido noutro lugar” (Azarian, 2011, p. 117).

No entanto, o mesmo autor também aponta algumas limitações que importa lembrar: “A comparação é uma estratégia metodológica bastante exigente que requer reflexão e ponderação”; “Uma das questões mais básicas diz respeito à autonomia das unidades selecionadas para comparação. Como são selecionadas

várias espécies de entidades são escolhidas para serem comparadas, há muitas vezes um pressuposto subjacente e tácito sobre a sua autonomia e uma tendência silenciosa para ignorar as complexas interações e influências mútuas entre as unidades”; “tende muitas vezes a minar ou, pelo menos, a enfraquecer as possibilidades de efetuar uma comparação equilibrada, ou seja, uma comparação caracterizada por uma atenção igualmente exata e igualmente abrangente prestada a todas as unidades comparadas” (Azarian, 2011, pp. 120-121)

Finalmente, Azarian conclui que qualquer comparação é uma construção no sentido em que discerne quais os elementos ou segmentos da realidade social que devem ser relacionados uns com os outros e segundo que dimensões, trazendo à tona o que, de outra forma, está escondido na totalidade da realidade social. Enquanto construção, a comparação ajuda a criar uma perceção ordenada dessa realidade, devemos manter os investigadores conscientes do tipo de ordem que produz (Azarian, 2011, p. 123).

Entre os diversos elementos que poderíamos comparar, atendendo ao tempo disponível, optámos por fazer uma análise comparativa dos planos curriculares de ambos os cursos. O plano curricular é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados, sendo que o currículo corporifica relações sociais.

Não existe muita produção bibliográfica específica sobre a análise de currículos na área dos estudos filmicos em Moçambique ou em Portugal, pelo que se tornou necessário expandir a pesquisa para contextos externos. Apesar de apresentarem realidades e níveis de complexidade diferentes, essa revisão bibliográfica ajudou a recolher novos dados e a consolidar reflexões sobre o objeto concreto de estudo. Esta revisão foi particularmente útil na análise do estudo de caso: decidimos escolher a disciplina Teoria do Cinema para uma análise mais detalhada por ser uma das disciplinas com correspondência direta em ambos os currículos e que tem uma importância reconhecida na estrutura de ambos os cursos e de qualquer outro curso de cinema.

Finalmente, graças ao programa ProCultura+ da AULP, os dois autores deste texto puderam participar numa mobilidade nas duas instituições aqui em estudo, interagindo com estudantes, docente e demais funcionários, conhecendo as instalações e equipamentos disponibilizados à comunidade académica. Para além de reuniões institucionais, foi possível também lecionar aulas e interpelar diretamente os estudantes em sessões de visionamento e discussão de filmes ou

excertos de filmes. Esta observação participante, intimamente relacionada com os métodos de investigação “qualitativos” e “etnográficos”, oferece possibilidades além da análise documental dos currículos, permitindo que os autores conhecessem diretamente “a interação e os processos humanos, as relações entre as pessoas e os acontecimentos, a organização social da existência humana, os padrões, as continuidades, bem como as ruturas, e os contextos sociais e culturais imediatos em que a vida humana se desenrola” (Jorgensen, 2020, p. 26).

Em suma, foi nestes distintos contextos nacionais e institucionais que este breve estudo se inseriu, procurando contribuir para a compreensão das trajetórias dos planos curriculares da área de concentração em Cinema e Audiovisual e das suas disciplinas, para melhor elaboração de propostas alternativas às vigentes. Atendendo à publicação onde será lida, procurámos também que este texto possa fomentar novos intercâmbios de conhecimento entre estudantes e professores que, na Europa e em África, falam português no seu quotidiano e se preocupam com o seu potencial intercultural.

1. Instituto Superior de Artes e Cultura e a licenciatura em Cinema e Audiovisual

O Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) foi a primeira instituição de ensino superior na área das Artes e Cultura fundada em Moçambique. Um dos principais objetivos do ISArC é “incentivar, fomentar e desenvolver o aperfeiçoamento, com nível e rigor, de acções de investigação científica, tecnológica, cultural e de natureza aplicada, como contribuição para a elaboração de políticas culturais adequadas para o desenvolvimento do património científico e cultural da humanidade” (Esmeralda, 2024).

O ISArC foi criado em 2008, mas as atividades letivas iniciaram-se apenas em 2010. Numa primeira fase, ofereceu três licenciaturas: Design, Artes Visuais e Animação Cultural. Em pouco tempo, a oferta formativa cresceu com a criação das licenciaturas em Cinema, Dança e em Gestão e Estudos Culturais. Atualmente, o ISArC alberga duas faculdades: a Faculdade de Artes e a Faculdade de Estudos da Cultura (Esmeralda, 2024).

O ISArC começou a sua oferta de cursos em 2010 com três cursos apenas, com uma oferta de 120 vagas. Atualmente, conta com 700 inscritos por ano em todos os níveis nos 5 cursos oferecidos. A totalidade dos inscritos são de nacionalidade moçambicana, sendo que alguns são bolseiros do instituto e outros não. No âmbito do programa ProCultura+ da AULP, o ISArC teve um total de 7 bolsas de mobilidade no ano letivo 2023-2024, sendo que 4 para o curso de Cinema e Audiovisual, 2 para o Curso de Dança e 1 para o curso de Gestão e Estudos

Culturais, este último especificamente para a área do Património Cultural. O ISArC não recebeu alunos em mobilidade

O Curso Superior de Cinema e Audiovisual do ISArC, que teve início em 2015, foi concebido para formar profissionais em estudos teóricos e práticos orientados para os sectores de produção audiovisual, tanto nos géneros de ficção quanto nos de não-ficção. Incluem-se aqui as funções de Realização, Roteiro/Argumento, Fotografia, Sonorização, Montagem e edição de filmes e vídeos, assim como, Produção e Edição de programas de televisão.

Inicialmente, o curso de licenciatura em Cinema e Audiovisual do ISArC, antes da consolidação, contou com três etapas preparatórias, a introdução de dois cursos intermédios e um curso de formação de formadores em Cinema e Audiovisual (2012 e 2013), onde para a sua efetivação contou com os profissionais da área do país. Dois anos depois, em 2015, foram introduzidas as licenciaturas em Dança e em Cinema e Audiovisual.

Podem ingressar para a licenciatura em Cinema e Audiovisual do ISArC os indivíduos que possuam o nível médio do Sistema Nacional de Educação (12.^a Classe em Letras) ou equivalente, ou que possuam formação cinematográfica ou audiovisual reconhecida pelo ISArC, e sejam aprovados no Exame de Admissão ao ISArC, conforme previsto no Regulamento Pedagógico do Instituto. Contudo, a massificação do ensino formal em Artes e Cultura no nível superior em Moçambique continua refém da falta de uma massificação dos ensinos médio e básico, para que possam consolidar o ensino superior.

A Faculdade de Estudos da Cultura do ISArC pretende contribuir para o desenvolvimento da sociedade moçambicana através da formação de profissionais superiores em Cinema e Audiovisual com a missão de promover a investigação, concepção, avaliação e monitorização de programas, planos, políticas e ações nos diversos sectores culturais catalizadores do desenvolvimento, contribuindo deste modo para a redução dos índices de pobreza e das assimetrias sociais e promovendo os direitos de cidadania, da democracia e solidariedade social.

A licenciatura em Cinema e Audiovisual pretende preparar os seus estudantes tanto para o trabalho como profissional independente, que abastecerá o mercado cinematográfico, publicitário, de produções institucionais e de televisão segmentada, quanto aquele que se vinculará às emissoras abertas. Além disso, forma pesquisadores e professores para instituições de ensino nesta área. As questões centrais do Curso articulam-se em torno do planeamento criativo dos produtos audiovisuais e do tipo de atividade necessária à sua realização, de seus fundamentos técnicos, da história do cinema, e dos princípios teóricos à sua análise e à sua crítica.

2. Universidade da Beira Interior e a licenciatura em Cinema

O que conhecemos atualmente como a Universidade da Beira Interior remonta à reforma do ensino universitário de 1971, que ficou conhecida como “Reforma Veiga Simão”, que deu origem à criação de diversos novos estabelecimentos de ensino superior em várias regiões de Portugal. Um desses novos estabelecimentos surgiria na Covilhã, em 1973, com a designação de Instituto Politécnico da Covilhã (IPC), integrado na estratégia de desenvolvimento regional definida pelo grupo de trabalho para o Planeamento Regional da Cova da Beira.

O objetivo principal seria poder facultar aos naturais da região a possibilidade de prosseguirem os estudos pós-secundários sem que, para isso, tivessem de se deslocar para outros pontos do país, a maioria das vezes a título definitivo, permitindo a fixação de quadros com formação superior. O IPC começou a funcionar em 1975, com os primeiros 143 alunos, inscritos nos cursos de Engenharia Têxtil e Administração e Contabilidade. Em julho de 1979, seis anos passados, a instituição converte-se em Instituto Universitário da Beira Interior (IUBI) (Lei 44/79, de 11 de setembro). Em 1986, no âmbito de uma reestruturação do ensino superior português, o IUBI oferecia curso na área do ensino (concretamente de Matemática e Físico-Química) e passou a designar-se Universidade da Beira Interior (UBI, 2024c).

Em 2024, a UBI acolhe mais de 10 mil alunos, distribuídos por cinco faculdades: Artes e Letras; Ciências; Ciências da Saúde; Ciências Sociais e Humanas; e Engenharia. Os 10 mil estudantes alunos distribuem-se pelos cerca de 150 cursos que a UBI tem a funcionar regularmente, a grande maioria nas 105 formações dos graus de Licenciatura, Mestrado Integrado, Mestrado e Doutoramento. Relevante é o facto de 21% do total de estudantes inscritos serem de nacionalidade estrangeira, estando presentes em todos os níveis de ensino da UBI (UBI, 2024b).

Apesar de a licenciatura em Cinema da UBI ser a única a funcionar no ensino universitário público em Portugal, existe uma oferta abrangente e considerável no ensino politécnico público e no setor privado. Atualmente, após consulta da base de dados da Direção-Geral do Ensino Superior, funcionam em Portugal três cursos de licenciatura com a designação específica de Cinema: Faculdade de Artes e Letras da UBI; Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa (privado); e Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa (politécnico) (DGES, 2024a).

Com outras designações que também incluem o Cinema, funcionam ainda mais quatro cursos de licenciatura: Cinema e Artes dos Media (Centro Universitário Lusófona, privado); Cinema e Audiovisual (Escola Superior de Media Artes e Design do Instituto Politécnico do Porto, politécnico; Escola Superior Artística

do Porto, privado) e Artes e Cinema Digital (Instituto Politécnico de Viana do Castelo, politécnico). Na área específica do cinema de animação, funcionam mais três cursos: Animação Digital (Universidade Lusófona, privado), Design de Animação (Instituto Politécnico de Portalegre, politécnico) e Imagem Animada (Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, público). Na área das Artes Visuais, contam-se mais quatro (Universidade do Algarve, Universidade da Madeira, Universidade do Minho e Universidade Lusófona) (DGES, 2024a).

Com a designação de Audiovisual, funcionam ainda seis cursos: Audiovisual e Multimédia (Instituto Politécnico de Bragança, politécnico; e Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa, politécnico), Comunicação Audiovisual e Multimédia (Lusófona Porto, privado), Som e Imagem (Escola das Artes da Universidade Católica, privado; e Escola Superior de Artes e Design do Instituto Politécnico de Leiria, politécnico), e Design Audiovisual (Instituto Politécnico do Cávado e Ave, politécnico) (DGES, 2024a).

Em suma, relacionados direta ou indiretamente com Cinema e Audiovisual, no sistema de ensino superior português funcionam atualmente 20 licenciaturas, com um total de cerca de 900 vagas anuais disponíveis.

No contexto da UBI, a licenciatura em Cinema foi criada em 2003, no âmbito da oferta da Faculdade de Artes e Letras, que tinha sido fundada apenas três anos antes. O curso surgiu no Departamento de Comunicação e Artes, tendo transitado em 2018 para o recém-criado Departamento de Artes, inserindo-se na área 213 (Audiovisuais e produção dos media) da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação em vigor em Portugal. Desde a adoção da declaração de Bolonha, a licenciatura funciona em três anos letivos, com um total de 180 unidade de crédito (ECTS).

Segundo os dados de acesso ao ensino superior disponibilizados pela DGES, a licenciatura em Cinema da UBI tem preenchido sistematicamente as vagas disponíveis: em 2021, 210 candidatos concorreram às 45 vagas disponíveis, 70 dos quais em primeira opção; em 2022, as vagas aumentaram para 48 e os candidatos também aumentaram para 218, 58 dos quais em primeira opção; em 2023, com 50 vagas, foram 246 os candidatos, 82 em primeira opção (DGES, 2024b).

3. Plano de estudos: uma análise comparativa

O curso de licenciatura em Cinema e Audiovisual no ISArC está estruturado em 8 semestres (com um total de 209 unidades de crédito, que equivale a 5.225 horas de trabalho), totalizando 54 disciplinas, sendo 50 obrigatórias e 4 opcionais (ISArC, Plano de estudos Licenciatura em Cinema e Audiovisual, 2024a).

A licenciatura em Cinema na UBI funciona em 6 semestres (com um total de 180 ECTS, que equivale a 4.860 horas de trabalho), totalizando 27 disciplinas, todas obrigatórias (UBI, 2024a).

Como o plano de estudos do ISArC é consideravelmente superior ao da UBI (mais dois semestres, 365 horas de trabalho e o dobro das disciplinas), não é possível fazer uma correspondência exata entre os planos, mas tentaremos fazer uma análise pormenorizada atendendo às suas estruturas e áreas disciplinares.

No ISArC, nos primeiro e segundo anos dominam as disciplinas do tronco comum, nos terceiro e quarto predominam as cadeiras nucleares, sendo também estes dois últimos anos os dois últimos são dedicados à preparação e concretização do trabalho de final de curso e a um estágio a tempo integral (150 horas). No quinto semestre, os estudantes matriculam-se em quatro especialidades, sendo duas obrigatórias (Realização e Produção) e mais duas optativas, de um total de cinco opções (Roteiro/Guionismo, Direção de Fotografia, Direção de Arte, Edição/Montagem e Som).

Na UBI, os três primeiros semestres são dominados por disciplinas teórico-práticas e laboratoriais, enquanto os quarto e quinto semestres são sobretudo dedicados a disciplinas projetuais, culminando com “Projeto Final” no último semestre do curso. Não existe estágio na licenciatura da UBI. Os estudantes frequentam todos o mesmo plano de estudos, sem especialidade definida, mas optam autonomamente por desenvolver funções específicas nas disciplinas projetuais (Produção, Realização, Fotografia/Imagem, Som e Edição/Montagem).

A disciplina com maior número de créditos no ISArC é “Trabalho de Fim de Curso” (10 unidades de crédito = 250 horas), que funciona no último semestre. No entanto, essa disciplina funciona em articulação com “Seminário de orientação (Projecto de Fim de Curso)” (6 unidades de crédito = 150 horas), que funciona no penúltimo semestre. Em conjunto, estas duas disciplinas somam 16 unidades de crédito e 400 horas. Na UBI, a disciplina com maior peso, e a única que tem mais de 6 ECTS, é “Projeto Final” (24 ECTS = 648 horas), lecionada no semestre final do plano curricular.

Há disciplinas técnicas ou laboratoriais comuns nas áreas técnicas específicas: enquanto na UBI, o contato laboratorial dos estudantes com as respetivas áreas técnicas (Edição/Montagem, Imagem/Fotografia, Produção, Realização, Roteiro/Guionismo e Som) é equivalente (162 horas), no ISArC há uma preponderância de Produção (350 horas) e Realização (275 horas), seguida de Imagem/Fotografia (150 horas opcionais), Direção de Arte (150 horas opcionais), Roteiro/Guionismo (75 opcionais), Som (75 horas opcionais) e Edição/Montagem (75 horas opcionais).

Ambos os currículos permitem, nos últimos semestres, o desenvolvimento de

três projetos filmicos na forma de curta-metragem: no ISArC, Oficina de Produção V prevê a concretização de um filme de 5 minutos e Oficina de Produção VI de um filme de 15 minutos, antes do Trabalho de Fim de Curso (filme até 30 minutos); na UBI, Projeto de Cinema I prevê a concretização de um filme de 7 minutos e Projeto de Cinema II de um filme de 10 minutos, antes de Projeto Final (filme até 30 minutos).

Na componente teórica, ambos os planos de estudo contemplam História do Cinema, Análise Fílmica, Teoria do Cinema e Teoria da Narrativa. Para além das disciplinas da área específica de Cinema, ambos os planos de estudo apresentam várias disciplinas das humanidades e ciências sociais: Estética e Ética em ambos; Sociologia, Antropologia, Psicologia, Comunicação e Direito no ISArC; Semiótica, Comunicação e Música na UBI. Em suma, estas disciplinas representam cerca de 20% (43 dos 209 créditos) do currículo no ISArC e cerca de 17% (30 em 180 ECT) do currículo da UBI.

Após a apresentação geral dos cursos do ISArC e da UBI, constata-se que os mesmos são caracterizados, de modo geral, por um equilíbrio entre teoria e prática: no ISArC, 32 das disciplinas são práticas (o que corresponde a cerca de 59%), enquanto na UBI o número de disciplinas práticas é de 13 (cerca de 48%). Em suma, é notório que ambas os cursos valorizam um equilíbrio de saberes entre uma formação científica e uma prática laboratorial alargada.

Os planos curriculares incluem ainda algumas disciplinas que optamos por designar aqui como “especificidade nacional”: “História do Pensamento Africano”, “História de Moçambique Contemporâneo” e “Noções de Linguística Bantu” no caso do ISArC; e “História e Estética do Cinema Português” no caso da UBI. Parece-nos relevante que ambos os cursos dediquem disciplinas específicas a temáticas relacionadas com os contextos sociais e culturais dos territórios onde estão integrados. Ainda que possa parecer uma atitude simbólica, e que as temáticas e objetos abordados nessas disciplinas possam estar disseminadas entre os conteúdos de outras disciplinas, parece fundamental que os planos curriculares de ambos os cursos optem por valorizar esses contextos nacionais específicos, dando assim também um sinal claro da sua orientação aos seus estudantes e até professores.

4. Produção e transferência de conhecimento

Para além dos planos curriculares, ambas as instituições ampliaram a respetiva oferta formativa aos seus estudantes através da realização de atividades extra-curriculares. Os primeiros destaques relacionam-se com a produção de conhecimento, mais concretamente com a promoção de eventos científicos que reuniram investigadores de diversas instituições nacionais e internacionais.

Em maio de 2024, a UBI acolheu a décima sétima edição das Jornadas Cinema em Português, um evento científico que contou com a participação de dezenas de participantes de diversas instituições científicas portuguesas e internacionais. Desde a primeira edição, em 2008, as Jornadas têm como enfoque a discussão de cinematografias de territórios onde o português é língua oficial ou dominante, procurando integrar estas obras como um exemplo das novas dinâmicas artísticas, culturais e sócio-económicas que têm marcado os anos mais recentes. Essa edição das Jornadas Cinema em Português procura contribuir para analisar e debater problemáticas atuais e pertinentes para a reflexão sobre os cinemas dos diversos países que falam em português, procurando reunir esforços para ensaiar hipóteses de leitura conjunta e complementar (Cinema em Português, 2024).

Em agosto de 2024, em parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb, Brasil) e a Universidade Pedagógica de Maputo (UP Maputo), o ISArC organizou o colóquio internacional “(Re)Africanando os espíritos: memórias, corpos e representações”, que teve lugar na Biblioteca da Universidade Pedagógica de Maputo. A complementar o programa do evento, em setembro, o Instituto Guimarães Rosa (antigo Centro Cultural Brasil Moçambique – CCBM) apresentou mostras de cinema e de dança com a participação de formando e formadores do ISArC e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (ISArC, 2024b).

Ao nível da transferência de conhecimento para a sociedade civil, destacamos mais algumas ações que aconteceram recentemente em ambas as instituições.

Em março de 2023, numa iniciativa da Organização Não Governamental espanhola CESAL, em parceria com o Centro Cultural Ntsyndza, seis docentes do ISArC orientam uma ação de formação sobre Gestão Cultural. Inserido no projeto denominado “NlhamanKultura – Acesso a Cultura, Conhecimentos e Novas Tecnologias no Distrito de Nhlamankulu, Maputo”, o curso teve como destinatários os gestores de grupos artístico-culturais sediadas naquele distrito municipal, mas também técnicos do Conselho Autárquico de Maputo a desempenhar funções na área das Artes e Cultura (ISArC, 2023).

Entre abril e maio de 2024, através do Centro de Formação Interação UBI Tecido Empresarial CFIUTE), o Departamento de Artes da UBI ofereceu dois cursos de curta duração na área do Cinema: Laboratório de Documentário Interativo (Departamento de Artes UBI, Laboratório de Documentário Interativo, 2024b) e Introdução à Animação por Pixilation (Departamento de Artes UBI, 2024a). Dirigidas ao público adulto, estas iniciativas foram organizadas no âmbito do projeto UBImpulso Adultos, financiada pelo Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), ao abrigo do mecanismo NextGenerationEU da União Europeia.

Para além destas atividades, há também a registar uma transferência de conhecimento de fora para dentro, ou seja, da sociedade para o processo formativo na universidade. Entre outras formas, essa transferência faz-se essencialmente pela participação de profissionais do setor em atividades de contato com os estudantes, quer seja sob a forma de masterclasses ou oficinas.

As masterclasses estão previstas na licenciatura em Cinema e Audiovisual do ISArC desde a sua criação, para que o mesmo pudesse beneficiar com a colaboração dos profissionais existentes no país e também estrangeiros. Esta colaboração ocorre sobretudo no primeiro semestre do terceiro ano, na disciplina “Oficina de Assistência de Direção”, de acordo com o plano curricular, mas devido à falta de fundos para pagar os convidados não acontece com regularidade. No ano de 2024, em colaboração com a Associação dos Amigos de Museu de Cinema e com financiamento da Multichoice Moçambique, foi promovida a masterclasse de Realização com o realizador e produtor Fábio Ribeiro.

Ao longo de 2024, a UBI promoveu uma série de masterclasses com profissionais em atividade no setor cinematográfico: com os realizadores e argumentistas José Filipe Costa, Gonçalo Almeida e Eduardo Brito; com o argumentista e produtor Luís Campos; com as diretoras de arte Cláudia Costa Lopes e Anna Cláudia Soares; com Ana Catarina Ferreira e Manuel Oliveira, programadores de festivais de cinema, entre outros.

Em suma, convém destacar esta proximidade de estratégias de relacionamento com a sociedade civil. Ambas as instituições partilham uma política de não encerramento nas suas próprias instalações e de fomento de um diálogo recíproco com o setor industrial da atividade cinematográfica, que também contribuirá para a integração dos estudantes no mercado de trabalho após a conclusão da formação.

5. Estudo de caso: a disciplina Teoria do Cinema

Entre o plano curricular, decidimos escolher uma disciplina para uma análise comparativa mais detalhada. Optámos por uma das disciplinas com correspondência direta em ambos os currículos e que tem uma importância reconhecida na estrutura de ambos os cursos e de qualquer outro curso de cinema.

Ministrada no 3.º semestre da licenciatura em Cinema e Audiovisual do ISArC, a disciplina de Teoria do Cinema (3 créditos = 75 horas) apresenta os seguintes objetivos: “ajudar a formar espectadores críticos de cinema e vídeo, com capacidade para, criticamente, analisar obras audiovisuais a fim de escrever e debater sobre elas com criatividade e rigor metodológico, indicando diferentes formas de inserção dessas obras na cultura a partir dos teóricos do Cinema”; “Apresentar as primeiras das principais teorias do cinema – até os anos 50 – e

suas respectivas possibilidades de inserção entre linhas de força do debate político-cultural”; “Apresentar as principais teorias contemporâneas do cinema”; “Capacitar o aluno para (e encorajá-lo a) entrar em debates de estudos de cinema”; “Estimular a autocrítica”.

Na UBI, a disciplina correspondente é Teoria do Cinema I (6 ECTS = 162 horas), que é ministrada no 2.º semestre da licenciatura. Os objetivos são os seguintes: “Determinar as origens do cinema e a sua especificidade enquanto arte”; “Identificar e dominar conceptualmente as principais teorias do Cinema”; “Identificar e estabelecer criativamente a relação entre a teoria e a prática cinematográficas”.

Os conteúdos programáticos da disciplina do ISArC destacam os seguintes teóricos: Ricciotto Canudo, Louis Delluc, Jean Epstein e Germaine Dulac; Hugo Munsterberg, Rudolf Arhein, Sergei Eisenstein e Béla Balaz; Lev Kuleshov, Vsevolod Pudovkin e Dziga Vertov; Jean Mitry e Christian Metz. Os conteúdos programáticos da disciplina equivalente da UBI destacam os seguintes teóricos: Hugo Munsterberg, Vachel Lindsay, Germaine Dulac e Jean Epstein. Ambos as disciplinas apresentam um ponto de vista exclusivamente eurocêntrico ou ocidentalizado: dos três autores partilhados, um é germânico (Hugo Munsterberg, 1863-1916) e os outros dois são franceses (Germaine Dulac, 1882-1942; e Jean Epstein, 1897-1953). Dos restantes, quatro são soviéticos (Sergei Eisenstein, 1898-1948; Lev Kuleshov, 1899-1970; Vsevolod Pudovkin, 1893-1953; Dziga Vertov, 1896-1954), três são franceses (Louis Delluc, 1890-1924; Jean Mitry, 1907-1988; Christian Metz, 1931-1993), um italiano (Ricciotto Canudo, 1877-1923), um alemão (Rudolf Arnheim, 1904-2007) e um húngaro (Béla Balazs, 1884-1949).

Especificamente em relação aos estudos fílmicos, Beschara Karam propõe um programa de estudos de cinema e uma pedagogia de ensino “centrada no Outro” (“*an-Other-centred*”):

“O meu argumento em relação à descolonização dos currículos de cinema é ensinar primeiro o cinema africano, colocando-o no centro do programa de estudos, e ler ou interpretar todos os outros cinemas/teorias a partir do ponto de vista deste cinema africano centrado. O cinema africano deve ser ensinado em primeiro lugar, com exemplos fílmicos africanos, e a teoria do cinema africano desde o primeiro ano. Isto daria aos estudantes a teoria fundamental para criticar e analisar todas as outras teorias cinematográficas em relação à teoria cinematográfica e aos filmes africanos, em vez do contrário. (...) E a lente, através da qual tudo deve ser criticado, tem de ser uma lente decolonial e não uma lente anti-colonial. Por outras palavras, não há necessidade de rejeitar completamente as teorias ou os filmes ocidentais, mas sim de centrar os filmes africanos e a teoria cinematográfica africana e colocar o Ocidente na periferia, marginalizando assim os filmes de Hollywood e a teoria cinematográfica euro-americana.” (Karam, 2018, p. 114)

Karam insiste nesta estratégia e dá o exemplo do psiquiatra e teórico francês Frantz Fanon (1925-1961), que defendia a necessidade de “descolonizar a mente antes de mais”, um processo que deve ser acompanhado por um conjunto de competências que permita aos estudantes exprimirem os seus pensamentos e formularem os seus argumentos (Karam, 2018, p. 115). Os métodos de avaliação também deveriam ser reformulados: eliminar as perguntas de escolha múltipla ou, pelo menos, ter perguntas de escolha múltipla que reconheçam o contexto e as realidades sociais dos estudantes que têm de lhes responder; substituição dos exames presenciais por exames realizados em casa ou por consulta; a criação de documentários *found footage* que tratem de questões pertinentes à identidade, cultura, língua, história e terra africanas; a criação de mapas mentais que os próprios estudantes expliquem; e apresentações em que os alunos têm a oportunidade de exprimir as suas ideias e argumentos, com ênfase na oratória (Karam, 2018, p. 123).

Karam sugere ainda que, mais do que olhar apenas aos currículos, é fundamental também descolonizar as instituições, que funcionam como efetivos centros de poder, agência e determinação (Karam, 2018, p. 117). No mesmo sentido, Elizabeth Charles, a desempenhar funções no Serviço de Bibliotecas do Birkbek College de Londres, propõe como estratégia uma efetiva descolonização que passa pela valorização das bibliotecas e do sector da comunicação académica:

“O currículo na educação sempre foi e continua a ser debatido com recurso a diferentes abordagens e terminologias. Na década de 1990, a tónica era colocada num ‘currículo inclusivo’. A ‘descolonização da universidade’ está em voga desde, pelo menos, 2011, na sequência da conferência da Malásia sobre este tema, com a sua procura de paradigmas não eurocêntricos. O recente e proeminente movimento de ‘descolonização do currículo’ pode ser visto como uma continuação deste, com origem na Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul” (Charles, 2019, p. 1)

De acordo com a mesma autora, algumas bibliotecas têm estado ativamente empenhadas em escrutinar o que consta das listas de leitura dos professores como um primeiro passo para aumentar a sensibilização para os preconceitos raciais ou de género nas listas de leitura de uma matéria/disciplina (Charles, 2019, p. 3). O objetivo desta iniciativa não é impor aos académicos o que deve ser incluído nas suas listas de leitura, mas tornar visível a falta história e sistemática de outras vozes e pensamentos, levando assim os especialistas na matéria a reverem o seu currículo com uma nova perspetiva crítica, a investigarem e a alargarem o seu âmbito de ação sobre o que mais deve ser incluído (Charles, 2019, p. 4). Ao reavaliar criticamente o que está incluído nos respetivos currículos – as vozes, as narrativas e as diferentes fontes de conhecimento –, a educação pode ser transformadora tanto do indivíduo (pessoal e/ou estudante) como do impacto que pode ter na disciplina e na sociedade (Charles, 2019, p. 5).

Mesmo Portugal, que se situa numa posição histórica de colonizador em relação a vários países africanos e asiáticos, há processos de descolonização necessários. De acordo com Isabel Macedo, “as relações que se estabelecem entre a população autóctone portuguesa e os imigrantes e seus descendentes são profundamente influenciadas pelas narrativas construídas sobre o passado colonial”, com estereótipos enraizados na memória social dos portugueses que continuam a ser vinculados e a influenciar de forma negativa as relações interculturais (Macedo, 2016, p. 271). A insistência na propagação dessas narrativas hegemónicas sobre o passado colonial português “limita o acesso dos indivíduos a versões alternativas da história, dificultando assim o desenvolvimento de uma perspetiva crítica” (Macedo, 2016, p. 271). A autora considera mesmo que o cinema e o ensino na escola têm um papel central na difusão de determinadas narrativas sobre o passado colonial português (Macedo, 2016, p. 272).

Partindo da ideia de que a memória social e identidade social são processos dinâmicos, cuja (re)construção é influenciada pelos média, Macedo analisa o modo como o cinema “possibilita a reflexão sobre o passado colonial português e as relações interculturais presentes”, considerando que “o imaginário nacional e as memórias dos portugueses foram construídos tendo por base a narrativa de um passado ‘glorioso’, em que os ‘descobrimentos’, o império e a colonização desempenharam um papel central” (Macedo, 2016, p. 276).

Algumas reflexões finais

O estudo dos cursos de Cinema e Audiovisual do ISArC e de Cinema da UBI revela como os contextos locais influenciam a formação académica e prática dos futuros cineastas. Enquanto a UBI apresenta uma estrutura mais consolidada e integrada (com oferta de cursos de Mestrado em Cinema e Doutoramento em Media Artes), o ISArC reflete os desafios e as potencialidades de um sistema educacional em desenvolvimento em Moçambique. Ambas as instituições demonstram o papel transformador do ensino de cinema, embora em contextos e com prioridades distintas.

Esta análise comparativa revela que é necessário trabalhar com outras instituições e de forma transversal. Assim, uma estratégia consolidada que privilegie a mobilidade de estudantes, professores e pessoal técnico parece ser fundamental, a curto e longo prazo, para melhorar a oferta formativa de ambas as instituições a partir de processos de aprendizagem partilhados. Não bastará desenhar um plano curricular, onde, aliás, nem tudo o que queremos poderia caber. É fundamental melhorar a capacidade de relacionamento com os outros,

aprender com eles e estar também disponível para transmitir conhecimento. Isto é o que significa uma efetiva partilha de experiências e saberes.

Referências

- Azarian, R. (04 de 2011). Potentials and Limitations of Comparative Method in Social Science. *International Journal of Humanities and Social Science*, pp. 113-125.
- Charles, E. (2019). Decolonizing the curriculum. *Insights*, pp. 1-7.
- Cinema em Português. (2024). *XVII Jornadas Cinema em Português*. Obtido de <https://www.cinemaportugues.ubi.pt/2024/>
- Departamento de Artes UBI. (2024a). *Introdução à Animação por Pixilation*. Obtido de <https://www.ubi.pt/Evento/12251>
- Departamento de Artes UBI. (2024b). *Laboratório de Documentário Interativo*. Obtido de <https://www.ubi.pt/Evento/12187>
- DGES. (2024a). *Cinema*. Obtido de Site Oficial da Direção-Geral do Ensino Superior: <https://www.dges.gov.pt/guias/indcurso.asp?curso=9048>
- DGES. (2024b). *Guia de Candidatura Cinema UBI*. Obtido de <https://www.dges.gov.pt/guias/detcursopi.asp?codc=9048&code=0400>
- Esmeralda, I. (2024). *Factos sobre a primeira instituição de ensino superior de artes e cultura do país – ISArC*. Obtido em 30 de 12 de 2024, de Design Informa: <https://www.designinforma.com/2024/02/factos-sobre-primeira-instituicao-de.html>
- ISArC. (2023). *Docentes do ISArC orientam curso de Gestão Cultural no distrito de Nhlamankulo*. Obtido de <http://www.isarc.edu.mz/index.php/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/386-nlhamankulo>
- ISArC. (2024a). *Plano de estudos Licenciatura em Cinema e Audiovisual*. Obtido de <http://www.isarc.edu.mz/images/Regulamentos/cinema.pdf>
- ISArC. (2024b). *Programa do colóquio internacional “(Re)Africanando os espíritos: memórias, corpos e representações”*. Obtido de <http://www.isarc.edu.mz/index.php/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/406-programa>
- Jorgensen, D. L. (2020). *Principles, Approaches and Issues in Participant Observation*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Karam, B. (2018). ‘An-Other’-Centred Film Curricula: Decolonising Film Studies in Africa. Em B. M. (ed.), *The Palgrave Handbook of Media and Communication Research in Africa* (pp. 111-127). Cham: Palgrave Macmillan.
- Macedo, I. (2016). Os jovens e o cinema português: a (des)colonização do imaginário? *Comunicação e Sociedade*, pp. 271-289.
- UBI. (2024a). *Plano de Estudos da Licenciatura em Cinema*. Obtido de <https://www.ubi.pt/PlanoDeEstudos/57/1954/2024>

UBI. (2024b). *UBI atinge o número de 10.000 estudantes inscritos*. Obtido de Site Oficial da UBI: <https://www.ubi.pt/Noticia/7807>

UBI. (2024c). *Universidade da Beira Interior*. Obtido de Site Oficial da UBI: <https://www.ubi.pt/Pagina/historia>

Data de receção: 02/01/2025
Data de aprovação: 03/06/2025

Modos de produção e ensino superior de cinema: estudo comparativo entre Moçambique e Portugal

Pedro Alves

Universidade Católica Portuguesa, Portugal

Rosalina Nhachote

Instituto Superior de Artes e Cultura, Moçambique

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.81-98>

Resumo

O ensino superior orienta-se pelos desafios advindos de cada realidade profissional, social e cultural. Deve ser capaz de produzir conhecimento e desenvolver capacidades nos estudantes que desemboquem em respostas capazes às suas vidas profissionais futuras. O cinema não é exceção a esta regra. Os modos de produção cinematográficos de cada contexto requerem competências e respostas específicas das universidades às exigências e à história da cinematografia local, regional ou nacional. E deve também proporcionar ou construir uma participação ativa, produtiva e exitosa dos estudantes nesse panorama. Neste artigo procuraremos desenhar um mapa dos modos de produção de cinema em Moçambique e Portugal, visando o seu percurso histórico e a resposta pedagógica proporcionada por duas das principais instituições de ensino superior lecionando cinema nos dois países (Instituto Superior de Artes e Cultura de Moçambique e Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa) aos desafios colocados pelos mesmos.

Palavras-chave: Cinema; Moçambique; Portugal; produção; ensino superior.

Abstract

Higher education is guided by the challenges arising from each professional, social and cultural reality. It must be capable of producing knowledge and developing skills in students that lead to capable responses to their future professional lives. Cinema is no exception to this rule. The cinematographic production modes of each context require specific skills and responses from universities to the demands and history of local, regional or national cinematography. And it must also provide or build active, productive and successful participation of students in this panorama. In this article we will seek to draw a map of cinema production modes in Mozambique and Portugal, looking at their historical path and the pedagogical response provided by two of the main higher education institutions teaching cinema in both countries (Instituto Superior de Artes e Cultura of Mozambique and School of Arts of Universidade Católica Portuguesa) to the challenges posed by them.

Keywords: Cinema; Mozambique; Portugal; production; higher education.

1. Introdução

A ideia de “escola” associada ao cinema convoca um duplo sentido que nos interessa neste texto. Por um lado, um sentido académico, inerentemente educativo, que compreende o desenvolvimento de conhecimentos e competências em estudantes que aspiram a uma vida profissional ou a uma aproximação teórica e/ou prática às múltiplas valências da sétima arte. Por outro lado, o termo convoca

igualmente um sentido artístico que, tal como refere Areal (2011, p. 267), vai para lá do sentido académico e se aproxima de “traços técnico-estilísticos atribuíveis a um conjunto de autores e obras” – não sendo estritamente um movimento, ainda assim “as suas características podem formar-se por essa via”. Isto significa que as “escolas” que definem cinematografias nacionais convocam uma dupla atenção: aos modos pelos quais jovens cineastas (ou aspirantes a cineastas) são estimulados através de programas de educação cinematográfica em contextos académicos; e ao mesmo tempo às características partilhadas entre diferentes abordagens cinematográficas que congregam autores num diálogo que ajuda a entender (ou pelo menos a debater) uma ideia de cinema “nacional”.

Neste texto trabalhamos essa dupla análise a partir de dois contextos bem definidos. Por um lado, o cinema moçambicano e a educação cinematográfica praticada numa das suas principais instituições de ensino superior: o Instituto Superior de Artes e Cultura de Moçambique (ISArC), localizado em Matola, capital da província de Maputo. Por outro lado, o cinema português e uma das principais instituições de ensino superior de cinema no país: a Escola das Artes do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa. A partir das idiossincrasias procedentes dos dois contextos e nos dois sentidos previamente referidos, traçaremos algumas comparações e conclusões sobre práticas e desafios na adequação do ensino superior à realidade profissional do cinema nos dois países.

2. Cinema em Moçambique

O cinema em Moçambique é descrito pelo historiador belga Guido Convents (2011) como tendo mais de 100 anos, referindo também que, de um modo geral, a sua chegada deu-se por via da colonização, que propagou e justificou através das diversas imagens difundidas ao longo do tempo. Este argumento é compartilhado por Diawara & Diakhaté (2011, p. 88), que argumentam que foi sob forma propagandística que o sistema colonial promovia os seus valores, os produtos de consumo, as belezas e os recursos locais, a fim de não só atrair os investidores para as regiões do ultramar, mas também recrutar soldados.

As primeiras salas de exibição, no início do século XX, foram surgindo na então capital moçambicana, Lourenço Marques, como parte do investimento colonial, que entendia que a dominação também poderia travar-se no plano cinematográfico¹. Após a Segunda Guerra Mundial, intensificaram-se os investimentos; de acordo

1. Em 1920, o Decreto 1054, de 7 de junho, censura a entrada quando há certos conteúdos nas cenas de filmes que levou a uma confrontação entre o público europeu e o africano, confronto este que já vinha acontecendo desde 1914; ou o Decreto 1554, de 6 de maio de 1927, tipo de política regulatória, impôs a necessidade de autorização das autoridades para a exibição de filmes, onde os responsáveis deveriam ter atenção a língua para que estivesse em português correto, sem erros (Convents, 2011).

com Jorge Seabra (2016: p. 40), num intervalo “entre 1946 e 1948 foram criadas as regras segundo as quais se protegeria e apoiaria a produção cinematográfica, normas que estiveram em vigor até ao fim do regime [de Salazar], reforçadas em 1971” e que expandiram a possibilidade de outras estéticas cinematográficas. A partir destes eventos, compreendemos que o cinema de Moçambique era um projeto de comunicação e não esteve deslocado de processos sócio-históricos e socioculturais mais amplos.

Conforme descreve a historiadora Maria do Carmo Piçarra (2009), citada em Oliveira (2014):

já no Estado Novo, Portugal apropriando-se do ideal luso-tropicalista de Gilberto Freyre, e com a intenção de propagar a ideologia do Estado Português como um “Império”, teve nos programas de atualidades – noticiários filmografados – um aporte fundamental. Baseado em estereótipos e imposição colonialista, as imagens produzidas pelo Estado Novo tinham a intenção de destacar o império colonial português como coeso e, desse modo, justificar seus domínios, além-mar, ante outros domínios imperialistas. Como não pensar o Kuxa Kanema criado no pós-independência enquanto uma proposta de ruptura com o modelo colonial?

Nesse sentido, e de acordo com o argumento de Piçarra, não podemos perder de vista as especificidades de cada projeto imagético. Se, por um lado, o “Jornal Português” e posteriormente o “Imagens de Portugal” estiveram associados ao projeto colonizador português, por outro, o Kuxa Kanema era um instrumento de dar voz e “vista” aos moçambicanos – naquela altura recém-descolonizados. Piçarra considera que, durante a construção das narrativas filmicas feitas pela metrópole durante o Estado Novo, dificilmente havia espaço para o indígena. E é deste modo que o cinema desenvolvido em Moçambique se tem caracterizado justamente como instrumento de luta contra todas as formas de controle da liberdade, oriundas do processo de colonização e a construção de sua própria autoimagem e das suas sociedades.

2.1. Modos de produção em Moçambique

Na sua obra *Os Moçambicanos perante o Cinema e o Audiovisual* (2011), Guido Convents afirma que foi a partir da Independência de Moçambique em 1975, altura em que se fundou a Primeira República, que as diretrizes do Estado privilegiaram o papel da Arte na Política do Estado. Esta época vai de 1975 a 1978 e foi alargada até 1986 e 1987, podendo ser considerada como a fase da procura duma política cinematográfica adequada à nova sociedade. Este cinema produzido no pós-independência constituiu-se, portanto, como uma ferramenta importante no processo de construção de uma imagem nacional com o propósito de criar a unidade nacional. O primeiro filme de Moçambique independente foi

“Do Rovuma ao Maputo” (1976), do cineasta jugoslavo Dragutin Popovic, que fez o registo da viagem do presidente Samora Machel do norte ao sul de Moçambique. A narrativa inserida no argumento do filme visava registar essa viagem, bem como contribuir para uma nova fase de produção de imagens a partir de “dentro”. Para concretizar o projeto, foram criados organismos e serviços capazes de responder a esse apelo, e foi nesse contexto que foi criado o SNC (Serviço Nacional de Cinema) que trabalhava de forma conjunta com o Departamento do Trabalho Ideológico (DTI)².

Para dar corpo a esse projeto, foram convidados cineastas de outros países para apoiar na formação de profissionais e projetos nacionais: Jean-Luc Godard e Jean Rouch, grandes nomes da “nouvelle vague” na França, bem como representantes do cinema Novo no Brasil, países como a Jugoslávia, URRS, e outras que possuíam acordos de cooperação com a então República Popular de Moçambique. Todos eles contribuíram para esse primeiro momento, na medida em que não havia quadros suficientes para essa fase. Foi indicado José Cardoso como responsável por este cinema emergente em Moçambique, que priorizou a formação de jovens profissionais na área e a produção do maior número possível de filmes.

Surtiu então o projeto mais conhecido da história do cinema moçambicano, denominado Kuxa Kanema (O nascimento do cinema), que é considerado pelos críticos e historiadores do cinema africano “a tentativa mais bem-sucedida na criação de um cinema que atendia aos interesses do povo africano” (Arenas, 2012, p. 77). O projeto envolvia a produção de cinejornais semanais exibidos em salas ou através de um modelo de cine-móvel em todo o país, documentários de curta duração e longas-metragens³, com a direção de Fernando Silva, textos do poeta Luis Patraquim e locução de Américo Soares.

Este movimento considerava importante produzir filmes que retratassem a realidade do povo, os conflitos políticos e sociais, que fugissem das regras de produção e dos dogmatismos da estética do cinema industrial. Que permitisse ao filme

2. Com o qual se consolidou como Instituto Nacional de Cinema (INC) que, anos depois, viria a designar-se INAC (Instituto Nacional de Audiovisual e Cinema) e que atualmente se encontra sob jurisdição do INICC (Instituto Nacional de Indústrias Culturais e criativas) cujas missões passaram sucessivamente pela missão de criar, fomentar, apoiar, divulgar imagens que contribuíssem para a consolidação da revolução e a criação de uma Pátria nova liderada pela FRELIMO, e atualmente na promoção do cinema e do audiovisual.

3. Alguns dos filmes produzidos nesse período, tais como, *Mueda Memoria e Massacre* (1979) – Dirigido por Ruy Guerra produzido pelo INC, Instituto Nacional de Cinema Moçambicano, *O tempo dos Leopardos* (1985) – um filme Moçambicano Jugoslavo, *O vento sopra do norte* (1987) – Produzido pelo Instituto Nacional do Cinema de Moçambique e o realizador José Cardoso, são portadores de imagens e narrativas revolucionárias, bem como produzidos em cooperação com outros cinemas cuja afinidade ideológica e, como uma ferramenta importante no processo de construção de uma imagem nacional.

atingir, deste modo, as estruturas da sociedade e, ao mesmo tempo, agir como um “contra-poder” por ser autónomo em relação aos diversos poderes da sociedade.

2.1.1. Os acordos de paz e o Cinema

Finda a guerra que durava cerca de 16 anos, em 1992 foram assinados os acordos Gerais de Paz (AGP) que representam o marco para a transição democrática e multipartidária. Esta viragem política colocou o país no bloco capitalista e suas instituições, abrindo espaço para a intervenção às agências internacionais, novos atores e novas narrativas distintas da fase anterior. Esse contexto acabou por permitir o surgimento de um cinema de carácter institucional ou de embaixada, onde o financiamento era quase exclusivo das Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Embaixadas. A fase das políticas estatais dissolveu-se paulatinamente e a base constitucional da nova fase liberalizou o mercado cinematográfico para fora das suas fronteiras.

De acordo com Oliveira (2014), a variedade de produção cinematográfica e a diversidade de enredos e de perspetiva dão provas da dinâmica de que goza o cinema em Moçambique. São vários os cineastas que têm desenvolvido trabalhos voltados para a temática do HIV/Aids; segundo o mesmo, onde faltam condições favoráveis de produção, sobram criatividade e ações inovadoras⁴. Alguns cineastas decidiram avançar para a prospeção e imersão na via de um cinema “independente” que lhes permitisse recolher as cenas do quotidiano e as histórias dos “excluídos” de forma livre, sem as amarras do período precedente. Mas apesar dessa viragem, a produção e os produtores passaram a enfrentar desafios para a execução de suas atividades, com particular enfoque em questões financeiras, uma vez que dentre as consequências da guerra surgiu um papel menos atuante do Estado na produção de filmes. Existe um esforço para o desenvolvimento do cinema de autor/ indie e narrativas pós-guerras, libertas de ideologias e vinculadas à possibilidade de desenvolvimento a partir das reminiscências da mesma. Produções maioritariamente ou totalmente fora do sistema e do funcionamento das grandes políticas de Estado, que ao invés disso são produzidas e distribuídas por empresas ou companhias de entretenimento independentes (produtoras independentes, pequenas produtoras com baixo estatuto comercial). Normalmente os filmes independentes

4. Seja para mostrar os impactos da epidemia nos arranjos familiares tradicionais (Isabel Noronha, Trilogia das Novas Famílias), para mostrar a distância entre as propostas de saúde e prevenção por parte das políticas oficiais e a subversão das práticas sociais, que não se adequam a tais propostas (Orlando Mesquita, The ball), para falar dos dilemas de quem convive com HIV/Aids em contextos tradicionais (Gabriel Mondlane, Silêncio da mulher), ou dos preconceitos sofridos por quem adquiriu a doença (Sol de Carvalho, Pregos na cabeça), revelam os vários aspectos dinâmicos, que cercam as estratégias de combate a epidemia.

estão muito ligados ao cinema de autor que é hoje uma característica do cinema em Moçambique. Outro fator relevante foi o surgimento de novas produtoras tais como a Ebano, a Promedia ou a Iris Produções. Alguns dos filmes produzidos nesse período foram “Pause in life” (1992), “Stone os Zimbabwe” (1997), “Chicualacuala – terra agonizada” (1997), “A Guerra da Água” (1995), “Desobediência” (2002) de Licínio de Azevedo, “Herança da viúva” (2002) de Sol de Carvalho, “Dina” (2010) de Mickey Fonseca ou “O Lobolo” (2010).

2.1.2. *A lei do cinema e do audiovisual e o “Novo-Kanema”*

Em Moçambique, após um longo período de espera e de luta por políticas publicas na área do cinema e do audiovisual, foi aprovada a Lei 1/2017, de 6 de janeiro de 2017 (Lei do cinema e do audiovisual), que foi revista e aprovada em 18 de junho de 2024, através do decreto n.º 57/2024, de 31 de Julho, e entrou em vigor em 29 de setembro de 2024. Esta estabelece o regime jurídico para a produção, distribuição, exibição, e difusão de obras audiovisuais e cinematográficas.

A aprovação de legislação relativa ao sector veio trazer nova dinâmicas para o sector, regulando-o, o que permitiu entender o contexto para o funcionamento da atividade audiovisual e cinematográfica no território.

Apesar da cobertura nacional da legislação, a cidade de Maputo ainda funciona como epicentro da indústria cinematográfica no país, tornando-se num centro principal da produção cinematográfica e audiovisual, cujas dinâmicas vão sendo moldadas fundamentalmente por transformações sociais e políticas. A lei define os princípios de ação do Estado e do empresariado nacional e estrangeiro no quadro do fomento, desenvolvimento, proteção da arte do cinema e atividade audiovisual e cinematográfica no geral, estabelecendo o regime jurídico aplicável à produção, distribuição, exibição e difusão de todas as obras audiovisuais e cinematográficas, salvo as que sejam efetuadas no quadro da atividade televisiva (que são reguladas por legislação própria). O artigo II, Secção I, sobre produção de obras audiovisuais e cinematográficas, no seu artigo 9 sobre produção, define o papel do Estado:

O Estado incentiva a produção e a co-produção, promove a difusão a nível nacional e internacional de obras audiovisuais e cinematográficas nacionais, enquanto instrumentos de expressão da diversidade cultural, afirmação de identidade nacional, promoção das línguas e valorização da imagem de Moçambique no mundo. O Estado institui um conjunto de prémios e estímulos destinados aos profissionais que se destacam na produção audiovisual e cinematográfico ou que, pelo valor da sua obra, mereçam reconhecimento.

Isto abriu espaço para coproduções, parcerias e outras formas de produção que exigem menos do Estado, criando fundamentalmente condições para simplificar

procedimentos inerentes ao licenciamento, que se tornou eletrónico, célere e próximo do cidadão. Num contexto de ausência de uma indústria cinematográfica, o cinema de autor tende agora a ser mais apoiado por produtoras independentes, desafiando-se constantemente face ao acesso a fontes de financiamento novas, coproduções e desenvolvimento de habilidades de ‘fundraising’ para fazer frente à mínima participação do Estado no setor⁵.

Apesar do sector cinematográfico não ter alcançado o nível de financiamento necessário para a sua disseminação, muitas ações têm sido levadas a cabo e eventos novos têm caracterizado este período entre a aprovação da lei e a internacionalização do cinema jovem moçambicano, que ganhou novo ímpeto através do filme “O resgate” (2019), de Mickey Fonseca, filme moçambicano que se tornou no primeiro a ser exibido numa plataforma Netflix e na Amazon. Os efeitos desta produção e da sua popularidade tornaram o filme numa espécie de referência do cinema desta época, que inspirou outros filmes com a mesma temática e produzidos também por jovens.

Estes eventos contribuíram para a criação de uma plataforma de *streaming* para cinema nacional, que é também uma plataforma digital de divulgação de filmes produzidos e realizados a nível nacional, inspirada na Netflix e no Youtube. A mesma foi criada em 2019 e já possui perto de 100 obras moçambicanas, sendo até ao momento a única base de dados sobre cinema nacional. O que equivale dizer que a partir da lei e da internacionalização do filme “O resgate”, ocorreu uma viragem substantiva no interesse e deu-se o alargamento de uma nova forma e de novos atores no contexto do cinema em Moçambique, que pode ser designado de “Novo-Kanema” (ver tabela 1).

Tabela 1. Fonte: elaboração própria.

O Resgate, de Mickey Fonseca	2019
Resgate Suicida, de Isidro Mangué	2024
Xenofobia, de Bless Ngonhama	2019
Xingondo, de Bless Ngonhama	2023
Caly, de Alcy Caluamba	2024
Heterodoxo-O quarto, de Ivandro Maocha	2024
Maputo Nakuzanza, de Maria Clotilde e Ariadine Zampaulo	2022
Homens Catana, Niassa Cinema Profilmes	2020
Ecos, De Gigliola Zacara	2023
Kwama, de Gigliola Zacara	2020

5. Contudo, existem produtoras como MAHLA Filmes que actualmente tem se destacado pela produção relevante que vem levando a cabo, surgiu igualmente no contexto da covid 19 o NETKANEMA, um sitio de divulgação e venda de filmes que funciona também como distribuidora.

2.2. Ensino superior em cinema: o caso do Instituto Superior de Artes e Cultura de Moçambique (ISArC)

O Instituto Superior de Artes e Cultura de Moçambique (ISArC) foi a primeira instituição de ensino superior na área de artes e cultura em Moçambique, criada através do Decreto-Lei n.º 45/2008 de 26 de novembro, tendo atualizado o seu estatuto orgânico através do decreto número 65/2013 de 11 de dezembro. Iniciou as suas atividades letivas em 2010 com três cursos; Design, Artes Visuais, e Animação Sociocultural. A área do ensino superior em Cinema em Moçambique foi iniciada em 2015 com a introdução de cursos de licenciatura em Cinema e Audiovisual. A sua implementação iniciou-se por um processo de formação intensiva, seguida por consultas, elaboração do projeto letivo, e experimentação. Decorreram também cursos intermédios de cinema e audiovisual e formação docente – com duração de 6 meses cada um – nos anos de 2012 e 2013, respetivamente, com o objetivo de pesquisar intenções e necessidades de mercado moçambicano para o lançamento do ensino superior na área do cinema.

O Instituto Superior de Artes e Cultura contou com a colaboração de cineastas renomados na área prática do cinema, tais com João Ribeiro, Sol de Carvalho ou Gabriel Mondlane. Após debates acerca do cinema acordou-se em 2012 a assinatura de Carta de Machava em que se estabeleciam visão, necessidades e ações e compromissos para o desenvolvimento do curso de licenciatura e os modos de colaboração para o mesmo. Deste modo, o curso contou na fase efetiva com variados interessados, dentre iniciantes, leigos e pessoas ligadas ao sector, que compuseram a primeira turma no ano de 2015. O curso foi concebido para formar profissionais em estudos teóricos e práticos, orientados para os sectores de produção audiovisual tanto no género de ficção quanto os de não-ficção. Incluem-se nele as atividades de realização, argumento, fotografia, sonorização, montagem e edição de filmes e vídeos, assim como a redação, produção e edição de programas de televisão. São várias as fórmulas usadas para a lecionação do curso de Cinema e Audiovisual, visando garantir habilidades para a produção ao mesmo tempo que promovem uma reflexão sobre os aspetos temáticos e formais, principalmente a partir de filmes mais próximos das duas últimas fases do cinema em Moçambique. O desafio de mudança do currículo tem vindo a ser alvo de debates e ações preparatórias já em curso, enquanto persistem desafios de várias ordens, desde a construção de um campus que integre salas de projeção, a equipamentos atualizados com regularidade, laboratórios modernos e flexíveis, ou docentes especializados na área. No intervalo entre a sua criação e os dias de hoje, verifica-se que as tendências de pesquisa englobam temas diversos como a representação da mulher no cinema, os planos como recursos narrativos, ou a inserção de marcas no cinema de Moçambique.

Denota-se também um interesse nas análises filmicas de filmes de destaque internacional, como é o caso do filme “O resgate” pelo seu carácter internacional e pelo facto deste ter sido o primeiro filme moçambicano a ser exibido na Netflix e na Amazon, algo que o destaca de outros pelo seu alcance na temática, exibição e principalmente nos modos de produção que desafiaram abertamente todos os modos que se conheciam até à data. Esse filme foi produzido em regime de “fundraising”, lançado nas redes sociais e com outros fundos que o tornaram numa produção mista entre apoio do público e de parcerias independentes.

Outros filmes bastante pesquisados são “Virgem Margarida” e “Comboio de sal e açúcar”, ambos de Licínio de Azevedo, focando-se esse interesse em aspetos da produção e nas narrativas e representações sociais vigentes. Outra perspetiva explorada mais recentemente pelos graduados é o papel do cinema e do audiovisual enquanto recursos educativos e patrimoniais, relacionando cinema, história e memória. A criação do curso do ISArC contribuiu para que um movimento novo surgisse, dentro da efervescência do processo natural que é o surgimento de novos atores de cinema que se propõem a desenvolver a área apesar dos desafios ainda existentes. Esta ação contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura cinematográfica assente na teoria e na prática que gera indivíduos capazes de contribuir ativamente na produção cinematográfica do país, engrossando as produções da área com uma contribuição mais jovem no contexto do cinema “Novo-Kanema”.

3. Cinema em Portugal

Desde muito cedo, o cinema em Portugal procurou refletir sobre a identidade do país – a sua “portugalidade”, intimamente ligada à imagem da nação e sua autorrepresentação (Villarmea Álvarez, 2016, p. 102) –, em diálogo ou contraste com os filmes produzidos de forma mais industrial no contexto norte-americano. De acordo com Baptista (2009, p. 309), “a «questão nacional» atravessou os filmes portugueses sem grande contestação” no cinema que vai de Aurélio Paz dos Reis à comédia portuguesa produzida entre os anos 20 e os anos 40, mas a partir do cinema novo dos anos 50 e 60 nasce um cinema de autor que anulou o consenso em torno desse mesmo imaginário nacional. A partir daí, com a liberdade advinda da revolução de 1974 e com o contributo da televisão, o cinema português evoluiu de modos admiráveis nos seus modos de produção, distribuição e exibição, encontrando muitas vezes uma afirmação internacional que nem sempre encontrou equivalente dentro de fronteiras. As reformulações ocorridas sobretudo na segunda metade do século XX conduziram o cinema português no sentido de, paralelamente, definir-se e indefinir-se pelas suas múltiplas valências, momentos e autores, oferecendo hoje um campo rico, complexo e variado onde jovens cineastas procuram integrar-se e afirmar-se.

3.1. Evoluções e transformações nos modos de produção

O Novo Cinema Português trouxe, a partir dos anos 50 e sobretudo dos anos 60, uma vontade de representar o país de um modo mais próximo e fiel à realidade social, política e económica da época. Esse cinema procurou fugir do embelezamento e da artificialidade representativa de produções anteriores (comédias e outras narrativas “agradáveis” ao regime fascista então em vigor). Ao invés, introduziu uma ideia não de mera denúncia, mas de tentativa de verdadeira e livre reflexão sobre as reais condições do país. Um momento marcante dos anos 60 foi o aparecimento da Produções António da Cunha Telles, “um projeto inovador que assentava num esquema de produção contínua e a baixo custo”, defensor da figura do produtor como coautor dos filmes (Ribas e Cunha, 2017, p. 458). No entanto, os anos 70 trouxeram as cooperativas de realizadores e uma valorização ainda mais acrescida da “figura do cineasta-autor, presente em todos os momentos do processo produtivo” (idem, p. 459).

Outro momento marcante foi a criação, em 1972, da Escola de Cinema do Conservatório Nacional, onde proeminentes cineastas – Paulo Rocha, António Reis, Alberto Seixas Santos – lecionaram a uma nova geração de realizadores, entre os quais Joaquim Pinto, Teresa Villaverde, Pedro Costa ou Manoel Mozos (Areal, 2011, p. 276). O conjunto de realizadores e realizadoras oriundos desta Escola deram continuidade à reflexão que o cinema até então vinha produzindo sobre a identidade nacional e cultural portuguesa, questionando-a, mas ao mesmo tempo revelando-a “mais estruturante do que se pensava” (Baptista, 2009, p. 308). Do ponto de vista estético, foram realizadores que evidenciaram também uma “dupla tendência estética: por um lado, a mutação das formas narrativas e, por outro lado, uma ideia de resistência cultural cada vez mais ativa” (Areal, 2011, p. 276). Neles, o cinema revela uma vontade de gerar realidade em vez de meramente representá-la, de revelação em vez de manifestação, de experimentar o tempo direto “como elemento estrutural da narrativa” (idem). Para isso, muito contribuiu também a liberdade política, social e cultural conquistada com a Revolução dos Cravos em 1974.

Ribas e Cunha referem (2017, p. 459) que a partir da década de 1980 um novo paradigma tomou conta do cinema português: a internacionalização do mesmo “através da coprodução, iniciada anos depois por António-Pedro Vasconcelos e Paulo Branco na VO Filmes”. Acrescentam os autores que, “dependente de financiamento público, Branco desenhou um modelo de produção transnacional de cinema de autor, apostando forte na sua promoção junto dos circuitos da crítica especializada e dos festivais internacionais de cinema” (Ribas e Cunha, 2017, p. 460). Essa presença com maior força em produções e certames de cinema no

estrangeiro permitiu, segundo Baptista (2009, pp. 316-317), mostrar “um número cada vez maior de filmes portugueses que combinavam uma linguagem moderna com uma reavaliação profunda do que definia a identidade nacional do país”, granjeando uma mais positiva reputação e reconhecimento do cinema português.

Esta afirmação de Portugal como país desenvolvido enquadrou-se também na adesão à Comunidade Económica Europeia de 1986. Contudo, os anos 80 do cinema português vão trazer também a constatação violenta “(d)a realidade da sua marginalidade económica, social e cultural no espaço europeu”, refletindo “de forma angustiada estas tensões identitárias” com “filmes sobre indivíduos que se sentem deslocados em relação às suas famílias, empregos ou comunidades” (Baptista, 2009, p. 318). Ainda assim, o aumento da capacidade de consumo dos habitantes portugueses procedente do desenvolvimento económico do país trouxe-lhes uma experiência quotidiana que se distanciava dos filmes e narrativas deste cinema de angústias e tensões, provocando um certo distanciamento dos públicos face ao mesmo (Baptista, 2009, p. 319).

Avançando para os anos 90, afirma Areal (2011, p. 278) que nessa década “o cinema de arte assume-se, de novo, à margem dos circuitos de distribuição mainstream, como um cinema de dissidência”. Parte dessa dissidência, de acordo com Villarrea Álvarez (2016, p. 116), advém de um cinema mais intelectual, de baixo orçamento, claramente distante do padrão norte-americano ou de grandes produções europeias, usando as limitações como estímulo criativo. Acrescenta o autor que cineastas como “Pedro Costa, João Canijo, Teresa Villaverde e João Pedro Rodrigues (...) vão ampliar os temas e as personagens abordadas até então pelo cinema português”, renovando a tradição “através de um encontro, inédito e inesperado nessa altura, com o presente e com o real” (Villarrea Álvarez, 2016, p. 115). Por outro lado, e paralelamente a estes cineastas mais consagrados, aparece uma nova geração de realizadores, enquadrados na designação “Geração Curtas”, que se afirmam “com olhares originais e cosmopolitas sobre a realidade portuguesa” sobretudo através da curta-metragem de ficção (Ribas, 2016, p. 89). Algo que todos estes cineastas partilhavam, de acordo com Baptista (2009, pp. 319-320), era retratarem “protagonistas jovens marginais, mães adolescentes ou imigrantes ilegais”, com argumentos abordando temas “como a pobreza, a doença, o desemprego, a violência doméstica, o tráfico humano ou a toxicodependência”.

O cinema português dos anos 90 concentrava-se, assim, na realidade imediata, numa reação ao presente, combinando denúncia social com uma integração do país “num tempo globalizado onde as fronteiras já não confinavam”, olhando para personagens que “viviam, trabalhavam, sofriam e morriam como pessoas, e não como portugueses” (Baptista, 2009, p. 320). Foi uma época em que se deu

uma grande proliferação da produção de documentários, apoiada “nos desenvolvimentos tecnológicos trazidos pelos novos equipamentos de rotação e montagem em vídeo digital, mas também nos novos programas de financiamento estatal destinados exclusivamente o documentário” (Baptista, 2009, p. 320). De acordo com Ribas e Cunha (2017, p. 460), o entendimento sobre “cinema português” na década de 90 transformou-se nesse sentido de redefinição dos modos de produção, distribuição e exibição, assentes na “passagem para o digital” e na “consolidação de um capitalismo globalizado”. Por outro lado, alterou-se pelo fortalecimento da dicotomia entre filmes comerciais e filmes de autor. O aparecimento das televisões privadas nos anos 90 (SIC e TVI) alimentou caminhos na direção de uma indústria audiovisual, onde a ficção apontava à conquista de audiências e públicos alargados (Ribas e Cunha, 2017, pp. 464-465). Essa dicotomia manteve-se ao longo das décadas seguintes, até aos dias de hoje, impondo duas tendências diferenciadas: o cinema de autor com “um grande potencial de exportação”, em festivais e canais de distribuição e exibição internacionais; e o cinema comercial com “o seu sucesso apenas no mercado interno” (Ribas e Cunha, 2017, p. 482). Algo que talvez se explique também pelo que refere Villarrea Álvarez (2016, p. 109): “nenhum cinema nacional pode existir numa situação de completo isolamento, sobretudo num momento histórico marcado pela crescente interconexão e interdependência entre sistemas económicos, culturais e sociais”.

De qualquer dos modos, e de acordo com Ribas (2016, p. 92), a estas diferentes gerações e à consolidação de vários apoios públicos (a partir do Instituto do Cinema e Audiovisual) juntou-se “uma diversidade assinalável de estruturas de produção”, direcionadas não só para curtas-metragens, longas-metragens e documentários, mas também “produtos mais comerciais, como vídeos musicais, filmes institucionais ou spots publicitários”. Esta ideia de indústria, ainda que não tendo a dimensão de outras no estrangeiro e apesar de assentar numa excessiva dependência dos subsídios públicos, foi permitindo às equipas de produção trabalhar entre diferentes formatos e âmbitos. Sendo a instabilidade e precariedade laboral algo que ainda está por resolver no cinema português (bem como noutras artes), este possível intercâmbio de profissionais qualificados entre diversas áreas do audiovisual amenizou o impacto de sucessivas e complicadas crises económicas ao longo do século XXI. Atualmente “o cinema português (...) vive através de um cronicamente precário e frágil tecido económico, já que o mercado cinematográfico, enquanto tal, é demasiado exíguo para promover um cinema comercial (a melhor bilheteira de um filme português não permite sequer recuperar o dinheiro investido)” (Ribas, 2016, p. 99).

Ainda assim, desde o final do século XX proliferaram escolas e cursos superiores de cinema e audiovisual, intensificou-se a atividade cineclubística, diversi-

ficou-se a oferta de festivais de cinema e plataformas de exibição, procurando desenvolver um setor que, mesmo lutando ainda por melhores condições de trabalho e maior estabilidade, mostra hoje um fulgor muito interessante que projeta o cinema português para um assinalável reconhecimento nacional e, sobretudo, internacional. Existe uma “(...) necessidade dos cineastas portugueses continuarem a produzir filmes para uma audiência mais vasta e mundial” (Ribas, 2016, p. 100), advinda talvez do facto de que “(...) os cineastas portugueses precisam primeiro afirmar-se como autores globais para depois serem reconhecidos como autores nacionais” (Villarme Álvarez, 2016, pp. 106-107).

3.2. Ensino superior em cinema: o caso da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa (EA-UCP)

A Universidade Católica Portuguesa é uma instituição de ensino superior fundada em 1967 e dividida entre quatro campi: Lisboa (sede), Porto, Braga e Viseu. Distribuída pelas várias faculdades e espaços, a sua oferta curricular e educativa compreende áreas do saber diversificadas: Economia, Gestão, Direito, Medicina, Enfermagem, Biotecnologia, Psicologia, Teologia, Ciências Políticas ou Artes, entre outras. A Escola das Artes (EA), situada no Centro Regional do Porto (Foz), foi fundada em 1997 e integra cursos nas áreas de Cinema, Audiovisual, Animação, Som, *New Media Art*, Conservação e Restauro, ou Indústrias Criativas.

O cinema, dentro da EA, foi desde sempre um dos seus principais focos de ensino. Ao longo dos anos – primeiro dentro da Licenciatura em Som e Imagem e, depois da reforma de Bolonha, também dentro do Mestrado em Som e Imagem – diversos estudantes especializaram-se nas várias áreas do cinema e formaram-se como cineastas ou profissionais de cinema através da realização de projetos e de estágios curriculares. O crescimento da área de cinema na Escola ganhou um novo impulso a partir de 2019-2020, ano em que a EA estreou um novo Mestrado em Cinema. Em 2020-2021, inaugurou também uma nova Licenciatura em Cinema. Deste modo, a área de cinema autonomizou-se do campo mais lato do Audiovisual ou do Som e Imagem, permitindo um programa de ensino exclusivamente focado nos campos específicos do saber e do saber-fazer cinema.

Os cursos de cinema da EA apresentam algumas características distintivas face à oferta concorrente a nível nacional e internacional. Uma das principais é estruturar-se pela metodologia de *Project-based learning* (PBL), apostando nos projetos práticos como epicentros dos vários campos teóricos e práticos inerentes aos conhecimentos e competências cinematográficas a desenvolver pelos estudantes. Ainda que a adoção do PBL não seja inovadora em si mesma (sobretudo olhando para cursos nacionais de Arquitetura ou Medicina, ou cursos de instituições internacionais que serviram de referência aos cursos de cinema da EA – Le Fresnoy,

FAMU, NTFS, ECAM, TAI, entre outras), a criação de uma estrutura curricular e um plano de estudos totalmente alinhados com o PBL constituiu em si mesma um desafio e algo diferenciador. Todas as unidades curriculares foram pensadas pelo contributo que, em cada semestre, poderiam oferecer ao desenvolvimento de projetos específicos. Isto significa que, para o desafio projetual lançado aos estudantes em cada momento, há um conjunto de disciplinas (de teoria do cinema, história do cinema, história da arte ou filosofia, por exemplo) que acompanham esse projeto e podem contribuir direta ou indiretamente para o mesmo.

Outro aspeto importante da Escola é a disponibilização aos alunos de toda a infraestrutura e equipamento profissionais de cinema que poderão precisar: câmaras, lentes, tripés, iluminação, acessórios, computadores, softwares, estúdios, laboratórios, etc. Por outro lado, a EA apoia as produções finais dos estudantes, quer na Licenciatura quer no Mestrado, através de fundos próprios ou de apoios externos. Além do apoio à produção, a EA apoia também a distribuição e exibição dos filmes, orientando o processo de envio dos filmes para os principais festivais de cinema nacionais e internacionais. Finalmente, a EA conta também com uma programação cultural, através do seu Católica Art Center⁶, que traz artistas, realizadores e profissionais de cinema à Escola, num completo e permanente programa de masterclasses, workshops, conferências ou sessões de cinema. Vários destes convidados são também docentes nos dois cursos de cinema, oferecendo a sua *expertise* na orientação dos projetos e dos diferentes módulos que muitas vezes os compõem.

Uma implementação eficaz do PBL, de acordo com Cordeiro (2019), obedece a algumas características e cuidados que os cursos de cinema da EA têm tido em conta. Os estudantes são o epicentro da prática pedagógica, dentro da ideia de *student-centered approach* que visa tratar cada estudante como um ser complexo (em vez de um recetáculo ideal e homogéneo). Perante o desafio colocado por cada projeto, cada aluno ou grupo de alunos⁷ organiza e conduz as atividades sob orientação e supervisão dos docentes, com autonomia e responsabilidade perante as soluções encontradas e os resultados obtidos. Se na indústria audiovisual os

6. O Católica Art Center integra 3 espaços polivalentes – Sala de Exposições, com programação regular desde 2018, um importante espaço de experimentação, desenvolvimento e criação de novas produções artísticas; Auditório Ilídio Pinho com programação semanal de cinema e encontros com artistas; e a Blackbox mais vocacionada para as artes performativas. O pedido apresentado pela Escola das Artes para adesão do equipamento Católica Art Center à Rede Portuguesa de Arte Contemporânea (RPAC) foi aprovado pela Ministra da Cultura no dia 16 de setembro de 2024. A RPAC é uma plataforma de referência na dinamização da arte contemporânea portuguesa, que congrega as diversas instituições dispersas no território atuantes neste domínio, promovendo o desenvolvimento socioeconómico dos territórios, a coesão territorial, a correção de assimetrias e a mobilidade de públicos.

7. Na Licenciatura em Cinema, todos os projetos são em grupo. No Mestrado em Cinema, são individuais.

projetos seguem um percurso comumente dividido entre pré-produção, produção e pós-produção, também nos projetos realizados nos cursos de cinema essa mesma metodologia é convocada e utilizada. Replica-se assim uma forma de trabalhar equivalente à do ‘mundo real’, perante a qual os estudantes têm de ir refletindo. Desse modo, é dada uma maior ênfase ao processo do que ao resultado, não apenas por tratar-se de um resultado artístico, mas também para permitir aos estudantes a experimentação e o erro.

Não obstante, são também vários os desafios oferecidos pelo PBL e que têm vindo a obrigar os cursos de cinema da EA a uma constante atenção e resposta. Ainda segundo Cordeiro (2019), é grande a exigência de recursos, devendo estes ser sempre adequados ao tipo de projetos a realizar ou ao número de estudantes. Por outro lado, e dada a diferença considerável de projetos, é também um desafio encontrar critérios de avaliação suficientemente abrangentes, sem que com isso se tornem abstratos ou vagos aos olhos dos alunos. Com um rácio de alunos por professor reduzido, existe também um desafio económico inerente ao PBL, além da elevada quantidade de tempo requerida a docentes e discentes no acompanhamento e realização dos projetos, dentro e fora da sala de aula.

A Licenciatura e o Mestrado em Cinema da EA, dando resposta a estes desafios, contam com equipamento e infraestrutura suficiente para albergar e dar resposta aos diferentes projetos desenvolvidos por estudantes, ao longo dos vários anos letivos. Estes vão da pré- à pós-produção, da imagem ao som, dos efeitos especiais à correção de cor, da animação à fotografia, ou do analógico ao digital. Ao nível da avaliação, os alunos trabalham em grupo (Licenciatura) ou individualmente (Mestrado) sob um acompanhamento próximo dos docentes da EA e dos artistas e profissionais convidados, respondendo a critérios claros e definidos que não impõem restrições ao nível da criatividade ou do resultado, mas sim baseados em evidenciar o processo. Além dos coordenadores dos cursos, existem coordenadores de projeto ou até de ano (no caso da Licenciatura) que asseguram a devida articulação entre UCs, docentes e artistas e profissionais convidados. Quer estes subcoordenadores quer a coordenação dos cursos mantêm uma recorrente auscultação de docentes e discentes, para solucionar problemas e discutir melhorias ou correções curriculares, sempre em articulação também com o Conselho Pedagógico, o Conselho Científico e a Direção da EA.

Nos 6 anos de existência dos cursos de Cinema da EA (2018-2024), foram já vários os prémios e participações em festivais e mostras de cinema nacionais e internacionais. Entre eles, destacamos o Curtas de Vila do Conde, o Porto/Post/Doc, o IndieLisboa ou o DocLisboa (em Portugal), ou o FIDMarseille, a DocumentaMadrid ou o San Sebastian IFF (a nível internacional). Mais do que isso, estudantes e jovens cineastas têm encontrado a sua voz e o seu caminho

como autores e profissionais de cinema, contribuindo para alimentar com qualidade o meio cinematográfico português.

Se, ao olharmos para o cinema português e para a ideia de uma “escola portuguesa” que lhe é inerente, considerarmos o que Jacques Lemièrre afirma ser um conjunto de artistas que “partilhando princípios comuns e resistindo para proteger a sua liberdade de realizadores, desenvolvem a sua própria voz” (in Areal, 2011, p. 272), verificamos que os cursos de cinema da EA respondem à necessidade de preparar futuras gerações de cineastas para encontrarem essa voz associada a novas “visões do mundo” (Areal, 2011, p. 275). Integrada na tradição de cinema de autor e no diálogo próximo com a realidade e com a cultura nacionais, a formação superior em cinema da EA fomenta o desenvolvimento e a articulação entre as capacidades crítica, reflexiva, artística e técnica necessárias à produção de obras relevantes, provocadoras, originais e participantes do tempo e do espaço em que se enquadram. Naturalmente mais próxima do cinema de autor do que do cinema comercial, é uma formação ainda assim suficientemente diversificada para permitir aos seus estudantes encontrar trabalho numa ideia de indústria audiovisual alargada. Por outro lado, o contacto com profissionais do setor, alguns deles internacionais, enquadra-os nas metodologias e realidades próprias do meio, alimentando a sua própria formação autoral ao mesmo tempo que os contextualiza e integra, com enorme consciência, no tipo de trabalho que os espera após a sua formação superior.

4. Conclusões

Da análise particular aos modos de produção e de ensino superior de cinema em Moçambique e em Portugal resultam algumas conclusões importantes. No caso moçambicano, verificamos que o cinema nacional foi profundamente marcado pelo processo de independência do país, construindo e afirmando um cinema não-propagandístico, voltado para os interesses e a identidade da cultura e do povo moçambicanos. Por outro lado, verificou-se a importação de modos e metodologias de produção estrangeiros – quer na segunda metade do século XX quer mais recentemente – que trouxeram oportunidades de alargamento dos horizontes de produção cinematográfica. Esta expansão deu-se, por um lado, ao nível das estéticas e narrativas, mas também dos modelos de financiamento, da dimensão dos projetos e da sua própria exibição (como no caso paradigmático do filme “O resgate”). Tudo isto permitiu o desenvolvimento da indústria cinematográfica no país, que ainda que permaneça subdesenvolvida face a outras grandes indústrias mundiais, tem vindo a oferecer cada vez mais oportunidades a jovens cineastas. Disto é prova o Instituto Superior de Artes e Cultura de Moçambique e a sua oferta educativa superior em cinema. No ISArC, verificou-se a participação de

cinastas importantes do país no aparecimento e consolidação dos cursos ligados ao cinema e audiovisual, proporcionando a delineação e a contextualização do ensino tendo em conta as necessidades (e a história) da cinematografia moçambicana. Por outro lado, as produções aí desenvolvidas mantêm um foco em temas relevantes da cultura, sociedade e política contemporânea de Moçambique, fomentando o pensamento crítico e o compromisso artístico dos alunos sobre o seu mundo e alguns desses temas, nos filmes que produzem.

Quanto ao caso português, verifica-se que a evolução dos modos de produção, sobretudo desde a segunda metade do século XX, afirmou um cinema de autor reconhecido internacionalmente (por vezes mais do que dentro de portas), com diversidade de estéticas e narrativas, de autores e formatos, mas quase sempre comprometidos também com o seu tempo e as principais questões culturais, sociais, económicas ou políticas. Se a excessiva dependência das produções face a apoios de financiamento público tolhe a oportunidade de muitos jovens cineastas afirmarem a relevância da sua voz no meio cinematográfico, as principais produtoras de cinema em Portugal têm conseguido desenvolver cada vez mais estratégias de coprodução internacional, além de ser cada vez mais recorrente a exibição de cinema português em festivais de cinema no estrangeiro (incluindo os de maior reputação e visibilidade). A presença de muitos dos principais realizadores e profissionais de cinema em Portugal nos cursos de cinema da Escola das Artes tem sido um fator muito relevante no desenvolvimento dos estudantes como autores de cinema. Isso proporciona-lhes uma consciência muito afinada sobre o meio do cinema em Portugal, sobre possíveis metodologias e estratégias de trabalho adequadas à realidade fílmica portuguesa, enquanto contactam com diferentes áreas de trabalho e diferentes profissionais totalmente enquadrados na indústria. Por outro lado, a Escola apoia também essa internacionalização e contribui ativamente (financiamento, equipamento, recursos vários) para os projetos desenvolvidos, além de proporcionar cursos cuja estrutura em PBL privilegia a experimentação em torno dos processos inerentes a uma produção cinematográfica.

Assim, podemos concluir que quer o ISArC quer a EA apresentam cursos de cinema devidamente enquadrados e adequados aos modos de produção de cinema atualmente mais relevantes em cada país. Respondendo às respetivas realidades económicas, mantêm um foco nos modos de produção atualmente em vigor, com participação de profissionais que trazem essa consciência e contributo para os processos de educação superior. As duas instituições instigam os seus estudantes a pensar sobre o meio em que se inserem, sobre o contexto que os envolve, com liberdade para desenvolverem a sua voz enquanto autores de cinema. Há uma vontade e uma estratégia que parece ser comum, de trabalhar junto dos alunos as noções teóricas, históricas e práticas mais importantes para fazerem cinema nos

países onde estão e devidamente em diálogo com as realidades que os enquadram. Esperemos que o futuro continue a trazer jovens com motivação e resiliência para, através do cinema, continuarem a pensar, representar e refletir sobre as identidades, os desafios, os constrangimentos e as esperanças que mais definem as realidades passadas, presentes e futuras de Moçambique e de Portugal.

Referências

- Areal, L. (2011). *Cinema Português – Um País Imaginado. Vol. II – Após 1974*. Edições 70.
- Balbé, A. D., Trindade, E., & Macedo, I. (2021). Cinema, percursos e dinâmicas de coprodução com Moçambique: um olhar exploratório. *Vista*, (7), 1-13. <https://doi.org/10.21814/vista.3443>
- Baptista, T. (2009). Nacionalmente correto: A invenção do cinema português. *Revista de Estudos do Século XX*, 9, 307-323.
- Boletim da República (2013). Publicação oficial da República de Moçambique. Imprensa Nacional de Moçambique, Dezembro de 2013.
- Convents, G. (2011). *Os Moçambicanos perante o Cinema e o Audiovisual: uma História político-cultural do Moçambique colonial até à República de Moçambique (1896-2010)*. Dockanema & Afrika Festival.
- Cordeiro, J., (2019) “Project-based learning in marketised higher education”, *New Vistas* 5(1), 8-13. doi: <https://doi.org/uwl.76>
- Diawara, M.; Diakhaté, L. (2011). *Cinema Africano: novas formas estéticas e políticas*. Sextant.
- Oliveira, E. (2014). Qualquer semelhança não é mera coincidência: uma análise do HIV/AIDS no cinema moçambicano. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) [tese de doutoramento]. Recuperado a 08.01.2025 de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128871>
- Piçarra, M.C. (2009). Portugal olhando pelo cinema como imaginário de um Império Campo/Contracampo. In: 8o Congresso da Federação das Associações Lusófonas de Ciências da Comunicação (LUSOCOM). Anais. Lisboa, p. 827-842.
- Ribas, D. (2016). Algumas tendências do cinema português contemporâneo. In F. Lopes, P. Cunha, & M. Penafria (Eds.), *VIII Jornadas de Cinema em Português*. LabCom. ISBN: 978-989-654-295-5. Acesso (15.10.2024) em: <http://hdl.handle.net/10198/12918>.
- Ribas, D.; Cunha, P. (2017). Quebrando tabus: para uma análise dos modos de produção no cinema português. In Alves, P.; García García, F. *Ofícios del cine: manual para prácticas cinematográficas*. ICONO14/CITCEM, 453-490. ISBN: 978-849-4028-92-2.
- Villarrea Álvarez, I. (2016). Mudar de perspetiva: a dimensão transnacional do cinema português contemporâneo. *Aniki: Revista Portuguesa da Imagem em Movimento*, vol. 3, n.º 1, 101-120. ISSN: 2183-1750. DOI: 10.14591/aniki.v3n1.212

É a fazer música que a gente se entende: um estudo exploratório luso-angolano

Armando Zibungana

Faculdade da Artes – Departamento de Música,
Universidade de Luanda

Vasco Alves

Centro de Investigação em Educação e Desenvolvimento,
Instituto Politécnico de Bragança

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.99-110>

Resumo

Este estudo surge de um programa de mobilidade (*ProCultura+*), promovido pela *Associação de Universidades de Língua Portuguesa*, entre instituições de ensino superior, na área da música. Concretizou-se através do intercâmbio docente na realização de conferências, de oficinas criativas e de dinâmicas curriculares. Teve como objetivo a prospeção de dinâmicas passíveis de se estabelecerem enquanto mecanismos socioculturais de cooperação transnacional, visando o desenvolvimento sustentável, conforme a *Agenda 2030*. Utilizou-se uma abordagem de recolha de dados baseada na observação direta e participante e na aplicação de inquérito por questionário. Os resultados sugerem que “o fazer musical” afigura-se como um instrumento poderoso para a aproximação cultural e transacional, facilitando situações de partilha e de construção mútuas. Conclui-se que o projeto mobilizou saberes e vontades dos participantes, estreitando as relações de cooperação institucional que abonam a favor do desenvolvimento sociocultural no plano do ensino superior em Angola e Portugal.

Palavras-chave: mobilidade transnacional; cooperação curricular; desenvolvimento sociocultural; prática musical.

Abstract

This study arises from a Luso-Angolan mobility programme (*ProCultura+*), promoted by the *Association of Portuguese Language Universities*, between higher education institutions in the field of music. It took the form of teacher/student exchanges involving the delivery of lectures, creative workshops, and curriculum development activities. Its objective was to explore dynamics capable of being established as cross-national sociocultural mechanisms, aiming at sustainable development, in line with *Agenda 2030*. A data collection approach based on direct and participant observation and the administration of a questionnaire survey was used. The results suggest that ‘music-making’ emerges as a powerful instrument for cultural and transactional rapprochement, facilitating situations of sharing and mutual construction. It is concluded that the project mobilized the knowledge and will of the participants, strengthening institutional cooperation relationships that favour sociocultural development in higher education in Angola and Portugal.

Keywords: transnational mobility; curricular cooperation; sociocultural development; music-making.

Enquadramento

A comunidade mundial que comunica através da língua portuguesa estima-se em cerca de 280 milhões de pessoas e as Nações Unidas calculam que, até ao final do século XXI, haverá cerca de 500 milhões de falantes intercontinentais da língua de Camões; O Secretário-Geral da ONU sublinha o franco crescimento da comunidade lusófona que se deve aos esforços de cooperação entre as nações envolvidas (ONU, 2022). Um exemplo destes esforços tem sido dado pelo Projeto *Procul-tura+*, que tem tido como missão a aproximação e a valorização das comunidades académicas dos países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), no que concerne ao intercâmbio das suas formações artísticas e das capacidades críticas inerentes à internacionalização do ensino superior no espaço lusófono (AULP, 2022).

Constata-se que a língua portuguesa tem sido um fator determinante na comunicação e colaboração de profissionais de várias áreas dentro do espaço comum da lusofonia (Padilha, 2005), estabelecendo-se como uma plataforma de benefícios importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal dos agentes envolvidos. No quadro da mobilidade docente no ensino superior, Cardoso (2011) destaca que este tipo de intercâmbio também permite dar resposta a uma necessidade de dotar as instituições de recursos humanos qualificados em determinadas áreas do conhecimento, de modo a garantir a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

As artes surgem como uma das valências que ainda carece de exploração no âmbito do supramencionado intercâmbio lusófono, atendendo à abrangência fenomenológica e ao potencial latente que subsiste ao cruzamento de culturas. Também neste domínio, a partilha da mesma língua desempenha um papel facilitador da compreensão mútua, quer para a partilha de ideias, quer para a construção de projetos conjuntos. É nesta sequência lógica que o presente trabalho se desenvolve, nomeadamente através de um programa específico de mobilidade docente, de curta duração, no âmbito do supramencionado projeto de intercâmbio denominado *ProCultura+*, promovido pela *Associação de Universidades de Língua Portuguesa* (AULP), e que teve como objetivo estreitar relações académicas interinstitucionais com enfoque na área artística. Aqui serão apresentados e discutidos os resultados desta experiência de mobilidade internacional.

Metodologia

Este trabalho insere-se no âmbito de uma investigação de cariz exploratório e de natureza preliminar, com vista a permitir uma compreensão inicial sobre um fenómeno carente de tratamento científico (Babbie, 1016; Yin, 2014). Neste caso concreto, o objetivo consubstanciou-se em estabelecer condições básicas para uma interação transfronteiriça entre instituições de ensino superior na área da

música, através da concretização de um programa de mobilidade docente que decorreu em dois momentos e em dois lugares distintos, possibilitando a colheita de dados em diferentes contextos culturais e académicos, ligados pelo recurso à língua portuguesa.

O primeiro momento foi realizado por um docente português em Angola. No dia 5 de dezembro de 2023, realizou-se na Faculdade de Artes da Universidade de Luanda (Angola) uma atividade de natureza artística, pedagógica e científica. Estas atividades foram ministradas por um docente do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal) a cerca de 50 estudantes de música. O momento experimental consubstanciou-se na realização de um *workshop* de música de conjunto (componente prática/experimental), pela manhã, e, da parte da tarde, numa conferência (componente teórica/analítica) subordinadas ao tema “É a Fazer Música Que a Gente se Entende”. Para aferir a perceção de impacto destas atividades na comunidade académica participante, o docente envolvido aplicou um inquérito por questionário, com perguntas fechadas, cujos resultados foram alvo de análise quantitativa, com recurso à plataforma digital *Google Forms*. Segundo Creswell et al. (2018), o recurso à combinação de dados qualitativos e quantitativos possibilita uma visão mais aprimorada dos fenómenos em estudo.

O segundo momento foi realizado por um docente angolano em Portugal, em março de 2024. Consistiu numa conferência subordinada ao tema “*A Música Folclórica e Urbana de Angola – Da Oralidade ao Conhecimento académico – científico*” e num conjunto de *workshops* práticos de criação e performance musical. No final, o docente envolvido produziu uma reflexão crítica sobre os trabalhos desenvolvidos que serviu de método de análise sobre o proveito retirado desta experiência. A abordagem metodológica baseada em processos de análise reflexiva revela ser uma ferramenta crucial para a construção de conhecimento e está relacionada com modelos de inquirição qualitativa que procuram compreender as dinâmicas intrínsecas à participação ativa em contextos de ação específicos; enquanto processo de análise introspectiva e sistematizada, permite aos investigadores o exame crítico das suas próprias experiências perante a amplitude dos participantes e contextos envolvidos, promovendo uma compreensão alargada do objeto ou fenómeno em estudo (Schön, 1983; Creswell & Poth, 2018; Attia & Edge, 2017; Brookfield, 2017).

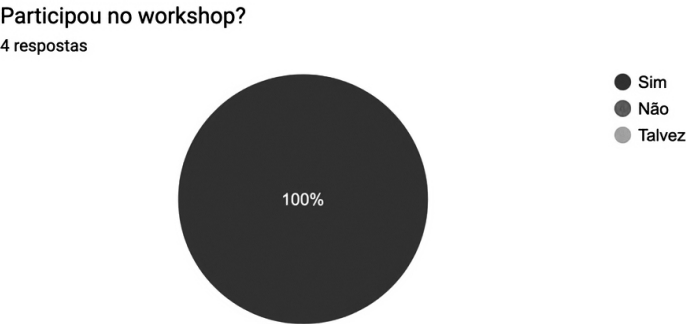
Resultados

Os resultados que se seguem, correspondentes ao primeiro momento da mobilidade, decorrem de um inquérito por questionário (via plataforma *Google Forms*) dirigido aos estudantes angolanos que puderam experienciar dois momentos

exploratórios da mobilidade luso-angolana: o *workshop* e a conferência. Com o objetivo de aferir a percepção de impacto da ação exploratória sobre os estudantes, o questionário foi organizado em três secções, com um total de 12 questões fechadas de resposta múltipla: 1.ª) secção de “Questões Sobre o *Workshop*”, para aferir sobre a percepção de impacto da atividade prática; 2.ª) secção de “Questões Sobre a Conferência”, para aferir sobre a percepção de impacto da atividade teórica; 3.ª) “Questões Gerais”, para aferir sobre a percepção de impacto do conjunto de atividades da ação exploratória. O questionário foi dirigido a um universo de ca. 50 estudantes e só foram obtidas 4 respostas, pelo que o universo da amostra é $n=4$.

O gráfico que se segue revela que 100% dos participantes dizem ter participado no primeiro momento exploratório, conforme as respostas ($n=4$) obtidas à primeira pergunta da 1.ª secção do questionário (01/1):

Figura 1. Resultados da primeira questão do inquérito (01/1)



O gráfico que se segue revela que 100% dos participantes dizem que os exercícios realizados, durante o primeiro momento exploratório, contribuíram muito para uma boa interação musical em conjunto, conforme as respostas ($n=4$) obtidas à segunda pergunta da 1.ª secção do questionário (01/2):

Figura 2. Resultados da segunda questão do inquérito (01/2)

Em que medida considera que os exercícios realizados contribuíram para uma boa interação musical em conjunto?
4 respostas

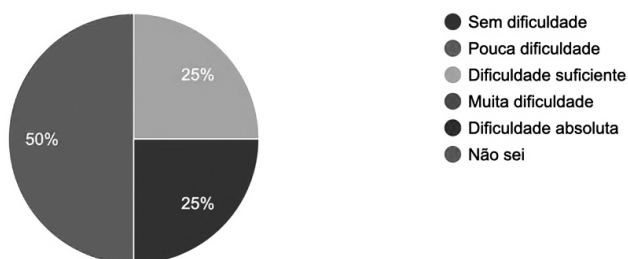


O gráfico que se segue revela que 50% dos participantes dizem que os exercícios realizados, durante o primeiro momento exploratório, tinham um grau de pouca dificuldade de execução; 25% dos participantes diz que os exercícios realizados não tinham dificuldade de execução; 25% dos participantes diz que os exercícios realizados tinham um nível de dificuldade suficiente de execução; conforme as respostas ($n=4$) obtidas à terceira pergunta da 1.ª secção do questionário (01/3):

Figura 3. Resultados da terceira questão do inquérito (01/3)

Em que medida considera o grau de dificuldade da execução dos exercícios realizados?

4 respostas



O gráfico que se segue revela que 50% dos participantes dizem que consideram os exercícios realizados, durante o primeiro momento exploratório, absolutamente úteis para o seu desenvolvimento/aperfeiçoamento musical e os outros 50% dos participantes dizem que consideram os exercícios realizados muito úteis para o seu desenvolvimento/aperfeiçoamento musical, conforme as respostas ($n=4$) obtidas à última pergunta da 1.ª secção do questionário (01/4):

Figura 4. Resultados da terceira questão do inquérito (01/4)

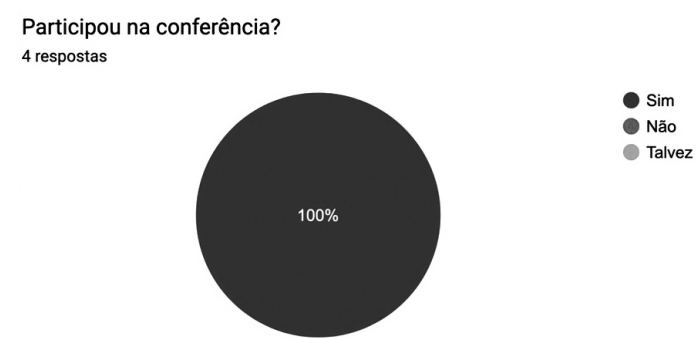
Em que medida considera que os exercícios realizados foram úteis para o seu desenvolvimento/aperfeiçoamento musical?

4 respostas



O gráfico que se segue revela que 100% dos participantes dizem ter participado no segundo momento exploratório, conforme as respostas ($n=4$) obtidas à primeira pergunta da 2.ª secção do questionário (02/1):

Figura 5. Resultados da quinta questão do inquérito (02/1)

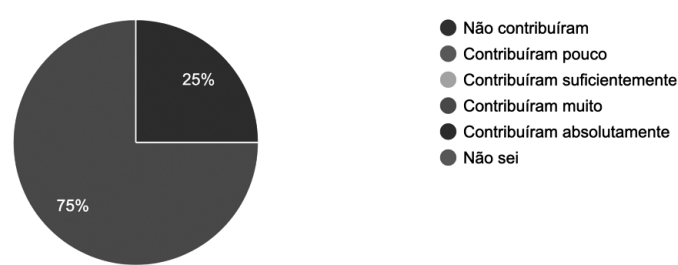


O gráfico que se segue revela que 75% dos participantes dizem que os conteúdos abordados, aquando do segundo momento exploratório, contribuíram muito para uma boa compreensão sobre a investigação científica baseada em arte, e os restantes 25% dizem que os mesmos conteúdos contribuíram absolutamente, conforme as respostas ($n=4$) obtidas à segunda pergunta da 2.ª secção do questionário (02/2):

Figura 6. Resultados da sexta questão do inquérito (02/2)

Em que medida considera que os conteúdos abordados contribuíram para uma boa compreensão sobre a investigação científica baseada em arte?

4 respostas

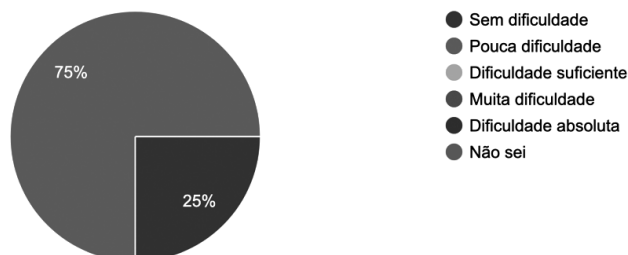


O gráfico que se segue revela que 75% dos participantes dizem considerar de pouca dificuldade o grau de assimilação dos exemplos e conceitos abordados, aquando do segundo momento exploratório, enquanto os restantes 25% dizem considerar sem dificuldade na mesma tarefa, conforme as respostas ($n=4$) obtidas à quarta pergunta da 2.ª secção do questionário (02/4):

Figura 7. Resultados da oitava questão do inquérito (02/4)

Em que medida considera o grau de dificuldade de assimilação dos exemplos e conceitos abordados?

4 respostas

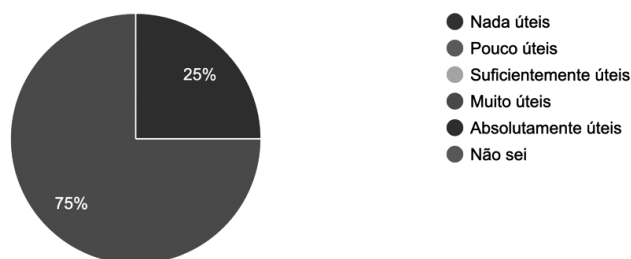


O gráfico que se segue revela que 75% dos participantes dizem considerar muito úteis os conceitos abordados para os seus conhecimentos/experiências científicas, aquando do segundo momento exploratório, enquanto os restantes 25% dizem considerar muito úteis na mesma questão, conforme as respostas ($n=4$) obtidas à quinta pergunta da 2.^a secção do questionário (02/5):

Figura 8. Resultados da nona questão do inquérito (02/5)

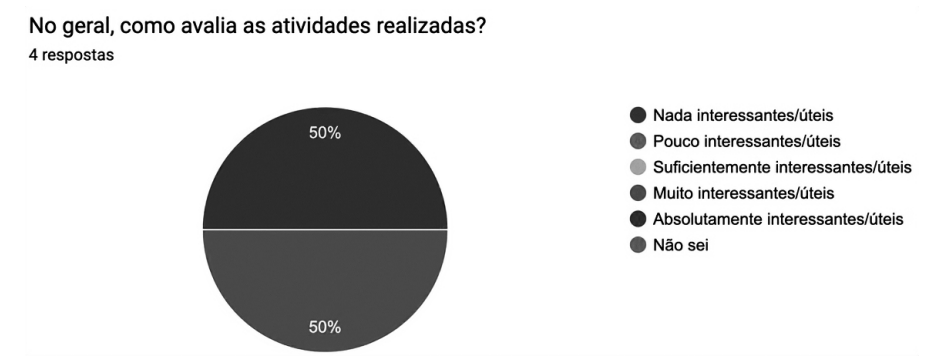
Em que medida considera que os conteúdos abordados foram úteis para o seu conhecimento/experiência científica?

4 respostas



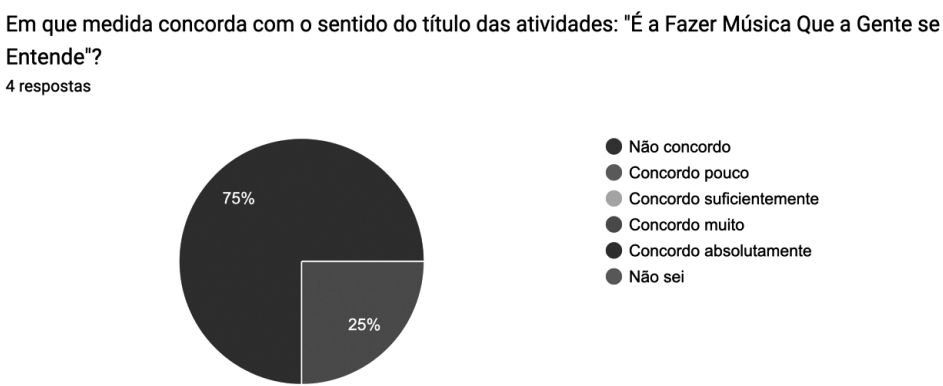
O gráfico que se segue revela que 50% dos participantes dizem avaliar o conjunto das atividades realizadas como tendo sido absolutamente interessantes/úteis, enquanto os restantes 50% dizem considerar muito interessantes/úteis na mesma questão, conforme as respostas ($n=4$) obtidas à primeira pergunta da 3.^a secção do questionário (03/1):

Figura 9. Resultados da décima questão do inquérito (03/1)



O gráfico que se segue revela que 75% dos participantes dizem concordar absolutamente com o sentido do título das atividades realizadas, enquanto os restantes 25% dizem concordar muito na mesma questão, conforme as respostas ($n=4$) obtidas à segunda pergunta da 3.ª secção do questionário (03/2):

Figura 10. Resultados da décima primeira questão do inquérito (03/2)



O gráfico que se segue revela que 100% dos participantes dizem recomendar muito a continuidade futura do tipo de atividades realizadas, conforme as respostas ($n=4$) obtidas à última pergunta da 3.ª secção do questionário (03/3):

Figura 11. Resultados da décima segunda questão do inquérito (03/3)

Recomendaria a continuidade futura deste tipo de atividades?

4 respostas



Os resultados que se seguem, correspondentes ao segundo momento da mobilidade, consubstanciam-se na reflexão crítica realizada pelo docente angolano a partir das suas experiências em Portugal, intitulada de *“A Música Folclórica e Urbana de Angola” – Da Oralidade ao Conhecimento Académico-Científico*:

A exposição girou em torno de um resumo histórico e conceptual do estado da música angolana, suas influências e aportes para a construção da sociedade, e refletimos em torno dos desafios para a sua expressão e expansão desde o ponto de vista da academia angolana e a exportação dos resultados para um âmbito mais internacional, verificando os pontos de conexão histórica, linguística e musical com Portugal, na qualidade de país que induziu e influenciou profundamente Angola, particularmente nas zonas urbanas, e na forma de vida, ser e estar desta mesma sociedade, por vários séculos. Ficando exposto o desafio de serem criados grupos de trabalho conjunto dos nossos dois departamentos de Música para estudos e análises mais aprofundadas sobre as influências e aportes da música nos dois países, desenvolvendo teses, artigos e provas científicas sobre “como a música contribuiu para a melhoria do ambiente social e emocional nas nossas duas sociedades, particularmente no pós-independência?”

Aproveitando igualmente a participação no evento de estudantes do departamento de design, e depois de uma rica interação, partilha e reflexões, ficou exposto um outro fator que consideramos de muita importância e relevância abordado no âmbito da conferência: a possibilidade de serem criados caminhos para a utilização da música angolana como base de inspiração de projetos e propostas criativas na conceção de respostas a partir do design nas suas mais variadas linguagens (design de produtos, design de interiores, moda, etc.) e na possibilidade de desenvolver resultados reais sob influência da sonoridade da música angolana tradicional e urbana, que é forte, misteriosa, quente, de muitas cores, sedutora e de proximidade.

A música como meio de partilha e de comunicação entre seres sociais é, sem sombra de dúvidas, um caminho coerente e de coesão para serem estabelecidos relacionamentos duradouros e de empatia, transformando histórias, recuperando memórias e corrigindo ações em contexto dos momentos desafiadores vividos, para um outro de harmonia, conexão emocional e espiritual, como no exemplo claro das nossas duas nações, Angola e Portugal.

A música de Angola cruzou vários cenários e acompanhou os processos sociais e políticos decorrentes das etapas e transformações vividas nos anos de colónia, o 25 de abril em Portugal, as guerras para a independência do regime colonial português, a independência efetiva e o nascimento e construção da

nação angolana, bem como a continuidade da sociedade portuguesa. Todos estes momentos históricos foram acompanhados por muito conteúdo e expressão musical, de maneira formal organizada ou nos movimentos das manifestações populares.

Para Angola e Portugal, a música seguramente ocupa um lugar de força cultural, emocional, intelectual e, através dela, também se expressa a unidade entre os nossos povos, como é possível ver hoje quando conjugamos o Semba e o Fado numa plataforma única e em presença de uma plateia mista de dois povos e uma língua, como nos exemplos ilustrados nos links abaixo:

- https://www.instagram.com/lux_ao/reel/DAwUdiRB682/
- <https://muzangala.ao/fado-e-semba-unem-angolanos-e-portugueses-na-festa-de-camoes/>

Podemos observar que é a fazer música que a gente se entende! Muitas barreiras podem ser destruídas e novas pontes serem levantadas através da conexão e interação musical, permitindo uma linguagem plural que se expande pelos vários domínios da vida social, cultural, espiritual e até doméstica.

Relativamente aos *workshops* de criação e performance musical, dizer que a prática musical estudada na unidade curricular de Prática de Conjunto é uma dinâmica que podemos considerar experimental, mesmo quando num formato mais formal e em sala de aula, com fins avaliativos e com pendor instrutivo e curricular. Constitui um momento de interação entre o grupo de trabalho onde exploramos o talento uns dos outros, desde a visão do estudante e sua liberdade de se exprimir no mesmo engajamento de cada colega do grupo. Funciona bem mais como um momento de partilha e aprendizado num espaço comum entre músicos, onde o professor “se despe” da figura de quem somente instrui e partilha num intercâmbio constante com os seus estudantes, colocando em prática de forma evidente o conceito de “ensino-aprendizagem” com o objetivo de desenvolver capacidades criativas e de empatia. Esta atividade influenciará a forma de ser e estar do estudante quando iniciar a vida profissional na prática, desenvolvendo ferramentas da linguagem musical como a improvisação, partilha na criação ou composição em grupo, o acompanhamento, tocar de ouvido, que são experiências que estabilizam e tonificam a capacidade de resultados do músico.

A unidade curricular de Prática de Conjunto é sumamente vital na preparação de músicos profissionais, professores para os distintos níveis de ensino, animadores culturais para centros infantis, hospitais ou assistentes sociais para atividades onde a música seja um pilar. Dentro dessa visão de experiências e reflexão obtidas durante as práticas em sala de aula com os estudantes do 2.º e 3.º ano do curso de música, evoluímos para uma atividade mais prática com execução de instrumentos e canto. Usamos como referência para a nossa performance dois temas musicais: um português, “Milho Verde” de José Afonso, e outro angolano, “Mbiri! Mbiri!” de Rui Mingas, compositor angolano de grande relevância e de uma tradição musical elevada.

No formato montado para atender os dois temas musicais, usamos instrumentos acústicos, a saber: Viola d’Arco, Guitarra Clássica, Flauta Transversal, Percussão e Piano, e Canto. Ao meu ver, exceto a percussão, proporcionaram um ambiente de elevação emocional e técnica com uma sonoridade suave e sensível, enfatizados igualmente pelas tonalidades escolhidas, tonalidades menores para a execução, e a presença de uma voz feminina que balançava entre o Fado e as influências sonoras do canto cigano, o que tornou a interpretação muito rica e transcendente, particularmente quando cantamos “Mbiri! Mbiri!” na língua local Kimbundo, recheado de um nível de informação musical nos instrumentos constituído de blocos de acordes ricos ao piano com influências do clássico e do Blues. Foi deveras transcendente.

Reforçando e provando assim o posicionamento de muitos dos teóricos que defendem a música como um elo emocional e espiritual para unir pessoas e desligar eventuais diferenças.

Discussão

Os resultados obtidos aquando de ambos os momentos de mobilidade sugerem ter transcendido a mera partilha de conhecimentos e de competências musicais, tendo-se revelado como uma ação catalisadora de intercâmbio cultural e de cooperação académica, com um nível de impacto internacional. A corroborar desta ideia está a análise preliminar dos resultados, obtidos através do inquérito por questionário, que atestam do efeito positivos das ações desenvolvidas e, também por via da reflexão crítica apresentada, da dimensão simbólica que o programa de mobilidade acarretou para a construção de pontes académicas, culturais e artísticas entre as duas nações implicadas.

As ações realizadas pelos docentes assumiram-se como espaços de diálogo intercultural onde a língua portuguesa e – principalmente – a música serviram como ferramentas de entendimento mútuo, num diálogo intercultural mediado pela prática e saber artístico. Na base deste fenómeno parece ter estado o enfoque dado às práticas colaborativas, onde se permitiu o cruzamento de experiências musicais capazes de mobilizar a interação dos estudantes participantes, permitindo a imersão em universos sonoros que, pese embora pertencentes a corpos tradicionais distintos, se revelaram compreensíveis e apreciáveis por todos os envolvidos. Deste modo, também a música se afirmou como uma forma de expressão artística capaz de suplantiar barreiras sociopolíticas entre culturas, estabelecendo formas de entendimento mútuo que podem fomentar relacionamentos humanos duradouros e baseados na empatia.

As experiências realizadas parecem ter transcendido as facilidades que a partilha da mesma língua permite na interação humana, na medida em que os resultados sugerem a existência de uma possível cumplicidade ao nível da experiência artística, nomeadamente através do reconhecimento mútuo de emoções e significados associadas às manifestações musicais de ambas as culturas luso-angolanas. A evidenciar este fenómeno está, por exemplo, a relação estabelecida entre os géneros musicais Semba (angolano) e o Fado (português) que invoca a existência de uma memória compartilhada, construída ao longo de séculos de história comum e que se constitui como um corpo de conhecimento vivo, perpetuando, assim, o diálogo cultural e transatlântico entre os dois povos.

Conclusão

Embora o tamanho da amostra seja muito residual e, portanto, não se afigure como adequado fazer uma compreensão generalizada para um universo mais amplo que o descrito, os resultados apontam para algumas particularidades que importa referir. Desde logo, os resultados mostram que o “fazer música”

desempenhou um papel crucial na construção de pontes que aproximaram culturalmente os povos de Portugal e Angola. Significa que as atividades realizadas no âmbito do projeto *ProCultura+* possibilitaram, neste caso concreto, a oportunidade de partilhar conhecimentos, experiências e práticas musicais que acabaram por fortalecer os laços de cooperação entre as instituições envolvidas. Assim, a par da partilha da mesma língua, também a memória cultural, que esteve subjacente às experiências musicais realizadas, parece evidenciar características próprias de um instrumento poderoso para operar ao nível da diplomacia cultural para a consolidação da cooperação no espaço lusófono.

Referências

- Attia, M., & Edge, J. (2017). Be(com)ing a reflexive researcher: a developmental approach to research methodology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1300068>
- AULP. (2022). *ProCultura+: Programa financiado pelo Programa Erasmus+ Ação-Chave KA171 de Mobilidade Internacional de Estudantes e Professores no Ensino Superior: Ficha Técnica*. [Folheto]. <https://proculturamais-aulp.org/wp-content/uploads/2022/11/Ficha-Tecnica-ProCulturaMais.pdf>
- Babbie, E. R. (2020). *The practice of social research*. Cengage Au.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Cardoso, E. M. S. (2011). A formação inicial de professores na II Região Académica em Angola: Uma reflexão para ação. In T. Botelho (Ed.), *Novas formas de cooperação: Espaços de convergência nos países lusófonos* (pp. 309-318). XXI Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10198/8519>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- ONU. (2022, 5 de maio). Dia Mundial da Língua Portuguesa destaca crescimento do idioma. Notícias da ONU. <https://news.un.org/pt/story/2022/05/1788172>
- Padilha, L. C. (2005). Da construção identitária a uma trama de diferenças – Um olhar sobre as literaturas de língua portuguesa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (73), 03-28. <https://doi.org/10.4000/rccs.950>
- Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.

Música sem fronteiras: partilha de experiências pedagógicas entre Moçambique e Portugal

Maria Isabel Ribeiro de Castro

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
INET-Md, Universo de Aveiro

Pedro Júlio Sítio

Escola de Comunicação e Artes,
Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.111-127>

Resumo

Este artigo pretende explicar, a partir das narrativas pessoais e da observação direta, a partilha de experiências pedagógicas, no âmbito do intercâmbio entre professores da área da música, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, da cidade de Maputo, Moçambique, e o Curso de Música em Contextos Comunitários da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Para o efeito foram criados seminários temáticos nos quais se desenvolveram diferentes atividades artístico-musicais, junto dos estudantes envolvidos. Os objetivos destas experiências pedagógicas, com base na troca e prática de saberes musicais, resultaram: 1) na maneira como, a partir da música, é possível encontrar caminhos de aproximação e diálogo musical e linguístico, entre dois países e instituições de ensino superior; 2) na partilha e aquisição de competências diferenciadas que promoveram e enriqueceram o conhecimento. Os saberes musicais oriundos de Moçambique trouxeram a tónica dos estilos e géneros de música e dança tradicionais, a dança popular e urbana e o conhecimento sobre instrumentos musicais que perpetuam a tradição. De Portugal, procurou-se a partilha de diferentes abordagens pedagógicas, através da apresentação de Projetos na Comunidade, onde a música e o canto acontece enquanto processo de conexão entre as pessoas e criação de espaços artístico-musicais diversos. De entre os projetos apresentados, destaca-se o Projeto Cantar *Plus* que reitera e salienta a música como ferramenta essencial de um processo transformador. Em termos de metodologia recorreu-se: às apresentações áudio e vídeo; exposições escritas e orais; à prática de experiências musicais. Assim, ultrapassando fronteiras e, como resultado destas mobilidades, foi possível a troca de experiências, a partilha colaborativa e um diálogo artístico-musical, onde imperou a língua portuguesa e se promoveu a proximidade e o conhecimento académico entre todos os participantes.

Palavras-chave: Música, intercâmbio, narrativas artístico-musicais, partilha de experiências, conhecimento

Abstract

This article aims to explain, based on personal narratives and direct observation, the sharing of pedagogical experiences, within the scope of exchanges between teachers in the field of music, from the School of Communication and Arts of the Eduardo Mondlane University, in the city of Maputo, Mozambique, and the Music in Community Contexts Course at the Higher Education School, at the Polytechnic Institute of Bragança, Portugal. For this purpose, thematic seminars were created in which different artistic-musical activities were developed with the students involved. The objectives of these pedagogical experiences, with the main emphasis on the exchange and practice

of musical knowledge, resided: 1) in the way in which, through music, it is possible to find ways of rapprochement and musical and linguistic dialogue between two countries and higher education institutions; 2) in the sharing and acquisition of differentiated skills that promoted and enriched knowledge. The musical knowledge originating from Mozambique brought the emphasis on styles and genres of traditional music and dance, popular and urban dance and knowledge about musical instruments that perpetuate the tradition. From Portugal, we sought to share different pedagogical approaches, through the presentation of Projects in the Community, where music and singing take place as a process of connection between people and the creation of diverse artistic-musical spaces. Among the projects presented, the Cantar Plus Project stands out, which reiterates and highlights music as an essential tool in a transformative process. In terms of methodology were used: audio and video presentations; written and oral presentations; to the practice of musical experiences. Thus, overcoming borders and, as a result of these mobilities, it was possible to exchange experiences, collaborative sharing and an artistic-musical dialogue, where the Portuguese language prevailed and proximity and academic knowledge were promoted among all participants.

Keywords: Music, exchange, artistic-musical narratives, sharing of experiences, knowledge

Introdução

O presente artigo procura recontar, a duas vozes, os acontecimentos decorridos do intercâmbio entre a Escola de Comunicação e Artes, da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique e a Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Para o efeito recorreu-se à narrativa (Gomes, 2003; Bastos et al., 2015), enquanto processo para ilustrar e construir as “histórias” de determinadas ações, ou momentos acontecidos, bem como atribuir um determinado significado às experiências ocorridas (Gomes, 2003) e ainda transmitir diferentes informações (Nunes et al., 2017). Desta maneira e, recorrendo ainda à observação direta e participação colaborativa, pretende-se narrar os factos resultantes da partilha de experiências artístico-musicais que foram realizadas entre as duas instituições de ensino superior mencionadas, vocacionadas para a área da música.

Com o objetivo central focado na música, procurou-se gerar conhecimento e fomentar as partilhas de experiências pedagógicas entre e para os participantes. Pretendeu-se, também, estabelecer espaços onde a música fosse o elo condutor e tivesse um papel gerador de encontros (Sardo, 2011), bem como uma forma de fomentar laços afetivos e convocar à partilha de emoções (Castro, 2015) e troca de práticas artístico-musicais. Neste enquadramento, a música, por ser facilmente transportável e não exigir grande “bagagem” nas deslocações intercontinentais, podendo potenciar experiências artístico-musicais únicas. Pode mesmo ser transmovida através da memória material e simbólica e tornar-se o “[...] *intermediário na articulação e gestão das emoções de um indivíduo na sua relação consigo próprio [...] e sobretudo na sua relação com os seus pares criando e reforçando a coesão dos grupos*” (Sardo 2011, p. 93). Nesta linha de pensamento, a música consegue ser facilmente levada de continente para continente, de um lugar para

outros distintos espaços, quantas vezes porque só depende da vontade, da memória e imaginação de quem a quer exprimir, fazer ou partilhar. Sobre a *transportabilidade* da música, Susana Sardo advoga: “*A espacialidade e a portabilidade da música são características que lhe permitem estar permanentemente acessível para todos os indivíduos que possam ou queiram fazer música, ouvir música ou pensar sobre ela*” (Sardo 2011, p. 92) tornando-a, portanto, facilmente alcançável a quem dela quiser fazer uso, das diferentes formas possíveis.

Esta partilha de experiências artístico-musicais e a relação institucional entre os dois estabelecimentos de ensino superior já acontece desde 2010, ano em que Isabel Castro, uma das autoras deste artigo, se deslocou pela primeira vez a Maputo. Desde essa altura e até à atualidade, o trabalho colaborativo e participações em diferentes campos têm-se intensificado, nomeadamente, no que à música diz respeito e à partilha de experiências pedagógicas artístico-musicais, entre outras. Assim, quando surgiu a possibilidade de se estabelecer um outro protocolo entre as duas instituições, não existiu qualquer dificuldade na articulação de vontades para que o mesmo se pudesse efetuar. O contacto prévio entre continentes e instituições facilitou a mobilidade e reabriu as portas para a partilha de conhecimento e reforço dos laços de amizade.

Neste sentido, este artigo procura descrever a partilha de experiências pedagógicas, que aconteceu no âmbito do intercâmbio já anteriormente referenciado e que juntou, em uníssono, pessoas de diferentes países, mas unidas através da música e da língua. Para a concretização desta ação bilateral foram criadas atividades que comportaram componentes mais expositivas e outras mais práticas. Neste âmbito, foram criados seminários temáticos nos quais se desenvolveram distintas atividades artístico-musicais, junto dos intervenientes envolvidos. Os objetivos dos seminários, que culminaram na troca de experiências pedagógicas, basearam-se, sobretudo, na partilha e prática de saberes musicais, focando-se em dois aspetos: 1) na maneira como, a partir da música, foi possível encontrar caminhos de aproximação e diálogo musical e linguístico, entre dois países e instituições de ensino superior; 2) na partilha e aquisição de competências diferenciadas que promoveram e enriqueceram o conhecimento bilateral.

Nesta sequência, os saberes musicais oriundos de Moçambique trouxeram a tónica dos estilos e géneros de música e dança tradicionais, a dança popular e urbana e o conhecimento sobre instrumentos musicais que perpetuam a tradição.

De Portugal, procurou-se a partilha de diferentes abordagens pedagógicas, através da apresentação de Projetos na Comunidade, onde a música acontece enquanto processo de conexão entre as pessoas e criação de espaços artístico-musicais diversos. De entre os projetos apresentados, destaca-se o Projeto Cantar

Plus que reitera e destaca a música e as canções em português, como ferramenta essencial num processo que se pretende ser transformador. Assim, ultrapassando fronteiras, o mar e o deserto, foi possível a troca de experiências e um diálogo artístico-musical que promoveu a proximidade académica, a divulgação, consolidação e aquisição de conhecimento entre todos os participantes.

Para melhor se compreender esta narrativa, entendeu-se dividi-la em duas partes, nas quais se faz a exposição e narrativa dos acontecimentos vividos e partilhados por cada um dos dois docentes envolvidos nesta mobilidade.

1. A Narrativa da mobilidade: o caso da experiência da mobilidade

AULP-ERASMUS no Instituto Politécnico de Bragança, por Pedro Siteo

No âmbito da cooperação entre as universidades da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), suportada pela Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP/ERASMUS), realizaram-se as mobilidades entre duas instituições de ensino superior. A primeira realizada de 19 a 23 de fevereiro por mim, Pedro Siteo, da Escola de Comunicação e Artes, da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique; e a segunda, de 5 a 9 de agosto pela Maria Isabel Ribeiro de Castro, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

A Escola de Comunicação e Artes é uma Unidade Orgânica da Universidade Eduardo Mondlane, criada através da deliberação do Conselho Universitário n.º 14/CUN/2002, de 29 de novembro de 2002, visando oferecer o ensino superior em comunicação e artes. Assim, operacionalizando os pressupostos contidos no documento-projeto de criação, em 2004, iniciou as suas atividades introduzindo o Curso de Licenciatura em Jornalismo e, posteriormente, em 2006, introduziu o Curso de Licenciatura em Música, este, o primeiro curso do ensino artístico ao nível do país. Volvidos dois anos, em 2008, introduziu o Curso de Licenciatura em Teatro, completando assim, os dois cursos do ensino artístico nesta instituição (Deliberação CUN n.º 14/CUN/2002, de 29 de novembro de 2002).

O surgimento do ensino superior em música, em Moçambique, é resultado de uma avaliação feita pela Universidade Eduardo Mondlane sobre a necessidade da formação de quadros de nível superior na área das Artes. Esta iniciativa da Universidade Eduardo Mondlane, tornou-a pioneira neste domínio e, de modo que, a introdução do ensino superior artístico fundamentou-se pela:

- Necessidade oferecer aos interessados a possibilidade de prosseguirem os seus estudos superiores na área da música e teatro, quer a nível artístico, pedagógico e/ou científico;

- Pela existência de mais de moçambicanos a frequentar cursos de música em universidades sul-africanas e portuguesas, que, ao terminarem os seus cursos, não regressavam ao país por não existirem oportunidades para a sua realização profissional, artística, pedagógica ou científica, o que constituía uma perda de recursos humanos para Moçambique;
- Na necessidade de formar professores de música para todos os níveis de ensino, implementando a Educação Musical, materializando o que estava previsto na Reforma do Ensino Básico e que contribuir para um desenvolvimento do indivíduo, a médio/longo prazos, no que se refere, não só ao conhecimento da Música e Teatro como parte integrante do ser humano, mas também no que concerne à formação de públicos, à despistagem de alunos que revelam dotação especial para a Música e Teatro – descobrindo aptidões e motivando-os para a prossecução da sua formação – construir-se, em suma, uma sociedade de cultura;
- Na necessidade de formar profissionais das artes que se dediquem à investigação e produção de conhecimento científico, através do estudo da música moçambicana, tradicional e urbana, e do Teatro nas diversas vertentes, incluindo a história das artes em Moçambique, sua análise, recolha, preservação, etc.;
- Na necessidade de formar músicos/instrumentistas profissionais, produtores musicais, compositores, orquestradores, diretores musicais, maestros, promotores de concertos, atores de teatro, atores de rádio de televisão e cinema, professores de teatro, diretores de cena/encenadores, cenógrafos, facilitadores e mobilizadores comunitários de teatro, organizadores de eventos teatrais, dentre outros, que certamente irão contribuir exponencialmente para a educação, dinamização cultural, turística, económica e social do país, assim como para o desenvolvimento das indústrias culturais e criativas em Moçambique.

1.1. Apresentação dos seminários temáticos da mobilidade moçambicana no IPB

Conforme o programa previamente estabelecido, o primeiro dia de atividades (19.02.2024) no Instituto Politécnico de Bragança (IPB) consistiu na minha apresentação como professor visitante aos diferentes órgãos das Direções (ESEB; IPB) e tratamento de aspetos burocráticos referentes a estadia (alojamento e alimentação), sempre superiormente acompanhado (conduzido) pela Professora Isabel Castro. Esta foi uma atividade muito importante, pois me permitiu conhecer a instituição, regularizar a situação da estadia além da necessária familiarização com os espaços do trabalho.

No segundo dia de trabalho (20.02.2024), no IPB, apresentei o seminário temático 1, com o tema: Músicas de Moçambique – Estilos e Géneros da Música/Dança (Tradicionais). Este primeiro semanário teve como principal objetivo a partilha de conhecimentos sobre as práticas performativas ancestrais dos moçambicanos em que procurei levar os participantes (estudantes e os professores do IPB) a uma viagem por Moçambique, começando pela caracterização das três áreas musicais do país (norte, centro e sul), para depois apresentar pequenas descrições de alguns estilo/géneros de músicas/danças (tradicionais) moçambicanas como: *Mapiko*, *N'ganda* e *Tufo* (norte); *Nyambalo*, *Nyau*, *Mapadza* e *Utsi* (centro; e *Nghalangha*, *Makwhayi* e *Muthimbha* (sul), dentre outras. Para vivenciar os gestos, passos e as dinâmicas da execução/interpretação destas práticas performativas foram projetados vídeos e imagens elucidativas. É de referir que o seminário foi desenvolvido numa dinâmica de participação ativa de todos em que se privilegiou a observação seguida da imitação/repetição. Relativamente aos resultados da atividade, cremos que a ânsia de saber algo mais sobre Moçambique, o envolvimento e o entusiasmo, verificados durante as sessões, demonstram a receptividade e a importância deste tipo de partilha entre duas comunidades universitárias que partilham algo do passado.

Figura 1. Momento da exposição de um dos Seminários Temáticos, Pedro Siteo



Fonte: Captação de imagem serviços técnicos do IPB, 2024

No terceiro dia, de trabalho na instituição, foram apresentados os seminários temáticos 2, sobre Músicas de Moçambique: Estilos e Géneros da Música/Dança Urbanas; e o temático 3, referente aos Instrumentos Musicais (Tradicionais) de Moçambique.

No seminário 2 procurei fazer um breve retrato da música urbana moçambicana, em que prontifica a Marrabenta, como a expressão cultural urbana mais divulgada de Moçambique no mundo. Assim, começando pela *Marrabenta*,

apresentei outros estilos/gêneros musicais genuinamente urbanos como: Pandza (zona sul); *Xingwere* e *Bondoro* (zona centro); e *Rumba* e *Kwachala* (zona norte). Neste seminário, tal como no primeiro, privilegiou-se a elaboração conjunta associada a exposição, pela necessidade de detalhar as caracterizações. Depois das descrições dos estilos/gêneros da música/dança seguiram-se os momentos da execução das danças e demonstrações oferecidos pelos estudantes moçambicanos que estudam no IPB, pelo acordo de Mobilidade AULP-Erasmus.

O seminário temático 3, o último desta mobilidade, foi dividido em duas partes: a primeira consistiu numa abordagem descritiva sobre os instrumentos musicais (tradicionais) moçambicanos incluindo os seus aspetos organológicos. Para a visualização dos instrumentos musicais de Moçambique foram usados vídeos e imagens.

A segunda parte deste seminário, conforme referido anteriormente, foi essencialmente prática e iniciou com a apresentação física da *Mbira Nyunganyunga*, um lamelafone da família dos idiofones dedilhados, constituído por uma tábua de madeira escavada (*chigomero* ou *gwariva*), na qual são fixadas as várias teclas ou palhetas de ferro (*Mbira*), através de um ou mais travessões (*n'tanda/mpfékulo*) metálicos (Duarte, 1980; Siteo e Chau, 1998). A propósito, vale ressaltar que a *Mbira*, juntamente com a *Mbila* (*Timbila*), é um dos poucos instrumentos leccionados com sucesso na Escola de Comunicação e Artes.

Depois de apresentar a constituição do instrumento, a organização frásica da sua música (pergunta e resposta), os aspetos organológicos, dentre outros, seguiu-se à prática da *Mbira Nyunganyunga*. Assim, foi necessário passar o instrumento por cada participante e culminou com a execução (efetiva) do primeiro exercício oferecido na aprendizagem deste instrumento musical tradicional na ECA-UEM, a obra “*Kukaiwa/Vanondokaiwa*”. De referir que esta foi uma atividade impaciente e muito bem acolhida pelos participantes.

Figura 2. Apresentação de Instrumentos tradicionais, Pedro Siteo



Fonte: Captação de imagem de Isabel Castro, 2024

Para finalizar, refira-se que os objetivos preconizados pela AULP-ERASMUS para esta mobilidade, através dos dois professores (Pedro e Isabel), foram cumpridos em grande medida, pois criaram dinâmicas próprias que permitiram a partilha de saberes e o desenvolvimento de competências sobre as músicas do mundo em geral e as dos dois países em particular. Aliás, a apresentação dos seis seminários temáticos (IPB e ECA) foi um momento único em que os professores e estudantes de Moçambique e de Portugal, despidos de complexos, desenvolveram saberes e competências impactantes do fazer musical. Ademais, esta mobilidade mostrou o quanto é necessária a troca de experiências entre estudantes de várias partes do mundo e em especial, entre os estudantes da Europa e África.

2. A Narrativa da mobilidade: o caso da experiência da mobilidade

AULP-ERASMUS na Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de Eduardo Mondlane, por Isabel de Castro

Como já mencionado na introdução e, apesar do meu anterior conhecimento da cidade de Maputo, bem como do prévio contacto com a dinâmica da Escola de Comunicação e Artes (ECA), deparei-me com instalações e localização diferentes das que em 2010 havia encontrado, quando pela primeira vez estive em Moçambique. A ECA está agora edificada no campus da Universidade de Eduardo Mondlane, o que implicou novos caminhos e alterações na minha deslocação para o local, dado que me encontrava alojada perto do *Maputo Shopping Center*, na baixa da cidade. Quando, no primeiro dia, cheguei à instituição, encontrei um edifício e equipamentos completamente novos, o que me deixou satisfeita por perceber o investimento feito na área das artes e, em particular, da música. Desta maneira, as atividades realizadas, durante a semana de trabalho, na ECA, decorreram de 5 a 9 de agosto de 2024 e compreenderam os objetivos previamente estabelecidos, no sentido de implementar e desenvolver as ações delineadas.

Assim, o programa de atividades abrangeu, de forma sucinta, as seguintes fases: reuniões com os elementos da Direção da instituição; reuniões com o professor que me acompanhou homologamente nesta mobilidade; encontros com pessoas e colegas que havia conhecido nas anteriores incursões a Maputo; incremento das atividades/seminários temáticos (1, 2 e 3) com os estudantes; momentos de reflexão e análise do trabalho e das atividades desenvolvidas; e ainda momentos para visitar Maputo e outros locais.

Tive também a oportunidade de estar com outras pessoas, fora da academia, e com as quais fui estabelecendo contacto ao longo dos anos, muito em particular aqueles que se dedicam à pesca do camarão e que vivem na Katembe, nomeada-

mente, os atuais proprietários do restaurante Diogo e familiares do restaurante Farol, a quem deixo o meu apreço e amizade.

De seguida exponho, de forma concisa, os seminários temáticos que foram partilhados durante a mobilidade que realizei.

2.1. Apresentação dos seminários temáticos da mobilidade portuguesa na ECA

Como referi, a minha atividade desenvolveu-se a partir de três Seminários Temáticos, com o objetivo de partilhar experiências pedagógicas. Assim, os primeiros seminários, intitulados: (1) *Projetos Artísticos na Comunidade a partir da Música*; (2) *Apresentação do Projeto Cantar Plus*, tiveram um teor mais teórico e expositivo; seguindo-se um terceiro Seminário Temático, de cariz eminentemente prático, intitulado: (3) *Cantar, cantar, cantar Plus*. Todas as atividades foram suportadas através de apresentações em *PowerPoint*, da utilização da voz e do corpo, para a explanação dos conteúdos teóricos e práticos. De forma a construir a narrativa destas experiências recorreu-se ao registo fotográficos/imagem e captação em áudio e vídeo. Tendo em conta o teor das atividades, optou-se por uma ação colaborativa e participativa, entre a formadora e os participantes.

Quando estruturei a realização das atividades ligadas à música, junto de um público distante da minha área geográfica e fora de Portugal, a preocupação imediata foi a questão do transporte de equipamentos ou instrumentos musicais, dada a distância física e o custo que tal podia acarretar. No entanto, esta situação ficou imediatamente debelada, uma vez que, a música e as diferentes experiências práticas que da mesma podem resultar são passíveis de transmissão, utilizando somente a voz/canto e o corpo, sem a necessidade de outros instrumentos musicais, mais ou menos formais. Foi assim que, a partir desta dimensão, delinee os seminários temáticos, tendo os gestos/movimentos e as canções, cantadas em português, como ferramentas de trabalho e recursos pedagógicos. A interpretação de canções, numa língua comum, representou também um elo de entendimento na comunicação entre os presentes.

Deste modo, no primeiro seminário temático, de caráter teórico (Figura 3. Momento da exposição de um dos Seminários Temáticos, Isabel Castro), foi dado a conhecer aos estudantes visados, o universo de alguns projetos artístico-musicais que foram desenvolvidos na minha instituição de origem e no âmbito de algumas unidades curriculares da área da música. Neste sentido e, a partir da visualização de certos exemplos, procurou-se que os estudantes observassem e compreendessem o impacto deste género de projetos, com enfoque na música, junto de diferentes públicos, na comunidade académica e civil. Os referidos projetos, cujo objetivo

principal se centrou na utilização da música e de canções de diversos géneros, foram implementados em contextos, públicos e faixas etárias diferentes. Este seminário foi também importante para que os estudantes envolvidos compreendessem, por um lado, a importância de desenvolver este género de projetos, enquanto uma forma de preparação para abordar questões ligadas à investigação e/ou estudos académicos; e por outro, uma possibilidade de se apresentarem como espaços laboratoriais, onde os estudantes possam ter experiências em contexto real.

O segundo seminário temático compreendeu a apresentação do Projeto *Can-tar Plus* que tenho desenvolvido em Portugal, junto de diferentes públicos, mas particularmente com crianças pequenas. Esta componente de partilha de experiências sobre o projeto referido teve por finalidade, por um lado, apresentar as diferentes fases e percursos que foram utilizados para a realização de uma investigação levada a cabo pela própria, na área da música, com o intuito de compreender o impacto e efeito da utilização de canções infantis, junto de crianças pequenas; e por outro lado, demonstrar que a utilização da voz (canto) e do corpo podem ser ferramentas de trabalho válidas e com bastante impacto para os fins que se pretendem atingir. Esta é, aliás, uma das linhas de orientação do meu trabalho que procurei reforçar nos seminários apresentados. A voz, através do ato de cantar, como referem alguns autores (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2012) é um instrumento natural e deve ser usado no espaço escolar, dado que é, quase sempre, possível de ser experimentado. Este segundo seminário foi importante para os estudantes, porque permitiu partilhar os diferentes pontos da construção de uma investigação, como por exemplo: a relevância de esclarecer, de forma clara, uma determinada problemática; os objetivos a concretizar; a necessidade de efetuar a revisão da literatura sobre aspetos relevantes e que permitam apoiar e sustentar o enquadramento teórico; a definição do contexto e respetiva metodologia de trabalho; a análise e reflexão sobre os resultados obtidos; ou ainda a conclusão de todo o trabalho realizado. Este segundo momento permitiu também dar a conhecer algumas áreas e linhas de investigação realizadas em Portugal, no que concerne ao impacto da música e na forma como esta pode influenciar o comportamento humano. Neste âmbito foram apresentados alguns trabalhos de investigadoras portuguesas que, ao longo de décadas, se têm dedicado ao estudo da música em diferentes vertentes, como por exemplo Graça Mota (1999), Graça Boal-Palheiros (1999), Graça Mota et al. (2002), Helena Rodrigues (2001; 2005) e Cristina Cruz (2010), para referenciar algumas das citadas. Em traços gerais, creio que a discussão em torno da questão sobre os processos como se pode processar e estudar um determinado fenómeno, com o foco na música, foi bastante cativante e gerou espaços de debate entre todos.

Figura 3. Momento da exposição de um dos Seminários Temáticos, Isabel Castro

Fonte: Captação de imagem de Anabela Fernandes, 2024

O terceiro seminário temático foi essencialmente prático e teve como objetivo primordial explicar e permitir vivenciar como, a partir do ato de cantar e das canções em português, é possível a execução de diferentes atividades musicais. Assim, o seminário, intitulado de *Cantar, cantar, cantar Plus*, teve também a intenção de colocar em prática os processos explanados nos seminários anteriores. Como resultado, os formandos tiveram a oportunidade de experienciar como, através da aprendizagem de canções, destinadas às crianças pequenas e do ato de cantar, é possível transmitir ideias, mensagens, histórias, tradições, conteúdos relacionados com a música, entre outros; como as canções e cantar podem ser um meio para estimular a memorização; uma forma de utilizar os sons do corpo, de criar movimento, dança e assim, treinar a motricidade; uma maneira de construir jogos; um processo para conhecer o ritmo, a melodia, a dinâmica; um processo para promover a criatividade; uma forma de transmissão da língua materna (Gordon, 2000a; Gordon, 2000b; Rodrigues, 2001; Rodrigues, 2005; Cruz, 1998; 2010); ou simplesmente um processo para criar espaços de encontro e emoção, lazer e bem-estar (Castro, 2020;2021) e mesmo alegria.

A figura 4 (Figura 4. Momento da exposição do Seminário Temático: *Cantar, cantar, cantar Plus*) representa um dos instantes do processo de aprendizagem e execução de uma das canções trabalhadas no decorrer do terceiro seminário. A canção – *se queres ir a Vigo, Vigo, Vigo, vem dançar comigo* (Jos Wuytack, 2008) foi trabalhada de forma sequencial e seguiu as várias etapas de aprendizagem. O mesmo aconteceu em relação a outras cantigas, sempre com a utilização da voz e do corpo. Assim, nas várias canções ensinadas procedeu-se de acordo com diferentes fases, tais como: aprender a letra/história/texto da canção por partes; aprender a canção com vocábulos (sem letra); consolidação da canção através de

gestos/mímica; aprender a canção através de movimentos corporais (por exemplo: rodas; danças, tal como pode observar-se na figura 4); aprender a canção com a aplicação e recriação de jogos musicais; entre outras fases (Ver tabela 1. Exemplo sobre o processo utilizado para trabalhar canções infantis).

Tabela 1. Exemplo sobre o processo utilizado para trabalhar canções infantis

Canções	Temas/estratégias de aprendizagens	Atividades	Competências e objetivos a valorizar	Metodologia/recursos
<i>Se queres ir a Vigo, Vigo, Vigo, vem dançar comigo</i>	processo de repetição; memorização visual e auditiva; imitação; concentração; (outros...)	aprender as canções por partes (e/ou com vocábulo); <ul style="list-style-type: none">• utilizar mímica/gestos, de acordo com a temática da canção;• construir movimentos e sons com o corpo (expressão dramática e motora);• interpretação das canções;• trabalhar a expressão plástica: através da construção/desenhos sobre os temas cantados;• exercícios e jogos musicais.	utilizar a voz (canto) e o corpo; sons do corpo; ritmo; melodia; andamento; imitação; timbre; estimulação da memória auditiva e rítmica; coordenação motora; dinâmicas (...)	observação direta; participação colaborativa; narrativas; voz; corpo; música; captação de som e imagem.

Em cada canção, os estudantes puderam perceber que também é possível explorar diferentes conteúdos específicos da área da música, como as dinâmicas, o tempo, intensidade; ou ainda trabalhar diferentes formas de expressar quer o texto, quer a canção, ou fomentar atividades de improvisação.

Figura 4. Momentos da exposição do Seminário Cantar Plus, Isabel Castro.



Fonte: Captação de imagem de Anabela Fernandes, 2024

Neste sentido, sobre esta questão, uma das canções expostas durante o seminário prático, intitulada *Bolinha de Sabão* (Figura 5. Adaptação para uma canção de embalar, por Isabel Castro) teve como principal objetivo criar um espaço dedicado à improvisação, imaginação e criatividade. Assim, após a aprendizagem da melodia, solicitou-se aos participantes a reinvenção de outras letras, para posterior interpretação. A tarefa foi realizada em grupos, havendo um período de tempo para as diferentes equipas se dedicarem à elaboração do exercício pedido. Após a produção dos textos, com outras letras adaptadas à canção, cada grupo expôs a sua parte. O resultado foi surpreendente, tendo sido construídos pequenos poemas que se juntaram ao texto original da canção de embalar ensinada, dos quais se transcrevem alguns:

“Veio um passarinho, e foi trabalhar
Ficou o dia inteiro, e assim adormeceu”
Refrão
“Bebé do coração, não chore hoje não
Mamã está a qui, para bem cuidar de ti”
(...)

Figura 5. Adaptação para uma canção de embalar, por Isabel Castro



Procurou-se que os Seminários Temáticos representassem, além da partilha de experiências pedagógicas, uma forma de os estudantes envolvidos obterem outros conhecimentos teóricos e práticos com a finalidade de poderem replicá-los em diferentes contextos da sua atuação futura.

Entende-se que foram cumpridos os objetivos delineados e que as dinâmicas criadas permitiram o envolvimento dos participantes e a partilha de experiências, bem como a fruição estética e um excelente ambiente de trabalho.

Assim, as atividades realizadas, a partir da aprendizagem de canções e centradas no ato de cantar em português, funcionaram como uma ferramenta para construir diferentes saberes, bem como a aprendizagem de múltiplas competências.

A forma lúdica como todo o processo decorreu, criou um ambiente no qual foi possível envolver todos os participantes, promover diferentes competências artísticas, quer ao nível da expressão de distintas linguagens, como ao nível da execução motora.

Para finalizar esta narrativa, creio que todos os dias durante os quais decorreram as atividades foram importantes, embora o primeiro e o último tenham sido, em minha opinião, os mais impactantes. No primeiro dia pairava a expectativa de como tudo iria acontecer e de que forma a minha partilha poderia ser importante para quem me recebeu. O último dia deixou alguma tristeza pela partida, um certo “sabor a pouco” por parte dos que me ouviram, pelo que regressei de coração cheio e com a certeza de ter cumprido a tarefa a que me propus.

Como nota final, partilho um dos comentários tecidos (e aqui transcritos a partir de um dos vídeos realizado durante a execução dos seminários) por uma das pessoas que frequentou os seminários:

“Para dizer a oportunidade. Para dizer à professora Isabel por ter estado conosco. Muitas coisas aprendemos na sala de aulas, mas isto aqui, é o que nós vamos implementar nas nossas salas. Inclusive hoje mesmo, o “Bom Dia”, vão cantar. Então, é o que precisamos. Um pouco de vivência às coisas. Não só dentro da sala, como o que vamos fazer. (...). Foi uma aprendizagem muito boa, obrigada!” (Maputo, agosto, 2024).

Conclusão

Na linha do que tem vindo a ser referido, entende-se que este género de seminários temáticos é importante para o estreitamento de laços entre as duas instituições, bem como enquanto uma forma de partilha de experiências musicais e formação pedagógica dos participantes.

Em relação aos seminários temáticos direcionados para o público da Escola de Artes da Universidade de Eduardo Mondlane entende-se que os principais objetivos da apresentação dos mesmos foram conseguidos.

Neste sentido, os dois primeiros seminários focaram essencialmente a relevância de construir projetos originais com base nas artes, mais concretamente na música, como forma de ligação à comunidade e distintos contextos. Mais se reforçou que a música pode ser uma importante ferramenta para envolver diferentes grupos sociais, fornecendo espaços de expressão, diálogo e resolução de diferentes situações, nomeadamente, capacitando os indivíduos e comunidades no seu todo, promovendo espaços e ambientes inclusivos, intervindo socialmente, fomentando a igualdade e oportunidades entre todos, estimulando a colaboração criativa e a troca de conhecimentos de forma holística.

Procurei ainda, a partir de alguns dos autores referenciados (Gordon, 2000a; Mota et al, 2002; Cruz, 2010, entre outros), salientar que as artes, e em particular a música, têm permitido ser “o objeto de pesquisa” em diversos âmbitos, como na Psicologia, na Peurociência, na Educação, na Antropologia, nos Estudos Musicais ou nos Estudos Culturais. A pesquisa nesses domínios tem vindo a observar os efeitos positivos das artes e da música, na saúde, no desenvolvimento cognitivo, na gestão das emoções, na aprendizagem e em outras áreas e vertentes. Através destes seminários, pretendeu-se também, salientar que a coexistência de ambientes onde as artes e a música acontecem, pode desempenhar um papel crucial na educação e na formação ao longo da vida, dado que auxiliam na estimulação da criatividade, da improvisação, da imaginação, da expressão pessoal e na capacidade de resolver problemas. Através de atividades alicerçadas nas artes e na música, onde aconteçam aulas abertas, oficinas práticas, *workshops* interdisciplinares, seminários temáticos, entre outros procedimentos, é possível desenvolver competências fundamentais, como por exemplo: trabalhar em equipa, fomentar a comunicação, promover o pensamento crítico, criar espaços lúdicos, ampliar o sentido estético, entre outras proficiências, vertentes e saberes. A criação de espaços onde as artes e muito especificamente a música, aconteçam pode “(...) levar os sujeitos a serem capazes de perceber, ver, sentir, apreciar, e produzir (...)” (Carvalho et al, 2014, p.73) e estar na sociedade de uma forma mais humana, mais aberta e plena.

Nesta perspetiva de pensamento foi ainda meu propósito que as pessoas envolvidas compreendessem e observassem como, a utilização de canções, da voz e do corpo podem representar recursos importantes para trabalhar diferentes valências da área da música, no que concerne, por exemplo: à partilha da importância de cantar canções para diferentes públicos, principalmente crianças; à possibilidade de, a partir das canções, se poder criar diferentes atividades; ao desenvolvimento e despertar do interesse pelo ato de cantar; à promoção de espaços de educação/integração (musical/artística); à possibilidade de se construir/dinamizar projetos artísticos; ao processo de utilizar as canções como forma/ferramenta de trabalhar em/na/com a comunidade; ao desenvolvimento de uma forma de promover e propagar a língua portuguesa.

Para finalizar, parece-nos que os Seminários Temáticos apresentados por cada formador, bem como as atividades que foram realizadas, permitiram construir caminhos fundamentais para criar espaços de aprendizagem em diferentes áreas e contextos; permitiram, através de fatores comuns – a música e a língua portuguesa – a partilha de diferentes processos e experiências pedagógicos como forma de estabelecer pontes e diálogos culturais e esbater fronteiras.

Referências

- Bastos, L. C., & Biar, L. de A. (2015). *Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(4).
- Boal-Palheiros, G. (1999). *Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal*. Revista Música, Psicologia e Educação. Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical. Porto. Escola Superior de Educação do Porto. pp.15-26.
- Boal-Palheiros, G. & Bourscheidt, L. (2012). *Jos Wuytack. A Pedagogia Musical Ativa*. In Mateiro, T. & Ilari, B. (Orgs.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPE. pp. 305-349.
- Carvalho, C., Freitas, A. A., & Neitzel, A. de A. (2014). *Salas de arte: Espaço de formação estética e sensível na escola*. Educação, Sociedade & Culturas. (42), pp. 67-86. <https://doi.org/10.34626/esc.vi42.282>.
- Castro, I. (2015). *Vês? nós já cantávamos antes! – A fotografia enquanto dispositivo de restauração da música*. Post-ip: Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança, v.2 n.º 1.
- Castro, M. I. R. de (2020). *Embarcar a cantar: características e efeitos da canção de embarcar*. ISBN 978-989-33-0590-4.
- Castro, M. I. R. de (2021). *Escutar, sentir e perceber a partir da música: cantar canções de embarcar desde a infância, uma forma de aprender*. RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil. ISSN 2255-0666. 10:1, pp. 59-77.
- Cruz, C.B. da (1998). *Sobre Kodály e o seu conceito de educação musical: abordagem geral e indicações bibliográficas*. Associação Portuguesa de Educação Musical. <http://hdl.handle.net/10400.21/1458>.
- Cruz, C.B. da (2010). *Aprender a ler sem partitura*. Associação Portuguesa de Educação Musical. <http://hdl.handle.net/10400.21/1341>.
- Duarte, M. L. T. (coordenadora). (1980). *Catálogo dos instrumentos musicais de Moçambique*. Maputo: Gabinete Central da Organização do Festival Nacional de Canção e Música tradicional.
- Gomes, A. R. C. (2003). *A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento*. Porto, Outubro.
- Gordon, E. (2000a). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mota, G.; Costa, A.J.; Leite, A. (2002). *Educação musical em contexto: à procura de uma nova praxis*. ESE – CIPEM – Revista Música, Psicologia e Educação (n.º 4). 10.26537/rmpe.v0i2.2402. <http://hdl.handle.net/10400.22/3133>.
- Mota, G. (1999). *Investigar o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de escolaridade*. Revista Música, Psicologia e Educação, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical. Porto. Escola Superior de Educação do Porto. pp. 27-34.

Nunes, L. S., et al (2017). *A Análise da Narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas*. Revista Ciências Exatas. Vol. 23, n.º 1, pp. 9-17.

Rodrigues, H. (2001). *Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical*. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, 8, pp. 1-14. <http://hdl.handle.net/10362/13081>.

Rodrigues, H. (2005). *A festa da Música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interações humanas às canções de embalar*. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n.º17. pp. 61-80.

Sardo, S. (2011). *Guerra de Jasmim e Mogarim. Música, Identidade e Emoção em Goa*. Alfragide: Texto Editores. 1.ª edição.

Sitoe, P. J., & Chau, M. E. (1998). Mapeamento da Mbira em Moçambique (trabalho não publicado realizado nas províncias de Tete e Manica).

Wuytack, J. (2008). *Curso de Pedagogia Musical: 1.º grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Outros Documentos consultados

Documentos e despachos aprovados na criação da Escola de Comunicação e Artes e do Curso de Licenciatura em Música.

Data de receção: 16/07/2024
Data de aprovação: 03/06/2025

Corpos em movimento: pesquisa, ensino e prática teatral em Angola e Portugal

Marcelina Afonso Ribeiro

Faculdade de Artes,
Universidade de Luanda, Angola

Maria Gil

Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha,
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.129-154>

Resumo

Este artigo está dividido em dois momentos. O primeiro momento, Caldas da Rainha > Luanda investiga as práticas do grupo de teatro angolano Bimphadi, que desenvolve uma pesquisa baseada na recuperação e recriação de rituais, canções e danças, procurando uma conexão profunda entre o corpo, a voz e a ancestralidade. Através de uma metodologia que privilegia a experiência prática e a pesquisa-ação, o Bimphadi trabalha a partir do conceito de corporeidade materna, da oralidade e da ancestralidade na construção dos seus espetáculos. O segundo momento, Luanda > Caldas da Rainha, apresenta uma reflexão sobre a experiência de mobilidade académica que envolveu a observação e participação em diversas aulas de teatro, incluindo corpo, voz, encenação e atuação. Através dessas atividades, explorou-se o potencial da sala de aula como espaço para a criação individual e coletiva, destacando-se a importância de exercícios que promovam a consciência física e vocal, bem como o papel da imaginação e da colaboração no processo de criação teatral.

Palavras-chave: Bimphadi, práticas teatrais, mobilidade académica, práticas pedagógicas e colaboração.

Abstrat

This article is divided into two parts. The first part, Caldas da Rainha > Luanda, investigates the practices of the Angolan theater group Bimphadi, which develops research based on the recovery and reenactment of rituals, songs, and dances, seeking a deep connection between the body, voice, and ancestry. Through a methodology that privileges practical experience and action research, Bimphadi works from the concept of maternal corporeality, orality, and ancestry in the construction of its performances. The second moment, Luanda > Caldas da Rainha, presents a reflection on the experience of academic mobility that involved observing and participating in various theater classes, including body, voice, and acting. Through these activities, the potential of the classroom as a space for individual and collective creation was explored, highlighting the importance of exercises that promote physical and vocal awareness, as well as the role of imagination and collaboration in the theatrical creation process.

Caldas da Rainha > Luanda

Bimphadi, uma dramaturgia da afetação

Nós não sabemos do que estamos à procura, afirmam os elementos do Bimphadi numa conversa informal realizada após uma sessão de trabalho, num sábado

de manhã, dia em que o grupo se costuma reunir na Faculdades de Artes da Universidade de Luanda (FaArtes) para dançar, cantar e batucar, deixando-se conduzir num processo de comunhão, onde corpo e voz são um só, e onde se atingem momentos de grande intensidade física e emocional, tanto num plano individual como num plano coletivo. Nessas sessões, que são sempre orientadas por um dos elementos do grupo, vão surgindo sons, movimentos, gestos, num processo em que cada um se deixa afetar numa envolvimento entre cada um consigo mesmo e com os outros, criando um corpo de sentidos comum. *A nossa dramaturgia é uma dramaturgia que envolve*, afirmam. Embora sem vínculo formal à Faculdade, o grupo foi criado quase exclusivamente por antigos estudantes, numa iniciativa independente, que visava a procura e a pesquisa de outras possibilidades criativas e pedagógicas para além do currículo académico e foi este o meu interesse em participar numa das suas sessões, não apenas para experienciar uma sessão¹ de um grupo de pesquisa teatral com base em Luanda, mas para conhecer um grupo que encontra na Universidade o lugar e o espaço para a sua investigação e pesquisa artísticas. Queria compreender a dimensão pedagógica do grupo e a forma que encontraram para sistematizar a sua pesquisa, que parte do fazer, e embora eu não soubesse o que me esperava, estava confiante na intuição da professora Marcelina Ribeiro que organizou o encontro fazendo questão de me acompanhar e de assistir à sessão e à conversa que lhe seguiu.

«Embora nunca fôssemos capazes de colocar objetivamente a questão, hoje vejo que há uma inquietação que nos acompanha: Como podemos fazer um teatro que não nos anule? Um teatro cuja metodologia considere a nossa diversidade, visto que dentro do próprio Bimphadi nós somos de diferentes origens étnicas.» (Lunono, 2022, p.114)

Bimphadi: Núcleo de Pesquisa em Artes da Cena é um grupo de pesquisa teatral de Angola que dá uma forte ênfase ao património cultural, às práticas ritualísticas e à transformação pessoal através da expressão artística. O trabalho desenvolvido pelo grupo passa por recuperar rituais, cerimónias e línguas tradicionais e integrá-los nos seus espetáculos para criar uma experiência artística única e autêntica. O Bimphadi² foi fundado a 7 de Março de 2020 e à excepção de Leandra Macedo e Ana Júlia Tavares de Pina, todos os outros membros fundadores, Tchiloia Lunono, Mbandu Luvumbo Nsingui, Nelson Máquina, Manuel Francisco João da Costa, pertenceram à primeira geração licenciada em Teatro

1. A sessão decorreu no dia 25 de Novembro de 2023 e foi seguida de uma conversa informal com os membros do grupo.

2. O nome Bimphadi inspira-se num ritual do povo Bakongo situado no Norte de Angola que envolve muitas atividades artísticas e rituais.

dentro do território angolano pelo então Instituto Superior de Artes (ISART), hoje Faculdade de Artes da Universidade de Luanda. De origens étnicas, formações e com percursos de vida diferentes os fundadores revelam os motivos principais para a criação deste grupo:

«O teatro em Angola vem sofrendo alterações constantes desde a sua implementação até aos dias atuais, sobretudo, durante as últimas décadas com o surgimento das instituições de artes (ISART e do CEARTE). Devido à ausência de pesquisadores nestas escolas de formação e no país como um todo, e devido às dificuldades enfrentadas em nosso curso de licenciatura nós criamos o “Bimphadi: Núcleo de Pesquisa em Artes da Cena”, com o intuito de lutarmos para suprimir este vazio neste campo de pesquisa.» (Lunono et al, 2022, p.227)

O programa do curso de Licenciatura em Teatro era sobretudo assente nas teorias e práticas do encenador russo, Constantin Stanislavski, conhecido pela abordagem psicológica do trabalho do ator. O trabalho de movimento realizado nas disciplinas de preparação era influenciado pelo ballet cubano e pela dança contemporânea de matriz europeia porque muitos dos elementos que constituíam o corpo docente do ISART e que constituem o da FaArtes foram formados na República de Cuba ou eram professores cubanos expatriados com a mesma formação. O trabalho durante o curso era focado nas teorias de Stanislavski, mas de forma indireta, ou seja, os fundadores do Bimphadi relatam que quase nunca liam os textos deste autor diretamente da fonte (Lunono et al, 2022, p.231). As dificuldades enfrentadas durante o curso também estavam relacionadas com o fato de alguns dos alunos não dominarem a língua oficial, a língua portuguesa, devido à herança da escola colonial, que ensinava a língua de forma mecânica e mnemônica, punindo, como relatado por alguns alunos, com castigos físicos, quem falasse nas suas próprias línguas maternas e ainda pelos efeitos da guerra da pós-descolonização, que fez confluír diversas línguas e identidades étnicas onde o português não era falado. Assim, alguns dos alunos que chegavam à ISART e à FaArtes tinham fracas competência da língua portuguesa sobretudo na leitura e na escrita, embora o currículo da escola fosse exclusivamente ensinado em português. No entanto, os fundadores do Bimphadi nomeiam um momento de mudança, a ida do professor brasileiro Yarú Cândido, ao ISART que partilhou outra forma de fazer teatro, no caso, apresentando uma versão de Romeu e Julieta de Shakespeare em que os alunos cantavam e dançavam e onde outros elementos cénicos, para além do texto, ganhavam importância. Foi a partir dessa experiência que os fundadores do Bimphadi começaram a questionar-se, ainda enquanto alunos, sobre outras formas do fazer teatral para além do ensino de Stanislavski e para além dos textos em língua portuguesa. Curiosamente, e digo curiosamente porque a sessão em que participei com o Bimphadi exigia grande disponibilidade

física, os fundadores relataram dificuldades nas aulas de movimento durante o curso, talvez porque a matriz do ballet cubano e da dança contemporânea estivesse muito longe das suas referências culturais. Estas dificuldades e a experiência com outra forma de fazer teatro foram os motivos que levaram à criação do Bimphadi, assumindo um corte radical com a herança colonial e com as referências eurocêntricas procurando uma democratização da educação e do fazer teatral que passa por incluir rituais, canções, histórias das suas próprias culturas de origem e levando-os à procura de outras metodologias e formas de fazer.

«No curso de graduação o Máquina, eu e o Costa fomos estudantes famosos pela nossa incapacidade de dançar. Entretanto, no trabalho com o ekwendje o Máquina ficou encarregado de ensinar os passos, pois ele executava esses movimentos com leveza e organicidade admirável. No primeiro dia levamos quase todas as nossas 4 horas e meia na execução dessa dança visivelmente tão simples e ensinada por quem não sabe dançar.» (Lunono et al, 2022, p.232)

Esta relação com os seus próprios rituais, canções, danças implica um regresso ao corpo de cada um, às suas raízes, à sua casa, o regresso àquilo que os elementos do grupo denominam de «corporeidade materna» (Lunono et al, 2022, p.233). Um dos fundadores do Bimphadi, Tcbiloia Lunono, afirma mesmo que esta deve ser uma das bases do ensino das artes cênicas, deixar o corpo-sujeito revelar-se presente no espaço de ensino porque «Ser professor(a) e ser estudante deveria realmente significar tornarmo-nos aprendizes de nós mesmos» (Alves, 2020, como citado em Rabbitt, 1982, como citado em Lunono et al, 2022, p.233). Poderemos deduzir que a democratização da educação e as formas do fazer teatral não passa apenas pela sua fruição mas pela experiência da criação que é onde reside o potencial de transformação de cada pessoa. Para além da recuperação de elementos tradicionais, o Bimphadi desenvolve ainda um trabalho de teorização da sua pesquisa e práticas. Por exemplo, o conceito de «corporeidade materna» foi sistematizado por Lunono no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte no Brasil³. Outros membros do Bimphadi como Mbandu Luvumbo Nsingu valorizam a transmissão dos saberes orais estudando os vários grupos étnicos e a sua produção cultural. A sua pesquisa foi sistematizada no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte no Brasil⁴. Nsingu começou por estudar os Bakongos e em particular o ritual fúnebre de despedida do ente querido, tendo participado em algumas cerimónias onde pôde observar e identificar elementos etnoteatrológicos nessas mesmas

3. A dissertação de Mestrado aqui: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/54741>

4. A dissertação de Mestrado aqui: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58075>

cerimónias como a dança do *nkembo*⁵. Marcado por uma experiência de infância em que perdeu um irmão e participou nessa dança-ritual, onde a banda de flautistas e batucas na comuna de Sacandica fazia agitar a mente e as emoções das pessoas ao ponto de muitas desmaiarem de exaustão, vai ser a partir destas memórias e observações que Nsinguí elabora uma proposta cénica que inclui três momentos fundamentais das cerimónias de luto observadas, resignificando o ritual através da sua recriação. Esta será uma das práticas realizadas nas sessões do grupo. (Lunono et al, 2022, p.237-238) sendo esta, outra característica do Bimphadi, o cruzamento de métodos etnográficos e artísticos e a inspiração no seu próprio património cultural como material para a criação artística, ao mesmo tempo que há um engajamento com questões sociais e políticas, pois os artistas dão voz através das suas experiências a etnias e/ou comunidades marginalizadas, esquecidas, desafiando narrativas dominantes, criticando o próprio contexto educativo onde se encontram que exclui esse mesmo património, levantando questões éticas entre os artistas e as comunidades e etnias estudadas. Nsinguí afirma:

«Compreendo que estudei numa escola de formação eurocêntrica, e as dificuldades encontradas no momento da minha formação criaram uma discrepância com o meu campo de pesquisa. Quando eu e mais três colegas criamos o Núcleo de Pesquisa em Artes da Cena BIMPHADI, nós passamos a experimentar elementos do contexto africano e procurar alguns caminhos que pudessem nos levar a criar uma arte com um pressuposto africano ou propriamente angolano. O processo criativo dentro de um Núcleo, pode ser considerado, como a lavra onde o agricultor realiza as suas atividades, a oficina onde o mecânico repara e fabrica seus materiais ou até mesmo um laboratório químico onde os cientistas estão atrás de uma descoberta. O Bimphadi é um espaço onde todos os membros têm a função de procurar e criar meios que nos conectem com as nossas bases físicas ou mentais. É importante salientar que o resgate dos rituais, das cerimónias, das nossas histórias, da riqueza dos povos existentes em nossos grupos étnicos, afloram o mosaico de uma plena beleza cultural e artística que o Bimphadi está buscando resgatar.» (Lunono et al, 2022, p.238-39)

Nas suas sessões de trabalho, os elementos do Bimphadi começam também um trabalho de leitura de textos procurando outras referências teatrais. Vão encontrar semelhanças entre o trabalho desenvolvido no Bimphadi e o teatro de Jerzy Grotowski (Lunono et al, 2022, p.239). Grotowski foi um encenador de teatro polaco cujas teorias e práticas foram, e continuam a ser, uma inspiração para muitos pesquisadores teatrais. A sua proposta de um teatro pobre, não no sentido material, mas um teatro cujo elemento mínimo é o ator, desenvolvendo práticas de treino físicos, vocais e psicológicos, que elevam ao máximo as capacidades físicas e psicológicas do ator, para que este encontre uma conexão pro-

5. «Na língua kikongo, nkembo (festejo) tem o significado oposto ao da situação em que eu observava naquele momento. ((Lunono et al, 2022, p.236)

funda com o público, ressoam no trabalho do grupo, que está desejoso de descobrir outro teatro. Tal como Grotowski, também o elemento principal do teatro para os bimpadianos é o ator e procuram, através das práticas, formas de cada um se transcender de si mesmo para se conectar com o público de forma profunda, removendo elementos supérfluos à experiência teatral. Inspiram-se ainda no trabalho de Eugenio Barba, Renato Ferracini do LUME⁶, sobretudo o livro, “A arte de não interpretar como poesia corpórea do Ator” (Ferracini, 2004), onde Ferracini enfatiza a importância da comunicação não verbal no teatro, como a fisicalidade dos atores, os seus gestos, movimentos, expressões faciais e o uso de efeitos sonoros e vozes para melhorar as experiências teatrais. Um momento de mudança para o grupo foi quando um dos seus elementos, Manuel da Costa pediu, numa sessão de treino, para que criassem movimentos relacionados com as práticas culturais de cada um. Surgiram os rituais de passagem, destacando-se o ehiko e o já mencionado ekwendje que incluem danças e canções. É a partir destes cantos e danças ritualísticas que o grupo vai desenvolver o seu processo criativo e sistematizar a metodologia do treino focada no ator. Nas sessões desenvolvidas pelo grupo, a voz ganha uma importância decisiva, e é encarada como um elemento psico-físico que despoleta emoções e estados profundos de consciência, a voz é corpo, mas também é uma forma de ativar memórias e de aceder à ancestralidade das culturas de cada elemento do grupo.

«As danças e canções refletem na consciência corporal-vocal do ator e na busca dos sentimentos, emoções e da espiritualidade em cena. A partir dessa prática o ator desenvolve uma boa coordenação dos movimentos físico-vocal.» (Lunono et al, 2022, p.241-242)

Através da recuperação de danças e de canções, o grupo começa a desenvolver métodos e técnicas já não externas a si mesmos, como aquelas que aprenderam no curso de Licenciatura, mas mais próximas de si e das suas culturas levando mesmo Nelson Máquina a afirmar que a melhor forma de trabalhar a arte da representação é a criação de uma poética que dialogue com a comunidade (Lunono et al, 2022, p.243). No Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande Do Norte no Brasil, Nelson Máquina vai desenvolver uma pesquisa sobre as danças e canções nyaneka, e ainda investigar os ritos de passagem do efiko e do ekwendje para verificar se seria possível utilizá-los como base na preparação corpóreo-vocal dos atores do grupo⁷.

6. Renato Ferracini é, desde 1993, ator e pesquisador do LUME – Núcleo interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP. Mais informações sobre o LUME aqui: <https://www.lumeteatro.com.br/>

7. A dissertação de Mestrado aqui: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/57538>

É Manuel Francisco João da Costa, que também realiza no Programa de Pós-Graduação, um Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte no Brasil⁸, que sistematiza o processo de treino do ator-pesquisador do Bimphadi, estabelecendo ligações entre os exercícios e práticas artísticas com rituais, canções, movimentos e práticas culturais dos elementos do grupo. Assim, o treino é ancorado no conceito de Muntu⁹ e Ombala. Muntu corresponde ao ser total, indivíduo, que existe distinto da comunidade e Ombala, termo de origem Nyaeka, aproxima-se do conceito de comunidade.

«No Bimphadi, ao iniciar os nossos laboratórios nós trabalhamos o reencontro com o Muntu, que é a busca da conexão do ator com a sua pessoa, seu ser e suas articulações, sua respiração e suas forças vitais. Dentro da Ombala do Muntu os atores formam um círculo e começam a trabalhar lentamente. No Muntu cada ator individualmente se movimenta no espaço, sentindo detalhadamente o seu corpo, a sua respiração e a natureza em si. Vale destacar que todo este processo acontece sob a supervisão de um orientador.» (Lunono et al, 2022, p.243)

Se a primeira fase de trabalho é o reencontro com o Muntu, a percepção de si mesmo no espaço a segunda fase de trabalho recorre da ideia de corpo ancestral onde o orientador pede que os atores façam um trabalho de regressão, até ao ventre das suas mãos. Este trabalho é acompanhado de uma canção, mas também pode ser um som, um grito, um choro, um gemido, fazendo o ator mover-se através do espaço de forma contínua e ligada às suas forças vitais. O orientador pode sugerir alguns sons ou canções que ajudem os atores a reencontrarem-se consigo mesmo, com a sua essência e ancestralidade. O que procuram nesta fase é uma ligação ao corpo que existe muito antes do pensar, um voltar para o interior de si mesmo, acedendo a memórias e recordações que lhe permitam criar um vocabulário próprio. O orientador tem sobretudo um papel de mediador que ajuda cada ator nessa ligação com o ser total ou Muntu (Lunono et al, 2022, p.245).

«Voltando à segunda etapa, depois de voltarmos para o ventre, somos levados a nos conectarmos com as nossas primeiras energias e os primeiros fragmentos de memórias ou lembranças que registramos. Seguimos até o nascimento, os primeiros contactos com o mundo fora do ventre, desde o processo do parto à primeira respiração. Recordamos o primeiro toque, a primeira voz, o primeiro vento, as primeiras emoções, os primeiros gestos, os primeiros passos, as primeiras quedas, os presentes e assim por diante, ou seja, tudo, que o orientador for sugerindo até se chegar à idade adulta dentro da comunidade. Deste momento em diante o ator, vai buscar o contacto com o outro para a contemplação do Muntu, ou se quiser, pode ser muito mais radical e viajar no tempo experimentando até a morte ou a além-morte.» (Lunono et al, 2022, p.245)

8. A dissertação de Mestrado aqui: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58291>

9. Termo de origem Bantu que trata da conexão do ser consigo mesmo e com o outro. (Muntu-pessoa/Ser Total)

A terceira etapa do processo é designada de «jogo ritual» e inspira-se no conceito de Teatro Ritual de Robson Haderchpek¹⁰, que cria um treino corporal para bailarinos e atores préexpressivo, onde utiliza danças brasileiras, como o Coco de Roda, Ciranda, Forró e Capoeira e ainda o conceito de máscara neutra de Lecoq. Assim, para os elementos dos Bimphadi a terceira etapa é construída sobretudo na relação com o outro, os outros elementos do grupo e dançam as emoções despolegadas na segunda etapa re-criando rituais do povo Nyaneka do sul de Angola e alguns rituais dos povos bakongo, do norte de Angola. A terceira etapa termina com o ritual dos deuses, a plenitude do Muntu, uma dança codificada pelo grupo que trabalha a presença, a resistência e o equilíbrio mas que também procura a conexão entre o Muntu e a vida, tanto no plano visível (exterior) como no plano invisível (interior). É a partir destas três etapas que o grupo desenvolve a sua pesquisa.

Muitos dos elementos do grupo partilharam comigo, na conversa informal que tivemos após a sessão em que participei, que o trabalho feito nos laboratórios lhes permitiu encontrar o seu lugar enquanto alunos no próprio curso de Licenciatura, ultrapassando dificuldades de confiança, timidez, até dificuldades que sentiam no trabalho de voz, de movimento, sentindo-se mais confiantes para elaborar sobre as suas próprias experiências, devido, também, aos laços afetivos que criaram através do grupo e à liberdade que sentem nas sessões de laboratório. A participação do grupo em encontros com outros grupos de pesquisa, como por exemplo, o encontro entre o Bimphadi e o grupo brasileiro, Arkhétypos, dirigido por Robson Haderchpek, proporciona momentos de grande inspiração, troca de práticas e de reconhecimento entre pares.

«O Arkhétypos já tem um caminho consolidado, diria mesmo uma vida feita, existe há doze anos. Uma vida de doze anos não se resume numa experiência de dois dias; todavia, um encontro quando acontece com maiores abertura e sinceridade possíveis pode gerar acontecimentos extraordinários. Penso que foi o que sucedeu no contato do seu diretor com o Bimphadi. É como no contato com dois humanos, ou mais, abramos as possibilidades, apaixonados, no nosso caso, dois grupos movidos pelo mesmo ideal, um teatro que valoriza a pessoa e a sua corporeidade materna, uma pessoa com os pés aderidos ao chão ainda que voe para outros territórios, um teatro que considera o espaço no qual é feito. Uma descolonização do imaginário também, digamos.» (Lunono, 2022, p.122)

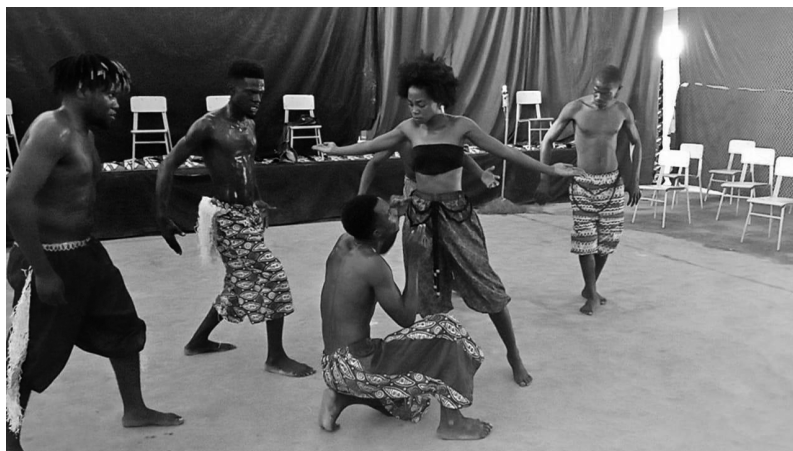
Alguns elementos do grupo, como Costa, que são professores na Licenciatura em Teatro da FaArtes integrando as práticas e metodologias Bimphadi nas suas aulas, sobretudo no primeiro ano do curso onde os alunos são desafiados, em coletivo, a partilhar experiências e vivências, muitas vezes traumáticas, permitindo-lhes através do processo do grupo, re-imaginar outras possibilidades de ser

10. Ator, encenador, professor e investigador na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

através das aulas de teatro, numa pedagogia de ensino que vai muito para além da técnica e que parte do pensar o estudante a partir do seu lugar, contexto, história pessoal, para que cada aluno procure dentro de si e da sua singularidade, como se tornar aluno, ator e pessoa, ser no mundo. Já Lunono é professor no Instituto Politécnico de Arte, conhecida como CEARTE, desde 2020, reconhecendo que teve de se adaptar à visão da instituição para poder aplicar um currículo mais local com referências ao contexto angolano e africano, tendo sido, sobretudo nas disciplinas da História do Teatro e Atuação, onde o trabalho dos Bimphadi consegue estar mais presente, através dos elementos que o filósofo do Congolês democrático, Kimbwandende Kia Bunseki Fu-Kiau designou de objeto composto, batucar-cantar-dançar, embora o currículo de ambas as disciplinas seja sobretudo assente no teatro do texto: análise e interpretação.

“Batucar-cantar-dançar permite que o círculo social quebrado seja religado (religare), de forma a fazer a energia fluir novamente entre os vivos e mortos.” (Bunseki Fu-Liau, como citado em Ligiéro, 2011)

Imagens 1. e 2. Imagens de registo do primeiro espectáculo do grupo que não tinha título, estreia em Luanda 2021, arquivo BIMPHADI



Imagens 3. e 4. Imagens de registo do segundo espectáculo do grupo, “Imbi”, estreia em Luanda 2023, arquivo Bimphadi



Atualmente, são dez os elementos do grupo; Tchiloia Lunono, Mbandu Luvumbo Nsingui, Nelson Máquina, Manuel Francisco João da Costa, Leandra Macedo Vieira, Ana Julia Tavares de Pina, Helena da Silva André, Maria de Carvalho Honde, Fernando Mate, Simão de Castro Herculano, sendo que muitos estudantes frequentam as sessões de laboratório, que acontecem todos os sábados de manhã, entre as 9 e as 14 horas, na Faculdade de Artes da Universidade de Luanda. O grupo já criou dois espetáculos, o primeiro, “Sem título”, estreou no dia 19 de Novembro de 2021 e o segundo, “Imbi”, estreou a 8 de Julho de 2023, ambos apresentados no ginásio-auditório da FaArtes. O grupo trabalha há mais de um ano no seu terceiro espetáculo, num processo que se quer lento e madurado. Já escolheram duas canções, «canções tem muitas», dizem, mas querem ir até à Ilha de Luanda investigar as muitas histórias da ilha, sobre os seus povos e sobre a Kianda¹¹, mas também gostariam de criar a partir dos mercados ou de ir ao sul de Angola para fazer pesquisa sobre rituais e tradições locais, para isso, precisam de outros recursos uma vez que todos os elementos do grupo trabalham sobre regime de voluntariado. Entretanto, vão construindo o espetáculo, cada música é uma música, cada dia é um dia, e o próprio processo vai revelando o que o espetáculo vai ser e às vezes, não se trata de aprofundar uma determinada

11. O culto da Kianda (ou Dandalunda) está relacionado com as crenças de pescadores e marinheiros, sendo uma divindade angolana das águas, e relaciona-se com a Iemanjá, a Orixá das águas do mar. A festa da Kianda está inscrita no conjunto de do património imaterial das festividades da Ilha de Luanda.

história ou lugar, mas uma música de Kuduro que se ouve na rua pode fazer surgir ou inspirar o próprio espetáculo, outras vezes, uma canção é recriada, usando a melodia mas alterando o texto. Não há uma data para terminar o processo de criação. Há uma altura em que o espetáculo está fechado. Quando questiono aos elementos do Bimphadi se encaram o seu teatro como político respondem-me que é a partir do posicionamento que o grupo assume em relação ao ensino dos cânones eurocêntricos que se pode considerar político, embora não sejam contra esses cânones, pois reconhecem que também eles informam as suas práticas e metodologias, no entanto, privilegiam as suas referências locais e culturais e quando participam em festivais de teatro e viajam enquanto Bimphadi, reconhecem o seu posicionamento como sendo político pois reverbera para o grupo, situando-o e permitindo-lhe criar o seu próprio espaço e campo de ação. Identificam o fato de não criarem espetáculos a partir de um texto escrito como um gesto político, uma vez que partem de algo mais radical, criar a partir de quase nada, mas é no uso das línguas angolanas de origem africana presentes em mais de 90% dos seus espetáculos que reconhecem a maior dimensão política do grupo. O próprio conceito de corporeidade materna inscreve-se nessa dimensão, pois implica dizer que há questões mais locais, mais pessoais, mais culturais para além do mundo global, mesmo se a globalização aparente ser mais económica do que social, mas mesmo assim, há questões que são culturais. Lunono afirma:

«Quando se fala da identidade parece que esta é apenas situacional ou política, pois identidade é relação e quando se levanta a questão da identidade ela é sempre política, mas penso que também é cultural e é nesse sentido que encontro o conceito de corporeidade materna.» (T. Lunono, entrevista realizada ao grupo, Outubro 2, 2024)

Angola é um país multicultural, em cada província há culturas que diferem umas das outras, com línguas, rituais, canções, narrativas próprias. O Bimphadi manifesta essa diversidade e neste sentido, podemos falar de várias corporeidades maternas. Para termos uma ideia da diversidade e riqueza do grupo vejamos: Tchiloia Lunono e Nelson Máquina, nasceram no interior da província da Huíla, onde viveram até à sua juventude, são Ovanyaneka (plural de Munyaneka) falando a língua Olunyaneka; Mbandu Luvumbo Nsingui, nasceu na região norte de Angola, na província do Uíge, é Mukongo (singular de Bakongo), falando a língua Kikongo, mas também Lingala; Manuel Francisco João da Costa, cresceu nos bairros da cidade do Lubango, província da Huíla, viveu num contexto mais urbano ou híbrido pois parte da sua família são membros da Igreja Tocoísta, que na segunda metade do século passado migraram do Norte para o Sudoeste angolano, tendo também referências culturais Nyaneka. Apenas fala português;

Leandra Macedo Vieira nasceu e cresceu em Luanda. Apenas fala português; Ana Júlia Tavares de Pina nasceu na Ilha de Santiago, Cabo Verde, tendo vivido em Portugal desde os 5 meses de idade até aos 29 anos. Entre 2016 e 2022 viveu em Angola onde estudou no ISART. Fala crioulo cabo-verdiano, português, inglês e francês; Helena da Silva André nasceu no Moxico, tendo vindo em criança para Luanda; Maria de Carvalho Honde nasceu e passou a sua infância na República Democrática do Congo tendo vindo para Luanda com 5 anos de idade e registada com a nacionalidade Angolana, fala a língua Lingala; Fernando Mate, natural de Benguela foi para Luanda em adolescente, é Ocimbundu (singular de Ovimbundu) e fala a língua Umbundu. Simão de Castro Herculano, nasceu no Kwanza Sul, de onde é originária a sua família e cresceu em Luanda. Apenas fala português. Pode parecer complexo ou problemático juntar tanta diversidade, mas vejamos como a partir das suas identidades situadas o processo de grupo se desenvolve e progride. Helena da Silva André explica-me:

«No Bimphadi cada um vem com sugestões de algumas canções e conforme essas canções acabamos por descobrir aquilo que é a corporeidade materna porque o nosso corpo já tem registos de alguma coisa, e sugere-nos danças e movimentos que acompanham essas mesmas canções. Temos o Máquina que é do sul e trouxe algumas canções e também danças, mas não é que ele chega ali e impõe a dança, com base naquilo que ele vai trazer nós também procuramos as nossas próprias possibilidades, àquilo que o nosso corpo pode transmitir ou pode dar naquelas canções. O mesmo acontece com Mbandu que é do norte e traz canções e danças, mas não nos limitamos a essas províncias, quando algum de nós viaja e vai para outra província nós procuramos conhecer sobre a cultura desta mesma província, para descentralizar. Nós temos a canção e o nosso corpo vai sugerindo movimentos e a partir destas canções e movimentos acabamos por criar os nossos espetáculo, mas em cada ano é apenas um. às vezes até pode passar um ano para a criação... Eu sou Lunda-Cokwe, o meu pai é de Kwanza Sul e a minha mãe é do Moxico onde eu nasci, mas infelizmente saí de lá muito pequena e não tinha pessoas que podiam falar comigo em Cokwee até porque lá também já não falava frequentemente, nós tivemos de aprender o português e quando vim para Luanda não tinha ninguém que falasse comigo e acabei por esquecer e infelizmente só falo português. No nosso segundo trabalho trouxe um conto do Kwanza Sul que fala de uma situação que alguns parentes meus passaram, quando um homem ou mulher termina o processo de enviar ou quando vai para enviar tem de seguir alguns rituais e quando não segue, depois tem suas consequências.» (H. S. André, conversa pós-sessão, Novembro 25, 2023)

No início de Outubro de 2024, a companhia de teatro angolana Elinga-Teatro esteve em Portugal, no Porto e em Lisboa, para apresentar o espetáculo, *Amêsa* ou a *Canção do Desespero*, texto da autoria de José Mena Abrantes, que criou um dos primeiros grupos de teatro da Angola independente, o colectivo Tchinganje, que depois se veio a chamar, Xilenga. Mena Abrantes apresentou ainda o seu mais recente livro, “Uma Breve História Geral do Teatro”, onde situa e destaca o teatro feito no continente africano face à cartografia historiográfica do teatro. Afirma:

“Normalmente, nos livros, há um capítulo lá para o fim onde se faz referência a rituais religiosos, a cerimónias fúnebres e a práticas tradicionais africanas, mas isso existe em todo o mundo e o teatro em África é muito mais do que isso”, assinala. (Mena Abrantes, J., como citado em Duarte, 2024)

Mena Abrantes começou a fazer teatro nos anos 1980, tendo estado envolvido igualmente com o Grupo de Teatro da Faculdade de Medicina de Luanda, instalado num antigo colégio que havia sido nacionalizado com a independência do país e onde conviviam outros coletivos e associações. Ainda como estudante do curso de Filologia Germânica na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, assiste às primeiras peças do Grupo de Teatro de Letras, com futuras referências do teatro português como Jorge Silva Melo e Luís Miguel Cintra, mas é com o Grupo de Teatro de Direito e especialmente, com a encenação de uma obra do dramaturgo argentino Osvaldo Dragún, com que se identifica mais pois afirma, “Era cena aberta, com actores vestidos com roupa de todos os dias, menos declamatório...” (Mena Abrantes, J., como citado em Duarte, 2024). Tal como Mena Abrantes encontra nos grupos de teatro universitários um espaço para desenvolver o seu teatro, também o Bimphadi encontra na universidade o espaço para criar o tal *teatro que não nos anule*, e onde se recriam canções, danças e histórias para se poder imaginar outras formas de fazer teatro num processo de transformação que implica não apenas a reapropriação dos meios de produção, mas sobretudo, a descoberta do saber do corpo, dos afetos, do encontro, ali – onde a palavra não chega mas o corpo reconhece. O Bimphadi procura assim fazer um corte com currículos académicos, ainda eurocêntricos, e um corte com a primazia do texto dramático, como elemento principal da cena, num processo decolonial onde ainda se ouvem ecos da angústia, da dissociação e da opacidade, marcas presentes não apenas na sociedade, mas também no ensino. Será nesse corte ou hiato que se pode operar a transformação do inconsciente, individual e coletivo, e onde a descolonização do imaginário pode acontecer. O Bimphadi inaugurou uma nova forma de fazer e de ensinar teatro em Angola.

Luanda > Caldas da Rainha

A sala de aula como espaço para criação individual e coletiva

De 9 a 15 de Março de 2024, Marcelina Ribeiro, docente do Departamento de Teatro da Faculdade de Artes, Unidade Orgânica da Universidade de Luanda, realizou a Mobilidade Académica na Escola Superior de Caldas da Rainha-ESAD-Politécnico de Leiria, Mobilidade apoiada pelo Programa Procultura+ e Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), parceiros da UniLuanda.

A mobilidade permite o desenvolvimento de competências profissionais dos docentes das instituições parceiras dos PALOP e Timor Leste. Também possibilita a troca de experiências sobre práticas pedagógicas, com professores de diferentes países.

A Professora foi indicada pela instituição de origem, para fazer parte do grupo de docentes incorporados no programa Procultura + para troca de experiências, anunciadas anteriormente e para direccionar os estudantes seleccionados a frequentar a mobilidade do mesmo programa. Uma forma presente de acompanhá-los e apoiá-los, na seleção das Unidades Curriculares, unidades que às vezes têm nomenclatura diferentes, mas o mesmo conteúdo, o contacto com os programas do curso de Teatro da ESAD permitiu a articulação das equivalências das unidades curriculares entre as duas instituições.

A missão incumbida foi materializada com a realização da viagem, ótima receção, por parte dos discentes e dos docentes da instituição acolhedora, expectativas conseguidas porquanto, eu esperava encontrar um ambiente acolhedor e próprio para o trabalho e foi concretizado.

Um espaço de trabalho diferente do que estou habituada a trabalhar, refiro-me nas condições apropriadas para aulas de teatro, quanto aos estudantes, a atenção prestada ao momento das aulas não era diferente dos discentes com quem trabalhei na Faculdade de Artes, (FaArtes). Estava consciente de que estaria no meio de estudantes oriundos de várias partes de Portugal, mas não pensei que teria estudantes de Cuba e Brasil, como foi o caso, às vezes há aquele receio por parte de quem se desloca, pensando em quem irá encontrar, como será recebida, como compreenderão a linguagem? Quando todos estão unidos pela mesma causa, tudo se torna mais fluido e a compreensão é recíproca.

Foi uma partida emocionante, que teve como objetivo o encontro com outras realidades académicas, a partilha de conhecimentos com os docentes e discentes. Foi interessante neste encontro. No primeiro dia de estada em Caldas da Rainha, a experiência foi única. Primeiro a oportunidade de observar a aula lecionada pelo professor Pedro Ramos, que leciona a Unidade Curricular Corpo/ Expressão Corporal, isto no período da manhã. Já no período da tarde, a motivação de participar da aula não como observadora, mas sim como alguém integrante do grupo dos estudantes, para sentir-se partícipe da actividade, foi necessária a entrega total, corpo, mente e alma, permitindo ser dirigida pelo colega Pedro, com o tema da aula **“a qualidade de movimento”**.

Referimo-nos, exatamente, da qualidade de movimento corporal. A mesma permitiu a exploração de vários movimentos não cotidianos, os mesmos facilitam a criação cénica de forma orgânica e consciente, movimentos que podem levar ao

ator ou atriz em situações distintas. As diversas formas e ritmos podem demonstrar o comportamento do ator/atriz, que se move numa determinada situação cénica, podendo caracterizar um estado de ânimo, trilhando caminhos que levam a ter domínio dos movimentos a serem trabalhados e aperfeiçoados durante um processo e posteriormente nas apresentações cénicas. Dentro da exploração de movimentos, foi possível desenvolver categorias de movimentos, utilizar músculos certos, para cada movimento realizado.

Não trabalhar na totalidade foi a orientação do professor, podendo trabalhar por partes, como por exemplo começar pelo joelho, cabeça, braços, permitindo os movimentos acontecerem sem necessidades de esforço, apenas acompanhando sua evolução.

De acordo com Laban (1978), o movimento corporal pode ser influenciado pelo meio ambiente do ser que se move. Para o autor, o meio onde ocorre uma ação dá um “colorido” diferente ao movimento de um ator ou atriz, exemplificando que os movimentos de um ator/ atriz serão diferentes nos distintos papéis que vier a interpretar, tendo em conta que adaptaria o seu comportamento de acordo com o ambiente da situação que estará inserido.

Laban aponta outro aspeto do movimento, que é essencial para a atuação dramática, quando há interação entre companheiros de cena. Certamente que há aproximação entre os mesmos, tendo contacto físico ou estando distanciados. Este encontro entre os atores é possível através dos movimentos que se diferenciam através dos objetivos de cada integrante da cena.

Entendemos que cada ator/atriz tem um objetivo a alcançar numa determinada cena. Para a concretização do mesmo, na sua atuação, utilizará vários recursos como, imaginação, criatividade, verdade que o permitirá criar diversos movimentos corporais que vão de acordo com a situação criada por ele.

O ator/atriz deve adquirir habilidades corporais, domínio de movimento corporal, para poder desenvolver o seu trabalho com clareza em diferentes situações. É necessário ser um observador dos movimentos cotidianos, para que possa criar os diversos movimentos corporais que poderá levar em cena.

Laban reforça que o ator/atriz, com a utilização dos diversos movimentos corporais, deve transmitir ao espectador a ideia do dramaturgo. Sendo um trabalho colectivo, o teatro, cada participante da atividade deve motivar os seus colegas a manter a ligação entre o palco (atividade que se propõe a realizar) e a plateia.

Turtelli (2003) reconhece que a abordagem da qualidade de movimento é bastante abrangente. Envolve a descrição das sensações transmitidas pelos mesmos movimentos, para uma melhor compreensão da questão. Na sua dissertação trás vários estudiosos que falam sobre o tema. “Através do movimento, adquirimos

conhecimentos sobre o nosso corpo e sobre o mundo, que em última instância caracterizam-se em conhecimentos sobre nós mesmos” (Turtelli, p. 66).

Um trabalho árduo é que permite este conhecimento sobre cada um de nós; dar possibilidades para uma qualidade de movimento corporal na aula de corpo, foi importante para cada um que lá esteve, que com repetições dos movimentos se procurou inovar e aperfeiçoar, ter domínio do seu próprio corpo para se permitir experimentar. Tendo aí um olho clínico, que é o do professor, foi possível cada um ser avaliado e perceber onde falhava e como contornar os obstáculos movimentais. Foi possível perceber as debilidades para poder buscar soluções para o melhoramento.

Bacalá (1999) citada por Turtelli (2003) salienta que o movimento corporal é essencial para o ser humano transmitir suas necessidades, sentimentos e emoções. De acordo com Bacalá, o movimento possibilita ao ser humano compreender o meio social em que está inserido e compreender a si mesmo.

Imagens 5 e 6. Aula de movimento, Março de 2024



A preparação vocal para o melhor uso do instrumento de trabalho (A Voz)

No segundo dia, com a mesma turma, agora cedida pela professora Ana Sacramento, a minha intervenção já não era nas vestes de uma integrante do grupo, que teve o primeiro contacto com espaço e os estudantes da ESAD, mas como alguém que estava presente para dialogar, mediar e dirigir os caminhos a percorrer para a utilização de uma voz interessante em cena. O objetivo era que cada participante daquele encontro pudesse ter domínio de alguns elementos que conduzem a uma técnica vocal adequada.

Recordamos que o trabalho do ator integra corpo e voz. O primeiro contacto no espaço de trabalho foi o aquecimento corporal, integrando o vocal. A entrega de cada discente aí presente era notável. Cada um compreendia e processava o que era transmitido ao seu tempo e momento. O importante para nós era a compreensão, independentemente do tempo em que cada um necessitaria para processar. A preparação vocal permitiu a resistência e o domínio da técnica. De forma a facilitar a utilização correta do aparelho vocal, teve-se em conta elementos essenciais como, relaxamento, respiração, articulação e a projeção vocal.

É normal nas lides teatrais anteceder o trabalho com aquecimento e preparação em vários domínios, numa aula prática de atuação/ interpretação e voz. É imprescindível ter em conta elementos preparatórios. O mesmo acontece num dia em que se leva em cena o resultado do processo realizado durante um determinado tempo (o espetáculo). Neste encontro o aquecimento também foi essencial.

De acordo com Quintela (2008) o aquecimento vocal é um pré-requisito para uma performance interessante e ajuda aos atores/ cantores a terem uma ótima saúde vocal e evitar transtornos vocais, tendo em conta que têm a voz como uns dos instrumentos essenciais para a realização da atividade artística, que se propõem a realizar, é necessário cuidado.

Todos os estudantes, presentes naquela sala, experimentaram os exercícios de aquecimento vocal, conscientes de que é necessário o aquecimento para evitar alguns transtornos. Estavam atentos às orientações. De forma individual foi verificado o desempenho. Uns estavam a realizar de forma correta, e outros precisavam de mais atenção para a realização adequada. A estes foram retificados e sugeridos a repetição de forma a realizarem corretamente.

Behlau (2008) sustenta que o aquecimento do aparelho fonatório evita esforço desnecessário de quem tem a voz como instrumento de trabalho e não só. Acrescenta que com a prática do aquecimento vocal, consegue-se o relaxamento das cordas vocais e previne lesões.

Quanto ao relaxamento, os estudantes durante aquele encontro foram orientados a livrarem-se de tudo que não fazia parte daquele ambiente (preocupações, problemas e outros), tudo que era estranho. Foram persuadidos a estar conectados com o momento, deitados ao chão, procurando relaxar as partes que lhe fossem indicadas como, por exemplo, relaxar os olhos, cabeça, peito, braços, mãos, etc. Relaxar no específico e posteriormente relaxar na totalidade, a seguir o relaxamento dos órgãos articuladores e da laringe.

A prática de exercícios de respiração também fez parte deste encontro. Temos noção que a respiração é essencial, sem ar não há vida. Foram orientados diversos

exercícios respiratórios, permitindo ao estudante ter o controle da própria respiração e poder usar a técnica. Lagache (2004) considera que a respiração tem como função oxigenar o sangue, limpar e purificar os órgãos e músculos. Também realça que o poder da respiração com movimento ajuda a liberar tensões, facilita o alongamento muscular e permite melhorar a concentração.

Os discentes tiveram este momento de libertação de tensões com os exercícios materializados como, por exemplo, no processo da respiração (inspiração e expiração) foram alternando inspiração com mãos ao longo do corpo, expiração levantando os braços, com diversos movimentos que possibilitaram o alongamento, permitindo uma melhor atenção e concentração.

Consideramos que com os exercícios de respiração, é possível o surgimento de vários estados criativos. Quando trabalhamos a respiração pensamos na possibilidade de ter o domínio principal do processo respiratório para posteriormente poder experimentar diversas maneiras de respirar, possibilitando a criação de um personagem em diferentes estados emocionais.

Sendo assim, “os praticantes depois dos exercícios corporais com a respiração sentem-se mais limpos internamente e com espaços interiores maiores, ficam mais leves e fortalecidos, ganham mais energia e boa disposição”, (Lagache 2004, p 56). Lagache acredita que a respiração tem relação com sensorial, com emocional, com o mental e é uma via de conscientização corporal.

Foi o que se verificou depois da prática dos exercícios. De acordo com os estudantes, sentiram-se mais energéticos e com uma ótima disposição, para continuar a exercitar e encontrar outras possibilidades que a respiração permite como, por exemplo o trabalho com vários tipos de respiração, uma respiração que necessitasse de um personagem asmáticos seria diferente da respiração de um personagem estérico. O estado psicológico e emocional são, com certeza, diferentes para cada situação.

Outros exercícios experimentados pelos estudantes foram os de articulação, pronunciar todas as letras, articular de forma a ser compreendido por todos. Quanto à articulação, compreendeu-se que é essencial, pois, uma articulação deficiente dificulta a compreensão do que se quer transmitir.

“A articulação é o esqueleto da dicção e não se consegue uma articulação excelente sem uma pronúncia em correspondência com a palavra articulada. O respeito pela pronúncia é a arte de fazer soar palavras essenciais, de não deixar de pronunciar os princípios e finais das palavras” (Quintana et al, 2014, p.134).

Tudo dito em teatro e o seu signo precisa ser perceptível, logo o teatro é feito no momento do encontro entre o ator e o espetador, o espectador pode não

perceber o signo e perguntar a quem estiver ao seu lado o que foi que ela/ele disse? ' ou fez, se o mesmo signo não for preciso e objetivo fica complicado e talvez tu como ator/ atriz não poderás aperceber que alguém foi com dúvida ou não foi tocado por este signo porque não articulaste corretamente os sons ou palavras e a mensagem não chegou de acordo o objetivo da cena e o objetivo do personagem. Então é necessário prestar atenção no que vais dizer.

A seguir à articulação, priorizámos a projeção vocal, tendo em conta que também é um elemento essencial, quando da voz se trata. Entende-se que projetar é fazer chegar a voz a todos, crescemos a ouvir no ambiente teatral em que estamos inseridas, que “até a velhinha surda deve ouvir e perceber tudo que é dito em cena”.

Quando se projeta a voz, o som deve alcançar uma determinada intensidade com um volume determinado. Projetar implica soltar a voz, ter em conta o apoio respiratório para que não se esteja em presença de gritos sem determinados apoios técnicos.

Assim, Quintana et al. (2014) consideram que a voz projetada corresponde a uma atitude vocal, onde o ator tem a intenção de atuar sobre o outro e de ser compreendido. Esta intenção pode ser concretizada se realmente o ator utilizar as técnicas para que a voz chegue ao público de forma perceptível. Para as pesquisadoras o ator deve trabalhar com imagens e, quando pretende projetar o som para um ponto específico, tratará de assegurar que a sua voz chegue de forma cômoda a este lugar, utilizando a técnica adequada e colocando a voz de maneira que flua com naturalidade.

A projeção deve funcionar de acordo com o espaço em que se está a trabalhar. Se se está numa sala de vinte pessoas e a projeção for para cem, resulta desagradável e rompe a atmosfera da cena, já que não se ajusta a intensidade com o espaço.

Para que a mensagem seja recebida de forma adequada, é necessário que haja clareza e precisão da palavra falada, elementos que se conseguem através de uma excelente dição e articulação, os mesmos inseparáveis de uma ótima e harmoniosa emissão vocal.

Com os estudantes, exercitou-se a projeção, trabalhando de forma individual e em dupla, os dois próximos, um falava e o outro escutava e depois a troca dos papéis, seguiam distanciando-se aos poucos. O que tinha a palavra procurava projetar de acordo com o local em que estava o colega, quando era uma distância de 2 metros, a intenção era projetar de acordo com a distância e se fosse de 4 ou 5 metros, a orientação era a mesma de projetar de acordo a distância. Continuava com a mesma dinâmica, falar de maneira que o texto fosse percebido pelo parceiro e outros, sem ferir a audição dos presentes com gritos desnecessários ou

mesmo uma fala não perceptível e baixa de mais, ou seja, ela precisava estar de acordo com as circunstâncias.

“Na terça feira, na aula de voz, tivemos o gosto de receber a professora Marcelina. O exercício que nos propôs, revelou-se diferente daquilo que já tínhamos trabalhado antes, isto pelas suas características de ritmo, intensidade, níveis e em especial foco individual. Além disso gostaríamos de destacar o exercício do andar quotidiano e a desconstrução do mesmo” **Estudantes.**

Logo, quanto mais se exercita, melhor será a qualidade vocal. À medida que o ator vai exercitando e adquirindo experiência, deve ir desenvolvendo perspetivas do lugar onde trabalha, se sabe que a sua voz deve ser audível em todos os pontos da sala, pois, se o público não escuta, perde-se o interesse pela obra.

Com a prática dos exercícios de projecção, os estudantes compreenderam que para alcançar a projecção desejada, é necessário dar-se a oportunidade de experimentar e quem dirigiu os exercícios verificou que a mensagem foi passada.

Imagens 7, 8 e 9. Aula de voz



Outra experiência se avizinhava, a de estar presente na aula de encenação, tendo o primeiro contacto com os estudantes do 2.º ano, era a fase de trabalho de mesa, cujo tema em discussão era **Adaptação de Cenas**. A Unidade Curricular Encenação é lecionada pelo professor Martim Pedroso. Neste encontro a interação com os estudantes e o professor foi interessante, através do filme Cenas da

vida conjugal de Ingmar Bergman. Os estudantes escolheram cenas, que seriam adaptadas por eles. O espírito da partilha de conhecimentos e diálogos interculturais permitiu ouvir as propostas de cada estudante de como seriam montadas as cenas, que os mesmos iriam dirigir, permitindo-me dar alguns subsídios para os seus trabalhos.

Esta interculturalidade que Astrain (2021) supõe ser uma relação de respeito entre as diferentes culturas, onde grupos e classes sociais reconhecem as suas diferenças, mas compreendem e valorizam as diversidades. Além do reconhecimento, a interculturalidade ressalta aspectos que proporcionam o diálogo e a interação mútua.

“Nesse sentido, o diálogo intercultural torna-se imprescindível, por dois motivos: a) porque através da identificação, da estima e do apreço, reconhece e respeita a diversidade de culturas na sua uberdade; b) e, ao mesmo tempo, porque esse fato exige um diálogo através do qual os atores sociais podem discernir quais valores e costumes merecem ser reforçados – isto é, cultivados e destacados – e quais se deve esquecer (ou seja, deixá-los de lado).

Acrescenta que o diálogo intercultural pressupõe uma simetria sem qualquer forma de dogmatismo. Os contornos do diálogo intercultural, em um mundo globalizado, não podem diluir-se em uma síntese cultural ou na tentativa de eliminar o diferente, o alheio ou o estranho. O diálogo intercultural presume que todos os sujeitos podem sentir-se pertencentes a uma comunidade” (Astrain 2021, p. 18).

Dentro da turma de encenação havia estudantes de Angola, Moçambique e Portugal. As diferenças foram respeitadas e todos sentiam-se pertencentes ao espaço em que estavam.

Desta forma, os estudantes nas vestes de encenadores, os seus pontos de vista sobre a adaptação de cena escolhida por cada um foram primordiais. Várias missões a cumprir, o controle de todos elementos que farão parte da cena é necessário, cuidar da sonoplastia, iluminação, cenografia, dos atores, ter atenção na adaptação desejada, velar pela maneira de como vais abordar o que está pré-estabelecido, o que se vai retirar e o que se vai acrescentar.

Brook e Clurman citados em Arrojo 2014, coincidem em considerar que “La direccion es una tarea, un oficio, una profesion, y en el mejor de los casos un arte. El director debe ser un organizador, un maestro, un politico, un detective de lo psíquico, un analista profano, un técnico, um ser creativo. Sobre todo debe se capaz de comprender al projimo, de inspirar confianza.” (Arrojo, 2014, p. 20).¹²

12. Brook e Clurman citados por Arroyo consideram que a encenação é uma tarefa, profissão e arte em que o encenador deve ser um organizador, um político, um mestre, um detetive da psique, um analista profano, um técnico e um ser criativo, capaz de compreender o próximo e de inspirar confiança.

Arrojo defende que um diretor não deve ser o organizador de tudo, luz, cenário, som etc... entende que deve ter algumas tarefas, mas exclusivas como,

La estimulación y la observación crítica del proceso de creación del equipo, también debe zelar La elaboración o selección de los recursos y estrategias técnicas expresivas necesarias para transmitir las motivaciones y pulsiones de la creación, construyendo una curva de atención del espectador. Debe tener la posibilidad de observar desde afuera el proceso, lo ubica en la mejor posición para cumplir con estas tareas. El director es quien conecta la escena con la platea. Esta vinculación se inicia durante el proceso de creación, se renueva en cada representación y solo termina al bajar la obra de cartel. (Arrojo 2014 Pag 23).¹³

Compartilhamos a ideia de Arrojo, acrescentamos que no fazer teatral integra vários especialistas como luminotécnico, cenógrafo, figurinista entre outros que com suas ideias e materialização das mesmas podem contribuir para um espetáculo, mas interessante, evitando a subcarga do diretor. Ele pode ter a ideia daquilo que pretende ter no seu espetáculo, mas pode partilhar esta ideia para os especialistas materializarem.

Imagens 10 e 11. Aula de Encenação. Março de 2024.



Agora, regressámos ao contacto com o 1.º ano, depois da partilha do espaço na aula de Corpo e a direção da aula de Voz, chegou outro momento marcante, que foi a aula de Interpretação. Com a permissão da professora da turma Sofia Cabrita e a possibilidade que a mobilidade nos concede para trocas pedagógicas, foi possível apropriar-me da turma por algumas horas, para conduzi-los na reali-

13. Arroyo compreende como funções específicas de um diretor as seguintes: a estimulação e a observação crítica do processamento de criação da própria equipa de trabalho, a elaboração ou seleção dos recursos e estratégias técnicas expressivas necessárias para transmitir as motivações e as pulsações da criação. Construindo uma curva de atenção ao espetador. A possibilidade de observar desde fora o processo lhe direciona na melhor posição para cumprir suas tarefas. O diretor é quem conecta a cena com a plateia. Esta vinculação se inicia durante o processo e se renova em cada apresentação e só termina ao sair de cartaz a obra.

zação de alguns exercícios como de concentração, verdade cénica, imaginação, e a criatividade.

A sala de aula como espaço para criação individual e coletiva

Com o som do tampo de uma carteira, inspirado no som do batuque, tal como acontece dentro dos rituais africanos ou como os primeiros batimentos do coração ao chegarmos ao mundo, os estudantes foram entrando para treinamento energético, ao pensar levar um som para o aquecimento diferente daqueles que os estudantes do ESAD estavam acostumados ao ouvir. Pensei no batuque logo numa primeira instância, mas não havendo, utilizei o que apareceu naquele momento, o tampo da carteira. Assim com a diversidade de sons que o tampo da carteira possibilitava ouvir, naquele ambiente se pedia que os estudantes buscassem ou experimentassem, a partir dos sons, diversas possibilidades de movimentos, evitando a repetição desnecessária, sobretudo fugindo de todos os clichés sociais. Desta forma, o essencial era que cada estudante pudesse explorar todas as possibilidades desde as micro ações, até as mais complexas, ou seja, com o som do tampo da carteira, criou-se um lugar onde cada participante pôde experimentar todas as suas particularidades físicas, vocais e emocionais, sem nenhuma restrição de busca.

Depois deste contacto com o espaço e com o ambiente criado com o som da percussão e com cada corpo presente, aí foi possível experimentar outros exercícios como o de concentração, onde o foco era procurar manter cada estudante conectado com o “aqui e o agora.”

“Quarta feira, na aula de interpretação, a professora deu-nos mais uma vez o aquecimento na base do corpo, do movimento e o ritmo que orientava e definido por nós antes de passar para outra parte externa. Este foi particularmente interessante pois permitiu a exploração do som interior.” **Estudantes.**

Foram realizados exercícios com os órgãos de sentidos (Visão, Odor, Audição e Tato), orientados a caminhar pelo o espaço, a visualizar tudo existente, a sentirem os cheiros, a ouvirem todos os sons internos e externos da sala e a terem contacto com toda a textura da sala. Depois deste contato foi pedido que fechassem os olhos e comesçassem a explicar o que viram, ouviram, sentiram e tocaram. Os que prestaram maior atenção aos exercícios conseguiram descrever com todos os detalhes: número de lâmpadas, carteiras, cores, tomadas, etc. Os que não prestaram a devida atenção tiveram dificuldades em descrever.

Depois dos exercícios com os órgãos de sentido, foi orientado outro exercício com as seguintes circunstâncias: um grupo de amigos, saiu para um passeio coletivo, caminhavam alegremente e contavam-se piadas. De repente o tempo

começou a mudar, o céu escureceu, fazia bastante vento e posteriormente começou a chover, como estavam num espaço com muita gente, cada um foi procurando um local para abrigar-se e os companheiros de grupos ficaram dispersos. A solidão e o desespero começaram a tomar conta de cada um, que desesperadamente começou a procurar por cada um dos seus companheiros.

“Chuva, frio, solidão. Este exercício que nos levou à inovação de todo um espaço e enredo, que por sua vez suscitou em nós sentimentos, primeiramente superficiais e depois o profundo destes trouxe medos, para resolver a situação, aquilo de que precisamos foi a união, foi encontrarmos um amigo, com este amigo mais amigos e por fim, com todos os amigos, o consumir das saudades resolveu-nos os medos e trouxe de volta o sol, o exercício foi interessante para nós, levou-nos a viver diversos momentos”.

Estudantes.

Dentro do exercício, tiveram momentos de angústias, tristezas, buscas, verdades, entrega, esperança e por fim concretização, e, para festejar o momento de reencontro juntos, bateram palmas, cantaram e dançaram e abraçaram-se.

Imagens 12 e 13. Aula de Interpretação, Março de 2024.



Imagens 14 e 15. Interpretação, Março 2024



Imagens 16 e 17. Aula de Projeto Teatral – Março 2024



Considerações finais

Este desafio que de princípio parecia difícil e que na prática foi um encontro maravilhoso, de trocas e aprendizados, onde foi possível interagir com os estudantes e os professores, ter conhecimento do trabalho ou das propostas pensadas pelos professores, possibilitando-me dirigir exercícios, propor situações cénicas, partilhar ideias, e incentivar os estudantes a entregarem-se de corpo e alma as práticas teatrais.

Podemos considerar que os objetivos da mobilidade foram alcançados. Os professores do departamento de teatro da ESAD, que não fazem parte da mobilidade mostraram-se interessados em deslocar-se a Angola, para outras trocas de experiências logo que haja possibilidade.

Os estudantes também mostraram interesse no intercâmbio e alguns anunciaram a possibilidade de vir em Angola para a mobilidade.

Referências

- Abrantes, J. M. (2024). *Uma breve história geral do teatro*. Editora Kacimbo.
- Arrojo, V. (2014). *El director teatral es o se hace?* Inteatro.
- Astrain, R. (2021). *Ética internacional: (Re)leituras do pensamento latino-americano* (2.^a ed.). Oikos Editora.
- Behlau, M., & Ines, R. (2009). *Higiene vocal para o canto coral* (2.^a ed.). Revinter.
- Costa, M. F. J. (2023). *A busca do Muntu: O treinamento corporal do ator do Bimphadi* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Duarte, M. (2024, 4 de outubro). Entre a independência de Angola e a guerra civil, Amêsa segue em frente. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2024/10/04/culturaipsilon/noticia/independencia-angola-guerra-civil-amesa-segue-frente-2106458>
- Ferracini, R. (2004). *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Editora da Unicamp.

- Laban, R. (1978). *Domínio do movimento*. Summus.
- Lagache, S. (2004). *Respirando a vida*. Paulinas.
- Ligiéro, Z. (2011). Batucar-cantar-dançar: Desenho das performances africanas no Brasil. *Aletria*, 21(1), 133–146.
- Lunono, P. T. B. (2022). Aproximações entre o Bimphadi e o Arkhétypos: Uma “pedagogia teatral sem mão”. *Dados de África*, 3(5), 114-136.
- Lunono, P. T. B. (2023). *Corporeidade materna: Um conto da trajetória pessoal e reflexões sobre o corpo em arte* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Lunono, T., Nsingui, M. L., Máquina, N., & Costa, M. F. J. da. (2022). O teatro angolano: O Bimphadi e o seu processo de (re)criação. In J. A. Brondani, R. C. Haderchpek, & S. Almeida (Orgs.), *Práticas decoloniais nas artes da cena* (2.ª ed., pp. 227-248). Giostri Editora Ltda.
- Máquina, N. S. (2023). *Dança-canção: As canções rituais do povo Nyaneka nas recriações do Bimphadi* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Nsingui, M. L. (2023). *Elementos etnoteatrológicos de manifestações culturais em Angola: Efeitos artísticos e educativos do ritual de óbito Bakongo* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Quintana, T., Estévez, A., & Arredondo, E. (2014). *El arte de educar el habla y la voz*. Toma Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas.
- Quintela, M., Leite, I., & Daniel, R. (2008). Práticas de aquecimento e desaquecimento vocal de cantores líricos. *HU Revista*, 34(1), 41-46.
- Turtelli, L. (2003). Relações entre imagem corporal e qualidades de movimento: Uma reflexão a partir de uma pesquisa bibliográfica [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

Data de receção: 31/07/2024
Data de aprovação: 03/06/2025

Eu, o outro, identidades artísticas, culturais em movimento de dança em Lisboa

Cristina Graça

Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Maria Helena Pinto

Universidade Pedagógica, Moçambique

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.155-165>

Resumo

Na perspetiva de cruzamentos de identidades na dança e da dança nos propomos refletir, sobre a(s) experiência(s) pedagógicas de docência em mobilidade – sob a égide do programa Erasmus+/Procultura – em Lisboa, na Escola Superior de Dança (ESD), e em Maputo, na Universidade Pedagógica desta cidade (UPM), onde as docentes envolvidas encararam a aula de dança como uma forma de reflexão sobre o encontro com o Outro, como uma escuta e como um meio de tentar apreender os universos narrativos uns dos outros, no que concerne seus corpos, dança e identidades. Em concreto, o estudo assenta na descrição do processo do trabalho em aula e na maneira como os participantes, tanto na ESD como na UPM, nele evoluíram e afirmaram os seus corpos, os seus movimentos e as suas identidades. Partiu-se, para tal, de três premissas em torno da ideia de eu/outro: seus gestos/movimento, identidades individuais, identidades diversas e/ou do colectivo.

Palavras-chave: dança; corpo; gesto(s); identidade(s); o Outro; movimento, práticas e culturas.

Abstract

From the perspective of crossing identities *in* dance and *of* dance, we propose to reflect on the pedagogical experience(s) of teaching in mobility – under the auspices of the Erasmus+/Procultura program – in Lisbon, at Escola Superior de Dança (ESD), and in Maputo, at this city's Pedagogical University (UPM). The teachers involved approached the dance class as a form of reflection upon the encounter with the Other, as listening process and as a means of trying to understand each other's narrative universes, regarding their bodies, dance and identities. Specifically, the study is based on the description of the work process in class and the way in which the participants, both at ESD and at UPM, evolved and affirmed their bodies, movements and their identities. To this end, we started from three premises around the idea of self/other: their gestures/movement, individual identities, diverse identities and/or the collective.

Keywords: dance; body; gesture(s); identity(ies); the Other; movement, practices and cultures.

PARTE 1: Mobilidade docente em Lisboa, na Escola Superior de Dança – janeiro de 2024

A visita à Escola Superior de Dança de Lisboa consistiu em uma semana do estágio coreográfico com os estudantes do terceiro ano desta instituição. O conteúdo de trabalho corporal usado em Lisboa, teve como base as seguintes danças:

de Moçambique, a dança Ngalanga,¹ e de Portugal, Dança Folclórica do Minho, Vira². Para começar a nossa reflexão iremos debruçar-nos em torno do Outro, introduzindo que “Um ou outro é um termo técnico usado em filosofia, psicanálise e antropologia.

A outra ou outras constitutivas (também conhecido como alteridade) constitui um conceito-chave da filosofia continental. É uma ideia de oposição à identidade e refere-se ou tenta se referir ao que é “outro” contra a ideia de ser considerado algo. O outro, sempre considerado como algo diferente, alude a outras individualidades em vez de si mesmo e é normalmente escrito em letras maiúsculas.”³ Esta definição leva-nos a pensar na questão da importância das conexões mentais, olhar, sentir o outro; ter consciência da presença do outro; o Outro como potencial para a evolução e presença de um grupo e/ou coletivo, como força e unidade, mesmo sendo diferente daquilo que nos define como algo. Daí, surge a questão das construções de individualidades, dentro de um grupo ou do coletivo. Isto, leva-nos a refletir sobre a questão da edificação das identidades individuais ou coletivas. A identidade individual como espaço de afirmação, de um modo de estar, de ser e de sentir, constrói um certo grupo, destacando-se neste trabalho os seguintes aspectos e elementos técnicos para a exploração: o processo de transmissão que significa aprender, compreender as bases dos motores de movimento da dança Ngalanga e da dança folclórica do Minho, Vira; entrar no trabalho de improvisação a partir de cada uma das duas danças; fixar momentos desta improvisação; improvisar com base em diferentes motores das danças sendo que se podia escolher tanto da dança de Portugal como de Moçambique; misturar e registar momentos ou material de cada parte do trabalho.

1. “O Ngalanga, é uma dança originária da região de Zavala em Inhambane, que data das guerras constantes que os Chopes travavam contra os Ngunis. O Ngalanga celebrava o regresso dos guerreiros, após uma guerra da qual saíam vitoriosos. À medida que, no regresso, os guerreiros se aproximavam da sua aldeia, iam tocando o Umpundo(chifre grande de Impala) para anunciar o seu regresso, a sua vitória. Tradicionalmente, esta dança revela um carácter acentuadamente social, constituindo um factor de relevo para a manutenção da unidade tribal e para a afirmação da comum lealdade dos seus membros ao respectivo chefe...” https://fcsh.unl.pt/mozdata/files/original/6/3386/MOZ_232.1.pdf

2. As origens do vira, que alguns situam no ternário da valsa oitocentista e outros buscam mais atrás, no fandango, parecem ser de remota idade, como defendeu Gonçalo Sampaio e também Mario de Sampaio Ribeiro, que as coloca antes do século XVI e levanta mesmo a hipótese de filiação na canção que acompanhava o bailado ou tordião. Tomaz Ribas considera o vira uma das mais antigas danças populares portuguesas, salientando que já Gil Vicente a ele fazia referência na peça Nau d’Amores, onde o dava como uma dança do Minho. Note-se, a respeito de filiações e semelhanças, a proximidade do *Vira de Dois Pulos* de Lagoa e Mafra com o fandango. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vira>

3. <https://educavita.blogspot.com/2013/01/conceitos-e-definicao-de-um-outro.html>

O processo de transmissão de ferramentas de dança, transitou por tocar questões técnico-coreográficas, uma vez que tratava-se também de um espaço pedagógico-criativo.

No âmbito da abordagem do elemento espaço, exploramos a maneira como desconstruir-se o círculo; aprender e desaprender a noção de círculo; o desaprender como forma de criação de energia de um outro universo de dança; o desafio de aprender novas trajetórias corporais para a criação de novas abordagens de dança, desenhando exercícios de criação coreográfica. As questões técnico-artísticas e pedagógicas, deram suporte à construção de novas linhas narrativas e de expressão de dança, levantando reflexões sobre a identidade artística de cada participante ao mesmo tempo que introduziu simultaneamente a noção de identidade na formação de grupo ou colectivo durante os exercícios. As diferenças entre estas danças e práticas de cada um dos estudantes, oriundos de formações, práticas e culturas de dança distintas, originou um desafio de conexão entre estes. À propósito do que une e distingue uns e outros nas suas construções identitárias “Proença e Teno, mencionam Delgado (2006, p.71) concordando com Ciampa, Gouveia e Erikson amplia o conceito de identidade ao afirmar que ela envolve sentimento e condições de pertencimento ligadas às experiências de vida comum que envolve tanto a alteridade como a igualdade. Ou seja, para esse autor “(...) as identidades são constituídas por um mecanismo contrastante de afirmação das diferenças e de reconhecimento das similitudes”.⁴

Efectivamente, o labor levado a cabo na Escola Superior de Dança de Lisboa baseou-se em torno da identidade cultural local versus, Portugal, tendo como suporte a dança folclórica do Minho, Vira, e por outro lado, abordamos a identidade cultural versus, local Moçambicana, focando-se na dança Ngalanga de Moçambique.

Nesta última (dança Ngalanga), vimos algumas noções de laboração como dos motores do movimento dos braços; emitir sons ou ritmos com base nos ritmos do próprios movimentos, trazendo um ritmo sonoro ao ritmo corporal com intenção de perceber quais os desafios, dificuldades ou formas de perceber este mesmo ritmo. O trabalho rítmico dos pés foi feito com intenção de experimentar um método pedagógico de aprendizagem por impregnação resultando numa ferramenta importante para a assimilação da dança Ngalanga.

No que concerne a dança folclórica do Minho, Vira, trabalhamos em torno do olhar sobre as direcções, giros, passos e voltas. Usamos música externa,

4. Proença, Maria Gladis Sartori, Teno, Neide Araújo Castilho, *Algumas Aproximações: Compreendendo o Conceito de Identidade, Educação e Fronteiras On-line, Dourados/MS, v.1, n.3, p 132-145, set./dez., 2011*

explorando suas influências e mais valia no processo de assimilação da dança, analisamos igualmente possíveis alterações do estado emocional de cada participante. Vimos a ligação com a música externa em relação a construção de possíveis identidades corporais, artísticas, culturais locais através do canto, passos, ritmo, movimentos; adaptação dos passos e ritmo; a música externa relativamente aos estados de ânimo e aumento da energia corporal ou rapidez nos gestos e movimentos. Exploramos também algumas das seguintes ferramentas técnico-coreográficas com duas das turmas de estudantes:

Espaço, níveis alto, médio e baixo; Direcções, frente, trás, lado, diagonais, em cima ou embaixo; Linhas, formas, volumes, directo, indirecto, sinuoso; Tempo, ritmo do movimento, duração, pulsação, rápido, lento, moderado e ainda a música/externa. Este trabalho consistiu na apresentação de exercícios de improvisação coreográfica, de ferramentas coreográficas elencadas anteriormente que serviram para a criação de momentos de dança e de início de criação coreográfica. Estes exercícios foram assim fixados como base de uma criação coreográfica possível, na perspectiva de se ter um resultado final do estágio para cada uma das três turmas. Estas ferramentas técnicas, artísticas e coreográficas, foram usadas igualmente para a dança Ngalanga de Moçambique.

Outra das tarefas consistiu em memorizar frases simples de um texto escrito, escolhido com base num dos temas de reflexão sendo este, um poema intitulado “Diversidade cultural”⁵ de Marta Ramos. Introduziu-se o texto ou partes do poema, dentro de sequências de movimentos e/ou em momentos de improvisação e ao mesmo tempo que se usou para a composição de movimentos das danças. Os estudantes criaram frases de movimentos de 24 tempos ou 16 tempos, 8×3

5. Todos iguais

Todos diferentes

Pequenas diferenças são o que nos separa

Pequenas diferenças que dividiram o mundo

Opondo humanos contra humanos

Que frente a frente lutaram

E tudo mudaram

A mudança foi grande

Os antigos tempos de discriminação

Vencidos foram

Nascendo uma nova era

Uma era de esperança e igualdade

Em que humanos em necessidade são socorridos

Por cidadãos voluntários

Estes põem em risco as suas vidas

Defendendo assim os seus valores primários

<https://brainly.com.br/tarefa/7313950>

pulsações⁶ ou 8×2 pulsações, adicionando ainda o trabalho de espaço, níveis, direcções, formas circulares, lineares e espaço total. Mas ainda criaram uma música com base no poema “Diversidade Cultural”, para a frase de movimento de 8×3 tempos, acrescentando um trabalho rítmico regular e irregular, tonalidades e acentos, ataques, paragens, batidas, melodias; inversão dos versos do poema ou palavras, repetição de palavras, volume da voz. Também compuseram um momento com várias sequências dos vários materiais já criados. Quer dizer por um lado, gerou-se improvisações com base na dança Ngalanga a partir do espaço; experimentou-se improvisações na base da dança do Vira do Minho, com o suporte tempo. Explorou-se igualmente improvisações nas quais se misturaram as duas danças com uma música externa; experimentou-se composições de movimentos baseadas no poema e na música. Portanto usamos por um lado a música da dança do Minho, a percussão da dança Ngalanga, o texto mais a música do Minho com a dança do Minho, o texto e ainda a percussão do Ngalanga com a dança Ngalanga, o texto com a música do Minho e a dança Ngalanga e para finalizar o texto mais a percussão do Ngalanga com a dança do Minho.

Ao cruzarmos elementos técnico-coreográficos, tanto ligados aos movimentos, a música, o ritmo, o espaço, o tempo, texto escrito, voz entre outros elementos criativos, numa dança como na outra, emergiu a questão da narrativa do Outro em relação a si, tendo em conta os gestos, movimentos e percursos corporais ali re-construídos ou descobertos. O Outro e suas identidades desenhavam assim um espaço comum de reflexão sobre o que é estar na dança e no corpo, abrindo o campo de reflexão de como “...o conceito de Identidade como o conceito de Globalização aproximam-se em suas formulações. Ambos operam entre o polo da diversidade das culturas e a singularidade histórica que as constitui. Isto é, ambos os conceitos postulam, ao mesmo tempo, uma natureza humana idêntica (todos construímos identidade, portanto, podemos afirmar que o fenómeno de globalização obedece às mesmas leis) e seus universais substancialistas (toda a identidade está referida ao local, logo, o fenómeno da globalização aponta para um espaço-tempo singular tanto quanto para um sistema de valores particulares que fundam os limites do seu território).”⁷

Tratou-se, por outro lado, de explorar vários elementos corporais, gestuais, culturais, rítmicos, técnicos, passando por um trabalho de concentração e atenção

6. A pulsação é o batimento regular ao longo de uma música. <https://magiadamusica.webnode.pt/ritmo/>

7. Da Rocha, Ana Luíza Carvalho, *A Imagem de si e do Outro, Entre a identidade e a Globalização*, 2007. <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/viewFile/9267/5344>

plena como forma de desenvolver um território de encontro com Outro através das suas construções identitárias de dança.

A escuta do Outro, sendo um dos motes de reflexão para a exploração criativa, colocou o desafio da mistura de motores de movimento da dança Ngalanga. O movimento dos braços desta dança serviu igualmente de inspiração para alguns exercícios de onde emergiu uma outra dinâmica e qualidade de movimento corporal de dança, navegando entre o contemporâneo e o tradicional. Ora, cada corpo destes estudantes, de origens corporais e práticas de dança diferentes, apresentava uma certa postura e forma de se movimentar, oferecendo o desenrolar de novas trajetórias de movimento, mesmo dentro de um campo de corporalidades heterogêneas, redesenhando assim uma forma de ser, estar reconstruindo suas identidades na descoberta do Outro ou de uma outra dança. O corpo neste espaço criativo, repensado na sua dimensão “Ser-no-mundo, dever-ser, ser-com-os-outros, e muitas outras proposições neste sentido precisam ser revistas, de maneira que a dignidade da pessoa humana não seja ferida em nenhum âmbito, seja social, político, económico e demais relações humanas...”⁸. O corpo, passa então a constituir-se no respeito às diferenças culturais mas igualmente como um espaço de re-fabricação de sua identidade. A este respeito importa referir que “...Se nosso corpo se expressa, é porque sua natureza foi esburacada pelo olhar e pela voz de um outro ao qual, a partir daí, dedicamos nossas expressões. O corpo é receptáculo de um lugar de inscrição, destinado a ser impresso com os cenários e as cores de outrem.”⁹ Encontrar o Outro significa assim, redefinir-se no que se é como indivíduo mas igualmente como espaço de evolução de si, ao mesmo tempo influenciado e influenciando o Outro.

Alguns dos constrangimentos do processo criativo-coreográfico consistiram em por exemplo: confundir o trabalho do tempo com o trabalho do espaço ou ainda dificuldades no cumprimento das directivas do trabalho do espaço relativamente ao uso das direcções, níveis e o uso do espaço total. O maior desafio tendo sido o de ultrapassar o estágio de uma espécie de não produção criativa dentro do processo dos exercícios, indo para o início de uma percepção do nascimento de materiais corporais e de dança por parte dos estudantes, incluindo a participação de cada um destes no desenrolar da formação dos conteúdos ou gestuais de dança. Foi necessário períodos de escuta; desenvolvimento do olhar recíproco, sentir,

8. Franzini, Rogério Cristiano 1 Bonfim, Lucília M.G.A., O ser-com-os-outros e conceito de alteridade: Uma reflexão de complementaridade, 2017. <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/40/Franzini%20C%20Rog%C3%A9rio%20Cristiano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

9. Gesto, ritmo, movimento pg 1.

<https://appoa.org.br/uploads/arquivos/Gesto,%20Ritmo,%20Movimento.pdf>

espelhar-se etc para que fosse possível o nascer de um trabalho de grupo ou do colectivo, a partir de gestos, movimentos, ritmos, textos, espaço, tempo...

Sabemos que “Com gestos, o corpo ensaiará sua unificação e a cada encontro com o Outro, os processos de alienação e separação estarão presentes novamente. A identificação resultante da etapa do espelho permitirá uma unidade corporal que será sempre inacabada. Os gestos ensaiarão, imaginariamente, tentativas de acabamento, no espaço e no tempo, sendo que as vicissitudes do real do corpo exigirão uma contínua retomada destas coreografias na busca constante de uma imagem que confirme sua forma.”¹⁰ Contudo, as formas não se fazendo centrais, na medida em que o essencial constituía o encontro, o cruzamento e questionamento sobre identidades heterogêneas, partindo do facto que cada estudante vinha de realidades e práticas culturais ligadas a dança com algumas similitudes e divergências entre os mesmos. Assim se colocou a questão da transcendência das identidades individuais e colectivas naquilo que constituíam as culturas, práticas, narrativas de dança de uns e de outros, no seio dos grupos/turmas.

Os ecos deste estágio coreográfico, na Escola Superior de Dança de Lisboa despertaram finalmente uma abordagem entre o tradicional, folclórico e contemporâneo, a partir do encontro e experiências corporais e rítmicas da dança Ngalanga, dança guerreira da província de Inhambane de Moçambique e das danças folclóricas do Minho do norte de Portugal, na tentativa de ultrapassar as fronteiras da cultura corporal, artística ao encontro de um lugar comum, um lugar outro ou do outro ou do meu outro, nesta transformação perpétua do que somos nas nossas respectivas identidades. Os gestos, a dança, os espaços, os textos, ritmos, tempos, a música, as energias, conexões se foram desenhando então, na busca de identidades em devir.

PARTE 2: Mobilidade docente em Maputo, na Universidade Pedagógica de Maputo, em outubro de 2024

Dando continuidade à reflexão da coautora deste texto sobre o intercâmbio docente realizado entre a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) e a Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa (ESD), começaremos por apresentar o processo de trabalho desenvolvido em Maputo com os estudantes do curso de Licenciatura em Artes Cénicas daquela instituição e com os bailarinos da Companhia Nacional de Canto e de Dança de Moçambique. Em simultâneo, daremos nota de algumas das ideias conceptualmente estruturantes do

10. Gesto, ritmo, movimento, pg 3.

<https://apboa.org.br/uploads/arquivos/Gesto,%20Ritmo,%20Movimento.pdf>

trabalho concretizado durante este estágio que teve lugar entre 14 e 18 de outubro de 2024.

Se Maria Helena Pinto, na sua intervenção pedagógica na ESD, em janeiro de 2024, trabalhou sobre o tema do encontro com o *Outro* no contexto da aula de dança, nós propusemos, aquando do nosso trabalho na UPM, o confronto direto com a alteridade, vivenciada, desde logo, através da experimentação física do gesto técnico e estético alheio ou, dito de outra forma, através da experimentação de uma linguagem técnica não familiar – neste caso, a técnica de dança de Martha Graham. A aula de técnica de dança, constituindo-se como o momento de preparação e estruturação do corpo para a jornada de trabalho dos bailarinos, repetiu-se durante os cinco dias de implementação do estágio. Embora suportadas por um cânone técnico específico, as aulas lecionadas centraram-se na preparação física dos bailarinos, no seu conhecimento do movimento e na aquisição de competências motoras inerentes à dança¹¹, afastando-se, na medida do possível, do enquadramento estilístico que caracteriza a técnica de Martha Graham. Procurámos, desta forma, abordar a técnica de dança numa perspetiva contemporânea, libertando-a de quaisquer convenções ou padronizações do movimento e do corpo e procurando dar aos bailarinos participantes a maior liberdade possível para questionarem, explorarem, criarem novos sentidos e expressarem as suas próprias identidades e ideias através do gesto dançado.

No primeiro dia do seminário, após a aula de técnica, seguiu-se, um processo oposto de improvisação e de exploração do movimento próprio e individualizado que contrastou com a procura de resposta convergente relativamente ao modelo cinético idealizado que é a técnica de dança. Propusemos aos participantes o reencontro com a singularidade do seu movimento, com a sua expressividade e com a sua criatividade, com base em duas premissas: a) encontrar três gestos cujo significado fosse cultural e socialmente identificável; b) ligá-los através de movimento dançado (isto é, ritmicamente condicionado, esteticamente projetado e intencionalmente expressivo). O material de movimento produzido pelos bailarinos foi, de seguida, registado em vídeo e em notas de campo pessoais que revisitámos, analisámos e estruturámos durante os restantes dias da intervenção pedagógica, com o propósito de criar um objeto coreográfico que refletisse, em

11. Conteúdos técnicos, conceitos e competências trabalhados em aula: *contraction*, *spiral* e as diferentes curvas da coluna (fortalecimento do *core* e mobilidade articular da coluna vertebral); *pliés* (perceção e controlo do eixo do corpo e do *core*); exercícios de mobilidade articular do pé; *brushes* e *battements* em diferentes alturas e amplitudes (fortalecimento e amplitude articular dos membros inferiores); uso do paralelo e da rotação externa; *ronds de jambe* (mobilização e controlo dos movimentos da articulação coxofemural); deslocacões espaciais utilizando diferentes tipos de movimentos de locomoção: *walks*, *runs*, *triplets*; diferentes tipos de grandes saltos: *leaps* e *skips*; domínio e desafio da gravidade: *falls*.

simultâneo, a individualidade expressiva e cinética de cada um dos participantes e a identidade coletiva cultural e humana do grupo, sem perder de vista a intencionalidade dramática e narrativa da dança.

Da extraordinária capacidade criativa dos bailarinos participantes e da sua total entrega à proposta de trabalho resultaram sugestões tão diversas quanto ricas, quer do ponto de vista do movimento, abstratamente considerado, quer dos múltiplos sentidos e dramaturgias que a partir dele foi possível construir. Na arte da dança, enquanto arte do movimento que toma sentido e produz sentido, o bailarino constrói o seu corpo até que ele se torne incomum (Fazenda e se transforme no seu instrumento de expressão, de reflexão, de comentário e de relação com o mundo. Foi, pois, através dos corpos eloquentes e culturalmente (in)formados dos bailarinos que nos chegaram as sugestões de múltiplos gestos saturados de significação ligada à própria existência de cada um deles: escavar, percutir o chão, mandar calar, enfaticamente recusar algo com os indicadores apontados, fugir do aperto do grupo, cair, ajudar a erguer, cantar e convidar outros para a canção, coçar, vestir e despir foram alguns dos gestos produzidos, numa curiosa amálgama de ideias em que o gesto se quis tornar palavra e a palavra musicada se tornou gesto – gestos de memórias, gestos de alegria, anseio, medo, gestos das palavras que, talvez, nunca tenham sido proferidas; gestos que nos permitiram construir uma curta proposta coreográfica de natureza colaborativa, em que individualidade e sentido do coletivo se encontraram:

La danse est un art particulier dans le sens qu'il explore la problématique d'être, associée aux concepts de limite et de l'ailleurs. La danse permet à travers *le corps que j'ai* de nous parler du *corps que je suis* et, en conséquence, de notre existence. (*Le Blog à Palabres*, 2021, s.p.)

Continuando a nossa reflexão, sobre o conceito de gesto dançado e sobre os seus múltiplos sentidos, diremos que a dança, sobretudo na complexidade artística das suas expressões contemporâneas, oferece o espaço (literal e simbólico) para a exploração e a expressão identitária, seja ela de natureza pessoal/individual ou coletiva/cultural. Para a realização desse intento, a dança utiliza como material primordial o gesto, “enquanto elemento comunicacional portador de sentido, fazendo-o confluir com a clareza e a precisão do movimento dançado” (Graça, 2023, s.p.). O que pretendemos dizer é que se esbatem, nesse processo, as fronteiras semânticas entre gesto e movimento, já que ambos se tornam portadores de intencionalidade e de sentido, mesmo que este não seja literal como acontece na linguagem verbal; isto porque não há na dança a solidez relacional entre significante e significado que a palavra determina. É, pois, no próprio movimento corporal que se constrói o sentido da dança, como afirma Gil, evocando Cunningham:

Il serait donc vain de décrire le mouvement dansé en voulant saisir tout son sens. Comme si son nexus pouvait être traduit entièrement sur le plan du langage et de la pensée exprimée par des mots. Il nous reste donc deux possibilités : ou bien ne pas prétendre tout dire de ce nexus – non parce qu’il renfermerait quelque noyau de sens ineffable, mais parce qu’il se dit autrement que par le langage ; ou bien faire du constat cunninghamien (que le sens de la danse est dans l’*acte* même de danser) le point de départ d’une approche de la danse au plus près des gestes concrets du danseur. Non pas en cherchant à en extraire le sens, mais en épousant le plus étroitement possible le mouvement du geste corporel. (2007, s.p.).

Foi, pois, através do ato de dançar que os bailarinos apresentaram os seus gestos resultantes do trabalho de improvisação que lhes propusemos, num processo que as palavras de Boissière e Kintzler sintetizam:

“[La danse], dans sa nouveauté et sa vie propre, (...) elle n’est pas seulement un art du geste mais un art qui fait geste”. (2006, s.p.). Como também sugerem as autoras, a questão da improvisação na dança contemporânea é fulcral para alicerçar esta ideia de ‘gesto dançado’, já que, na sua liberdade, ela não segue nenhum modelo de movimento exterior e apriorístico, mas depende tão somente de “une impulsion et un dynamisme internes affranchis de tout point d’appui, de toute extériorité. (...) L’improvisation n’est plus une variation sur des schémas préexistants, elle a une valeur constituante. (Boissière e Kintzler, 2007, s.p.).

Foi, pois, com esta perspetiva em mente que recebemos as ideias de movimento recém-criadas pelos bailarinos, os seus novíssimos gestos dançados, os gestos das suas identidades e vulnerabilidades. Gestos que se constituíram como um verdadeiro grau zero da composição coreográfica, já que muito pouco poderíamos ter antecipado relativamente à estruturação deste material de movimento absolutamente original. Como pensar a forma fixa da composição a partir de material que se formou no seu próprio ato de produção? Como tornar em pertença do grupo aquilo que tinha começado como expressão individual?

Socorremo-nos do conceito de narrativa para criar o fio condutor dramático da composição. Não nos referimos, naturalmente, ao ato de ‘contar uma história’, mas sim à organização simbólica de um conjunto de ideias sugeridas pelos gestos dos bailarinos, aos quais havíamos associado um sentido, também ele simbólico, do ponto de vista da nossa leitura. Navegámos, assim, através dos diferentes gestos e sons produzidos pelos bailarinos, propondo-lhes uma viagem em forma de movimento, em que a expressão individual se transformou e reconfigurou na expressão de emoções e vivências partilhadas, as quais, no caso do trabalho coreográfico desenvolvido durante o estágio na Universidade Pedagógica de Maputo, revelaram uma identidade coletiva e cultural através da dança, onde o *Nós* do grupo foi mais do que a soma das individualidades identitárias de cada um dos bailarinos.

Referências

- Boissière, A., & Kintzler, C. (2006). *Approche philosophique du geste dansé*. Presses Universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.70028>
- Brainly. (s.d.). *Conceito de um outro*. <https://brainly.com.br/tarefa/7313950>
- Conceitos e definição de um outro. (2013). *Edukavita*. <https://edukavita.blogspot.com/2013/01/conceitos-e-definicao-de-um-outro.htm>
- Da Rocha, A. L. C. (2007). *A imagem de si e do outro: Entre a identidade e a globalização*. <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/viewFile/9267/5344>
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança teatral – Ideias, experiências, ações*. Instituto Politécnico de Lisboa / Edições Colibri.
- Franzini, R. C., & Bonfim, L. M. G. A. (2017). *O ser-com-os-outros e conceito de alteridade: Uma reflexão de complementaridade*. <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/40/Franzini%2C%20Rog%C3%A9rio%20Cristiano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gesto, ritmo, movimento. (s.d.). <https://appoa.org.br/uploads/arquivos/Gesto,%20Ritmo,%20Movimento.pdf>
- Gil, J. (2007). *La danse, le corps, l'inconscient*. Terrain – Anthropologie & Sciences Humaines. <http://journals.openedition.org/terrain/1075>
- Graça, C. (2023). *Mulheres mães de mulheres: O gesto dançado e a procura da inteligibilidade*. Comunicação apresentada na conferência 1ºs Encontros Paragone, Lisboa.
- Proença, M. G. S., & Teno, N. A. C. (2011). Algumas aproximações: Compreendendo o conceito de identidade. *Educação e Fronteiras On-Line*, 1(3), 132-145.
- Ritmo. (s.d.). *Magia da Música*. <https://magiadamusica.webnode.pt/ritmo/>
- Seznec, J.-C. (2021). *La signification du geste dansé. Le Blog à Palabres*. <https://docteur-seznec.over-blog.com/2021/01/la-signification-du-geste-danse.html>
- Vira. (s.d.). *Wikipédia*. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vira>
- Vozes de Moçambique – MOZ_232.1. (s.d.). https://fcsh.unl.pt/mozdata/files/original/6/3386/MOZ_232.1.pdf

Data de receção: 31/07/2024
Data de aprovação: 03/06/2025

(Im) Possibilidade de criação de um curso de mestrado em gestão cultural no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) com base na experiência da Universidade da Madeira

Maria Nascimento

Universidade da Madeira, Portugal

Rosendo Mate

Instituto Superior de Artes e Cultura, Moçambique

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.167-188>

Resumo

O objectivo principal deste artigo é examinar a possibilidade de criar um curso de Mestrado em Gestão Cultural no ISArC com base na experiência colhida na UMA em contexto de mobilidade académica. A Universidade da Madeira e o Instituto Superior de Artes e Cultura em Maputo têm em comum o facto de oferecerem dois ciclos de estudo com designação parecida, mas de níveis diferentes. Gestão Cultural é o segundo ciclo do curso da instituição portuguesa. Gestão e Estudos Culturais é primeiro ciclo em Maputo. A comparação entre os planos curriculares dos dois ciclos de estudos, confrontada, naturalmente, com a sua diferente duração, poderá suscitar diferentes questionamentos, sendo um deles o de saber de que modo a instituição de Maputo poderá dar seguimento às naturais expectativas de formação dos seus discentes passando a dispor de um mestrado na área.

Palavras-chave: Gestão Cultural, Mobilidade Académica, Mestrado, UMA e ISArC.

Abstract

(Im)Possibility of Creating a Master's Program in Cultural Management at ISArC: Reflections in the Context of Academic Mobility. The main objective of this article is to explore the possibility of creating a Master's program in Cultural Management at ISArC based on the experience gained at UMA through academic mobility. The University of Madeira and the Instituto Superior de Artes e Cultura in Maputo share the commonality of offering two study cycles with similar names but at different levels. Cultural Management is the second cycle at the Portuguese institution, while Cultural Management and Studies is the first cycle in Maputo. Comparing the curricula of the two study cycles, considering their different durations, may raise various questions. One of these questions is how the institution in Maputo can meet the natural educational expectations of its students by offering a master's degree in this field.

Keywords: Cultural Management, Academic Mobility, Master's Degree, UMA, ISArC

1. Introdução

A cultura é um elemento central no desenvolvimento social, económico e político de qualquer nação. Em Moçambique, a gestão cultural ainda enfrenta desafios significativos, incluindo a carência de profissionais capacitados e de

programas de formação avançada voltados para a administração eficiente dos recursos culturais. Nesse contexto, o Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) tem desempenhado um papel relevante na formação de profissionais na área, mas carece de uma oferta de programas de mestrado, especialmente em Gestão Cultural.

A criação de um curso de Mestrado em Gestão Cultural no ISArC surge como uma oportunidade para preencher essa lacuna, promovendo o aprofundamento do conhecimento e fortalecendo as competências dos gestores culturais no país. A experiência adquirida na Universidade da Madeira (UMa), em contexto de mobilidade académica, oferece uma base valiosa para explorar possibilidades de estruturação e implementação de tal programa em Moçambique.

Este estudo examina a viabilidade dessa iniciativa, tendo em vista as demandas do contexto cultural moçambicano e as lições aprendidas a partir da UMa. Por meio de uma análise detalhada, pretende-se propor caminhos estratégicos para que o ISArC possa contribuir de forma ainda mais efetiva para o desenvolvimento cultural do país.

Dessa forma, o presente artigo busca responder à seguinte questão: Quais são as possibilidades e os desafios para a criação de um curso de Mestrado em Gestão Cultural no ISArC, com base na experiência colhida na UMa?

Ao abordar essa questão, este estudo fundamenta-se na importância da formação em gestão cultural para o fortalecimento da economia criativa e a preservação do património cultural, alinhando-se com as metas de desenvolvimento sustentável e com a valorização da diversidade cultural em Moçambique.

O objectivo geral deste estudo é examinar a viabilidade de criar um curso de Mestrado em Gestão Cultural no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), com base na experiência adquirida na Universidade da Madeira (UMa). De forma mais específica, pretende-se analisar as necessidades formativas e o contexto cultural moçambicano para a implementação de um programa de Mestrado em Gestão Cultural, identificar elementos da experiência da UMa que podem ser adaptados ao ISArC, propor uma estrutura curricular inicial para o curso e avaliar os potenciais desafios e estratégias para a implementação do programa.

Este artigo está estruturado em várias secções interligadas. Inicia-se com a contextualização do tema e os objectivos do estudo, destacando a importância da criação de um Mestrado em Gestão Cultural no ISArC. Em seguida, explora-se o panorama do sector cultural em Moçambique, analisando as suas necessidades e desafios, principalmente na formação de profissionais qualificados. A experiência da Universidade da Madeira (UMa) é apresentada como modelo de referência, com foco no currículo e nas práticas que podem ser adaptadas ao ISArC. A partir

disso, é proposta uma estrutura curricular inicial para o curso, combinando disciplinas teóricas e práticas. O artigo também aborda os desafios que o ISArC pode enfrentar na implementação do programa e sugere estratégias para superá-los, incluindo parcerias e investimentos. Finalmente, a conclusão sintetiza os principais pontos do estudo e reforça a relevância da criação do Mestrado em Gestão Cultural para o desenvolvimento do sector cultural em Moçambique.

2. Revisão de Literatura

Moçambique é amplamente reconhecido pelo seu sector cultural rico e diversificado, que reflecte a pluralidade das suas tradições, línguas e expressões artísticas. No entanto, para alcançar o desenvolvimento sustentável e maximizar o potencial desse sector, é necessário adoptar uma abordagem holística que considere não apenas as particularidades culturais, mas também as interações com os contextos socioeconómico, político e ambiental. Essa abordagem deve buscar equilibrar os aspectos económicos e culturais, promovendo a valorização do património cultural enquanto activa forças criativas que impulsionem a inovação e o crescimento económico.

Os desafios enfrentados pelo sector cultural moçambicano são significativos, incluindo a escassez de profissionais qualificados, o subfinanciamento crónico e a falta de políticas públicas eficazes voltadas para sua promoção e gestão (Chisano & Matavele, 2022; Oliveira & Santos, 2020). Esses problemas não apenas comprometem a preservação do património cultural, mas também limitam sua contribuição à economia e à identidade nacional. Como argumenta Mazula (2018), é essencial formar gestores culturais capacitados para superar esses obstáculos, articulando recursos e estratégias que conciliem as especificidades locais com as demandas globais.

A formação em gestão cultural, para ser eficaz, precisa transcender competências técnicas e incorporar uma visão integrada das dinâmicas socioculturais, económicas e políticas. García (2019) enfatiza que a compreensão desses aspectos deve ser a base dos programas académicos, especialmente nos níveis de pós-graduação, onde profissionais podem ser preparados para liderar iniciativas que promovam a economia criativa, garantam a preservação do património cultural e ampliem o acesso da população a bens culturais. Essa perspectiva é reforçada por Almeida e Rocha (2021), que defendem currículos adaptados às realidades locais, mas com um olhar para a inovação e sustentabilidade cultural.

A literatura também sugere que a formação de gestores culturais deve ir além de habilidades técnicas e administrativas, incorporando experiências holísticas que capacitem os profissionais a abordar desafios complexos de maneira criativa

e sensível. Isso inclui a integração de disciplinas como antropologia cultural, sociologia, políticas públicas e economia criativa, que juntas oferecem um quadro teórico robusto para enfrentar as necessidades do sector. Almeida e Rocha (2021) sugerem que tais currículos podem preparar gestores capazes de articular múltiplos interesses e integrar abordagens inovadoras que atendam às demandas do mercado global, enquanto preservam e promovem o património cultural local.

No contexto moçambicano, a necessidade de um programa de mestrado em Gestão Cultural é particularmente urgente. Nhachote (2020) aponta que os graduados em Gestão e Estudos Culturais pelo ISArC enfrentam um mercado académico restrito, com poucas opções de especialização dentro do país. Esse défice não apenas força muitos a buscar formação no exterior, mas também contribui para a fuga de talentos que poderiam fortalecer as capacidades locais. Gonçalves (2021) argumenta que a implementação de cursos de mestrado em instituições nacionais pode mitigar esse problema, promovendo a retenção de talentos e consolidando o sector cultural como um pilar estratégico do desenvolvimento nacional.

Por fim, Sousa e Silva (2020) destacam que a criação de programas de pós-graduação exige parcerias estratégicas, tanto locais quanto internacionais, para garantir financiamento, qualidade académica e alinhamento às demandas do mercado. Colaborações com instituições estrangeiras, intercâmbios académicos e programas de dupla titulação são vistos como formas de enriquecer a formação e ampliar o impacto do sector cultural moçambicano. Além disso, a inclusão de disciplinas específicas ao contexto africano, como «Cultura e Desenvolvimento em África», pode garantir que os currículos atendam às necessidades locais enquanto fortalecem a identidade cultural.

Dessa forma, uma abordagem holística para a formação em gestão cultural não apenas responde aos desafios existentes, mas também cria oportunidades estratégicas para Moçambique consolidar seu sector cultural, aumentando sua relevância no mercado global e promovendo o desenvolvimento sustentável e a coesão social. A criação de um programa de mestrado no ISArC, com base nos princípios de inovação, sustentabilidade e integração cultural, pode posicionar Moçambique como um modelo de excelência na formação de gestores culturais na África.

Pesquisas como as de Nhachote (2020) apontam que os graduados em Gestão e Estudos Culturais pelo ISArC enfrentam um cenário académico restrito, marcado pela limitada oferta de opções de especialização no nível de pós-graduação dentro do país. Este panorama tem levado muitos desses profissionais a buscar formação no exterior, contribuindo para a fuga de talentos locais, o que

representa um desafio significativo para o desenvolvimento do sector cultural moçambicano. Gonçalves (2021) destaca que a criação de programas de mestrado em instituições nacionais não apenas pode mitigar essa perda, mas também fortalecer as capacidades institucionais do ensino superior, promovendo uma formação mais contextualizada e acessível. Adicionalmente, Sousa e Silva (2020) sugerem que tais programas podem servir como motores de desenvolvimento para sectores estratégicos, especialmente em países em desenvolvimento, onde há uma lacuna significativa na formação de gestores culturais.

As experiências de outras áreas de formação oferecem insights valiosos para a implementação de programas de mestrado em Gestão Cultural. Por exemplo, na área de Educação, programas de pós-graduação em países em desenvolvimento têm demonstrado que a integração de currículos adaptados às necessidades locais, juntamente com um forte componente prático, pode gerar um impacto significativo no mercado de trabalho e no fortalecimento das instituições educacionais (Almeida & Rocha, 2021). Esse modelo poderia ser aplicado ao ISArC, com um mestrado que combine teoria e prática, incluindo estágios em organizações culturais locais e internacionais.

Na área de Saúde Pública, programas de pós-graduação em contextos de recursos limitados têm enfatizado a importância de abordagens interdisciplinares e parcerias estratégicas para resolver problemas locais. Esses programas têm integrado conhecimentos de diversas disciplinas, como epidemiologia, economia e ciências sociais, para formar profissionais capazes de liderar intervenções eficazes. De maneira similar, um mestrado em Gestão Cultural pode se beneficiar de uma abordagem interdisciplinar, incorporando áreas como políticas culturais, economia criativa, gestão de projectos e marketing cultural. Essa combinação pode preparar gestores culturais para enfrentar os desafios do sector de maneira holística, ao mesmo tempo em que promove a inovação e a sustentabilidade cultural.

O contexto internacional também fornece exemplos práticos. A Universidade da Madeira (UMa), com seu Mestrado em Gestão Cultural, inclui disciplinas focadas em políticas culturais, gestão de eventos e economia criativa, proporcionando aos estudantes uma formação robusta e orientada para o mercado. Em comparação, o curso de licenciatura do ISArC ainda apresenta uma abordagem introdutória e generalista, segundo Mazula (2018). Uma análise comparativa entre os currículos poderia identificar lacunas e oportunidades para o ISArC, permitindo que ele se alinhe às melhores práticas internacionais sem perder sua relevância local (Oliveira & Santos, 2020).

A adaptação de modelos estrangeiros para o contexto moçambicano, no entanto, exige uma abordagem cuidadosa. Gonçalves (2021) enfatiza que qualquer modelo

adoptado deve respeitar as realidades socioculturais e económicas do país. García (2019) também adverte contra a aplicação genérica de currículos, defendendo a importância de contextualizar os programas às necessidades e características locais. Esse princípio é fundamental para garantir que o mestrado não apenas preencha lacunas na formação de gestores culturais, mas também fortaleça o sector cultural como um todo, contribuindo para a preservação do património cultural e o desenvolvimento da economia criativa.

Além disso, Sousa e Silva (2020) apontam que a sustentabilidade de programas de pós-graduação requer parcerias estratégicas. No caso da Gestão Cultural, colaborações com universidades estrangeiras, intercâmbios académicos e programas de dupla titulação podem enriquecer a experiência dos estudantes e aumentar a competitividade do curso. O envolvimento do sector privado e do governo também é essencial para garantir o financiamento e o alinhamento do programa com as necessidades do mercado cultural. Oliveira e Santos (2020) destacam que iniciativas de cooperação internacional, como aquelas promovidas por organizações da União Europeia, podem oferecer suporte técnico e financeiro para a implementação de programas inovadores.

Portanto, a experiência de outras áreas de formação reforça a viabilidade e a importância de um mestrado em Gestão Cultural no ISArC. Um programa que equilibre teoria e prática, incorpore abordagens interdisciplinares e conte com parcerias estratégicas pode não apenas atender às necessidades locais, mas também posicionar Moçambique como referência na formação de gestores culturais na África.

A implementação de um programa de mestrado no ISArC exige uma abordagem estratégica que considere os desafios financeiros, logísticos e académicos associados à criação de iniciativas desse porte. A insuficiência de recursos financeiros, identificada por Matlombe (2019) como um dos principais entraves ao crescimento do ensino superior em Moçambique, demanda investimentos significativos para assegurar a qualidade do programa. Esses investimentos incluem a modernização de infraestruturas, como salas de aula, bibliotecas e laboratórios, além da adopção de tecnologias digitais que ampliem o alcance e a eficiência do ensino, incluindo plataformas de aprendizagem online e ferramentas de colaboração digital.

A formação de um corpo docente qualificado é fundamental para o sucesso do programa. Professores com experiência académica e prática em gestão cultural, preferencialmente com títulos de doutorado e publicações na área, devem ser recrutados. Além disso, programas de capacitação contínua podem actualizar conhecimentos e alinhar o corpo docente às melhores práticas pedagógicas.

Parcerias internacionais podem facilitar intercâmbios académicos e atrair professores visitantes, enriquecendo o ambiente educacional e promovendo um ensino diversificado e actualizado.

O modelo curricular deve equilibrar teoria e prática, conforme proposto por García (2019), e incluir três componentes principais: teórico-analítico, prático-aplicado e interdisciplinar. Disciplinas como «Políticas Culturais e Economia Criativa», «História e Património Cultural Africano» e «Marketing e Comunicação para o Sector Cultural» formariam a base teórica, enquanto módulos voltados para «Gestão de Projectos Culturais», «Elaboração e Captação de Recursos para Projectos» e estágios supervisionados ofereceriam uma aplicação prática do conhecimento. Adicionalmente, conteúdos focados em liderança, inovação e tecnologia, como «Gestão Cultural em Ambientes Digitais» e «Empreendedorismo no Sector Cultural», garantiriam a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos.

A sustentabilidade do programa pode ser fortalecida através de parcerias estratégicas com o sector privado, ONGs e instituições governamentais, além de colaborações internacionais. Programas de cooperação, como os promovidos pela União Europeia, podem fornecer apoio técnico e financeiro essencial para o desenvolvimento curricular e a formação docente (Oliveira & Santos, 2020). Parcerias locais com organizações culturais, museus e centros comunitários também são importantes para proporcionar experiências práticas aos estudantes e expandir o impacto do programa na comunidade.

No âmbito financeiro, a combinação de recursos provenientes de subvenções governamentais, parcerias público-privadas, taxas de matrícula e doações internacionais pode assegurar a viabilidade do programa. Fundos específicos para educação em artes e cultura, disponibilizados por organizações internacionais, representam outra fonte de financiamento promissora. Além disso, a inclusão de componentes voltados para o contexto africano, como «Cultura e Desenvolvimento em África», conforme defendido por Chissano e Matavele (2022), garantiria a relevância local do programa e ampliaria seu impacto.

O mestrado em Gestão Cultural no ISArC tem o potencial de transformar o sector cultural em Moçambique, promovendo a retenção de talentos, fortalecendo as capacidades institucionais e gerando oportunidades económicas. Ao combinar uma abordagem curricular inovadora, investimentos estratégicos e parcerias robustas, o programa pode se consolidar como referência na formação de gestores culturais, não apenas no contexto local, mas também no cenário africano e internacional.

3. Métodos

O estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, que combinou diferentes técnicas metodológicas para compreender e analisar a viabilidade da criação de um curso de Mestrado em Gestão Cultural no ISArC, fundamentando-se na experiência adquirida na Universidade da Madeira (UMa). Para isso, utilizou-se uma integração de pesquisa bibliográfica, estudo de caso, análise comparativa e colecta de dados primários e secundários.

A revisão da literatura foi um dos pilares da investigação, abrangendo temáticas como gestão cultural, formação em artes e cultura, e a criação de cursos de mestrado em diferentes contextos internacionais. Fundamentou-se em autores como Bourdieu (1993), que aborda o conceito de capital cultural, Throsby (2001), que explora a relação entre economia e cultura, e Florida (2002), com suas contribuições sobre a economia criativa. Essa etapa buscou estabelecer uma base teórica sólida para o estudo e contextualizar os debates globais sobre a gestão cultural.

Além disso, a experiência da UMa foi explorada por meio de um estudo de caso. Nessa etapa, foram analisados aspectos específicos, como a estrutura curricular, as metodologias pedagógicas adoptadas e os desafios enfrentados na implementação do curso. Esse estudo permitiu identificar elementos replicáveis e ajustáveis ao contexto moçambicano, considerando as peculiaridades do ISArC.

A análise comparativa foi utilizada para examinar as semelhanças e diferenças entre os contextos educacionais e culturais de Moçambique e Portugal. O objectivo dessa abordagem foi identificar elementos da experiência da UMa que possam ser adaptados ao ISArC, considerando as necessidades e realidades locais.

A colecta de dados foi realizada a partir de várias fontes, incluindo entrevistas semiestruturadas com professores e gestores das duas instituições, análise de documentação institucional (como planos curriculares, relatórios e políticas educacionais) e observação directa durante a mobilidade académica na UMa. Essa triangulação de métodos visou garantir uma compreensão mais aprofundada e abrangente do fenómeno em estudo.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa técnica permitiu identificar categorias e padrões relevantes, oferecendo uma interpretação robusta das informações qualitativas. A partir dessa análise, gerou-se insights sobre os desafios e as possibilidades de implementação do curso de mestrado no ISArC, contribuindo para o avanço da formação em gestão cultural em Moçambique.

4. Apresentação, Discussão e Análise de Dados

4.1. Descrição do Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC)

O Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) é uma instituição pública de ensino superior localizada na cidade da Matola, província de Maputo, Moçambique, que se destaca pela sua contribuição para a formação e promoção da cultura e das artes no país. Fundado oficialmente em 2008, o ISArC surgiu com o objetivo de atender à crescente demanda por profissionais qualificados nas áreas artísticas e culturais, essenciais para o desenvolvimento e preservação do património cultural de Moçambique. A criação do instituto reflecte o reconhecimento da importância da cultura não só como um elemento central da identidade nacional, mas também como um motor potencial para o desenvolvimento social e económico.

Nos primeiros anos de sua existência, o ISArC enfrentou desafios típicos de instituições em fase inicial, como a carência de recursos materiais e humanos, mas, com o tempo, conseguiu estabelecer-se como um centro de referência no ensino superior nas áreas de artes e cultura. A missão do ISArC é promover a formação de profissionais competentes, capazes de contribuir para a valorização da cultura local, a preservação do património cultural e a promoção da economia criativa. O instituto tem se destacado também na busca por uma formação interdisciplinar que integra as artes com as ciências sociais, políticas e económicas, preparando os alunos para lidarem com as diversas realidades do sector cultural.

O ISArC oferece uma gama de cursos de licenciatura e formação contínua em diversas áreas das artes e da cultura, incluindo Artes Plásticas, Design, Dança, Cinema e Audiovisual. Um dos cursos mais destacados é o Curso de Gestão e Estudos Culturais, que tem se tornado um dos pilares da instituição. Este curso foi criado para responder à necessidade de profissionais especializados na administração e promoção de projectos culturais, gestão de patrimónios, e desenvolvimento de políticas culturais, capacitando os alunos para liderar iniciativas culturais no país e em contextos internacionais.

O Curso de Gestão e Estudos Culturais é particularmente importante, pois oferece uma formação sólida na intersecção entre as artes, a cultura e a gestão, abordando temas como políticas culturais, marketing cultural, gestão de projectos culturais, economia criativa, preservação e promoção do património cultural. O curso é voltado tanto para aqueles que desejam actuar como gestores culturais em diversas instituições culturais, como museus, teatros, e galerias, quanto para os que pretendem desenvolver projectos próprios no campo da economia criativa. Ele prepara os alunos para enfrentar os desafios do sector cultural em Moçambique, onde questões como subfinanciamento, falta de políticas públicas robustas e

escassez de profissionais qualificados ainda são obstáculos importantes para o desenvolvimento sustentável da cultura no país.

O ISArC também se tem destacado por suas parcerias com instituições e organizações culturais locais e internacionais, que enriquecem a experiência académica dos seus alunos e ampliam o impacto de seus programas. O instituto colabora com universidades e centros de pesquisa em vários países, participando de intercâmbios e projectos que visam a capacitação de profissionais nas áreas de cultura e artes. As parcerias com instituições da União Europeia e outras organizações internacionais têm sido fundamentais para o desenvolvimento de projectos e para a obtenção de apoio técnico e financeiro, o que tem contribuído para o fortalecimento das infra-estruturas da instituição e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

O ISArC desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural de Moçambique, formando profissionais altamente qualificados que actuam na preservação do património cultural e na promoção da diversidade artística do país. A formação oferecida pelo ISArC tem ajudado a posicionar Moçambique como um importante centro de produção cultural no contexto africano, com impacto directo no fortalecimento da identidade nacional e na promoção da economia criativa.

Além disso, o instituto tem contribuído para a capacitação de gestores culturais que desempenham papéis chave na formulação e implementação de políticas culturais que visam o desenvolvimento sustentável do sector, garantindo a valorização do património e das tradições culturais de Moçambique. O ISArC, portanto, continua a ser uma peça fundamental no fortalecimento da cultura moçambicana, com impacto não apenas no cenário local, mas também na projecção internacional do país como um polo cultural em África.

Em perspectiva, o ISArC tem potencial para expandir ainda mais sua actuação, oferecendo novos cursos e programas de formação avançada, e consolidando-se como um centro de excelência no ensino superior de artes e cultura no continente africano.

4.1.1. Estrutura do Curso de licenciatura em Gestão e Estudos Culturais do ISArC

O curso de Gestão e Estudos Culturais do Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) tem como objectivo formar profissionais qualificados para actuar na gestão e promoção de projectos culturais, preservação do património e formulação de políticas culturais. A estrutura curricular do curso é projectada para fornecer uma formação teórica sólida, aliada à prática, preparando os alunos para os desafios do sector cultural tanto em Moçambique quanto no contexto internacional.

O curso é interdisciplinar, abordando áreas como sociologia, economia, história, política cultural, marketing cultural, gestão de eventos e liderança em ambientes culturais.

Com duração de 4 anos, o curso é dividido em várias fases que combinam teoria e prática. No primeiro ano, os alunos têm uma introdução à cultura e sociedade, além de uma formação básica sobre a história e património cultural, economia da cultura e os fundamentos da gestão cultural. Também são abordados temas como comunicação e marketing cultural, preparando os alunos para a promoção e divulgação de eventos culturais.

No segundo ano, o foco volta-se para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Os alunos estudam a gestão de projectos culturais, políticas culturais e a legislação vigente, além de adquirir competências na organização de eventos culturais e na compreensão das diversidades culturais, com ênfase na relação entre cultura e desenvolvimento sustentável. Nesse período, os estudantes também começam a desenvolver habilidades em pesquisa aplicada aos estudos culturais.

No terceiro ano, o curso oferece uma especialização maior em áreas como gestão do património cultural, com atenção à preservação e uso sustentável de colecções e espaços culturais. Além disso, os alunos se aprofundam em tópicos como cultura e economia criativa, analisando como a criatividade pode ser um motor para o desenvolvimento. A gestão de instituições culturais e a liderança estratégica no sector cultural também são abordadas, e os estudantes têm a oportunidade de participar de estágios práticos e projectos culturais.

No quarto e último ano, o curso culmina com disciplinas de Desenvolvimento cultural, além de marketing e financiamento de projectos culturais. Os alunos reflectem sobre o papel da cultura na construção da identidade nacional e sua contribuição para o desenvolvimento social e económico do país. O ano final também é dedicado à realização de um seminário de pesquisa e à elaboração da tese de conclusão de curso, onde os alunos podem desenvolver projectos de pesquisa sobre temas relevantes no campo da gestão cultural.

A metodologia do curso é activa, combinando aulas teóricas com práticas em campo, estágios e participação em eventos culturais. Os alunos têm a oportunidade de interagir com profissionais da área, desenvolver suas próprias iniciativas culturais e trabalhar em projectos reais. O curso é estruturado para que os alunos não só adquiram conhecimentos técnicos, mas também se tornem capazes de aplicar soluções inovadoras e de liderar projectos no campo da cultura.

A avaliação é contínua, levando em consideração o desempenho dos alunos em provas teóricas, participação em actividades práticas, desenvolvimento de

projectos, e a qualidade de suas pesquisas. O curso de Gestão e Estudos Culturais do ISArC prepara os alunos para lidar com os desafios do sector cultural, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural de Moçambique e o desenvolvimento sustentável da cultura no país.

4.1.2. Uma breve análise sobre o Curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais

A análise do curso de Gestão e Estudos Culturais no ISArC destaca os pontos fortes, as fraquezas, as oportunidades e as ameaças que influenciam sua implementação e evolução no contexto moçambicano. Entre as forças, destaca-se o currículo interdisciplinar e abrangente, que combina disciplinas de gestão, cultura, economia e política, preparando os alunos para enfrentar desafios complexos no sector cultural. O curso é altamente relevante para o contexto local, uma vez que aborda a cultura moçambicana e africana de maneira específica, capacitando os alunos a lidarem com questões de preservação do património e desenvolvimento sustentável. A possibilidade de estabelecer parcerias e redes de colaboração com instituições culturais, organismos governamentais e organizações internacionais também fortalece a experiência académica e cria oportunidades para a implementação de projectos com impacto social significativo. Além disso, a integração de estágios e experiências práticas ao longo do curso oferece aos alunos uma vivência directa no campo da gestão cultural, preparando-os para o mercado de trabalho.

Por outro lado, as fraquezas do curso incluem a limitação de infra-estrutura e recursos financeiros adequados, o que pode afectar a qualidade do ensino e dificultar a implementação de programas de formação avançada. A escassez de professores especializados em gestão cultural é outro desafio, uma vez que a formação de docentes qualificados nessa área ainda é uma questão crítica em Moçambique. A carência de oportunidades de especialização dentro do país também é um ponto fraco, levando muitos graduados a buscar cursos no exterior, o que gera uma possível fuga de talentos e reduz o impacto local da formação. Além disso, a falta de reconhecimento do sector cultural como uma área estratégica para o desenvolvimento económico pode afectar o número de estudantes interessados em se formar na área, além de limitar o financiamento e as iniciativas dentro do sector.

As oportunidades para o curso são consideráveis, especialmente no contexto da crescente valorização da economia criativa. O fortalecimento deste sector oferece uma chance significativa para a formação de gestores culturais em Moçambique, já que há uma demanda crescente por profissionais capacitados

para coordenar e gerir projectos culturais de grande escala. O apoio de políticas públicas voltadas para o sector cultural e as parcerias com organizações internacionais são outras oportunidades que podem fornecer recursos financeiros e técnicos para fortalecer o curso e ampliar suas capacidades. Além disso, o estabelecimento de parcerias com universidades e instituições culturais internacionais pode enriquecer o currículo, criando novas oportunidades de intercâmbio e colaboração, além de trazer novas perspectivas sobre gestão cultural.

Porém, o curso também enfrenta ameaças, como a falta de investimentos contínuos no sector cultural por parte do governo e o sector privado. Essa carência de financiamento pode limitar o impacto do curso e a criação de novas oportunidades de emprego para os graduados. A concorrência com cursos internacionais de gestão cultural também representa uma ameaça, uma vez que muitos estudantes podem buscar formação em universidades estrangeiras em busca de maior reconhecimento e uma visão global mais ampla. A baixa valorização do sector cultural, em comparação com outras áreas de desenvolvimento económico, e a instabilidade económica no país também representam desafios para a sustentabilidade do curso e para as oportunidades de emprego no mercado cultural.

4.2. Descrição da Universidade da Madeira (UMa)

A Universidade da Madeira (UMa) foi fundada em 1988 com o objectivo de oferecer educação superior de qualidade e contribuir para o desenvolvimento regional da Madeira e do país. Localizada no Funchal, a universidade começou como um centro de formação superior, mas rapidamente expandiu-se, tornando-se uma instituição com reconhecimento nacional e internacional. Desde a sua criação, a UMa tem se destacado pela busca de um equilíbrio entre teoria e prática, com forte ênfase em pesquisa e inovação, ao mesmo tempo em que atende às necessidades regionais da comunidade madeirense (Universidade da Madeira, 2024).

A UMa é composta por quatro faculdades e duas escolas, oferecendo uma ampla gama de cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. As faculdades são: a Faculdade de Artes e Humanidades, a Faculdade de Ciências Exactas e da Engenharia, a Faculdade de Ciências Sociais e a Faculdade de Ciências da Vida, além das Escolas Superiores de Saúde e de Tecnologias e Gestão. Essas unidades têm como missão formar profissionais altamente capacitados e preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, contribuindo assim para o desenvolvimento social, científico e tecnológico da região e do país (Universidade da Madeira, 2024).

Dentro da UMa, a Faculdade de Artes e Humanidades (FAH) tem um papel fundamental na formação de profissionais nas áreas de arte, cultura, linguística,

psicologia e design. Com um enfoque multidisciplinar, a FAH é composta por três departamentos: o Departamento de Arte e Design, o Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas e o Departamento de Psicologia. O Departamento de Arte e Design é focado no ensino e pesquisa nas áreas de arte e design, oferecendo uma formação que visa o desenvolvimento da criatividade e da inovação, com ênfase no design gráfico, design de produto e artes plásticas. Já o Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas oferece programas nas áreas de linguística, literatura e estudos culturais, com um foco no multilinguismo e na globalização cultural. O Departamento de Psicologia, por sua vez, prepara os alunos com uma sólida formação teórica e prática, capacitando-os para actuarem em diversos contextos sociais e organizacionais (Universidade da Madeira, 2024).

A missão da FAH é proporcionar uma formação sólida e interdisciplinar, orientada por princípios de rigor intelectual, pedagógico e científico, que combina tradição e inovação. A faculdade não apenas busca desenvolver o conhecimento académico, mas também prepara os alunos para o mercado de trabalho e para uma cidadania activa e crítica. Com um corpo docente qualificado e infra-estrutura moderna, a FAH continua a ser um centro de excelência na formação de profissionais nas áreas de arte, design, ciências sociais, línguas e psicologia, sempre comprometida com a inovação e a qualidade do ensino (Universidade da Madeira, 2024).

Com um corpo docente altamente qualificado e uma infra-estrutura moderna, a FAH continua a ser uma das principais instituições formadoras de profissionais nas áreas de arte, design, ciências sociais, línguas e psicologia. Seu compromisso com a inovação, o desenvolvimento contínuo e a qualidade do ensino garante que a faculdade se mantenha na vanguarda da educação superior, preparando os seus alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

4.2.1. Estrutura do curso de Mestrado em Gestão Cultural

O Mestrado em Gestão Cultural da Universidade da Madeira (UMa) é um ciclo de estudos de dois anos, totalizando 120 ECTS. Este programa tem como objectivo proporcionar uma formação avançada e multidisciplinar, desenvolvendo competências teóricas e práticas essenciais para a gestão de organizações culturais, com foco nas áreas de património, actividades artísticas e indústrias culturais. A estrutura do curso é organizada de maneira a oferecer uma sólida formação inicial e, posteriormente, permitir uma especialização e aprofundamento nas diversas áreas da gestão cultural.

No primeiro ano, o programa começa com um conjunto de disciplinas obrigatórias que estabelecem uma base teórica robusta. No primeiro semestre, os alunos

têm contacto com o Empreendedorismo Cultural, que aborda a criação e gestão de negócios culturais, Estudos Culturais, focado na compreensão das diversas manifestações culturais, Metodologia de Investigação em Gestão Cultural, que prepara os alunos para a pesquisa académica no sector, e Turismo Cultural, que explora a relação entre o turismo e o património cultural. O primeiro semestre ainda oferece uma disciplina optativa no Grupo A, permitindo ao aluno escolher entre várias áreas de interesse. No segundo semestre, as disciplinas continuam a ampliar o conhecimento prático e teórico dos alunos, incluindo Comunicação e Multimédia, que explora a utilização de novas tecnologias na promoção cultural, História e Crítica da Arte, que oferece uma análise da arte em seus diferentes contextos históricos e críticos, e Gestão Cultural da Literatura, que trata da promoção e gestão de projectos literários. Além disso, os estudantes estudam Marketing e Cultura, focado nas estratégias de marketing aplicadas ao sector cultural, e Património e Museologia, que examina a gestão de patrimónios e colecções em museus e outras instituições culturais.

Como optativas do 1.º semestre, os estudantes têm as Matrizes da Cultura Ocidental e Sociedades e Cultura Madeirense.

O segundo ano é inteiramente consagrado à dissertação, projecto ou relatório de estágio, permitindo a aplicação direta dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Este mestrado prepara os alunos para actuar em diversas instituições culturais, como autarquias, museus, centros comunitários e culturais, bibliotecas, empresas de organização de eventos e centros de apoio social. O curso proporciona uma formação sólida que capacita os graduados a gerir e coordenar projectos culturais, a elaborar estratégias de marketing e comunicação para o sector e a desenvolver actividades em diversas áreas do campo cultural. Além disso, a combinação de uma sólida base teórica com actividades práticas e de pesquisa assegura que os alunos estejam bem preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das indústrias culturais e artísticas.

Este mestrado não só oferece um conjunto de conhecimentos essenciais para a gestão cultural, mas também propicia uma visão crítica e inovadora que capacita os graduados a enfrentar as complexidades do sector cultural contemporâneo.

4.2.2. Análise do curso de Mestrado em Gestão Cultural

O Mestrado em Gestão Cultural da Universidade da Madeira (UMa) apresenta várias forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que podem impactar tanto a formação dos alunos quanto sua inserção no mercado de trabalho. Entre as suas

forças, destaca-se o currículo multidisciplinar e actualizado, que cobre áreas essenciais como empreendedorismo cultural, património, museologia, marketing e turismo cultural. A flexibilidade nas optativas também é um ponto positivo, pois permite aos alunos escolherem disciplinas que melhor atendem aos seus interesses e objectivos profissionais. Além disso, o curso oferece uma sólida base teórica e prática, com ênfase em metodologias de pesquisa e em estágios e projectos práticos, fundamentais para a preparação dos alunos. Outro aspecto positivo é o corpo docente qualificado, que contribui para a qualidade do ensino. A localização da universidade, no contexto rico em património cultural da Madeira, também oferece aos estudantes oportunidades valiosas para aplicar os conhecimentos adquiridos no curso.

Por outro lado, o curso apresenta algumas fraquezas, sendo maioritariamente frequentado por estudantes insulares. Ainda assim, no ano de 2024-25, encontram-se inscritos três estudantes estrangeiros.

Também pode haver desafios relacionados com a integração no mercado de trabalho, já que o sector cultural é competitivo, e a oferta de empregos nem sempre é abundante.

Apesar disso, o curso apresenta várias oportunidades. O crescimento do sector cultural e turístico, tanto em Portugal quanto em outros mercados, abre portas para a formação de gestores culturais especializados. Além disso, há um grande potencial para a universidade expandir suas parcerias com instituições culturais e empresas do sector, o que pode beneficiar directamente os alunos. A internacionalização do programa, com a criação de programas de intercâmbio ou colaborações com universidades e instituições fora de Portugal, pode aumentar a visibilidade do mestrado e proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras. A crescente demanda por gestores culturais capacitados também é uma oportunidade, já que as indústrias culturais e criativas estão em ascensão, assim como o uso das novas tecnologias no sector, que é abordado nas disciplinas do curso.

Entretanto, o curso também enfrenta algumas ameaças. A instabilidade económica e os orçamentos limitados para a cultura podem afectar o financiamento de projectos culturais, impactando directamente as oportunidades de emprego para os graduados. A concorrência de programas de mestrado em gestão cultural de universidades internacionais também representa uma ameaça, especialmente se esses programas tiverem maior visibilidade. As mudanças no mercado de trabalho cultural, com o surgimento de novas formas de gestão e consumo cultural, podem representar desafios para a adaptação dos graduados. Além disso, a possível saturação do mercado de trabalho no sector cultural pode dificultar a inserção dos graduados, especialmente em áreas mais tradicionais da gestão cultural.

Em suma, o Mestrado em Gestão Cultural da Universidade da Madeira oferece uma formação de alta qualidade com flexibilidade e foco na aplicação prática, mas enfrenta desafios em termos de visibilidade internacional e oportunidades de estágio. As oportunidades são promissoras, especialmente com o crescimento do sector cultural, mas os graduados precisam estar preparados para um mercado competitivo e em constante mudança.

4.3. Análise Comparativa entre os Planos Curriculares do Curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais do ISArC e o Mestrado em Gestão Cultural da UMA

O curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais do ISArC e o Mestrado em Gestão Cultural da UMA têm como objectivo a formação de profissionais qualificados para actuar no campo da gestão cultural. No entanto, eles diferem em relação à profundidade, enfoque e abordagem pedagógica.

O curso de Licenciatura do ISArC é uma formação de 4 anos com um enfoque interdisciplinar. A estrutura curricular é dividida em quatro fases: nos primeiros anos, os alunos estudam as bases da gestão cultural, da economia da cultura e da comunicação. Nos anos seguintes, a formação se especializa na gestão do património cultural, políticas culturais e economia criativa. O curso é caracterizado pela combinação de teoria e prática, com forte ênfase em estágios e participação em eventos culturais. Isso permite que os alunos tenham uma vivência direta no campo cultural e estejam preparados para os desafios do mercado de trabalho, com especial foco no contexto moçambicano e africano. O currículo do ISArC também é muito relevante localmente, abordando questões de preservação do património e o papel da cultura no desenvolvimento sustentável.

Já o Mestrado em Gestão Cultural da UMA é um programa de dois anos, mais avançado e especializado. O curso proporciona uma formação teórica e prática mais aprofundada nas áreas de empreendedorismo cultural, turismo cultural, património, indústrias culturais e marketing cultural. Ao longo do primeiro ano, os alunos cursam disciplinas obrigatórias e optativas que cobrem temas como estudos culturais, metodologias de pesquisa, marketing e museologia, com ênfase na gestão de patrimónios e colecções culturais. No segundo ano, o foco está na especialização, com a possibilidade de desenvolvimento de um projecto final, dissertação ou relatório de estágio. A flexibilidade das disciplinas optativas permite aos alunos escolherem áreas de interesse específico, como antropologia, comunicação e multimédia, o que enriquece a formação e a torna mais personalizada.

Em termos de forças, o curso de Licenciatura do ISArC se destaca pela sua relevância local e pela sua metodologia prática, que permite uma imersão no

mercado cultural desde os primeiros anos. A interdisciplinaridade do currículo e os estágios proporcionam uma boa preparação para o mercado de trabalho em Moçambique. Por outro lado, o Mestrado da UMa tem um currículo mais robusto e actualizado, com uma forte ênfase nas indústrias culturais emergentes, como o uso de novas tecnologias e o empreendedorismo cultural. O curso também oferece flexibilidade por meio de disciplinas optativas e a oportunidade de trabalhar em projectos práticos e pesquisas avançadas.

Quanto às fraquezas, o ISArC enfrenta desafios relacionados à infra-estrutura e à escassez de professores especializados em gestão cultural, além de um possível desinteresse pelo sector cultural devido à falta de reconhecimento deste como estratégico para o desenvolvimento económico. Já o Mestrado da UMa enfrenta dificuldades relacionadas à visibilidade internacional e à limitação de parcerias com instituições culturais para estágios e projectos práticos, o que pode reduzir as opções de aplicação prática do conteúdo estudado.

As oportunidades para ambos os cursos são consideráveis. O ISArC pode aproveitar a crescente valorização da economia criativa em Moçambique, enquanto a UMa pode expandir sua internacionalização e melhorar as parcerias com instituições culturais e empresas do sector, o que beneficiaria directamente os alunos.

Por fim, ambos os cursos enfrentam ameaças similares, como a saturação do mercado de trabalho cultural e a falta de investimentos contínuos no sector cultural. A competição com cursos internacionais de renome e as dificuldades económicas podem impactar as oportunidades de emprego para os graduados.

Portanto, o curso de Licenciatura do ISArC prepara os alunos com uma formação mais ampla e prática, com forte enfoque no contexto cultural local, enquanto o Mestrado da UMa oferece uma formação mais avançada e especializada, com flexibilidade para atender aos interesses específicos dos alunos. Ambos têm pontos fortes no desenvolvimento de profissionais para o sector cultural, mas enfrentam desafios em relação à infra-estrutura, visibilidade e integração no mercado de trabalho.

4.4. A Viabilidade de Implementação de um Programa de Mestrado em Gestão Cultural no (ISArC), Inspirado na Experiência da (UMa)

A criação de um curso de mestrado em Gestão Cultural no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) de Moçambique surge como uma resposta estratégica às necessidades urgentes de capacitação profissional no sector cultural do país. Moçambique, com sua rica diversidade cultural e tradições artísticas, enfrenta desafios significativos no aproveitamento do seu potencial cultural para

o desenvolvimento económico e social. A falta de gestores culturais qualificados é um dos principais obstáculos à implementação de políticas culturais eficazes e ao desenvolvimento sustentável do sector. Portanto, a implementação deste mestrado se torna não apenas relevante, mas também essencial para promover a transformação do cenário cultural nacional.

O sector cultural moçambicano, embora tenha um grande potencial, encontra-se em um estágio de desenvolvimento que exige uma abordagem integrada que contemple tanto os aspectos culturais quanto as suas interações com os contextos socioeconómico, político e ambiental. A formação de profissionais qualificados em Gestão Cultural é uma das estratégias mais eficazes para superar os desafios de preservação do património cultural e o fortalecimento da economia criativa. Além disso, o mestrado permitirá que os graduados possam liderar iniciativas que promovam o acesso da população a bens culturais e ao desenvolvimento de projectos culturais sustentáveis e inovadores, em sintonia com as necessidades e aspirações da sociedade moçambicana.

A relevância desse curso está também no fato de que, actualmente, os graduados em áreas relacionadas, como Gestão e Estudos Culturais, enfrentam um mercado académico restrito, com poucas opções de especialização no país. Muitos desses profissionais buscam formação no exterior, contribuindo para a fuga de talentos e a escassez de recursos humanos altamente capacitados no país. Ao oferecer uma formação avançada dentro de Moçambique, o mestrado em Gestão Cultural visa reter esses talentos, permitindo que os profissionais se especializem e contribuam directamente para o desenvolvimento do sector cultural local. Com isso, o curso desempenha um papel central na promoção de uma gestão cultural mais eficaz, sustentável e inovadora.

Ademais, o curso de mestrado não se limita a aspectos técnicos de gestão, mas adopta uma abordagem integrada, abordando a complexidade do sector cultural. Ao combinar componentes teóricos sobre políticas culturais, economia criativa e sociologia com módulos práticos sobre gestão de projectos, marketing cultural e captação de recursos, o programa prepara os alunos para os desafios contemporâneos. Este modelo curricular, que mescla teoria e prática, é fundamental para que os graduados possam aplicar o conhecimento adquirido directamente no contexto cultural do país, com uma visão crítica e inovadora. O curso ainda buscará aproveitar a experiência internacional de outras instituições, como a Universidade da Madeira (UMa), adaptando as melhores práticas para a realidade moçambicana, respeitando as especificidades locais e promovendo a troca de conhecimentos.

Além disso, a formação em Gestão Cultural será essencial para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a cultura em Moçambique. Profissio-

nais qualificados poderão contribuir para a formulação de políticas públicas eficazes, voltadas para a preservação e promoção do património cultural, além de desenvolver projectos que estimulem a participação activa da sociedade e a geração de emprego e renda por meio da economia criativa. O desenvolvimento da economia criativa, com ênfase na arte, música, dança e outros segmentos culturais, tem o potencial de transformar o sector, ampliando seu impacto económico e social.

A estrutura curricular proposta para o mestrado em Gestão Cultural no ISArC será dividida em dois anos, com uma abordagem abrangente que integra tanto os fundamentos teóricos quanto a aplicação prática do conhecimento. O primeiro ano do curso será dedicado ao estudo dos fundamentos da gestão cultural, abrangendo disciplinas como Políticas Culturais e Economia Criativa, História e Património Cultural Africano, Sociologia e Antropologia Cultural, Marketing e Comunicação para o Sector Cultural, além de Metodologias de Pesquisa em Gestão Cultural e Gestão de Eventos Culturais. Essas disciplinas proporcionarão uma base sólida de conhecimentos teóricos e metodológicos, preparando os alunos para os desafios do segundo ano, que será voltado para a especialização e aplicação prática.

O segundo ano do curso será focado em temas como Gestão de Projectos Culturais, Elaboração e Captação de Recursos, Empreendedorismo no Sector Cultural, Gestão Cultural em Ambientes Digitais, Liderança Cultural e Inovação, além de incluir um estágio supervisionado ou um projecto de pesquisa. A inclusão de módulos práticos como a Gestão de Projectos Culturais e a Captação de Recursos permitirá que os alunos adquiram as habilidades necessárias para planejar, implementar e avaliar projectos culturais de maneira eficaz. A especialização também incluirá disciplinas electivas, como Cultura e Desenvolvimento em África, Turismo Cultural, Museologia e Políticas Públicas de Cultura, que complementarão o aprendizado e proporcionarão uma visão holística do sector cultural.

Com uma formação robusta e multidisciplinar, o mestrado em Gestão Cultural no ISArC não só suprirá a lacuna de qualificação no sector, como também contribuirá para a consolidação do sector cultural como um pilar estratégico para o desenvolvimento económico e social de Moçambique. O curso, ao ser alinhado com as melhores práticas internacionais e adaptado às especificidades locais, tem o potencial de fortalecer a gestão cultural no país, capacitando profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e promover a cultura como um motor de inovação e sustentabilidade. Com isso, o mestrado se apresenta como uma oportunidade única para o desenvolvimento de uma gestão cultural

eficaz, alinhada às necessidades da sociedade moçambicana e às demandas globais do sector.

5. Considerações Finais

Os dados do estudo ressaltam a relevância e a urgência da criação de um Mestrado em Gestão Cultural no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), tomando como base a experiência da Universidade da Madeira (UMa). A análise revelou que o sector cultural moçambicano enfrenta desafios significativos, como a escassez de profissionais qualificados, o subfinanciamento e a falta de políticas públicas eficazes, factores que limitam o seu desenvolvimento e a maximização de seu potencial. Nesse contexto, a criação de um programa de mestrado voltado para a gestão cultural pode ser uma resposta decisiva para suprir as lacunas de formação e promover a sustentabilidade e o crescimento desse sector vital para o país.

A adaptação do modelo da UMa, com seu currículo robusto e focado em áreas como empreendedorismo cultural, gestão de eventos e economia criativa, pode fornecer uma base sólida para o desenvolvimento de um curso no ISArC, ajustado às especificidades do contexto moçambicano. No entanto, é fundamental que esse currículo seja moldado de maneira contextualizada, respeitando as particularidades culturais e socioeconómicas de Moçambique, garantindo que a formação oferecida não apenas prepare os alunos para os desafios globais, mas também fortaleça as práticas culturais locais.

A implementação do mestrado exigirá, porém, uma série de esforços estruturais e logísticos. A qualificação do corpo docente, a adequação das infra-estruturas e a integração de tecnologias digitais serão componentes essenciais para garantir a qualidade académica e a atractividade do programa. Além disso, o desenvolvimento de parcerias estratégicas com instituições culturais, governos, sector privado e organizações internacionais será crucial para assegurar os recursos financeiros e as experiências práticas necessárias para uma formação de excelência. A colaboração com universidades e centros de pesquisa internacionais pode enriquecer o programa, ampliando a rede de conhecimentos e oportunidades para os estudantes.

Ademais, o curso pode representar um passo importante para a valorização do património cultural e a promoção da economia criativa em Moçambique, ao formar profissionais capazes de integrar a gestão cultural com as estratégias de desenvolvimento económico e social. O investimento em tal formação não só atenderia a uma demanda interna, mas também fortaleceria a posição de Moçambique no cenário cultural global, destacando-o como referência na área da gestão cultural na África.

Portanto, a criação de um Mestrado em Gestão Cultural no ISArC, fundamentado na experiência da UMA, é uma proposta estratégica que pode contribuir decisivamente para a transformação do sector cultural em Moçambique. Embora os desafios sejam significativos, as oportunidades para o fortalecimento da formação académica, a preservação do património cultural e o impulso à economia criativa são vastas. A implementação bem-sucedida desse programa tem o potencial de transformar a gestão cultural em um dos pilares do desenvolvimento nacional sustentável, contribuindo para uma maior coesão social e crescimento económico no país.

Referências

- Almeida, J., & Rocha, P. (2021). *Inovação e sustentabilidade cultural: Perspectivas para a formação em gestão cultural*. Lisboa: Editora Cultura e Sociedade.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge: Polity Press.
- Chissano, M., & Matavele, A. (2022). *A gestão cultural em Moçambique: Desafios e oportunidades*. Maputo: Instituto de Estudos Culturais.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community, and everyday life*. New York: Basic Books.
- García, M. (2019). *Gestión cultural: Teoría y práctica en el ámbito internacional*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Gonçalves, R. (2021). «Formação superior em gestão cultural: Uma análise das necessidades em Moçambique». *Revista de Educação e Cultura Africana*, 12(3), 45-67.
- Mazula, B. (2018). «A formação de gestores culturais em África: Estratégias para o fortalecimento institucional». *Cadernos de Cultura e Desenvolvimento*, 15(2), 30-50.
- Nhachote, L. (2020). *Perspectivas para o desenvolvimento de estudos culturais em Moçambique: O papel do ISArC*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Oliveira, T., & Santos, F. (2020). «Políticas culturais e gestão do património: Lições aprendidas em contextos lusófonos». *Revista Lusófona de Cultura*, 8(4), 100-125.
- Sousa, A., & Silva, M. (2020). *Parcerias internacionais no ensino superior: Potencialidades e desafios para África*. Porto: Edições Universitárias.
- Throsby, D. (2001). *Economics and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidade da Madeira. (2024). *Sobre a UMA e Faculdade de Artes e Humanidades*. Recuperado de <https://www.uma.pt>.

**LÍNGUA E LITERATURA
PORTUGUESA NO ENSINO
EM INTERAÇÃO**

Reflexão e discussão sobre o papel da língua portuguesa no ensino em São Tomé e Príncipe

Ana Vieira Barbosa

Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Manuel Neto

Universidade de São Tomé e Príncipe

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.191-198>

Resumo

O artigo analisa a formação histórica e o atual enquadramento linguístico de São Tomé e Príncipe, evidenciando a coexistência entre a variedade local do português – resultante da nativização e do contacto com crioulos – e o português europeu, que permanece como norma de escolarização. Os autores descrevem como processos históricos (introdução do português, formação de crioulos, massificação escolar) originaram uma macrovariedade são-tomense do português com microvariedades internas. Examina-se o impacto dessa diversidade no sistema educativo: a adoção exclusiva da variedade europeia nos currículos e materiais didáticos gera discrepâncias entre a língua de ensino e a língua de convívio dos alunos, com consequências negativas para a aprendizagem de todos os conteúdos programáticos e em todos os níveis de ensino. Argumenta-se que a falta de estudos sistemáticos sobre a variedade local impede a sua integração pedagógica e que a superação das dificuldades passa por aprofundar o conhecimento linguístico da variedade são-tomense e por repensar práticas curriculares e materiais didáticos de modo a aproximar ensino e realidade linguística.

Palavras-chave: crioulo, educação, língua portuguesa, multilinguismo, São Tomé e Príncipe.

Abstract

The article reviews the historical development and current linguistic landscape of São Tomé and Príncipe, highlighting the coexistence of a nativized, contact-influenced São Toméan Portuguese and European Portuguese, the latter remaining the instructional norm. The authors trace how historical processes (Portuguese introduction, creole formation, and mass schooling) produced a São Toméan Portuguese macrovariety with internal microvarieties. The paper discusses the educational consequences of this linguistic diversity: the exclusive use of the European variety in curricula and teaching materials creates a mismatch with students' everyday language, the one they truly master, with negative consequences for the learning of all programmatic content and at all levels of education. They conclude that the scarce systematic study of the local variety prevents its pedagogical integration and recommend deepening linguistic research on São Toméan Portuguese and rethinking curricular practices and materials to better align schooling with linguistic reality.

Keywords: creole, education, multilingualism, portuguese language, São Tomé and Príncipe.

O arquipélago de São Tomé e Príncipe tem uma história linguística rica, iniciada no século XVI, e que resulta numa atualidade linguística que se caracteriza pela diversidade. A população estabelece relações diferentes com a língua

portuguesa, que predomina nas comunicações do Estado e no ensino, e com os vários crioulos. Daqui resulta que “Os diferentes falares portugueses de STP já não correspondem à norma europeia inicialmente ali instaurada, mas “santomense” e é, hoje, português(es) de São Tomé e Príncipe.” (Balduino et al., 2022, p. 8129). Daqui decorrem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem que requerem uma reflexão no sentido de compreender a sua verdadeira dimensão, as suas possíveis consequências e eventuais propostas sobre como harmonizar a língua portuguesa e a língua utilizada pelos falantes em contexto.

1. Introdução e percurso das línguas em São Tomé e Príncipe

A realidade linguística que atualmente se vive em São Tomé e Príncipe reveste-se de particularidades que remontam ao modo como se formou. Observar o modo como as diversas línguas foram introduzidas em São Tomé e Príncipe ajuda a compreender o atual panorama linguístico.

O português e diversas línguas africanas são inicialmente introduzidas na sequência da descoberta das ilhas pelos portugueses, em finais do século XV. Estas línguas permaneceram ainda que com diferentes pesos sociais e económicos. Da sua interação surge “um *pidgin* capaz de assegurar a comunicação básica num contexto multilíngue. A rápida expansão e nativização deste *pidgin* deu origem a um crioulo de base lexical portuguesa, que passou a ser a língua da comunidade de escravos (livres).” (Gonçalves & Hagemeijer 2015, p. 88). O interesse comercial que os portugueses tinham no arquipélago diminuiu, assim como a sua presença, e, consequentemente, a presença da língua portuguesa.

Renovado interesse económico pelo arquipélago surge em meados do século XIX e um novo aumento da população portuguesa reforça a presença do português. Por esta altura, o “crioulo (forro) é a língua materna de grande parte da população nativa de São Tomé; o espaço do português é mais limitado e adivinha-se ser sobretudo de L2.” (Gonçalves & Hagemeijer, 2015, p. 89). Contudo, o fortalecimento da presença portuguesa altera este panorama. A instalação, em meados do século XX, das escolas com ensino em português contribui para a reversão desta situação. Com o tempo a língua portuguesa impõe-se enquanto as línguas autóctones perdem relevância. Atualmente, “Em STP, a língua portuguesa é a língua veicular de uso cotidiano da população santomense e, muitas vezes, única língua de seus falantes, especialmente das camadas mais jovens da população.” (Balduino et al., 2022, p. 8129).

Há neste processo que referir ainda um outro fator, as influências que os crioulos nativos tiveram no português levado pelos portugueses e, por acréscimo, nas especificidades do português de São Tomé. “Esta transição histórica de português

L2 para português L1 reflete-se nas características que hoje constituem o português de São Tomé.” (Gonçalves & Hagemeijer, 2015, p. 92).

2. Português de São Tomé e Príncipe e português europeu

O percurso histórico exposto demonstra que atualmente os falantes de português não são falantes de português europeu mas de português de São Tomé e Príncipe. Diversas circunstâncias históricas e linguísticas conformam a variedade falada em São Tomé e Príncipe. No arquipélago desenvolveram-se crioulos, *lung'ie*, *angolar* e *forro*, usados como língua materna. Na sequência da difusão do português a partir da segunda metade do século XIX e da sua assunção como língua oficial, “a tendência para a nativização do português parece ter-se acentuado sobretudo depois da independência, e está relacionada com fatores como a escolha do português como língua oficial exclusiva, a massificação da escolarização em português e o aumento da mobilidade social.” (Gonçalves & Hagemeijer, 2015, p. 91).

O modo como os falantes acedem à língua portuguesa é diverso, daí resultando diferentes níveis de conhecimento da mesma e também diferentes graus de permeabilidade à “nativização do português”. Para os crioulos, o português contribuiu principalmente com o substrato lexical. No processo inverso, “A transmissão linguística irregular identificada na disseminação do português em STP resulta em reanálises estruturais (LUCCHESI; BAXTER, 2009) que, por consequência, atribuem traços linguísticos identitários às variedades do português que emergiram no arquipélago. É natural, portanto, que algumas características das línguas autóctones, na condição de L1, fossem transportadas e empregadas no português L2, o qual, posteriormente, era transmitido às gerações mais novas e adquirido como L1.” (Balduino et al., 2022, p. 8130).

O resultado de todo este processo é a existência de uma variedade *são-tomense* do português que apresenta traços das línguas autóctones. Este português de São Tomé e Príncipe caracteriza-se por ser “uma macrovariedade que engloba diferentes microvariedades *santomenses*, e que é caracterizada por fenômenos estruturais diversos de variação e de mudança linguística, induzidos por processos ligados ao contato linguístico (Balduino, 2022; Agostinho; Mendes, 2020; Balduino; Agostinho, 2020, entre outros)” (Santiago e Balduino, 2023, p. 8).

No cenário linguístico de São Tomé e Príncipe coexistem de forma não pacífica duas variedades do português cujos papéis, ainda que reconhecidos pelos falantes, não estão oficialmente estabelecidos. “Com efeito, em São Tomé e Príncipe, as concepções de língua materna/língua nacional/língua oficial em relação não são coincidentes, porque, nesse espaço, mesmo a língua portuguesa sendo a

língua oficial, ela não é sempre considerada como língua nacional.” (Agostinho et al. 2020, p. 73). Esta variedade corresponde à língua de uso da maioria da população, a “língua nacional”, não sendo no entanto a língua-alvo de escolarização.

O presente trabalho não pretende explorar as circunstâncias que deram origem à variedade linguística de São Tomé e Príncipe nem contribuir para a sua caracterização. O nosso propósito reside em perceber de que modo a não consideração desta língua materna no processo de ensino afeta o processo de escolarização, enformado pelo português europeu. Nas palavras de Pegado, “A discrepância entre a língua de ensino e a língua de convívio da população estudantil não tem sido fácil de conciliar e, bem vistas as coisas, facto é que os alunos vivem num contexto de imersão total na sua língua materna, com exposição diminuta à norma europeia que ocorre, em regra, apenas dentro do horário letivo.” (2018, p. 23). Nos estabelecimentos de ensino, nomeadamente nos de ensino superior, os docentes sentem dificuldades decorrentes de um desajuste entre o português que os alunos falam e o português em que fazem a sua escolarização. Este desajuste coloca dificuldades a todos e desafios aos docentes.

De acordo com Bandeira (2018: 9), em São Tomé e Príncipe, a língua portuguesa, na sua variedade são-tomense, falada e escrita por quase toda a população, precisa de ser vista de forma diferente, uma vez que o ensino ainda está afinado ao português europeu.

As diferentes formas de falar e escrever o português são bem visíveis no espaço da CPLP, sendo que este fenómeno não deve ser subalternizado ou negligenciado. Isto significa dizer que os países da CPLP devem encontrar os pontos de equilíbrio que permitam salvaguardar o interesse por uma língua comum e as suas variedades emergentes no interior da comunidade, o que permite garantir que as variedades nacionais do português de cada um desses países sejam respeitadas.

3. A língua portuguesa no ensino

A relação que a maioria dos são-tomenses tem com o português europeu é caracterizada como L2, já que tem o português variedade local como L1. Este facto tem grande implicação no sistema de ensino, porque os estudantes levam para a sala de aula a estrutura gramatical da L1 (variedade local do português), que já se encontra formatada através do seu convívio social. Desta forma, há necessidade de encontrar uma metodologia de ensino de língua portuguesa que busque conciliar as duas variedades: a variedade local e a variedade europeia.

A língua portuguesa, sendo a língua de escolarização em São Tomé e Príncipe, deve afirmar-se, antes de mais, como um elemento fundamental em todo o

processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que para além das suas fronteiras disciplinares, ela está diretamente relacionada com a questão do sucesso e insucesso escolar em todo o sistema de ensino são-tomense, desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior, passando pelo ensino básico, secundário e pré-universitário. Esta sua dimensão transversal atesta o quão relevante ela é no processo de formação cultural e técnico-científica dos são-tomenses.

As competências a adquirir em língua portuguesa, expressas nos Currículos Nacionais, pressupõem o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social e membro de um mundo globalizado. Podemos, de forma resumida, destacar quatro grandes eixos de competências fundamentais da língua portuguesa que, naturalmente, não podem ser equacionados de forma isolada:

1. O eixo da experiência humana pauta-se pela tensão entre a individualidade e a comunidade, com os correspondentes procedimentos de integração e de interação do sujeito linguístico com uma identidade nacional configurada em várias instâncias e em múltiplos discursos. Insere-se neste eixo de atuação a relação que o sujeito linguístico estabelece com o português europeu e a variedade nacional.
2. O eixo da comunicação linguística é dominado pela interação do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita. Trata-se de um processo de ajustamento dos atos comunicativos a contextos específicos e de ponderação dos fins que esses atos têm em vista.
3. O eixo do conhecimento linguístico centra-se, de um modo geral, na utilização proficiente e continuada da língua. É aqui que se encontra o domínio das regras gramaticais que conferem ao sujeito linguístico um índice elevado de consciência do funcionamento da língua em direta conexão com a observação do erro, bem como do desrespeito pelas normas.
4. O eixo do conhecimento translinguístico remete para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso, o que, por seu turno, conduz diretamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia.

4. A língua portuguesa e a realidade escolar

Só na segunda metade do século XIX se inicia o processo de escolarização em São Tomé e Príncipe. Inicialmente de forma precária e incipiente, apenas na década de 60 do século XX e, sobretudo, após a independência, o ensino ganhará uma dimensão verdadeiramente democrática (Santiago e Balduino 2023).

Atualmente, o ensino no arquipélago é tutelado por dois documentos: a Lei de Bases do Sistema Educativo (2018) e a Carta de Política Educativa (2022). O primeiro documento refere apenas a língua portuguesa embora o segundo aponte a necessidade de “inserção da aprendizagem de línguas nacionais no currículo de ensino básico” (São Tomé, 2022, p. 53). As línguas crioulas nacionais e a língua portuguesa são consideradas bens imateriais, denotando o reconhecimento oficial da realidade multilingue do arquipélago. Não se considera a variedade são-tomense do português, encarando-se a língua portuguesa como homogénea.

Coloca-se a questão de perceber como é que a realidade multilingue se repercute no sistema de ensino. Como já indicado, o ensino contempla unicamente a norma padrão do português europeu. Efetivamente, ao nível do ensino verifica-se um “não reconhecimento da existência das variedades locais de português em STP, evidenciado no material didático” (Santiago e Balduino, 2023, p. 23). Por conseguinte, os alunos aprendem a partir de recursos didáticos redigidos numa variedade linguística distinta daquela que usam no seu quotidiano. “Tal cenário gera problemas incalculáveis para o ensino de português como língua materna no país. Com efeito, as diferenças estruturais, previsíveis, entre as variedades europeia, empregada nos livros didáticos, e santomense, variedade dos discentes e docentes, terminam por gerar uma falsa dicotomia entre *certo e errado*... Tal imposição cria uma espécie de conflito entre a língua de fato ensinada na escola, a variedade-padrão europeia, e o dialeto social que o aprendiz domina, de acordo com sua origem sociocultural” (Agostinho et al. 2020, p. 74). A dicotomia certo-errado e o conflito dela decorrente acarretam dificuldades de aprendizagem do português “o desempenho dos alunos, em língua portuguesa, como exposto pelo documento *Compreender para agir: cinco estudos da Rede de Investigação em Educação – São Tomé e Príncipe (PAISE-STP)*, de Araújo e Aragão (2023), publicado no IMVF (2023), é transpassado por grandes dificuldades em áreas como ortografia, pontuação, morfossintaxe e o uso de mecanismos de coesão e coerência textual, o que pode ser intensificado quando é exigido ao aluno que utilize uma variedade que não a sua, isto é, quando é oferecido um contexto inadequado para a aprendizagem como paradigma.” (Santiago e Balduino, 2023, 25-26). Há que considerar que também o processo de aprendizagem em outras disciplinas fica comprometido na medida em que o domínio linguístico é condição de acesso aos conteúdos veiculados pelos recursos didáticos. Deve ainda referir-se que as noções de certo e errado, aplicadas às variedades de uma língua, não têm fundamento.

Esta situação causa igualmente dificuldades ao corpo docente que “precisaria também manter a atenção no código linguístico que utiliza nas aulas, uma tarefa

extenuante, artificial e que pouco contribui para o ensino.” (Santiago e Balduino, 2023, 26).

Uma das razões para que a variedade de São Tomé e Príncipe não seja contemplada no sistema de ensino pode prender-se com o facto de esta variedade não estar estudada nem sistematizada. O parco conhecimento por parte da comunidade académica e científica inviabiliza a sua utilização em sala de aula e em recursos didáticos, “há poucos estudos sistemáticos a respeito do português falado em São Tomé e se sabe menos ainda sobre o português do Príncipe que se subdivide notadamente em português como L1, para a maioria dos principenses, e como L2 para aqueles que se identificam como cabo-verdianos e falam o kabuverdianu como L1” (Agostinho et al. 2020, p. 75).

Deve ainda recordar-se que esta variedade não é homogênea e que ela própria apresenta variações sensíveis aos falantes. Este facto fortalece a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o português de São Tomé e Príncipe, sende este conhecimento o ponto de partida para repensar todo o processo de ensino-aprendizagem.

5. Reflexões finais

A história do desenvolvimento linguístico em São Tomé e Príncipe, que envolve o português e línguas africanas, originou uma realidade multilingue na qual o português, na sua variedade europeia, prepondera. Esta preponderância não significa, contudo, que seja a L1 da maioria da população. Este facto levanta dificuldades no processo de ensino-aprendizagem que urge sistematizar e resolver. Para tal, será necessário aproximar o ensino da língua que docentes e discentes falam e, portanto, promover um conhecimento completo e profundo do português de São Tomé e Príncipe.

Referências

- Agostinho, A. L., M., Bandeira, M. & Freitas, S. (2020). Línguas crioulas e o papel da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. In S. I. C. C. de Vasconcelos & F. M. de Souza (Eds.), *Lusofonias Em Debate*, 63-86. Mentis Abertas.
- Balduino, A. M. & Bandeira, M. (2022). A ascensão da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. *Domínios de Linguagem*, 16(3), 991-1025 DOI: 10.14393/DL51-v16n3a2022-4
- Balduino, A. M., Bandeira, M. & Freitas, S. (2022). A Língua Portuguesa de São Tomé e Príncipe. *Fórum Linguístico*, 19(3), 8125-8143. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/79197/51954>. DOI: 10.5007/1984-8412.2022.e79197
- Barroso, J. & Pinhal, J. (1996). *A Administração da Educação os Caminhos da Descentralização*, Edições Colibri.

Gonçalves, R. & Hagemeyer, T. (2015). O português no contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, série: Letras e Ciências Sociais*, 1(1), 87-107. <http://hdl.handle.net/10451/31032>

Ministério da Educação e Ensino Superior, República Democrática de São Tomé e Príncipe, Carta de Política Educativa 2019-2023.

Pegado, M. da G. (2018). O estatuto da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: uma análise em contexto escolar [dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/46237>

Raposo, E. P. (1992). *A Faculdade da Linguagem*, 2.^a edição, Coleção Universitária, Edições Caminho.

República Democrática de São Tomé e Príncipe, Lei n.º 4/2018, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Santiago, A. M. & Balduino, A. M. (2023). A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: pluricentrismo, colonialismo e ensino. *Domínios da Linguagem*, 17. <https://doi.org/10.14393/dl>

Data de receção: 31/12/2024

Data de aprovação: 03/06/2025

Breve abordagem de expressões metafóricas presentes em palavras compostas por justaposição em tétum e português¹

Isabel Duarte

Universidade do Porto, Portugal

Benvinda Oliveira

Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Timor-Leste

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.199-216>

Resumo

Este artigo tem por objetivo caracterizar expressões metafóricas presentes em palavras compostas por justaposição, em tétum e português. A composição é a junção de duas ou mais palavras ou radicais, que podem ser de categorias gramaticais diferentes, para formarem uma outra palavra. Cada elemento tem o seu próprio sentido, mas a reunião dos diferentes elementos na palavra composta resulta num outro significado. Estudámos algumas palavras compostas por justaposição, mostrando que os processos que ocorrem nas nossas mentes por meio das metáforas necessitam de ser mais bem estudados. Uma expressão idiomática nem sempre é fácil de traduzir de uma língua para outra, porque as metáforas podem variar de uma cultura para outra. Palavras compostas por justaposição, com valores metafóricos, ocorrem com maior frequência na língua tétum. Identificámos no *Disionáriu Espresaun popular Dalen Tétun nian*, cerca de 1.500 expressões idiomáticas. A pesquisa usa uma metodologia descritiva-explicativa, qualitativa e quantitativa com uma forte evidência da relação de cultura, do tétum, numa perspectiva contrastiva com o português.

Palavras-chave: Formação de palavras, metáforas, composição por justaposição, português, tétum.

Abstract

This article aims to characterize metaphorical expressions in words composed by juxtaposition in Tetum and Portuguese. Composition is joining two or more words or radicals, which may be from different grammatical categories, to form another word. Each element has its meaning, but combining the different elements in the compound word results in another meaning. We addressed some words composed by juxtaposition, showing that the processes that occur in our minds through metaphors need to be better studied. An idiomatic expression is only sometimes easy to translate from one language to another because metaphors can vary from one culture to another. Words composed of juxtaposition with metaphorical values occur more frequently in the Tetum language. We identified in the *Disionáriu Espresaun popular Dalen Tétun nian*, around 1,500 idiomatic expressions. The research uses a descriptive-explanatory, qualitative, and quantitative methodology with solid evidence of the relationship between culture and Tetum, in a contrasting perspective with Portuguese.

Keywords: Word formation, metaphors, composition by juxtaposition, Portuguese, Tetum.

1. Este texto resulta de uma colaboração entre as autoras, decorrente da deslocação de Benvinda Oliveira à Universidade do Porto e de Isabel Margarida Duarte à Universidade de Timor Lorosa'e, no âmbito da mobilidade da AULP, a quem agradecemos. A colaboração já vinha de antes e decorreu em dois mestrados: no *Mestrado em Ensino de Português no contexto de Timor-Leste* (em Díli) e no *Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira* (no Porto).

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo desenvolver um estudo exploratório para a descrição das expressões metafóricas presentes na composição por justaposição nas duas línguas cooficiais de Timor-Leste: o tétum e o português.

Timor-Leste, antiga colónia portuguesa, foi o primeiro novo Estado soberano do século XXI, pois proclamou a sua independência, a 20 de maio de 2002, após uma luta intensa de 25 anos contra o invasor indonésio. Depois da independência, embora o país seja multilíngue e diferentes línguas maternas mantenham grande vitalidade, foi escolhida a língua portuguesa a par do tétum, como línguas oficiais do país, como consta na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, artigo n.º 13.

O português e o tétum são línguas que pertencem a diferentes tipologias linguísticas, pois o português é de origem românica, enquanto que o tétum pertence à grande família linguística austronésia, que engloba também as línguas faladas em Sumatra, Java, no Bornéu, nas Filipinas, na Micronésia, na Nova Zelândia, na Melanésia, na Polinésia e no Havaí, (Bossalgia, 2023, p. 29). Já o português, o francês, o italiano, o espanhol e o romeno, por exemplo, “têm como ancestral comum o latim. Contudo não são consideradas uma família, mas um grupo coeso (chamado itálico) dentro de uma família maior” (Bossalgia 2023, p. 29), a das línguas indo-europeias. A autora salienta que “através do trabalho comparativo com outras línguas, foi possível ver que elas têm relação genética com outras línguas que formam outros grupos” tais como o inglês e o alemão (grupo germânico), o grego (helénico), o híndi e o persa (indo-iraniano), etc., pois todos esses grupos e outros é que formam a família indo-europeia.

É importante ter em conta esta distância entre as duas línguas, para compreendermos como se estruturam as palavras, mais especificamente, para tentarmos descrever alguns compostos formados por justaposição, particularmente aqueles que contêm valor metafórico, nas duas línguas em cotejo, que são, também, duas línguas em contacto. Este facto tem grande relevância para a análise que faremos.

Assim, depois desta breve Introdução, no ponto 2, adiantaremos alguns pressupostos teóricos sobre este modo de formação de palavras, tendo como objeto sobretudo o tétum e referiremos o valor metafórico de muitas delas. Em 3.1, faremos um levantamento de palavras compostas por justaposição no tétum, com diferentes tipos de composição, os respetivos valores literais e metafóricos e possível tradução para português. Em 3.2, veremos expressões metafóricas em palavras com o mesmo modo de formação em português e, em 3.3, daremos alguns contributos para uma análise contrastiva no que toca a este tópico. Em 4, teceremos breves considerações finais.

2. Pressupostos teóricos

A análise que apresentaremos a seguir converge com a argumentação de Villalva (1990, p. 479) quando afirma que as palavras compostas são “sequências de palavras que se distinguem de unidades sintáticas porque os seus constituintes não funcionam como elementos independentes relativamente a processos sintáticos”. Estamos de acordo com a afirmação, visto que as estruturas compostas devem ser interpretadas como um bloco, um único item lexical. Essa propriedade também se verifica na língua tétum, pois os elementos constituintes que se associam na formação das palavras compostas por justaposição são elementos dependentes para que possamos decodificar o sentido das palavras compostas em relação a processos sintáticos, como se pode verificar na seguinte palavra:

(1) *matan-moris* (tradução literal: olhos-viver)

Essa palavra composta não pode ser analisada pensando no significado de cada palavra isoladamente, nem é possível alterar a ordem das duas palavras, pois perderia o valor metafórico agregado a essa construção. A expressão *matan-moris*, nesse contexto, é considerada como um adjetivo, apesar dos elementos compostivos, constituídos por [nome + verbo], mas a adjetivação é aplicada sobre a totalidade do produto. Essa expressão possui o valor metafórico de “garridice” ou pode adquirir também o valor de “olhos maliciosos, maganos” que corresponde a uma fraseologia portuguesa “olhos brejeiros”.

Em tétum, muitas palavras vernáculas são formadas a partir da composição por justaposição, com duas palavras ligadas por um hífen, e a maioria tem um valor metafórico, apesar de outras manterem o seu valor canônico de base. Por exemplo, a palavra “*laran*” que significa em português “interior” ou “a parte de dentro” foi identificada em 69 entradas no *Guia Ortográfico do Tétum Nacional*, em que “*laran*” serviu como base para a formação de palavras compostas por justaposição e quase todas encerram um sentido metafórico. Desses 69 entradas, três delas são palavras compostas híbridas, recorrendo ao empréstimo do português, como demonstram os seguintes exemplos:

(2) *laran-kontente* (tradução literal; dentro contente, significa sentir-se contente);

(3) *laran-seguru* (tradução literal; dentro seguro, significa sentir-se seguro ou estar confiante);

(4) *laran-triste* (tradução literal; dentro triste significa sentir-se triste ou desanimado).

Estas palavras compostas que recorrem ao português e o incorporam no tétum são particularmente interessantes.

Enquanto que a mesma palavra, “*laran*” está registrada no *Disionáriu Esprensaun Populár Dalen Tetun Nian* com 69 entradas, muitas dessas palavras não são as mesmas que estão registradas no MOTN (*Matadalan Ortográfiku ba Tetun Nasionál*, uma sigla que em tétum significa – Guia Ortográfico do tétum nacional). Isto só vem confirmar as palavras de Ranchhod citadas por Smarsaro (2024, p. 12) de que “as palavras compostas constituem uma percentagem muito elevada do léxico de qualquer língua. São frequentes em todos os textos, mas são particularmente abundantes nos de natureza técnica e científica”.

O léxico de uma língua, diz Edward Sapir citado por Azeredo (2018, p. 431), “reflete com maior nitidez o ambiente físico e social do falante”. Acrescenta que “a constituição geral do léxico de uma língua reflete, por meio dos seus subconjuntos, as circunstâncias históricas vividas pelas suas comunidades às quais ela serviu e às quais serve como meio cotidiano de expressão”. É nessa perspectiva que pretendemos apresentar o léxico do tétum e do português, mais especificamente algumas expressões idiomáticas usadas pelos falantes dessas duas línguas, presentes nas palavras compostas por justaposição.

Nas abordagens tradicionais, o conceito de “composição por justaposição” distingue-se da “composição por aglutinação”, por apresentar estruturas fonológicas diversas (Correia & Lemos 2005, p. 37). As autoras destacam que nesses casos

um composto é justaposto se cada um dos elementos que o constituem mantiver a sua integridade fonológica (número de sílabas e acento próprio), ao passo que é aglutinado se os intervenientes na composição se subordinarem ao acento de um dos constituintes, que, em português, é, normalmente o elemento da direita, dadas as características acentuais da nossa língua; é também frequente que um ou outro dos constituintes do composto perca alguns segmentos no processo de aglutinação – aguardente (águ(a) + ardente), embora (em + bo(a) + hora).

No presente estudo, focamo-nos apenas nas palavras formadas por justaposição e, dentro dessas, apenas naquelas que remetem para uma fraseologia ou que possuem um valor metafórico.

No que concerne às propriedades dos compostos, Ribeiro e Rio-Torto (2013, p. 463) destacam que “os compostos são unidades impermeáveis a qualquer alteração/ inserção no seu interior, sendo marcados pela impossibilidade de alterar a ordem dos elementos compositivos ou de os substituir por outros”. Os produtos compositivos, conforme Nascimento *apud* Ribeiro e Rio-Torto (2013, p. 466), resultam de

um processo de formação de palavras que se ancora na concatenação de duas ou mais unidades lexicais, os compostos inserem-se no amplo conjunto das unidades multilexicais, entendidas como sequências de palavras com comportamentos unitários ou tendencialmente unitários, isto é, semelhantes aos de uma palavra única, resultantes de conexões formais e semânticas que se foram estabelecendo entre os seus elementos e que o uso consagrou.

As linguistas sublinham o seguinte: a “opção por um composto prende-se com a necessidade de denominar algo, de substituir uma construção sintática complexa por uma menos sintagmática [...]” (2013, p. 469). É o que vamos verificar nos quadros da secção seguinte, isto é, como são formadas as palavras por justaposição nas duas línguas em estudo, e como essas palavras compostas podem substituir uma construção sintática complexa, adquirindo um valor metafórico.

Ao referirmos o valor metafórico de uma palavra, convém que saibamos que a metáfora, conforme afirma Vilela (2002, p. 72), “não é apenas nem sobretudo um produto de imaginação poética ou ornato retórico, assim como não é um simples uso extraordinário da língua ou algo apenas ligado a palavras, mas sim algo que é típico da língua e da sua construção”. Portanto, vamos encontrar metáforas na nossa língua de todos os dias e não apenas na literatura, como alguns poderiam pensar.

A metáfora, dizem Lakoff e Johnson (2002, p. 45), “está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e acção. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza”.

O conceito de metáfora vai ser central para estudarmos a maior parte dos compostos que analisaremos, a partir do levantamento de dados de que a seguir se dá conta.

3. Palavras compostas por justaposição no tétum

Antes de apresentarmos os quadros de que constam as palavras compostas por justaposição do tétum, note-se que, para a presente análise, recorreremos ao *Disionáriu Espresauun Populár Dalen Tetun nian*, da autoria de Oliveira e Maia, donde foram retiradas algumas expressões que fazem parte do *corpus* da presente pesquisa. O total das palavras formadas por justaposição que contêm valores metafóricos, no referido dicionário, é de cerca de 1.600 palavras, mas, para o presente estudo, só vamos seleccionar, a título de exemplo, aquelas que achamos mais pertinentes para posteriormente fazermos um contraste com as expressões do português.

De seguida, apresentamos vários quadros, organizados por nós, de acordo com diferentes esquemas de combinação, isto é, combinações de diferentes classes de palavras, seleccionadas para exemplificar o valor metafórico da maior parte dos compostos por justaposição do tétum.

3.1. Caracterização de expressões metafóricas presentes em palavras compostas por justaposição do tétum

As palavras do tétum compostas por justaposição que destacaremos podem ser formadas por combinações de diferentes classes de palavras. Veremos, por

esta ordem, palavras que resultam da combinação de nome + nome (quadro 1), de nome + adjetivo (quadro 2), nome + verbo (quadro 3), verbo + nome (quadro 4), verbo + adjetivo (quadro 5), adjetivo + adjetivo (Quadro 6), verbo + verbo (quadro 7). Na primeira coluna dos sete quadros, temos a expressão em tétum, seguida, na segunda coluna, de uma tradução literal para português. Na última coluna, explicaremos o valor metafórico da expressão.

Muito interessante, também, é notar que, na palavra composta em tétum, entram, por vezes, palavras que são de origem portuguesa, como *pataka*, *pedasuk*, *kama*, *avó-maria*, *manteiga*, *envelope*, *bolsu*, *eskola*, *makaku*, que são nomes, mas também *baratu*, *riku*, *contente*, *seguru* e *triste*, que são adjetivos, ou *sai* que é do verbo “sair”. Este fenómeno resulta do contacto de línguas. Os empréstimos de português em tétum são muito frequentes e produtivos. Incluindo quando, como nestes casos, estão ao serviço do léxico do tétum, entrando em combinações com palavras desta língua, para dar conta de sentidos metafóricos. Estas palavras juntam-se a outra de origem tétum e o resultado é um valor metafórico um pouco mais transparente para um falante português, como por exemplo: *esko-la-boot* que significa escola grande, ou seja, uma pessoa inteligente; com conhecimento de nível elevado. Um outro exemplo semelhante será *fô-envelope*, que significa dar envelope, ou seja, metaforicamente, corromper. Há palavras compostas do tétum em que as palavras de base são ambas portuguesas, como *ajuda-misa* que, metaforicamente, significa alguém que comeu comida de outra pessoa, sem ser convidado.

Vejamos, de seguida, os sete quadros-síntese apresentados.

Quadro n.º 1. Esquema Compositivo: Nome + Nome

N.º	Expressões em tétum	Tradução literal em português	Valor metafórico
1.	<i>Ai-kakeu</i>	Árvore-casuarina	Pessoa que não é consistente
2.	<i>Ai-tahan</i>	Árvore-folha	Caráter ou feitio de uma pessoa
3.	<i>Ain-fatin</i>	Pé-lugar	Seguir o mesmo caminho
4.	<i>Ain-fuik</i>	Pé-selvagem	Pé que não está acostumado com certos calçados
5.	<i>Ain-kanedok</i>	Pé-colher-de-cozinha	Pernas tortas
6.	<i>Ain-pataka</i>	Pé-pataca	Pés com cicatrizes
7.	<i>Ai-pedasuk</i>	Pau-pedaço	Como estátua de pau
8.	<i>Avó-maria</i>	Avó-maria	Menstruação
9.	<i>Belun-lafaek</i>	Amigo-crocodilo	Falso amigo
10.	<i>Liman-manteiga</i>	Mão-manteiga	Mãos de manteiga

Quadro n.º 2. Esquema Compositivo: Nome + Adjetivo

N.º	Expressões em tétum	Tradução literal em português	Valor metafórico
1.	<i>Ai-manas-lotuk</i>	Malagueta-fina	Pessoa severa
2.	<i>Bolsu-mahar</i>	Bolso-grosso	Que tem muito dinheiro
3.	<i>Eskola-boot</i>	Escola-grande	Pessoa inteligente; conhecimento de nível elevado
4.	<i>Fatuk-mutin</i>	Pedra-branca	Que é agarrado/mesquinho/avarento (mãos fechadas)
5.	<i>Feto-kamarua</i>	Mulher-cama-duas	amante
6.	<i>Fuan-boot</i>	Coração-grande	Que gosta de ajudar os outros
7.	<i>Fuan-dodok</i>	Coração-podre/mole	Que se sente condoído ou compadecido
8.	<i>Liman-kaman</i>	mão-leve	Diz-se daquele que está sempre pronto para levantar a mão para bater
9	<i>Lima-naruk</i>	Mão-comprido	Diz-se de pessoas que rouba/(mão torta)
10.	<i>Oin-mamar</i>	Cara-mole	Pessoa simpática; diz-se de pessoa meiga, amorável; coração de pombo

Quadro n.º 3. Esquema Compositivo: Nome + Verbo

N.º	Expressões em tétum	Tradução literal em português	Valor metafórico
1.	<i>Bee-doko</i>	Água-abanar	Diz-se de pessoa que está com febre alta, sentindo-se frio ao mesmo tempo.
2.	<i>Bee-sulin</i>	Água-escorrer	Pessoa que fala sem parar; ou que é perito no assunto.
3.	<i>Buat-sa'e</i>	Coisa-sobe	Diz-se que há uma intervenção sobrenatural, a pessoa delira...
4.	<i>Buat-tuir</i>	Coisa-seguir	Diz-se da pessoa que é seguida sempre por espírito maligno ou uma intervenção espiritual
5.	<i>Fahi-tama-to'os</i>	Porco-entra-horta	Diz-se de pessoa intrometida, sem estar a par do assunto
6.	<i>Fuan-fekit</i>	Coração-vibrar	Que demonstra preocupação
7.	<i>Fuan-monu</i>	Coração-cair	Gostar de alguma coisa ou sentir-se compaixão de alguém
8.	<i>Ikun-tama-kidun</i>	Rabo-entra-cu	Diz-se de pessoa que perdeu coragem ou que ficou envergonhado
9.	<i>Inglês-haree</i>	Inglês-ver	Diz-se de alguma coisa que é só para mostrar, não é para usar
10.	<i>Klamar-semo-sai</i>	Alma-voar-sair	Significa que alguém apanhou um grande susto.

Quadro n.º 4. Esquema Compositivo: Verbo+Nome

N.º	Expressões em tétum	Tradução literal em português	Valor metafórico
1.	<i>Ajuda-misa</i>	Ajudar-missa	Diz-se de alguém que comeu comida de outra pessoa, sem ser convidada.
2.	<i>Buka-oin</i>	Procurar-cara	Diz-se de alguém que está a querer chamar a atenção de algumas pessoas; também se diz para pessoas que fazem alguma coisa mas com outras intenções
3.	<i>Dada-makaku</i>	Puxar-macaco	Refere-se ao jogo das cartas.
4.	<i>Dada-suar</i>	Puxar-fumo	Significa fumar
5.	<i>Dasa-moos</i>	Varrer-limpo	Significa matar todas as pessoas
6.	<i>Fa'an-matan</i>	Vender-olhos	Significa passear
7.	<i>Fa'an-masin-ka'ut</i>	Vender-sal-saco	Essa expressão é usada mais com as crianças, que mudam facilmente de ideias, ora quer uma pessoa que as peguem no colo e instantaneamente já querem outra pessoa.
8.	<i>Sukat-liman, sukat-ain</i>	Medir-mãos, medir-pés	Significa dançar
9.	<i>Tuur-ahi,</i>	Sentar-fogo	Significa dar luz
10.	<i>Fó-envelope</i>	Dar-envelope	Dar dinheiro para obter facilidades/Contribuir para a corrupção

Quadro n.º 5. Esquema Compositivo: Verbo+Adjetivo

N.º	Expressões em tétum	Tradução literal em português	Valor metafórico
1.	<i>Bá-loos, mai-loos</i>	Ir-direito, regressar-direito	Diz-se da pessoa que fala sem rodeios
2.	<i>Bobar-liadór</i>	Enrolar-palavras	Pessoa mentirosa
3.	<i>Dada-laran</i>	Puxar-dentro	Procurar atenção de outrem
4.	<i>Duun-matak</i>	Incriminar-verde	Incriminar
5.	<i>Fihir-maran</i>	Olhar-seco	Diz-se de pessoa que não é amável
6.	<i>Fó-laran</i>	Dar-dentro	Pessoa que demonstra boa vontade
7.	<i>Fó-matak-malirin</i>	Dar-verde-frio	Dar ou obter graça, saúde, bênção...
8.	<i>Hanoin-kloot</i>	pensar-estreito	Diz-se de pessoa que não tem grande visões, não prevê o que há-de acontecer no futuro
9.	<i>Ko'alia-baratu</i>	Falar-barato	Conversa sem importância
10.	<i>Ko'alia-kro'at</i>	Falar-afiado	Ser grosseiro; dizer gírias

Quadro n.º 6. Esquema Compositivo: Adjetivo + Adjetivo

N.º	Expressões em tétum	Tradução literal em português	Valor metafórico
1.	<i>Laran-beik</i>	Dentro-estúpido	Enjoado/a
2.	<i>Laran-dodok</i>	Dentro-podre	Sentir-se triste, comovido
3.	<i>Laran-fo'er</i>	Dentro-sujo	Pessoa desonesta
4.	<i>Laran-kloot</i>	Dentro-estreito	Diz-se de pessoa que é avarenta, mesquinha
5.	<i>Laran-maus</i>	Dentro-manso	Generoso, franco (Coração rasgado)
6.	<i>Laran-metan</i>	Dentro-preto	Coração de pedra ou de bronze; insensível, que não atende a nada/não é sincero; diz-se de pessoa que é avarenta, mesquinha
7.	<i>Laran-moras</i>	Dentro-doente	Inveja
8.	<i>Laran-nakali</i>	Dentro-fervente	Significa que está abrasado em ira
9.	<i>Laran-rua</i>	Dentro-dois	Significa que está indeciso
10	<i>Riku-matak</i>	Riku-verde	Diz-se de uma pessoa que se enriqueceu de um modo obscuro

Quadro n.º 7. Esquema Compositivo: Verbo + Verbo

N.º	Expressões em tétum	Tradução literal em português	Valor metafórico
1.	<i>Bonkar-sai</i>	Desarranjar-sair	Revelar segredos ou algumas informações
2.	<i>Buka-tuir</i>	Procurar-seguir	Procurar saber
3	<i>Halo-tuir</i>	Fazer-seguir	Seguir alguns rituais
4	<i>Dudu-sees</i>	Empurrar-afastar	Não incluir uma pessoa num meio social, numa atividade...
5	<i>Fó-haris</i>	Dar-banhar	Mandar matar
6	<i>Fó-taka-matan</i>	Dar-fechar-olhos	Pessoa que gosta de ajudar outrem e a ajuda é muito elevada
7	<i>Halo-tun-sa'e</i>	Fazer-descer-subir	Fazer alguma coisa à toa, i.e., sem pés nem cabeça.
8	<i>Loke-sai</i>	Abrir-sair	O m.q. <i>bonkar-sai</i>
9	<i>Lori-halai</i>	Levar-correr	Raptar
10	<i>La'o-halimar</i>	Andar-brincar	Passear, o m.q. <i>fa'an-matan</i>

Iremos ver, seguidamente, palavras compostas por justaposição em português, referindo-nos à sua forma de composição e também ao seu valor metafórico.

3.2. Caracterização de expressões metafóricas presentes em palavras compostas por justaposição do português

De seguida, apresentamos um quadro, organizado de acordo com diferentes esquemas de combinação de palavras formadas por justaposição do português, que contêm valores metafóricos. Para o efeito, recorreremos ao *Dicionário de*

Expressões Populares Portuguesas de autoria Guilherme Augusto Simões, onde foram identificadas 486 expressões, mas para o presente estudo selecionamos apenas aquelas que achamos pertinentes para verificar as semelhanças e diferenças nessas construções de palavras nas duas línguas oficiais de Timor-Leste.

Quadro n.º 8. Vários Esquemas Compositivos de expressões em português

N.º	Esquemas Compositivos	Exemplos	Valor metafórico
1.	V+N	Bate-boca	Discussão; troca de palavras ásperas; ralhos
2.	V+N	Bate-latas	Automóvel velho e desconjuntado
3.	V+N	Bate-língua	Aquele que fala muito; desordeiro
4.	V+N	Bate-orelha	Homem estúpido; basbaque
5.	V+N	Bate-papo	Conversa amena
6.	Adv+Adj	Bem-aforado	Enobrecido; ilustre; nobre
7.	Adv+Adj	Bem-afortunado	Feliz; ditoso
8.	Adv+Adj	Bem-alinhado	O m.q. pessoa escurreita, bem trajada
9.	Adv+Adj	Mal-assombrado	De aparência ruim; mal-encarado
10.	Adv+Adj	Mal-aventurado	Desditoso; desgraçado; mal afortunado
11.	N+Pre+N	Bicho-de-cozinha	Auxiliar de cozinheiro
12.	N+Pre+N	Bicho-de-mato	Pessoa retraída; pessoa introvertida, de poucas conversas, que não se diverte, amiga da solidão, que não é sociável
13.	N+Pre+N+N	Bicho-de-sete-cabeças	Fazer confusão; diz-se daqueles que só exageram as dificuldades
14.	N+Pre+N	Bicho-de-toca	Pessoa bisonha, acanhada, que gosta de viver só
15.	N+Pre+N	Bicho-de-buraco	Pessoa que está sempre metida em casa; inimigo de divertimento
16.	N+N	Blá-blá	Diz-se da fala sem sentido; falar muito sem dizer nada de útil
17.	N+N	Busca-amante	Mulher que solicita a procura de homens
18.	N+N	Busca-vida	Pessoa ativa; fura-vidas
19.	N+N	Maria-francisca	Prostituta
20.	N+N	Maria-rapaz	Machona; rapariga que procede nas brincadeiras como um rapaz
21.	N+Adj	Cabeça-chocha	Pouco inteligente; que tem pouca memória
22.	N+Adj	Cabeça-dura	De difícil percepção; que não compreende facilmente; que não aprende; teimoso
23.	N+Adj	Cabeça-leve	Diz-se de alguém estouvado, que não leva a vida a sério, de raparigas que têm mais namoro; doidivas
24.	N+Adj	Cabeça-oca	Incapaz de pensar; que não raciocina
25.	N+Adj	Cabeça-pesada	Diz-se do marido enganado pela mulher
26.	V+conj+V	Caga-e-foge	O m.q. bate-e-foge (referente ao morteiro – arma militar)
27.	V+cp+N	Caga-na-escada	Medroso; maricas
28.	V+cp+N	Caga-na-saquinha	Pessoa medrosa; insignificante
29.	N+Prep+V	Caixa-de-mastigo	A boca
30.	N+Prep+V	Caixa-do-haver	Caixa grande, baú onde se guardava o dinheiro
31.	Da+N+Adj	Um mãos-largas	O m.q. um mãos-rotas
32.	Da +N+Adj	Um saco-roto	Indivíduo que não consegue guardar segredo

Através da pesquisa, verificamos que há mais expressões formadas por justaposição em tétum do que em português. Relativamente aos produtos compositivos das palavras formadas por justaposição nas duas línguas em estudo, tanto em tétum como em português, as palavras podem conter diferentes classes de unidades lexicais, no entanto, diferenciam-se nos produtos compositivos. Verificamos que em tétum, não é possível obter um produto compositivo através de: N+Prep.+N, N+Prep+V e Da+N+Adj. O facto de esse tipo de formação não ocorrer nas expressões do tétum decorre da ausência de preposições e de artigos nesta língua. O tétum pediu emprestadas algumas preposições do português, mas elas aglutinam-se com as palavras adjacentes, por exemplo, na escrita: *alende*, *envezde*, *depoisde*, entre outras.

O produto compositivo: Adv+V+art+N, (por exemplo: “lá+vem+a+mana” por seu turno, não é muito produtivo em português.

3.3. Contraste entre expressões do tétum e do português: alguns contributos

O *corpus* reunido foi sujeito a uma análise quantitativa, mas, sobretudo, qualitativa, de forma a descrever o valor metafórico contido nas palavras por justaposição do tétum e do português.

Neste ponto, vamos seleccionar, para cada quadro, referente ao tétum, cinco expressões cujo sentido será mais pormenorizado, para posteriormente contrastar com as expressões do português.

Iniciamos a nossa análise, partindo das expressões retiradas do primeiro quadro: “*ai-kakeu*”, “*ain-kanedok*”, “*avó-maria*”, “*belun-lafaek*” e “*liman-manteiga*”.

Todas as expressões acima seleccionadas têm como esquemas compositivos [N+N]. A expressão “*ai-kakeu*”, tradução literal, “*árvore-casuarina*”, refere-se às pessoas que são inconsistentes ao tomarem algumas decisões. A escolha dessa expressão para referir esses tipos de pessoas, provavelmente ocorre porque os ramos dessa árvore se inclinam facilmente, ora para a direita ou para esquerda, bem como para frente ou para trás, conforme o vento. Assim também, as pessoas são consideradas como “*ai-kakeu*”, por mudarem facilmente de opiniões, ideias ou escolhas.

Relativamente à expressão “*ain-kanedok*”, tradução literal: pé-colher-cozinha, ela corresponde a uma fraseologia portuguesa, “*pernas-de-alicate*”, que contém o mesmo valor metafórico de “*pernas tortas*”, nas duas línguas em estudo.

Em relação à expressão “*avó-maria*” também tem uma correspondência com uma fraseologia portuguesa, “*tia-rosa*”, e ambas as expressões, *avó-maria* e *tia-rosa*, diferem apenas nos nomes que eram nomes próprios de mulher, *maria* e

rosa, e no grau de parentesco, *avó* e *tia*, para designar uma mesma realidade feminina, a “menstruação”.

Passemos ao quarto exemplo, “*belun-lafaek*”, traduzindo literalmente: amigo-crocodilo, que corresponde a uma expressão popular portuguesa “amigo da onça” e ambas as expressões possuem o mesmo valor metafórico de “falso amigo” ou “amigo interesseiro”, usando dois animais diferentes, embora ambos perigosos, para a construção da expressão idiomática.

No último exemplo retirado do primeiro quadro, temos uma palavra híbrida composta por justaposição “*liman-manteiga*”, tradução literal: “mão-manteiga”. Em português também se diz “mãos de manteiga”, e a expressão refere-se aos indivíduos que não têm firmeza de mãos. Em tétum, também se pode aplicar uma outra expressão “*liman-kadelì*” (mão-anel) que possui o mesmo valor metafórico acima descrito. No entanto, em português, a expressão “mão de anéis” possui o valor metafórico de “mão hábil”, pessoa prendada; mão delicada e de gosto. Através dessas expressões, podemos verificar que diferentes culturas e línguas apresentam diferentes conceptualizações ligadas a uma mesma expressão. Algumas expressões idênticas podem ter o mesmo valor metafórico e outras, mesmo que sejam idênticas, têm outros valores metafóricos, como no caso de “*liman-kadelì*” e “mãos de anéis”. Como afirma Jorge (2014, p. 137) “uma palavra não cobre, obrigatoriamente, a mesma realidade semântica em duas línguas diferentes”.

Seguidamente, vamos selecionar cinco expressões do segundo quadro que obedecem ao esquema de combinação: Nome + adjetivo. Registamo-las em seguida: *ai-manas-lotuk*, *fatuk-mutin*, *liman-kaman*, *liman-naruk* e *oin-midar*.

A expressão “*ai-manas-lotuk*”, na sua tradução literal: “árvore-quente-delegado”, que é sinónimo de “malagueta”, é uma expressão usada para referir as pessoas que são muito severas. Depreendemos que as atitudes dessas pessoas são “ásperas”, isto é, demasiado exigentes na maneira de tratar os outros.

A segunda expressão “*fatuk-mutin*”, literalmente, “pedra-branca”, metaforicamente significa aquele que é agarrado, mesquinho ou avaro. Corresponde a uma fraseologia portuguesa: “mãos fechadas”.

Relativamente à terceira expressão: “*liman-kaman*”, literalmente traduzida “mão-leve” que corresponde exatamente a uma fraseologia portuguesa semelhante, “mão-leve” com exatamente o mesmo valor metafórico: “diz-se daquele que está sempre pronto para levantar a mão para bater.”

A quarta expressão “*liman-naruk*”, que na sua tradução literal significa “mão-comprida”, corresponde a uma expressão popular portuguesa “mão-torta”. Verificamos que as duas expressões, apesar de apresentarem um léxico algo diferente, possuem o mesmo valor metafórico, em ambas as línguas, tétum e português,

pois significam “ladrão” ou “ladra”, ou seja, diz-se de pessoa que rouba, que gosta de tirar as coisas de outrem.

A última expressão selecionada nesse segundo quadro refere-se a “*oin-ma-mar*”, traduzindo literalmente “cara-mole” que corresponde a uma fraseologia portuguesa “coração de pombo”. Apesar de essas duas expressões possuírem o mesmo valor metafórico, com o significado de “pessoa simpática, meiga ou amável”, no entanto, ambas diferem na formação de palavras. Enquanto que em tétum a expressão é formada por justaposição, em português os elementos formativos da referida expressão não estão grafados com hífen, e não fazem parte de uma palavra composta por justaposição.

Passemos para o terceiro quadro, no qual selecionamos as seguintes expressões: *bee-sulin*, *fuan-monu*, *ikun-tama-kidun*, *inglês-haree* e *klamar-semo-sai*.

Iniciamos a análise com a expressão *bee-sulin*, traduzindo literalmente: água-correr. Essa expressão é usada para referir as pessoas que falam sem parar ou que falam muito. Também pode ter um valor conotativo positivo se se referir a um discurso de uma pessoa que é perita no assunto ou que conhece profundamente aquilo de que está a falar. Essa expressão corresponde a uma fraseologia portuguesa: *falar pelas tripas de judas* ou *falar pelos cotovelos* que tem o mesmo valor do primeiro significado de “*bee-sulin*” do tétum, pois também se refere às pessoas que falam demasiado. Uma outra expressão portuguesa, “bate-língua”, também tem o mesmo valor metafórico de “*bee-sulin*” que refere “aquele que fala muito”. Verificamos que o esquema de combinação da expressão “bate-língua” é formado através de V+N e a do tétum “*bee-sulin*” é composta por N+Adj. Como afirma Jorge (2014, p. 137), “cada língua tem as suas representações do mundo e elabora, com o material linguístico, as suas próprias categorias”.

Relativamente ao “*fuan-monu*” (coração-cair), essa expressão do tétum pode remeter para dois valores metafóricos: o primeiro seria ter compaixão perante uma situação desconfortável, por exemplo ao vermos as dificuldades enfrentadas por uma família na sua vida diária; já o segundo seria sentir-se apaixonado ou apaixonada, como demonstra o seguinte exemplo: *Haree de'it labaraik-feto sira, Mausoko nia fuan-monu kedas!* Tradução literal: Ver só meninas, Mausoko dele coração-cair logo! Também pode ter o valor de “gostar de”, por exemplo: *há'u haree sapatu ida-ne'ebá, há'u-nian “fuan-monu kedas”*, tradução literal: Eu ver sapato aquele eu meu “coração-cair” logo.

Em relação à expressão *ikun-tama-kidun* (rabo-entra-cu), ela refere-se às pessoas medrosas e em português corresponde às expressões idiomáticas: “caga-na-saquinha” ou “caga-na-escada”. Também em tétum há uma outra expressão com o mesmo valor metafórico, “*kidun-solur*”, cuja tradução literal é: “cu-molhar”,

mais correto seria “cu-molhado”. Mas como é uma tradução literal e também em tétum se verifica a ausência da flexão verbal, assim, ao traduzir um verbo do tétum para o português recorre-se sempre ao infinitivo.

Passemos à quarta expressão: “*inglês-haree*”, (inglês-ver), essa expressão é usada para referir “alguma coisa que está somente guardada, e a proprietária não quer usá-la”. Também em português temos a fraseologia *só para inglês ver*, que significa, só aparência e deve estar na origem da expressão do tétum.

A última expressão *klamar-semo-sai*, literalmente “espírito-voar-sair”, corresponde também a uma outra fraseologia do tétum “*klamar-lakon*” “espírito-perder”. Essas expressões são usadas para caracterizar o estado de espírito ou o susto que alguém teve ao presenciar algum acontecimento dramático.

Passemos de seguida ao quarto quadro em que as palavras compostas têm como esquema compositivo: Verbo + Nome. Para a presente análise, selecionamos as seguintes expressões: *buka-oin*, *dada-suar*, *fa'an-matan*, *sukat-liman*, *sukat-ain* e *tuur-ahi*.

A expressão *buka-oin* – “procurar-cara”, diz-se de alguém que está a querer chamar a atenção de algumas pessoas; também se diz das pessoas que fazem alguma coisa mas com outras intenções, isto é, para serem elogiadas.

Quanto à expressão “*dada-suar*” – “puxar-fumo”, possui o valor metafórico de “fumar”.

Relativamente à terceira expressão retirada do quarto quadro, *fa'an-matan*, traduzindo literalmente: “vender-olhos”, ganha o valor metafórico de “passear”. Essa expressão *fa'an-matan*, corresponde a uma outra expressão na mesma língua “*fase-matan*” que pode ter o mesmo valor metafórico de “passear” mas pode também adquirir outro valor metafórico, este já com sentido negativo, ao agraçar um ponto de admiração à referida expressão “*fase-matan!*”, que corresponde a uma expressão fixa do português “bem feita!” ou “bem feito!”. Essa exclamação é usada, tanto na expressão do tétum “*fase-matan!*”, como na expressão fixa do português “bem feita!”, para indicar que, na opinião do locutor, o mal que acontece a alguém é merecido.

Em relação à quarta expressão: “*sukat-liman*, *sukat-ain*”, tradução literal “medir-mão, medir-pé”, metaforicamente significa “dançar”. É uma expressão muito usada pelos jovens timorenses.

A última expressão, *tuur-ahi*, literalmente “sentar-fogo” é uma linguagem metafórica, culturalmente usada por todos os falantes do tétum ao se referirem a uma senhora a “dar-luz”. Nessa circunstância, valemo-nos da definição de metáfora apresentada por Vilela (2002, p. 73), para enriquecermos mais essas expressões metafóricas, pois, no dizer do autor, a metáfora não é apenas algo “ligado a

palavras. Mas sim algo que é típico da língua e da sua construção”. Posteriormente, o mesmo autor afirma que “[...] a própria compreensão das metáforas por parte dos falantes dá-se porque nós nos situamos nesse ambiente. O nosso sistema conceptual é essencialmente metafórico e a conceptualização metafórica é feita de modo sistemático”.

De seguida, passemos para o quinto quadro, em que as expressões seguem o esquema compositivo: Verbo + Adjetivo. Para essa análise, selecionamos as seguintes expressões: *fó-laran*, *fó-matak-malirin*, *hanoin-kloot*, *ko’alia-baratu* e *ko’alia-kro’at*.

Iniciamos com a primeira expressão: *fó-laran*, literalmente “dar-dentro”. Essa expressão é usada ao referirmo-nos a uma pessoa que é muito “dedicada” no seu serviço ou no estudo. Também pode ter o valor de “entregar-se seriamente” a fazer qualquer coisa.

Relativamente à expressão: *fó-matak-malirin*, literalmente “dar-verde-frio”, essa expressão agrega os valores culturais do povo timorense, principalmente ao fazerem as suas preces à “*uma-lulik*” (casa-sagrada), aos seus antepassados ou aos seus “*matebian*” (defuntos), para que possam dar ou *fó-matak-malirin*, isto é, para obter “graças, saúde, bênção, etc.”

Em relação à terceira expressão “*hanoin-kloot*”, tradução literal “pensar-estreito”, refere-se às pessoas que têm uma mentalidade ou uma visão muito curta relativamente a certas situações e que não conseguem antever qualquer problema.

Na expressão “*ko’alia-baratu*”, tradução literal: “falar-barato”, o tétum pediu *baratu* emprestado do português e em tétum remete para pessoa que “fala muito” enquanto que em português significa “pessoa que fala muito e com pouco acerto”.

A última expressão retirada desse quinto quadro: “*ko’alia-kro’at*” traduzindo literalmente “falar-afiado”, diz-se da pessoa que gosta de usar gírias, intrometer-se na vida alheia, que diz mal de tudo e de todos. Essa expressão corresponde a uma fraseologia portuguesa: ser “má-língua”, “ter a língua afiada”.

Focamo-nos, em seguida, no sexto quadro, em que as expressões seguem o esquema compositivo: Adjetivo + Adjetivo. Para a análise, selecionamos as seguintes expressões: *laran metan*, *laran-maus*, *laran-moras*, *laran-nakali* e *riku-matak*.

“*Laran-metan*” é uma expressão do tétum formada por justaposição, traduzindo literalmente: “dentro-preto” e corresponde às expressões idiomáticas do português, “coração de pedra” ou “coração de bronze” que metaforicamente remetem para “pessoas que são insensíveis, obstinadas, avarentas e mesquinhas”.

Relativamente à expressão “*laran-maus*”, “dentro-manso”, em tétum pode remeter para dois valores metafóricos: 1. Pode ter o mesmo valor metafórico da expressão portuguesa “coração rasgado”, que significa “generoso, franco, magnânimo”; 2. Pode referir-se negativamente a uma pessoa, mostrando a sua parte fraca, por exemplo: *Maria la gosta João, maibé haree de’it dólar “laran-maus” kedas*. (traduzindo literalmente: Maria não gostar João, mas ver só dólar “dentro-manso” logo).

A expressão “*laran-moras*”, “dentro-doente” pode adquirir vários valores metafóricos, dependendo do contexto: 1. Essa expressão corresponde a uma fraseologia portuguesa “ter/sentir dor de cotovelo” que significa ter ou sentir inveja, mas em português pode ganhar também outro valor metafórico “ser ciumento”, que não se verifica no tétum; 2. “*laran-moras*”, em outros contextos, tem idêntico valor metafórico ao da expressão “*laran-kraik*” ou “*laran-triste*”, isto é, sentir-se triste por algum motivo.

Relativamente a “*laran-nakali*” – “dentro fervente”, significa alguém que está abrasado em ira.

A última expressão selecionada deste sexto quadro refere-se a “*riku-matak*”, é uma palavra híbrida, português-tétum, que, literalmente, significa “rico-verde”. Essa expressão é usada para se referir a uma pessoa que se tornou rico de uma forma obscura.

Em seguida, deter-nos-emos no último quadro, referente as palavras compostas por justaposição do tétum que seguem o esquema compositivo: Verbo + Verbo. Para a análise selecionamos as seguintes expressões: *fó-haris*, *fó-taka-matan*, *halo-tun-sa’e*, *loke-sai* e *lori-halai*.

A expressão “*fó-hariis*”, literalmente “dar-banho”, foi muito usada no tempo da invasão indonésia, e tem o significado metafórico de “mandar matar”.

No que refere à expressão “*fó-taka-matan*”, traduzindo literalmente “dar-fechar-olhos”, diz-se de pessoa que gosta de ajudar outrem e a ajuda é muito elevada.

Em relação à expressão “*halo-tun-sa’e*”, “fazer-descer-subir”, corresponde a uma fraseologia portuguesa: “sem pés nem cabeça”, que significa “sem sentido; incoerente”. Nas duas línguas, estas expressões equivalentes referem o contraste entre o alto (subir, cabeça) e o baixo (descer, pés).

Relativamente à expressão “*loke-sai*”, literalmente “abrir-sair” tem o valor metafórico de “revelar” qualquer segredo ou informação.

E por último, a expressão “*lori-halai*”, “levar-fugir”, metaforicamente significa “raptar”.

4. Considerações finais

A partir de análise de dados presentes nesse estudo, foi possível perceber semelhanças e diferenças existentes na formação de palavras por justaposição que contêm valores metafóricos nas duas línguas em estudo.

Verificamos que a maioria da construção de palavras por justaposição, em tétum e português, segue as mesmas estruturas compositivas, apenas se verifica a ausência de algumas estruturas no tétum que ocorrem no português tais como: N+Prep.+N, N_Prep+V, Det.a+N+Adj e Prep+art+N. O facto de esse tipo de formação não ocorrer nas expressões do tétum, deve-se, como já foi dito, à ausência de preposições e artigos nessa língua.

Identificamos que muitas palavras formadas por justaposição do tétum são palavras híbridas, pois foram formadas através do tétum e do português ou vice-versa.

Verificou-se também que uma mesma palavra pode ter um mesmo sentido metafórico nas duas línguas em cotejo, mas em alguns casos, embora uma mesma palavra possa ter o mesmo valor semântico, difere no valor metafórico.

É também muito interessante que muitas metáforas, no tétum, decorram de características atribuídas a palavras que remetem para elementos da natureza, como *ai-kakeu* (= árvore casuarina), para significar pessoa inconstante.

Concluimos que a formação de palavras por justaposição que agregam os valores metafóricos é mais produtiva em tétum, pois o total das palavras identificadas no tétum é superior ao de português. Este estudo merece ser alargado e aprofundado num outro trabalho futuro de maior fôlego (cf. Oliveira, 2025).

Referências

- Azeredo, J. C. (2018). *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha.
- Bossaglia, Giulia, (2023). *Linguística Comparada e Tipologia*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Correia, M. et al. (2005). *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Jorge, G. (2014). *Da Criatividade Linguística à tradução, Uma Abordagem das Unidades Polilexicais em Mia Couto*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada. Universidade de Lisboa.
- Lakoff, G et al. (2002). *Metáforas da Vida Quotidiana*. Campinas: Mercado de Letras.
- Oliveira, B. L. (2025). Processos irregulares e regulares de formação de palavras nas duas línguas cooficiais de Timor-Leste – descrição e confronto. Tese de Doutoramento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Nacional Timor Lorosa'e.
- Oliveira et al. (2021). *Dicionário Espresau Populár Dalen Tetun nian*. Díli: Editora Livros & Companhia.
- Ribeiro, S. et al. (2013). Composição. In Rio-Torto et al. *Gramática Derivacional de Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Silva, A. S. (2003). O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. *Revista Portuguesa de Humanidades VII*: 13-75.

Simões, G. A. (2000). *Dicionário de Expressões Populares Portuguesas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Smarsaro, A. das D. (2004). *Descrição e formalização de palavras compostas do português do Brasil para elaboração de um dicionário electrónico*. Tese de Doutoramento. Rio de Janeiro.

Vilela, M. (2002). *Metáforas do Nosso Tempo*. Coimbra: Almedina.

Villalva, Alina (1990). Morfologia do Português. In Mateus, M. H. M. *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Data de receção: 17/11/2024
Data de aprovação: 03/06/2025

Cabo Verde e Madeira. Dois arquipélagos, múltiplas expressões da condição insular

Carlos Santos

Universidade de Cabo Verde

Leonor Martins Coelho

Universidade da Madeira e CECComp – Universidade de Lisboa, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.48/pp.217-242>

Resumo

A condição insular reveste-se de múltiplas facetas. Da imagem idílica à visão distópica, a ilha pode revelar inúmeras configurações luminosas ou dissonantes. As dimensões reduzidas do espaço em confronto com o mar criam nos ilhéus a necessidade de intervenção humana a partir da arquitetura e de monumentos que revelam uma conceção própria de paisagens arquipelágicas. A paisagem e o sentimento ilhéu também se inscrevem na literatura. A ilha pode ainda ser apreendida como periferia ou exílio, sobretudo quando o sentimento de abandono ou de isolamento é sentido por vozes inconformadas e críticas. Em contexto de mobilidade docente, problematizámos diferentes visões do mundo insular e arquipelágico, procurando compreender de que modo dois espaços, Cabo Verde e Madeira, projetam a sua história através do património arquitetónico e literário, circunscrevendo, sobretudo, a nossa abordagem à ilha enquanto lugar comemorativo através do património costeiro, ou enquanto lugar fictício, frequentemente nebuloso e problemático.

Palavras-chave: Cabo Verde, Madeira, condição insular, património, arquitetura, literatura

Abstract

The island condition has multiple facets. From an idyllic image to a dystopian vision, the island can reveal countless luminous or dissonant configurations. The reduced dimensions of the space in confront with the sea create the need for human intervention in the islets through architecture and monuments that reveal a unique conception of archipelagic landscapes. The landscape and the island feeling are also inscribed in literature. The island can also be seen as a periphery or exile, especially when the feeling of abandonment or isolation is felt by nonconformist and critical voices. In the context of teaching mobility, we problematize different visions of the island and archipelagic world, seeking to understand how two spaces, Cape Verde and Madeira, project their history through architectural and literary heritage, circumscribing, above all, our approach to the island as a commemorative place through coastal heritage, or as a fictitious, often nebulous and problematic place.

Keywords: Cabo Verde, Madeira, island condition, heritage, architecture, literature

1. Cabo Verde: uma leitura

Cabo Verde, juntamente com os arquipélagos da Madeira, dos Açores e das Canárias, faz parte das ilhas da Macaronésia e encontra-se situado na zona tropical do Atlântico Norte, a uma distância de 500 km do cabo Verde, Senegal, que lhe dá nome. As ilhas, de origem vulcânica, com um relevo, em regra, bastante

montanhoso e clima tropical seco e num total de 10 e alguns ilhéus, ocupam uma área de terras emersas de 4033,37 km². Encontram-se organizadas em dois grupos tradicionais: Barlavento, com 2230 km²; e Sotavento, com 1803,37 km².

Segundo a documentação histórica, as ilhas foram descobertas depois de sucessivas explorações costeiras de navegadores portugueses nos meados Quatrocentos (1445-1462). Em 1460, as primeiras ilhas conhecidas (Sal, Boavista, Maio, Santiago e Fogo), agrupadas na zona oriental e sul do arquipélago, aparecem referidas num diploma de doação das mesmas ao Infante D. Fernando pelo seu irmão D. Afonso V, apesar de se admitir que tenham sido descobertas ainda em vida do Infante D. Henrique. Um segundo grupo (Brava, S. Vicente, Santo Antão, S. Nicolau e Santa Luzia) vem indicado apenas em carta de doação datada de 29 de outubro de 1462. A historiografia sobre as viagens portuguesas no século XV (Albuquerque., 2001) (Matos, 2005) ainda não conseguiu solucionar as identidades dos autores da descoberta(s), dividindo-se as opiniões entre o veneziano Alvise Cadamosto (1456), o genovês António de Noli (1460) e os portugueses Vicente Dias (1445), Diogo Gomes (1460), ambos ao serviço do Infante D. Henrique, além do escudeiro do Infante D. Fernando, Diogo Afonso (1462).

O clima árido, que dificultava a adoção de uma colónia agrária, distância em relação à Lisboa, e a escassez de recursos naturais, não foram fatores determinantes para o insucesso do projeto de povoamento de Cabo Verde, na medida em que a localização geográfica, próximo dos continentes africano e europeu, era aliante, pois facilitava o controlo da circulação e das trocas comerciais no Atlântico e nas ligações existentes com a costa de África. Era um porto de escala importante e constituía no único território da região onde os exploradores portugueses poderiam permanecer em segurança, visto não ser ocupado, ao inverso de qualquer sítio na Guiné, obrigando a grandes esforços de defesa. A localização geográfica, possibilitava, igualmente, a concretização de novas rotas que não fossem no mar mediterrâneo, para atingir o grande objetivo de Portugal na Idade Moderna: chegar à Índia por mar.

1460 é a data reconhecida pelo rei D. Afonso V, *o africano*, como a data oficial da descoberta de Cabo Verde. Dois anos após essa ocorrência (1462), a ilha de Santiago começa a ser povoada e inicia-se o percurso histórico e identitário de Cabo Verde, que será moldado através de dois grandes grupos de povoadores: brancos europeus e negros africanos. Os europeus, maioritariamente portugueses e do sexo masculino, eram, sobretudo, comerciantes, pessoal administrativo – ouvidores, contadores, provedores e feitores –, religiosos – padres e missionários –, e degredados. Acresce os estrangeiros e os seus descendentes, como os castelhanos, os flamengos e os genoveses, os mercadores e a tripulação que fazia

escala em Santiago e os cristãos-novos em fuga das perseguições na Europa. Do continente africano chegaram pessoas negras em situação de escravidão, assim como alguns homens livres, sendo a maioria originária da costa da Guiné. Os grupos predominantes desta região foram: Wolof, Mandinga, Balanta, Papel, Bijagó, Felupe e Fula (Silva, 2021).

Estes grupos começaram por estabelecer pequenos povoados junto à costa e que serviam de apoio à atividade comercial e marítima e de proteção e reparação de embarcações que aportavam no território. Estamos perante núcleos populacionais, depois cidades, que tinham uma vocação nitidamente portuária, facto que é reforçado pela localização geográfica do arquipélago, próximo do continente africano e não muito longe da Europa, e pelo intensificar do tráfico negreiro presente nesta região do globo ao longo da Idade Moderna.

Irão surgir, neste quadro, e dependendo das dinâmicas da evolução do povoamento das ilhas, os povoados portuários como o primeiro assentamento humano de Cabo Verde, Ribeira Grande de Santiago ou “Cidade Velha” (1462), São Filipe, ilha do Fogo (finais de Quatrocentos), Praia, ilha de Santiago, capital do país a partir de 1858, Ponta do Sol, antes Vila Maria Pia (Pires, 2021), ilha de Santo Antão (século XIX) e Mindelo, ilha de São Vicente (XIX-XX).

As áreas portuárias principais cresceram com o surgimento dos tempos modernos, facto que originou o aumento, para além de serviços e de trabalhadores especializados, de infraestruturas e equipamentos como pontes inclinadas, alfândegas e armazéns, gruas, estaleiros e faróis. Os faróis eram, na opinião de Germán Santana, “os garantes do tráfico, os vigilantes e protetores da boa navegação” (Germán Santana, 2023) e formam construídos nos arquipélagos da Macaronésia sensivelmente nos finais do século XIX e proliferaram-se na centénaria seguinte (século XX).

2. Cabo Verde: ilhas, faróis e monumentos comemorativos

2.1. Os faróis históricos

O arquipélago de Cabo Verde não é apenas um país formado por ilhas e, consequentemente, por mar. É marcado também por faróis perfeitamente enquadrados com a natureza e virados para o imenso oceano Atlântico. Estes patrimónios, edificados, geralmente, em zonas afastadas das áreas ocupadas pelas populações, sempre exerceram, pelas suas características, visíveis na monumentalidade, na arquitetura, na função e na localização, uma grande capacidade atrativa, ou mesmo hipnotizante.

Na realidade, os faróis, equipamentos que estabelecem pontos de contacto entre o mar e a terra, cativam, não só os locais, mas também os fotógrafos, os caminhantes, os turistas e os marinheiros. Fazem parte do imaginário popular.

No entanto, cremos que para a maioria dos cabo-verdianos, o conhecimento do seu vasto património cultural, marcada aqui pela interpretação dos faróis localizados mais a norte do arquipélago, nomeadamente os faróis D. Luís e D. Amélia em S. Vicente, Fontes Pereira de Melo, em Santo Antão e Barril, em S. Nicolau, encontra-se pouco fomentado.

De outro modo, pensamos que estamos perante um tema de grande relevância para a historiografia da arte cabo-verdiana e portuguesa, pois trata-se, não obstante o surgimento de alguns estudos, de uma matéria ainda pouco explorada, principalmente quando se refere a estudos de carácter arquitetónico, através da descrição, interpretação e evolução dos programas artísticos, inserção territorial e contacto com a natureza, e exposição de memórias dos antigos faroleiros e dos seus familiares.

Nos últimos anos do século XIX, o arquipélago de Cabo Verde foi procurado, devido a sua posição geográfica, por vários barcos que tinham a necessidade de lhe demandar os portos para efetuar transações comerciais e abastecimento e para retificar as rotas. Sendo assim, as autoridades portuguesas optaram por edificar, para auxiliar e atrair embarcações para o território, vários faróis, perfeitamente visíveis na paisagem, e casas de faroleiros nas costas e portos das ilhas. Neste contexto, serão construídos vários faróis como os faróis Dona Maria Pia, criado na cidade da Praia, em 1881, D. Luís I, erguido em 1882, no ilhéu dos Pássaros, ilha de São Vicente, Fontes Pereira de Melo, inaugurado em 1886 na ilha de Santo Antão, Ponta Preta, instituído em 1889 no concelho do Tarrafal da ilha de Santiago, Barril, projetado em 1891 na ilha de São Nicolau, Rainha Dona Maria Amélia, erigido na localidade de São Pedro, ilha de São Vicente, no ano de 1894 e Morro Negro, que entra em funcionamento em 1931, na ilha da Boavista.

O seminário, realizado na Universidade da Madeira no âmbito das mobilidades ProCultura+, destinou-se a estudantes do Mestrado em Estudos Regionais e Locais e do Doutoramento em Literaturas e Culturas Insulares. Focou-se nos faróis das ilhas de São Vicente, Santo Antão e São Nicolau, apresentando uma abordagem que pretendeu reconhecer e reforçar, numa perspetiva científica, mas também aberta e acessível, dois aspetos:

- a diversidade cultural, a cidadania e a identidade, não apenas em torno da materialidade, mas também à volta da intangibilidade e dos impactos;
- a dimensão artística dos faróis e das casas dos faroleiros, bem como das suas características.

Em termos de conteúdos, o seminário procurou aludir três objetos de investigação organizados a partir dos seguintes objetivos:

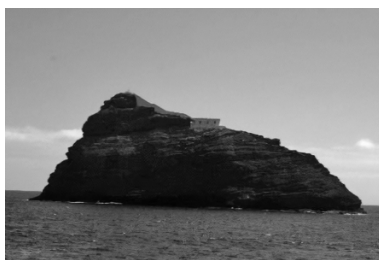
- I. Os faróis e casas dos faroleiros entendidos como objetos de história da arte de Cabo Verde e de Portugal: apresentar, entre outros aspetos, o programa arquitetónico, o estilo, as alterações sofridas com o tempo, a origem dos materiais e os responsáveis pelas obras.
- II. Paisagem cultural envolvente: apresentar os critérios de seleção dos espaços para a implantação das estruturas, a sua integração e a caracterização histórica e imaterial do lugar.
- III. As memórias dos faroleiros e familiares: demonstrar as vivências e as experiências relacionadas com a profissão.

Para concluir, exibiu-se, de forma resumida, dados históricos e artísticos dos faróis localizados nas ilhas elencadas:

a. Farol D. Luís I

O farol (1882), que se encontra situado no ilhéu dos Pássaros, conhecido vulgarmente por Djéu, apresenta uma torre em tronco de pirâmide hexagonal, pintado de branco, sobrepujado por uma lanterna de luz branca intermitente e é de 4.º ordem e com um alcance de 13 a 15 milhas. Para atingir a torre é necessário percorrer uma longa escadaria. A altitude da luz é de 86 metros. A casa, reservada à habitação dos faroleiros, fica a sul do farol e ergue-se sob uma planta retangular e é precedida por um pequeno alpendre, visível a este. Em 1910, existia, no terraço da construção, uma pequena estrutura de madeira pintada de verde, destinada à estação semafórica.

Vista geral do farol D. Luís. Foto de autor, 2022.



b. Farol Rainha D. Amélia

O edifício histórico foi erguido entre 1891 e 1893 na ponta Machado, vila piscatória de S. Pedro e apresenta uma altitude de 56,87 metros acima do nível médio do mar. A torre de 11,60 metros, que acentua a verticalidade da construção, é quadrangular e acha-se embutida na casa dos faroleiros que exibe uma planta retangular regular e interior com quartos e cozinha. A envolvente do farol e o

caminho vicinal oferece-nos uma beleza notável e é bem provável que se avistem, junto à costa, golfinhos, tartarugas, raias e diversas aves endémicas.

Vista geral do farol Dona Maria Amélia antes das obras de reabilitação de 2018.

Foto de autor, 2016.



c. Farol Fontes Pereira e Melo

O imóvel, comumente conhecido por “Farol d’Boi”, denominação que advém da sua relativa proximidade do ilhéu de Boi em Pontinha de Janela, entrou, depois de dois anos de construção, em funcionamento no dia 15 de maio de 1886. Trata-se de uma torre de secção octogonal, construída em alvenaria, com 16 metros de altura e uma altitude da luz de 162 metros, rematada por uma lanterna metálica poligonal. A ereção da casa dos faroleiros, pintada de branco, é contemporânea ao farol (1884-1886) e estava preparada para alojar duas famílias. Exibe uma planta retangular simples e um único piso. A fachada principal é simétrica, com porta ao centro e duas janelas de cada lado, dispostas de forma regular.

Vista geral do farol Fontes Pereira e Melo e Casa dos faroleiros. Foto de autor, 2024.



d. Farol do Barril

O farol é uma obra de 1891 e encontra-se localizado na ponta do Barril. Em 1910, o imóvel era descrito como um aparelho dióptrico, levantado sobre uma cabana de ferro pintada de vermelho e assente num plinto de alvenaria com 1,5 metros de altura. Não muito afastado da torre, observa-se o alojamento dos faroleiros em alvenaria e de planta retangular e uma pequena casa de banho

desativada. A torre foi remodelada em 1943 e recebeu uma nova estrutura com 9 metros de altura, ficando a luz fixa branca a uma altitude de 13 metros.

Vista geral do farol do Barril e casa dos faroleiros. Foto de autor, 2021.



2.2. Os monumentos históricos da ilha de S. Vicente

Além dos faróis e de outras infraestruturas portuárias, chegaram às ilhas meios de transporte e de comunicação, como os cabos submarinos e os hidroaviões. A primeira travessia área do Atlântico Sul realizada pelos militares Gago Coutinho e Sacadura Cabral em 1922, é um exemplo da chegada de hidroaviões. Esse evento histórico foi reconhecido pelas autoridades da ilha de S. Vicente através da criação de monumentos, que serão aludidos a partir de agora.

Um dos conteúdos trabalhados com os estudantes da Universidade da Madeira foram os monumentos históricos da ilha de S. Vicente. Inserem-se na arte urbana pública – assumindo, deste modo, uma função ornamental – e são criados para comemorar e reforçar a memória coletiva histórica de uma comunidade ou de uma sociedade mais alargada. Encontram-se, geralmente, implantados de modo a garantir a maior visibilidade possível, em locais de acesso fácil e simbólicos, sendo objeto de estudo de muitos centros de investigação e universidades, uma vez que representam, para as sociedades do esquecimento – fruto da globalização, de conflitos e de períodos de tirania política –, uma estratégia importante de preservação, divulgação e consumo histórico e cultural.

O Poss, o padrão da pontinha e o monumento da autoria do escultor Jorge Cutileiro, foram as obras selecionadas e apresentadas. O “Poss” ou a “água” é um padrão criado para memorizar e homenagear os aviadores Gago Coutinho (1869-1959) e Sacadura Cabral (1881-1924), autores da mediática travessia aérea do Atlântico Sul. A viagem, realizada em 1922 para comemorar os 100 anos da independência do Brasil em 1822, iniciou-se em Lisboa e terminou no Rio de Janeiro. Um ano antes, em março de 1921, o comandante Gago Coutinho fez uma viagem aérea entre Lisboa e o arquipélago da Madeira visando “pôr à prova os estudos feitos e seria como que um ensaio geral para empresa de maior vulto”.

Foram percorridos cerca de 1000 quilómetros e Gago Coutinho e Sacadura Cabral foram acompanhados pelo tenente Ortins Bettencourt, enquanto segundo piloto (Rodrigues, 1972).

No dia 30 de março de 1922, os dois aviadores partiram de Lisboa em direção à Las Palmas, Canárias e 5 dias depois já se encontravam em S. Vicente. O trajeto inicial seria a ilha do Sal, mas devido a uma avaria o programa foi alterado para S. Vicente, Cabo Verde, “onde sabia existir um plano inclinado pertencente ao governo” que seria utilizado para “pôr o hidro em terra a fim de instalar nos compartimentos de ré dos flutuadores uma disposição semelhante à que em Lisboa se fizera”. E assim aconteceu. Depois de várias horas de viagem e muitas dificuldades os dois aviadores avistaram, antes de alcançarem a ilha de S. Vicente, primeiramente, a ilha de S. Nicolau, depois Santo Antão e Santa Luzia.

Os dois aviadores foram recebidos com muito entusiasmo, e logo no dia 6 de abril, a Câmara Municipal de S. Vicente convidou-os para assumirem a presidência da Sessão Ordinária. A Comissão Municipal, que contou com a presença das autoridades, dos funcionários públicos, dos militares, da representação consular, dos comerciantes locais e dos mindelenses, decidiu, por unanimidade, o seguinte: abrir uma inscrição a fim de obter donativos para a construção de dois monumentos, “comemorando a chegada dos distintos oficiais da armada no hidroavião”, sendo um padrão na baía de Matiota e um obelisco na explanada da Avenida da República da cidade do Mindelo (1), dar essa explanada o nome de Sacadura Cabral e Gago Coutinho (2), propor ao parlamento a criação de uma medalha de ouro¹, única, com a inscrição – Cabo Verde 1922 – para “galardoar a bravura dos dois referidos oficiais” (3), iniciar as obras da esplanada o mais breve possível (4), pagar todas as telegramas expedidos pelos mencionados oficiais do hidroavião e a sua alimentação durante a permanência na cidade (5)² e a criação de uma comissão organizadora do monumento aos aviadores Gago Coutinho e Sacadura Cabral (6)³.

As obras para a materialização da esplanada e dos monumentos iniciaram-se imediatamente. Em agosto de 1922, estavam a ser feitos os pagamentos ao pessoal designado para essas empreitadas⁴ e em setembro do mesmo ano foi aprovado a maquete da escultura⁵. Inaugurou-se, no dia 1 de novembro o primeiro

1. Desconhecemos se a produção da medalha de ouro chegou a ser efetivada.

2. Atas da Câmara Municipal de S. Vicente, Sessão Ordinária de 6 de abril de 1922, N.º 22, pags. 31-32.

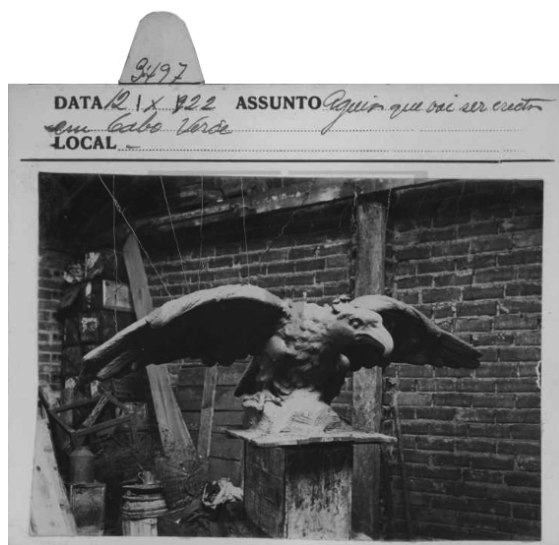
3. Atas da Câmara Municipal de S. Vicente, 12 de julho de 1923, N.º 22, p. 115.

4. Atas da Câmara Municipal de S. Vicente, 17 de agosto de 1922, N.º 22, p. 51.

5. Atas da Câmara Municipal de S. Vicente, 21 de setembro de 1922, N.º 22, p. 5.

padrão comemorativo da chegada à ilha de S. Vicente dos aviadores e foram convidados os funcionários públicos, os serviços consulares e a população em geral⁶. Enquanto isso, os trabalhos no monumento situado na esplanada continuaram e sabe-se que a Comissão Organizadora do Monumento, foi autorizada, pela câmara, para levantar, em outubro de 1923, as pedras depositadas no pátio da Alfândega do Mindelo⁷. Um pouco mais tarde, em dezembro, o senador Augusto Vera Cruz leu uma carta “concernente à águia mandada executar pela câmara, em comemoração da viagem aérea”, facto que nos informa, não obstante a designação popular de “poss”, que o nome oficial da escultura é águia⁸. A águia, juntamente com a lápide com letras gravadas e desenhadas, vieram da metrópole e o valor do frete foi pago à Ribeiro da Silva⁹, pelo que estaria pronta a ser inaugurada¹⁰.

“Águia que vai ser ereta em Cabo Verde” in Jornal O Século (1922).



6. Atas da Câmara Municipal de S. Vicente, 26 de outubro de 1922, N.º 22, p. 61. Este padrão, hoje desaparecido, inseria-se no estilo clássico caracterizado por um soco e uma coluna simples, rematado por um escudo representativo da bandeira portuguesa e coroado por uma cruz latina.

7. Atas da Câmara Municipal de S. Vicente, 12 de julho de 1923, N.º 22, p. 115.

8. Atas da Câmara Municipal de S. Vicente, 20 de dezembro de 1923, N.º 22, p. 144.

9. Atas da Câmara Municipal de S. Vicente, 21 de fevereiro de 1924, N.º 22, p. 157. Atas da Câmara Municipal de S. Vicente, 28 de fevereiro de 1924, N.º 22, p. 157.

10. Não conseguimos encontrar nos arquivos da Câmara Municipal a data exata de inauguração, mas deduz-se, pelo cruzamento de fontes, que terá acontecido nos inícios do ano 1924.

O monumento, projetado para comemorar a passagem pela cidade do Mindelo em 1922, dos aviadores portugueses Gago Coutinho e Sacadura Cabral durante a travessia do Atlântico Sul no hidroavião Lusitânia, encontra-se inserido numa das áreas mais privilegiadas da urbe, na intercessão da Marginal com a rua Libertadores de África, vulgo rua de Lisboa. Tem como vizinho a antiga Alfândega do Mindelo, a Biblioteca Municipal e a praça D. Luís e acha-se orientada para a baía do Porto Grande. A obra é de planta quadrangular e estrutura-se a partir de três módulos: uma base, uma coluna disforme e uma representação de uma águia em pedra branca que serve de coroaamento. A base, pintada de branco, exibe molduras simples e geométricas e várias lápides que sinalizam a história do monumento. Por sua vez, a coluna apresenta um corpo muito denso e rústico com pedra basáltica à vista, que ocupa mais de metade da obra. O elemento intermédio é encimado por uma escultura de uma águia com as asas abertas, corpo rígido e virada à oeste. O autor, infelizmente, ainda é desconhecido.

Vista geral do Poss. Foto de autor, 2024.



Mais recentemente, em 1994, a cidade do Mindelo recebeu outro monumento que homenageia, não apenas os aviadores Gago Coutinho e Sacadura Cabral, como o Tratado de Tordesilhas, redigido e acordado entre Portugal e Espanha em 1494, para dividir as terras descobertas por estas duas potências europeias da época. A lápide anexa a escultura salienta o seguinte: “Este monumento, da autoria do escultor João Cutileiro, é oferecido à cidade do Mindelo pela Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portuguesas, por ocasião das comemorações do V centenário da assinatura do Tratado de Tordesilhas. 20 de julho de 1994”. A escultura é de mármore e expõe uma coluna sem base e com seis tambores de tamanho irregular e não alinhados. Observa-se, no fuste, a Cruz de Cristo em relevo negativo e lê-se a seguinte mensagem: “Gago Coutinho [e] Sacadura Cabral. Primeira travessia aérea do Atlântico Sul. 1922”. A obra, localizada na Avenida Marginal e próximo da antiga Capitania Nova

é rematada por uma estrutura rústica e desalinhada com um círculo vazado no centro.

Vista geral da escultura de Jorge Cutileiro. Foto de autor, 2024.



Pormenor da escultura de Jorge Cutileiro. Foto de autor, 2024.



3. Madeira: ilha(s), insularidades, desafios

A Ilha da Madeira foi descoberta, em 1419, por Gonçalves Zarco, Tristão Vaz Teixeira e Bartolomeu Perestrelo, no seguimento de Porto Santo, em 1418¹¹. Estes navegadores seguiam o plano delineado pelo Infante D. Henrique – o Nave-

11. Nem todos os historiadores são unânimes no que diz respeito ao ano da descoberta das ilhas, porque os documentos conhecidos não fixam com exatidão a data do descobrimento do arquipélago. Cf. Nélson Veríssimo, “Descobrimientos e povoamento do arquipélago da Madeira”, in *Grande Dicionário da Madeira* (dir. de José Eduardo Franco), Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016, pp. 18-22.

gador e D. João I ordenou, depois, o povoamento da ilha, tendo sido instaurado o sistema de colónia, que se generalizou no século XVII e foi extinto em 1977¹². Cada navegador ficou com a sua capitania. Porto Santo coube a Bartolomeu Perestrelo, Machico a Tristão Vaz Teixeira e Funchal a Gonçalves Zarco.

Encontradas desabitadas, longe da capital do Reino, rodeadas por um mar bravo, à mercê de ventos e marés, estas ilhas começam, assim, a delinear a sua condição insular. Pese embora o facto desta condição não ser linear, ela está alicerçada, regra geral, no modo como a Natureza organiza o pensamento ilhéu, na forma como o espaço foi povoado e alterou a paisagem, na religiosidade a vincar as festividades arquipelágicas, no sentimento de dor expresso pelo insular, nas múltiplas manifestações culturais madeirenses¹³. A condição insular não se aparta da visão crítica sobre os centros legitimadores e sobre o poder político instalado, podendo ainda equacionar a questão autonómica. Hoje, pode ser pensada em função de uma globalização homogeneizante e dos efeitos da turistificação da ilha. Foi, neste sentido, que procurámos ver como esta dimensão complexa se inscreve nos autores afetos à Madeira e de que modo a Literatura legitima estas vozes, constrói o seu sistema literário e apela à sua circulação.

Em Cabo Verde, em contexto de lecionação, optámos por referir, sumariamente, alguns nomes ligados à literatura contemporânea, como Edmundo de Bettencourt, Cabral do Nascimento, Herberto Helder, António Aragão, José Tolentino Mendonça, José Agostinho Baptista, Ana Teresa Pereira, para enquadrar o *corpus* dos escritores que apresentámos, a saber, Irene Lucília Andrade, José Viale Moutinho e João França. De forma também sumária, referimos alguns projetos editoriais que na Madeira pretenderam dar voz aos seus intelectuais, nomeadamente *Arquipélago* e *Aéropago* editados no *Eco do Funchal*. Aludimos às duas séries do suplemento *Pedra*. A primeira série foi publicada no *Eco do Funchal* e a segunda foi editada no *Comércio do Funchal*, sendo a imprensa local relevante para as letras madeirenses.

A partir da década de 70, de entre os vários os projetos que procuram sublinhar o ímpeto vital dos escritores insulares, destacámos *Madeira; Movimento – Cadernos de Poesia & Crítica* (1973), *Ilha* (1975, 1979, 1991, 1994 e 2008) e *Da Ilha que somos* (1977). Neles os poetas da Madeira problematizam a insularidade oceânica, a metáfora da ilha vulcânica, mas também o biografismo insular.

12. Sobre o sistema de colónia, veja-se, por exemplo, João Lizardo, “A situação da colónia à data do 25 de abril de 1974”, in *A Madeira na História. Escritos sobre a Pré-autonomia* (coord. João Abel de Freitas), Lisboa, Âncora Editora, 2008, pp. 191-215.

13. Cf. *A condição de ilhéu* (org. Nelson Veríssimo e Catarina Duff Burnay), Lisboa, Universidade Católica, 2021.

Mencionámos, ainda, a *Revista Margem*, *Cadernos de Santiago* (dois volumes) e a *Revista Translocal* por serem publicações que também procuram, com as suas especificidades, dar conta da produção madeirense.¹⁴

Feito o devido enquadramento, apresentámos três autores afetos à Ilha da Madeira: Irene Lucília Andrade, José Viale Moutinho e João França¹⁵. A consciência da ilha surge de forma distinta na produção destes autores. Regra geral, aparece a experiência da ilha e a pintura da sociedade insular, a questão da insularidade (do apelo da ilha à visão crítica do espaço insular), apontamentos dissonantes, tais como a crítica de costumes obsoletos, as injustiças sociais, os poderes e os conflitos, as derivas das ilhas na época da modernização, as mobilidades humanas, as inúmeras barroquizações insulares e, de quando em vez, em particular na escrita de Viale Moutinho, a desconstrução paródica do lugar, tempos e suas gentes.

3.1. *A Condição de Ilhéu: Madeira em contraluz*

São várias as reflexões que revelam que a ilha é, simultaneamente, um espaço de felicidade e um lugar hostil, como referiu Gaston Bachelard em *La poétique de l'espace* (1961)¹⁶. A ilha pode ser, de facto, um lugar paradoxal: enclausura o indivíduo, atea o desejo de partir e propõe-lhe novas vias para o encontro com o mundo. À clausura do ilhéu, alicerçada no processo mental como sustenta Abraham Moles (1982) ou como referem a geógrafa Françoise Péron e o filósofo Emmanuel Fournier (2015), ergue-se o enclausuramento real marcado por inúmeras dissonâncias: históricas, económicas, geográficas e políticas. Compreende-se, assim, que o insular procure outros territórios e outras culturas¹⁷.

Na sua projeção utópica, a ilha associa-se, comumente, à visão paradisíaca do lugar. Contudo, a ideia de exclusão e de exílio vem mostrar como o espaço insular está também associado à noção de Distância, de Periferia, de Exílio, de Insulari-

14. No momento da finalização deste artigo, está a ser preparado o 1.º Colóquio de Literatura da Madeira. Para mais informações, veja-se <https://abm.madeira.gov.pt/coloquios-literatura-madeirense/>. Atente-se no enquadramento conceptual e históricos que acompanha a chamada para trabalhos. Trata-se de um texto longo, mas esclarecedor da dinâmica de um sistema que procura, ao longo dos tempos, a sua legitimação.

15. Oferecemos à Universidade de Cabo Verde algumas republicações levadas a cabo pela editora Imprensa Académica: *A Penteada*, de Irene Lucília Andrade, *A Ilha das Quatro Estações*, de José Viale Moutinho, *Ribeira Brava e António e Isabel do Arco da Calheta*, de João França. Apesar de não ter sido estudado em contexto de sala de aula, também oferecemos *A Mão de Sangue*, de João Augusto de Ornelas.

16. Cf. Gaston Bachelard, *La poétique de l'espace*, Paris, PUF, 1961.

17. Abraham Moles, "Nissologie ou sciences des îles". *L'espace géographique*, n.º 4, pp. 281-289. https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1982_num_11_4_3782. Cf. também Françoise Péron e Emmanuel Fournier, *Se confier à l'île, pensées croisées sur l'Ouessant*, Châteaulin, Locus, 2015

dade e de ‘Ilheidade’, conceito desenvolvido por estudiosos francófonos (Moles, 1982, Bonnemaïson, 1991 e Péron, 1993). A lonjura que oprime o Insular e se espriam nos textos selecionados, comungam, de certo modo, com a observação de Françoise Péron (1993) para quem as limitações culturais sobrepõem-se às limitações geográficas, acentuando, assim, a sensação de abandono e de solidão¹⁸. A alteridade insular provoca, desde cedo, atração e repúdio. Rodeada de mar e apartada do mundo, a ilha é lugar de partida e de chegada, *locus amoenus* ou *locus horrendus*. Múltiplo e Diverso, o espaço solar e soturno possibilita à literatura ensaiar uma visão reflexiva e crítica sobre essa dualidade.

Não podendo abarcar todas estas questões, procurámos equacionar algumas situações, apontando certos traços que marcam a condição insular: a ilha como arquétipo (lugar edénico e lugar infernal); a geografia a vincar a cultura e a identidade insulares; o fenómeno do isolamento a sublimar a ideia de abandono e de periferia; o sentimento de contradição da condição de ilhéu perante o constrangimento da geografia; a Ilha prisão e a linha do horizonte como expectativa; o mar omnipresente com as suas práticas culturais e sociais, o sentimento de solidão e de abandono pelos poderes económicos e políticos centrais; a consciência de escassez, de limite e de carência; a noção de desigualdade e a prioridade de sobrevivência; o sistema de colónia e as múltiplas disforias insulares afetas ao Progresso hodierno; os ciclos da emigração e o regresso dos torna-via-gens; a ilha como centro do mundo e lugar fértil para a (re)criação do imaginário, entre outros.

3.2. *A escrita de Irene Lucília Andrade: ressonâncias da ilha e do mundo*

Irene Lucília Andrade tem uma publicação relevante, quer poética, quer ficcional, quer, ainda, cronística. Desde o primeiro livro de poesia *Hora Imóvel* (1969) ao último livro *Escrito a Pedra e Ínsula... Entre Funchal e Veneza* (2024), a escritora procura dar conta das inúmeras ilhas que a habitam, relevando não tanto o espaço edénico, mas sobretudo o lugar periférico, isolado e preso a atavismos¹⁹.

A consciência insular e o mundo arquipelágico surgem na poesia, nomeadamente em *O Pé Dentro d'Água* (1980), *Ilha que é Gente* (1986), *A Mão que Amansa os Frutos* (1991), *Estrada de um Dia Só* (1995), *Protesto e Canto de Atena* (2001) ou *Água de Mel e Manacá* (2002). A escrita ficcional luciliana, em particular *Angélica e a sua Espécie* (1993), um romance de formação, e *Porque*

18. Joël Bonnemaïson, *Vivre dans l'île: une approche de l'iléité océanienne*, Paris, Orstom, 1991; Françoise Péron, *Des îles et des hommes: insularité aujourd'hui*, Rennes, Ed. De la Cité-Ouest France, 1993.

19. Publicámos parte deste trabalho em “A Ilha e o Mundo na escrita de Irene Lucília Andrade”, in *Insularidades. Rotas. Gentes. Lugares* (coord. Leonor Martins Coelho), Porto, Edições Afrontamento, 2020, pp. 23-43.

me *Lembrei dos Cisnes* (2000), um romance epistolográfico, *A Penteada ou o Fim do Caminho* (2004) e *Crónica Breve da Cidade Anónima. À Hora do Tordo* (2008) revelam, também, as temáticas mencionadas.

Salientámos, ainda, as várias participações no projeto coletivo *Ilha* (1979, 1991, 1994 e 2008) e o último livro acabado de ser publicado, *Escrito a Pedra e insulas. De Funchal...a Veneza*²⁰, porque neles podemos conferir este sentimento de solidão e afastamento que o espaço insular parece conter no seu âmago. Trata-se de uma linha forte e contínua que atravessa a sua escrita. Nestes artefactos literários é possível dar conta da solidão, do vazio, do atavismo inerente à condição madeirense, tal como ela é sentida pela voz dos textos.

Na verdade, nos primeiros escritos poéticos publicados nos projetos *Ilha*, Irene Lucília Andrade procura destacar os *topoi* ligados à paisagem insular ignorada dos grandes centros literários, ainda que depois a solidão envolva outros cenários e circunstâncias. Assim, a produção luciliana denunciará, por um lado, o menosprezo que as instâncias legitimadoras nutrem pelos escritores locais e revela, por outro, como a condição periférica enclausura, metaforicamente, o indivíduo dentro do espaço contornado pela imensidão do oceano.

De facto, nos primeiros projetos editoriais *Ilha*, a escritora sente-se geográfica e intelectualmente abandonada: “Encontrámos o silêncio a esconder/a memória magoada dos poetas/doentes de palavras/e as mãos dos famintos entendidas/a ameaçar a prepotência dos risos.” (Andrade, 1979: 52)²¹.

Ao revelar um espaço ermo e sombrio, a poesia regista a clausura do ilhéu vindo Irene Lucília Andrade a ditar, simultaneamente, a ânsia de partir, colocando, assim, um termo ao drama da vivência insular: “Repudio estes meses azia-gos (...) afirmo a teimosia dos tributos ao sonho/nitidamente voltada para onde a cor seja o lilás da cortina/o olhar mais de frente ou o braço simples/sobre os ramos ou as vozes amadas” (Andrade, 1994: 92)²².

Em *Ilha 5*, a crítica ao excesso de betão que desfigura a exuberância paisagística aponta o lado mais obscuro do espaço insular: “Este é o tempo em que se confirma/o verão dos trabalhos o auge dos ofícios/a precisão dos obreiros/por um ténue sussurro de areias/no emergir dos muros/o chiar duma viga no suster dos telhados/o ronco agreste do fórceps/a esventrar a montanha” (Andrade, 2008a: 29). Anunciando uma cesura com a situação do escritor periférico, a poesia

20. Faz parte da trilogia *Sete Pássaros sobre a Laguna* (2020) e o *Inevitável regresso dos pássaros* (2022).

21. Irene Lucília Andrade, “Palavras que levo em viagem”, in José António Gonçalves (coord. e notas), *Ilha 2*, Funchal, Edição da Câmara Municipal do Funchal, 1979, pp. 46-67.

22. Irene Lucília Andrade, “Amargo é o estar do tempo”, in José António Gonçalves (coord. e notas), *Ilha 4*, Funchal, Edição da Câmara Municipal do Funchal, 1994, pp. 79-95.

luciliana revelará as preocupações do poeta perante o frenesim da atualidade, denunciando, pela isotopia do labor ruidoso, a dissonância que se redesenha num verão laborioso.

Ao longo da sua produção, Irene Lucília Andrade vai ditando a contradição desconcertante da experiência insular e dá a ver os caminhos de inquietação que percorrem os seus versos. Assim acontece com *Cadernos de Santiago I* e, de certo modo, com *Cadernos de Santiago II*. A ilha pode ser estrada, ponte e diálogo, ora porque a de circulação com o longínquo é cada vez mais facilitada, ora porque o indivíduo deve abrir-se ao sonho da partilha e da comunhão. Apesar de pequena e isolada, a ilha abre-se ao infinito e as múltiplas experiências viáticas apelam ao encontro das margens.

São vários os livros lucilianos que abordam a viagem e o contacto com a alteridade. Por razões pedagógicas, destacámos os livros que revelam o fascínio pela Itália, mais concretamente por Veneza, diferente do Funchal pela referência à monumentalidade e magnificência das múltiplas formas de Arte. Sem descurar o vínculo que liga as diferentes vozes do texto à Ilha da Madeira, nas sete narrativas breves que compõem *Sete Pássaros sobre a Laguna*, Irene Lucília Andrade destaca a importância da escrita como arte que lhe permitiu “superar os limites da terra onde [nasceu]” (Andrade, 2020: 11)²³, não nega o seu substrato ilhéu, “amante e água e das matérias liquefeitas, das humidades e do nevoeiro” (Andrade, 2020: 11) e desvenda o fascínio que Veneza “a cidade, simultaneamente, sombria e brilhante” (Andrade, 2020: 12) exerce sobre ela.

Pensar a ilha e o mundo é apresentar dois espaços, aparentemente, dicotómicos. Em ambos os casos, o espaço não surge como mera decoração na escrita de Irene Lucília Andrade, antes irrompe como agente da estrutura dos textos, patenteando uma espécie de consciência geográfica. A leitura geocentrada da escritora permite-nos descobrir o espaço insular, exuberante e acolhedor, mas, não raras vezes, morno e apático. Apesar da distância cada vez mais encurtada com o continente, este microcosmos exalta, é certo, a dissonância e o isolamento. Esta questão está claramente inscrita no último livro, confirmando esta proposta editorial como a autora entende a relação entre o Homem, a ilha e o mundo.

3.3. A produção de José Viale Moutinho: visões disfóricas e humorismos críticos

Multipremiado, José Viale Moutinho é, indubitavelmente, um escritor reconhecido no panorama da literatura portuguesa. Da literatura infantojuvenil, à

23. Irene Lucília Andrade, *Sete Pássaros sobre a Laguna*, Lisboa, Âncora Editora, 2020.

escrita dramatúrgica, passando pelo romance e pelos contos, a escrita moutiniana é diversa em termos genológicos, motivos e assuntos.

Quanto ao modo como a ilha ocupa destaque na sua produção são vários os livros que sugerimos: *Romanceiro da Terra Morta* (1988), *Pavana para Isabella de França* (1992), *Cenas da Vida de um Minotauro* (2002), *Já os Galos Pretos Cantam* (2003), *Destruição de um Jardim Romântico* (2008), *Fechem essas Malditas Gavetas* (2014) *Águas Negras* (2015). Através, quer da ironia, do sarcasmo e da paródia, quer da sobreposição de tempos e espaços distintos que levam o leitor a percorrer mundos insólitos e fantasiosos, a singularidade das narrativas de José Viale Moutinho revela errâncias, desencantos e transgressões que assolam o espaço insular²⁴.

Não nos podendo alongar sobre todas estas possibilidades, destacamos, em contexto de leccionação, o projeto editorial intitulado *A ilha das quatro estações*²⁵. Trata-se de uma antologia que permite apresentar inúmeras partituras da insularidade moutiniana. Neste livro, o escritor selecionou alguns livros onde a condição insular se reflete, nomenadamente em *Pavana para Isabella de França* (1.^a edição 1992; 2.^a edição 2007), *Cenas da Vida de um Minotauro* (2002), *Já os Galos Pretos Cantam* (2003), *Destruição de um Jardim Romântico* (2008), *Velhos Deuses Empalhados* (2010), *Fechem essas Malditas Gavetas* (2014), *Retorno ao Hotel Graben* (2014) e *O Diabo Coxo* (2015).

É possível desvendar em *A ilha das quatro estações* várias possibilidades de apreender o espaço. As vozes dos textos virão interrogar o lugar, as suas gentes e as suas memórias. O processo de concentração e de depuração dos contos oferecem ao leitor universos assombrosos, revelando situações distópicas. Através do olhar clínico do autor lançado sobre um assunto, tema ou protagonista, os textos revelam múltiplas histórias desenroladas nos meandros da complexidade do mundo insular.

Através de uma linguagem humorística ou sarcástica que convida à leitura, a escrita moutiniana pode apreenhar várias faces da ilha, regra geral afeta à

24. Dentro das questões insulares, referimos o conjunto poemático “Ilha – Veredas”. Trata-se de uma sequência poemática de oito textos relativamente breves publicados em *Cadernos de Santiago I*. A voz observa, questiona e comenta a transformação da Ilha e a atual condição insular. Continuamos no terreno da crítica social e política, vindo o autor ampliar agora uma geopoética específica: a da Ilha da Madeira na sua modernidade dissonante, vítima da ira dos deuses e do desvario do Homem, partindo a poesia da aluvião que se abateu sobre a Madeira a 20 de Fevereiro de 2010.

25. Sobre estas questões, veja-se Leonor Martins Coelho, “Luzes e sombras: barroquização e utopia em *A Ilha das quatro estações*”. Posfácio ao livro *A Ilha das quatro Estações*, de José Viale Moutinho (edição literária de Ana Isabel Moniz e Leonor Martins Coelho), Imprensa Académica, col. “Ilustres (Des)conhecidos”, n.º 9, 2021, pp.159-183.

seguinte tipologia: a ilha lendária, a ilha dos regressados, a ilha da exuberância paisagística, a ilha-terapêutica ou a ilha dos afetos. Assim, o leitor poderá ver a ilha, afastada do continente, sob o signo do atavismo, do distanciamento castrador, da ocupação estrangeira, da mundanidade vazia, do turismo vazio, da desmemória, dos efeitos folclorizantes e da existência de indigentes.

Em alguns contos, os elementos históricos são convidados para um enredo que mescla tempos e situações diversas. O conto moutiniano permite então recordar episódios da História Insular, como os ataques ao Funchal por corsários, a fuga de religiosas para o Curral das Freiras, a Revolta do Pão/ Revolta da Farinha ocorrida em 1931, inúmeros casos de revoltosos ou insubmissos, ainda que silenciados. Traz, ainda, para a sua trama os costumes da terra, como o uso das carroças da Casa Hilton, e lembra os bordados da Casa Rodrigues Viola ou o contributo da família Perestrelo, no âmbito da fotografia.

Destacamos *Velhos Deuses empalhados* porque neste livro, em particular nas narrativas selecionadas para *A Ilha das quatro estações*, o escritor, através de um narrador que é uma espécie de alter ego, como acontece com Máximo Brandão, (d)escreve um espaço-tempo da atualidade insular em que o ‘Grande Teatro do Mundo’ se encena entre a Catedral e o Teatro Baltasar Dias, no centro do Funchal. Múltiplas personagens são captadas pelo olhar sarcástico do observador. A obra convoca títeres da contemporaneidade dissonante, aborda também a questão da homossexualidade e relembra a pequenez do espaço.

Destacamos a narrativa “Como Tremeu a ilha das quatro estações”. Incluída inicialmente em *Fechem estas malditas gavetas!*, o texto lembra a lenda de Machim e de Ana D’Arfet para passar às dissonâncias da atualidade madeirense. A Madeira é apresentada rica e diversa, em termos de flora e fauna. Garcia de Anrede (lembrando os cronistas de outrora) aponta, no texto moutiniano, a presença da escravatura negra e mourisca, lembrando que a ilha também é um espaço de mestiçagem. Recorda, ainda, as intempéries que assolaram a ilha da Madeira. Vítima de desastres sísmicos, os primeiros habitantes pedem a intervenção do divino, reconhecendo D. Bernardo Barbadão, numa clara alusão a São Brandão, como patrono do Funchal. A história dos primórdios do povoamento intercala-se com uma atualidade mais recente. A escrita moutiniana aponta para a figura do ogre, que se apresenta como a figura devoradora da alma do lugar. Uma figura que se encontra em diversas produções de José Viale Moutinho, nomeadamente em *Regresso ao Hotel Graben*. Deste livro foram selecionadas várias narrativas para o projeto editorial *A ilha das quatro estações*. Não poderia aqui faltar a visão crítica sobre as praias contruídas com areia amarela para o turismo. Em “Uma praia vinda de Marrocos”, a

voz do texto insurge-se contra a artificialização do lugar, um espaço pensado para atrair veraneantes, mas que desconstrói a alma das praias de areia preta e calhau.

3.4. *A ficção de João França: insularidades e ambiências periféricas*

Jornalista e escritor, João França deixa-nos um legado relevante no campo do património cultural e literário do século XX. Nos seus romances históricos, de índole familiar ou de cunho cultural, como em *A Ilha e o Tempo* (1972), *António e Isabel do Arco da Calheta* (1985), *Uma Família Madeirense* (2005; 2.^a ed. 2019) e *Uma Tragédia Portuguesa* (2017), o escritor revela-se exímio nos romances de fundação, nas narrativas de trama familiar e nas que revelam as disforias dos fenómenos migratórios. Nos dois primeiros romances referidos, o autor dá a ler a construção da Ilha em tempos de globalização, neles sublinhando consciência de uma identidade insular e as vivências arquipelágicas nos primeiros séculos da ocupação na Madeira; no terceiro romance citado refere a sociedade de novecentos em devir, nomeadamente em dois períodos distintos: o que se segue à Revolta do Leite de 1936 e o que transborda no verão quente de 1975²⁶.

Destes romances, destacámos *A Ilha e o tempo* porque o romance apresenta-se como uma metáfora da humanização da ilha. A narrativa inscreve-se na linhagem de histórias da mulher heroica e da luta contra uma sociedade patriarcal. Fala de ambições desmedidas, sobretudo por parte de irmãos ambiciosos. Revela as epidemias que assolam a região e a fuga dos habitantes para lugares mais protegidos. Sublinha a vitória do homem (e da mulher) sobre o basalto, revelando como a ilha foi sendo ocupada, do mar à serra. Não omite a presença de escravos africanos na Madeira. Também aqui a escrita recorda a presença de culturas e povos diversos na edificação insular.

Optámos também por dar relevo à contística. Publicado em 1954, *Ribeira Brava*, por sua vez, congrega tradição e modernidade e a brevidades dos textos permite uma melhor visualização da degenerescência humana que todos os contos sublinham. Interessou sobretudo apontar os textos com referencial madeirense²⁷. Assim “Ribeira Brava” ou “A árvore maldita” contam as dissonâncias da

26. No último romance, o autor explorou as dissonâncias da emigração a salto para França e as (des)ilusões dos migrantes nos *bidonvilles* nos arredores da cidade Luz. Por não tratar de matéria madeirense, este romance não foi abordado em contexto de leçãoção.

27. Sobre a totalidade do livro, veja-se Leonor Martins Coelho, “*Ribeira Brava*: Desconcertos (a várias vozes)”, posfácio a *Ribeira Brava* (coord. Leonor Martins Coelho), Imprensa Académica, “Col. Ilustres (Des) conhecidos”, n.º 7, 2020, pp. 178-194.

ilha e do indivíduo e inscrevem-se sob o signo do assombro e de inquietação, como veremos de seguida.

Optando por um certo realismo mágico, no seu intuito crítico e denunciador, o escritor procura exemplificar a degenerescência humana e social. Os contos de João França não caem na tentação da linearidade da desumanização do humano muito embora os textos anunciem ressonâncias diversas que visam sublinhar o seu lado mais sombrio. Nestes desconcertos do mundo, a escrita de João França nestes dois contos, em concreto, apresenta uma galeria de personagens que, curiosamente, o lápis azul da Censura não riscou. Neles, homens e mulheres apresentam um rol de patologias comportamentais que podem chegar a roçar a loucura e culminam, não raras vezes, com instintos assassinos.

Os contos a que chamariamos narrativas rurais, ou seja, “Ribeira Brava” e “A árvore maldita”, patenteiam “cenas evocativas de costumes madeirenses”. “Ribeira Brava” abre a coletânea com o título epónimo, desvendando a narrativa, das mais concisas do conjunto de textos selecionados pelo autor, uma sociedade presa a superstições e dada a crenças e benzeduras. João França mostra, pois, uma sociedade vergada pelo peso de uma cultura arcaica, popular e tradicional. Em dias de temporal, a história ocorrida nesta localidade da ilha da Madeira destaca o “Poder de Deus” que se abate sobre as gentes da localidade com fortes chuvadas e ventanias. Desencadeia-se o pavor dos habitantes, almeja proteção e concilia-se divino e profano, em prol da salvação. Esse ‘poder de Deus’ surge, aliás, em *A Penteada ou o fim do caminho*, de Irene Lucília Andrade, e, num jeito peculiar, em “Ilha-Veredas”, de José Viale Moutinho.

A situação do conto de João França parece simples: uma criança nascida frágil, de “bucho encostado” ou por via do “mau olhado”, acaba por morrer e vai a enterrar em dia de temporal. O destino, aparentemente traçado à nascença, abater-se-á sobre o indefeso. Neste cenário, uma sombra teima aparecer, aqui e ali, perturbando o desenrolar do funeral do jovem menino. Trata-se, na verdade, de Elvira que corporiza uma figuração híbrida (meia mulher, meio felino) e que o *incipit* do conto revela. Numa analepse explicativa, o leitor ficará a saber que Jacinto Levadeiro trocara Elvira do Lagar por Alice Bordadeira e que desse amor nasce uma criança débil, fisicamente. Trata-se de uma escrita que explora a identidade local através do uso das alcunhas, prática também recorrente nas localidades portuguesas continentais.

O texto revela, ainda, traços insulares concretos: a luta do homem contra o basalto e os domínios de circulação de águas nas levadas, a arte dos bordados e a economia da vinha, com os lagares de vinho e de aguardante mencionados na diegese. Recuperando o tempo presente da narração, o texto retoma o funeral da

criança que não se realiza com a normalidade desejada: os braços frágeis das crianças que transportavam o caixão do menino não resistem às fúrias da ribeira e o caixão é levado pelas águas desenfreadas. Será o cão Nero a recuperar o cadáver do menino, permitindo que Elvira o entregue aos pais, redimindo-se, de certo modo, da uma mesquinhez antiga e visceral. À desumanização do indivíduo somou-se, pois, uma certa humanização do animal. “Ribeira Brava” revela alguma resiliência, nomeadamente no *excipit* do conto patenteada no luto final que une, de certo modo, duas mulheres distanciadas pelo amor ao mesmo homem.

Retomando as práticas ruralizantes de “Ribeira Brava”, o conto “A árvore maldita” revela o conformismo de gentes presas à terra, à tradição, ao cunho religioso, a essa cultura de cariz castigadora e ultramontana. Ao longo da narrativa, explora-se o sentido de pertença à comunidade. O jovem Manel, com outros hábitos adquiridos na cidade, não acompanha o grupo até à Igreja, nem acolhe o chamamento do búzio de Pedro, convidando à devoção domingueira. Se a narrativa dá conta do casamento de Manel com Maria do Céu é para pontuar a relação de estranheza causada pela presença incómoda de um estrangeiro no dia da cerimónia, que se revelará essencial no desfecho da narrativa.

Num pacto com o Demónio, este texto de João França fará pairar o mau agoiro na casa do jovem casal. Aliás, todas as indicações convergem para o desenlace trágico. De facto, os nomes são premonitórios: Maria do Ceu (mãe) acabará por falecer dando à luz a pequena Maria do Céu (filha). Já bem perto do fim, “Árvore maldita” exalta a força do mal e a fraqueza do homem, ditando a Manel comportamentos indecorosos e transgressores, já que desflora a filha, sublinhando-se, assim, a ideia de decadência humana. Só a morte libertará o carrasco do pecado. Manel enforcar-se-á na árvore oferecida pelo Demo, expiando, desta forma, o seu erro.

A produção de João França denuncia as carências e as difíceis condições de vida dos populares insulanos, a fome a que eram votados os mais desfavorecidos em benefício de certos senhorios, a credence ou a credulidade do povo, o conformismo e as hipocrisias da alta sociedade funchalense, os vícios da imprensa regional, os comportamentos considerados “desviantes”, o desinteresse pela leitura e a vida cultural, as práticas sociais e as mentalidades provincianas.

Assim acontece no livro *O Emigrante*, uma coletânea de contos onde o autor inclui uma peça de teatro que versa sobre o conto de abertura. Neste livro, as narrativas estão assentes, de certo modo, numa matriz estética ligada a um neo-realismo tardio. Destacamos três contos: “O emigrante”, “O caminho do Monte” e “Lito e a mergulhança”. No conto com o título epónimo, o intuito passa pela denúncia da luta de classes, pela descrição das agruras das vicissitudes da vida,

pela inscrição da epopeia da emigração no corpo ficcional, pela inclusão de usos e costumes insulares. “O caminho do Monte” aborda o tradicional carrinho do Monte, as mezinhas que podem pôr fim às dores dos carreiros, a emigração para o Curaçau ou a presença de turistas na Ilha. Por sua vez, em “Lito e a mergulhança”, através da desenvoltura do jovem Lito, o leitor acompanha a prática do mergulho que levava homens e rapazes a mergulharem em busca de uma moeda lançada no mar da Madeira por turistas ávidos de curiosidades locais. Verificá-mos que se tratou de um escritor claramente apreciado pelos estudantes, talvez por retratar, de um ponto de vista social e cultural, as insularidades distópicas.

Coda

Em “The Coming of Age of Island Studies”²⁸, G. Baldacchino sustenta que os estudos insulares se encontram, atualmente, reconhecidos pelos investigadores. Ainda que provenientes de áreas distintas, foi nossa intenção subordinar esta experiência de permuta a um fio condutor que contemplasse, junto do público estudantil, a questão da(s) Insularidade(s) nas áreas em que lecionamos ou investigamos. Foi, pois, na relação homem-ilha e na visão crítica dessa interação que se desdobrou a mobilidade docente. Na verdade, também é nosso propósito contribuir para a consolidação de uma área do saber em franca expansão nas academias.

Foi debatida a possibilidade de desenvolver trabalhos conjuntos que propo-nham um percurso programático, construtivo, estilístico e explicativo, bem como referências literárias, relativamente aos faróis históricos dos arquipélagos da Madeira, de Cabo Verde e dos Açores. Para além das universidades, teríamos outras instituições insulares que poderiam colaborar com o projeto como o Centro de Estudos de História do Atlântico Alberto Vieira (CEHA – Madeira) e o Instituto do Património Cultural (IPC – Cabo Verde). Acresce igualmente a criação de estudos que versam sobre o património hidráulico edificado enquanto objetos históricos, materiais e transformadores das paisagens das ilhas do Atlântico Norte e estudos alusivos a materialização de eventos internacionais que marcaram a memória coletiva das sociedades insulares.

As pesquisas relacionadas com o património tangível das ilhas (os faróis históricos, as construções hidráulicas e os monumentos), careciam de uma dedicação forte das instituições e dos investigadores envolvidos e de uma coordenação consciente dos grandes desafios.

Convém sublinhar que durante a mobilidade foi possível realizar várias visitas aos espaços históricos, culturais e museológicos da ilha da Madeira, como a

28. *Op. cit.*

cidade do Funchal enquanto espaço produtor de arquitetura (religiosa, militar e civil) e do urbanismo (praças históricas, ruas, relação entre urbe, ribeira, configuração topográfica e o mar) e da arte (performances e a arte pública). No entanto, gostaríamos de destacar a visita ao Museu de Arte Contemporânea da Madeira e ao farol da Ponta do Pargo. O museu, que ocupa uma área de 1800 m², oferece, para além de espaços expositivos, serviços educativos, auditório, centro de documentação sobre a história da arte contemporânea portuguesa, cafetaria e loja. O acervo conta com obras de artistas como Lourdes de Castro, Joaquim Rodrigo, Helena Almeida, Manuel Rosa, António Palolo, Pedro Calapez, Pedro Casqueiro e Fernanda Fragateiro. A experiência da visita será útil no estudo que estamos a desenvolver na Universidade de Cabo Verde, Faculdade de Educação e Desporto, em colaboração com a Fundação Andorinha (Roterdão), referente a musealização da localidade de Monte Joana, ilha de Santo Antão.

Por sua vez, a visita ao farol da Ponta do Pargo (1922), foi oportuno, na medida em que possibilitou, por um lado, o conhecimento, *in loco*, de um equipamento de iluminação para a navegação marítima inserida na ilha, e, por outro, o estabelecimento de uma análise comparativa (enquadramento paisagístico, programa construtivo, dimensões) entre o farol da Madeira e os faróis construído em Cabo Verde, que tem sido, nos últimos anos, objeto de estudo da nossa pesquisa.

Uma experiência *Erasmus* não se limita à docência ou a uma intervenção de teor mais formal nas instituições superiores envolvidas nos programas de intercâmbio internacional. Desta prática resultaram várias possibilidades a serem implementadas a médio e a longo prazo entre a Madeira e Cabo Verde, de entre as quais destacamos a possibilidade de dinamizarmos um projeto no campo editorial ou retomar algum projeto já em curso.

Equacionámos a publicação de uma antologia de textos literários afetos a Cabo-Verde, Madeira e Açores que vise dar conta da condição insular destes arquipélagos, nela envolvendo outros docentes com provas dadas na área dos Estudos Insulares. Nesta antologia literária, muitos *topos* serão comuns, como a ideia de fechamento e de isolamento ligada, tantas vezes, à visão da Ilha; as dificuldades sentidas pela população terão, decerto, visibilidade nos dois sistemas literários; as saídas forçadas pelas vicissitudes da vida serão, com certeza, tema recorrente nas literaturas insulares; a experiência da territorialidade ameaçada por vários fatores pode ser, também, equacionada; as epistemologias do sul reavivadas à luz da ecocrítica darão a ver renovadas formas de ler as derivas climáticas; fenómenos de miscigenação cultural e identitária poderá ser perspectivada, de modo a compreender como as questões rizomáticas se dão a ler através da palavra escrita; inúmeras representações arquipelágicas.

Este projeto necessitaria não só da boa vontade dos organizadores, mas também de uma política editorial delineada, quer nas academias, quer noutros grêmios. Acreditamos que se trata de um artefacto cultural relevante para o público em geral, e para o público estudantil, em particular. Uma edição com a chancela da AULP não seria despropositada. Reativar o projeto *Cadernos de Santiago* foi também uma equação debatida. Se, por um lado, os dois primeiros volumes publicados espelham a produção de autores afetos à Madeira, nada invalida que este projeto se abra a outros arquipélagos em que a língua portuguesa é um denominador comum.

Diga-se, ainda, que esta mobilidade contribuiu para consolidarmos algumas leituras de escritores cabo-verdianos, de modo a serem lecionados no âmbito da UC “Sociedade e Culturas Insulares” do Mestrado em Estudos Regionais e Locais, ministrado na Universidade da Madeira (UMa). Por isso, a experiência revelou-se enriquecedora, também neste aspeto. Assim, se autores como Jorge Barbosa e Baltazar Lopes já faziam parte das leituras da unidade curricular, outros, como Germano Almeida, Dina Salústio, Vera Duarte e Corsino Fortes, juntar-se-ão à dinamização leitora que incutimos em contexto letivo.

Refira-se, por fim, que a estadia em São Vicente permitiu conhecer várias vozes da música cabo-verdiana. Ainda que, por questões de formação académica, esses interpretes da morna e da coladeira não caibam (ainda) dentro da lecionação, foram determinantes para fazer desta mobilidade uma experiência cultural, deveras, enriquecedora. Sob o signo do patrono Eugénio Tavares, o espetáculo musical que decorreu, no dia 18 de outubro, em frente ao Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design (CNAD), no Mindelo, e que pretendeu comemorar o dia Nacional da Cultura, contou com dez belíssimas vozes que revelaram a dimensão telúricas das ilhas cabo-verdianas: Juvino dos Santos Isatimas, Betina Lopes, Gai Dias, Carla Lima, Vânia Mendes, Dany Mariano, Gabriela Mendes, Derik Salomão, Carla Silva e Constantino Cardoso revelaram a pujança da cultura musical, as capacidades de (re)interpretação dos seus cantores e a possibilidade, quiçá, de uma atuação musical que una as ilhas atlânticas, possibilidade que poderia inscrever-se num projeto da UC “Estudos Culturais”, lecionada no mestrado de Gestão Cultural na Faculdade de Artes e Humanidades da UMa. Ficam os reptos.

Referências

- Albuquerque, L. (2001). O Descobrimento das ilhas de Cabo Verde. Em M. E. Luís de Albuquerque, *História Geral de Cabo Verde, Vol. I* (pp. 23-39). Lisboa/Praia: IIT/INIC.
- Andrade, I. L. (1979). Palavras que levo em viagem. Em J. A. Gonçalves, *Ilha 2* (pp. 46-67). Funchal: Câmara Municipal do Funchal.
- Andrade, I. L. (1994). Amargo é o estar do tempo. Em J. A. Gonçalves, *Ilha 4* (pp. 79-95). Funchal: Câmara Municipal do Funchal.
- Andrade, I. L. (2008). Uma nesga do mundo. Em M. A. Gonçalves (Coord. e projeto gráfico), *Ilhas 5* (pp. 27-38). Vila Nova de Gaia: Edição 7 Dias e Noites e Funchal 500 Anos.
- Andrade, I.L. (2020). *Sete Pássaros sobre a laguna*. Lisboa: Âncora Editora.
- Arquivo Nacional Torre do Tombo, O Século, Fotografias de 1921-1925, doc. 03497.
- Atas da Câmara Municipal de S. Vicente, N.º 22, 1922-1924.
- Bachelard, G. (1961). *La poétique de l'espace*. Paris: PUF.
- Barcellos, C. J. S (1892). Roteiro do Arquipélago de Cabo Verde. Lisboa: Tipografia do Jornal.
- Bonnemaison, J. (1991). *Vivre dans l'île: une approche de l'iléité océanienne*. Paris: Orstom.
- Coelho, L. M. (2021). A ilha e o mundo na escrita de Irene Lucília Andrade, in *Insularidades. Rotas. Gentes. Lugares*. (pp. 23-43). Porto: Edições Afrontamento.
- Coelho, L. M. (2021). Luzes e sombras: barroquização e utopia. Em *A Ilha das quatro estações, de José Viale Moutinho* (edição literária de Ana Isabel Moniz e Leonor Martins Coelho), Col. Ilustres (Des)conhecidos, n.º 9. (pp. 159-184), Funchal: Imprensa Académica.
- Coelho, L. M (2020). *Ribeira Brava*: Desconcertos (a várias vozes). Em *Ribeira Brava*, de João França (edição literária de Leonor Martins Coelho), Col. Ilustres (Des)conhecidos, n.º 7. (pp. 178-194). Funchal: Imprensa Académica.
- Péron, F e Fournier, E. (2015). *Se confier à l'île, pensées croisées sur l'Ouessant*. Châteaulin: Locus.
- Péron, F. (1993). *Des îles et des hommes: insularité aujourd'hui*. Rennes: Ed. De la Cité-Ouest France.
- Germán Santana, M. Á. (2023). *As Portas da Macaronésia*. Canárias: Direção Geral do Património Histórico e Cultural do Governo de Canárias.
- Lizardo, J. (2008). A situação da colónia à data do 25 de abril de 1974. Em João Abel de Freitas (coord). *A Madeira na História. Escritos sobre Pré-autonomia*. Lisboa: Âncora Editora.
- Matos, A. T. (2005). *Nova História da Expansão Portuguesa. A Colonização Atlântica*. Lisboa: Editora Estampa.
- Moles, A. [1982]. Nissologie ou sciences des îles. *L'espace géographique*, n.º 4 (pp. 281-289). Disponível em: https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1982_num_11_4_3782 [consultado a 16 de dezembro de 2023].
- Pires, F. (2021). *Há Vila Além da Costa: Urbanidade(s) em Cabo Verde no século XIX*. Coimbra/Praia: Imprensa da Universidade de Coimbra/Rosa de Porcelana Editora.

Rodrigues, S. (1972). *Relatório da Viagem Aérea Lisboa-Rio de Janeiro por Sacadura Cabral e Gago Coutinho*. Lisboa: Centro de Estudos de Marinha.

Roque, S. (2018). 3 de agosto de 1959. Massacre de Pidjiguiti, Bissau. *As voltas do passado. A guerra colonial e as lutas de libertação*. pp. 33-39.

Roque, S. (2018). 3 de agosto de 1959. Massacre de Pidjiguiti, Bissau. Em M. C. Martins, *As voltas do passado. A guerra colonial e as lutas de libertação*. (pp. 33-39). Lisboa: Tinta da China.

Santos, M. S. (30 de setembro de 2023). Entrevista realizada ao arquiteto Manuel Spencer Lopes dos Santos sobre o Monumento aos Mártires de Pidjiguiti. (C. Santos, Entrevistador)

Silva, A. L. (2021). *Noite Escravocrata. Madrugada Camponesa*. Praia: Rosa de Porcelana.

Veríssimo, N. (2016). Descobrimentos e povoamento do arquipélago da Madeira, Em José Eduardo Franco (dir.). *Grande Dicionário da Madeira*. (pp. 18-22). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Veríssimo, N. e Burnay, C. D. (2021). *A Condição de ilhéu* (coord.). Lisboa: Universidade Católica

Data de receção: 31/07/2024
Data de aprovação: 03/06/2025

AUTORES – BIOGRAFIAS

Abel Fumo

Abel Fumo licenciado em gestão empresarial no Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGECOF) e é professor coreógrafo e especialista em técnica, postura corporal na execução de movimentos cénicos. Na valorização do património cultural, trabalha com vários grupos de dança e teatro nas províncias de Moçambique ensinando e coreografando peças de educação cívica. Docente de técnica da dança e coreografia, no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC). Desde 1994 que pertence à Companhia Nacional de Canto e Dança, foi professor e coreógrafo em diferentes grupos de teatro e dança como Grupo Cultural Voz Verde, Grupo Cultural Ntiyisso, Associação Cultural Xindiru e Criação e Produções Artísticas Mahamba”. Na valorização do património cultural, trabalha com grupos de dança nas províncias de Moçambique, ensinando dança e coreografando peças de educação cívica sobre HIV/sida e malária. Participou na criação coreográfica das primeiras eleições presidenciais de Moçambique educando civicamente a população sobre como votar. Professor de Dança Tradicional Africana, Técnica Moderna e Dança Contemporânea na Companhia Nacional de Canto e Dança, University of Northern Iowa e no YWCA em Waterloo, IA. USA. Criou coreografias como “Suspense”, “A Morte de Vovo Phata”, “O Negro” e “Mulheres Guerra e harmonia”. Foi professor de dança Africana em Kunsthøgskolen I Oslo / Oslo Nacional Academy of the Artes, Universidade da Noruega (abelfumo@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0008-9948-6130>)

Ana Vieira Barbosa

Doutorada em Línguas e Literaturas Modernas, na especialidade de Linguística Portuguesa com a tese “Derivação Nominal em Português. Denominações em –ismo.”, tendo sido aprovada com distinção e louvor. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, onde coordena o Departamento de Línguas e Literaturas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Integra o grupo de investigação Léxico Português da Ciência e da Técnica – LEXPORTEC, liderado por Graça Rio-Torto, e com filiação na Universidade de Coimbra, que pertence à Red Temática: Lengua y Ciencia, sediada na Universidade Autónoma de Barcelona. Integrou o núcleo do Instituto Politécnico de Leiria para o projeto Saber.português.pt financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e dedicado ao ensino de Português Língua Estrangeira a estudantes chineses. (ana.barbosa@ipleiria.pt / <https://orcid.org/0000-0002-3093-6809>)

Ana Silva Marques

Pós-graduada em Educação Digital, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa (2023); Doutorada em Ciências da Educação, Especialidade Psicologia da Educação, Universidade Nova de Lisboa (2016); Título de Especialista em Dança Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico do Porto e Instituto Politécnico de Leiria (2014). Mestre em Performance Artística-Dança, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa (2007); Licenciada em Dança, ramo de Educação, Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa (1999); Bacharel em Dança, ramo de Educação, Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa (1997); Professora na Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, desde 2000; Membro da Comissão Científica do Curso de Licenciatura em Dança, Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, desde 28 de abril de 2022; Membro da Comissão Científica do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, de 2009 a 2021 e desde setembro de 2023; Membro do Centro de investigação CESEM – Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, da Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências Sociais e Humana, desde 2012; Presidente do Conselho Pedagógico da Escola Superior de Dança, Instituto Poli-

técnico de Lisboa, desde abril de 2023. Domínios de atuação: Professora na Licenciatura em Dança nas Unidades Curriculares: Metodologias e Pedagogias I e II, Práticas Educativas, Estudos de Movimento, Interpretação II e Bolsas educativas. Professora no Mestrado em Ensino de Dança na Unidades Curriculares: Metodologias e Pedagogias da Dança Criativa, Psicopedagogia, Introdução ao Estágio e orientações de estágio. Áreas de interesse e investigação: Dança, Criatividade em Dança, Pedagogia e metodologia em Dança, Ciências da Educação e Educação Digital. (ana.silva@esd.ipl.pt / <https://orcid.org/0000-0003-3875-7255>)

Angélica Novela

Docente e Assistente Estagiário na Faculdade de Estudos da Cultura, leccionando as disciplinas de Oficina de Produção Audiovisual e Produção no curso de licenciatura em Cinema e Audiovisual. Mestranda em Design e Multimédia na Universidade Pedagógica de Maputo entre (2020-2022) licenciada em Gestão e Estudos Culturais na Faculdade de Estudos da Cultura, Instituto Superior de Artes e Cultura e lidera o Departamento de Cinema e Audiovisual desde 2021. Participou em várias seminários e conferência com destaque ao seminário psicopedagógico sobre: Operacionalização do Sistema de Créditos Académicos, Procedimentos de Avaliação Pedagógica no Ensino Superior: Testes escritos, Relatórios de campo e Trabalhos de fim de curso; e, Plano Curricular, plano Temático, Plano Analítico e Plano de Aula, em Maputo no ano 2015. Seminário psicopedagógico sobre; Sistema Nacional de Atribuição de Créditos Académicos e Iniciação ao Ensino das Artes e Cultura, Maputo Março 2015 e da VIII Conferência Científica sobre arte e cultura da Universidade das Artes, ISA Cuba, Abril de 2015. Simpósio Movimento de Re-Significação de Pátria, Identidade Nacional e Cidadania, 2016. Produziu vários artigos no âmbito do Mestrado, com destaque para: Fotografia e turismo: Análise semiótica da fotografia publicitária do destino turístico do Museu Aberto de Nwadjahane Design de comunicação visual na promoção do destino turístico do Museu Aberto de Nwadjahane (angelicanovela@isarc.edu.mz / angelicanovela53@gmail.com/ <https://orcid.org/0009-0000-1056-8933>)

Armando Zibungana

Possui estudos avançados em música e exerce como profissional e Professor de várias disciplinas musicais com ênfase para: Piano, Harmonia Canto e Direcção coral. Licenciado em música com distinção, especialidade em canto lírico no ISA | Universidad de las Artes de Cuba, e pós-graduado em agregação pedagógica profissional na Universidade Gregório Semedo. Atualmente é Director Geral da Tehilla – Escola de Música, do Grupo Coral da Assembleia Nacional de Angola e do concurso LAC mini – Estrelas ao Palco. Desde 2015 é Professor de Canto e Harmonia na Faculdade de Artes – Universidade de Luanda. (armando.zibungana@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-4384-2645>)

Benvinda Oliveira

Mestrado na UNTL/UMinho com especialização em Avaliação / Ciências da Educação, mestrado na UNTL/UCoimbra em Língua e Linguística Portuguesa, Pós-graduação com especialização em Língua Portuguesa, envolvendo a UNTL e o Brasil. Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas na UNTL. Orientadora e co-orientadora de várias monografias do curso, autora de várias obras e artigos, organizadora de vários seminários. Membro do conselho científico e pedagógico do Departamento de Português. Leciona disciplina de linguística comparada. (romanlua@yahoo.com / <https://orcid.org/0009-0009-0483-062X>)

Carlos Santos

Mestre e Doutor em História da Arte pela FCSH-UNL e Licenciado em Gestão Turística e Cultural pelo Instituto Politécnico de Tomar (2004). É investigador convidado no Centro de Investigação Prof. Joaquim Serrão (Santarém), membro do Conselho Científico do Instituto do Património Cultural (IPC – Cabo Verde), colaborador científico do Museu do Mar (Mindelo) e professor e investigador na UniCV. O trabalho de investigação tem-se centrado no diálogo entre o património, a história da arte e o turismo cultural resultando em publicações de artigos científicos e comunicações no país e no estrangeiro. As suas áreas de investigação são: Património Cultural; Museologia; Turismo Cultural e Solidário; História Local; História da Arte e da Arquitetura. Tem ainda alguns projetos de investigação em curso: Os faróis do Norte (Cabo Verde) – História, Arquitetura e Paisagem cultural; Viver no farol; História local de Monte Joana (Santo Antão). (carlos.santos@docente.unicv.edu.cv/ <https://orcid.org/0000-0003-3753-0825>)

Cristina Graça (IPL)

Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Estudos Portugueses e Alemães) pela Universidade Nova de Lisboa; Curso de Estudos Superiores Especializados em Dança (equivalência à Licenciatura, em conformidade com o nº 6 do artigo 13 da Lei 46/86, de 14 de Outubro) da Escola Superior de Dança; Pós-Graduação em Ciências da Educação, na área de especialização de Formação de Professores, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; conclusão do ano curricular do Curso de Doutoramento em Estudos de Cultura da Universidade Católica de Lisboa. Professora na área da dança moderna/contemporânea na Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, onde tem lecionado as unidades curriculares de Técnicas de Dança, Análise de Vocabulário (Dança Contemporânea), Interpretação II, Metodologias e Pedagogias e Repertório Americano (curso de licenciatura) e Metodologias e Pedagogias da Dança Contemporânea I e II, Introdução ao Estágio e Estágio – orientação (curso de Mestrado em Ensino de Dança). Áreas de interesse e investigação: Movimentos e causas feministas e sua expressão na dança. (cgraca@esd.ipl.pt)

Isabel Margarida Duarte

Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos. Fez Agregação em Linguística (2021), é doutorada em Linguística (2000), Mestre em Ensino do Português (1990) e licenciada em Filologia Românica (1977) pela mesma Universidade. É Diretora do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira Faz parte da Comissão Científica do 1.º Ciclo em Ciências da Linguagem. Faz parte da Comissão Científica do 3.º Ciclo (Doutoramento) em Ciências da Linguagem Faz parte da Comissão Científica do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês. É membro do Conselho Científico da Faculdade. É Vice-Presidente da Assembleia de Representantes da Faculdade. É também a Coordenadora local Erasmus. Faz parte do Centro de Linguística da Universidade do Porto, na linha TEXTDISC. Leciona, habitualmente: Didática do Português, Pragmática e Análise do Discurso e Gramática da Comunicação Oral e Escrita (mestrado); Pragmática (Licenciatura em Ciências da Linguagem); Didática específica II (Língua Materna) e Temas de Pragmática e Análise do Discurso I, no Doutoramento em Ciências da Linguagem. Foi avaliadora da Agência Nacional de Avaliação A3ES e da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Áreas de Investigação: Pragmática e Análise do Discurso; Discurso relatado; Marcadores Discursivos; Confronto de Línguas Românicas; Linguística Aplicada ao Ensino do Português (língua materna e língua estrangeira). Outras áreas de interesse: conversa oral

informal; os media e o ensino da Língua Materna. Ao abrigo de vários protocolos e convites, tem lecionado nas Universidades de Paris 8, Paris 4 e Paris 3 e na Université Aix-Marseille (França), em Bucareste, Cluj, Iasi, Constanta e Oradea (Roménia), Chieti-Pescara (Itália), Eötvös Loránd (Budapeste), University of Delhi, em Margão, na Goa University (Índia), na UMass (Boston), em Georgetown, na Brown University, na Berkeley University (Estados Unidos), na Universidade de Sófia, em Veliko Târnovo (Bulgária), na Helsingin Yliopisto (University of Helsinki), na Universidade de Belgrado (Sérvia), na Johannes Gutenberg-Universität de Mainz, na Universidade de Leipzig, na Westsächsische Hochschule de Zwickau (Alemanha), Universidad Zaragoza, Universidad de Extremadura (Cáceres), em Praga, na Universidade de Hanói (Vietname), na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, na Pontefícia Universidade Católica de São Paulo, na Universidade Mackenzie (Brasil), na University of Pretoria (África do Sul), na Universidade de Cabo Verde. (iduarte@letras.up.pt / <https://orcid.org/0000-0001-7908-5649>)

Leonora da Fonseca Martins Coelho

Doutoramento em Estudos Interculturais na Universidade da Madeira, Mestrado em Literatura Comparada pela Faculdade de Letras de Lisboa, «Maîtrise» de Português na Universidade de Paris-Sorbonne (Paris IV). Professora Auxiliar da Faculdade de Artes e Humanidades da Universidade da Madeira desde 2013. Lecciona: Introdução aos Estudos de Cultura (Curso Ciências da Cultura/Estudos de Cultura); Discursos de Cultura. Teatro e Cinema (Curso em Estudos de Cultura); Cultura Portuguesa Contemporânea (Curso Ciências da Cultura/Estudos de Cultura); Cultura Portuguesa e Interculturalidade (Curso em Direção e Gestão Hoteleira); Português IV – Leitura (Curso em Educação Básica); Português V – Literatura (Curso em Educação Básica); Literaturas de Expressão Francesa (Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas/ Românicas); Literaturas de Expressão Francesa I (Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas/ Românicas); Literaturas de Expressão Francesa II (Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas/ Românicas). (lfcoelho@staff.uma.pt / <https://orcid.org/0000-0002-8660-6059>)

Manuel Neto

Mestre em Estudos Românicos, na área de especialização em Cultura Portuguesa. Docente da Disciplina de Língua Portuguesa e outras disciplinas afins, nomeadamente, Estudos da Literatura, Panorâmica da Literatura Portuguesa, Literatura Infância-Juvenil, Literatura Portuguesa I e II, Didáctica da Literatura, Didáctica da Cultura, Técnicas de Expressão Oral e Escrita em Língua Portuguesa (TEOE), Técnicas de Análise Textual. Professor da Universidade de São Tomé Príncipe (USTP), com a categoria de professor Adjunto, foi Coordenador da Comissão Nacional do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) entre 2012 a 2018. Atualmente é Membro da Comissão Nacional do Instituto Internacional de Língua Portuguesa – IILP, e é Membro do Conselho da Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP) (manuelantonioneto1966@gmail.com)

Marcelina Afonso Ribeiro

Mestre em Teatro, especialidade Ator/Encenador na Universidade de Évora e licenciada em Artes Teatrais, especialidade Actuação (ISA, Instituto Superior De Arte, Cuba). Atualmente é Professora de Actuação e Didáctica para o ensino do teatro – Universidade de Luanda, Faculdade de Artes (Faartes). Atualmente é Directora do Grupo Teatral Etu-Lene. As suas áreas de investigação são Estudos de Teatro e Performance e Pedagogia Teatral. As suas áreas de interesse são Gestão e Produção cultural, Voz e dicção. (edmarceribeiro@yahoo.com.br / <https://orcid.org/0009-0008-9221-0625>)

Maria Isabel Ribeiro de Castro

Licenciada em Ciências Históricas, variante Arqueologia; Licenciada em Educação Musical; Mestre em Psicologia da Música; Pós-graduada em Psicologia da Música; Possui o Título de Especialista em Música. As suas áreas de investigação, de especialização e de interesse abrangem a História, a Psicologia da Música, a Música na Comunidade, a Etnomusicologia, entre outras áreas das Ciências Sociais e Humanas, bem com as Artes. Tem artigos e livros científicos publicados na área da sua especialização. É membro do INET-md (Universidade de Aveiro). É professora Coordenadora, de nomeação de definitiva, na Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, onde exerce funções até à atualidade. (misa@ipb.pt / <https://orcid.org/0000-0001-5934-3903>)

Maria Helena Pinto

Doutorada em Estética, Ciências e Tecnologias das Artes, opção Dança, na Escola Doutoral (EDESTA), da Universidade de Paris 8, em Paris-França. Mestre em Artes de Espectáculo, opção Dança, na Universidade de Paris 8, Departamento de Dança, em Paris-França. Licenciada em Artes de Espectáculo, opção Dança, no Departamento de Dança da Universidade de Paris 8, em Paris-França. Bacharelato em Artes de Espectáculo, opção Dança, no Departamento de Dança da Universidade de Paris 8, em Paris-França. Fez formação de professora e bailarina de dança moderna (técnicas de Merce Cunningham, Martha Graham, Doris Humphrey, José Limon, Ana Socolow, danças espanholas, dança folclóricas cubanas, dança clássica, teatro, entre outros), na Escola Nacional de Artes (Dança), em Havana-Cuba. Trabalhou na Companhia Nacional de Canto e Dança de Moçambique. Desde a sua entrada na companhia foi primeiramente bailarina depois professora e coreógrafa. Fez a direcção artística da CNCD em 2004 levou a companhia ao Festival Dance Africa em Chicago, nos Estados Unidos da América. Participou na criação do actual curso de Licenciatura em Artes Cénicas, junto com a equipa actual de docentes deste curso, da Universidade Pedagógica em Maputo e presidiu a Comissão para a criação do curso de Mestrado em Artes Cénicas e Estudos Culturais da Universidade Pedagógica de Maputo. Este, encontra-se em fase de preparação para o início na mesma Universidade. Concebeu num grupo de dez individualidades o projecto e os primeiros programas curriculares para a abertura do Instituto Superior de Artes e Cultura através de uma comissão instituída pelo Ministério da Educação e Cultura. Atualmente é professora na Universidade Pedagógica, em Maputo. (pintomh@yahoo.fr / <https://orcid.org/0009-0006-6216-5291>)

Maria Gil

Licenciada em Teatro: Formação de Atores/Encenadores pela Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa (ESTC, 2003) e Mestre (MPhil) com a tese intitulada, “Performances Autobiográficas e Intimidade”, pela Universidade de Glasgow (2009). Pós-graduada em Gestão Cultural e Sustentabilidade pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2024). Assistente convidada Curso de Teatro, ESAD.CR – Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha (2019-). Diretora Artística do Teatro do Silêncio onde desenvolve projetos artísticos que cruzam diferentes áreas do conhecimento humano. Colabora frequentemente com artistas de diversas áreas, desde o cinema, à dança, às artes visuais e à música. Atualmente, encontra-se a realizar um Doutoramento em Estudos de Teatro e Performance na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A sua investigação académica e artística foca-se, sobretudo, na interseção entre performance e ecologia. (maria.j.gil@ipleiria.pt / <https://orcid.org/0009-0004-5714-5486>)

Maria Teresa Nascimento

Doutorada em Letras, pela Universidade de Coimbra. Professora da Universidade da Madeira. Membro integrado do Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos. Diretora do Mestrado em Gestão Cultural; Diretora do Doutoramento em Ilhas Atlânticas: História, Património e Quadro Jurídico-Institucional. Publicou recentemente: *Percursos do Diálogo no Séc. XIX. Corpus Descritivo*, Coimbra, Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos, 2024. *Insulana* de Manuel Tomás. Com atualização do texto. Introdução e Notas de Maria Teresa Nascimento. Coimbra. Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos, 2024. (mariatn@staff.uma.pt / <https://orcid.org/0000-0003-3426-2490>)

Mireia Rodrigo

Mireia Rodrigo é técnica Erasmus+ da AULP desde 2020. Das várias responsabilidades assumidas, destacam-se a implementação da Atividade 1.3. *Apoio ao intercâmbio de estudantes nas áreas disciplinares da cultura entre instituições de ensino superior dos PALOP-TL e dos países do Programa Erasmus+* da Ação PROCULTURA PALOP-TL – *Promoção do Emprego nas Atividades Geradoras de Rendimento no Setor Cultural nos PALOP e Timor-Leste*, financiada pela União Europeia e cofinanciada pelo Camões, IP e pela Fundação Calouste Gulbenkian, com gestão delegada ao Camões, IP (Acordo de Delegação FED/2019/405-279). Também é sua tarefa o alargamento das relações institucionais da AULP: pesquisa e formalização de acordos com instituições de ensino superior, associações de universidades, associações culturais, entre outros. Diplomada em Engenharia Técnica de Obras Públicas pela Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) em Barcelona, Mestre em Estudos Internacionais no ISCTE-IUL. Das suas experiências profissionais no âmbito do Programa Erasmus+, destacam-se os trabalhos como consultora externa na coordenação de estágios profissionais ao abrigo do Programa Lifelong Learning Leonardo da Vinci (2012-2013), a experiência profissional como Técnica Erasmus+ no Gabinete de Relações Internacionais da University of Economics Varna em Bulgária (2013-2014) e a Cofundação da empresa social Trainee+Up com a missão de fomentar relações entre instituições de ensino profissional e superior, estudantes, docentes e empresas para o desenvolvimento da economia e a inserção dos jovens europeus no mercado de trabalho (desde 2015). Das suas competências técnicas, destacam-se as habilidades para mediar e promover parcerias e consórcios nacionais e internacionais mediante a assinatura de acordos bilaterais interinstitucionais, fomentar o empreendedorismo, apoiar a gestão académica das mobilidades de estudantes e docentes e prestar assistência técnica para a preparação de candidaturas e aquisição de fundos europeus Erasmus+. (relacoes.institucionais@aulp.org / <https://orcid.org/0009-0006-8699-3825>)

Pandora Guimarães

Pandora Guimarães colabora com a AULP desde 2014. Das várias responsabilidades assumidas, já fez gestão das páginas da AULP (site institucional, RILP, Programa Mobilidade AULP, ProCultura+, ProCTEM+ e ProSaúde+), bem como a gestão das redes sociais em que a associação se insere. Coordenou e montou várias publicações editadas pela AULP como Livros de Atas, Revista Internacional em Língua Portuguesa, Obras Comemorativas, Boletins Informativos, bem como outros trabalhos gráficos: cartazes, capas de livros, banners, flyers, documentos de promoção da associação, entre outros. Acolheu regularmente estagiários vindos das várias instituições de ensino superior dos países de língua oficial portuguesa e Macau, escreveu notas de imprensa, acompanhou entrevistas entre a Presidência e os media e participou em eventos de promoção das atividades da AULP. Atualmente, está responsável pela implementação e gestão de projetos Erasmus+ como o ProCultura+,

ProCTEM+ e ProSaúde+. Deu formação sobre os programas de mobilidade da AULP e projetos Erasmus+ em instituições dos PALOP no âmbito da implementação da atividade A1.3 do PROCULTURA, projeto que acompanhou entre 2019 e 2024. Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação no ISCTE-IUL e licenciada em Jornalismo pela Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa possui vários cursos técnicos no CENJOR na área digital e frequentou três anos em Engenharia Física Tecnológica no Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa. Das suas competências técnicas, destacam-se conhecimentos consolidados em programas de edição de som e vídeo (Sound Forge; Cubase; Adobe SoundBooth; Audacity; Pro Tools; Avid; Adobe Premiere), programas de edição de foto e design gráfico (Easel.ly (infographics); Photoshop; PAINT.NET; Gimp2; AutoCad; InDesign; Illustrator), sistemas de gerenciamento de conteúdos em sites (Drupal; Joomla; WordPress; Blogger; Webnode; Wix) e plataformas de publicação digital (Joomag; Issuu). Possui ainda conhecimentos básicos de programação em C e C++.

(comunicacao@aulp.org / <https://orcid.org/0009-0006-0182-1283>)

Paulo Cunha

Professor Associado no Departamento de Artes da Universidade da Beira Interior, onde desenvolve docência e investigação na área dos estudos cinematográficos. Doutorado em Estudos Contemporâneos pela Universidade de Coimbra, a sua investigação centra-se na história, teoria e práticas do cinema português, bem como nas relações entre cinema, cultura e políticas públicas. É investigador integrado da iA* – Unidade de Investigação em Artes e colaborador do CEIS20, participando em redes nacionais e internacionais de investigação em cinema e media. Integra a equipa editorial da *Aniki: Portuguese Journal of the Moving Image* e desenvolve atividade regular de curadoria e programação cinematográfica. A sua produção científica inclui livros, capítulos e artigos em revistas especializadas nacionais e internacionais. (pmfcunha@ubi.pt / <https://orcid.org/0000-0003-4890-7931> / Ciência ID: 8515-F9F5-59A5)

Pedro Júlio Siteo

Docente e investigador na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane (ECA-UEM), em Maputo, onde rege unidades curriculares de Etnomusicologia, Mbira Nyunganyunga e História da Música, e coordena a vertente pedagógica e científica do Curso de Licenciatura em Música. Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela UEM (2016), é também licenciado em Música e bacharel em Etnomusicologia, com formação complementar em didática e métodos de investigação. A sua atividade combina ensino superior, pesquisa em educação musical e etnomusicologia, e desenvolvimento curricular – tendo elaborado programas e materiais adoptados pelo sistema educativo moçambicano e participado em processos institucionais de revisão curricular. É autor de obras e artigos sobre educação musical e práticas tradicionais, com publicações e comunicações em conferências nacionais e internacionais; participou ainda em projetos de salvaguarda do património musical, incluindo candidaturas a patrimónios da humanidade. Prático e comprometido com a formação de professores, tem vasta experiência como formador, coordenador académico e avaliador em exames de admissão universitária, contribuindo para a promoção da música e da educação artística em Moçambique. (pedrojuliositeo@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0000-7611-6403>)

Pedro Miguel Barbosa Alves

Doutorado em Comunicação Audiovisual pela Faculdade de Ciencias de la Información da Universidad Complutense de Madrid. Professor Auxiliar Convocado, coordenador da

Licenciatura em Cinema, Presidente do Conselho Pedagógico e Representante para a Qualidade da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa (Porto). Vice-Diretor e Investigador do CITAR (UCP), onde coordena a área-foco de Cinema e Artes Visuais. Membro da Associação Científica ICONO14 (Espanha), da AIM (Portugal) e da Screenwriting Research Network. Foi formador do Plano Nacional de Cinema entre 2015 e 2021. Tem várias publicações e participações em eventos e projetos científicos, nacionais e internacionais, sobre temas como cinema, argumento, narrativa, educação e criatividade. É o investigador responsável do projeto digital de literacia fílmica INSERT (2022-2023), financiado pela FCT. Foi um dos coordenadores dos livros “Aprender del cine: narrativa y didáctica” (2014), “Ofícios del cine: manual para práticas cinematográficas” (2017) e “Fusões no cinema: educação, didática e tecnologia” (2018). Desde 2017 colabora com a UNESCO como consultor externo em atividades e projetos da Rede de Cidades Criativas. Desde 2021 é membro da Direção do Teatro Experimental do Porto. (pedrombalves@gmail.com | pmalves@ucp.pt / Ciência ID: D31F-495E-28E8 / ORCID ID: 0000-0003-3774-2019 / Ciência UCP: <https://ciencia.ucp.pt/en/persons/pedro-alves>)

Rosalina Renalda Nhachote

Docente Universitária no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) onde leciona as disciplinas de História de Artes e História do Cinema, desde 2010. A par com a experiência profissional em docência, trabalha em assuntos de relações de género e participa ativamente pelo engajamento político em várias frentes de lobby e advocacia em Moçambique. Depois da licenciatura em História pela Universidade Eduardo Mondlane (2005), concluiu o mestrado em Mestre em Ciências da Comunicação (orientação em Cinema e Televisão com tema de dissertação: O Cinema Moçambicano entre ficção e documento: um olhar sobre Desobediência, um filme de Licínio de Azevedo. As duas áreas de interesse são História, Cinema e Relações de Género. As disciplinas em que trabalha são História de Arte e História do Cinema (bhachoter@yahoo.com/nhachoter@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0003-4654-3852>)

Rosendo José Mate

Mestre em Ciências de Educação pela Universidade São Tomás de Moçambique – USTM, Licenciado em História pela Universidade Eduardo Mondlane – UEM, Docente das cadeiras de Gestão de Património Cultural, História de Moçambique Contemporâneo e Introdução à História e Teoria de Arte, no Instituto Superior de Artes e Cultura – ISArC. Avaliador Externo do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ). Publicou um livro com o título: Património Cultural como recurso educacional em Moçambique. (rosendomate@gmail.com, rosendomaty@yahoo.com.br, rosendomate@isarc.edu.mz / <https://orcid.org/0000-0002-7730-637X>)

Vasco Paulo Cecílio Alves

Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Possui doutoramento em Música pela Universidade de Aveiro e desenvolve atividade académica centrada em performance musical, educação musical e música na comunidade. Desenvolveu uma intensa atividade científica e artística, sendo autor de produção científica relevante e de composições com várias publicações discográficas. Participa regularmente em projetos, eventos e iniciativas de mobilidade académica ligadas ao ensino e à investigação em música, com comunicação em conferências e contributos publicados. (alvasco@ipb.pt / <https://orcid.org/0000-0002-3877-1113>)

Normas de publicação

A Revista Internacional para a Língua Portuguesa (RILP) surgiu como manifestação do desejo de interconhecimento e de intercâmbio de todos os que, na América, na Europa e na África falam português no seu quotidiano, e se preocupam com a sua utilização e o seu ensino. A revista surge como um modo de aproximar as culturas que na língua portuguesa encontram expressão, ou que a moldam para se exprimirem.

Com uma tiragem semestral de 200 exemplares, e editada desde 1989, é uma publicação interdisciplinar da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) que circula a nível nacional e internacional, com especial destaque nos países de língua oficial portuguesa e Macau (RAEM), através das instituições de ensino superior membros da AULP e centros de investigação com interesse no domínio científico da revista.

Normas para Autores:

1. Os artigos submetidos têm de ser originais e inéditos. Uma vez submetidos os artigos ao processo de avaliação da RILP, em momento algum poderão ser submetidos a outras revistas. Os textos têm de ser obrigatoriamente apresentados em língua portuguesa e devem respeitar as normas referentes ao acordo ortográfico de 2009.
2. Os artigos devem ter preferencialmente até 15.000 palavras, incluindo notas, bibliografia e quadros. Os textos devem ser entregues num documento em formato Word (ou compatível).
3. Os artigos devem ser acompanhados de um resumo de cerca de 150 palavras – em português e outro em inglês – de quatro a seis palavras-chave e de um ficheiro em formato Word (ou compatível) com os dados de identificação do autor (instituição, categoria, áreas de especialização e elementos de contacto eletrónico).
4. As ilustrações, quadros, figuras e mapas deverão ser numerados e enviados em ficheiro à parte em formato jpeg ou png. O autor deve ainda indicar os locais onde os mesmos devem ser inseridos.
5. As citações de fontes alheias têm de respeitar a legislação em vigor relativa aos direitos de autor.
6. A RILP segue as normas de referência bibliográfica APA Style Guide. As referências bibliográficas dos textos deverão ser inseridas em corpo de texto, respeitando as normas de citação adotadas, evitando a utilização de notas de rodapé para esse fim.
7. Os textos submetidos serão, num primeiro momento, analisados pelo conselho editorial, podendo ser rejeitados ou submetidos a processo de arbitragem científica. Os artigos aceites serão, em seguida, submetidos a um ou dois árbitros, através de um sistema de revisão cega de pares. A decisão final sobre a publicação do artigo proposto, num dos números da RILP, será tomada pelo Conselho Editorial, considerando os pareceres dos árbitros.
8. Os autores, individuais ou coletivos, dos artigos publicados conferem à RILP o exclusivo direito da primeira publicação na versão impressa e digital, podendo o artigo sofrer alterações e revisões de forma, ou propósito de adequá-lo ao estilo editorial da RILP.
9. Os autores, individuais ou coletivos, dos artigos publicados na RILP receberão da revista dois exemplares cada. Se solicitado, poderá também ser disponibilizada uma cópia em formato PDF.

Declaração Princípios Éticos da RILP: www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/information/authors

Estatuto Editorial: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/about>

Submissão de artigos em: www.rilp-aulp.org

Para qualquer outra questão: rilp@aulp.org

Publication Guidelines

The International Journal for the Portuguese Language (RILP) emerged as an expression of the desire for mutual knowledge and exchange among all those who, in the Americas, Europe, and Africa, speak Portuguese in their daily lives and are concerned with its use and teaching. The journal seeks to bring closer the cultures that find expression through the Portuguese language, or that shape it in order to express themselves.

With a semiannual print run of 200 copies and published since 1989, RILP is an interdisciplinary publication of the Association of Portuguese Language Universities (AULP). It circulates nationally and internationally, with particular emphasis on countries where Portuguese is an official language and on Macau (SAR), through AULP member higher education institutions and research centres with an interest in the journal's scientific field.

Guidelines for Authors:

1. Submitted articles must be original and unpublished. Once articles are submitted to the RILP evaluation process, they may not be submitted to other journals at any time. Texts must be written in Portuguese and must comply with the rules of the 2009 Orthographic Agreement.
2. Articles should preferably be no longer than 15,000 words, including notes, references, and tables. Texts must be submitted in a Word document (or compatible format).
3. Articles must be accompanied by an abstract of approximately 150 words—one in Portuguese and another in English—four to six keywords, and a separate Word file (or compatible format) containing the author's identification details (institution, academic position, areas of specialization, and electronic contact details).
4. Illustrations, tables, figures, and maps must be numbered and submitted in a separate file in JPEG or PNG format. Authors must also indicate where they should be inserted in the text.
5. Citations of external sources must comply with the applicable copyright legislation.
6. RILP follows the APA Style Guide for bibliographic referencing. References must be included in the body of the text, in accordance with the adopted citation standards, avoiding the use of footnotes for this purpose.
7. Submitted texts will initially be reviewed by the Editorial Board and may be rejected or submitted to a scientific peer-review process. Accepted articles will then be evaluated by one or two reviewers through a double-blind peer-review system. The final decision on publication in a given issue of RILP will be taken by the Editorial Board, taking into account the reviewers' reports.
8. The individual or collective authors of published articles grant RILP the exclusive right of first publication in both print and digital versions. Articles may undergo stylistic changes or revisions in order to adapt them to RILP's editorial style.
9. The individual or collective authors of articles published in RILP will receive two copies of the journal each. Upon request, a PDF copy may also be provided.

RILP Ethical Principles Statement: www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/information/authors

Editorial Statute: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/about>

Article submission: www.rilp-aulp.org

For any other enquiries: rilp@aulp.org



Sessão de divulgação dos resultados ProCultura+ organizada pela AULP. Cerca de 40 pessoas estiveram presentes no Auditório Carvalho Guerra da Universidade Católica Portuguesa (UCP), no centro regional do Porto, a 6 de maio de 2025. Participaram mais 150 pessoas que assistiram online.

Vídeo da sessão em: https://www.youtube.com/live/_YHYCkHfDEw

A AULP evoluiu como promotora de mobilidade académica internacional, com destaque para o ProCultura+, o primeiro projeto Erasmus+ coordenado pela AULP. O ProCultura+ foi concebido para fortalecer as capacidades artísticas, culturais e pedagógicas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e em Timor-Leste, promovendo a empregabilidade no setor cultural e a cooperação interinstitucional no ensino superior. Entre 2022 e 2025, o projeto envolveu 20 instituições de ensino superior de sete países (Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste), com 90 mobilidades realizadas (45 de estudantes e 45 de docentes). O programa destacou-se pela promoção da igualdade de género, da inclusão social e da diversidade cultural, incentivando a troca de experiências e a publicação de artigos científicos nesta edição. Consolidou redes duradouras de cooperação, contribuiu para a internacionalização do ensino superior lusófono e permitiu a submissão de uma nova fase com financiamento aprovado pela ANE+ para mais mobilidades e introduzindo estágios profissionais e intercâmbio de técnicos administrativos dos gabinetes de relações internacionais e mobilidade. Aqui se demonstra que o ProCultura+ foi mais do que um programa de mobilidade: foi um movimento humano e cultural que uniu gerações de estudantes e professores em torno da língua portuguesa e do poder transformador da cultura.

