

“EU IA DE CABEÇUDINHO” - DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

■ MARIA FLOR DIAS

Universidade do Minho

■ CARLA PIRES ANTUNES

Universidade do Minho

RESUMO

Gigantones e Cabeçudos constituem um conjunto figurativo presente em festas e romarias do norte de Portugal. O artigo retoma o tema dos Gigantones e Cabeçudos sob o canon da infância, numa perspectiva curricular que integra educação artística e patrimonial. A escola, formalmente empossada na função de contribuir para a salvaguarda das tradições culturais, que lugar deixa à criança no momento de participar nos celebrativos locais? Como respeita seus modos de ressignificar a festa e como se posiciona face às subjetividades e ao seu direito de ser co-construtora de um sentido de pertença social próprio? O projeto interroga o olhar da criança e a influência das mídias no entretecer do seu imaginário. Procura sensibilizar os futuros educadores para o direito da criança se implicar como ator nas dinâmicas patrimoniais, explorando os contributos da educação artística na abordagem à educação patrimonial. Revisita-se o road-map da etnografia nacional, referências patrimoniais e convocam-se aspetos emanados da metodologia do trabalho de projeto e da educação patrimonial. A avaliação evidenciou a escuta e a liberdade da criança nos projetos que a implicam; a importância de abordagens interdisciplinares e do modelo oficial na relação com aprendizagens significativas na formação inicial; a aproximação dos formandos aos contextos profissionalizantes.

Palavras-chave: Património cultural. Educação artística. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

“I WAS GOING AS A LITTLE BIG HEAD” - DIALOGUES BETWEEN ARTS EDUCATION AND HERITAGE EDUCATION

Gigantones and Cabeçudos (Giants and Big Heads) are a figurative set featured in celebrations and revelries in Northern Portugal. The theme of Gigantones and Cabeçudos is under the cannon of child-

hood, through an educational perspective which assimilates arts and heritage education. How does the school, a formal contributor to the safeguarding of cultural traditions, place children when it comes to their participation in local celebrations? How does it show respect for ways of giving a new meaning to the celebrations and what is its position on the subjectivities and its right to be a co-builder of a sense of individual social belonging? This project examines the perspective of children and the influence of the media in intertwining their imagination. It seeks to sensitize future educators to the right of the child to become involved in the dynamics of heritage, exploring the contributions of artistic education in the approach to heritage education. It revisits the road map for national ethnography, heritage references and calls upon points drawn from the project's work methodology and heritage education. The evaluation emphasized listening to and giving freedom to children in the projects that include them; the importance of an interdisciplinary approach; the students' approach to vocational contexts.

Keywords: Cultural heritage. Arts education. Initial teacher education.

RESUMEN

“YO IBA DE CABEZONZITO” - DIÁLOGOS ENTRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Gigantones y Cabezones constituyen un conjunto figurativo presente en fiestas y romerías que se realizan con particular énfasis en el norte de Portugal. “Yo iba de cabezoncito...” retoma el tema bajo el canon de la infancia en una perspectiva curricular que integra educación artística y educación patrimonial. La escuela, contribuyendo para la salvaguardia de las tradiciones culturales, ¿qué lugar deja al niño a la hora de elegir la forma de integrar las celebraciones locales? ¿Cómo respeta su modo de replantear la fiesta, y cómo se posiciona ante las subjetividades y a su derecho de ser co-constructor de un sentido de pertenencia social propio? El proyecto cuestiona la mirada del niño y la influencia de los media en el entrelazar de su imaginario. Busca sensibilizar los futuros profesores para el derecho del niño a involucrarse como actor en las dinámicas patrimoniales, explorando la contribución de la educación artística en el enfoque a la educación patrimonial. Con estas suposiciones, revisitamos el road-map de la etnografía nacional, referencias patrimoniales y convocamos aspectos emanados de la metodología del trabajo de proyecto y de la educación patrimonial.

Palabras clave: Patrimonio cultural. Educación artística. Formación inicial de profesores.

Patrimônio Cultural

O patrimônio histórico-cultural é um bem precioso da humanidade e espaço privilegiado para o estudo da memória histórica. Guardião do capital simbólico da sociedade, o conceito de patrimônio é de natureza polissêmica, dinâmica e subjetiva. Enquanto construção social, o conceito ancora-se na problemática que rodeou a emergência dos Estados-nação e na criação das identidades nacionais. Instrumento identitário, construído à escala nacional e transnacional, o patrimônio, qual vaso de memórias coletivas, foi-se construindo e servindo fundamentalmente à legitimação das relações de poder face a distintas realidades sociais e culturais. Impregnado destas racionalidades, o patrimônio funcionou, como sustenta Thiesse (2000), como um tipo de “chek-list identitária” que, pelo seu carácter prescritivo, ditou o que era ou não era patrimônio.

Como constructo, o patrimônio impôs-se enquanto dispositivo incontornável das narrativas que levaram à criação do quadro de cultura dominante, permitindo às sociedades ocidentais posicionarem-se pela diferença, em lugares social, política e culturalmente hegemónicos (DIAS, 2009). Daí que um dos aspetos mais relevantes da sua conceptualização seja a implicação como referente na assunção de identidades culturais por parte das diferentes estruturas sociais. Como refere López (2014, p. 76), o seu carácter subjetivo faz com que “esteja exposto a múltiplas e importantes manipulações em função de determinados interesses, habitualmente de natureza política e económica, para justificar alguns factos históricos, reclamar territórios ou explicar teorias de corte nacionalista entre outras considerações”. Se se pensar no papel incontornável que a manipulação da memória tem na reconstituição de mitos e na busca do poder, percebe-se melhor o alcance das palavras de Le Goff (1985, p. 426):

“Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam as sociedades históricas. O esquecimento e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”.

Até meados do século XX, o conceito manteve-se relativamente estável, reportando-se ao acervo histórico monumental e artístico – o monumental de “pedra e cal”, como alguma literatura se lhe refere (LE GOFF, 1985; SCHWANZ, 2006).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da UNESCO, surge o reconhecimento dos processos e práticas culturais, sem a necessidade do objeto para os representar, como bens patrimoniais. A partir da década de 1970, a discussão sobre o alargamento e a inclusão de outros bens culturais ganha centralidade, entendendo-se que o patrimônio cultural não se deveria confinar somente aos bens arquitetónicos e/ou monumentos de carácter excepcional. Como refere Mendes (2013, p. 65, grifo do autor):

a história transforma os documentos em monumentos, inclusive as chamadas ‘coisas banais’ que, desse modo, passam a integrar, de pleno direito, o mencionado patrimônio cultural. Surge, assim, a noção de ‘objeto testemunho’. Neste contexto, Georges H. Rivièrre falava em ‘libertar os objetos da tirania do gosto e das obras-primas’.

Nas décadas seguintes, a UNESCO proporia medidas políticas visando a salvaguarda dos bens patrimoniais. Gradativamente, o conceito alarga-se em 1989, quando a Conferência de Paris aprova a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular. No seu articulado, esta Recomendação aconselha aos países membros:

o reconhecimento e a aplicação de disposições relativas à salvaguarda da cultura tradicional e popular, através da adoção de medidas legislativas ou de outra índole que sejam consideradas necessárias, em conformidade com as práticas constitucionais de cada Estado, com vista a que os princípios e medidas definidas na presente recomendação produzam efeitos nos seus territórios. (UNESCO, 1989, p. 2)

Em 1998, emana do Comité dos Ministros do Conselho da Europa uma nova recomendação. Amplia-se com ela o alcance de património cultural, passando este a ser entendido como “todo testemunho material e imaterial da obra humana e todos os vestígios resultantes da ação humana com a natureza” (Comité dos Ministros do Conselho da Europa Recomendação nº 98-5 apud PRIMO, 2011, p. 39). Lava-se formalmente a preocupação com a intangibilidade patrimonial e deixa-se aos profissionais o repto de criar métodos e técnicas para comunicar e educar por meio de referências não tangíveis.

Resultante de diferentes linhas de força, o conceito redesenha-se em formulações mais atuais, como a de Uzcátegui, in Merillas (2003, p. 30), que o define como:

el conjunto de bienes tangibles e intangibles que reflejan una herencia cultural de un pueblo, y/e o grupo social, lo cual determina un sentido de pertinência a sus distintas producciones e imaginários simbólicos [...]. Le adjudicamos a este concepto un significado abierto [...] donde la noción de cambio e de movilidad juegan un papel importante en la definición de los procesos y fenómenos culturales.¹

Em Portugal, a política de preservação do património ganharia novos contornos com a

¹ O conjunto de bens tangíveis e intangíveis que refletem um património cultural de um povo e/ou de um grupo social, o qual determina um sentido de pertinência às suas distintas produções e imaginários simbólicos [...]. Damos a este conceito um significado aberto [...] onde a noção de mudança e imobilidade desempenha um papel importante na definição de processos e fenómenos culturais (tradução nossa).

Lei do Património Cultural Português (Lei nº 13 de 6 de julho de 1985), que estipula no artigo 1º: “O património cultural português é constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo” (PORTUGAL, Lei n.º 13/85, art.º 1º).

O conceito é retomado aquando da promulgação da Lei de Bases do Património Cultural (Lei n.º 107/2001), que determina as bases da política de proteção e valorização do património cultural. No artigo 2º, alínea 4, estabelece-se que “o património cultural é constituído pelo conjunto de bens materiais e imateriais que “constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória coletiva portuguesas” (PORTUGAL. Lei de Bases do Património Cultural Português. Lei n.º 107/2001, art.º 2º, alínea 4). Na alínea 6 acrescenta-se que:

não só o conjunto de bens materiais e imateriais de interesse relevante, mas também, quando for caso disso, os respetivos contextos que, pelo seu valor de testemunho, possuam com aqueles uma relação interpretativa e informativa. (PORTUGAL. Lei de Bases do Património Cultural Português. Lei n.º 107/2001, art.º 2º, alínea 6)

Reconhece-se a importância do património cultural imaterial na articulação com outras políticas sectoriais, e na própria internacionalização da cultura portuguesa, e estabelece-se, de forma pioneira, um sistema de inventariação através de uma base de dados de acesso público que permite a participação das comunidades, dos grupos ou dos indivíduos na defesa e valorização do património cultural imaterial, designadamente do património que criam, mantêm e transmitem.

No decreto-lei que estabelece o regime jurídico de salvaguarda do património cultural imaterial, o artigo 1º, alínea 3, estabelece a abrangência do património cultural:

- a) Tradições e expressões orais, incluindo a língua como vetor do patrimônio cultural imaterial;
- b) Expressões artísticas e manifestações de caráter performativo;
- c) Práticas sociais, rituais e eventos festivos;
- d) Conhecimento e práticas relacionadas com a natureza e o universo;
- e) Competências no âmbito de processos e técnicas tradicionais. (PORTUGAL. Lei n.º 139/2009 art.º 1º, alínea 3).

A intangibilidade do patrimônio é oficialmente cunhada em 2003, com a publicação da *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, pela UNESCO (2003). Doravante, gestos, saberes e saberes-fazer inscritos nos corpos e oralidade, criados, modificados e passados ao longo do tempo, resguardar-se-ão dos perigos da globalização, sob essa imensa umbrela denominada Patrimônio Cultural Imaterial.

Mas o documento tem outro alcance, ao vincular a salvaguarda do patrimônio cultural ao campo da educação formal e não formal. De facto, aquela Recomendação não só estipula a urgência da criação de uma área curricular, mas definindo-a, também, como sendo “toda a ação pedagógica fundamentada sobre o patrimônio cultural. Ações que assim fundamentada integrem os métodos de ensino ativo e criem disciplinas específicas que estabeleçam uma parceria entre ensino e cultura e recorram aos métodos de comunicação e de expressão variadas” (UNESCO apud PRIMO, 2011, p. 39). Para além da explicitação metodológica, o documento escora epistemológica e pedagogicamente a abordagem da Pedagogia Patrimonial no plano do conhecimento supradisciplinar como área interdisciplinar, ou seja, reitera a “necessidade de um olhar interdisciplinar” face ao real (MORIN, 2002). A ideia é, como refere Primo (2011, p. 40), “a democratização do

conhecimento sobre o patrimônio, a promoção de novas áreas e temas de investigação e a construção de pertença coletiva do patrimônio em um território que gradativamente pretende ser comum”.

Educação Patrimonial

Nesta lógica, o discurso sobre o patrimônio cultural incorporaria a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e os programas do Ensino Básico. Entre outras intenções, destaca-se a que deposita na escola a missão de se constituir como espaço de transmissão, reconhecimento e preservação da herança patrimonial. Embora sem programa formal de educação patrimonial, as linhas orientadoras atribuem também à escola a responsabilidade do debate e da ação sobre as políticas de preservação do patrimônio cultural.

A preocupação e o interesse pela presença do patrimônio no currículo escolar não são recentes. Tendo tido como entrada principal as disciplinas de História e Geografia, a educação patrimonial encontrou, nos diferentes domínios da Educação Artística, abordagens e metodologias multifacetadas, ou não fosse esta abalada pelas profundas mudanças e concepções do pensamento pós-moderno que vieram ressignificar a arte popular no mundo da arte e da educação.

Uma das principais mudanças da era pós-moderna está numa nova atitude de abertura perante as formas culturais de outros grupos e a crença de que todos eles têm direito a se expressarem, levando a uma maior tolerância a formas divergentes de arte. Um outro aspeto da aceitação do “outro”, tolerada pelo pensamento artístico pós-moderno, é acentuar as tradições e os valores artísticos locais.

Nos seus princípios basilares (artigo 1º, alínea 2), a Lei de Bases do Patrimônio Cultural estabelece que a política do patrimônio cultu-

ral integra “as ações promovidas pelo Estado, pelas Regiões Autónomas, pelas autarquias locais e pela restante Administração Pública, visando assegurar, no território português, a efetivação do direito à cultura e à fruição cultural e a realização dos demais valores e das tarefas e vinculações impostas, neste domínio, pela constituição e pelo direito internacional” (PORTUGAL. Lei de Bases do Património Cultural Português. Lei n.º 107/2001, art.º 1º, alínea 2). No seu artigo 6º, alínea c), a Lei propõe:

coordenação, articulando e compatibilizando o património cultural com as restantes políticas que se dirigem a idênticos ou conexos interesses públicos e privados, em especial as políticas de ordenamento de território, de ambiente, de educação e formação, de apoio à criação cultural e do turismo. (PORTUGAL. Lei de Bases do Património Cultural Português. Lei n.º 107/2001, art.º 6º, alínea c)

Com estas propostas lança-se diretamente o repto à formação de professores. Trabalhar a preservação do património cultural de uma forma abrangente, considerando o local, o individual e as necessidades pessoais de uma população tão diferenciada e heterogénea quanto a população escolar é a questão que urge responder.

Para a revitalização de tradições como a dos Gigantones e Cabeçudos, nomeadamente a sua entrada na cultura escolar, concorreram vários fatores: o efeito das práticas discursivas emanadas da UNESCO; a aproximação entre escola e comunidade, catalisada pela regulamentação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Dec. Lei nº115-A/98 4 de maio) e de certo modo, o desenvolvimento desenfreado de um tipo de turismo de massas interessado em rotas de cariz popular e étnico-folclórico, ou reinventado como tal, que se podem mapear nas agendas culturais nacionais.

De facto, com a institucionalização dos Agrupamentos Escolares, a escola pública passaria a ter uma representação e participação mais diretas, e material e culturalmente mais palpáveis, na vida das comunidades. Alguns dos projetos educativos, ou tão só curriculares, abraçariam o património e as identidades locais como temas aglutinadores, passando a construção e a escolha das temáticas patrimoniais a serem mediadas pela escola e seus atores.

Com diferentes implicações, os fatores enunciados concorreram para que a curiosidade em torno de diversos artefactos e dos respetivos contextos celebrativos implodisse, fazendo-os ajustar a novas tradições e contextos performativos que pouco têm em comum com os originais, aspeto aliás avançado por Oliveira (1987, p. 8) ao referir que:

as antigas práticas e crenças do paganismo, quando não puderam ser banidas, por demasiado arreigadas, foram ajustadas, distorcidas, à teologia recente, e muitas delas transformaram-se em meras costumeiras e Festas esvaziadas de qualquer sentido religioso originário ou mesmo em brincadeiras pueris irresponsáveis.

Deste modo, a Educação Patrimonial emerge como uma proposta de caminho dinâmico a construir e a ser conduzida não por um professor especialista (de geografia ou história), mas preferencialmente de forma integrada, no âmbito de um projeto curricular de natureza interdisciplinar orientado fundamentalmente pelo desejo de conhecimento, preservação e divulgação do património tangível ou intangível de uma dada população ou comunidade. A Educação Patrimonial pode então definir-se como um instrumento de aprendizagem, que utiliza de forma interdisciplinar factos, acontecimentos, objetos culturais, com o objetivo de apreender o património de cada localidade e valorizar a sua cultura. Como refere Abreu (apud SCHWANZ, 2006, p. 27):

Afinal, os seres humanos usam os seus símbolos, sobretudo para agir e não somente para comunicarem. O património é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir... Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e para ser contemplado. O património de certo modo constrói, forma as pessoas.

Porque constrói e forma pessoas, as abordagens no âmbito da pedagogia patrimonial devem considerar diferentes possibilidades de construção de relações efetivas com as comunidades detentoras do património cultural tomado como objeto de estudo. Só dessa forma, como refere (SCHWANZ, 2006, p. 30):

os bens culturais são considerados como suporte para a construção coletiva do conhecimento que só pode ser levada a cabo quando se considera e se incorpora as necessidades e expectativas das comunidades envolvidas por meio de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem que devem ser construídas dialogicamente a partir das especificidades locais.

A necessidade de pertencer e o sentimento de pertença são dimensões eminentemente humanas. Enquanto ser social, o homem procura no espaço ou lugar algo que o afirme e simultaneamente o diferencie do ponto de vista identitário. Nessa busca, a noção de participação tem um papel fundamental.

O termo participação advém do étimo latino participatio “ter parte na ação” (pars+in+actio). Participar supõe, então, ter acesso à ação e às decisões que orientam o agir, isto é, ser par na ação, na emoção e na responsabilidade com o outro ou no coletivo.

Para Lück et al (1998 apud BAFFI, 2002), a participação tem como característica fundamental a força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social (grupo, turma ou equipa) assumem o seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica da cultura da unidade social, a partir da competência e da vontade de compreen-

der, decidir e agir em conjunto. Nesta aceção, a participação é a via ativa, refletida e comprometida, que possibilita ao indivíduo integrar-se e compartilhar com outras pessoas determinadas características e bens culturais religando-se assim ao pulsar e devir coletivos. Pode-se então dizer que, também no plano escolar, a participação é condição de uma pedagogia patrimonial na medida em que, através de um processo de reflexão e ação sobre os bens culturais e sociais, se abre a possibilidade de ações educativas.

Património Cultural: Gigantones e Cabeçudos

Os Gigantones e Cabeçudos, com que nos cruzamos em romarias e desfiles carnavalescos, são, com outros artefactos, sobrevivências de um conjunto de “figuras gigantescas processionais” (OLIVEIRA, 1984, p. 217) que, em Portugal, de há muito marcaram presença em festas de pendor religioso. De acordo com o autor, a sua presença nas procissões de Corpus Christi remonta à bula pontifícia de Urbano IV (1264), que instituiu as referidas solenidades. Esta comparência é confirmada posteriormente em fontes que dão conta daquele figurado nas celebrações eborenses de Corpus Christi (1265) onde, para além das procissões prescritas, festas, músicas e danças, se acrescentam “os Gigantes, o Demónio, a Serpe e o Dragão, para mostrar com estes símbolos, que Cristo Sacramentado tinha vencido o Demónio, a Idolatria e os Vícios representados nestes símbolos” (OLIVEIRA, 1984, p. 274). O seu sinal continua a registar-se nos finais do século XV, em carta de D. João I (1482) dirigida aos juizes, vereadores, procuradores e homens-bons da cidade do Porto, instituindo “as procissões em louvor de Nosso Senhor e da Bem-Aventurada Virgem Maria e de S. Jorge e de S. Cristóvão” (OLIVEIRA, 1984, p. 274).

De grande vulto e solenidade, festa e procissão de Corpus Christi reuniam, como refere Oliveira (1984, p. 275):

duas facetas distintas: a religiosa e a profana. A parte profana superintendida pela Câmara, por intermédio das corporações e mesteres, consistia fundamentalmente, por seu turno, numa longa sequência de números com acentuado carácter popular e cunho medieval para diversão das gentes [...], a cada ofício ou grupo de ofícios afins competia apresentar um conjunto, de tema e simbólica fixados, mas que deixava margem à invenção dos interessados no que respeita à sua execução e indumentária, e que incluíam ou consistiam em pantominas e entremezes, dança, folias e chacotas, alegorias, cantos, andores com imagens de santos, etc.

Tais manifestações, sujeitas a alterações, ditadas pela censura a comportamentos julgados indecentes e liberdades excessivas, perdurariam no tempo, mescladas ao gosto espectacular e popular, próprio dos autos medievais. Um gosto que se distenderia ao século XVIII, quando o medievalismo excessivo e parte da parafernália figurativa que o caracterizavam caem em desuso.

Nunca se perdendo completamente, o élan que exala destas figuras esbateu-se. Com o decorrer do tempo, alterado o carácter e a relação religioso-profana das festividades, os referidos artefactos começaram a apresentar, já no século XX, novas figurações, evidenciando um carácter eminentemente burlesco, popular e rústico.

Estas figurações, grosseiras, pobres de feitura e de indumentária, passariam a ser concebidas segundo a fantasia e o gosto dos construtores, confinando-se, até meados dos anos de 1970, a uma galeria limitada a algumas figuras populares entre as quais: o par de noivos, o velho, a velha, o tocador de guitarra e o toureiro.

A abertura política que o país atravessou com o 25 de Abril de 1974 e a consequente de-

manda pela afirmação da identidade nacional, traduzida na procura de artesanato “genuíno” português, associada à democratização do turismo de massas, nomeadamente do turismo de lazer, viciado na descoberta do novo, do bizarro e do étnico, e à aceleração de uma globalização selvagem, trariam à fantasia naïf dos construtores, o gosto acrescido pela crítica social caricaturada.

A partir da década de 1980, pelas virtudes, mas sobretudo por vícios que representavam, figuras públicas carismáticas (da política, do capital, das mídias) não escapariam à imaginação e às mãos obreiras dos artesãos, que os expõem, por via caricatural, ao riso, à censura e ao escárnio públicos, para gáudio geral das gentes e da urbe.

Das primevas figurações, algumas resistiriam aos novos modismos sobrevivendo até hoje. As suas remanescências, trazidas ao presente, integram a concretude daquilo que ainda caracteriza alguns dos mais populares celebrativos nortenhos. Incluem-se aí: a Serpe com aspeto de Dragão (figurado central da Festa de Santa Coca de Monção, no dia de Corpo de Deus), uma outra Serpe (símbolo maior da Festa de S. João, em Sobrado-Valongo) e os Gigantones e Cabeçudos que pelo São João se passeiam pelas ruas de Braga ou nos carnavais espalhados pelo país (Silves, Torres Vedras), satirizando escândalos ou figurões mediáticos, mundiais, nacionais ou locais.

Gigantones e Cabeçudos têm em comum o facto de serem enormes máscaras, criadas e animadas por membros da comunidade, sendo os Cabeçudos destinados ao uso de jovens e até mesmo de crianças.

No seu conjunto, apresentam entre si pequenas diferenças de construção. Nos Gigantones, o processo inicia-se com a construção da cabeça, partindo da modelação de um grande suporte tridimensional, de forma ovoide, feito normalmente em vime (ou outros materiais fi-

brosos, leves e resistentes), e posteriormente recoberto por sucessivas camadas de papel ou pasta de papel, a que se acrescentam detalhes de caracterização identitária. Terminada esta, a cabeça é montada numa estrutura alta de vime ou madeira, ficando o Gigantone pronto para ser transportado por adultos vestidos com balandraus. Neste balandrau, uma ranhura aberta e disfarçada, ao nível dos olhos, permite ao utilizador orientar-se ao longo de todo o desfile.

Os Cabeçudos seguem a mesma construção e indumentária. Excetua-se a escala, que é aqui menor que a anterior, devido à redução do volume da cabeça e à ausência da estrutura de vime, que tinha nos anteriores a função de agigantar as referidas criações. Uma vez prontas, antes de se iniciar o cortejo, as máscaras são enfiadas nas cabeças, apoiadas em pequenas ombreiras almofadadas e fixadas sobre os ombros de jovens e adultos que as transportam e animam.

Tradicionalmente, os Cabeçudos eram transportados por jovens e crianças de famílias de poucos recursos económicos, a quem o edil camarário atribuía um pagamento simbólico por participarem no desfile.

Replicando inicialmente a temática representada nos Gigantones, os Cabeçudos poderiam ter ganho maior expressão e liberdade estéticas aquando da sua entrada no ethos escolar. Contudo, apesar da mudança de contexto de produção e da diferente faixa etária dos criadores (as crianças), a maioria do figurado produzido nas escolas confinou-se à figuração tradicional. Esta constância na mesma figurativa não podia deixar de nos interrogar sobre o como e o quanto do imaginário da criança foi ouvido e traduzido no figurado escolar.

Preso à tradição ficou também, e de certo modo, a organização do curso processional. Independentemente dos sentidos, ontem, como hoje, quando os Gigantones incorporam o desfile, fazem-se preceder de um grupo de

Cabeçudos que se movimentam ao som de um conjunto instrumental, composto por bombos, caixas e gaita de foles, os chamados “Zés Pereiras”.

Inserindo-se na tradição dos gaiteiros, os “Zés Pereiras” constituem um conjunto instrumental vincadamente festivo e cerimonial, porém, em franca transformação. Segundo Oliveira (1982), ao longo do tempo, o repertório musical deste conjunto tem sofrido alterações sob a influência do folclore regional.

Património Cultural Imaterial: a festa

A tradição dos Gigantones e Cabeçudos reúne em si as dimensões essenciais que fazem de simples objetos, bens culturais: a dimensão material, inerente à concretude própria do objeto; a dimensão imaterial e intangível, traduzindo, do mundo das manualidades, da arte dos saberes-fazer passados oralmente e por imitação de geração em geração, o indizível das técnicas e, finalmente, a dimensão simbólica indissociável do contexto performativo em que operam.

Em boa verdade, não é possível interpretar o conjunto figurativo recortado da festa que, pelo seu valor de testemunho, possui, com aquele, uma relação interpretativa e informativa. Como lembra Le Goff (1985, p. 104), “é importante não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte”. De per se, Gigantones e Cabeçudos são meros artefactos, quase bonecos ou brinquedos que ganham valor patrimonial na medida em que fazem parte e acrescentam sentido identitário à festa.

As festas e romarias são, nos rituais e nas formas celebrativas que as configuram, eventos que aproximam as comunidades, atraem gentes, tingem de cor e enchem de sons e música as paisagens da geografia cultural minhota, dando-lhes características identitárias par-

ticulares (DIAS; NOGUEIRA; LOPES, 2015). Quase sempre de natureza profano-religiosa, a festa popular funciona com marca fraturante de um *chronus*² marcado pelo ritmo do labor humano (MAZOCO, 2007). Acontecendo num contexto que se desenha de forma cada vez mais híbrida, marcado pelo lúdico e pelo excesso, a festa tende a misturar rituais tradicionais com características contemporâneas, originando novos significados e o estabelecimento de novas relações sociais.

Para Oliveira (1984, p. 6) a festa é fundamentalmente:

um espaço de ludismo, um sentimento insólito de exaltação e liberdade, de desordem permitida, uma entrega maior à gratuidade dos valores estéticos que repousam em cada ser humano: um sentimento explosivo de raiz lúdica, que não só transfigura a tonalidade linear e monótona do quotidiano e ultrapassa a sua regra, mas anima também o significado dos próprios elementos específicos da Festa.

Na sua intangibilidade, a festa reconfigura-se e ganha materialidade nos rituais que reinventa ou convoca, nos artefactos e ícones que a informam e simbolizam, nas formas da fruição e expressão dos corpos que, incorporando-a, lhe dão significado.

Da Intervenção

Com o projeto “Eu Ia de Cabeçudinho...” evocam-se também memórias de uma outra infância situada num tempo festivo, mais kairológico³ do que aquele que hoje se experiencia, e que é, em grande medida, ditado pela pressão cronológica e autoritária do tempo presente. Uma pressão que se materializa tanto no tempo escolar, tolhido pelo dessentido e excessiva

fragmentação do conhecimento representado no currículo, quanto pela pressão advinda do tempo turístico. Uma pressão vertiginosa e insaciável por tudo o que é étnico ou reinventado como tal, e em cuja voragem, o local, as gentes e as comunidades são também elas tomadas como pretexto, como objeto e como cenário.

Com a intervenção proposta interessávamos que os formandos ouvissem as crianças e, nesse universo dos imaginários infantis, auscultassem as imagens escolhidas pelas crianças para dar rosto aos Cabeçudinhos, fazendo-os mergulhar de seguida, numa abordagem à educação patrimonial, privilegiando a entrada pelos diferentes domínios da educação artística (visual, musical e dramático).

Com estes objetivos e pressupostos, experimentar um espaço de natureza interdisciplinar e projetar os Cabeçudos à escala e ao desejo da criança, foi a senda por onde adentramos no contexto da educação artística.

A intervenção desenvolvida foi determinada pela adesão institucional às celebrações do Dia Internacional da Criança. Neste sentido, o relato que se segue traduz a efemeridade do evento, a imprevisibilidade da resposta dos materiais e das técnicas experimentadas, mas também a riqueza do diálogo entre disciplinas e a posterior reflexão dos modos como se organizou o vivido e o que este despoletaria em cada um dos participantes.

Metodologia

Metodologicamente, sustentamos a intervenção no trabalho de projeto e nas orientações emanadas pela Educação Patrimonial (guia Património mundial nas mãos dos jovens: conhecer, estimar e atuar, UNESCO, 2012). Sugere-se, neste, a aplicação de quatro etapas no desenvolvimento do processo: identificação do objeto cultural, registo, exploração e apropriação

2 *Chrónos*, uma das três expressões (*Chrónos*, *Kairós*, *Aión*) que no grego clássico se designa o tempo, no sentido de sucessão temporal, numeração ordenada.

3 Do grego *Kairós*, uma das três expressões usada para designar tempo, aqui no sentido de “medida”, “proporção”.

do referido objeto. Da sua análise, atendemos ao modo oficial que a educação patrimonial deve privilegiar e a importância da atitude do professor na aplicação da própria metodologia.

Investido no papel de facilitador, caberia ao professor conduzir a ação no sentido de os alunos tirarem as suas conclusões, sem serem influenciados por predefinições ou conceitos já estabelecidos.

No início da intervenção, ponderamos: o grau de exequibilidade e de interesse do objeto proposto; o universo dos participantes a envolver; os conceitos, habilidades e conhecimentos a adquirir pelos formandos, decorrentes dos diferentes domínios disciplinares envolvidos; a recolha da informação relativa ao objeto cultural; a gestão global de fatores como tempo e recursos e, finalmente, a avaliação, de modo a garantir que as sucessivas fases de pesquisa (identificação do objeto, construção, performance e avaliação) se articulassem entre os grupos disciplinares.

A operacionalização da intervenção pressupõe uma articulação entre a escola básica envolvida no projeto (corpo diretivo, professora titular de turma, coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular, alunos da turma selecionada) e a Universidade do Minho, representada pelos docentes das disciplinas de Expressão e Educação Visual, Dramática e Musical.

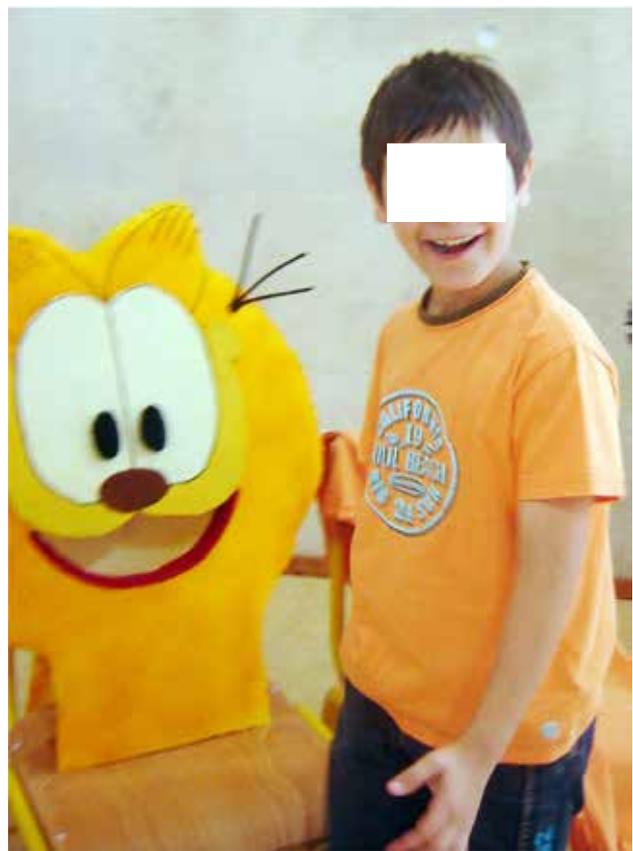
Ao longo do processo, reuniões periódicas entre professores, e entre professores e alunos, asseguraram o controlo do planeamento e o andamento do processo em cada e entre as diferentes unidades curriculares envolvidas no projeto.

Definido o objeto de pesquisa, considerando os usuários – as crianças – e o contexto celebrativo em que iriam operar, o Dia Internacional da Criança, lançou-se aos formandos o desafio de pesquisarem junto dos respetivos universos familiares e em idades compreendi-

das entre os 6 e os 10 anos, a imagem que cada criança gostaria de atribuir a um dado Cabeçudinho.

Desta escuta resultou uma galeria generosa de imagens de heróis infantis (o Shrek; o Verdocas; a Minnie; o Pinóquio; a Hello Kytty; o Bekas, a Maggie e o Garfield) que, com alguma surpresa, constatámos ser maioritariamente determinada pelo peso das mídias e das “indústrias culturais da infância” (BENJAMIM, 1992; BARTHES, 1973; HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Figura 1 – O Cabeçudinho Garfield e o seu animador.



No conjunto, construíram-se dez “bonecos”⁴: sendo-lhes atribuídas as identidades escolhidas pelas crianças.

Posteriormente, no âmbito da disciplina de Educação Visual, as formandas, agrupadas em pares em torno das imagens propostas, procederam à sua elaboração.

⁴ bonecos – conceito cunhado no texto – encerrando a ideia de representação bidimensional (imagem) e tridimensional (brinquedo).

Figura 2 – Fase de elaboração do Cabeçudinho – Maggie.



Selecionaram-se técnicas de corte, modelagem e colagem e, entre os materiais de construção, escolheu-se a espuma de naylon, por ser fácil de manusear, leve e confortável no uso. Uma escolha pedagogicamente ponderada considerando que o Cabeçudinho teria, na criança, o seu performer. “Eu ia de cabeçudinho”⁵ é, neste contexto, a expressão que melhor traduz a função e a relação entre Cabeçudinho e criança.

Uma vez concluídos, os Cabeçudinhos ficaram disponíveis para irem ao encontro das crianças. Se, neste encontro, a maioria das crianças preferiu “ser” o Cabeçudinho, outras houve que escolheram “ser” os Zés Pereiras.

Reuniam-se, assim, as peças que iriam dar forma ao “corpo” performativo: Cabeçudinhos e Zés Pereiras.

De objetos construídos, os Cabeçudinhos passariam a objetos agidos e disso se ocupou a Expressão Dramática.

Centrada na performance final, a Expressão e Educação Dramática, considerou-se, numa primeira fase, a socialização e o conhecimento das crianças sobre o tipo de manifestação em que iriam participar.

Tratava-se de criar um corpo coletivo, espécie de desfile de figuras, com origem no

5 “Ir de” – expressão utilizada por um dos entrevistados que, quando criança, “ia de Cabeçudo nos cortejos de S. João de Braga.

teatro primitivo, formalmente em movimento, que vai evoluindo na rua, ora em formações coesas, ora desmembrando-se, permitindo a alguns elementos isolarem-se ou se arremeter mais ou menos provocatoriamente contra quem passa ou observa. A um pulsar interno, a formação ora se expande, ora se contém, ora se deixa olhar, ora obriga a ser olhada, num contínuo movimento.

Figura 3 – Agora “tu és” um Cabeçudinho.



Numa segunda fase, o grupo experimentou movimentos rítmicos, formas coreográficas da formação e evolução do coletivo: a formação processional propriamente dita, a resposta rítmica, com as suas paragens e deslocções no espaço, numa sequência de exercícios realizados inicialmente sem Cabeçudinho e, posteriormente, na posse dele.

Figura 4 – Ensaio inicial – formação do Cortejo.



No plano prático, a atenção foi posta no carácter simultaneamente organizado, caótico e, por vezes, histriónico, que o conjunto figurativo assumiria no cortejo.

Uma fase que se revelaria complexa já que, com a entrada em jogo das grandes cabeças, de novas dimensões, volumes, pesos e equilíbrios, se exigia ao grupo um maior ajustamento no desempenho, ao nível do domínio corporal e rítmico individual, e na posterior integração destes na formação dinâmica do coletivo. Um equilíbrio conseguido através de ajustamentos e da redistribuição dos Cabeçudinhos, considerando as relações tamanho-peso, capacidade de resistência e coordenação de cada criança.

Figura 5 – Ensaio geral: integração da música, “personagens” e movimentos coreográficos simples.



Numa terceira fase, ao coletivo, juntaram-se os Zés Pereiras, com o repertório musical trabalhado na Educação Musical. Com a inte-

gração da música, do movimento e das formas simples de teatralização, chegava-se finalmente à performance que assumiu a forma ritualizada de desfile, com etapas e pontos de paragem determinados, num constante aparecimento e diluição do grupo no mar festivo das crianças e das gentes. Finalmente pronto, o cortejo iria irromper numa arruada que teria na escola o seu ponto de partida e de retorno.

Figura 6 – Saída do Cortejo da escola.



Da Avaliação

Do ponto de vista da avaliação do processo, os atores ouvidos (professores e alunos) destacaram como fundamentais os seguintes aspetos: a importância do envolvimento da universidade em projetos de natureza comunitária; a aproximação dos formandos às práticas e futuros contextos profissionalizantes; a articulação interinstitucional, entendida como facilitadora da abordagem interdisciplinar e os contributos do modelo de trabalho oficial para a concretização de uma pedagogia patrimonial.

A entrada pela Educação Artística e o carácter oficial proposto na abordagem à educação patrimonial foram considerados ele-

mentos fundamentais no desenvolvimento da intervenção. Segundo a opinião dos ouvidos, o referido modelo estimula a motivação e o desenvolvimento do sentido de pertença, sendo estes percebidos como condição de aprendizagens significativas, quer para as crianças, quer para os formandos.

Apreciações mais gerais foram obtidas no espaço público, através da recolha de impressões de um público maioritariamente adulto, que se manifestou agradavelmente surpreendido e participante.

As opiniões dos destinatários principais – as crianças – traduziram-se na enorme alegria, total disponibilidade e sentido de disciplina manifestadas na interação/experimentação com os próprios artefactos e com os instrumentos musicais. Uma interação marcada por um retraimento inicial, que foi evoluindo para uma relação de curiosidade e ludismo que, em última análise, revela quanto os objetivos foram alcançados.

As limitações temporais constituíram, no conjunto, o fator deficitário na medida em que, quer a abordagem interdisciplinar, quer a modalidade oficial adotada, ambas requeriam um tempo mais longo e articulado. Apesar disso, a concretização atempada do figurado proposto pelas crianças e a respetiva apresentação pública revelam por si só, a adesão, o entusiasmo e o sentido de responsabilidade dos formandos, das crianças e dos próprios professores.

A preferência unânime das crianças por figuras do universo televisivo e ficcional deixou claro o peso das mídias na construção do imaginário infantil e levanta questões a trabalhar em futuras intervenções pedagógicas.

Referências

BAFFI, M. Adélia. O Planejamento em Educação. Revisitando os conceitos para mudar concepções e práticas. **Fundamentos em Educação**, 2002. Dispo-

nível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2012.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Lisboa: Edições 70, 1973.

BENJAMIM, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio de Água, 1992.

DIAS, M.ª Flor. **PARA UMA GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX**. 2009, 640 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Educação Dramática, Universidade do Minho, Braga, 2009.

DIAS, M. Flor; NOGUEIRA, Silvana; LOPES, Ana. À descoberta da festa de S. João: uma abordagem de educação patrimonial em contexto pré-escolar. In: SOLÉ, Glória. (Org.). **Educação patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd); Instituto de Educação; Universidade do Minho, 2015. p. 133-150.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. **As festas: passeio pelo calendário**. Lisboa: Centro Artístico Infantil; Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **The invention of tradition**. Cambridge: Cambridge Press University, 1988.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória II**. Lisboa: Edições 70, 1985.

LÓPEZ, José. El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. **Tejuelo**, n. 19, p. 76-96, 2014.

MAGALHÃES, António; STOER, Steven. (Orgs.). **Reconfigurações. Educação, estado e cultura numa época de globalização**. Porto: Profedições, 2006.

MAZOCO, Eliomar. **Festas e artesanato em terras do Espírito Santo**. Rio de Janeiro: IPHAN; CNFCP, 2007.

MENDES, José Amado. **Estudos do património – Mu-**

seus e educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

MERILLAS, Olaia. **Educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museu e internet.** Gijon: Trea, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

OLIVEIRA, Ernesto Veiga de. **Instrumentos musicais populares portugueses.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

OLIVEIRA, Ernesto Veiga de. **Festividades cíclicas em Portugal.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1984.

PORTUGAL. Lei n.º 13/85. **Diário da República n.º 153/1985** (Portugal), Lisboa, n.º 13/85, p. 1865 - 1874, 6 julho, 1985. Série I de 1985-07-06.

PORTUGAL. Lei n.º 14/86. **Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986**, (Portugal), Lisboa, p. 3067 - 3081, 14 outubro. 1986. Série I de 1986-10-14.

PORTUGAL. Lei n.º 115-A/98. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República n.º 102/1998** (Portugal), Lisboa, p. 988-(2) a 1988-(15), 4 maio, 1998. 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04.

PORTUGAL. Lei n.º 107/2001. Lei de Bases do Património Cultural Português. **Diário da República n.º 209/2001** (Portugal), Lisboa, n.º 107/2001, p. 5808 -

5829, 8 setembro. 2001. Série I-A de 2001-09-08.

PORTUGAL. Lei n.º 139/2009. **Diário da República n.º 113/2009** (Portugal), Lisboa, n.º 139/2009, p. 3647 - 3653, 15 junho, 2009. Série I de 2009-06-15.

PRIMO, Judite. Documentos básicos de museologia: principais conceitos. **Cadernos de Sociomuseologia**, n. 41, p. 31-44, 2011.

SCHWANZ, Angélica. Educação patrimonial - A pedagogia política do esquecimento. **Cadernos do LEPAARQ - Textos de Antropologia, Arqueologia e Património**, Pelotas, RS, Editora da UFPEL, v. III, n. 5/6, p. 25- 41, 2006.

THIESSE, Anne. **A criação das identidades nacionais.** Lisboa: Temas e Debates, 2000.

UNESCO. **Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional popular.** Paris: United Nations Educational; Scientific and Cultural Organization, 1989.

UNESCO. **Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage**, Paris: United Nations Educational; Scientific and Cultural Organization, 2003.

UNESCO. **Património mundial nas mãos dos jovens: conhecer, estimar e atuar.** Kit pedagógico para educadores. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2012.

Recebido em: 28.03.2018

Aprovado em: 17.11.2018

Maria Flor Dias é Doutorada em Estudos da Criança, na Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na área de Educação e Expressão Dramática/Teatro, no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. e-mail: flor@ie.uminho.pt

Endereço: Universidade do Minho - Instituto de Educação Campus de Gualtar, 4710 - 057 Braga - Portugal
Telefone: 00351 253601200

Carla Pires Antunes é Doutorada em Estudos da Criança, na Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na área de Educação e Expressão Dramática/Teatro, no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. É Licenciada em Política Social pelo Instituto Superior de Ciências e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa e Licenciada em Teatro - Formação de Atores, pela Escola Superior de Teatro do Conservatório Nacional de Lisboa. e-mail: cmfapa@ie.uminho.pt

Endereço: Universidade do Minho - Instituto de Educação Campus de Gualtar, 4710 - 057 Braga - Portugal
Telefone: 00351 253601200