



**MARIA INÊS BEIRÃO  
LAMELA DA SILVA  
LOPES**

**RECLUSÃO E EXPERIÊNCIA MUSICAL:  
A PRÁTICA DE PIANO EM CONTEXTO PRISIONAL**





**MARIA INÊS BEIRÃO  
LAMELA DA SILVA  
LOPES**

**RECLUSÃO E EXPERIÊNCIA MUSICAL:  
A PRÁTICA DE PIANO EM CONTEXTO PRISIONAL**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Música, realizada sob a orientação científica do Doutor Paulo Maria Ferreira Rodrigues da Silva, Professor Associado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, e da Doutora Maria da Graça Parente Figueiredo da Mota, Diretora do CIPEM (Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical) – Polo no Politécnico do Porto do INET-md (Instituto de Etnomusicologia - Estudos de Música e Dança).



Para as *minhas senhoras* que, nas asas de um piano, aprenderam a voar.



## **o júri**

presidente

**Doutor Helmuth Robert Malonek**  
Professor Catedrático na Universidade de Aveiro

vogais

**Doutora Helena Maria Ferreira Rodrigues da Silva**  
Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

**Doutora Sara Carvalho Aires Pereira**  
Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro

**Doutor Paulo Maria Ferreira Rodrigues da Silva (orientador)**  
Professor Auxiliar na Universidade de Aveiro

**Doutor Rui Pedro Coutinho de Oliveira Pinto**  
Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

**Doutora Ana Paula da Rocha Almeida**  
Postdoctoral Research Associate, Institute for Music in Human and Social Development,  
Universidade de Edimburgo, Reino Unido



## **agradecimentos**

Ao Professor Paulo Maria Rodrigues, pelas portas que me abriu, há 16 anos, e pela forma como me orientou nesta viagem, sem amarras.

À Professora Graça Mota, por me ter levado mais longe e por me guiar, nestes últimos anos, sempre com grande confiança em mim.

À Dra. Paula Leão, por toda a preciosa ajuda em fazer com que um piano ganhasse asas no EPESCB.

Ao Sr. António Vinhas e à empresa música.com, por acreditarem no meu projeto e levarem um piano para o EPESCB durante 8 meses.

Aos meus alunos e colegas de trabalho da EAB, pela generosidade em dar-me o espaço que precisava para esta jornada, sempre que necessário.

Aos meus amigos, porque são uma parte muito importante de mim.

À minha mãe e aos meus irmãos, que sempre acreditam na sua Caçula.

Ao Roberto, minha metade, por tudo o que me dá.

Finalmente, uma grande e sincero obrigada a vocês, *minhas senhoras*, por me fazerem tão feliz e por me deixarem voar convosco.



**palavras-chave**

Música na Comunidade, música nas prisões, piano, Foucault, reclusão feminina

**resumo**

Dentro do amplo universo da Música na Comunidade, os projetos com base em práticas coletivas têm vindo a ser amplamente documentados, constituindo-se como a base que sustenta a definição dos princípios filosóficos sobre o qual a Música na Comunidade se desenvolve. Partindo de um trabalho preliminar de investigação direcionado para o papel do líder de projetos musicais em contexto prisional, esta tese pretende contribuir para ampliar a perspetiva do que é a Música na Comunidade, relatando e refletindo sobre um projeto desenvolvido dentro de uma prisão feminina portuguesa entre 2013 e 2014. Tendo a prática individual de piano como centro do processo de trabalho musical, o projeto desenvolveu-se por um período de cerca de oito meses, envolvendo quatro reclusas do Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo (Porto). As sessões individuais, semanais, gravitaram em torno da improvisação, composição, memorização e aprendizagem de repertório. A evolução do trabalho individual resultou na apresentação de três concertos públicos ao longo dos oito meses de trabalho, em três contextos distintos e direcionados para diferentes públicos.

Seguindo o princípio fundamental da filosofia da Música na Comunidade de colocar as pessoas no centro de qualquer projeto, na análise apresentada neste trabalho intersejam-se a visão técnica e objetiva do trabalho musical em si mesmo com uma lente de observação e análise mais humana e subjetiva, fortemente influenciada pela estreita relação desenvolvida com cada uma das participantes. Tomando como ponto de partida os princípios básicos da Música na Comunidade da inclusão, democratização e participação ativa, exploram-se as diferentes formas através das quais este projeto pode ser identificado como Música na Comunidade, não obstante o facto de se ter centrado no trabalho individual com cada uma das participantes. Expandem-se os limites das práticas de Música na Comunidade e abrem-se novas portas para futuros projetos.



**keywords**

Community Music, music in prisons, piano, Foucault, female incarceration

**abstract**

Within the broad universe of the Community in Music, projects based on collective practices have been widely documented, becoming the base that supports the definition of the philosophical principles on which the Community Music develops. Starting from the preliminary research focused on the role of the leader within musical projects behind bars, this work aims to contribute to the broadening of the perspective of what is Community Music, reporting and reflecting on a project developed within a Portuguese women's prison between 2013 and 2014. Having the individual piano practice at the centre of the musical work progress, the project developed over a period of about eight months, involving four inmates of the Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo (Porto). The individual, weekly sessions gravitated around improvisation, composition, memorizing and learning repertoire. The evolution of individual work resulted in the presentation of three public concerts in three distinct contexts and directed to different publics.

Following the fundamental principle of Community Music of putting people at the centre of any project, in the analysis here presented the technical and objective vision of the musical work itself intersect with a human and subjective lens of observation, strongly influenced by the close relationship developed with each of the participants. Taking the basic principles of Community Music as a starting point (inclusion, democratization and active participation), this thesis explores the different ways in which this project can be identified as Community Music, despite of the focus on individual work with each of the participants. The limits of Community Music practices are expanded and new doors are opened for future projects.



## ÍNDICE

<b>Lista de anexos.....</b>	<b>18</b>
<b>Índice de tabelas .....</b>	<b>19</b>
<b>Índice de figuras .....</b>	<b>20</b>
<b>Lista de siglas.....</b>	<b>21</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
O desejo de voar .....	23
Voar para onde? .....	24
Cartografias e plano de voo.....	27
<b>I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: O MUNDO POR ONDE VOA O PIANO COM ASAS.....</b>	<b>31</b>
<b>I.1 A prisão .....</b>	<b>31</b>
I.1.1 Vigiar e punir: os “corpos dóceis” segundo Michel Foucault e uma visão da atualidade.....	31
I.1.2 O sistema prisional português.....	37
I.1.3 Especificidades da reclusão feminina.....	41
<b>I.2 Da Música na Comunidade à música nas prisões .....</b>	<b>48</b>
I.2.1 Música na Comunidade.....	48
I.2.1.1 Do conceito ao panorama português.....	48
I.2.1.2 Perspetiva internacional .....	55
I.2.1.3 Intersecções e conexões da Música na Comunidade com outros contextos.....	59
I.2.2 Música nas prisões .....	65
I.2.2.1 Perspetiva história e panorama internacional atual.....	66
I.2.2.2 Contexto português .....	80
<b>II. TRABALHO PRELIMINAR: OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE DE 3 PROJECTOS EM PRISÕES .....</b>	<b>87</b>
<b>II.1. Recolha e análise de dados.....</b>	<b>88</b>
<b>II.2. Os projetos .....</b>	<b>91</b>
II.2.1 Projeto “Consagração da Primavera”.....	92
II.2.2. Projeto “A casa vai a casa” .....	95
II.2.3. Projeto “Magna Tuna Cartola” .....	98
<b>II.3. Conclusão: a importância do papel do líder no trabalho musical em contexto prisional.....</b>	<b>99</b>

<b>III. O ESTUDO EMPÍRICO:</b>	
<b>“NAS ASAS DE UM PIANO... APRENDO A VOAR” .....</b>	<b>109</b>
<b>III.1 Caracterização do cenário do projeto .....</b>	<b>109</b>
<b>III.2 Posicionamentos de investigação.....</b>	<b>117</b>
III.2.1 Uma visão da investigação à luz do meu <i>Eu</i> .....	117
III.2.2 Recolha de dados e procedimentos .....	124
III.2.2.1 Registos fílmicos .....	127
III.2.2.2 Notas de campo e diários de bordo.....	129
III.2.2.3 Entrevistas .....	130
III.2.2. Testemunhos escritos.....	132
<b>III.3 Descrição geral do projeto.....</b>	<b>133</b>
III.3.1 Preparação.....	133
III.3.2 Participantes no projeto.....	136
III.3.3 Cronologia geral de trabalho e organização das sessões.....	139
III.3.4 Relações humanas, laços afetivos e gestão de pequenos conflitos.....	142
III.3.5 Problemas logísticos .....	155
<b>III.4 As sessões individuais: três dimensões de trabalho .....</b>	<b>158</b>
III.4.1 1ª dimensão: trabalho técnico .....	158
III.4.2 2ª dimensão: criatividade .....	164
III.4.2.1 Improvisação .....	166
III.4.2.2 Composição .....	173
III.4.3 3ª dimensão: literacia .....	184
III.4.3.1 Aprendizagem de repertório .....	184
III.4.3.2 Leitura.....	193
III.5.3.3 Vocabulário, História e conceitos .....	195
<b>III.5 As singularidades do projeto .....</b>	<b>198</b>
III.5.1 Partituras não-convencionais.....	198
III.5.2 Gravações <i>play along</i> .....	201
III.5.3 O estudo individual .....	203
<b>III.6 Os três concertos .....</b>	<b>208</b>
III.6.1 “Histórias de um piano... que ensinou a voar” .....	208
III.6.2 “Projecto X” .....	218
III.6.3 “Fuga a quatro vozes”.....	230
III.6.4 A importância das apresentações públicas.....	238

<b>IV. QUATRO VIAGENS NA MESMA JORNADA: OS PERCURSOS INDIVIDUAIS.....</b>	<b>249</b>
IV.1 A viagem da Marta .....	249
IV.2 A viagem da Maria João .....	255
IV.3 A viagem da Helena .....	260
IV.4 A viagem da Clara .....	269
<b>V. CONCLUSÃO</b>	
<b>Para além de vigiar e punir: implicações e desafios para as práticas musicais em contexto prisional.....</b>	<b>277</b>
<b>Epílogo.....</b>	<b>282</b>
<b>Referências.....</b>	<b>285</b>
Bibliografia .....	285
Internet .....	303
Legislação.....	303
<b>ANEXOS.....</b>	<b>305</b>

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 – poster “The poetry of sounds: three musical experiences behind bars”
- Anexo 2 – guião da entrevista final
- Anexo 3 – transcrição das entrevistas iniciais e finais
- Anexo 4 – ofício de autorização da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais
- Anexo 5 – exemplo de planificação de uma sessão individual
- Anexo 6 – exemplo de planificação de uma sessão de grupo
- Anexo 7 – exercícios de 5 dedos
- Anexo 8 – poema “Anjos d’amor”
- Anexo 9 – partituras das composições das reclusas (primeiro ciclo de trabalho)
- Anexo 10 – partitura da composição “SaBach”
- Anexo 11 – partituras não-convencionais
- Anexo 12 – partitura da peça “The pipers are coming”
- Anexo 13 – gravações *play along* (AUDIO)
- Anexo 14 – guião do concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”
- Anexo 15 – folha de sala do concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”
- Anexo 16 – excerto do concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar” (VÍDEO)
- Anexo 17 – Cartaz do concerto “Projecto X”
- Anexo 18 – folha de sala do concerto “Projecto X”
- Anexo 19 – letras das canções do EPRA (“Projeto X”)
- Anexo 20 – excerto do concerto “Projecto X” (VÍDEO)
- Anexo 21 – cartaz do concerto “Fuga a quatro vozes”
- Anexo 22 – guião do concerto “Fuga a quatro vozes”
- Anexo 23 – folha de sala do concerto “Fuga a quatro vozes”
- Anexo 24 – seleção de textos do Bernardo (“Fuga a quatro vozes”)
- Anexo 25 – excerto do concerto “Fuga a quatro vozes” (VÍDEO)
- Anexo 26 – poster apresentado no Research Day’15 da Universidade de Aveiro

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - distribuição dos reclusos em Portugal por sexo e por situação jurídica.....	38
Tabela 2 - distribuição dos reclusos em Portugal por sexo e tipo de crime .....	39
Tabela 3 - Projetos musicais desenvolvidos no EPESCB pelo Serviço Educativo da Casa da Música até 2013 (fontes: Casa da Música e EPESCB).....	114
Tabela 4 - ciclos de trabalho no projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” .....	126
Tabela 5 - caracterização das reclusas participantes em relação à idade, situação jurídica, duração e regime de execução da pena (fonte: EPESCB).....	136
Tabela 6 - caracterização das reclusas participantes em relação à escolaridade e ocupação laboral pré-reclusão e em reclusão (fonte: EPESCB) .....	137
Tabela 7 - participação das quatro reclusas do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” em atividades artísticas (fonte: EPESCB).....	137
Tabela 8 - Cronologia das sessões de trabalho do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” .....	139
Tabela 9 - características principais das composições (primeiro ciclo de trabalho) .....	176
Tabela 10 - repertório trabalhado por ciclo de trabalho.....	185
Tabela 11 - Características das partituras não-convencionais.....	200
Tabela 12 - Conteúdo dos <i>cd's play along</i> .....	202
Tabela 13 - Cronologia das sessões de trabalho para preparação do concerto.....	211
Tabela 14 - Alinhamento do concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”.....	212
Tabela 15 - Repertório, por núcleo de participantes, escolhido para o “Projecto X” .....	221
Tabela 16 - calendarização e duração das sessões de trabalho conjunto no âmbito do “Projecto X” .....	223
Tabela 17 - repertório escolhido, por reclusa, para o concerto “Fuga a quatro vozes” .....	232
Tabela 18 - calendarização e tipo de sessões de trabalho para preparação do concerto “Fuga a quatro vozes” .....	233

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - modelo da transdisciplinaridade da Música na Comunidade segundo Lee Higgins (2002) .....	59
Figura 2 - processo cíclico de composição .....	174
Figura 3 - plano de momento do concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar” ...	215
Figura 4 - plano de momento de interação com os bebés e crianças .....	215
Figura 5 - cenário do concerto final do “Projecto X” no auditório do DeCA .....	228
Figura 6 - plano do concerto “Fuga a quatro vozes” .....	236
Figura 7 - Piano com asas feito à mão.....	237
Figura 8 - Postal pintado à mão.....	238
Figura 9 - esquema de interação no concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”	245
Figura 10 - esquema de interação entre participantes e público no concerto “Projecto X” ...	246
Figura 11 - esquema de interação entre participantes e público no concerto “Fuga a quatro vozes” .....	247
Figura 12 - o processo de desenvolvimento da teia de interações ao longo do projeto.....	247
Figura 13 - abraço final .....	283

## LISTA DE SIGLAS

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
CATS	Centro Arte Terapia Social
CFAM	Curso de Formação de Animadores Musicais
CMA	Commission for Community Music Activity
DeCA	Departamento de Comunicação e Arte
DGRSP	Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais
DGSP	Direção-Geral de Serviços Prisionais
EFA	Educação e Formação para Adultos
EP	Estabelecimento Prisional
EPESCB	Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo
EPP	Estabelecimento Prisional do Porto
EPRA	Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro
EUA	Estados Unidos da América
IJCM	International Journal of Community Music
ISME	International Society for Music Education
MEC	Música, Educação e Comunidade
MTC	Magna Tuna Cartola
NESTA	National Endowment for Science, Technology and the Arts
PAP	Penitentiary Academic Program
PARTIS	Práticas Artísticas para a Inclusão Social
RAE	Regime Aberto para o Exterior
RAI	Regime Aberto para o Interior
SAMP	Sociedade Artística Musical dos Pousos
SCMP	Santa Casa da Misericórdia do Porto
UA	Universidade de Aveiro
UFCD	Unidade de Formação de Curta Duração



## INTRODUÇÃO

### O desejo de voar

A jornada de doutoramento que, agora, chega ao fim resulta de uma diversidade de caminhos que fui percorrendo ao longo da minha vida, e nos quais me cruzei com tantas pessoas que, sem saberem, foram deixando marcas profundas na minha caminhada. Abriram-me portas e fizeram-me olhar para mim, para o mundo à minha volta e para a forma como eu o transformava. A construção do meu *Eu* atravessou (e continua a atravessar) uma encruzilhada de desilusões, desconfortos, vontades, frustrações, desafios e sucessos. Foi numa dessas encruzilhadas e numa fase de questionamento sobre o meu papel no pequeno pedaço do mundo que habito que se abriram as portas para o trabalho que viria a apaixonar-me tanto e que aqui se apresenta.

“In times like today, the music educator is likely to ask herself, to what extent does my work impact the school I teach in and the larger problems I see around me? What remedy, if any, might I offer? Where can I do good?” (Allsup 2007:167). Foram precisamente estas questões que me trouxeram até aqui. Foi a tentativa de encontrar alguma resposta para estas interrogações que me abriu portas para a realidade da Música na Comunidade<sup>1</sup>. E, no meio de um mundo tão alargado da música que pode ser feita em tantas comunidades e de tantas formas, foi esta busca que me levou a querer explorar a realidade muito particular da música nas prisões.

Há sensivelmente 6 anos, na procura de respostas para o sentido do meu trabalho enquanto música, professora e *performer*, tive o que agora sei ter sido uma experiência absolutamente transformadora. Pude viver, com grande intensidade, as vibrações e as emoções fortes que um grupo de reclusas experimentou através da música, no âmbito do 6º Curso de Formação de Animadores Musicais da Casa da Música (curso que frequentei entre outubro de 2010 e julho de 2011). Pude sentir de muito perto o impacto e a força com que foram atingidas pela música estas mulheres, guardadas por outras mulheres dentro de celas, grades e arame farpado. E daí nasceu uma enorme vontade de voltar à prisão que, no âmbito desta jornada de doutoramento, se tornou uma realidade.

---

<sup>1</sup> O uso da expressão “Música na Comunidade” em maiúsculas justifica-se pelo leque muito variado de ações que decorrem debaixo desta definição generalizada, como ser verã ao longo desta tese.

Estou cada vez mais convicta, com o passar dos anos, que toda a minha formação como música, como professora ou como *performer* só faz sentido se houver espaço para que possa partilhá-la com os outros. Nas palavras de David Price, “the everyday miracle which happens when we enable people to express themselves. Being able to bring something into existence which wasn’t there before is perhaps the most profound thing a human being can do” (cit. por Moser e McKay 2005: 187). Esta tese é, portanto, o resultado de um processo de descobertas e partilhas, e da reflexão profunda sobre a presença da música no mundo em que vivemos e de que forma é que, através dela, é alterada a forma como nos relacionamos com esse mundo, com os outros seres humanos que o habitam e, em última instância, connosco mesmos. É para mim muito claro que o contacto com a música – seja ele como ouvinte, *performer*, ou compositor; especialista ou amador; em criança ou em idade adulta – é transformador. Nas palavras de Oliver Sacks, “a música possui uma força tremenda, independentemente de a procurarmos ou não, ou de nos considerarmos ou não pessoas particularmente «musicais»” (Sacks 2008:11). Assumindo que a experiência musical é uma ferramenta de comunicação, de (re)construção da individualidade e de ligação com o mundo exterior, assume-se também que a oportunidade de desenvolver esta ferramenta não pode estar fechada a nenhum indivíduo, independentemente da sua condição social, idade, género ou cultura. É este o espaço conceptual onde se desenvolve a Música na Comunidade e que procurei explorar neste meu percurso, trazendo a minha experiência como professora, como *performer* e como música no mundo, permeável a uma infinidade de influências, para o meu trabalho.

### **Voar para onde?**

Porquê uma prisão? Porquê investir tempo, energia e recursos a trabalhar com pessoas que feriram, de alguma forma, o corpo que formamos enquanto sociedade? Estas perguntas foram-me feitas muitas vezes, ao longo desta caminhada. Tia DeNora ajuda-me a responder a estas dúvidas: “music is appropriated by individuals as a resource for the ongoing constitution of themselves and their social psychological, physiological and emotional states” (DeNora 2010:47). Sabendo da condição de fragilidade e alheamento que caracterizam uma situação de reclusão, a música assume-se como uma ferramenta com características únicas. O ato de fazer música revela-se, neste contexto, como uma forma alternativa de perceber-se a si mesmo, de se constituir como indivíduo, num processo designado por “differential association” (Silber

2005: 253). Na introdução ao seu estudo sobre a educação e a experiência musical nas prisões escocesas, Kirstin Anderson afirma que: “participating in music can perhaps give prisoners the opportunity to develop an identity that is separate from ‘prisoner’. They can identify themselves as a musician or artist” (Anderson 2012: 3). Através da experiência musical alicerçada no piano quis procurar, portanto, abrir um caminho para que 4 reclusas pudessem descobrir-se e construir-se na sua individualidade.

Segundo John Dewey, a experiência é subjetiva e individual, situando-se num contínuo entre o passado e o presente único de cada indivíduo:

Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and enviring conditions is involved in the very process of living [...] for life is no uniform uninterrupted march or flow. It is a thing of histories, each having its own particular rhythmic movement; each with its own unrepeated quality pervading it throughout. (Dewey 2005:36-37)

Adicionalmente, se Dewey aponta para a continuidade da experiência humana, também refere que “every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experiences are had” (Dewey 1963:39). Daqui se depreende o segundo princípio para definir uma experiência, a interação, na qual está implicado o indivíduo e o outro, num determinado contexto. Estes dois princípios são indissociáveis, sendo que

They intercept and unite. They are, so to speak, the longitudinal and lateral aspects of experience. [...] As an individual passes from one situation to another, his world, his environment, expands or contracts. He does not find himself living in another world but in a different part or aspect of one and the same world. What he has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations that follow. (Dewey 1963:44)

Seguindo as ideias postuladas por Dewey, o significado de proporcionar uma experiência positiva, continuada, que transportou cada uma das reclusas para uma dimensão afastada das amarras e dos limites (físicos e mentais) impostos pela prisão assume ainda uma maior importância. Ao longo desta tese serão invocados com frequência testemunhos na primeira

pessoa de cada uma das reclusas, provas evidentes do impacto da participação nesta experiência. É porque também eu fui sendo transformada pela experiência, os meus testemunhos serão, também, parte desta reflexão.

A construção desta ponte entre a prática de piano e o trabalho musical em contexto prisional justifica-se por duas ordens de razões: a escassez de estudos sobre projetos musicais em prisões em Portugal, por um lado, e, por outro, a falta de estudos sobre projetos musicais implementados em contexto prisional tendo como base a aprendizagem de um instrumento, nomeadamente o piano.

Já recorri várias vezes à palavra comunidade nesta introdução. É tempo, agora, de perceber melhor o seu significado em relação à prática musical e à forma como pretendo integrar os seus princípios nesta tese.

O conceito de “comunidade” alude, de imediato, para um conjunto de pessoas que partilham uma determinada realidade. Higgins (2008) define o *workshop* como o *modus operandi* do universo da Música na Comunidade, num comprometimento constante para com as pessoas, contexto, diversidade e igualdade de oportunidades no ato de fazer música ativamente.

Segundo o autor, “the focus is on the creative music-making workshop and as such has its emphasis on a sense that creativity truly emanates from what the group brings to the space, and what the group wants from the experiences” (Higgins 2008:327). Por outro lado, a prática de um instrumento musical, e mais especificamente de piano, está altamente associada a ações de teor mais individual, numa relação mais ou menos fechada entre o professor e o aluno.

Segundo os modelos de ensino praticado nos Conservatórios descritos por António Ângelo de Vasconcelos (2002), e baseando-me na minha própria experiência, é possível definir o processo de ensino-aprendizagem do instrumento segundo uma diretriz principal: o aluno observa e tenta imitar e reproduzir o modelo do seu professor.

Trazer para o mesmo contexto a Música na Comunidade (feita em grupo) e a prática individualizada de um instrumento revela-se, portanto, um paradoxo. No entanto, se transportarmos a prática de piano para um contexto prisional anteriormente descrito e se considerarmos os princípios basilares da Música na Comunidade, a saber, da descentralização, acessibilidade, da igualdade de oportunidades e da participação ativa na criação e na performance musicais (McKay e Higham 2011), as diferenças e incompatibilidades entre os dois universos rapidamente se esbatem. Assim sendo, proponho-me, como objetivo principal deste trabalho, investigar de que forma a prática de piano, baseada na aplicação dos princípios

da Música na Comunidade, pode ser uma via para a reconstrução da individualidade do recluso.

Tendo em conta a consciência crescente do impacto e da importância de projetos musicais em prisões (como será desenvolvido em detalhe no capítulo I, secção I.2.2), a valorização emergente a nível nacional e internacional das práticas de Música na Comunidade e o distanciamento entre as práticas de Música na Comunidade e a prática individualizada de um instrumento, este trabalho de investigação tem como objetivos específicos:

- 1) Alargar a implementação dos princípios da Música na Comunidade à prática individualizada de um instrumento;
- 2) Identificar as estratégias de abordagem à prática instrumental, mais especificamente à prática de piano, que melhor se adequam a um contexto prisional.
- 3) Avaliar a transformação e o impacto que a prática instrumental continuada tem sobre reclusos, segundo as ideias de John Blacking sobre as “qualidades transformadoras” da música: “Music is *humanly* organized sound, and its value rests ultimately on the kind and quality of human experiences involved in its creation and performance” (Blacking 1969:71).

### **Cartografias e plano de voo**

Estou consciente de que, nesta tese, se cruzam diferentes tipos de escrita que, em muitas situações, se afastam da mais tradicional escrita académica. Escrevo na primeira pessoa, contaminada pela experiência que vivi durante oito meses no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo (EPESCB), e a minha voz faz-se ouvir, direta ou indiretamente, através do próprio processo de reflexão que precede a minha escrita. Por outro lado, se vários universos se cruzam nesta tese (a Educação Musical formal, a Música na Comunidade, as narrativas das reclusas e a minha própria narrativa), o tipo de escrita terá uma correspondência quase direta com cada um destes universos. Não considero possível contar uma história sobre uma pessoa que conheci tão de perto, numa circunstância tão especial, sem me envolver em todos os seus contornos. Da mesma forma, parece-me despropositado descrever processos de trabalho do foro estritamente musical usando uma linguagem metafórica e subjetiva. Se, como desenvolverei mais à frente, a Música na Comunidade é ela mesma um caleidoscópio de diferentes disciplinas (educação musical, *performance*,

etnomusicologia e musicoterapia), também no percurso da minha escrita recriarei diferentes paisagens, com diferentes elementos.

Assim sendo, no capítulo I circunscreve-se o espaço conceptual onde se alicerça esta tese: a prisão, as práticas de Música na Comunidade e o universo específico da música feita em contexto prisional. Na descrição da prisão, afigurou-se-me como figura incontornável Michel Foucault, referência no estudo do cárcere. Do universo foucauldiano surgem os “corpos dóceis” apresentados em *Vigiar e Punir* (2013) como elemento fundamental na definição do papel da instituição “prisão”, para de seguida fazer o transporte entre os 40 anos que separam esta obra da realidade dos dias de hoje. Procurando contextualizar as especificidades do cenário onde se desenvolveu o projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” e os 3 projetos observados no trabalho de campo preliminar, farei de seguida uma descrição do sistema prisional português da atualidade, dando especial ênfase às especificidades da reclusão feminina.

No campo da Música na Comunidade, começo por discutir a definição do termo para olhar, depois, para o panorama internacional e nacional em termos de investigação caracterizando, também, a Música na Comunidade enquanto prática onde se cruzam diferentes áreas do conhecimento.

No universo da música feita em contexto prisional, o foco recai, primeiramente, sobre uma seleção de estudos e projetos desenvolvidos num âmbito internacional, para depois centrar a reflexão sobre a realidade portuguesa.

O capítulo II apresenta os resultados do trabalho que realizei, na preparação do projeto que desenvolvi no EPESCB, como observadora-participante de 3 projetos musicais desenvolvidos em 3 prisões portuguesas durante janeiro e maio de 2013. Depois da descrição de cada um dos projetos no que diz respeito aos participantes, aos líderes/facilitadores, aos objetivos e aos recursos musicais utilizados, faço uma análise do papel do líder musical em contexto prisional e de todas as idiosincrasias a ele inerentes.

O capítulo III constitui-se como o coração desta tese, com uma descrição e reflexão detalhadas sobre o projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”. Depois de caracterizado o cenário do projeto (o EPESCB) e de clarificadas as questões metodológicas de análise, o projeto é apresentado em 3 secções diferentes: 1) uma descrição geral (com informação sobre as participantes e as relações humanas desenvolvidas e sobre questões de organização); 2) o conteúdo das sessões individuais (com o trabalho dividido em 3 dimensões: técnica, criativa e de literacia); 3) apresentação dos 3 concertos realizados ao longo do projeto.

O capítulo IV conta a história de cada uma das reclusas que participou no projeto. Na minha voz, como narradora, constrói-se cada uma das viagens, recorrendo à voz de cada reclusa como se de um comentário se tratasse. É nesta secção que a liberdade de escrita é mais evidente, uma vez que resultou de uma análise marcada pelo meu envolvimento, muito íntimo, com cada uma das participantes. É o espaço onde dou a conhecer de uma forma mais profunda o que de único vivemos, eu e cada uma das reclusas, durante os oito meses de trabalho.

Finalmente, o capítulo V abre portas para novas conceções do que é Música na Comunidade e da forma como podem ser implementados projetos musicais em contexto prisional. Não tenho a intenção de definir e defender um conjunto de procedimentos, uma vez que estou consciente de que todo o projeto se desenrolou a partir de circunstâncias muito particulares e específicas daquele espaço e das pessoas que nele habitaram, naquele momento. Este capítulo que encerra a minha tese é mais um espaço onde reflito sobre a minha experiência e, espero, uma janela aberta para que outros possam conhecê-la e reinterpretá-la à luz da suas próprias experiências.



## **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: O MUNDO POR ONDE VOA O PIANO COM ASAS**

### **I.1 A prisão**

No contexto do coração do trabalho de investigação apresentado nesta tese – um projeto musical com contornos muito específicos desenvolvido num Estabelecimento Prisional (EP) em Portugal – é essencial perceber as idiossincrasias da prisão enquanto universo com um sistema de regras e uma estrutura muito próprios. Começando por caracterizar a instituição “prisão” aos olhos de Michel Foucault, referência no estudo do cárcere, faço depois uma caracterização da realidade atual do sistema prisional, dando especial ênfase ao contexto específico português e às especificidades da reclusão feminina.

#### **I.1.1 Vigiar e punir: os “corpos dóceis” segundo Michel Foucault e uma visão da atualidade**

Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault afirma que “a evidência da prisão baseia-se [...] no seu papel, suposto ou exigido, de aparelho para transformar os indivíduos” (Foucault 2013: 265). Através dos efeitos ortopédicos da disciplina (no sentido em que impõem uma modificação e corrigem os desvios), a prisão deveria transformar os indivíduos em “corpos dóceis” suscetíveis de serem moldados e controlados e, portanto, passíveis de ser reconstruídos segundo os padrões de comportamento exigidos para viver em sociedade.

O corpo apresenta-se, portanto, como centro do pensamento foucauldiano, como objeto e alvo de poder da modernidade. Distanciando-nos do universo da prisão, podemos entender este controlo do corpo como uma “política das coerções, [...] uma manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos e dos seus comportamentos” (Foucault 2013:160) que visa aumentar as forças do corpo (em termos da utilidade, por exemplo, para o trabalho) e diminuir essas mesmas forças (em termos da obediência a um sistema político). Esta nova “anatomia política”, tal como Foucault a define, é claramente observável em diferentes organizações (escolas, colégios, hospitais ou na organização militar), sendo transportada de igual forma para os espaços de produção em massa. Caracteriza-se pela minúcia e subtileza que constitui o que Foucault diz ser uma “microfísica do poder”.

O indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada pela tecnologia específica de poder a que se chama “disciplina”. Temos de deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: o poder “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. De facto, o poder produz; produz o real; produz domínios de objetos e rituais da verdade. (Foucault 2013: 223-224)

O sucesso do poder disciplinar deve-se, segundo Foucault, à utilização de 3 instrumentos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame (combinação dos dois instrumentos anteriores). O exercício da disciplina pressupõe uma forma de controle por meio do olhar, um dispositivo que permita uma vigilância permanente, associado ao conceito de panóptico (um edifício onde o indivíduo é controlado em permanência, induzindo uma consciência permanente de visibilidade que arrasta consigo a sensação de controlo e, conseqüentemente, o funcionamento do poder). Associado à disciplina, aparece o poder da Norma<sup>2</sup>, que serve de base à manipulação do ensino (com a estandardização da escola – no contexto francês, as *écoles normales*), dos hospitais que se regem sobre as normas gerais de saúde, dos procedimentos e dos produtos industriais. O exame, combinando as técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza, permite qualificar, classificar e punir.

A viragem, do séc. XVII para séc. XIX, do castigo físico para a punição pela detenção não foi mais, segundo Foucault, do que uma integração de mecanismos de coerção já aplicados noutros contextos. Esta mudança, que “humaniza” a punição em detrimento da tortura e do suplício, apoia-se numa nova conceção de justiça, que deverá ser igual para todos. A evidência do castigo pela prisão é uma ideia que tem vindo a atravessar os tempos, desde a sua criação:

Conhecemos todos os inconvenientes da prisão e sabemos que é perigosa quando não é inútil. Contudo, não “vemos” o que possa substituí-la. É a solução detestável, que não sabemos como abandonar. (Foucault 2013: 264)

À punição pela perda da liberdade (valor universal, igual para todos) associa-se a pertinência de poder quantificar, em tempo, o valor de determinado delito, num processo que Foucault

---

<sup>2</sup> O uso da maiúscula é original de Foucault.

designa como “salário”, evidência económica das sociedades industriais. É estabelecida uma equivalência quantitativa entre delito e duração, numa constatação de que, ao cometer um crime, um indivíduo lesa não só a vítima, mas também toda a sociedade, pelo que lhe fica a “dever” uma determinada quantidade do seu tempo.

“A evidência da prisão baseia-se, também, no seu papel, suposto ou exigido, de aparelho para transformar indivíduos” (Foucault 2013:265). Deve, portanto, impor a sua disciplina sobre a totalidade do indivíduo (o seu treino físico, a sua aptidão para o trabalho, o seu comportamento quotidiano, a sua atitude moral e as suas disposições), num poder “omnidisciplinar”. Numa análise a *Vigiar e Punir*, Manuela Ivone Cunha (2008) aponta para os 3 tipos de “tecnologias disciplinares” que, segundo Foucault, serão utilizadas para transformar o prisioneiro:

- 1) políticas e morais (associadas ao isolamento e da hierarquia);
- 2) económicas (associadas ao trabalho, indutor de regularidade, ordem e disciplina do corpo e da alma);
- 3) terapêuticas (associadas ao tratamento e à normalização).

Segundo Manuela Ivone Cunha (2008), *Vigiar e Punir* é, ainda hoje, uma referência clássica no estudo da segurança, controlo e vigilância, sobre a qual se fazem diferentes leituras da contemporaneidade, quer para encontrar uma afinidade com o diagnóstico exposto por Foucault, quer para o contrariar. É o próprio Foucault a admitir o fracasso da prisão enquanto instrumento de repressão: “a história da prisão é justamente a história de algo que nunca funcionou” (Foucault 1980 cit. por Cunha 2008: 68). No entanto, invertendo o problema, Foucault questiona: para que serve o fracasso da prisão? Qual a utilidade dos diferentes fenómenos que são permanentemente criticados, como a manutenção da delinquência, a indução da reincidência, a transformação do delator ocasional num delinvente habitual e a organização de um meio fechado de delinquência? Respondendo à sua própria questão, Foucault afirma:

a prisão e, de uma forma geral, os castigos não se destinam a suprimir as infrações; mas antes a distingui-las, distribuí-las, utilizá-las; que visam, não tanto tornar dóceis os que estão dispostos a violar as leis, mas ordenar a violação das leis numa tática geral das sujeições [...] Em suma, a penalidade não “reprimiria” pura e simplesmente as ilegalidades; “diferenciá-las-ia”, asseguraria a sua “economia geral”. (Foucault 2013: 314)

A crítica da prisão e dos seus métodos surgiu de forma quase imediata depois da sua criação<sup>3</sup>, assentando num conjunto de formulações que, segundo Foucault, continuam a ser atuais passados quase 200 anos, e que o autor elenca da seguinte forma: 1) as prisões não diminuem a taxa de criminalidade; 2) a prisão nunca deixará de fabricar delinquentes (não compreende o homem como ser social, criando uma existência que é contranatura – quer educar o delinquente, mas fá-lo num contexto de abuso do poder, indo contra as disposições da própria natureza humana)<sup>4</sup>; 3) a prisão favorece a organização solidária e hierarquizada dos delinquentes; 4) as condições dadas aos reclusos libertados condenam-nos à reincidência (e origina situações de miséria, na família do condenado).

“Desde há um século e meio que a prisão foi sempre dada como o seu próprio remédio” (Foucault 2013:309). As técnicas penitenciárias são recuperadas de forma cíclica, e ainda hoje “se esperam efeitos maravilhosos” (Foucault 2013:310) da sua aplicação. De acordo com Foucault, a boa condição penitenciária assenta, então, em sete máximas (princípios) universais: *princípio da correção* (transformação do comportamento do indivíduo); *princípio da classificação* (isolamento e separação dos reclusos de acordo com a gravidade dos seus atos, idade, disposições e técnicas de correção); *princípio da modulação das penas* (modificação das penas em função dos resultados obtidos durante a reclusão, progressos ou recaídas); *princípio do trabalho como obrigação e como direito* (o trabalho constitui-se como uma das peças essenciais na transformação e socialização progressiva dos reclusos); *princípio da educação penitenciária* (a educação é indispensável, no que aos interesses da sociedade diz respeito e, simultaneamente, uma obrigação relativamente ao recluso); *princípio do controlo técnico da detenção* (controlo e administração da prisão por pessoal especializado); *princípio das instituições anexas* (ao encarceramento devem seguir-se medidas de controlo e assistência até à readaptação definitiva do ex-recluso).

Segundo Foucault, o encarceramento seria, apenas, mais uma forma de disciplina e de controle entre várias outras, levando ao declínio da prisão. Considerando o transporte das técnicas

---

<sup>3</sup> Como em tantas situações, Foucault invoca documentos históricos para basear o seu pensamento, num método que o filósofo classifica como “método genealógico”. Neste contexto, a genealogia foucauldiana define-se como “uma pesquisa histórica que se opõe ao ‘desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teologias’, que se opõe à unicidade da narrativa histórica e à busca da origem e que procura, ao contrário, a ‘singularidade dos acontecimentos fora de qualquer finalidade monótona’” (Revel 2005: 52).

<sup>4</sup> A propósito desta ideia, é pertinente referir Pat Carlen sobre a redução da reincidência: “a redução da reincidência por parte dos reclusos não pode ser a primeira função da prisão, uma vez que a condição lógica para manter os prisioneiros nas prisões obriga a que diariamente seja dada prioridade às questões de segurança em detrimento das necessidades terapêuticas. Tem sido bem documentado que o cumprimento necessário das exigências de segurança irá, possivelmente, corromper e minar as possibilidades de se obterem condições favoráveis para um ambiente terapêutico” (Carlen 2007:1014).

penais para o corpo social moderno, criar-se-ia o que o autor designa por “arquipélago prisional”, constituído por “associações de caridade, obras de moralização, serviços que distribuem ajuda e, ao mesmo tempo, asseguram a vigilância, bairros e alojamentos operários” (Foucault 2013: 347). Em resumo, uma “trama prisional [que] reúne todos os dispositivos disciplinares, que funcionam disseminados na sociedade” (*ibid*) e que faz com que, “no meio de todos estes dispositivos de normalização que se intensificam, a especificidade da prisão e o seu papel de ligação [percam] a razão de ser” (Foucault 2013: 356). A prisão seria, portanto, cada vez menos necessária num cenário onde os indivíduos já seriam moldados nos diferentes espaços por onde circulam.

É fácil, no entanto, compreender que “o que sucederia em breve [...] seria precisamente o inverso” (Cunha 2008: 74) e que, “em vez de relegada para a periferia, a prisão regressou em força à boca de cena das sociedades em que vivemos” (*ibid*). De acordo com Cunha (2008), em *Sécurité, Territoire, Population* (publicado em 1978), Foucault volta a abordar as questões relacionadas com os dispositivos de controlo, identificando, para além do dispositivo disciplinar da época moderna, o dispositivo de segurança, característico da penalidade contemporânea. Através da prevenção, do cálculo de probabilidades, riscos e custos, a penalidade contemporânea passa a conceber os indivíduos como fazendo parte de um grupo, como uma “população”, emergindo desta nova abordagem os conceitos de “biopoder” e “biopolítica” (*ibid*).

De acordo com o sociólogo contemporâneo Loïc Wacquant, percorremos, neste momento, uma “‘European road’ to the penal treatment of poverty and inequality” (Wacquant 2009:4), que derivou num aumento contínuo de encarceramento desde os anos 70, com uma representação massiva dos segmentos mais precários da classe trabalhadora, desempregados, imigrantes não europeus, e toxicodependentes (*ibid*). A penologia pós-moderna baseia-se, portanto, na disciplina das populações, deixando para trás a disciplina dos corpos: certos tipos de população representam certos tipos de riscos que é necessário gerir (Cunha 2008). Em detrimento de uma lógica disciplinar segundo uma Norma, procura-se a forma mais eficiente de lidar com a população tal como ela se apresenta, sem procurar mudá-la, sem procurar corrigir os desvios: “A nova penologia surgiu em reação aos abusos do projeto normalizador, apresentando-se como neutra e amoral” (Cunha 2008: 77).

No contexto da penologia contemporânea de despojamento da identidade e individualidade, a experiência artística, e mais especificamente a experiência musical, pode ter uma grande

relevância. Em reclusão, a alienação social que, muito frequentemente, esteve na origem da detenção é agravada, pelo que a criação de uma nova identidade, através da experiência musical, afigura-se como um caminho alternativo de vivência da experiência da prisão. Na revisão bibliográfica feita na secção I.2.2 deste capítulo e, muito particularmente, na apresentação do projeto desenvolvido com 4 reclusas no Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo serão descritos os processos de (re)construção da identidade individual de reclusos, desenvolvidos através da participação ativa em projetos musicais.

### I.1.2 O sistema prisional português

Ainda que, nos 40 anos que separam a escrita de *Vigiar e Punir* dos nossos dias, se tenham verificado grandes mutações ao nível da penologia e da forma de perceber o papel da prisão, a essência do pensamento de Michel Foucault continua bem presente na definição da essência da prisão em Portugal. Como pode ler-se no Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade,

A execução das penas e medidas de segurança privativas da liberdade visa a reinserção do agente na sociedade, preparando-o para conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem cometer crimes, a protecção de bens jurídicos e a defesa da sociedade. (Decreto-Lei 115/2009, artigo 2º, número 1)

Mais se acrescenta que

O tratamento prisional consiste no conjunto de actividades e programas de reinserção social que visam a preparação do recluso para a liberdade, através do desenvolvimento das suas responsabilidades, da aquisição de competências que lhe permitam optar por um modo de vida socialmente responsável, sem cometer crimes, e prover às suas necessidades após a libertação. (Decreto-Lei 115/2009, artigo 5º, número 2)

A expressão “tratamento prisional” é, para mim, particularmente relevante. Conduz, claramente, ao pensamento foucauldiano sobre o cárcere e à aspereza dos seus princípios orientadores.

Atualmente, o sistema prisional português está sob a alçada da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), criada em 2012 (Decreto-Lei 215/2012 de 28 de dezembro).

Este organismo de administração pública resulta da integração das antigas Direção-Geral dos Serviços Prisionais e do Instituto de Reinserção Social, procurando potenciar

o conhecimento e experiência acumulada pelos serviços de reinserção social e prisionais, permitindo uma atuação integrada e coerente em áreas conexas, complementares ou que se intercetam, mais consentânea com os princípios da

equidade e da proporcionalidade, focalizada tanto nos riscos e necessidades do agente, como na proteção da vítima e da comunidade. (Decreto-Lei 215/2012 de 28 de dezembro)

Como valores básicos deste organismo, apontam-se os seguintes (DGRSP 2014): a crença na capacidade de mudança do ser humano; a defesa e promoção dos direitos humanos; a defesa da segurança da sociedade; a valorização da reinserção social; a prevenção da reincidência criminal; o serviço à comunidade.

Em termos de organização geográfica, os estabelecimentos prisionais de Portugal continental e ilhas estão organizados em 4 distritos judiciais (Porto, Coimbra, Lisboa e Évora). Quanto à tipologia, os estabelecimentos podem ser de 3 tipos:

- 1) Centrais, destinados ao cumprimento de penas com duração superior a 6 meses;
- 2) Regionais, destinados ao cumprimento de medidas de prisão preventiva e de penas de curta duração, inferiores a 6 meses);
- 3) Especiais, destinados aos reclusos que carecem de tratamento específico (incluem-se neste grupo os estabelecimentos para jovens adultos, mulheres, os hospitais prisionais, e os hospitais psiquiátricos prisionais).

Dado o contexto em que se desenvolveram o trabalho de campo preliminar e o estudo empírico apresentados nesta tese, interessa conhecer a realidade do sistema prisional português e a sua organização, focando especialmente o período durante o qual desenvolveu trabalho de campo (anos de 2013 e 2014).

Apresentam-se, de seguida, os dados estatísticos relativos à distribuição dos reclusos segundo o sexo e a situação penal nos anos de 2013 e 2014.

	2013			2014		
	preventivos	condenados	total	preventivos	condenados	total
Homens	2336	11095	<b>13431</b>	2119	11043	<b>13162</b>
Mulheres	256	597	<b>853</b>	211	630	<b>841</b>

Tabela 1 - distribuição dos reclusos em Portugal por sexo e por situação jurídica (anos de 2013 e 2014). Fonte: DGRSP

Dos dados apresentados neste quadro, podemos concluir, para além a disparidade do número de homens e mulheres, que o número total de reclusos diminuiu em percentagens muito

semelhantes (diminuição de 2% no caso dos homens e 1,4% no caso das mulheres). De notar, no entanto, o crescimento do número de mulheres condenadas, de 2013 para 2014, em 5,5%. Apresento, agora, um quadro informativo quanto ao tipo de crimes que deram origem a medidas de privação de liberdade, por sexo:

	2013		2014	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Crimes contra as pessoas	25,3%	17,1%	25,3%	16,7%
Crimes contra o património	29,4%	22,6%	27,7%	24,3%
Crimes contra a sociedade	7,7%	7,4%	9,9%	9,8%
Crimes contra o Estado	6%	2,3%	6,4%	1,9%
Crimes relativos a estupefacientes	18,1%	46,6%	17,8%	40,5%
Outros crimes	13,5%	4%	12,9%	6,8%

Tabela 2 - distribuição dos reclusos em Portugal por sexo e tipo de crime (anos de 2013 e 2014). Fonte: DGRSP

Analisando os dados acima, é bastante notória a prevalência de condenação por crimes relativos a estupefacientes entre a população feminina (sempre acima dos 40%), sendo os crimes masculinos contra pessoas e contra o património os que tiveram maior incidência nesta população durante os anos analisados.

Segundo as diretrizes da DGRSP, o tratamento individualizado de cada recluso é um dos princípios básicos da correta execução das penas e medidas privativas da liberdade, durante a qual devem ser tidas em conta as necessidades específicas do recluso. O tratamento prisional deve incluir atividades e programas de reinserção social que visam a preparação do recluso para a liberdade (DGRSP 2014). No caso dos reclusos condenados a mais do que um ano de prisão efetiva, ou de todos os reclusos com menos de 21 anos, deve ser feito pelos técnicos do estabelecimento prisional um plano individual de readaptação, avaliado regularmente, no qual deverão ser definidas quais as atividades mais adequadas ao tratamento prisional do recluso nas áreas do ensino, formação, trabalho, saúde, atividades socioculturais e contactos com o exterior.

Nas prisões portuguesas, a educação/ensino é da responsabilidade do Ministério de Educação, conforme o Despacho-Conjunto 451/99 de 1 de junho, entre este Ministério e o Ministério da Justiça. Considerando que, na Constituição da República Portuguesa, está consagrado o direito à educação, reiterado também na Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 de 14 de outubro,

é função do Estado garantir o direito à efetiva igualdade de oportunidades. Segundo o Despacho-Conjunto atrás referido,

A oferta de ensino deve corresponder às necessidades educativas da respectiva população reclusa e assenta num projecto educativo estruturado em função da vida própria de cada estabelecimento. (Despacho-Conjunto 451/99 de 1 de junho)

Para além disso,

O projecto educativo integra os planos curriculares, os programas e o regime de avaliação adoptados para o ensino recorrente, com ajustamentos ao perfil dos alunos e às condições próprias de funcionamento do estabelecimento prisional, devendo ainda contemplar componentes de formação sócio-cultural, actividades extracurriculares, designadamente de natureza desportiva e de animação sócio-cultural. (*ibid*)

Paralelamente, são implementadas diversas actividades extracurriculares e ministrados cursos de educação extraescolar, nomeadamente Português para Estrangeiros, Educação para a Cidadania, Artes Visuais, Música e Desporto, como parte do projeto educativo de cada Estabelecimento Prisional.

Todas estas orientações legais/organizativas induzem, de alguma forma, uma ideia positivamente inocente sobre o sistema prisional português. No entanto, somos frequentemente confrontados com notícias, na comunicação social, chamando-nos a atenção para a sobrelotação, a falta de condições físicas para o alojamento dos reclusos, a alta taxa de mortes, por doença ou suicídio (50 por cada 10000 habitantes, contrastando com a média europeia de 26,3), ou episódios de violência. Não será estranho, antes de mais, a este facto a sobrelotação de muitas das prisões portuguesas. Segundo o Relatório de Atividades da DGRSP de 2014, metade dos estabelecimentos prisionais em Portugal estava em sobrelotação (210% de lotação no EP de Viseu, 196% no EP do Aveiro ou 175,9% no EP Porto, para dar alguns exemplos mais gritantes). Nas palavras de António Pedro Dores,

Portugal é dos poucos países da Comunidade Europeia condenado por atentados aos direitos humanos dos presos pela Amnistia Internacional e pela Comissão de Direitos do Homem do Conselho da Europa. É também o país da Comunidade com maior número relativo de presos (140 por cem mil habitantes, contra 90 de média comunitária). (Dores 2000, s/p)

É importante, perante o acima exposto, salientar que a realidade do EPESCB é bastante distinta da generalidade do cenário das prisões portuguesas. As condições físicas do espaço são de qualidade, e não existe o problema da sobrelotação (em dezembro de 2014 a taxa de ocupação era de 89,8%, com 318 reclusas para uma lotação de 354 lugares). Como será referido mais à frente no quadro da caracterização deste EP, todas as celas são individuais, e possuem instalações sanitárias privativas e aquecimento central, existindo um conjunto de equipamentos físicos e de serviços muito variado.

Deixando, agora, o contexto do sistema prisional português, e tendo em conta as especificidades da reclusão feminina, a secção seguinte desenvolve em mais detalhe as particularidades a ela associadas.

### **I.1.3 Especificidades da reclusão feminina**

Começo por invocar, de novo, Michel Foucault:

A prisão, a região mais sombria do aparelho da justiça, é o lugar onde o poder de punir, que já não ousa exercer-se com o rosto descoberto, organiza silenciosamente um campo de objetividade em que o castigo poderá funcionar à luz do dia como terapêutica e a sentença inscrever-se entre os discursos do saber. Compreende-se que a justiça tenha adotado tão facilmente uma prisão que, porém, não fora filha dos seus pensamentos. (Foucault 2013: 294)

A taxa de reclusão feminina em Portugal é das mais altas da Europa (oscilando entre 8% e 9% da população reclusa total), só comparável com a realidade espanhola (Matos e Machado 2007). Por outro lado, a disparidade entre o número de mulheres e homens detidos (em Portugal, na generalidade dos países da União Europeia e nos EUA) justifica a escassez de

estudos que abordem especificamente a reclusão feminina, uma vez que, aos olhos do sistema, se trata de uma minoria (Cunha 2007).

Sobre o aumento exponencial da população reclusa feminina, numa visão internacional, Carlen (2007) traz à discussão os motivos que poderão estar neste facto. Segundo a autora, há 4 razões que o explicam: 1) o aumento das “indústrias” de reintegração (baseadas na crença de que a entrada na prisão é uma oportunidade para reabilitar reclusas que vivem em situações de privação social, humana e económica); 2) a lógica do encarceramento como fundamento da prisão, aniquilando o seu papel reabilitativo – “a prisão está, em primeiro lugar, essencialmente organizada para punir os excluídos, controlando-os de forma segura durante um período de tempo definido por um tribunal” (Carlen 2007:1009); 3) a conceção governamental de que a prisão é uma ferramenta multifuncional de engenharia social que permite fazer desaparecer as razões do crime; 4) a impossibilidade de existir o conceito de reintegração social na prisão, por razões de ordem lógica, sociológica, ideológica e política – “Os programas prisionais não possuem a fórmula mágica que permite reduzir os níveis de reincidência, *independentemente de haver ou não uma alteração da situação da mulher fora da prisão* [itálico original]” (Carlen 2007:1014). A falta de estudos, em Portugal, que abordem a mulher enquanto transgressora das normas sociais e legais, as formas de transgressão feminina e o seu impacto social é o reflexo do distanciamento da criminologia, a nível internacional, desta temática (Matos e Machado 2007, Gomes e Granja 2015). As próprias políticas penitenciárias, dominadas por esta tendência para secundarizar as necessidades específicas da reclusão de mulheres, tem efeitos muito particulares. A mais imediata é a de que, estando concentradas em poucos estabelecimentos prisionais (em Portugal, existem apenas dois: Tires e Santa Cruz do Bispo), a distância geográfica das reclusas em relação à família é, muitas vezes, considerável, com repercussões imediatas ao nível das visitas ou saídas jurisdicionais (Cunha 2007).

Num estudo sobre narrativas de vida de mulheres reclusas, assente na procura de resposta a duas questões - quais os significados que as mulheres constroem sobre o crime e sobre a reclusão nas suas trajetórias de vida e como é que essas trajetórias são constrangidas por determinantes sociais associadas à sua condição feminina - Matos e Machado (2007) concluem que a “lente da reclusão” é extremamente relevante no contexto da reclusão feminina, sendo através dela que as mulheres constroem a sua história de vida e processam uma ressignificação dos acontecimentos. Da sua investigação resulta a identificação de dois fios condutores centrais no discurso das reclusas: a prisão como elemento central de destaque e a importância da relação com os outros (dentro e fora da prisão).

Não sendo a prisão o objeto do estudo de Matos e Machado (2007), as autoras consideram que, tratando-se de uma investigação onde se procuram construir as histórias de vida de mulheres reclusas, é natural que a prisão ocupe um espaço de destaque nos seus testemunhos. A forma, no entanto, como é dado este destaque à prisão varia, sendo possível identificar 3 visões distintas. Em primeiro lugar, a perceção da reclusão como capítulo de vida, com a identificação clara do período de reclusão como um capítulo demarcado, contrastando com a dificuldade de dividir o resto do seu percurso em capítulos. Em segundo lugar, a visão da reclusão como ponto de viragem, com duas formas de construção de significados: positiva (vista como uma experiência que lhes permite afastarem-se de processos negativos (droga, prostituição, abusos ou violência) e negativa (diretamente relacionadas com a privação de liberdade – não poder sair, nem abrir nenhuma porta – ou com o impacto da reclusão sobre os familiares). Por último, a interpretação da reclusão como o maior desafio das suas vidas, novamente com duas formas de o entender (Matos e Machado 2007): positiva (a reclusão como espaço para conhecer-se melhor e descobrir capacidades até aí desconhecidas) e negativa (a sensação de inadaptação à realidade, que arrasta consigo, muitas vezes, ideias suicidas).

A relação com os outros aparece no estudo de Matos e Machado (2007) como elemento de particular significado. Na descrição de um episódio específico que tenha marcado a sua experiência, a maioria das mulheres entrevistadas relata acontecimentos que envolvem outros atores, de dentro ou externos ao contexto da prisão, que faziam parte do seu passado ou que integraram as suas teias de relações depois da reclusão. No que diz respeito à relação com familiares, Matos e Machado (2007) apontam para a generalização de sentimentos de culpa e preocupação, especialmente nas mulheres-mães. Em relação a amigos, a ideia dominante é a de desilusão com amigos do exterior, que deixam de as apoiar e de estar presentes a partir do momento em que foram presas (ao contrário da família, que é tida como suporte sempre presente). Desenvolvem-se, também, novos laços afetivos no interior da prisão, quer com outras reclusas, quer com guardas e outros elementos do *staff* prisional, o que genericamente é visto pelas reclusas como um aspeto positivo (ainda que reportem situações de traição em amizades com outras reclusas).

O panorama das relações, construídas ou continuadas, no período de reclusão sofreu uma importante alteração nos últimos anos em Portugal. Cunha (2002, 2004a, 2004b) descobre por trás dos muros da prisão um prolongamento da teia de relações tecida no exterior, antes da entrada na prisão. No seu trabalho no EP de Tires, realizado em dois momentos separados no

tempo (1987 e 1997), a autora descobre, no espaço de uma década, a metamorfose radical ocorrida que tornou o universo social daquele espaço “aos [seus] olhos, irreconhecível” (Cunha 2002:17). Dois fatores básicos são apontados como estando na origem desta mudança: “a homogeneidade penal e social da população reclusa, sem paralelo na história da instituição, e um inédito emaranhado de teias de parentesco, amizade e vizinhança, nas quais a população se articula” (*ibid*). A este facto não é, de todo, alheia a presença massiva nas prisões femininas de mulheres condenadas por crimes associados ao tráfico de estupefacientes, como é observável nos quadros estatísticos apresentados na secção anterior deste trabalho.

Esta realidade mais recente das prisões femininas em Portugal, povoadas, segundo Cunha (2002), por constelações de parentelas constituídas por primas, irmãs, cunhadas, tias, sogras, mães e avós, contraria o conceito de “instituição total” advogado por Goffman (1991) e que continua a marcar a abordagem ao universo prisional. Segundo este autor, a prisão tem como papel a “mortificação” da individualidade do recluso, conseguida através de diferentes mecanismos (confinamento a um local governado por uma única autoridade; atividades diárias sempre em conjunto com outros reclusos e/ou guardas, organizadas num horário muito rígido, impostas com o único objetivo de cumprir as normas da instituição) e por intermédio da eliminação das diferentes identidades que, em sociedade, definem pertenças e identidades (trabalho, família, residência ou lazer). No entanto, no retrato da prisão feminina traçado por Manuela Ivone Cunha, as barreiras que, numa instituição totalizante, deveriam existir em relação ao exterior ou, numa só palavra, o isolamento, deixam de ser uma realidade quando a própria prisão se revela um prolongamento da vida anterior à reclusão.

Apesar de a prisão ter desenvolvido diversas formas de abertura com o exterior através de um crescente fluxo de bens, serviços e comunicações com o exterior subsiste, ainda assim, no domínio dos estudos prisionais a idealização da prisão como um “mundo à parte”. O perfil de instituição totalizante tem como consequência a proliferação de ideias da prisão como uma micro-sociedade (Cunha 2004b):

continua[-se] a partir do pressuposto que os muros destas instituições separam os prisioneiros das suas relações “exteriores”, o que nesta caso equivale a dizer das suas relações “anteriores”. Por mais porosos que fossem, os muros das prisões continuariam sempre a materializar este hiato social elementar, e mesmo visitas regulares, telefonemas ou cartas não o tornariam menos

tangível. A reclusão seria assim inevitavelmente uma interrupção, uma realidade entre parêntesis. (Cunha 2004b: 153)

Segundo Cunha (2002), o panorama do EP de Tires ilustra o tipo de populações que povoam as prisões desde o final do século XX: “traficantes de baixo patamar, toxicómanos, pequenos delinquentes contra a propriedade ou versões contemporâneas dos ‘pilha-galinhas’” (Cunha 2002: 323). Não deixa de ser interessante que, no contexto do projeto por mim desenvolvido em no EPESCB, o perfil das reclusas se afastasse, genericamente, desta fotografia.

À parte deste retrato sociológico, a maternidade atrás das grades afigura-se como uma importante especificidade da reclusão feminina. O enquadramento legal português (artigo 7º, nº1, alínea g) do Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade) prevê que o recluso (sem discriminar se mãe ou pai) possa manter os filhos consigo até ao máximo de 3 anos de idade (ou, em casos excecionais, cinco anos), mediante o consentimento do outro titular da responsabilidade parental. No entanto, porque não existem condições, nas prisões masculinas, para o albergue de crianças e porque, mesmo antes da reclusão, a responsabilidade sobre as crianças recai maioritariamente sobre a mulher, “parenting in situations of imprisonment is largely a woman’s business, whether within or from the prison setting” (Cunha e Granja 2014:5).

Segundo Faria (2013), a visão sobre a condição da maternidade em reclusão tem vindo a alterar-se, manifestando-se ao nível das condições dadas às mulheres para terem os seus filhos na prisão e em termos da legislação. Neste momento, as normas preveem: 1) assistência médica para grávidas, parturientes e crianças; 2) opção de escolha por um hospital não-prisional para a realização do parto; 3) fornecimento de produtos de puericultura e higiene infantil (se a reclusa não tiver condições para adquiri-los por conta própria); 4) alojamento em locais específicos, com condições adaptadas à coabitação de mãe e filho, separadas do resto da população prisional; 5) fornecimento de alimentação adequada às crianças e um espaço separado do resto da população reclusa para fazerem as suas refeições; 6) preferência por um transporte não-prisional sempre que é necessário levar a criança para o exterior; 7) obrigatoriedade por parte do EP de organização de atividades destinadas às crianças, dentro e fora da prisão.

A manutenção das crianças na prisão suscita muitas dúvidas e tem sido objeto de alguma discussão (veja-se a este propósito Serras e Pires 2004). Se, por um lado, é valorizada a continuidade do contacto permanente entre mãe e filho, por outro está-se a sujeitar a criança a

um ambiente muitas vezes descrito como conflituoso, agressivo, agitado e barulhento (Serras e Pires 2004; Cunha 1994). Não deixa, no entanto, de ser importante referir que a abertura da presença das crianças na prisão surgiu, antes de mais, com um objetivo centrado nas mulheres. Segundo Manuela Ivone Cunha e Rafaela Granja, o princípio do tratamento moral que regeu a filosofia das prisões de mulheres na primeira metade do século XX (o comportamento das mulheres era considerado duplamente desviante já que, para além do desvio para com as normas sociais, as condenadas tinham-se desviado também da sua “condição feminina”) prevaleceu ao longo do tempo:

A second ingredient in the moral regeneration which was shaped by social notions of gender consisted in the attempt to instil feelings of maternal responsibility in inmates and cultivate mothering skills. Although permission to keep infant children in prison took the children’s interests into account, it was primarily justified by the program’s aim to educate the mothers. (Cunha e Granja 2014: 6)

Segundo Machado (2009), a “necessidade básica do estabelecimento de (pelo menos) uma relação afectiva estável, continuada e significativa, desde o início da vida, para que o desenvolvimento integral de um sujeito prossiga harmoniosamente, é hoje um dado consensual (Machado 2009: 1). Nesta perspetiva, a presença da criança na prisão pode ser considerada positiva. Acrescente-se, ainda, o facto de que muitas das reclusas “provêm de contextos familiares desviantes, têm em muitos casos características da personalidade desviantes e tendem a reproduzir padrões de desviância na geração seguinte, quer por se associarem a outros elementos anti-sociais quer por abandonarem a sua prole em virtude de virem presas” (Gonçalves e Lopes 2007, cit. por Faria 2013: 57). Neste sentido, a educação da criança, nos primeiros anos de vida, num ambiente onde existem regras e rotinas pode ser benéfico, na medida em que as retira do contexto desestruturado onde viveriam, se não permanecessem com a mãe no interior do EP.

Em contraponto com os argumentos a favor da permanência das crianças na prisão, Faria (2013) refere dois fatores que apontam na direção contrária: 1) o estado depressivo recorrente das reclusas, que tem consequências na criança ao nível das inibição do desenvolvimento de competências sociais, problemas de comportamento e dificuldade no estabelecimento de

relações afetivas de proximidade; 2) a referência, da parte das crianças, numa mãe cujo comportamento é marcado por um ambiente de stress e de conflito quase permanente. No contexto aqui descrito de reclusão feminina e maternidade atrás das grades, a música poderá ter um papel fundamental. Nas palavras de Cristina Faria, devidamente contextualizadas no estudo de caso que realizou no EPESCB,

Talvez a criação de contextos estruturados de interacção mãe-filho que consigam amenizar os estados emocionais menos positivos das mães e que permitam a comunicação entre os dois de forma diferente da de todos os dias, possa ter efeitos benéficos para as crianças que com elas convivam, principalmente em condições em que tanto umas como outras possam vivenciar esses contextos simultaneamente. (Faria 2013: 59)

## **I.2 Da Música na Comunidade à música nas prisões**

### **I.2.1 Música na Comunidade**

Antes de desenvolver em profundidade o universo da Música na Comunidade, é importante definir a sua base conceptual. Neste trabalho, o termo “Música na Comunidade” é usado como uma tradução direta da designação *Community Music*, enquadrando-se toda a análise apresentada nos capítulos II e III desta tese na trama conceptual britânica do termo (conforme será desenvolvido posteriormente). Para uma contextualização mais abrangente deste posicionamento, desenvolvem-se primeiro questões relacionadas com diferentes conceções do que é *Community Music*, observando de seguida a realidade portuguesa. Clarificada a lente a partir da qual se fará toda a revisão bibliográfica, observação e análise apresentadas neste trabalho, contextualiza-se de seguida o campo sobre o qual se tem desenvolvido a investigação neste domínio, numa perspetiva internacional, e enquadra-se a *Community Music* no conjunto de saberes que a atravessam.

#### **I.2.1.1 Do conceito ao panorama português**

Uma revisão de literatura sobre o universo da Música na Comunidade rapidamente embate na ausência de uma definição clara que enquadre todas as práticas e filosofias a nível mundial:

Music in community centres, prisons and retirement homes; extra-curricular projects for school children and youth; public music schools; community bands, orchestras and choirs; musical projects with asylum seekers; marching bands for street children. All this – and more – comes under the heading of community music.... But a single definition of community music is yet to be found. (McKay e Higham 2011: 4)

Numa visão panorâmica do cenário internacional, Kari Veblen afirma que:

CM [Community Music] consists of, but is not limited to, informal music making, which includes teaching and learning dimensions. These activities

weave their way through amateur and professional, formal and informal, institutional and non-institutional contexts. Projects may be occasional, one-time, or ongoing. Thus, the CM tapestry is local, personal, political, multifaceted and, above all, fluid. (Veblen 2013: 1).

O conceito de *tapestry* (tapeçaria) é usado, também, por Higgins (2006, 2007), no sentido de descrever a encruzilhada de práticas e conceitos sobre Música na Comunidade a nível internacional que, na sua diversidade, formam um só corpo. A imagem de uma tapeçaria tecida com fios de diversas cores que formam diferentes desenhos numa estrutura organizada e delimitada é, portanto, a imagem da própria Música na Comunidade enquanto universo onde coexistem diferentes formas de fazer música com diferentes grupos de pessoas, práticas essas estruturadas sobre um mesmo princípio: uma intervenção ativa entre um líder/facilitador e os participantes (Higgins 2012).

Ainda que definida de diferentes formas a nível internacional, todas as concepções de Música na Comunidade apontam numa mesma direção: pessoas a fazer música, de várias formas – *performance*, improvisação e criação (Veblen e Olsson 2002). Associada a esta ideia é, também, unânime a premissa de que as atividades de Música na Comunidade assentam no princípio de que todos têm o direito e a capacidade de fazer e criar música (*ibid*). Portanto, a Música na Comunidade deve ser percebida não como um conjunto de regras ou elementos restritos, mas como uma ação dinâmica, viva, que permite descobrir diferentes formas de proporcionar uma experiência musical participativa a qualquer indivíduo (*ibid*).

Não deixa de ser paradigmático desta busca por uma definição ou de um conceito o facto de David Elliot abrir o capítulo da última edição do *The Oxford Handbook of Music Education* dedicado à Música na Comunidade com a pergunta: “What is community music?” (Elliott 2012:99). Passados mais de 30 anos sobre os primeiros encontros internacionais subordinados à temática, ainda não foi possível encontrar uma definição clara e que abarque todo o tipo de atividades desenvolvidas no âmbito da Música na Comunidade e a pergunta, a “perennial question” (Veblen 2013:1), continua sem uma resposta clara. Elliott (2012) afirma que o conceito de *Community Music* tem visto as suas fronteiras alargarem-se, progressivamente, devido a vários fatores (diferentes formas de fazer, ter acesso e experienciar a música; novos entendimentos sobre a abundância de benefícios trazidos pela participação ativa na experiência musical para pessoas de todas as idades e condições; uma onda crescente de

estudos sobre a natureza e os valores da *Community Music*), pelo que se está cada vez mais longe da descoberta de uma definição unificadora. No entanto, segundo o mesmo autor,

it is highly unlikely – and in fact highly desirable – that there will ever be a fixed concept or “how-to” of CM [Community Music]. For however and wherever CM is conceived and practiced, this elusive phenomenon continues to evolve and diversify locally and internationally to meet the changing needs of the people it serves today and those it will serve tomorrow; it reinvents itself continuously in relation to the music and the technologies its practitioners and clients desire and appropriate; and, of course, CM matures constantly as CM facilitators deploy their creativity to reframe, adjust, combine, integrate, and overlap existing ways of empowering people to make music for the realization of its many “goods” and the many ways that music making, musical sharing, and musical caring creates “community”. (Elliott 2012: 102-103)

Segundo Higgins (2010, 2012) há 3 entendimentos possíveis do termo *Community Music*: 1) música feita por uma determinada comunidade; 2) música feita comunitariamente; 3) música feita num processo de intervenção ativa entre um líder/facilitador e os participantes. Em Portugal, o conceito de Música na Comunidade (uma tradução direta de *Community Music*) é algo relativamente novo. No contexto das duas primeiras definições apresentadas por Higgins, rapidamente descobrimos exemplos, no nosso país, nas bandas filarmónicas, grupos de música tradicional, tunas ou coros. Não é esse, no entanto, o conceito que interessa explorar neste trabalho. Enquadro o projeto que desenvolvi na prisão como um projeto de *Community Music* (na conceção britânica do termo): “an intentional intervention, involving skilled music leaders, who facilitate group music-making experiences in environments that do not have set curricula” (Higgins 2012:4), dando ênfase aos participantes, contexto, igualdade de oportunidades e diversidade (Higgins 2012). Identifico-me, portanto, com o perfil do músico que procura proporcionar experiências positivas e relevantes que englobam atividades como a improvisação, criação e *performance* (*ibid*).

O facto de Higgins apontar a prática musical em grupo como uma das características das atividades de Música na Comunidade parece contraditório com as características do trabalho que desenvolvi no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo (EPESCB). A procura dos pontos de convergência entre o projeto neste estabelecimento prisional,

marcadamente individualizado, e o posicionamento de Higgins (a personificação da filosofia da *Community Music* no Reino Unido) é o principal objetivo deste trabalho, que espero conseguir defender no final desta tese.

Considerando este posicionamento, é seguro afirmar que os estudos em Portugal no domínio da Música na Comunidade são, ainda, muito escassos. Da minha pesquisa, resultou apenas um trabalho nesta área de Pedro Costa (2013), sobre um projeto de Música na Comunidade desenvolvido no Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro. É, no entanto, importante referir a existência da Licenciatura em Música na Comunidade na Escola Superior de Educação de Lisboa desde o ano letivo 2007/2008, acreditada pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) em 2011. Esta licenciatura “tem como principal objectivo a formação de músicos habilitados a darem respostas artísticas adequadas a diferentes públicos e contextos de intervenção comunitária”<sup>5</sup>. A Universidade de Aveiro, por seu lado, incluiu no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Música a disciplina de opção Música, Educação e Comunidade (MEC), entre os anos letivos de 2011/2012 e 2014/2015. No âmbito desta disciplina de foro marcadamente prático, foi dada aos alunos a oportunidade de desenvolver projetos musicais com diferentes comunidades do exterior<sup>6</sup>, com apresentações ao público no final do semestre.

Segundo Quintela (2011), Portugal tem assistido nos últimos anos a uma crescente consciência de que o acesso à cultura é um importante instrumento de reforço da integração e coesão social, constituindo-se como um elemento de cidadania contemporânea. No campo da música, o Serviço Educativo da Casa da Música (Porto) tem vindo a afirmar-se como um importante mediador entre a arte (música) e a sociedade, com estratégias

inovadoras e de carácter experimental, cujos efeitos se podem verificar não só ao nível da mobilização de públicos, mas também do modo como estes se relacionam com a música e a prática criativa (ou seja, formação para as artes, no sentido mais substantivo). (Quintela 2011: 65)

O Serviço Educativo da Casa da Música tem-se mantido “fiel ao desígnio traçado desde a sua génese de fazer chegar a música às mais diversas comunidades e a um número crescente de indivíduos: bairros, prisões, hospitais, escolas, crianças, seniores, pessoas com necessidades

---

<sup>5</sup> Informação disponível em <http://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/licenciaturas/licenciatura-em-musica-na-comunidade>.

<sup>6</sup> No ano letivo 2013/2014 os alunos de MEC puderam desenvolver um projeto musical com as quatro reclusas do EPESCB com quem trabalhei e com seis reclusos do EPRA. Este projeto será descrito em mais detalhe no capítulo III desta tese.

especiais, profissionais de música, amadores, famílias e individuais” (Casa da Música 2012b: 18). É “uma porta aberta a todos os que desejam uma vivência musical plena” (Casa da Música 2010: 84), oferecendo ao público uma agenda repleta de possibilidades para viver todo o tipo de experiências musicais.

No âmbito de uma atividade muito extensa (com mais de 1200 atividades no último ano letivo de 2015/2016), é particularmente relevante para este trabalho e para o enquadramento das atividades de Música na Comunidade as iniciativas pontuais, de duração variável, de intervenção na comunidade. Dessas, destacam-se o programa “A Casa vai a casa”, definido como uma forma de “estender a prática musical a quem não pode vir até nós, através de visitas às mais diversas instituições” (Casa da Música 2015: 105) com um propósito de “dimensão solidária” (*ibid*). Nesse âmbito, uma equipa de formadores do Serviço Educativo desloca-se às sedes das instituições que o solicitam, permitindo que grupos de indivíduos que têm um acesso muito restrito (ou inexistente) à atividade musical desenvolvam um trabalho que “contribui para a reabilitação da autoestima, promove o combate à exclusão social e incentiva o espírito de comunidade” (Casa da Música 2012a: 165). As instituições que acolhem projetos no âmbito do programa “A Casa vai a casa” têm sido muito diversas, desde centros de apoio à infância, 3ª idade ou cidadãos com necessidades especiais, organizações de ação social, hospitais e prisões (sobre um projeto específico no EPESCB, ver Rodrigues *et al.* 2010). Como pode ler-se na Agenda 2015/2016,

Em intervenções atentas a contextos socioculturais particulares e histórias humanas sensíveis, a música surge como oportunidade de criação e envolvimento; de valorização de cada pessoa e da comunidade em que se insere. Assume-se, assim, um plano cuidador, regenerador de afectos e de laços com o mundo. Combate-se a exclusão social, o desamparo. Reforça-se a identidade de grupo, a noção de pertença. Reabilita-se o desejo de uma vivência activa. É isto tudo o que procuramos dar. O que recebemos é sempre maior. (Casa da Música 2015: 106)

O Curso de Formação de Animadores Musicais, dirigido a professores de música, músicos profissionais e estudantes do ensino superior é outra das valências do Serviço Educativo da Casa da Música no âmbito da Música na Comunidade. Durante um ano letivo, o grupo de formandos desenvolve diferentes projetos com diversos tipos de comunidades (sobre um

projeto específico desenvolvido no EPESCB veja-se Mota 2012). Sob a orientação de formadores do Reino Unido (Tim Steiner, Sam Mason, Paul Griffiths, Pete Letanka e Duncan Chapman, entre outros), exploram-se ferramentas de trabalho diversificadas (liderança, improvisação, composição, *performance* em grupo) tendo em vista o trabalho com diferentes comunidades (Quintela 2011; Rodrigues e Rodrigues 2011).

Nos “Sonópolis”, espetáculos que encerram as atividades do Serviço Educativo da Casa da Música onde participam no mesmo palco *ensembles* provenientes de diversos contextos (sociais e musicais) e nas iniciativas do programa “A Casa vai a casa”, nasceram projetos que se perpetuaram no tempo e com os quais a Casa da Música continua a trabalhar (Rodrigues e Rodrigues 2011). Exemplos deste facto são o Coro de S. Tomé (coro de crianças numa escola do bairro social de S. Tomé, no Porto) ou o Som da Rua (grupo composto por indivíduos com graves problemas de integração como sem-abrigo, pessoas com adição ao álcool e drogas ou pessoas atingidas pelos fenómenos de pobreza).

O trabalho com pessoas com necessidades especiais é outra das vertentes do Serviço Educativo da Casa da Música passível de ser integrada no contexto de Música na Comunidade. A expressão máxima desta valência é o festival “Ao Alcance de Todos”, realizado anualmente, e que consiste numa semana onde se apresentam projetos desenvolvidos com diferentes comunidades de cidadãos com necessidades especiais, juntamente com a realização de *workshops* e conferências (Rodrigues e Rodrigues 2011; Quintela 2011). Sobre diferentes projetos desenvolvidos no trabalho com comunidades de cidadãos com necessidades especiais, afirmam Helena Rodrigues e Paulo Rodrigues:

Projects with disabled people are amongst the most challenging and innovative experiences promoted by Casa da Música and one of the areas where technological developments were created to allow music to be within the reach of all. The testimony of participants, frequently with severe difficulties in expressing themselves verbally, acutely states the importance of “having a voice” or been seen by others as “worthy”. (Rodrigues e Rodrigues 2011: 40)

Volto, para fechar esta primeira secção, à filosofia britânica da prática de Música na Comunidade. As origens da *Community Music* remontam aos anos 60 do século XX, integradas num movimento de ativismo político e social através das artes, na busca de uma democracia cultural. “With no claim of superiority or special status, cultural democracy advocates that

people need to create culture rather than having culture made for them” (Higgins 2012: 168), pelo que um *community artist* procurará, sempre, criar o espaço necessário para que cada indivíduo se possa expressar, musicalmente. No centro deste movimento de ativismo pelas artes esteve a condenação da herança cultural europeia que reservava a experiência artística a uma elite, pelo que a essência da sua filosofia centrou-se na conceção de que, pela arte, as experiências criativas, o prazer e a celebração deveriam ser acessíveis a todos (Higgins 2007). A Música na Comunidade surge, então, como uma resposta à insatisfação com a educação musical formal, espaço habitado por uma minoria, em que a ênfase era dada à recriação de uma tradição estabelecida em detrimento da criatividade (Deane e Mullen 2013)<sup>7</sup>. O radicalismo que marcou o movimento dos anos 60, 70 e 80 tem sido mitigado ao longo dos tempos. No relatório da *Arts & Humanities Research Council* de 2014 intitulado “Whatever Happened to Community Music?”, documento elaborado na sequência de uma série de encontros onde participaram os diversos intervenientes no universo da Música na Comunidade (académicos, investigadores, patrocinadores, profissionais e gestores de projetos), pode ler-se:

CM [Community Music] has traditionally claimed to draw on ‘radical’, ‘activist’ or broadly ‘political’ motivations. We found little evidence of this in delegates’ accounts of contemporary practice. Rather, delegates provided accounts of how CM practice has come to accommodate itself to – and position its value in relation to – the agendas of formal service providers (in education, health and social services). (Brown *et al.* 2014: 3)

Reconhecendo que o fenómeno da Música na Comunidade é muito vasto em termos mundiais apresento, de seguida, os posicionamentos mais relevantes no universo da Música na Comunidade a nível internacional.

---

<sup>7</sup> Não deixa de ser interessante perceber que, tal como David Elliott põe em relevo na abertura do capítulo sobre Música na Comunidade do *The Oxford Handbook of Music Education* já anteriormente citado, a Música na Comunidade seja muito anterior à educação musical formal no quadro da história do Homem: “To many in our profession this term [community music] may signal a new idea or practice within ‘music education’. Actually, it’s the reverse. In the broadest sense, community music predates institutionalized school music education by thousands of years” (Elliott 2012:99).

### I.2.1.2 Perspetiva internacional

A Commission for Community Music Activity (CMA) associada à International Society of Music Education (ISME) tem sido a face mais visível da investigação e reflexão sobre Música na Comunidade a nível internacional desde a década de 80. Nas conclusões do seu seminário de 1990 ficam definidos de forma bastante clara os princípios básicos que caracterizam este tipo de prática musical: [...] decentralisation, accessibility, equal opportunity, and active participation in music-making” (McKay & Higham 2011:5). No entanto, e como é apontado por diversos autores (Higgins 2010, 2012; McKay & Higham 2011; Schippers e Bartleet 2013; Veblen 2002), ainda não existe uma base sólida de estudos académicos que problematize e teorize as práticas da Música na Comunidade: uma grande parte das publicações até agora conhecidas assenta na descrição de projetos específicos, centrando-se mais em questões práticas de implementação e organização de workshops, em detrimento de uma reflexão mais profunda e abrangente.

Em 2000, no encontro da CMA em Toronto, foram definidas 14 características que caracterizam a natureza da Música na Comunidade:

- 1) ênfase na variedade e diversidade musicais que reflete e enriquece a vivência cultural da comunidade e dos participantes;
- 2) participação ativa no fazer música de todos os tipos (*performance*, improvisação e criação);
- 3) desenvolvimento de um conhecimento musical ativo (incluindo conhecimento musical verbal, quando apropriado);
- 4) multiplicidade de processos e relações entre participante e facilitador;
- 5) compromisso com a aprendizagem ao longo da vida, à qual devem ter acesso todos os membros da comunidade;
- 6) consciência da necessidade de incluir indivíduos ou grupos desfavorecidos ou sem voz na sociedade;
- 7) reconhecimento que o desenvolvimento social e pessoal dos participantes é tão importante como o desenvolvimento musical;
- 8) crença no valor da música na promoção da aceitação e compreensão multiculturais;
- 9) respeito pela propriedade cultural de uma dada comunidade e reconhecimento da propriedade, quer individual quer de grupo, da música;

10) compromisso permanente de responsabilização através de procedimentos variados de avaliação, regulares e diversificados;

11) incentivo ao prazer pessoal e à confiança na criatividade individual;

12) modos de ensino e aprendizagem flexíveis e facilitadores (orais, notacionais, holísticos, experimentais, analíticos);

13) excelência/qualidade no processo e no produto da atividade musical, relativamente aos objetivos dos participantes;

14) respeito pelas origens e intenções de práticas musicais específicas.

Estes princípios são sintetizados em cinco pontos essenciais por Veblen (2008) e Veblen e Waldron (2012) que, segundo os autores, são característicos da Música na Comunidade:

1) o género musical e os tipos de atividade – todos os géneros musicais são aceites, num processo de participação ativa que envolve a *performance*, a criação e a improvisação;

2) os participantes – numa visão abrangente sobre os destinatários, as atividades de Música na Comunidade abarcam milhares de participantes em todo o mundo de diferentes idades, género, culturas, condições socioeconómicas, crenças políticas ou religiosas; sob o ponto de vista dos profissionais que implementam os projetos, este têm um papel elástico e assumidamente flexível onde coabitam os papéis de mentor, facilitador, catalisador, treinador e diretor que exigem, também, que possam contar com a sua experiência como professor, empresário, angariador de fundos, terapeuta, assistente social, intérprete, compositor, arranjador, especialista em tecnologia de música, etnomusicólogo, bailarino, poeta, artista visual ou contador de histórias (Veblen 2008);

3) as intenções e aspirações dos agentes envolvidos – o desenvolvimento pessoal é tão importante quanto a aprendizagem musical, num processo onde se explora o poder da música enquanto forma de união entre as pessoas e um caminho para cultivar a identidade pessoal e coletiva;

4) as formas de ensino e aprendizagem – de um processo de abertura para a participação ativa de qualquer indivíduo que assume, assim, uma parte da responsabilidade do produto do trabalho musical, nascem múltiplas formas de relacionamento entre líder/facilitador e participante; os processos de ensino-aprendizagem incluem, frequentemente, uma mistura de diferentes estratégias orais, notacionais, experimentais, conservadoras, espirituais e/ou analíticas (Veblen 2008);

5) os cruzamentos entre os contextos sociais/educativos/culturais, formais e informais na formação de uma “comunidade” – a “comunidade” formada pelo conjunto de

participantes (líder/facilitador incluído) pode ser caracterizada de diferentes formas: geograficamente situada, baseada na cultura, com determinada orientação artística ou virtual, entre outras.

De forma diferente, Higgins (2012) sintetiza os princípios básicos da prática de Música na Comunidade na figura do líder/facilitador que: põe ênfase na participação ativa, é sensível ao contexto, cultiva a igualdade de oportunidades e assume um comprometimento com a diversidade; procura proporcionar experiências relevantes e acessíveis que integrem atividades como ouvir, improvisar, criar e atuar para outros; está comprometido com o ideal de que todos têm o direito e a capacidade de fazer, criar, e disfrutar da sua própria música; encoraja conscientemente os participantes e desenvolve um conhecimento musical pela prática, sem esquecer o sentido de pertença individual e de grupo em relação à música que é feita.

A declaração da visão da CMA é a assunção destas ideias:

We believe that everyone has the right and ability to make, create, and enjoy their own music. We believe that active music-making should be encouraged and supported at all ages and at all levels of society. Community Music activities do more than involve participants in music-making; they provide opportunities to construct personal and communal expressions of artistic, social, political, and cultural concerns. Community Music activities do more than pursue musical excellence and innovation; they can contribute to the development of economic regeneration and can enhance the quality of life for communities. Community Music activities encourage and empower participants to become agents for extending and developing music in their communities. In all these ways Community Music activities can complement, interface with, and extend formal music education structures. (ISME 2013, cit. por Schippers e Bartleet 2013)<sup>8</sup>

Os princípios que sustentam a prática da Música na Comunidade são, portanto, fortemente marcados por ideais sociais e políticos: a descentralização, a acessibilidade, a igualdade de oportunidades e participação ativa na prática musical.

---

<sup>8</sup> Uma versão atualizada desta declaração de princípios está disponível em: <https://www.isme.org/our-work/commissions-forum/community-music-activity-commission-cma>

O bem-estar pessoal de cada participante e o estímulo da sua autoconfiança, do seu crescimento pessoal e do seu fortalecimento da consciência interior são diretrizes sempre presentes, sendo muito importante a premissa de que mais importante do que o produto musical é o processo de criação onde cada um dos participantes deixa o seu cunho (Price 2002, Veblen 2008).

Segundo Higgins (2012), a emergência da importância da Música na Comunidade no contexto internacional como disciplina acadêmica e área de investigação está intimamente associada à CMA. O nascimento do *International Journal of Community Music* (a publicação internacional mais importante na especialidade) é um dos frutos mais visíveis da teia de colaborações que nasceu e tem vindo a ser expandida através desta organização. Fundado em 2004 numa parceria entre Lee Higgins, David Elliott e Kari Veblen, inicialmente constituiu-se como uma publicação *online, peer-reviewed*, para em 2008 se associar a um editor profissional (Intellect), tornando-se acessível também num formato impresso. Nas palavras de Higgins, “*IJCM* is a political gesture, a desire to raise the profile of community music within a scholarly domain and recognize that this domain places considerable emphasis on the format of the journal” (Higgins 2012: 92).

Numa visão global do universo da Música na Comunidade são notórias as diferenças de práticas e de conceitos. Higgins (2002, 2006, 2012) recorda o seu profundo descontentamento e desconforto com a discussão incessante sobre a definição do termo, durante os seminários da CMA de 1998 e 2000. Coffman (2006) lembra como gerou polémica a classificação do seu projeto *The Iowa City New Horizons Band* (EUA) como Música na Comunidade: aos olhos dos músicos britânicos presentes, o tipo de atividade deste grupo instrumental, envolvendo o desenvolvimento de competências de literacia e *performance*, assemelhava-se a um contexto da educação formal.

Reconhecendo a complexidade de práticas e sistemas existentes, Veblen (2002) traça um mapa das práticas e organizações de Música na Comunidade a nível internacional, focando especialmente os contextos da Irlanda, Reino Unido, Austrália, Filipinas e América do Norte. Em 2008, no primeiro número do *IJCM*, Veblen analisa o conceito de Música na Comunidade sob diferentes perspetivas, relacionando-as com diferentes projetos a nível internacional. Num resumo das suas conclusões, afirma que

some countries – most notably Scandinavia, the United Kingdom, and former

British territories (e.g. Australia and New Zealand) – have long histories of supporting CM initiatives. Other countries (e.g. the United States, Canada, and much of Europe) accommodate many types of CM organizations and networks. In other places, such as Portugal, Japan and South Africa, CM is new: as programs emerge to meet the needs of different populations, CM is evolving in many different directions. In some regions (e.g. the Middle East, parts of Africa and parts of Asia) CM efforts have not been chronicled. (Veblen 2008:1)

Ainda que compreendida e implementada de diferentes formas, a Música na Comunidade deve ser entendida de uma forma abrangente que enquadre as suas práticas num contexto alargado e descobrindo, dessa forma, novas dimensões. Esse enquadramento será feito na secção que se segue.

### I.2.1.3 Intersecções e conexões da Música na Comunidade com outros contextos

Segundo Lee Higgins (2002, 2012), a Música na Comunidade é uma prática transdisciplinar que, para além dos cruzamentos com a educação musical formal, tem sinergias com a musicoterapia, a etnomusicologia e a *performance*. Considerando que os profissionais da Música na Comunidade deambulam entre estas cinco esferas, Higgins (2002) concretiza essa transdisciplinaridade no seguinte modelo:

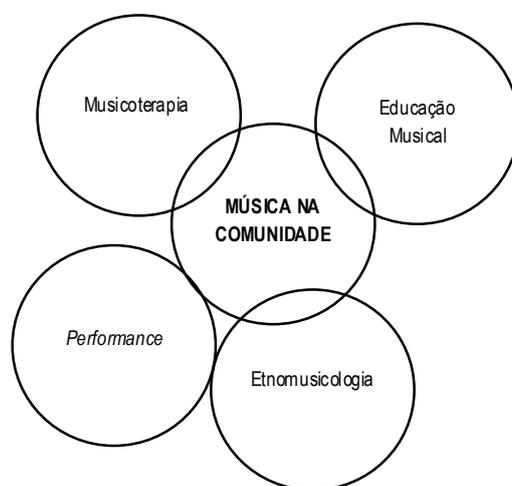


Figura 1 - modelo da transdisciplinaridade da Música na Comunidade segundo Lee Higgins (2002)

Para melhor compreender o posicionamento de cada uma das áreas em relação à Música na Comunidade, o autor dá alguns exemplos práticos:

- . sinergia Música na Comunidade – Educação Musical: um professor que organiza um grupo musical para trabalho extracurricular depois das aulas dos alunos terminarem;
- . sinergia Música na Comunidade – Musicoterapia: um terapeuta organiza um grupo de pessoas para atividades musicais criativas sem qualquer foco nos efeitos clínicos dessa atividade;
- . sinergia Música na Comunidade – Etnomusicologia: um etnomusicólogo organiza um concerto que possibilita a atuação de um grupo indígena.
- . sinergia Música na Comunidade – *Performance*: não há um cruzamento assumido entre as duas disciplinas pois, segundo Higgins, a *performance* num contexto de Música na Comunidade é Música na Comunidade em si mesma, não se constituindo como uma disciplina independente (excluem-se, portanto, ações de música comunitária como uma sessão de música irlandesa num *pub* ou, num contexto português, um serão de cantares ao desafio).

Mais tarde, no seu livro *Community Music: in theory and in practice* (2012), Higgins explora de forma mais profunda esta transversalidade. No domínio da educação musical, defende que os princípios da diversidade cultural parecem querer abrir a educação formal a uma visão mais holística onde toda a música é “música do mundo”, sendo a música ocidental apenas outra tradição entre muitas. Nessa abertura, crescem as oportunidades para músicos na comunidade trabalharem em contextos de escola, assim como o inverso. Está, aqui, implicada uma ecologia de saberes, através da qual se procura ultrapassar a linha do que Boaventura Sousa Santos (2007) designa por “pensamento abissal” (a assunção do valor do conhecimento “deste lado da linha” em função do menosprezo pelo que se consideram ser apenas crenças, opiniões, entendimentos intuitivos ou subjetivos “do outro lado da linha”).

A aproximação da Música na Comunidade a outras áreas da prática musical, nomeadamente a educação musical formal, é uma tendência apontada por diversos autores (Arroyo 2002; Beynon e Alfano 2013; Coffman 2006; Dillon 2006; Higgins 2012; Koopman 2007; Schippers e Bartleet 2013). No contexto do meu projeto de investigação é particularmente relevante esta questão da aproximação entre os universos da Música na Comunidade e a educação musical formal, já que toda a bagagem de experiências que transporte para o EPESCB proveio da minha própria formação e experiência profissional no seio de escolas de ensino artístico especializado. É, por isso, natural que dê a este tópico maior relevância nesta revisão bibliográfica.

Sarah Hennessy (2005), a propósito de um estudo sobre um projeto de percussão japonesa *taiko* implementado em escolas no Reino Unido, afirma:

Community music-making practices have had a profound impact on the way class teaching is organized and taught – and of course have had an impact on musical content itself. Musicians working in this field were often less conventionally skilled or had embraced other musical genres as part of their own musical development and found that folk traditions, popular forms and more sociable musical practices offered an almost instant way in to collective music making, where instrumentation and technique were infinitely adaptable to ability, notation was unnecessary, and speech and movement were natural companions.

In hindsight, it is no surprise to find that in traditional musics, social singing or instrumental music to accompany work, play, dance, caring for children and telling stories are ideal vehicles for an inclusive, democratic, differentiated music education. (Hennessy 2005: 218)

Dave Price (2002) mostra-se, no entanto, mais cético quanto a esta abertura e partilha – “it seems to me that a genuine sharing of skills [...] is as remote as ever” (Price 2002: 114) – apontando quatro obstáculos para que se concretize: 1) a cultura da escola, que se mantém fechada e relutante à entrada de “estranhos”; 2) a pressão para os resultados de exames/testes e os constrangimentos de um currículo, que conotam as iniciativas criativas e libertadoras de distração e intromissão; 3) falta de planeamento e tempo de formação para músicos e professores nos projetos de Música na Comunidade; 4) falta de abertura, da parte dos líderes/facilitadores da Música na Comunidade para desenvolver abordagens e metodologias que suportem uma aprendizagem sustentada, a longo prazo, em detrimento das suas estratégias, designadas por Price por “caixa de truques” (*box of tricks*). Price aponta, então, fatores que dizem respeito à escola enquanto espaço por excelência da educação formal (1 e 2), e fatores que se relacionam com as práticas de Música na Comunidade (3 e 4). Ou seja, ambos os universos precisam, na opinião deste autor, de alterar alguns princípios de forma a que consigam coexistir no mesmo espaço e nas mesmas ações.

Phil Mullen (2002) identifica no binário professor/facilitador quatro tipos de incompatibilidade entre estes dois atores no universo da prática musical: 1) professores

ensinam o que aprenderam, não deixando espaço para o que os alunos querem aprender; 2) o papel do professor incorpora as ideias de supremacia, autoridade, hierarquia, julgamento e superioridade do conhecimento; 3) o professor e o ensino estão associados ao controle social da escola; 4) os professores e o ensino não são necessários à criação musical<sup>9</sup>.

Sean Gregory, no âmbito da sua reflexão sobre novas tendências do ensino superior de música, advoga que

Contemporary culture is no longer limited to handing down a tradition. A belief in the integrity and transformative potential of 'local' traditions should be aligned with the development of skills, attitudes and outlooks which encourage connections within different contexts of our cultural evolution.  
(Gregory 2004: 3)

E questiona:

Could conservatoires break new ground by providing environments which extend artistic boundaries and deepen creative processes without merely being seen as providers of polite 'classical meets the rest of the world' projects? (*ibid*)

Respondendo à sua própria pergunta, Gregory afirma que as artes e as organizações educativas devem ser, portanto, catalisadores culturais, fomentando processos de aprendizagem abrangentes e inclusivos, sem que para isso fiquem comprometidas a excelência e a reputação das instituições.

Num estudo sobre a aprendizagem ao longo da vida, Myers, Bowles e Dabback (2013) apontam para a necessidade de olhar para a educação musical como um processo orientado não só para a aprendizagem de “como fazer”, mas também de “aprender a aprender”. A participação em projetos de Música na Comunidade após a idade escolar constitui-se, segundo estes autores, como o espaço onde é possível desenvolver e alimentar um crescimento musical contínuo ao longo da vida, pelo que a formação dos professores deve ser orientada no sentido de dar ferramentas para a promoção da aprendizagem pós-escolar, já na idade adulta.

---

<sup>9</sup> Em resposta a este artigo, Koopman (2007), já citado, responde com um artigo onde põe em evidência o potencial educativo da Música na Comunidade.

Sloboda (2001), sem mencionar diretamente as práticas de Música na Comunidade, aponta para mudanças que será necessário fazer no sistema educativo do Reino Unido para uma adaptação à realidade dos tempos mais recentes: “The classical conservatoire culture is vibrant and valuable. It just won’t do for the majority of our children” (Sloboda 2001: 251). Nas mudanças de paradigma propostas pelo autor, assentes na ideia da necessidade de variedade em vários domínios (prestadores de serviço, financiamento, localização, papel dos professores, trajetórias, atividades, acreditação e formação de professores) é possível fazer o paralelo com as valências da Música na Comunidade, especialmente nos domínios da variedade de prestação de serviços, localização, trajetórias e atividades.

No cruzamento com a musicoterapia, as convergências acontecem no domínio da musicoterapia comunitária<sup>10</sup> (*community music therapy*). Esta vertente emergiu como uma resposta à inadequação das práticas tradicionais de musicoterapia no que ao contexto e à cultura dos indivíduos diz respeito (O’Grady e McFerran 2007), sendo caracterizada pela atividade musical colaborativa focada na criação de espaços onde possa ser ouvida a voz dos participantes (Higgins 2012). Os conceitos de hospitalidade (*hospitality*) e de acolhimento (*welcoming*) – “the giving without losing” (Ansdell 2010:61) – como noções alternativas de comunidade ressoam, portanto, com a filosofia da Música na Comunidade. Na musicoterapia comunitária procura-se promover a saúde atendendo aos vários espaços onde cada participante habita, pelo que a prática considera a família, o local de trabalho, a comunidade, a sociedade, a cultura ou o espaço físico, numa perspetiva ecológica da vida e da identidade do indivíduo. A cultura, a comunidade e o contexto são, portanto, os pontos convergentes entre a musicoterapia comunitária e a Música na Comunidade (O’Grady e McFerran 2007).

Consequentemente, pelo facto de se poder desenvolver em inúmeros contextos diferentes e implicar diversas culturas, a musicoterapia comunitária partilha, também, com a Música na Comunidade a impossibilidade de se fechar sobre uma definição universal (*ibid*).

Segundo Tsiris (2014), a evolução da medicina contemporânea para formas de intervenção participativas, ecológicas (no sentido de atenderem às diferentes esferas do indivíduo) e sensíveis à cultura, traz para o mesmo campo de ação profissionais associados à Música na Comunidade e musicoterapeutas: “a growing number of music therapists find themselves working in domains traditionally inhabited by community musicians, and vice versa” (Tsiris 2014: 3-4). A publicação de uma edição do *International Journal of Community Music* inteiramente

---

<sup>10</sup> “Musicoterapia comunitária” é o termo usado no Brasil para *community music therapy*. Na ausência de publicações portuguesas sobre o tema, optei por utilizar esta tradução.

dedicada à musicoterapia comunitária (2014, Volume 7, nº1) é uma forte constatação das sinergias entre os dois universos. Aigen (2012) estende, ainda, esta relação ao contínuo entre 1) musicoterapia tradicional, 2) musicoterapia comunitária, 3) música na comunidade terapêutica e 4) Música na Comunidade. Segundo o autor, a introdução do conceito de “música na comunidade terapêutica” deve-se ao facto de ser recorrente a presença de músicos a trabalhar num contexto ligado à saúde (como hospitais ou hospícios), ainda que não tenham formação profissional no ramo da musicoterapia.

Considerando o foco desta tese no universo específico da Música na Comunidade feita em contexto prisional, importa referir que a prática musical com indivíduos em reclusão assume-se, frequentemente, como uma terapia (Anderson 2012). Estudos como os de O’Grady (2009) ou Tuastad e O’Grady (2013) são exemplos do cruzamento entre o universo da musicoterapia e a música feita com reclusos. Os próprios testemunhos das reclusas que participaram no projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”, apresentados nos capítulos III e IV desta tese, revelam, também, de forma clara o efeito terapêutico e curativo da experiência musical. Segundo Higgins (2012) a Música na Comunidade e a etnomusicologia aplicada partilham as mesmas origens como produtos da revolução cultural da década de 60. Nesta vertente da etnomusicologia, os investigadores envolvem-se em projetos por razões que se prendem com questões políticas e pedagógicas e procuram uma intervenção e, conseqüentemente, uma mudança<sup>11</sup>. Nas palavras de Higgins, “applied ethnomusicologists and community musicians understand that music can play a vital role in community development through education, income generation, and self-esteem” (Higgins 2012: 129).

Nas palavras de Pettan, um etnomusicólogo deve ser um “activist researcher” (Pettan 2010: 90). Kathleen van Buren, etnomusicóloga, afirma: “the climate is ripe for ethnomusicologists to become more involved as agents of change within society” (van Buren 2010: 202). No Brasil, o trabalho de Samuel Araújo (2006, 2008, 2013) e, em Portugal, de Ana Flávia Miguel (2016), são exemplos da etnomusicologia enquanto forma de intervenção junto de diferentes comunidades. Utilizando metodologias do ramo da etnomusicologia participativa, o trabalho destes autores desenvolve-se na diáde investigador/investigado, em que ambos participam no estudo sem a tradicional hierarquia que coloca, cientificamente, o investigador num plano superior.

---

<sup>11</sup> Um exemplo da etnomusicologia aplicada no contexto da Música na Comunidade é Balandina (2010). Neste estudo, a investigadora apresenta os resultados da sua participação na organização de um festival de música especialmente direcionado para a população mais jovem numa cidade da Macedónia, república da ex-Jugoslávia. Num universo caracterizado por graves conflitos étnicos, Balandina liderou um *ensemble* constituído por 12 voluntários, de diferentes raças, religiões e meios socioeconómicos, explorando o papel da prática musical intercultural como mediadora de conflitos.

Vejo, na minha própria investigação, um embrião das metodologias da etnomusicologia aplicada. Sem a pretensão de conduzir o meu estudo no campo desta disciplina, também na minha análise e reflexão as reclusas têm uma participação ativa, no sentido em que é o seu próprio entendimento sobre a forma como a experiência se entranhou nas suas vidas que conduz a minha escrita. A realidade do universo da prisão e da reclusão constituem-se, indubitavelmente, como campos onde, invocando as palavras de van Buren (2010) ainda atrás citadas, a investigação etnomusicológica participativa poderá transformar-se numa janela de mudança social.

Depois de feita a caracterização da Música na Comunidade enquanto conceito, numa panorâmica internacional e portuguesa, e de contextualizada a sua prática em relação a outros universos da prática musical é, agora, altura de olhar mais especificamente para a música desenvolvida em contexto prisional.

## **I.2.2 Música nas prisões**

Começo esta secção por invocar Daniel Levitin, na introdução do seu livro *Uma Paixão Humana, o seu cérebro e a música*:

De todas as atividades humanas, a música é invulgar quer pela sua *ubiquidade* quer pela sua *antiguidade* [itálico original]. Não se conhece, nem agora nem na história de que há registo, uma cultura humana em que não existisse música.  
(Levitin 2007:14)

Apesar da sua condição de “mundo à parte” (Cunha 2004a:2), também na prisão a música é uma presença permanente, sendo a audição de música uma prática comum (Faria 2013). Em Portugal, os reclusos podem ter televisão, aparelho de rádio, leitor de música e filmes, consola de jogos ou outro equipamento multimédia, conforme o disposto no Decreto-Lei 51/2011 de 11 de abril<sup>12</sup>, o que lhes permite um contacto frequente com a música.

Compreendendo que esta relação passiva (no sentido em que a música é experienciada através da música feita por outros), como ouvintes, é um assunto merecedor de um estudo mais profundo, no contexto deste trabalho afigura-se especialmente relevante fazer um retrato da

---

<sup>12</sup> Decreto-Lei 51/2011 de 11 de abril – aprova o Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais.

música enquanto atividade prática num contexto prisional, e mais especificamente da prática musical orientada por terceiros (excluem-se, portanto, desta revisão bibliográfica as atividades musicais desenvolvidas de forma espontânea pelos próprios reclusos), numa perspetiva internacional e nacional. Porque o meu foco de investigação se centra num projeto paralelo à oferta educativa de uma prisão portuguesa, e percebendo que a atividade musical que se baseia num currículo e que está integrada num sistema educativo pré-definido adquire contornos diferentes e que se afastam do domínio da *Community Music* conforme foi desenvolvido no capítulo anterior, excluem-se, também, desta revisão bibliográfica os projetos musicais integrados na “escola” da prisão.

### **I.2.2.1 Perspetiva história e panorama internacional atual**

A música nas prisões, vista desde sempre como uma atividade “inofensiva” de ocupação do tempo, é atualmente reconhecida como uma prática através da qual os reclusos podem ter experiências criativas e estimulantes desenvolvendo novas competências que se constituem como catalisadoras de uma transformação pessoal (Anderson 2012). Num testemunho muito recente contado na primeira pessoa, Sara Lee (diretora artística da organização *Music in Prisons* da qual falarei um pouco mais à frente) afirma:

The opportunity to make music in prison can also assist and increase the wellbeing of individuals who find themselves in extremely challenging situations. They can learn transferable skills and it’s a relief from imprisonment. It’s an alternative means of learning for those for whom school is/has been difficult and it opens you up to new possibilities. It also puts you in touch with your emotions and provides a safe and supported space to explore them should you wish. Importantly, it gives you something to do in ‘down time’, which, both inside and outside prison, is when many people can struggle.(Lee 2016: 1-2)<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Testemunho retirado da transcrição da apresentação de Sara Lee no último seminário da CMA, em Edimburgo, no âmbito do painel *Cross-overs and intersections between music-making in prison contexts and community music: International Perspectives*, no qual também participei (texto cedido pela autora).

Historicamente, a música feita na prisão na forma de *ensembles* vocais/instrumentais existe desde meados do séc. XIX (Lee 2010). No entanto, só muito recentemente tem sido objeto de estudo acadêmico.

Com Willem Van de Wall (1887-1953), pioneiro no campo da terapia musical e da educação musical em contexto prisional, a estruturação de projetos musicais nas prisões ganhou forma. Segundo Clair e Heller (1989, cit. por Krikun 2010), Van de Wall foi claramente um inovador, tendo sido a sua mente criativa uma fonte importante de conceitos para o que mais tarde se tornaram lugares-comuns na educação musical e na musicoterapia.

Na obra *Music in Institutions*, Van de Wall define o papel da música em diversos tipos de instituições de cuidado e tratamento (hospitais, escolas, prisões, hospícios, instituições que albergam pessoas portadoras de deficiência ou idosos), dividindo o livro em cinco partes: a função da música nas instituições de tratamento e cuidado; os objetivos e o alcance das atividades musicais nos vários tipos de instituições; as formas de organização de atividades musicais no seio dessas instituições; perfil dos profissionais de música a trabalhar no interior das instituições; a administração de programas de música nas instituições.

A presença do piano enquanto instrumento integrante da atividade musical no contexto de uma instituição é, segundo Van de Wall, essencial:

Of all the musical instruments of practical use for welfare institutions the piano is the most valuable. Where neither band nor orchestra can be organized, a piano will start things going musically. It serves in ceremonies and parties, in the church service, and for the dance (Van de Wall 1936:171)

E continua:

For institutional musical activities at least one piano and one or more piano players are absolutely essential. The presence or absence of this instrument will frequently decide whether or not there is going to be a chorus or an orchestra, a dance or a concert. Even where radio loud-speakers are installed inmates do not always pay attention to the impersonal sounds emanating from the wall. But where a piano and a piano player are available they will flock in the long rainy afternoons and evenings around the performer, have him play his tunes, and sing with him their songs. Out of their midst will develop a personal, living

music that, no matter how crude, is their own. The sociability of it will inspire and comfort them because it is produced by themselves. (*ibid*)

Na organização de pequenos grupos instrumentais ou de pequenos agrupamentos orquestrais, o autor afirma que o piano poderá ter um papel essencial como apoio harmónico:

For the small instrumental group, as for the rhythm orchestra, the piano is the basic instrument. Instrumentations for small orchestras are arranged in a flexible manner. In order to maintain the melodic and harmonic effects of the score, even when all the instruments of the original instrumentation are not provided, the piano part contains in small print all the notes necessary therefor. The supplementary instrumental parts may then be carried by any combination of instruments. (Van de Wall 1936: 178)

No contexto mais específico de uma prisão, Van de Wall define, a seguir, o que deverá ser a constituição de uma pequena orquestra numa prisão: secção de cordas – um piano, um violino, um banjo e um contrabaixo; secção de sopros – uma flauta, duas cornetas, três saxofones e um trombone; secção de percussão – tambores (Van de Wall 1936). Mostra, também, uma grande abertura a estilos de música não-eruditos, promovendo abertamente o *jazz* como expressão musical em contexto terapêutico:

Jazz music should be considered a constructive musical activity for institutions. [...] jazz is the favorite type today of dance and party music. That in itself makes it socially desirable. To play, sing, dance, and listen to jazz often means to an inmate that he is keeping up with the times. (Van de Wall 1936: 179)

*Music in Institutions* é visto como um tratado único na história da Música na Comunidade e no desenvolvimento da musicoterapia (Clair e Heller in Krikun 2010). Segundo Lee (2010), não houve desde então nenhum outro livro comparável a este em termos de abrangência e detalhe na descrição de ideais teóricos e modelos práticos de implementação da prática musical em instituições, nomeadamente prisões. É, no entanto, importante salientar que, sendo uma obra marcante no desenvolvimento de disciplinas como a musicoterapia, *Music in Institutions* deve

ser contextualizado historicamente, de acordo com a realidade da época em que foi escrito. Nos 80 anos que separam a escrita desta obra dos nossos dias, a realidade da prisão e, conseqüentemente, a visão do papel da música no seu interior é radicalmente diferente. Os exemplos que darei, à frente, num enquadramento internacional de projetos desenvolvidos em prisões, ou os projetos que tive a oportunidade de conhecer de forma mais profunda através da minha observação-participante, descritos no capítulo II desta tese, são exemplos claros deste facto. No entanto, no âmbito desta tese foi particularmente interessante descobrir a importância que o autor dá ao piano enquanto ferramenta essencial no desenvolvimento de trabalho musical no contexto de uma prisão.

Os estudos sobre experiências práticas de música em contexto prisional são esparsos ao longo de todo o séc. XX. Segundo Lee (2010), o interesse por questões relativas ao papel da música (e da educação musical) como instrumento de justiça social tem crescido nos anos mais recentes, com um impacto direto na quantidade de publicações especificamente dedicadas a esta temática que surgiram na última década. O ano de 2006, marcado pela realização da primeira *International Conference on Equity and Social Justice in Music Education* na Universidade de Columbia (Nova Iorque), afigura-se como um ponto de viragem no interesse específico sobre os projetos musicais em prisões. No editorial do número da publicação *Music Education Research* especialmente dedicado à educação musical e justiça social, Randal Allsup (2007) reflete:

In times like today, the music educator is likely to ask herself, to what extent does my work impact the school I teach in and the larger problems I see around me? What remedy, if any, might I offer? Where can I do good? It is from this antinomy of doubt and hope that the conference organizers issued a call for papers that was intentionally broad and generative [...] To our surprise we received far more submissions than we could program, signifying that this topic had hit a nerve, and that so-called mainstream researchers were ready to engage in questions that are political in nature, highly subjective, and potentially disruptive to the schools and universities we work in. (Allsup 2007: 167-168)

Se recordarmos que, segundo Foucault (2013), a prisão é o espaço onde o corpo (o indivíduo) é mortificado e docilizado, compreendemos quão importante pode ser a experiência artística e,

mais especificamente, musical. O ato de fazer música (seja ele de improvisação, criação, reprodução ou performance) pode ser, portanto, um mecanismo de recuperação da individualidade do recluso que, usando a metáfora de Andy Brader (2011), compõe através do contacto direto com a música verdadeiras “canções de resiliência” (*songs of resilience*). A experiência musical constitui-se, desta forma, como um canal através do qual são promovidas as relações entre indivíduos, a autoestima, a autoeficácia, a confiança, o perdão e a motivação para novas experiências, como é apontado em vários estudos, nomeadamente os de Cheliotis & Jordanoska (2016), Cohen (2007, 2008, 2009, 2010a, 2012b, 2012b), Digard, Sponeck e Liebling (2007), Henley (2015), Henley *et al.* (2012), Mota (2012), Rodrigues *et al.* (2010) Silber (2005) e Warfield (2010).

No universo dos projetos musicais desenvolvidos, internacionalmente, em contexto prisional, é possível identificar 3 tipos de trabalho diferentes: 1) música instrumental; 2) música coral; 3) mistos (instrumentos e voz). Elenco, de seguida, diversos projetos desenvolvidos em prisões, numa visão internacional, integrando-os nesta tipologia. Não pretendo fazer uma lista exaustiva, mas sim apontar os projetos que, pela relevância que adquirem na literatura internacional, são exemplos de práticas.

### ***1) Música instrumental***

*Good Vibrations* (Reino Unido) é um projeto baseado na prática comunitária de gamelão javanês. Os projetos têm uma duração curta (normalmente uma semana), e desenvolvem-se com um grupo que, em média, ronda os 15-20 participantes (Henley *et al.* 2012). No âmbito do projeto, os participantes aprendem peças do repertório tradicional javanês, desenvolvendo também competências de improvisação e composição. O trabalho musical é, ao mesmo tempo, uma oportunidade para aprender mais sobre a cultura javanesa e formas de arte a ela associadas, tais como a dança javanesa e o teatro de sombras. No final da semana, os participantes realizam um concerto público, para o qual são convidados reclusos, familiares, funcionários e convidados do exterior (*ibid*). Este projeto tem sido objeto de variadas publicações onde são focados aspetos como a relevância do trabalho em conjunto como catalisador de aprendizagem e mudanças positivas de identidade (Henley *et al.* 2012), o impacto da participação no projeto a longo prazo (Caulfield, Wilson e Wilkinson 2010; Digard, Sponeck e Liebling 2007; Wilson, Caulfield e Atherton 2009) e a relação positiva entre a aprendizagem musical e a desistência do crime (Henley 2015). Mendonça (2010) publicou,

também, um estudo de carácter etnomusicológico onde aborda as questões da diáspora do gamelão javanês, focando também a relação tridimensional entre o sistema educativo nas prisões inglesas e escocesas, as políticas governamentais no campo do sistema prisional e a presença do gamelão na educação musical desses países.

*Jail Guitar Doors* (Reino Unido e EUA) é uma organização que distribui pelas prisões guitarras e material de amplificação e gravação, para além de contratar professores para se deslocarem aos estabelecimentos prisionais (Bragg 2007; Graham e White 2015). Foi fundado por Billy Bragg, cantor inglês que em 2007 recebe uma carta de Malcom Dudley, um terapeuta da prisão de Guys Marsh (Dorset), pedindo uma guitarra para dar aulas aos reclusos na prisão onde trabalhava. No caso das prisões femininas, com uma taxa de lesões auto-provocadas muito alta e onde, por isso, não são permitidos instrumentos com cordas, o projeto fornece teclados e outros instrumentos que não constituam perigo para as mulheres. *Jail Guitar Doors* já ultrapassou fronteiras, tendo sido entregues guitarras em prisões do Texas e da Califórnia, através dos esforços de Wayne Kramer, ex-guitarrista dos MC5 e da colaboração de muitos músicos pop rock de referência (Toni Morello da banda Rage Against the Machine e os Foo Fighters, entre outros). Não há, ainda, publicações onde este projeto seja objeto de estudo de forma mais ou menos exaustiva. É, no entanto referido por Cohen (2010b) no âmbito de um levantamento sobre projetos musicais em contexto prisional no Reino Unido e nos EUA e por Graham (2010) num levantamento sobre práticas inovadoras no âmbito do sistema prisional.

A *Hiland Mountain Correctional Center Women's String Orchestra* (Alaska) foi fundada em 2003 por Pati Crofut (violoncelista) e Janice Weiss (diretora do serviço educativo da prisão), numa prisão feminina do Alaska. Segundo Warfield (2010), o primeiro *ensemble* era constituído por apenas oito reclusas havendo, neste momento, 3 orquestras em funcionamento dentro da prisão (uma de iniciantes, uma de nível intermédio e uma avançada), num total de 30 elementos (Arts on the edge s/d). Nas sessões semanais de trabalho são desenvolvidas competências ao nível da literacia musical (leitura, acuidade rítmica) e competências associadas ao tocar em grupo. É altamente estimulado o trabalho individual durante a semana. A participação na(s) orquestra(s) está aberta a qualquer reclusa que o deseje mas, por questões relacionadas com o tempo que demora a alcançar as competências básicas em qualquer um dos instrumentos da orquestra, a preferência é dada a mulheres que cumprem penas longas

(Warfield 2010). Em termos de apresentação pública, a orquestra tem dois concertos por ano, um interno para reclusas e staff da prisão, e outro aberto ao público. Para além disso, as orquestras atuam em aniversários, festividades e outras ocasiões especiais dentro da prisão. Muitas das performances têm como convidados músicos do exterior. Segundo Crofut, a participação na orquestra tem um impacto positivo nas reclusas a vários níveis: “they get a lot of favorable attention from the public, the press, and the television, they get to wear the black outfits whenever they perform, they feel proud of themselves” (Crofut in Warfield 2010: 106).

As orquestras nas prisões da Venezuela desenvolveram-se no âmbito do *El Sistema*<sup>14</sup>. Em 2007 é criado o *Penitentiary Academic Program* (PAP), com o propósito de reduzir o índice de violência nas prisões e preparar os reclusos para a reintegração na sociedade (Prensa FundaMusical Bolívar s/d). Neste momento, o PAP está implementado em oito prisões venezuelanas, com uma participação de cerca de 1565 reclusos. Depois de libertados, é dada aos reclusos a oportunidade de continuarem associados a uma prática musical ativa, através da integração em programas de extensão do PAP no exterior. Para serem aceites no programa, os reclusos são previamente entrevistados e avaliados no que diz respeito ao comportamento e temperamento (Grainger 2011; Prensa FundaMusical Bolívar s/d). É avaliada, também, a sua morfologia e a partir desses dados é-lhes atribuído um determinado instrumento, sendo exigido aos participantes que estudem individualmente entre quatro a seis horas diárias (Prensa FundaMusical Bolívar s/d). Para continuarem no programa, são exigidas aos reclusos a observação de algumas regras: respeito pelos professores, postura correta, manutenção adequada do seu instrumento (Romero 2008). É-lhes, também, exigida uma boa higiene e apresentação (Asuaje 2008). Numa primeira fase de implementação, as várias secções da orquestra (cordas, sopros e percussão) foram distribuídas por 3 diferentes prisões. No grande concerto de estreia, a 29 de abril de 2008, realizado num espaço exterior à prisão, as diferentes secções juntaram-se como uma só orquestra (*ibid*).

*DIME – Diversion into Music Education (África do Sul)* é um programa que resultou de um acordo de cooperação entre várias instituições (governamentais e universidades). Oferece aos jovens condenados a possibilidade de não cumprirem penas efetivas de prisão, encaminhando-os para programas alternativos – os *diversion programs* – associados à música. Não saindo do bairro de onde são originários, os jovens aprendem instrumentos tradicionais, com aulas individuais e

---

<sup>14</sup> <https://fundamusical.org.ve/el-sistema/>

em grupo, sempre sob a orientação de um tutor que é, ao mesmo tempo, o professor e o conselheiro pessoal, e que trabalha no processo de reabilitação juntamente com as famílias de cada um dos participantes (Steyn 2005; Woodward, Sloth-Nielsen e Mathiti 2008).

## 2) *Música coral*

Os *East Hill Singers*, um coro masculino na Lansing Correctional Facility no Kansas, Estados Unidos da América (EUA), nasce do projeto de Elvera Voth. A iniciativa pioneira desta diretora musical coral foi, e continua a ser, uma referência e inspiração para muitos projetos de música coral em prisões, dentro e fora dos EUA. Cohen (2010a) afirma, perentoriamente, que estudos aprofundados sobre a música nas prisões como é o caso do número do *International Journal of Community Music* especialmente dedicado ao tema “Justiça Criminal e Música”<sup>15</sup>, nunca teriam acontecido se Voth não tivesse levado a cabo todo o seu trabalho no Kansas. É emblemática a afirmação de Voth, feita na altura em que decide reformar-se e voltar à sua terra natal, o Kansas: “[I’m] tired of providing dinner music for people who are not hungry (Cohen 2008: 10). Depois dos necessários contactos para conseguir implementar o seu projeto no *Lansing Correctional Facility*, o primeiro ensaio aconteceu em outubro de 1995, com os cerca de 30 reclusos que responderam a um anúncio que publicitava a formação de um grupo vocal na prisão. No entanto, uma grande parte dos reclusos pensava que iria participar num projeto de música *rap* e, no intervalo do ensaio, abandona o grupo. De facto, e apesar de anos mais tarde Voth introduzir no repertório do *East Hill Singers* música *rap*, a base do seu trabalho foi sempre a literatura clássica da música coral.

Sentindo que o som do grupo, inicialmente estabilizado em 10 reclusos, poderia beneficiar muito com a introdução de outras vozes, Voth decide recrutar voluntários individuais e vindos de outras organizações como a *Rainbow Mennonite Church* e a *Lyric Opera* da cidade do Kansas. No entanto, e se o objetivo inicial de Voth foi o de melhorar a sonoridade do coro, rapidamente se apercebeu dos benefícios em termos do bem-estar e crescimento pessoal dos reclusos e dos próprios voluntários: “a common bond that many never before experienced, a chance to work toward and experience the rewards of reaching a long-term goal with each other” (Cohen 2010: 11).

Depois de algum tempo a trabalhar com os *East Hill Singers*, Elvera Voth apercebe-se dos imensos benefícios trazidos por uma experiência desse tipo. Decide, então, fundar o *West Wall*

---

<sup>15</sup> International Journal of Community Music, volume 3, nº1 (março de 2010) – Intellect Ltd.

*Singers* em 1999, um coro composto por reclusos da unidade de segurança máxima da prisão de Lansing (Cohen 2010a).

O *Oakdale Community Choir* (EUA), sediado no *Iowa Medical and Classification Center* (prisão da cidade americana de Oakdale), é formado por reclusos e por elementos externos à prisão. Criado em 2009, sob a direção musical de Mary L. Cohen, o coro é composto por um número igual de reclusos da unidade de segurança intermédia da prisão e voluntários do exterior (Cohen 2012a, 2012b; Cohen e Silverman 2013; Henley, Mota e Cohen 2013). Para além dos ensaios (90 minutos, uma vez por semana) e dos concertos nas instalações da prisão (duas vezes por ano), o trabalho do grupo inclui também a prática da escrita reflexiva e a criação de repertório original (Cohen 2012b; Henley, Mota e Cohen 2013). Os benefícios da componente escrita apresentados por Cohen (2012b) incluem: a facilitação da comunicação entre o maestro e os membros do grupo, dando aos participantes a oportunidade de manifestarem as suas limitações, dificuldades e mais-valias diretamente ao maestro; criação de um espaço reflexivo, posterior à atividade musical prática, onde os participantes podem refletir sobre a sua experiência musical, a importância de determinadas tarefas e o envolvimento em maior ou menor grau com cada uma delas; o fomento do sentido de grupo/comunidade, através da escrita em plataformas de acesso geral (como *newsletters*).

O trabalho conjunto entre reclusos e voluntários do exterior aponta para várias evidências ao nível das relações e interações humanas. Segundo Cohen (2012a), os reclusos apontam para cinco aspetos essenciais neste domínio: a sensação de serem respeitados, melhoramento das suas relações com terceiros, criação de novas amizades, ligação ao mundo exterior à prisão e melhoramento das relações com familiares. No que diz respeito aos voluntários, no mesmo estudo Cohen conclui que o contacto com a prisão e com reclusos alterou os seus estereótipos sobre os reclusos, desenvolvendo simultaneamente uma maior sensibilidade quanto às prisões, reclusos e sistema de justiça criminal. Num paralelo com os relatos dos prisioneiros, também os voluntários apontam para o facto de terem neste projeto uma oportunidade para desenvolver novas amizades e conhecer novas pessoas, reclusos ou outros voluntários.

Silber (2005) analisa as diferentes formas como um trabalho coral a várias vozes pode ir de encontro às necessidades terapêuticas dos prisioneiros, quer a um nível individual, quer num plano interpessoal, e reflete sobre o potencial e sobre os limites de um projeto coral polifónico numa prisão. Partindo da sua experiência com o *Voices of Tirza Choir* (projeto que

implementou e que consistiu num coro a várias vozes numa prisão feminina israelita, com sessões semanais de 90 minutos durante oito meses), Silber analisa os efeitos terapêuticos desta experiência musical sob 3 diferentes perspectivas: relação vertical maestro-participantes, relação horizontal entre as reclusas, e o papel individual de cada participante enquanto membro do mesmo coro, baseando-se na ideia de que a participação num projeto coral polifónico poderia ser uma forma de colmatar fragilidades e deficiências do sistema prisional ao nível das relações com a autoridade, relações com os pares (reclusos) e auto-capacitação. Segundo a autora, vários aspetos relacionados com a organização dos ensaios contribuíram para o desenvolvimento e fortalecimento destes 3 aspetos: o ritual (estrutura do ensaio, com uma “anchoring piece” no início e no fim de cada sessão); a audição (cada um dos membros tinha que se ouvir, ao mesmo tempo que aprendia a ouvir os outros); o contacto visual (com Silber, como maetrina, e com as outras participantes, para conseguir uniformizar, por exemplo, a afinação de um uníssono); trabalho de respiração (aprender a respirar convenientemente e a usar o diafragma potenciou um trabalho de relaxamento); a confiança (a integração num coro desenvolve a capacidade de confiança no grupo). Silber chama, também, a atenção para a riqueza que um trabalho coral polifónico pode trazer num contexto prisional em comparação com o trabalho em uníssono, já que permite uma experiência sonora mais rica e, ao mesmo tempo, exige o desenvolvimento de maiores capacidades vocais e de audição.

*Singing with conviction*, um projeto-piloto implementado entre 2004 e 2005 em prisões neozelandesas, é a referência mais importante em termos da presença da música em contexto prisional naquele país (Menning 2010). Tendo como modelo um projeto importado da África do Sul de competição de grupos vocais formados por reclusos, foi implementado em cinco prisões neozelandesas. O comité organizador era constituído por membros provenientes de diferentes associações neozelandesas ligadas à música coral, ao voluntariado em prisões, ao apoio a reclusos e famílias durante e após o seu período de encarceramento e ao serviço público de rádio. As performances de cada grupo foram gravadas e o concurso baseou-se nessas gravações (ao contrário do projeto sul africano em que os prisioneiros viajavam para as prisões onde decorriam as várias fases do concurso). *Singing With Conviction* não passou da fase de experimentação do projeto piloto. Uma comissão externa, contratada para avaliar esta iniciativa, identificou pontos negativos - inadequação dos fundos, das infraestruturas e inconsistência do número de participantes nas várias fases do projeto - e positivos - melhoramento das relações entre os funcionários da prisão e os reclusos, adesão da audiência

a cada performance, aumento da autoestima dos participantes, 86% dos quais afirmaram querer continuar com projetos de música vocal/coral (Menning 2010). Apesar deste projeto não ter tido continuidade, a *Arts Access Aotearoa* (organização que desenvolveu este projeto) continua a desenvolver parcerias com o Department of Corrections neozelandês, no intuito de criar um plano nacional de artes nas prisões (música incluída).

### 3) *Projetos mistos (instrumentos e voz)*

*Music in Prisons*, organização associada ao *The Irene Taylor Trust* (fundação que implementa projetos de criação e performance instrumental e vocal em prisões no Reino Unido), desenvolve projetos musicais em contexto prisional desde 1995. Cada projeto tem a duração média de uma semana, e envolve a participação de um grupo de reclusos que varia entre os 10 e 12 participantes que, durante o processo de trabalho, experimentam diferentes instrumentos, trabalham sobre temas musicais e criam as suas próprias letras para estes temas. No final do projeto, é feito um concerto para outros reclusos e membros do *staff* da prisão (Bilby, Caulfield e Ridley 2013). São, também, feitas gravações das canções trabalhadas pelos reclusos que dão origem a um *cd*, entregue a cada participante e às suas famílias.

Num dos estudos publicados a propósito da avaliação dos projetos de *Music in Prisons*, Cox e Gelsthorpe, a partir de dados recolhidos em cinco projetos em prisões masculinas, afirmam que um “Music in Prisons project has a beneficial effects on well-being, relationships, learning capacity and motivation” (Cox e Gelsthorpe 2008: 39), para além do impacto positivo sobre a autoeficácia dos reclusos. A experiência musical possibilita, também, o envolvimento de participantes em atividades do foro educativo num contexto diferente do da educação formal tradicional, contexto este que se afigura completamente inadaptado para alguns reclusos (*ibid*). Segundo Cohen (2010b), quinze anos de experiência em mais de 170 prisões, envolvendo mais de 2000 reclusos, têm demonstrado que os participantes beneficiam largamente da oportunidade de se poderem exprimir através da sua própria música, aumentando desta forma a sua autoestima e autoconfiança.

Em junho de 2012, o programa *Music in Prisons* desenvolveu o projeto *Sounding Out*, projeto-piloto através do qual se procura dar continuidade à vivência musical depois da libertação da prisão, contribuindo dessa forma para a reintegração dos ex-reclusos na sociedade. Afirmar Cartwright: “This project was a strategic development for MiP, taking their expertise of

working in prisons into the community and inspiring people to reach their full potential” (Cartwright 2013:5).

Com a duração de um ano, no projeto *Soundind Out* os indivíduos envolvidos participam em residências criativas de vários dias, durante os quais formam uma banda e criam os seus próprios temas. O resultado deste trabalho criativo é, depois, apresentado em público. Para além disso, os participantes são, também, convidados a integrar as equipas de formadores que implementam os projetos musicais nas diferentes prisões associados ao *Music in Prisons* (Cartwright 2013).

O projeto-piloto *Inspiring change* (Escócia) envolveu ações de intervenção artística em cinco prisões escocesas durante o ano de 2010. Segundo Anderson (2012) e Tett *et al.* (2012), *Inspiring change* foi desenvolvido sobre 3 pilares conceptuais: 1) estímulo da aprendizagem; 2) desenvolvimento de competências de literacia; 3) investigação do potencial das artes como instrumento de reabilitação. Envolveu um trabalho de parceria entre várias entidades, nomeadamente cinco prisões, entidades governamentais associadas à educação e organizações artísticas (National Galleries of Scotland, Citizens’ Theatre, Traverse Theatre, Scottish Opera, Scottish Chamber Orchestra, Scottish Ensemble e National Youth Choir of Scotland), que deu origem a 12 intervenções artísticas distintas no campo da música, ópera, teatro, fotografia e pintura (Anderson *et al.* 2011). No campo dos projetos musicais, foram desenvolvidos projetos diferentes, desde uma ópera (onde todo o material foi desenvolvido pelos reclusos, desde o guião à música, num projeto com 25 participantes durante 6 meses) até a um coro juvenil (com uma componente de composição e escrita), passando por um projeto de desenvolvimento de material musical numa formação conotada com a música *pop* e *rock* dos nossos dias (que também envolveu o desenvolvimento de competências de composição e gravação). Sobre os resultados de todos os projetos desenvolvidos, afirmam Anderson *et al.*:

The creative ambition of Inspiring Change was extraordinary and the final artistic outputs were impressive, including concerts, plays, recordings, exhibitions, a graphic novel and even a fully staged opera. We know of no other prison programme anywhere in the world that has attempted a coordinated and systematic set of interventions and creative outputs across such a range of art forms and media. (Anderson *et al.* 2011: 41)

Todas as iniciativas, que envolveram no total mais de 230 reclusos, “*were experienced as overwhelmingly positive and affirmative by prisoners, prison staff and arts practitioners* [itálico original]” (Anderson *et al.* 2011:96). Como principais conclusões sobre a forma como os reclusos viveram esta experiência, os autores referem o profissionalismo (os reclusos foram tratados como artistas), o espaço para a intervenção dos reclusos sobre o produto final do projeto, o foco no trabalho de grupo, a forma como o talento e as capacidades dos reclusos foram recebidos e aproveitados, havendo oportunidade para descobrir novos talentos, e sessões orientadas sobre um processo reflexivo, positivo e ativo que as tornaram experiências significativas para os reclusos.

Todos os projetos citados anteriormente implicam uma forte componente do trabalho em grupo. Da minha pesquisa resultou, apenas, uma publicação (Barret e Baker 2012) onde é referido o trabalho individual como base do desenvolvimento musical de um projeto em contexto prisional. Neste estudo, as autora identificam os resultados musicais e extramusicais de um projeto específico desenvolvido numa instituição de detenção juvenil australiana, suportando estes resultados à luz de estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas e do contexto específico em que se desenvolveu o estudo. Entre agosto de 2007 e junho de 2008, os autores observaram um projeto com 22 jovens reclusos baseado no trabalho individual de instrumento (guitarra, baixo, voz e bateria). O material musical trabalhado foi escolhido pelos alunos, tendo sido, também, desenvolvidas competências ao nível da escrita de canções. Como resultados musicais, os participantes e os formadores apontam a compreensão musical mais profunda, a aprendizagem de repertório e o desenvolvimento de competências específicas num determinado instrumento. Referem, também, a importância da aprendizagem das regras de escrita e leitura musical como ferramenta para poderem, mais tarde, escrever as suas próprias canções. Como resultados extra musicais, os participantes referem uma melhoria no comportamento social/relacional, aumento da confiança e autoestima, e aumento da capacidade para aderir e persistir em tarefas de aquisição de competências (Barret e Baker 2012).

Como resultados da participação no projeto, os responsáveis da prisão e os formadores indicam a melhoria da autoestima, autoconfiança e capacidade de persistência, o desenvolvimento de capacidades de comunicação e uma maior consciência sobre as próprias capacidades, assim como um aumento do sentido de comunidade e a criação de relações mais próximas com outros jovens e *staff*.

Identificando as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas que suportam estes resultados positivos, Barret e Baker apontam: a demonstração clara e exemplificação; instruções claras e concisas sobre as diferentes etapas de trabalho (“building blocks approach”); adequação do tempo para cumprir cada tarefa, dando espaço para que cada aluno tenha o seu próprio ritmo de aprendizagem; atenção às necessidades específicas de cada aluno; construção de uma relação positiva entre o aluno e o professor; *feedback* e encorajamento. Como fatores contextuais que sustentam estas conclusões, os autores referem a criação de um ambiente de ensino-aprendizagem onde o aluno se sinta seguro e não tenha receio de arriscar e a valorização do programa, pelos próprios alunos (que vêm nele uma oportunidade para poderem participar noutras atividades), pelos formadores e pelos responsáveis da prisão onde se desenvolve o projeto.

Para além desta ausência de estudos onde o trabalho musical seja desenvolvido num processo maioritariamente individualizado, é também importante referir que apenas dois dos projetos citados anteriormente foram desenvolvidos pelo próprio investigador – *Voices of Tirza Choir* (Silber 2005) e *Oakdale Community Choir* (Cohen 2012a, 2012b). Todos os outros estudos são apresentados por um investigador exterior ao projeto musical, e só 3 deles referem metodologias de observação participante (Anderson *et al.* 2011; Cartwright 2013; Henley 2015). Concluo, portanto, que a investigação do universo dos projetos musicais desenvolvidos em contexto prisional é marcadamente realizada num distanciamento da prática musical ativa. Considerando as atividades musicais em contexto prisional como parte da riqueza de práticas e conceções de Música na Comunidade (recordo a descrição do universo da Música na Comunidade como *tapestry*, já apresentada atrás), parece-me relevante invocar Higgins (2012), a propósito da investigação desenvolvida neste campo. Depois de uma recolha e análise exaustiva das publicações centradas no domínio da *Community Music* no *IJCM* e nos materiais resultantes dos seminários da CMA (publicados e não publicados)<sup>16</sup>, o autor reflete:

I might like to encourage more community musicians to “study” their practice. My concern is that researchers or thinkers who have little or no connection to the actual practice of community music might misrepresent the practice through both writing and program development. Of course I realize that any

---

<sup>16</sup> Nesta pesquisa, Higgins encontra 257 publicações entre 1990 e 2011. Da sua análise, conclui que a pesquisa foi, sobretudo, feita através de estudos de caso, avaliações de projetos, relatórios e abordagens teóricas. Num segundo plano em termos de prevalência, aparecem as reflexões pessoais, estudos etnográficos, filosóficos e históricos, e levantamentos. Outro tipo de abordagens, como a narrativa, a investigação biográfica, investigação-ação e estudos fenomenológicos, são residuais no corpo da investigação em Música na Comunidade, até àquela altura. (Higgins 2012).

field needs a balance of protagonists, and community music benefits from a wide range of views and perspectives. My point is to encourage the practitioner to ask the questions that cannot be addressed sufficiently without firsthand experience of working as a community musician. (Higgins 2012:181)

Refletindo sobre a minha realidade no contexto das diferentes formas de abordagem na investigação em Música na Comunidade a partir da posição de Higgins acima postulada, vejo-me como alguém que se situa num enclave onde convergem diversas experiências. Se, por um lado, não sou um *full-time practitioner* (na medida em que não são os projetos musicais na comunidade que constituem a minha atividade profissional principal), considero que possuo alguma experiência prática neste domínio. Por outro lado, a minha experiência como professora de piano vem, com certeza, enriquecer a minha prática musical num contexto de comunidade. Não me fechando em nenhum dos universos, acabo por conseguir transportar diferentes visões que enriquecem mutuamente a minha prática, na prisão e na sala de aula.

### **I.2.2.2 Contexto português**

No site da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) pode ler-se a seguinte referência a atividades musicais:

A música, e sobretudo a sua prática, quando devidamente enquadrada, pode ser utilizada com objetivos sócio-educativos, fomentando a sociabilidade e a criatividade, proporcionando ainda momentos de descompressão e de lazer da população reclusa<sup>17</sup>

Apesar de não existir nenhum tipo de diretrizes da parte da DGRSP para a implementação de projetos musicais de forma organizada, a música dentro das prisões acontece de forma espontânea pela iniciativa dos próprios reclusos na dinamização de grupos musicais ou rádios internas (Leonido e Montabes 2010). Para além disso, há concertos dentro das próprias prisões da iniciativa de grupos de música eruditos e não eruditos e, de forma mais esporádica,

---

<sup>17</sup> <http://www.dgsp.mj.pt>

a organização de grupos musicais específicos para apresentação nas festas de Natal ou noutros eventos festivos dentro de cada prisão.

Anualmente, realizou-se até 2011 o Festival de Música Inter-Prisões, um concurso entre bandas dos diferentes estabelecimentos prisionais portugueses, com a prova final realizada no dia 1 de outubro de cada ano (Dia Mundial da Música<sup>18</sup>).

Num retrato sobre a atividade musical em prisões portuguesas, Henley *et al.* (2013) afirmam que

Although the 1979 Law regulates educational programs in Portuguese prisons, Music Education is more or less left to chance, teachers' availability and administrative decisions. Conversely, volunteer work more than doubled in recent years. (Henley, Mota e Cohen 2013: 124-125)

No panorama português, são ainda escassos os estudos sobre projetos musicais desenvolvidos no interior da prisão. Rodrigues *et al.* (2010) escrevem sobre uma edição especial de “BebéBabá”, no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo, numa parceria com o Serviço Educativo da Casa da Música. Adaptado em 2008 para o contexto específico de uma prisão feminina onde as reclusas são autorizadas a ter os seus filhos consigo até aos 4 anos de idade, BebéBabá foi criado em 2001 pela Companhia de Música Teatral, tendo como personagens principais bebés e mães/pais. Três propósitos guiaram, desde início, este projeto: 1) possibilidade de enriquecer as vivências musicais e artísticas dos participantes; 2) a contribuição para a criação de laços afetivos mais fortes entre filhos e progenitores; 3) o fomento à criação de relações sociais através da música (Rodrigues *et al.* 2010).

Ainda que tenha começado por ser um projeto fundamentado em princípios pedagógicos – “[...] an ‘informal course’ that would establish the basis for the first steps in music education at home” (Rodrigues *et al.* 2010: 81) – os mentores de “BebéBabá” cedo se aperceberam das potencialidades do projeto no desenvolvimento de laços afetivos entre os bebés e os seus pais, famílias e toda a comunidade. Descobriram, também, um potencial terapêutico forte, que foi especialmente importante nesta edição de “BebéBabá” na prisão de Santa Cruz do Bispo:

through appropriate musical guidance and human support it is possible to help mothers in prison to recover their inner resources for communication – their

---

<sup>18</sup> O Dia Mundial da Música foi instituído pelo International Music Council da UNESCO em 1975.

‘voices of motherhood’ – in order to provide the best interaction with their children. Furthermore, by recovering functional communication skills in company with their own babies, who represent a concern for the future, these women can be guided to restructure themselves. Very often imprisoned women reproduce a cycle of violence as a response to a lack of affective and attached relationships in their own childhoods. So, it is important to help them to see their own baby as an opportunity to rebuild their lost daughterhood. Sensitive musicians and therapists can use music and voice as tools to simultaneously go back to the childhood of the mother and ahead into the childhood of the infant”. (Rodrigues *et al.* 2010:79)

Mota (2012) fala-nos sobre um projeto levado a cabo no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo no âmbito do 6º Curso de Formação de Animadores Musicais da Casa da Música. Apresentado no âmbito do XXIV Seminário da Research Commission da ISME, este estudo revela as primeiras conclusões sobre o impacto que o projeto teve no grupo de 28 reclusas, numa análise baseada nas metodologias feministas:

I realized that I had to take the lenses of feminine research. A view anchored in the belief that as patriarchal societies are characterized by representations of the world as seen through male lens, it is the duty of feminist researchers to give women a voice in representing their own world view. (Mota 2012: 161)

Como conclusões do seu estudo, Graça Mota sugere que projetos musicais desenvolvidos em prisões femininas podem contribuir para uma vivência cultural nova, assim como para a construção de mecanismos de resiliência. Ainda segundo a autora, a participação em projetos musicais promove a autoconfiança e permite descobrir capacidades novas, capacidades estas que podem contribuir para uma reintegração longe das condições que estiveram na origem da reclusão. Salienta, ainda, a importância do Serviço Educativo da Casa da Música enquanto estrutura promotora de projetos musicais em contexto prisional.

Numa visão mais abrangente, Leonido e Montabes (2010) fazem um estudo que avalia qualitativamente e quantitativamente as ofertas de educação artística em 49 estabelecimentos prisionais em Portugal entre 2006 e 2007, apresentando também a proposta para um Plano de Estudos de Mestrado em Inserção Social e Arte Terapia. De referir que, neste estudo, os

autores concluem que a música ocupa 20% do tempo dedicado a atividades extracurriculares de âmbito artístico, deixando no entanto a ressalva de que muitas das horas dedicadas a atividades musicais não são orientadas por um formador ou técnico especializado, sendo da responsabilidade dos próprios reclusos (como por exemplo, a dinamização de grupos de música ou de rádios internas).

Cristina Faria (2013) faz o levantamento dos projetos musicais desenvolvidos em prisões femininas portuguesas entre 2005 e 2010, discutindo as condicionantes e a pertinência da sua implementação sob as perspetivas dos vários atores implicados (reclusas, guardas prisionais, técnicos educativos, promotores/executores dos projetos e diretores). Apresenta, também, um estudo de caso sobre o projeto “BebéBabá” (já mencionado acima a propósito de Rodrigues *et al.* 2010).

Com um enfoque especial nos benefícios que a prática e fruição musical podem trazer sobre os indivíduos, Faria conclui que os projetos musicais em prisões são mediadores emocionais e catalisadores relacionais, desenvolvendo o sentido de pertença. Promovem a autoconfiança e a valorização pessoal de indivíduos geralmente marcados pela desestruturação familiar e, no caso dos projetos que envolvem mães reclusas e filhos, promovem a criação de laços afetivos e a aquisição de competências associadas à maternidade, tornando as relações entre mães e filhos menos tensas. As crianças beneficiam, conseqüentemente, deste facto, sendo a participação em projetos musicais conjunta uma oportunidade para viverem experiências que potenciam um desenvolvimento mais harmonioso. Na perspetiva da relação entre as reclusas, Faria conclui que os projetos musicais abrem canais comunicacionais na medida em que, num trabalho conjunto, “obriga” (aspas originais) as participantes a comunicar, a negociar e a entreatuar-se.

Numa visão sobre questões de implementação dos projetos, Faria aponta os projetos de curta duração como tendo potencialmente mais sucesso: permitem uma maior assiduidade da parte das reclusas uma vez que tornam mais fácil a gestão das suas outras tarefas e obrigações no EP (trabalho ou escola). Salienta, ainda, o facto dos projetos musicais serem implementados num regime de voluntariado, o que não contribui para a qualidade e rigor necessários ao aproveitamento das suas potencialidades, nomeadamente ao nível da (re)socialização das reclusas.

Numa última conclusão com o olhar no futuro, Faria aponta as deficiências no campo da investigação da música em contexto prisional e que fragiliza os potenciais resultados e benefícios para as reclusas, advogando a necessidade de se desenvolverem mais estudos onde

se procure a definição dos parâmetros aos quais devem obedecer, de forma a deles poder tirar os melhores resultados.

Numa vertente mais prática, Pedro Costa (2013), descreve e analisa o seu próprio trabalho desenvolvido no Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro (EPRA), um projeto cujo âmago estaria na “criação, desenvolvimento e composição de temas musicais com um grupo de reclusos do Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro e na possibilidade de demonstrar o poder aglutinador, integrador e potenciador de afectos e bem-estar da música” (Costa 2013: 27).

O trabalho desenvolveu-se durante oito sessões, durante sensivelmente 3 semanas, com um grupo de cinco reclusos. Desse trabalho resultou a gravação de um cd, feita na apresentação pública com que terminou o projeto (nas instalações do EP), que incluiu oito temas (sete dos quais composições originais criadas durante o processo de trabalho).

Como conclusões, e porque a investigação se centrava na noção e práticas de Música na Comunidade, Costa refere que:

1) os princípios básicos de descentralização, acessibilidade, igualdade de oportunidades e participação ativa na ação musical (McKay e Higham 2011) foram os pilares do projeto, como consubstanciam os testemunhos de todos os reclusos e do músico que colaborou com ele durante o projeto: “*obrigado, oportunidade, aventura, prazer, criatividade, barreiras, autodisciplina, integração, respeito e alegria* [itálico original] concretizaram-se como as palavras-chave e os conceitos fundamentais extraídos dos pensamentos e sentimentos dos reclusos participantes” (Costa 2013: 58);

2) o trabalho musical foi visto pelos participantes como uma realização pessoal, não só materializada pelo *cd* mas, sobretudo, pela oportunidade de se (re)descobrirem como indivíduos;

3) o sucesso na implementação deste projeto deve ser uma porta aberta para o desenvolvimento de outras iniciativas no âmbito da Música na Comunidade, em parcerias entre o mundo académico e organizações artísticas do exterior.

Em termos de trabalho no terreno, a Casa da Música, no Porto, através do seu Serviço Educativo, tem sido uma das instituições que mais recorrentemente tem levado a música até às prisões, contando 15 projetos neste contexto desde 2006<sup>19</sup> até ao momento (Leite 2012). Mais do que fazer concertos numa determinada prisão para os quais os reclusos são, simplesmente, convidados a assistir, as iniciativas da responsabilidade da Casa da Música envolvem sempre a

---

<sup>19</sup> Não existe documentação anterior a este período.

participação ativa na criação musical, culminando muitos dos projetos numa performance pública (no interior ou exterior do estabelecimento prisional) onde se apresentam os resultados do trabalho desenvolvido<sup>20</sup>.

Noutra região, o projeto “Ópera na Prisão: D. Giovanni 1003 – Leporello 2015” foi desenvolvido no Estabelecimento Prisional de Leiria – Jovens, numa parceria com a Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP). Financiado pelo programa PARTIS (Práticas Artísticas para a Inclusão Social) da Fundação Calouste Gulbenkian, este projeto teve o seu início em fevereiro de 2014, e resultou de um processo colaborativo entre um grupo de 50 reclusos e uma equipa multidisciplinar de artistas. Como objetivos principais, o projeto procurou “potenciar, pela criação artística no campo da música em geral e da ópera em particular, a autoestima, o autocontrolo e a formação pessoal e cívica dos reclusos do Estabelecimento Prisional de Leiria”<sup>21</sup>, para além da promoção da integração social dos reclusos nas comunidades a que pertencem, pelo envolvimento de estruturas artísticas locais. Em julho de 2014 e em julho de 2015 apresentaram-se os resultados parciais do trabalho musical realizado até então, no Teatro Miguel Franco, em Leiria. Em outubro de 2015, realizaram-se dois grandes concertos no interior do EP, um dedicado à população reclusa e um segundo aberto à comunidade exterior. No dia 30 de junho de 2016, a ópera “D. Giovanni 1003 – Leporello 2015” foi apresentada no Grande Auditório da Fundação Calouste Gulbenkian e, no passado mês de setembro, foi apresentado o documentário sobre o projeto no Teatro José Lúcio da Silva, em Leiria. Deste projeto nasceu, também, um áudio-documentário<sup>22</sup>.

Em Vila Real, a Associação Música Esperança desenvolveu entre 2015 e 2016 um projeto onde participaram um grupo de reclusos do Estabelecimento Prisional de Vila Real, músicos profissionais e alunos do Conservatório Regional de Música de Vila Real. O espetáculo final, intitulado “Homem Capaz”, foi apresentado em julho de 2016 no Grande Auditório do Teatro de Vila Real.

Numa perspetiva de âmbito nacional, a única iniciativa em termos de atividades musicais da responsabilidade da própria DGRSP é o Festival Inter-Prisões. Realizado anualmente, consiste num concurso dividido em fases eliminatórias e uma prova final, tendo como concorrentes

---

<sup>20</sup> Alguns destes projetos, nomeadamente os que se realizaram no EPESCB, serão desenvolvidos em mais detalhe na secção II.1 desta tese.

<sup>21</sup> Informação disponível em <http://www.samp.pt>

<sup>22</sup> Disponível em <https://gulbenkian.pt/musica/diarios-do-som/liberdade-para-leporello/>

grupos musicais oriundos de todas os estabelecimentos prisionais do país, masculinos e femininos.

O potencial positivo documentado em todos os estudos anteriormente citados, nacionais e internacionais, sobre a implementação de projetos musicais em prisões vai de encontro à visão da socióloga Tia DeNora sobre a experiência musical: “a dynamic material, a medium for making, sustaining and changing social works and social activities” (DeNora 2010:x). No entanto, segundo Carlen (2007),

Na era da penalidade do pós-Estado social, os programas não prisionais — ligados à ideia de que as mulheres transgressoras padecem mais de problemas económicos do que de problemas cognitivos e, portanto, procuram ensiná-las a lidar, a nível prático e legal, com os seus problemas diários — não recebem acreditação oficial; os programas prisionais tradicionais (como os de arte e de discussão de grupo), apontados como não tendo um objectivo antirriminogéneo, são postos de parte. (Carlen 2007:1013)

A proliferação de estudos, dos quais os exemplos apresentados aqui representam uma parte significativa, constitui-se como uma importante contribuição para que esta visão se altere, gradualmente. Observando especificamente o contexto português, é possível verificar que, ainda que não haja uma organização sustentada de projetos musicais nas prisões, diferentes iniciativas vão florescendo, com um crescente interesse da opinião pública e dos meios de comunicação social. Os trabalhos de Costa (2013), Faria (2013) e o meu próprio trabalho de doutoramento são, também, um espelho do espaço que a música nas prisões tem ganho, em termos académicos, nos últimos anos.

Estabelecimentos Prisionais como o EPESCB são exemplos da importância dada a projetos artísticos, nomeadamente nas vertentes mais associadas às artes de palco (música, dança ou teatro)<sup>23</sup>. Numa visão muito pessoal relacionada com a minha própria experiência, devo referir que, da parte da direção do EPESCB, a abertura para a implementação do meu projeto foi total, e que todas as diligências foram tomadas no sentido de permitir que pudessem ser concretizados todos os meus pedidos e solicitações. Mesmo depois de o projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” terminar, já fui abordada no sentido de desenvolver outros projetos neste EP, facto que me parece ser revelador de uma mudança de paradigma.

---

<sup>23</sup> Será feita uma observação mais detalhada dos projetos artísticos desenvolvidos no EPESCB na secção II.1 desta tese.

## II. TRABALHO PRELIMINAR: OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE DE 3 PROJECTOS EM PRISÕES

Segundo Strauss (1987), o investigador encontrar-se-á mais preparado para discutir os seus planos e perceber quais as conclusões que poderá retirar dos seus dados depois de ter passado algum tempo no campo. Apesar de não ficar com todas as certezas sobre a evolução do estudo ou sobre a forma como irá efetuá-lo, o investigador estará numa melhor posição para fazer suposições mais fundamentadas e, a partir daí, desenvolver uma discussão mais concreta e mais capaz de satisfazer a curiosidade dos leitores acerca da sua proposta.

Na preparação do projeto que desenvolvi no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo (EPESCB), descrito no capítulo III desta tese, participei em três projetos musicais desenvolvidos em prisões entre janeiro e maio de 2013:

1) projeto “Consagração da Primavera” no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo (EPESCB), no âmbito do 8º Curso de Formação de Animadores Musicais da Casa da Música<sup>24</sup>;

2) projeto inserido nas atividades do programa “A Casa vai a casa”<sup>25</sup> no Estabelecimento Prisional do Porto (EPP), no âmbito da programação do Serviço Educativo da Casa da Música;

3) projeto da Magna Tuna Cartola da Universidade de Aveiro no Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro (EPRA), no âmbito das comemorações dos 20 anos da fundação desta tuna académica.

O impacto da música feita em contexto prisional tem vindo a ser progressivamente documentado, tal como descrito na secção I.2 desta tese. É importante, no entanto, salientar que cada projeto musical na prisão é único e irrepetível: depende dos líderes que o coordenam, da filosofia de gestão dos responsáveis máximos pela prisão (dentro do enquadramento legal de cada país), dos processos de interação entre os reclusos e, acima de tudo, da interação entre quem lidera o projeto e o grupo de participantes com quem é feito o trabalho.

Acerca do papel do líder em projetos musicais em contexto prisional, Paul Griffiths, um experiente líder de projetos de Música na Comunidade, afirma:

---

<sup>24</sup> O Curso de Formação de Animadores Musicais será descrito mais detalhadamente na secção II.1 deste capítulo.

<sup>25</sup> O projeto “A Casa vai a casa” será descrito mais detalhadamente na secção II.2 deste capítulo.

there is something about what we do that offers them [the inmates] the ability to open doors... I can't change lives but what I can do is just galvanize one's spirit, one's soul to reconnect with the communal act.

(Paul Griffiths, cit. por Mota 2012:10)

Nas idiossincrasias de cada projeto revelou-se, portanto, importante identificar estratégias e características comuns. A análise feita aos dados recolhidos nos 3 projetos centrou-se no papel do líder musical, na tentativa de perceber de que forma este faz dos projetos musicais em contexto prisional espaços onde os reclusos podem compor as suas “canções de resiliência”, usando a metáfora de Andy Brader (2011). Considerei que entender esses pontos de convergência seria importante não só para desenvolver o meu próprio projeto, mas também como uma contribuição para uma preparação mais informada de músicos para o desenvolvimento de projetos nas prisões.

Enquadrado no domínio da investigação qualitativa, este estudo não teve como objetivo uma descrição exaustiva ou o reconhecimento detalhado de uma grande variedade de projetos musicais comunitários no interior do sistema prisional para uma posterior generalização de resultados. Com esta análise, procurou-se contribuir para uma maior consciencialização dos processos e para uma reflexão crítica sobre projetos musicais com reclusos, em duas diferentes dimensões: 1) dimensão musical e técnica (associada a competências de trabalho musical) e 2) dimensão interpessoal (associada aos processos de relacionamento com e entre os participantes).

## **II.1. Recolha e análise de dados**

A recolha de dados foi feita na qualidade de observadora-participante de cada um dos projetos. Escrevi notas de campo depois de cada sessão, “o relato escrito do que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan & Biklen, 1994: 150). Estas notas de campo incluíram dois tipos de informações:

1) notas descritivas - descrições precisas sobre o número de participantes, atitudes, material musical (com recurso a escrita de partitura musical, sempre que necessário), estratégias de trabalho, comentários dos participantes, gestão de tempo para cada tarefa;

2) notas reflexivas – ideias, impressões e interpretações da realidade observada, bem como comentários críticos sobre as estratégias e processos de liderança em cada projeto. Estas notas de campo foram compiladas em 18 diários de bordo, escritos de forma cronológica, e aglutinados de acordo com cada projeto. Nos EPP e EPESCB foram feitos, também, registos de áudio, uma vez que esta recolha foi permitida pelos responsáveis. A interpretação dos dados que é apresentada no final deste capítulo é o resultado de um trabalho de análise feito em duas fases bem distintas, separadas no tempo. A primeira caracterização do trabalho de cada um dos líderes (feita em maio de 2013) surgiu a partir da perceção imediata da existência de atitudes e estratégias de liderança particulares a cada projeto e que, depois da releitura dos diários, consegui sistematizar. O resultado desta análise foi uma primeira definição de perfil para cada um dos líderes que comparei, seguidamente, para encontrar as seguintes características de liderança comuns<sup>26</sup>:

- 1) trabalho em grupo (em círculo), dando abertura à intervenção de todos os participantes;
- 2) criação de laços afetivos e confiança;
- 3) procura permanente de refinamento musical;
- 4) utilização de sinais e gestos, com todo o trabalho de construção musical apoiado unicamente na memória;
- 5) focalização no líder como centro primordial de todo o processo.

Numa segunda fase (outubro de 2013), partindo das conclusões da primeira fase de análise acima referidas, os diários de bordo foram novamente analisados e codificados, de acordo com as características do trabalho identificadas (referidas acima)<sup>27</sup>.

Dada a especificidade de cada projeto, tive uma conversa prévia com cada um dos líderes, a fim de decidir a melhor forma de integrar o grupo. Nos projetos no EPESCB e no EPP, assumi o papel de líder de determinadas atividades musicais, sempre que a minha participação direta foi solicitada. No projeto no EPRA a minha participação foi mais passiva, colaborando no trabalho musical, mas sem intervenções ou responsabilidade na realização de tarefas. De

---

<sup>26</sup> Estes primeiros dados foram apresentados em forma de poster na conferência “Music, Poetry & the Brain”, no dia 25 de maio de 2013, simpósio organizado pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa no âmbito da comemoração dos 200 anos do nascimento de Richard Wagner. O poster apresentado, “The poetry of sounds: three musical experiences behind bars”, encontra-se anexado a este trabalho (anexo 1).

<sup>27</sup> No âmbito desta segunda fase de análise, foi feita uma comunicação em novembro de 2014 na Conferência Internacional “Centre of Educational Research in Music Opening Conference” da Norwegian Academy of Music, em Oslo. Foi publicado muito recentemente no *International Journal of Community Music* um artigo sobre esta mesma temática, intitulado “Understanding leadership in community music-making projects behind bars: three experiences in Portuguese prisons” (Lamela e Rodrigues 2016).

notar que nas últimas quatro sessões do projeto no EPESCB decidi adotar o papel de observadora, sem participar na atividade musical, a fim de conseguir fazer uma análise mais distante e abrangente dos resultados de um longo processo de trabalho (o projeto teve 12 sessões de trabalho, com duração média de 6 horas).

Nos três projetos, especialmente no EPESCB e no EPP, criei uma relação estreita com os reclusos de forma a que eles pudessem sentir-me como parte do projeto, e não como alguém externo ao grupo e ao trabalho musical. Esta integração foi possível através de uma participação ativa na atividade musical, de uma forma natural e espontânea, como qualquer outro participante. Neste contexto, uma das consequências foi o desenvolvimento de laços afetivos com os reclusos, como mostrado no seguinte excerto retirado dos diários de bordo:

*hoje foi-me entregue um bilhete escrito pela Paula [nome fictício]<sup>28</sup>, reclusa que participou nas primeiras sessões e que, entretanto, deixou de poder vir, e com quem interaj bastante enquanto estava a participar de forma activa. Gostei... ☺ Mandei-lhe um bilhete de volta.  
(diário de bordo “Projeto Consagração da Primavera” do dia 3 de maio de 2013)*

Segue-se outro exemplo dos laços afetivos criados durante o projeto no EPESCB:

*Saídos todos de palco, reuniu-se todo o grupo no camarim onde estavam as mulheres, e a festa foi muita. Muitos abraços, beijinhos, lágrimas. A emoção sentida por todos era enorme. Tiraram-se muitas fotografias de família. O Tim e a Sam deram os parabéns a todos, e a despedida das reclusas foi bastante emotiva.  
(diário de bordo “Projeto Consagração da Primavera” do dia 4 de maio de 2013)*

Estas ligações afetivas criadas com os reclusos são uma das características intrínsecas ao trabalho desenvolvido neste tipo de projetos, sendo mesmo uma condição necessária para os efeitos positivos que a música tem sobre os participantes. Num projeto de Música na Comunidade, nomeadamente em contexto prisional, líder e participantes “are all musicians working toward the same musical or performance goal” (Higgins 2012:162). Esta empatia e aproximação advém da condição de “act of hospitality”, inerente ao trabalho musical deste tipo (Higgins 2012:133). Fazer de cada participante alguém que é bem-vindo ao projeto é

---

<sup>28</sup> Nesta tese, todos os nomes dos/as reclusos/as participantes nos projetos são fictícios.

essencial, num trabalho prático onde “the face-to-face encounter emerges as a friendship, an open, committed, and respectful relationship” (Higgins 2012:165).

## II.2. Os projetos

Para além de terem objetivos muito diferentes em termos musicais, o contexto único de cada EP também determinou o desenvolvimento de cada um dos projetos.

O EPESCB é uma das duas prisões femininas em Portugal. Situado na região do Grande Porto, é gerido no âmbito de um projeto-piloto de cooperação entre o Ministério da Justiça e a Santa Casa da Misericórdia do Porto. O edifício tem condições físicas únicas: inaugurado em 2005, possui celas individuais para todas as reclusas e celas especiais para mães e filhos, para além de todo um conjunto de infraestruturas de apoio. A Direção deste EP tem-se mostrado disponível, desde sempre, para a realização de projetos artísticos de diversos tipos, apresentados fora e dentro do EP<sup>29</sup>.

O EPP é um das maiores prisões masculinas do país. Está enquadrado no estatuto legal português como um Estabelecimento Prisional Central de alta segurança, com uma população maioritariamente constituída por reclusos condenados. No momento do projeto, encontrava-se em sobrelotação, com 1159 reclusos para uma lotação de 686 lugares, segundo relatórios estatísticos de 31 de dezembro de 2013 (Fonte: Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais).

O EPRA é uma prisão masculina regional, de menor dimensão. Com a reorganização do Sistema Prisional em 2010, foram atribuídas ao EPRA as valências de preventivos, regime aberto ao exterior<sup>30</sup> e prisão por dias livres<sup>31</sup>. As condições de reclusão neste EP são, também, grandemente afetadas pela sobrepopulação: 168 reclusos para uma lotação de 82 lugares (Fonte: Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais). Os espaços comuns são exíguos, sendo o Parlatório o espaço de maiores dimensões, pelo que é usado não só para as visitas aos reclusos como para os serviços religiosos ou atividades de grupo de diversos tipos.

---

<sup>29</sup> Informação mais detalhada sobre o EPESCB pode ser encontrada na secção III.1 deste capítulo.

<sup>30</sup> Segundo o Decreto-Lei 115/2009 de 12 de agosto, o regime aberto ao exterior caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades de ensino, formação profissional, trabalho ou programas em meio livre, sem vigilância direta.

<sup>31</sup> Segundo o Decreto-Lei 48/1995 de 15 de março, a prisão por dias livres consiste na privação da liberdade por períodos correspondentes a fins-de-semana e tem aplicação no caso de a pena de prisão aplicada possuir um limite máximo não superior a um ano, não devendo ser substituída por pena de outra espécie.

Segue-se uma descrição dos três projetos observados, de acordo com os seguintes parâmetros: duração, participantes, contexto, objetivos, líderes, material musical e métodos de trabalho.

### II.2.1 Projeto “Consagração da Primavera”

A celebração do 100º aniversário da obra "Sagração da Primavera" de Igor Stravinsky foi o mote para o desenvolvimento do projeto, que se constituiu como uma reinterpretação da partitura original desta obra. Com uma duração de 12 sessões, entre janeiro e maio de 2013, contou com a participação de 25 reclusas do EPESCB e 22 músicos do 8º Curso de Formação de Animadores Musicais (CFAM) do Serviço Educativo da Casa da Música.

O CFAM, atualmente na sua 11ª edição, é um curso de formação anual que surgiu para colmatar a falta de preparação de músicos para o desenvolvimento de atividades em comunidade (Casa da Música 2015). Tem a duração de um ano letivo, sendo sobretudo de natureza prática: o trabalho musical é feito nos diversos cenários onde se desenvolvem os diferentes módulos, entre diferentes sensibilidades sociais e processos artísticos diversos. Simultaneamente, o *ensemble* de formandos do CFAM é o coração de “Sonópolis”, um espetáculo que assimila várias intervenções comunitárias realizadas ao longo do ano, não só no âmbito do CFAM, mas também de outros projetos levados a cabo pelo Serviço Educativo da Casa da Música (*ibid*).

Orientado por um painel internacional de formadores, o CFAM procura dotar os formandos de competências associadas à criação musical, improvisação, capacidade de interação com grupos distintos de pessoas, liderança de projetos e trabalho em grupo. Na base do trabalho estão os princípios gerais de: efetivar o envolvimento com grupos de diferentes contextos socioculturais, construir experiências musicais e performativas fortes, formar um *ensemble* com uma linguagem própria (Casa da Música 2015).

Neste projeto da “Consagração da Primavera”, o segundo módulo do 8º CFAM, os líderes musicais convidados foram Tim Steiner e Samantha Mason, do Reino Unido, ambos experientes músicos na comunidade. Tim Steiner dirige *workshops* e projetos educacionais criativos desde 1987 em colaboração com orquestras, centros de artes e serviços educativos, além de trabalhar em parecerias com diversas autoridades locais, instituições de caridade e hospitais em projetos financiados pela Youth Music, Creative Partnerships, NESTA (National Endowment for Science, Technology and the Arts) e British Council. Trabalha com diversos

setores da sociedade, incluindo crianças (em contexto escolar e extraescolar), jovens, universidades, festivais, grupos comunitários de diversas etnias e estratos sociais, prisões, instituições de acolhimento de pessoas sem-abrigo e hospitais. É professor no Master em Leadership na Guildhall School of Music and Drama (Londres).

Samantha Mason integrou o “Guildhall Ensemble” na Guildhall School of Music & Drama, um curso de pós-graduação inovador para músicos e performers onde eram exploradas as áreas de improvisação e música colaborativa, liderado por Peter Weigold (esta pós-graduação iria dar origem, mais tarde, ao Master em Leadership na mesma instituição). Desde então, tem liderado vários projetos musicais em todo Reino Unido, especialmente com crianças.

Desenvolveu cinco projetos em contexto prisional, nos últimos anos, sendo esta “Consagração da Primavera” o mais notável.

O trabalho musical desenvolvido neste projeto foi altamente inspirado pela obra original de Stravinsky e pelas circunstâncias históricas em que foi escrita:

Esta performance é inspirada e baseada na *Sagração da Primavera* de Stravinsky. Explora uma série de temas-chave que preocupavam o compositor naquele momento da sua carreira: a tensão entre o velho e o novo, tradição e inovação, rural e urbano, natureza e máquina.

[...]

A performance contém muitas referências musicais a Stravinsky: o movimento ininterrupto da *Dança dos adolescentes*, o fluxo das *Danças primaveris* e a energia tribal da *Dança sacrificial*. Mas, como Stravinsky, os músicos revolvem as suas próprias tradições populares e trazem as suas idiossincrasias e personalidades para a música; tudo isto acumulam, agitam e põem para fora (Steiner 2013: 19)

Numa análise à essência do trabalho musical é, então, possível identificar 3 aproximações à obra de Stravinsky:

1) trabalho sobre a partitura original de Stravinsky - alguns dos principais temas musicais foram usados para criar novas peças (como o solo de fagote inicial e os temas de “Danse Sacrale” e “Rondes Printanières”);

2) o uso da música popular – na “Consagração da Primavera” a música popular portuguesa foi a base de trabalho de alguns momentos musicais, assim como na “Sagração da

Primavera” Stravinsky usou a música popular russa como material de base para a criação musical;

3) o uso de técnicas de composição semelhantes às de Stravinsky (como politonalidade e poliritmia).

Tendo em conta que, neste projeto, os líderes puderam contar com a participação de 22 músicos com formação especializada, muito do trabalho feito em conjunto com as reclusas partiu de material musical que foi criado e preparado em sessões onde os líderes trabalharam só com o *ensemble* de formandos do 8º CFAM. A partir de excertos da “Sagração da Primavera” ou de pequenos motivos rítmicos e melódicos (também inspirados em secções da obra original), ensinados ao *ensemble* pelos dois líderes, o trabalho foi feito de forma a que, quando todo o grupo se juntou, as reclusas já tinham uma base musical sólida na qual se integrar. Foram muito recorrentes as alturas em que os líderes deram tarefas específicas aos músicos do CFAM para serem depois trabalhadas nas sessões com as reclusas (trabalhar um determinado motivo rítmico em instrumentos de percussão, ensinar linhas melódicas cantadas ou trabalhar temas de música popular portuguesa escolhidos pelas reclusas).

Dada a dimensão total do grupo (quase 50 pessoas), foram frequentes as alturas em que Tim Steiner e Sam Mason o dividiram em 3 equipas, compostas por uma mistura de músicos do CFAM e reclusas, dando a cada uma delas tarefas musicais objetivas (de criação de material novo ou de aperfeiçoamento de determinadas secções musicais). Muito do material criado por cada equipa foi, depois, usado para construir peças musicais para todo o grupo.

A “Consagração da Primavera” foi apresentada na Sala Suggia da Casa da Música no dia 4 de maio de 2013. No mesmo palco atuou, depois, a Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música, interpretando na segunda parte do mesmo concerto a “Sagração da Primavera” na versão original.

Há poucas imagens tão impressionantes como a visão de um pássaro em voo através das grades da janela de uma prisão. Os músicos, é claro, são cheios de vida e energia e contribuem para um *ensemble* rico na sua diversidade de idades, experiência, gosto e aspirações. A música faz o grupo, com um único objectivo comum, mas proporciona igualmente a simples partilha de um conjunto de vozes diversas e individuais. A performance é o resultado de tudo isto. Tal como na *Sagração*, surgem por vezes personalidades individuais e frágeis que são livres de se expressarem ao seu próprio modo. Outras vezes,

são constrangidas e obrigadas a conformarem-se com um único movimento em esquadria. Outras, ainda, contribuem para uma reflexão sobre a complexidade e o absurdo da cultura contemporânea. [...] Esta música **É** [maiuscula, negrito e itálico originais] a prisão, com todo o seu caos e a sua ordem, beleza e fealdade, fragilidade e força. É aberta, fechada e temporária. (Steiner 2013:19)

### II.2.2. Projeto “A casa vai a casa”

“A Casa vai a casa” é um programa da iniciativa do Serviço Educativo da Casa da Música que permite levar projetos musicais a comunidades institucionalizadas. Uma equipa de formadores do Serviço Educativo desloca-se às sedes das instituições que o solicitam, permitindo que grupos de indivíduos que têm um acesso muito restrito (ou inexistente) à atividade musical desenvolvam um trabalho que “contribui para a reabilitação da auto-estima, promove o combate à exclusão social e incentiva o espírito de comunidade” (Casa da Música 2012a: 165). No âmbito do programa “A Casa vai a casa”, desenvolveu-se entre janeiro e março de 2013 um projeto no Estabelecimento Prisional do Porto (EPP), com a participação de um número flutuante de reclusos do sexo masculino em cada sessão (entre 14 e 36, segundo os meus registos).

Liderado por Jorge Queijo e Maria Mónica, uma equipa de músicos pertencentes ao Factor E!<sup>32</sup> do Serviço Educativo da Casa da Música, o projeto teve como objetivo inicial a construção de instrumentos musicais, mais tarde usados na criação do material musical desenvolvido e apresentando. De notar que este foco na construção de instrumentos foi consequência de um pedido explícito da Direção do EPP no âmbito da solicitação de uma ação do programa “A Casa vai a casa”.

Jorge Queijo é um músico do Porto que se move entre os mundos da percussão africana, bateria, música eletrónica, *free jazz*, música improvisada e liderança de workshops musicais. É bacharel pela Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Porto na área de *jazz* e obteve, mais tarde, o Master da Guildhall School of Music and Drama em Leadership. Como

---

<sup>32</sup> “O Factor E! é a equipa de formadores e criativos do Serviço Educativo, co-autores ou intervenientes activos em todas as actividades desta agenda [brochura do Serviço Educativo 2012-2013]. É também um ensemble musical que cruza as linguagens dos seus elementos, todos eles músicos profissionais” (Casa da Música 2012:9).

membro da equipa Factor El, Jorge Queijo participou em vários projetos dentro das prisões portuguesas nos últimos anos.

Maria Mónica é formada em Design de Comunicação pela Faculdade de Belas Artes, no Porto. Ao longo dos anos, complementou esta formação com estudos musicais não superiores, e tem desenvolvido a sua atividade profissional entre estes dois mundos. Como membro do Factor El, participou em dois projetos dentro da principal prisão masculina no Porto, a mesma onde se desenvolveu o projeto aqui descrito. Como designer, colaborou com reclusos num projeto especial para EGEAC (Empresa Municipal de Lisboa responsável pela gestão de equipamentos e animação cultural) para o Carnaval de 2015.

Devido às restrições impostas pelos dirigentes do EPP relativas ao material que os formadores poderiam trazer do exterior, os instrumentos construídos durante as sessões foram bastante rudimentares, usando material reciclado recolhido pelos reclusos na prisão: garrafões e garrafas de plástico, bidões de detergentes, embalagens de iogurtes líquidos e tampas plásticas de garrafa. Com este material, foram construídos megafones (com garrafões plásticos aos quais se cortou o fundo), “garrafão-ófonos” e “garrafafones”<sup>33</sup> (garrafões e garrafas às quais se tira o fundo e se recorta as laterais em tiras para produzir som ao agitar), *shakers* (embalagens de iogurtes líquidos com arroz dentro) e castanholas (duas tampas plásticas coladas numa base de cartão, que depois se dobra).

Nas oficinas de prisão, sob a vigilância dos professores responsáveis, os reclusos construíram dois *cajons*, duas pandeiretas, baquetas, uma espécie de guitarra (cuja caixa de ressonância era um bidão de tinta em metal) e um reco-reco tradicional.

Com os instrumentos construídos, a base do trabalho musical assentou maioritariamente em trabalho rítmico, associado a trabalho de percussão corporal. Houve, também, trabalho vocal – criação de duas frases melódicas, apoiadas por guitarra (tocada por Jorge Queijo e dois dos reclusos), que constituíram uma das peças mais trabalhadas e apresentadas no final do projeto. Um conjunto de *boomwackers* afinados na escala de Dó Maior foi, também, utilizado para sustentar o trabalho das linhas vocais.

Em termos de metodologias de trabalho, os líderes do projeto sempre trabalharam com todo o grupo em simultâneo. No trabalho das secções rítmicas, o processo de construção de uma textura seguiu, sempre, um modelo de atribuição de padrões rítmicos a pequenas partes do grupo, com o uso de sinais e gestos para indicar secções, entradas, saídas e dinâmicas. Os reclusos foram, com frequência, convidados a criar as suas próprias frases rítmicas. No caso

---

<sup>33</sup> A designação destes instrumentos foi dada pelos próprios formadores.

do trabalho de vozes, o tema (estrutura AABB) foi criado por um dos reclusos, desde o primeiro dia identificado por todos os outros participantes como sendo o melhor cantor (era, na altura, vocalista da banda rock/pop que existe dentro do EPP), sobre uma sequência de acordes tocados na guitarra pelo Jorge Queijo. Todo o grupo aprendeu, nas sessões seguintes, esta linha vocal.

Neste projeto, os líderes tiveram que lidar com um número muito instável de reclusos em cada sessão (a participação no projeto era voluntária). Mesmo durante uma mesma sessão (de sensivelmente 1h30), havia vários reclusos a sair sem qualquer explicação ou outros que chegavam 30 ou 40 minutos mais tarde. Esta instabilidade impediu um trabalho musical mais sólido, com uma definição absolutamente clara de tarefas e de estrutura de cada um dos momentos musicais.

Ao contrário do que seria desejável e expectável, o projeto não terminou com uma apresentação pública, tendo em conta as condicionantes atrás referidas. No último dia, os líderes organizaram o grupo no pátio exterior do EP, situado junto ao espaço onde tinham acontecido as sessões anteriores, e trabalharam-se em grupo os dois temas construídos anteriormente: momento de percussão (com instrumentos construídos e percussão corporal) e a peça vocal (com apoio de *boomwackers*, guitarra e alguma percussão). Houve, também, espaço para um momento de improvisação com percussão corporal e pequena percussão. Os reclusos que passeavam, nessa hora, pelo pátio foram o público deste último dia de trabalho.

### II.2.3. Projeto “Magna Tuna Cartola”

Dos 3 projetos observados, este foi o de menor duração: desenvolveu-se ao longo de apenas 3 sessões, em fevereiro de 2013. Liderado por Paulo Neto, diretor artístico da Magna Tuna Cartola (MTC), o projeto inseriu-se no contexto das comemorações dos 20 anos de existência deste grupo musical da Universidade de Aveiro.

Participaram nas sessões de trabalho 12 reclusos do EPRA. Nestas sessões, Paulo Neto (um músico multi-instrumentista coautor de vários workshops dirigidos a todas as idades no Serviço Educativo da Casa da Música desde 2007) contou com o apoio instrumental do guitarrista Pedro Caldeira, um músico da MTC. A última sessão e apresentação pública tiveram, também, a participação de todos os músicos da Magna Tuna Cartola e da Cartola’s Band (uma formação paralela à formação tradicional da tuna constituída por bateria, baixo elétrico, guitarra elétrica e teclado).

O trabalho musical desenvolvido neste projeto teve como principal objetivo a preparação de uma apresentação pública conjunta (reclusos e músicos da MTC), no interior do EPRA. Foram convidados a assistir a este concerto os reclusos deste EP, bem como funcionários e personalidades ligadas à Universidade de Aveiro e ao Agrupamento de Escolas de Aveiro. O material musical teve como base o repertório da MTC, do qual foram trabalhados cinco temas: “Triste História”, “Olhos”, “Piratas”, “Final Farra” e “Macho Português”. Parte dos temas foi adaptada em termos de texto às circunstâncias específicas do projeto. Segue-se um exemplo, retirado do tema “Triste História”:

Devagar se vai ao longe  
Em pouco muito se diz  
Põe sua mão na consciência  
Por favor, doutor Juiz

E os guardas prisionais  
gente boa, são demais  
director e dona Dora [adjunta do Diretor do EPRA]  
'tá na hora d'ir embora!

Para além dos temas do repertório da MTC, foi trabalhado um sexto momento musical baseado no tema “Walk on the wild side” de Lou Reed. Sobre a base musical deste tema foi dito um texto em forma de *rap*, escrito por um recluso do EP de Paços de Ferreira no âmbito de outro projeto liderado por Paulo Neto anteriormente, e distribuído por 3 dos reclusos participantes.

Em termos de metodologia de trabalho, este concentrou-se na memorização dos temas através da repetição (note-se que esta memorização diz respeito à parte melódica, já que foram dadas a cada participante folhas com as letras escritas). Uma vez que a preparação do concerto teria que ser feita em apenas duas sessões, mais uma sessão de ensaio geral com os músicos da MTC, foi entregue aos reclusos na primeira sessão um *cd* com todos os temas gravados, de forma a que os pudessem ouvir e memorizar durante a semana (houve uma semana de intervalo entre as duas primeiras sessões).

Em cada um dos temas apresentados, Paulo Neto deu tarefas específicas a cada recluso: fazer um solo, dizer partes de um rap ou fazer um solo de saxofone (um dos reclusos sabia tocar este instrumento).

A apresentação final decorreu na manhã do dia 20 de fevereiro. O parlatório, espaço onde já tinham sido feitas as sessões de trabalho e onde decorreu, também, esta apresentação, estava completamente cheio. O público foi chamado a participar no concerto com frequência pela ação do líder Paulo Neto, num ambiente de grande energia. Numa intervenção espontânea e emocionada, um dos reclusos presentes no público agradeceu em alta voz os momentos diferentes e de “libertação” que a MTC lhe proporcionou.

### **II.3. Conclusão: a importância do papel do líder no trabalho musical em contexto prisional**

Os 3 projetos diferiram consideravelmente em termos de duração, público-alvo, tema, contexto, objetivos e recursos, fornecendo uma visão mais ou menos ampla do tipo de trabalho musical que pode ser desenvolvido no interior de uma prisão. Olhando para aspetos comuns que os atravessam, nomeadamente nos que incidem sobre o papel do líder, poder-se-á ter uma visão sobre algumas características gerais que explicam os resultados positivos de projetos musicais em contexto prisional (já mencionados e documentados anteriormente no capítulo anterior desta tese).

De acordo com Higgins (2012), o conceito de Música na Comunidade implica uma atitude de hospitalidade incondicional onde o líder/facilitador “enables participants’ creative energy to flow, develop and grow through pathways specific to individuals and the groups in which they are working” (Higgins 2012:148). Os projetos musicais em contexto prisional são, então, um dos mais vivos exemplos onde “being-for-the-others takes precedence over being-for-itself” (Higgins 2012: 138). No entanto, para que um projeto possa funcionar e dele possam resultar consequências positivas é necessária uma liderança efetiva.

Nos projetos observados, a aceitação da autoridade do líder, que estabeleceu as regras durante todo o processo de trabalho, foi crucial. Em contraste com a autoridade exercida pelos guardas e outros funcionários da prisão (uma relação desigual imposta pelo próprio sistema prisional), a autoridade de cada um dos líderes foi estabelecida através do processo de trabalho musical, numa definição de hierarquias musicais que Laya Silber como uma “vertical relationship” (Silber 2005: 258) entre o facilitador e os participantes. No caso dos projetos que constituem o objeto desta análise, cada um dos líderes teve sempre presente a noção de que não tinha qualquer autoridade ou superioridade em relação aos reclusos para além da gestão do trabalho musical. Por sua vez, os reclusos perceberam em cada um dos líderes alguém que tinha uma relação muito íntima com a música e que demonstrava um completo domínio de todo o processo musical, abrindo portas para uma relação de autoridade que emanou da competência e do respeito por essa mesma competência.

A organização do grupo desenvolveu-se naturalmente através da música: o papel do líder não era o de disciplinar (ao contrário, por exemplo, do trabalho dos guardas prisionais), e cada recluso/a estava consciente disso. Não foi observado nenhum tipo de atitude desrespeitadora de qualquer um dos participantes, sendo claro que cada um dos reclusos estava consciente da vigilância permanente dos guardas e das possíveis punições que poderiam resultar de alguma atitude de mau comportamento. No entanto, considero que a cooperação saudável que existiu nos três projetos entre líder e liderados não foi forçada ou imposta, mas algo que resultou de um processo de trabalho musical e de uma interação pessoal com os quais cada um dos participantes se sentiu completamente identificado.

Segue-se uma análise das principais estratégias de liderança identificadas, comuns aos 3 projetos, dividida em duas categorias:

- 1) estratégias utilizadas para conduzir o trabalho musical;
- 2) as estratégias usadas para promover o relacionamento e interação com e entre os reclusos participantes.

## *1) Estratégias de trabalho musical*

### *Refinamento*

O cuidado em criar material musical de qualidade, com boa qualidade sonora (vocal e instrumental), foi comum em todos os três projetos, apesar das condições de trabalho específicas de cada um deles. No EPP, por exemplo, a acústica do espaço onde as sessões tiveram lugar era muito reverberante, pelo que os líderes deste projeto procuraram, sempre, minimizar os efeitos negativos da reverberação, educando os participantes sobre a necessidade de organização, respeito e autocontrole.

Tim Steiner, um dos líderes do projeto “Consagração da Primavera”, afirmou repetidamente que a experiência musical em contexto prisional seria tão mais significativa e poderosa quanto o nível artístico alcançado (relembre-se que este projeto ocorreu no âmbito de um curso de formação e que, portanto, no final de cada sessão de trabalho houve sempre espaço para uma pequena reunião só com os formandos do 8º CFAM para fazer o balanço do dia, trocar ideias e planear as sessões seguintes). De facto, foi bastante evidente a forma como cada líder (ou equipa de líderes) procurou refinar cada detalhe - num motivo rítmico que deveria soar absolutamente em conjunto, na procura do melhor timbre de um instrumento ou mesmo no trabalho da atitude e postura de cada participante.

Neste processo de trabalho de refinamento houve um cuidado permanente para adaptar o grau de exigência às capacidades dos participantes, evitando desta forma situações de frustração, frustração esta que poderia advir tanto de um grau de exigência demasiado elevado como da atribuição de uma tarefa demasiado simples. Mais do que tudo, cada líder procurou congrega o grupo através da procura constante de superação, mostrando que há, sempre, a possibilidade de conseguir fazer melhor. Sendo altamente recompensadora, a própria percepção de cada um dos participantes da sua evolução revelou-se como fator crucial de identificação e envolvimento com o projeto.

### *Trabalho auditivo e de memória*

Não houve partituras em nenhum dos projetos. Todos os participantes aprenderam através de um trabalho de memorização e de ouvido. A informação escrita foi, apenas, usada no projeto do EPRA, uma vez que os reclusos não conseguiram memorizar todas as letras.

Nos projetos do EPESCB e do EPP, foi usado com frequência o processo de composição coletiva: num trabalho sempre em grupo, era dada a um determinado recluso a responsabilidade de criar um elemento (rítmico ou melódico), ensinando depois esse elemento a todos os outros participantes (ou a um subgrupo, definido por gestos do líder). A composição final surgia, então, da sobreposição de diversas frases, distribuídas por diversos subgrupos.

No projeto do EPRA houve menos espaço para a intervenção criativa dos reclusos, uma vez que todo o trabalho se baseou em repertório da MTC já existente. Para além disso, o projeto foi muito condicionado pelo tempo de trabalho (houve, apenas, duas sessões de trabalho para além do ensaio geral), pelo que foi necessário definir de forma rápida e clara a forma como iria ser apresentado o concerto final.

### *Sinais e gestos*

Dada a ausência de partituras ou de qualquer outro tipo de esquema escrito, todas as indicações dos líderes foram dadas por gestos.

Uma vez que grande parte do material musical trabalhado nos projetos “Consagração da Primavera” e “A Casa vai a casa” se baseou num processo de composição em tempo real (não havia estruturas pré-definidas e fechadas, mas diferentes secções vocais/instrumentais que poderiam ser organizadas de acordo com as indicações do líder), a forma de comunicação com o grupo foi sempre através de gestos, definidos e aprendidos muito claramente por todo o grupo para identificar cada secção musical. Estes gestos foram quase sempre com as mãos, nomeadamente: punho fechado levantado, palma levantada da mão virada para a frente, um/dois/três dedos, ponta do dedo indicador no cimo da cabeça. Mais uma vez, o projeto da Magna Tuna Cartola teve características um pouco diferentes, uma vez que o repertório já tinha uma estrutura predeterminada. Neste caso, o papel do líder Paul Neto foi mais aproximado do papel de um maestro, dando indicações sobre entradas, finais ou dinâmicas.

## *2) Estratégias de relacionamento de interação*

### *Trabalho em grupo*

Mesmo no projeto “Consagração da Primavera”, com quase 50 participantes, todo o trabalho foi feito em grupo, a maior parte do tempo em círculo - para que cada participante tivesse uma visão global de todo o grupo e se sentisse completamente integrado e em igual posição em relação aos outros. Foram recorrentes as situações em que os líderes corrigiram as posições de alguns participantes, de forma a verem e serem vistos por todos.

As tarefas atribuídas a cada recluso não foram escolhidas aleatoriamente. Cada líder procurou, sempre, atribuir a cada participante as tarefas mais adequadas à sua personalidade e às suas capacidades. Houve, simultaneamente, o cuidado de dar aos reclusos mais introvertidos e menos participativos a oportunidade de fazerem intervenções de maior destaque, bem como o de moderar o ímpeto participativo dos mais expansivos. No projeto do EPRA, a um dos reclusos mais introvertidos (de acordo com os responsáveis do EP, raramente comunicava com outros reclusos ou funcionários), foi dada a tarefa de deixar o palco para entregar um ramo de flores à assessora do Diretor, encenando uma parte do texto da canção. No projeto do EPP, a um dos participantes mais interventivos foram dadas tarefas de liderar pequenas secções em momentos específicos. Tendo em conta a presença, neste projeto, de um grupo de reclusos de etnia cigana cujos membros interagem muito entre si e pouco com o resto dos participantes, os líderes pediram-lhes para ensinarem alguns padrões rítmicos com palmas aos restantes reclusos.

### *Criação de laços, afetos e confiança*

O processo de trabalho musical foi alicerçado numa relação estreita com cada recluso, desenvolvendo laços de afeto cada vez mais fortes entre líder e liderados. Mesmo no projeto da Magna Tuna Cartola, de duração mais curta, foi evidente a relação de estreita confiança que o líder, Paulo Neto, desenvolveu com os participantes.

Desde o primeiro dia, cada um dos líderes fez questão de aprender o nome de todos os participantes (nos momentos de aquecimento das primeiras sessões foram feitos diversos exercícios neste sentido). Outros estudos (nomeadamente Mota 2012 e Henley 2015) mencionam a importância deste detalhe, aparentemente banal no relacionamento diário entre várias pessoas, como sendo de grande importância para os reclusos, uma vez que estes dentro

do EP são tratados pelos guardas e demais funcionários da prisão pelos números que os identificam. O peso desta despersonalização pela perda da identidade conferida pelo próprio nome foi, inclusivamente, a inspiração para um dos momentos musicais mais intensos do projeto “Consagração da Primavera” quando, por cima de um excerto do andamento “Rondes Printanières” de Stravinsky, todo o grupo leu a lista dos números de cada reclusa presente no projeto.

O facto de os nomes de cada participante serem aprendidos por todos permitiu, também, a criação de laços e empatia entre os próprios reclusos, que em muitos casos não se conheciam uns aos outros, gerando um maior sentido de grupo.

Sem necessidade de se impor como autoridade, cada líder foi conquistando a confiança de cada participante no sentido da sua capacidade de orientar o projeto para a criação de material musical de qualidade, para uma experiência positiva e, no caso dos projetos da “Consagração da Primavera” e da MTC, para uma apresentação pública de sucesso. A este respeito, Higgins afirma que a confiança e o respeito são “inseparable ideas that work when participants, or facilitators, are able to rely on the actions and decisions of each other” (Higgins 2012: 159).

### *Liderança aberta*

Um dos principais factos observados nos três projetos foi a forma como cada líder permitiu que cada participante desse o seu contributo e as suas ideias. Esta abertura para a tomada conjunta de decisões é essencial, como apontado em Caulfield *et al.* (2010), no desenvolvimento do sentido de pertença de cada um dos participantes em relação ao projeto. Além disso, foi frequente a solicitação de um ou outro recluso para liderar determinadas atividades musicais (trabalhar um padrão com palmas, ensinar uma melodia ou liderar o aquecimento no início das sessões). No projeto “Consagração da Primavera” houve, naturalmente, mais espaço para a intervenção dos reclusos e mais tempo para experimentar e desenvolver as suas ideias. No EPRA, a curta duração do projeto não permitiu intervenções tão recorrentes dos participantes, ainda que tenha ficado claro o espaço dado pelo líder para que cada um dos reclusos mostrasse abertamente a sua personalidade e a sua natureza. Os olhos dos participantes estavam, sempre, no líder, de uma forma que posso descrever como uma atração magnética entre polos. Ao contrário do que se poderia supor, a esta liderança aberta não significa que o trabalho de grupo tenha sido descontrolado ou pautado

por qualquer tipo de anarquia, já que os vários líderes souberam equilibrar o peso das intervenções dos participantes com as suas próprias decisões e orientações:

community musicians can be at the forefront of a societal change in understanding the role of the group, the individual in the group and the role of leadership within groups to promote interaction and exchange based on sharing, reflection and growth rather than a continuation of the status quo. (Mullen 2008: 258)

### *Coda*

Na análise dos três projetos aqui apresentados procurei sistematizar as práticas comuns de liderança no trabalho musical desenvolvido em contexto prisional. Estou consciente que o universo de observação foi limitado, mas estou convicta que esta sistematização poderá ser útil para a implementação, no futuro, de outros projetos musicais em contextos semelhantes. A ambição desta análise não foi, nunca, a de restringir as práticas de liderança a um conjunto de regras e metodologias fechado. Este é, aliás, um dos pilares das práticas de Música na Comunidade: uma liderança aberta, com um líder preparado para adaptar o seu trabalho a diferentes indivíduos, de diferentes culturas, em diferentes situações. No fundo, uma forma democrática de pensar e fazer música, tornando a experiência prática musical acessível a todos, independentemente do seu estrato social, sexo, cultura ou condições de vida.

Sobre os projetos de Música na Comunidade, Sean Gregory escreve:

there is no one way to be a competent, flexible and open-minded musician who is ready to engage with the challenges of our contemporary cultural and artistic landscape. Too often evangelical ideals of mechanistic criteria for assessment get in the way of natural talent and raw potential. Progression routes can be built around individuals and developed through an enabling framework based on shared values and collective responsibility. It is hoped that working from peoples' strengths, as performers, composers, leaders and teachers within this type of environment will give a firm educational foundation for the future. (Gregory 2004:58-59)

Tendo em conta os princípios da *hospitality* e do *unconditional welcoming* inerentes à filosofia da Música na Comunidade (Higgins 2006, 2007, 2008, 2012), cada participante deve sentir-se convidado a contribuir, a experimentar e também a falhar, num processo dinâmico descrito como uma “venture into the unknown” (Higgins 2012: 145). No entanto, é importante afirmar que a relação entre o líder e os participantes é, na sua essência, desigual, tendo o líder a responsabilidade de orientar, decidir e definir fronteiras. Este papel de liderança é especialmente importante em projetos musicais dentro das prisões, com todas as disfunções pessoais e interpessoais associadas à situação de reclusão: a falta de autoestima, falta de sensibilidade para os outros, a falta de autocontrole e impulsividade, agressividade, necessidade de gratificação imediata, a falta de confiança e a não-aceitação da autoridade e regras (Silber 2005).

O impacto de um envolvimento ativo com a música no desenvolvimento intelectual, social e pessoal é muito relevante (a este propósito, veja-se Hallam 2010, sobre o impacto da experiência musical em crianças e jovens). No âmbito deste estudo, foi possível identificar duas categorias – musicais e interpessoais – como linhas orientadoras do trabalho dos líderes, que se cruzaram permanentemente ao longo do processo de trabalho. Com o foco principal no trabalho musical e no desenvolvimento das competências vocais, rítmicas ou performativas, foi possível observar, simultaneamente, o desenvolvimento de competências interpessoais e sociais dos reclusos. Como apontado por Henley (2015) sobre os projetos associados ao *Good Vibrations* no Reino Unido, o processo individual de aquisição de competências musicais transforma-se num “social engagement with the music through developing ensemble skills and complex music being created by integration of the individual contributions” (Henley 2015: 116). Nas palavras de Wayne Bowman, e que de uma forma tão clara se aplicam ao meu próprio projeto, desenvolvido no próximo capítulo desta tese,

At the center of all music making and musical experience lies a ‘we’, a sense of collective identity that powerfully influences individual identity. ‘I am’, then, not so much because ‘I think’ or because ‘I perceive’, but because ‘we are’ and more particularly [...] because ‘we are’, musically. (Bowman 2007: 109)

Um líder de projetos de Música na Comunidade deverá ser um bom *performer*, um criativo e um bom professor que partilha o seu conhecimento. No entanto, para ter sucesso num projeto musical desenvolvido dentro de uma prisão, estas qualidades têm que ser suportadas

por outros princípios extramusicais: capacidade de liderança, de gestão de relações humanas e de comunicação; flexibilidade; capacidade de trabalho em grupo e abertura para conhecer e respeitar os outros, aprendendo com eles novas formas de estar num mesmo projeto.

Segundo Higgins, o espaço do *workshop* deve ser “a springboard for positive creativity, exploration and future happenings, generating a safety without safety space in which to nurture participants’ potential, an atmosphere where possibilities appear limitless” (Higgins 2008:332). Concluo, portanto, que no equilíbrio entre os aspetos musicais e extramusicais o líder torna-se, efetivamente, num motor que impulsiona cada projeto musical no sentido de fazer da música uma ferramenta eficaz de desenvolvimento humano como catalisador de emoções, canal de comunicação entre indivíduos e com o mundo que os rodeia, e como veículo para a (re)construção da sua identidade.



### III. O ESTUDO EMPÍRICO: “NAS ASAS DE UM PIANO... APRENDO A VOAR”

#### III.1 Caracterização do cenário do projeto

O Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo (EPESCB) foi legalmente criado com a publicação do Decreto-Lei 145/2004 de 17 de junho<sup>34</sup>, no âmbito da Direção-Geral dos Serviços Prisionais do Ministério da Justiça. A inauguração ocorreu no dia 3 de janeiro de 2005, com a chegada das primeiras 22 reclusas (vindas de diversos pontos do país). Concebido de raiz para satisfazer “os objectivos de redução da sobrelotação” (Decreto-Lei 145/2004 de 17 de junho), com espaços “adaptados, desde a sua conceção, às especificidades da vida prisional nas suas várias vertentes” (*ibid*), este EP situa-se na freguesia de Santa Cruz do Bispo, concelho de Matosinhos, distrito do Porto. Ocupa uma área de 32 000 m<sup>2</sup>, no espaço de uma antiga quinta, com uma área coberta de 19 000 m<sup>2</sup>. Possui uma arquitetura em espinha - as alas estão dispostas paralelamente entre si, perpendicularmente a um corredor central. Os espaços entre as alas funcionam como pátios (espaços acessíveis às reclusas usados, por exemplo, para o tratamento da roupa ou para fumar).

Por ter sido concebido especificamente para o internamento prisional de mulheres, o EPESCB enquadra-se, em termos legais, no estatuto de “Estabelecimento Prisional Especial”, de acordo com o disposto do n.º4 do Decreto-Lei 265/79 de 1 de agosto<sup>35</sup>, artigo 158.º: “os estabelecimentos especiais destinam-se ao internamento de reclusos que careçam de tratamento específico”. Enquadram-se nesta classificação os estabelecimentos para jovens adultos ou centros de detenção, prisões para mulheres, hospitais prisionais e hospitais psiquiátricos prisionais.

As condições do edifício do EPESCB incluem:

. quatro alas independentes, possibilitando a separação das reclusas preventivas (à espera de julgamento) das condenadas (já com sentença decretada pelo Tribunal), ou das reclusas condenadas de primeiro delito das reclusas reincidentes; existe ainda uma ala destinada a reclusas em regime de segurança (medida aplicada por se considerar que há perigo sério de evasão ou por se considerar que podem infligir danos corporais a si mesmas ou a terceiros);

---

<sup>34</sup> Decreto-Lei 145/2004 de 17 de junho - Legisla as funções e objetivos inerentes à construção do Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo.

<sup>35</sup> Decreto-Lei 265/79 de 1 de agosto - Reestrutura os serviços que têm a seu cargo as medidas privativas de liberdade.

- . uma creche completamente equipada para os filhos das reclusas<sup>36</sup>, com educadoras e auxiliares especificamente contratadas para esse efeito (uma das auxiliares é reclusa);
- . celas individuais para todas as reclusas (com celas de maior dimensão destinadas às reclusas com filhos, equipadas para a coabitação de reclusas e crianças/bebés, com berço, banheira e um espaço para preparar pequenas refeições);
- . quartos para visitas conjugais;
- . biblioteca;
- . gabinete de estética e cabeleireiro;
- . pavilhão gimnodesportivo e ginásio de manutenção;
- . cinco salas de aulas/ações de formação;
- . salão de festas
- . espaço destinado aos serviços clínicos com quatro gabinetes de consulta (um deles destinado às consultas de medicina dentária, devidamente equipado), zona de internamento com 18 camas, espaços de serviço de apoio ao trabalho clínico (sala de esterilização, rouparia, refeitório), gabinete de enfermagem e farmácia.

Conforme o disposto no preâmbulo do Decreto-Lei 145/2004 de 17 de junho (Decreto-Lei que cria o EPESCB, já anteriormente citado), “a diversidade e complexidade da gestão dos estabelecimentos prisionais comporta um conjunto de atividades que podem ser melhor desenvolvidas por entidades privadas”, que “possibilitem maior eficiência e eficácia na gestão e administração [...], com a desejável redução de custos” (Decreto-Lei 145/2004 de 17 de junho). Neste quadro, o modelo de gestão do EPESCB é uma experiência piloto em Portugal, fruto de um protocolo celebrado a 10 de setembro de 2004 entre a então Direção-Geral de Serviços Prisionais, DGSP, (denominada Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais desde 2012) e a Santa Casa da Misericórdia do Porto (SCMP). Neste protocolo são atribuídas ao Estado, através da DGSP, as responsabilidades relativas à segurança, coordenação do tratamento penitenciário e articulação com os tribunais e demais órgãos e serviços governamentais. À SCMP cabe a orientação de todas as atividades de apoio à gestão prisional, nomeadamente: manutenção e conservação das instalações e equipamentos, lavandaria, engomadoria, restauração, assistência médico-sanitária (há serviços médicos de ginecologia, pediatria, clínica geral, psiquiatria, serviços de enfermagem e farmácia), apoio ao tratamento penitenciário, creche, assistência espiritual e religiosa, ensino e formação profissional.

---

<sup>36</sup> Segundo o Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade (artigo 7º, nº1, alínea g) um recluso pode manter o seu filho consigo até aos três anos de idade e, em casos excecionais, até aos cinco anos de idade.

Em termos de segurança, o EPESCB é considerado de regime misto, uma vez que funciona com unidades de diferentes regimes, indo de acordo ao disposto no Decreto-Lei 115/2009<sup>37</sup>: “os estabelecimentos prisionais podem incluir unidades de diferente nível de segurança criadas por despacho do director-geral dos Serviços Prisionais” (Decreto-Lei 115/2009, Artigo 10º, ponto 3). Existe, portanto, uma secção de alta segurança para reclusas do regime comum, caracterizado “pelo desenvolvimento de actividades em espaços de vida comum no interior do estabelecimento ou unidade prisional e dos contactos com o exterior permitidos nos termos da lei” (Decreto-Lei 115/2009, Artigo 12º, ponto 2) e, simultaneamente, uma secção de segurança média para as reclusas que usufruem do regime aberto. Este regime pode ser de dois tipos:

1) regime aberto para o interior (RAI) – o recluso pode desenvolver actividades dentro do perímetro do EP ou nas imediações, com vigilância moderada; é aplicado a reclusos com pena igual ou inferior a um ano e reclusos que, tendo sido condenados a penas de prisão superiores, já tenham cumprido um sexto da pena (beneficiavam deste regime três das reclusas participantes no projeto);

2) regime aberto para o exterior (RAE) – favorece o contacto com o exterior e a aproximação à comunidade, caracterizando-se pelo desenvolvimento de “actividades de ensino, formação profissional, trabalho ou programas em meio livre, sem vigilância direta” (Decreto-Lei 115/2009, artigo 12º, alínea b)), podendo ser colocados neste regime reclusos que tenham cumprido um quarto da pena e que, tendo gozado de pelo menos uma licença de saída jurisdicional, o tenham feito com êxito.

Em 2005/2006 foi criado no EPESCB o núcleo de ensino, e desde aí cada reclusa pôde optar por iniciar/prosseguir os seus estudos. Para este efeito, professores das escolas públicas da zona (nomeadamente da Escola Secundária João Gonçalves Zarco e da EB 2/3 e Secundária de Leça da Palmeira) deslocam-se às instalações do EP. O Projeto Educativo aprovado para o EPESCB<sup>38</sup> contempla (Santa Casa da Misericórdia do Porto 2015):

- . Curso de Educação e Formação para Adultos (EFA) B1 (1º ciclo do Ensino Básico);
- . Curso EFA B2 (2º ciclo do Ensino Básico);
- . Curso EFA B3 (3º ciclo do Ensino Básico);
- . Curso EFA nível Secundário;

---

<sup>37</sup> Decreto-Lei 115/2009 de 12 de agosto - Aprova o Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade.

<sup>38</sup> O Projeto Educativo do EPESCB é elaborado numa parceria com o Agrupamento de Escolas Eng. Fernando Pinto de Oliveira e pela Escola Secundária João Gonçalves Zarco. Professores destas escolas deslocam-se ao EPESCB para lecionar todos os cursos. Esta parceria é feita no âmbito da coordenação entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação (Fonte: Projeto Educativo para o EPESCB, ano letivo 2014/2015).

- . Curso de Competências Básicas (leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação);
- . Unidade de Formação de Curta Duração (UFCD) de Português para estrangeiras;
- . UFCD de Iniciação a Inglês;
- . UFCD de Educação Musical<sup>39</sup>;
- . UFCD de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

As reclusas interessadas podem candidatar-se ao ensino superior, tendo para isso apoio especial da parte dos professores das escolas acima referidas.

A terapia ocupacional, da responsabilidade da SCMP desde 2005, tem “como objetivos fundamentais a promoção e aquisição de competências por parte da população reclusa aos níveis físico, cognitivo, afetivo e/ou social, bem como a promoção da saúde, bem-estar e qualidade de vida” (Santa Casa da Misericórdia do Porto 2015: 30). Assim sendo, têm sido frequentes as ações ao nível da expressão corporal/relaxamento, reabilitação psicossocial, apoios terapêuticos específicos, programas cognitivos e programas de índole artística/cultural ao nível do teatro, música e dança, estes últimos no âmbito do Projeto Centro Arte Terapia Social (CATS). No âmbito dos programas de terapia ocupacional são dinamizadas as intervenções nos momentos festivos dentro do EP.

No EPESCB, é dada às reclusas a possibilidade de terem uma atividade laboral. Esta atividade pode ser de dois tipos: 1) serviços (atividades desenvolvidas dentro do EP por reclusas, como por exemplo limpezas, cozinha ou cabeleireiro) e 2) sector oficial (em associação com empresas do exterior que contratam os serviços ao EPESCB, nomeadamente ao nível da indústria têxtil, calçado, papelaria, cestaria ou borrachas para indústria automóvel).

A Casa Bento XVI, situada na cidade do Porto, é propriedade da SCMP. Foi inaugurada no dia 21 de março de 2014 e funciona como um espaço onde as reclusas poderão fazer “uma ponte entre a vida prisional e o regresso a um quotidiano que pretendemos seja de esperança e sucesso” (Santa Casa da Misericórdia do Porto 2015: 6), garantindo desta forma o cumprimento de uma das funções primordiais do sistema penitenciário: “preparar, da melhor

---

<sup>39</sup> A área de Música foi introduzida no Projeto Educativo do EPESCB a partir do ano letivo 2006/2007, a pedido do EPESCB, para a realização de um trabalho com a população reclusa e com as crianças da Creche, tendo em vista o contacto com regras estruturais inerentes e a criatividade individual e em grupo (fonte: Projeto Educativo para o Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo-Feminino, ano letivo 2014/2015).

Segundo a informação disponível em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt>, esta formação divide-se em dois módulos diferentes: Expressão Vocal e Instrumental; Ateliê Musical. São objetivos do primeiro: 1) aplicar diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal e instrumental; 2) experimentar diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais; 3) explorar diferentes processos comunicacionais, formas e técnicas de criação musical. São objetivos do segundo: 1) distinguir os instrumentos de altura definida e indefinida; 2) agrupar os instrumentos por famílias tímbricas; 3) construir instrumentos para utilização nas atividades; 4) planificar atividades musicais. Cada um dos módulos tem a duração de 25 horas anuais.

forma possível, o regresso à vida em liberdade e a reintegração das reclusas na sociedade” (*idem*). Durante 90 dias (o tempo máximo que cada mulher pode usufruir deste espaço), as reclusas são acompanhadas por psicólogos, assistentes sociais e técnicos de reinserção que as apoiam no processo de reinserção na sociedade, nomeadamente no campo da procura de emprego.

No domínio sociocultural, no EPESCB são organizados debates, colóquios, conferências, concursos literários, e projeções de filmes/documentários. A biblioteca alberga cerca de 8000 obras, disponíveis para requisição, estando ainda equipada com computadores para uso pessoal das reclusas, aparelhos de som, televisão, leitor de vídeo e DVD.

No que diz respeito a atividades artísticas, têm sido frequentes as parcerias com instituições culturais/artísticas do exterior, realizando-se projetos de música, teatro e dança. No campo da música, o Serviço Educativo da Casa da Música tem sido o parceiro de todas as atividades desenvolvidas até 2013/2014, elencadas na tabela abaixo:

Projeto	Datas realização	Breve descrição	Formadores	Participantes
Laboratório Musical	22 a 26 de maio de 2006	Música em conjunto (instrumental e voz); criação coletiva de peças; aprendizagem de canções. Apresentação final do trabalho realizado para a população do estabelecimento prisional.	Paul Griffiths Sigrun Saevarsdottir	20 reclusas
BebéBabá	28 de fevereiro a 30 de março de 2008 (10 sessões + 2 concertos finais)	Através da música, procurar melhorar a autoestima e autonomia das mães; encontrar a alegria no contacto com os seus filhos; proporcionar padrões de estruturação; oferecer uma experiência artística profunda; desenvolver interações humanas positivas; proporcionar aos bebés contactos sociais; ajudar as mães a desenvolver competências funcionais; oferecer pistas de orientação musical. Apresentações no EPESCB e na Casa da Música.	Helena Rodrigues, Paulo M <sup>a</sup> Rodrigues Ana Paula Almeida Pedro Ramos Ana Bento	15 mães reclusas e respetivos filhos (a residir com as mães no EP)
A Casa vai a Casa 2008/2009 "Sagração da Primavera"	4 de fevereiro a 20 de março de 2009 (total de 7 sessões + 2 apresentações finais)	Comemoração da chegada da primavera - a música que serviu de inspiração foi a "Sagração da Primavera" de Stravinsky. Durante as sessões foram cantadas e coreografadas canções originais alusivas à primavera, numa mistura de estilos (folclore de vários países, rap, hip hop).	Jorge Prendas M <sup>a</sup> de Fátima Carreira	30 reclusas
A Casa vai a Casa 2010/2011	outubro, novembro e dezembro de 2010 (total de 6 sessões)	Formação de um coro feminino e apresentação final pública do projeto.	Paulo Neto Jorge Queijo	41 reclusas
6 <sup>o</sup> CFAM – 3 <sup>o</sup> módulo	Maio de 2011 (total de 3 sessões)	Criação de material musical em conjunto, vocal e instrumental. No final houve uma apresentação pública no EPESCB, aberta aos familiares das reclusas.	Paul Griffiths e Pete Letanka	25 reclusas + 16 formandos do 6 <sup>o</sup> CFAM
8 <sup>o</sup> CFAM – 2 <sup>o</sup> módulo "Consagração da Primavera"	entre janeiro e maio de 2013 (total de 12 sessões)	Celebração dos 100 anos da "Sagração da Primavera" de I. Stravinsky numa reinterpretação da obra original, com trabalho vocal e instrumental. Concerto final na Sala Suggia.	Tim Steiner Sam Mason	25 reclusas + 22 formandos do 8 <sup>o</sup> CFAM

Tabela 3 - Projetos musicais desenvolvidos no EPESCB pelo Serviço Educativo da Casa da Música até 2013  
(fontes: Casa da Música e EPESCB)

No domínio do teatro, há a referir as seguintes iniciativas:

1) "10 Espectáculos – 10 Mulheres" - exposição fotográfica de Paulo Pimenta patente de 8 a 20 março de 2007 na Galeria Nave da Câmara Municipal Matosinhos; consistiu numa

retrospectiva dos 10 anos de carreira da encenadora Luísa Pinto, para a qual foram escolhidas 10 divas do séc. XX já interpretadas por esta encenadora ao longo da sua carreira, encarnadas para o efeito por 10 reclusas do EPESCB;

2) Participação do Grupo de Teatro do EPESCB no XII Corpo Evento (festival de teatro e dança promovido pelo Espaço T – Associação para Apoio à Integração Social e Comunitária), no teatro Rivoli (Porto), em 2010;

3) “Sicrano de Bergerac” – peça de teatro da responsabilidade da encenadora Luísa Pinto e que juntou no mesmo palco 2 reclusas do EPESCB e 2 reclusos do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo masculino (selecionados através de um *casting*), juntamente com quatro atores profissionais; a adaptação da obra “Cyrano de Bergerac” de Edmond Rostand foi da responsabilidade de Jorge Loureiro Ferreira, que transportou a ação para um tempo atual, numa cidade portuguesa onde habitam prostitutas, delinquentes, taxistas, atores de teatro, cantores de música e estrelas de televisão; este projeto foi desenvolvido em duas fases, com ensaios no interior do EPESCB e, mais tarde, ensaios no Cine-Teatro Constantino Nery (Teatro Municipal de Matosinhos do qual Luísa Pinto é diretora artística); foi apresentada no FITEI (Festival Internacional de Teatro de Expressão Ibérica) de 2011, no Porto;

4) “Inesquecível Emília” – peça de teatro da responsabilidade de A PELE, associação cultural do Porto; o ponto de partida para o guião da peça foi a escrita de cartas que cada uma das 15 reclusas que participaram no projeto gostaria de receber na prisão, mas que nunca chegaram; o encenador/diretor artístico deste projeto foi Hugo Cruz (já anteriormente responsável pela direção do projeto “Entrado” realizado com reclusos do Estabelecimento Prisional do Porto), com a participação especial de Manuela Azevedo (vocalista da banda portuguesa Clã); foi apresentada no interior do EPESCB em sessões abertas ao público nos dias 14, 15 e 16 de fevereiro de 2012; a convite da Presidente da Assembleia da República, a peça foi apresentada na Sala do Senado no dia 12 de julho do mesmo ano.

No campo da dança, foram desenvolvidos no EPESCB dois projetos, em colaboração com a companhia de dança Ballet Contemporâneo do Norte:

1) “A Construção” - espetáculo apresentado no exterior, no âmbito da programação do Imaginarius 2012 (festival de teatro de rua de Santa Maria da Feira) e no âmbito do MEXE II (festival organizado pela associação A PELE), em novembro de 2013; encenação e composição de Pedro Clara.

2) “Meninas” (apresentado no Centro Português de Fotografia nos dias 19 e 20 de julho de 2014); conceção, direção e coreografia de Joana von Mayer Trindade.

A descrição do EPESCB aqui apresentada pode remeter para uma perceção da realidade que se afasta do panorama das prisões portuguesas, nomeadamente no que diz respeito às condições físicas do espaço, à sobrelotação e às diferentes possibilidades de ocupação de tempo, formação e trabalho. No entanto, e compreendendo que, de facto, o EPESCB se distingue dos relatos de falta de condições e desumanização que tantas vezes chegam à opinião pública, não podem ser esquecidas as vicissitudes da reclusão feminina e a essência da própria prisão enquanto entidade reguladora de comportamentos, questões já abordadas na secção I.1 deste trabalho. No contacto que tive com reclusos(as) durante o trabalho preparatório desenvolvido no capítulo II desta tese e, muito especialmente, no contacto muito próximo e continuado com as quatro participantes no meu próprio projeto, foram muito recorrentes os desabafos e queixas sobre aspetos que condicionam o dia-a-dia em reclusão. O paradoxo da prisão revela-se a cada momento: “*não é possível que métodos penais primários possam resolver injustiças sociais primárias* [itálico original]” (Carlen 2007: 1018). Por outras palavras,

embora as promessas dos programadores procurem legitimar a prisão alegando que é possível diminuir a reincidência, fazendo corresponder o programa adequado às necessidades criminais da reclusa, a lógica essencial da prisão, a de que os prisioneiros devem *estar fechados* [itálico original], significa que, quando esta ideologia pós-moderna de programação múltipla e individualizada é accionada nas prisões contemporâneas, não é implementada num ambiente terapêutico, mas antes lado a lado com todos os velhos princípios disciplinares modernistas de confinamento e triagem espacial, normalização e regulação horária e num pano de fundo de ainda mais antigos controlos pré-modernos. (Carlen 2007: 1017)

## III.2 Posicionamentos de investigação

### III.2.1 Uma visão da investigação à luz do meu *Eu*

A escolha do cenário “prisão” para o desenvolvimento de um projeto de investigação arrastou consigo, inevitavelmente, a importância da experiência humana enquanto objeto de estudo.

Num contexto tão particular como este, parece-me ser absolutamente necessário observar a experiência musical não só através da minha análise como investigadora, mas também aos olhos das quatro mulheres com quem trabalhei durante oito meses.

Pude, em 2011, viver uma experiência única, transformadora, e completamente nova, quando pela primeira vez participei num projeto musical dentro de uma prisão. Nessa altura, vivi intensamente a descoberta da partilha do meu *Eu-músico* com indivíduos em reclusão (cada um deles um *Eu* condicionado pela privação da liberdade, naquele momento, mas cada um com a sua história, um *Eu* que ia muito para além das razões que os levaram a estar ali). Desses momentos ficou a vontade de querer voltar a desenvolver algum tipo de trabalho com indivíduos em reclusão, concretizada no projeto aqui apresentado.

Poderia ter optado por regressar a uma prisão para perceber o fenómeno da música em contexto prisional através de projetos de outros (como o fiz, no passado, nos projetos descritos no capítulo II deste trabalho). Quis, no entanto, envolver-me o mais possível na minha própria investigação. O meu doutoramento não teve origem na vontade de perceber um fenómeno, em procurar explicar as razões que explicam o que vivi, mas na procura de uma nova forma de ser música, pianista e professora. E, porque esta experiência seria desenhada à minha imagem (valorizo as diferentes formas de fazer música e de estar na música), não tinha dúvidas de que a herança que me iria deixar seria, certamente, única. A opção por desenvolver esta experiência num contexto de investigação de doutoramento surge, então, pela vontade em perceber o fenómeno de uma forma muito mais profunda, integrando-o num contexto de saberes, fundamentando-o, valorizando-o e, ao mostrar novas formas de desenvolver projetos em contexto prisional, abrir portas para novas conceções de trabalho nesta área.

A investigação na área da Música na Comunidade é, ainda, uma área em crescimento no seio da academia (Higgins 2006, 2010; Schippers e Bartleet 2013). No entanto, segundo Higgins (2010),

a complexidade da música na comunidade como uma intervenção ativa entre um líder ou líderes musicais e participantes pode estar colonizada por pesquisadores ou pensadores que têm pouca ou nenhuma conexão com a prática real do fazer musical com as pessoas. (Higgins 2010: 10)

A importância do investigador como participante no contexto da atividade musical (ou, utilizando a nomenclatura anglo-saxônica, como *practitioner*) é, portanto, um fator de extrema importância para o desenvolvimento de investigação no domínio da Música na Comunidade. Ainda de acordo com Higgins, há “questões que não podem ser encaminhadas adequadamente sem uma experiência prática de trabalho” (Higgins 2010:10), não descurando, no entanto, a importância da investigação etnográfica que, através das narrativas dos participantes, pode “revelar os traços de música na comunidade em ação” (*ibid*).

A investigação no domínio da Música na Comunidade tem sido, maioritariamente, realizada através de estudos de caso, avaliação de projetos, relatórios de projeto e explorações teóricas, sendo cada vez mais comuns a pesquisa sobre políticas, narrativas, pesquisa biográfica, investigação-ação e os estudos fenomenológicos (Higgins 2010). Pode considerar-se, portanto, que a Música na Comunidade é atravessada por um conjunto diverso de correntes de saberes, onde a prática musical se cruza com a Antropologia, com a Sociologia ou com a Etnomusicologia. O foco da investigação não está na música enquanto fenómeno sonoro, mas numa visão holística a 3 dimensões: o contexto, os participantes e os métodos de trabalho. Sendo a Música na Comunidade caracterizada pela democratização da experiência musical com a ênfase nos participantes, a investigação levada a cabo neste domínio também deve ter, consequentemente, um especial enfoque nos atores da cena musical (participantes e líder). Aplicando estes princípios ao projeto de investigação apresentado nesta tese, o foco da análise deve estar nas quatro reclusas e em mim mesma, como facilitadora.

Sempre vivi a música *fazendo-a*, no sentido em que sempre vivi a música *experienciando-a* (como *performer*, professora ou ouvinte). Assim sendo, a importância do papel da interpretação enquanto forma de dar significado aos dados coligidos é muito relevante para o meu próprio posicionamento em relação ao meu trabalho, na medida em que abre portas para que a minha voz enquanto participante no processo de investigação possa ser ouvida. O que, no domínio das ciências exatas, é visto como uma contaminação – “social scientists should eliminate all bias and value-laden preconception and not be emotionally involved with their subject matter” (Bresler e Stake 1992: 78) – na investigação qualitativa assume um papel fundamental na

construção de significados. Cedo percebi que era esse papel que gostaria de representar, nesta experiência de investigação, pelo que o paradigma qualitativo orientou todo o processo aqui descrito.

Denzin e Lincoln (2011) definem a investigação qualitativa como uma

situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (Denzin e Lincoln 2011: 3)

Como um estudo desenvolvido sobre os princípios da investigação qualitativa, não tenho como objetivo apresentar conclusões generalizadas, passíveis de transformarem o que foi este projeto numa descrição de procedimentos, métodos e condutas que possam ser aplicados em qualquer outra prisão com o mesmo tipo de resultados. Mais ainda, tenho a clara noção de que são resultados específicos daquela janela temporal, do trabalho com aquelas quatro reclusas dentro dessa janela temporal e da conjugação de variáveis externas à minha interação direta com elas (Direção do EPESCB, educadores, guardas, atividades a decorrer no EP), não podendo esquecer, também, a influência da minha própria condição, do estado do meu *Eu* na sua dimensão mais holística. No entanto, tenho a pretensão de que, usando as palavras de Denzin e Lincoln (2011), o meu estudo seja um instrumento sobre o qual outros possam retirar as suas próprias conclusões e generalizações e, interpretando-as à luz do seu conhecimento anterior, possam criar novas ideias sobre o universo da música feita em contexto prisional.

Tendo como objetivo primeiro responder à pergunta “De que forma uma experiência musical em contexto prisional, apoiada na prática de piano, poderá ser uma ferramenta ao serviço dos princípios da Música na Comunidade?”, a abordagem metodológica que esteve na base do desenho do projeto no EPESCB foi o estudo de caso.

Condensando as perspectivas de diversos autores sobre a definição geral do termo, Coutinho (2011) afirma que num estudo de caso “examina-se o caso (ou um pequeno número de casos) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados” (Coutinho 2011: 293). Acrescente-se, ainda, a esta definição a menção de Donna Mertens sobre a necessidade de preservação do carácter “único, específico, diferente, complexo” do caso (Mertens 1998, cit. por Coutinho 2011: 294).

Neste projeto de investigação, o estudo de caso foi considerado de duas diferentes formas: 1) a experiência concreta de trabalho no EPESCB, ou seja, o projeto musical desenvolvido no espaço concreto daquela prisão (entenda-se, aqui, a noção de espaço de uma forma global que vai para além do espaço físico, envolvendo também as pessoas que habitam o espaço e as regras que o regem); 2) o trabalho individual desenvolvido com cada reclusa. Estas duas abordagens não são estanques e cruzaram-se, necessariamente, ao longo do processo de análise. Assim sendo, nas secções seguintes deste capítulo é dada maior ênfase à totalidade do projeto, analisando-o à luz da interpretação e significação dos acontecimentos dos vários atores envolvidos (as reclusas e eu mesma). No capítulo seguinte, o percurso de cada uma das reclusas ao longo do projeto, a sua “história” nesta viagem a bordo de um piano que ganhou asas para voar, é contado sob uma perspectiva individualizada do que foi a sua experiência, dando voz ao que de único cada uma trouxe ao projeto.

Tendo em conta estas duas abordagens, esta investigação enquadra-se no que Robert Stake (2012) designa como estudo de caso coletivo, definido sinteticamente por Coutinho como um estudo que se “estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno” (Coutinho 2011:296).

O músico que desenvolve trabalho no âmbito da Música na Comunidade é, segundo Kushner, Walker e Tarr 2001 (cit. por Higgins 2006), um *boundary-walker*<sup>40</sup>, alguém que não tem um estatuto profissional definido, habitando diversos territórios na sua ação. Também eu, nesta investigação, me sinto como um *boundary-walker*, alguém que vive no cruzamento entre a *performer* e a professora que sou, fazendo e vivendo a música em diferentes contextos. O projeto desenvolvido no EPESCB abriu-me caminhos para mais um território – o de ser músico na comunidade – e na exploração destes 3 universos construí esta experiência.

---

<sup>40</sup> A expressão *boundary-walkers* foi usada como título da tese de doutoramento de Lee Higgins, a primeira no campo da Música na Comunidade a nível mundial.

No projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” foi especialmente importante a minha experiência no universo da educação formal, e muitas das opções de direção sobre o trabalho com cada reclusa foram informadas sobre a minha experiência como professora. É, portanto, natural para mim recorrer aos paradigmas de investigação em Educação como enquadramento metodológico deste trabalho (não me esqueço que o meu doutoramento tem como área de especialização o ensino do instrumento), dando espaço a que outras visões, vindas dos universos da etnografia, da *performance* e, obviamente, da própria Música na Comunidade, transformem a minha análise no sentido de refletir de maneira mais informada e contextualizada.

Se, por um lado, o trabalho no interior de uma prisão implicou o confronto permanente com o estigma que perseguia cada reclusa (com todas as questões associadas ao direito à privacidade e ao anonimato), a participação neste projeto permite que se conte a sua história com um nome, uma cara, uma mulher que, durante oito meses, viveu a experiência de se descobrir através da música feita ao piano. Todos os relatos feitos nesta tese terão, portanto, um nome – Marta, Maria João, Helena e Clara – e serão contados muitas vezes na primeira pessoa. Por questões de salvaguarda do anonimato, os nomes que dão uma cara a cada uma das histórias são fictícios. A escolha não foi, no entanto, aleatória: Marta, Maria João, Helena e Clara invocam quatro mulheres que, na história do piano, deixaram (ou continuam a deixar) uma marca única – Marta Argerich, Maria João Pires, Helena Sá e Costa e Clara Schumann. A escolha destes nomes fictícios é a minha singela homenagem às quatro participantes neste projeto.

Um aspeto fundamental no enquadramento geral dos processos metodológicos sobre o qual se alicerçou este trabalho é a análise do papel do investigador, eu, no contexto da sua investigação. Invoco, primeiramente, a interpretação feita por Bogdan e Biklen (1994) no contexto de distinção entre o trabalho do investigador e o trabalho de professor na investigação qualitativa no domínio da Educação:

o dever principal do observador é o de conduzir investigação; não tem de perder tempo a elaborar currículos, a dar aulas e a disciplinar os alunos. O investigador pode, por isso, dedicar-se à investigação de alma e coração. [...]  
Os investigadores não têm tanto interesse pessoal nas observações que fazem e dos resultados que obtêm. A vida, a carreira e autoconceito do professor estão

sempre intimamente ligados ao modo particular como ele desempenha as suas tarefas. (Bogdan e Biklen 1994: 64)

No discurso destes autores, onde é evidente a incompatibilidade entre os dois papéis, seria impossível enquadrar o trabalho que realizei no EPESCB durante o qual assumi o papel de investigador e “professor”/“facilitador”, simultaneamente.

Abrindo portas para uma forma mais abrangente de entender a investigação baseada em estudos de caso, Robert Stake (2012) identifica no investigador cinco papéis diferentes:

1) o investigador como professor – função de informar, ensinar, ajudar a aumentar competências e a abrir caminho para mais conhecimento;

2) o investigador como defensor – defende uma causa e tenta, de forma mais ou menos dissimulada, convencer outros a acreditar nela;

3) o investigador como avaliador – a interpretação do investigador é, ela mesma, uma avaliação da experiência, sendo passível de ser utilizada por terceiros para justificar determinadas opções;

4) o investigador como biógrafo – descreve com profundidade uma pessoa;

5) o investigador como intérprete – estabelece novas relações entre os resultados do seu estudo e os estudos já existentes e, ao fazê-lo, permite uma nova compreensão dos factos.

Ainda que me seja fácil rever-me em todos estes papéis, continua a estar ausente desta definição o meu duplo papel de, usando a metáfora do cinema, espectador/crítico e realizador. A abertura para o papel interventivo do investigador no contexto de investigação é atributo do modelo investigação-ação que conduziu o meu trabalho como “professora” no âmbito do meu projeto no EPESCB. Nas palavras de Clara Pereira Coutinho, “no referencial do ensino-aprendizagem poderemos arriscar dizer que a I-A [Investigação-Ação] é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar” (Coutinho 2011: 313).

A propósito da contextualização do modelo investigação-ação no domínio da investigação académica, refere John Elliot: “The fundamental aim of action research is to improve practice rather than to produce knowledge. The production and utilisation of knowledge is subordinate to, and conditioned by, this fundamental aim.” (Elliot 2004: 13).

Extrapolando esta definição para um processo de sala de aula ou, num contexto como o de o projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”, para uma sessão de trabalho individual com uma reclusa, pode considerar-se que o próprio processo de “ensinar” deve, necessariamente, ser um processo de constante reflexão e questionamento sobre os caminhos mais eficazes para

a prossecução de um determinado objetivo. A “ação” de “ensinar” implica, portanto, a existência de terceiros (os alunos/as reclusas), caracterizando-se por ser “a matter of continuous negotiation with others through the construction in process of ‘transient accounts’ as it unfolds in the process. The full story of ‘action’ can only be pieced together after the event” (Elliot 2004: 19).

Neste processo, é percorrida a espiral, cíclica, de observação-reflexão-planificação-ação-avaliação (Elliot 1991, cit. por Leitch e Day 2000) num contexto do que é designado por “prática reflexiva”. Estão, neste processo, implicados dois tipos de reflexão definidos por Schön (1983, cit. por Leitch e Day 2000): 1) reflexão *na* prática (*reflection-in-practice*) e 2) reflexão *sobre* a prática (*reflection-on-practice*). O primeiro nível de reflexão diz respeito ao momento real na interação professor-aluno, e implica a resolução de problemas e a adaptação em tempo real às circunstâncias, num processo de improviso onde o conhecimento tácito assume um papel fundamental. O segundo nível de reflexão acontece num processo de análise introspetiva *a posteriori*, procurando adquirir novo conhecimento a partir da experiência.

No contexto do projeto desenvolvido no EPESCB, revejo-me nesta figura do “professor reflexivo” que atravessou, constantemente, os domínios da reflexão na prática e reflexão sobre a prática. Nas secções deste trabalho que se seguem são claras as evidências deste processo que adquire, ainda, maior importância à luz dos princípios básicos do trabalho no domínio da Música na Comunidade, da flexibilidade, adaptação e participação ativa.

Em termos de paradigma de investigação, não posso olhar para o meu projeto de uma forma linear. Se desenvolvi, de facto, um trabalho que, na figura da professora reflexiva, se coaduna com os princípios da investigação-ação tal como são definidos no contexto da investigação em educação musical, tenho sempre presente que o meu trabalho se desenvolveu no enquadramento das práticas de Música na Comunidade. Como uma “abordagem de prática musical ativa e de conhecimento musical fora de situações de ensino e aprendizagem formais” (Higgins 2010:9), a ênfase da Música na Comunidade está na participação, no contexto, na igualdade de oportunidades e na diversidade: “os músicos que atuam nesse campo procuram criar experiências práticas musicais relevantes e acessíveis para os participantes que escolhem estar no grupo” (*ibid*). A prática reflexiva esteve, portanto, ao serviço da procura de formas efetivas de proporcionar a cada uma das reclusas uma experiência musical profunda e, por isso, transformadora. A essência de todo o trabalho esteve na música em si mesma e na procura de caminhos que permitissem a cada uma das participantes no projeto guardar como sua a música feita ao piano.

Invoco, agora, as palavras de Sara Lee que, de uma forma clara, ilustram a importância da experiência musical em contexto prisional:

It is my opinion that not everything needs to happen for a reason or have a tangible outcome which can be checked off against a list. There should be things available for people in prison to become involved with which simply make them feel good. Because if you feel good and you occupy yourself with something enjoyable and productive which challenges you, you will behave differently, engage with people differently and most importantly, feel good inside. If a group of people feel this way then the environment in which they live will be healthier and more positive. And in prisons, this couldn't be more important. (Lee 2016: 2)<sup>41</sup>

Nas palavras de Sara Lee podem ler-se os argumentos de John Dewey sobre a importância da qualidade de uma experiência para que esta seja, efetivamente, positiva e enriquecedora. Segundo Dewey (1963), a essência da experiência reside na sua qualidade que, por sua vez, assenta em dois princípios básicos: a agradabilidade (associada ao momento, ao imediato) e a influência para gerar novas experiências (associado ao desenvolvimento futuro do indivíduo): “Just as no man lives or dies for himself, so no experience lives and dies for itself” (Dewey 1963: 27). A descrição e reflexão sobre o projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” resultam, portanto, do cruzamento de uma visão multidimensional onde se conjugam o espaço, o tempo e os atores envolvidos. Neste contexto, a investigação narrativa apresentou-se como sendo o caminho mais adequado de escrita. Na secção seguinte desenvolvo algumas ideias-base que estiveram na origem desta escolha.

### **III.2.2 Recolha de dados e procedimentos**

Afirmam Bogdan e Biklen:

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que

---

<sup>41</sup> Ver nota 13.

possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca da vida que pretendemos explorar. (Bogdan e Biklen 1994: 149)

Dada a duração do projeto aqui apresentado e as diferentes questões que estavam subjacentes à investigação - alargar a implementação dos princípios da Música na Comunidade estabelecidos pela CMA em 1990 à prática individualizada de um instrumento; identificar as estratégias de abordagem à prática instrumental, mais especificamente à prática de piano, que melhor se adequam a um contexto prisional; avaliar a transformação e o impacto que a prática instrumental continuada tem sobre reclusos – considereei essencial fazer a recolha de dados de diversas formas: gravação em vídeo de todas as sessões, quer individuais quer de grupo, diários de bordo, entrevistas (gravadas em áudio e transcritas). Numa fase final do projeto recolhi, também, testemunhos escritos pelas participantes sobre a sua experiência no projeto, sobre a vida em reclusão e sobre o papel que a música tinha na sua vida enquanto reclusas. Usando as palavras de Wayne Bowman, “As accounts of actual human experience, narratives can help recover what most counts musically: the ways people use it to create lives that are active, vital, and corporeally engaged.” (Bowman 2006: 10). Ou seja, todo o processo de análise e escrita deste trabalho é guiado pelo desejo de transmitir *a experiência musical* vivida num contexto e situação específicos, e não *a música* como fenómeno. Não me parece possível “contar a história” deste projeto sem que se cruzem os atores (as reclusas, eu, e todos os indivíduos que, de formas diferentes, deram ao projeto a sua identidade), com a música – linguagem que permitiu que falássemos, todos, a uma só voz.

Este trabalho constitui-se, portanto, numa “pequena narrativa” (Bowman 2006) sem a pretensão de definir uma teoria passível de ser aplicada universalmente: “Little narratives recover concreteness, particularity, individuality, and situatedness. They feature people as people, and actions as actions—instead of reducing them to examples of something else: data, or behaviors, viewed from somewhere “out there” (Bowman 2006: 9). Assim sendo, a escrita vai sendo desenvolvida a partir de um olhar múltiplo onde cabem as emoções, os afetos, os conflitos e as impressões e, simultaneamente, uma visão técnica e especializada do processo de desenvolvimento de competências musicais e pianísticas, sob o enquadramento do cenário específico em que se desenvolveu o trabalho musical com as quatro reclusas.

Como todas as “histórias”, também esta está dividida em capítulos. Depois de terminado um trabalho intenso durante oito meses, foi possível perceber, em termos do trabalho musical, a forma como orientei o projeto foi marcada por eventos específicos – os concertos (ou a pretensão de os realizar<sup>42</sup>). Assim sendo, identifico quatro ciclos de trabalho:

1º ciclo	16 novembro 2013 a 20 de dezembro 2013
2º ciclo	10 janeiro 2014 a 7 março 2014
3º ciclo	21 março 2014 a 2 de maio 2014
4º ciclo	9 maio 2014 a 12 de julho 2014

Tabela 4 - ciclos de trabalho no projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”

Esta divisão em ciclos será especialmente importante na análise aos conteúdos trabalhados nas sessões individuais (apresentados na secção seguinte deste trabalho). Tendo havido diferentes linhas orientadoras de trabalho em cada um dos ciclos, a análise do trabalho musical ficará, certamente, mais clara pelo enquadramento específico em cada ciclo.

A forma como são abordadas as diferentes fontes de dados que constituem o corpo de material recolhido neste projeto (registos fílmicos, diários de bordo, entrevistas e testemunhos escritos) é, também ela, subjetiva. Sendo eu, investigadora, o narrador da “história”, confronto-me com a realidade inegável de que tudo, ou quase tudo, do que será descrito à frente, neste trabalho, depende da minha forma de olhar para o projeto. Esta subjetividade é ainda maior quando a minha condição de investigadora se cruza intimamente com a minha condição de facilitadora/professora. Inevitavelmente, as experiências que fui guardando do meu trabalho foram a base sobre a qual está alicerçada a narrativa. Utilizando a metáfora do cristal de Laurel Richardson, proponho-me apresentar os resultados de uma análise narrativa que é uma das faces de um cristal, estrutura que combina “symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach” (Richardson 1998: 358). Sobre o processo de escrita, definido como sendo uma “cristalização”, afirma esta autora:

Crystallization, without losing structure, deconstructs the traditional idea of ‘validity’ (we feel how there is no single truth, we see how texts validate themselves); and crystallization provide us with a deepened, complex,

---

<sup>42</sup> Como será desenvolvido mais à frente neste trabalho, estava planeado uma apresentação em concerto na Casa da Música, a 25 de maio de 2014, que não se chegou a realizar.

thoroughly partial , understanding of the topic. Paradoxically, we know more and doubt what we know. (*ibid*, 1998:358)

Este estudo é, assim, produto de uma forma possível de entendimento, uma das faces do cristal que reflete, transformado, a luz que incide sobre ele. É aqui apresentada uma narrativa musical, estruturada segundo as várias tarefas e abordagens à prática de piano (técnica, composição, improvisação, memorização, leitura; trabalho de repertório específico, arranjos; vocabulário técnico, História da Música, harmonia) e uma narrativa humana – a história da Marta, da Maria João, da Helena e da Clara durante os oito meses de trabalho no EPESCB, numa visão holística que abarca a sua experiência, musical e extramusical. As vozes das personagens principais desta história de um piano que deu asas para voar (as reclusas e eu própria) serão ouvidas ao longo de toda a análise.

Nas secções seguintes é feita uma abordagem às diferentes fontes de dados utilizadas no processo de investigação.

### III.2.2.1 Registos filmicos

Todas as sessões individuais e de grupo foram filmadas, usando para o efeito uma câmara digital da marca Canon, modelo Legria HF R406, assente em tripé<sup>43</sup>. A captação das imagens foi devidamente autorizada pela DGRSP e pelas próprias reclusas que, para o efeito, assinaram um documento próprio.

Nas sessões individuais, a câmara esteve sempre colocada lateralmente ao piano, do lado direito, num plano apertado da reclusa e do piano para que fosse possível observar com detalhe quer questões técnicas e musicais da *performance*, quer questões do âmbito do comportamento e emoções. No caso das sessões de grupo e dos concertos, a câmara foi colocada fora do espaço onde decorreu a ação, captando um plano aberto da ação de todo grupo. Neste caso, e embora seja difícil, pelo afastamento da câmara, ter uma perceção de pormenores ao nível da execução pianística e da interação mais íntima entre os participantes, o registo em vídeo permitiu a correta identificação da sequência de atividades, assim como a perceção da dinâmica de grupo.

---

<sup>43</sup> As sessões individuais da Clara e da Helena do dia 22 de novembro de 2013 não ficaram gravadas por problemas técnicos com a máquina de filmar. O ensaio geral do “Projecto X”, no dia 10 de junho de 2014, também não foi gravado.

Os registos fílmicos foram usados em 3 fases da análise aqui apresentada: 1) a análise das dimensões do trabalho musical nas sessões individuais, 2) a análise das sessões de grupo no âmbito da descrição dos concertos (para uma correta descrição da sequência de momentos) e 3) narrativa do percurso de cada uma das reclusas participantes.

Afirmam Derry *et al.*:

Accessible video technologies provide researchers with powerful “microscopes” that greatly increase the interactional detail that can be obtained and permanently stored for comprehensive analysis and reanalysis by multiple investigators. However, this enhanced observational power requires thoughtful attention to the problem of how to extract data and meaning from the large, complex video corpora that such research creates. This is one case of *data selection* [itálico original] – a process of focusing on particular information in accordance with the theoretical frameworks, research questions, and instruments a researcher chooses. (Derry *et al.* 2010: 6)

Os registos fílmicos foram a base da análise aqui apresentada no que ao trabalho prático, (individual e coletivo) diz respeito (capítulo III desta tese). No caso do trabalho individual, as diferentes abordagens à prática de piano utilizadas – trabalho técnico, improvisação, composição, trabalho de repertório e alargamento das noções gerais sobre música (vocabulário técnico e teórico, apontamentos sobre história ou estilo) – foram a base de uma análise mais profunda. Sendo um dos objetivos da minha investigação identificar as estratégias de abordagem à prática instrumental, mais especificamente à prática de piano, que melhor se adequam a um contexto prisional, os registos fílmicos foram usados para retirar do imenso corpo de material recolhido informações específicas sobre cada um destes aspetos. A análise foi, sempre, conduzida sob dois olhares distintos – musical e humano – que inevitavelmente se cruzam nos resultados apresentados.

No caso da análise do trabalho conjunto, as sessões foram observadas com o objetivo de fazer uma descrição pormenorizada do material musical abordado e da forma como foi trabalhado, para além de apontamentos sobre a interação entre participantes, dando um especial enfoque às quatro reclusas.

Em relação à construção da narrativa de cada uma das reclusas, as gravações em vídeo foram a base da escrita, essencialmente descritiva. Os diários de bordo foram a base que permitiu

filtrar a forma como recorri às gravações, uma vez que me possibilitaram a identificação de conceitos essenciais, unidades de significado, que foram depois cruzadas com as outras fontes de dados (entrevistas, diários de bordo e testemunhos escritos e reflexões pessoais atuais). Descobriram-se, assim, as particularidades da forma como cada reclusa viveu o projeto. Será a voz de cada uma, com características únicas, que se fará ouvir no capítulo IV deste trabalho.

### **III.2.2.2 Notas de campo e diários de bordo**

Cada sessão de trabalho, assim como do processo de preparação para a implementação do projeto foi descrita em notas de campo, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan e Biklen 1994:150).

Estas notas de campo foram compiladas em diários de bordo, escritos de forma cronológica. Tendo em conta o registo de todas as sessões em vídeo que me permitiram dispensar de descrever, por escrito, todo o trabalho musical realizado, os diários de bordo incluem notas maioritariamente reflexivas: apontamentos de impressões, ideias para as semanas seguintes, constrangimentos logísticos e comentários sobre a evolução de cada uma das participantes e sobre as suas reações ao trabalho proposto e realizado. A dimensão descritiva das notas de campo foi, no entanto, uma constante para mencionar pequenos episódios ocorridos em momentos que não foram gravados (nos intervalos entre sessões ou antes do início de cada sessão). É possível perceber, também, que os episódios negativos de conflito ou atitudes menos positivas da parte das reclusas (quer em reação ao trabalho realizado, quer ao estado emocional) são descritas com detalhe.

Todos os diários foram escritos logo após as sessões, de forma a anotar o maior número de informações possível. No entanto, houve algumas semanas em que não foi possível esta escrita imediatamente depois do trabalho realizado, deixando nos próprios diários a nota de que estava a escrever dias mais tarde. Houve, também, 6 sessões em que não foi feito qualquer registo escrito (três das sessões de trabalho conjuntas no âmbito do “Projecto X”; dois dias de trabalho com sessões individuais com cada uma das quatro reclusas, durante as quais foi trabalhado o material a apresentar neste concerto; uma sessão de trabalho individual, numa fase inicial do projeto).

### III.2.2.3 Entrevistas

Segundo Stake, “o caso não será visto da mesma forma por todos” (Stake 2012: 81). A entrevista é, portanto, uma forma eficaz de perceber os diferentes entendimentos que vários indivíduos têm sobre a mesma realidade e um espaço para recolher “experiências únicas [e] histórias especiais para contar” (*ibid.*).

Foram realizadas entrevistas às participantes em dois momentos do projeto, sempre de forma individual:

- 1) no primeiro dia de sessões individuais – 16 de novembro de 2013 – antes do início do trabalho prático propriamente dito, no espaço onde decorreriam as sessões;
- 2) cerca de 3 meses depois do final do projeto.

Estas últimas entrevistas foram realizadas no Parlatório do EPESCB a 3 das reclusas (Marta, Maria João e Clara), no dia 22 de outubro de 2014. A Helena tinha sido libertada semanas antes, pelo que a entrevista decorreu no exterior do EP no dia 30 de outubro de 2015, num espaço público na zona do Campo Alegre (Porto), depois de combinado um encontro com a reclusa (o contacto telefónico foi-me facultado pela Dra. Paula Leão, com o devido pedido de autorização à reclusa para o fazer).

“As entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan e Biklen, 1994:135). Assim sendo, num primeiro contacto com as participantes considerei pertinente fazer a entrevista num ambiente de conversa espontânea e informal (Patton 1990, cit. por Tuckman 2012), orientando este diálogo segundo uma lista de tópicos:

- 1) Relação com a música, papel da música na vida da participante;
- 2) Experiência musical anterior;
- 3) Gostos musicais;
- 4) Expectativas quanto à participação neste projeto, desejos, pedidos;
- 5) Motivações;
- 6) Disponibilidade/predisposição para apresentações públicas.

Este guião justificava-se por diversas razões:

- 1) era importante perceber se o contacto e vivências musicais seriam, ou não, experiências novas, para depois perceber de que forma a participação neste projeto poderia ser

transformadora e, em caso afirmativo, se esse poder de transformação teria sido diferente dos conseguidos em experiências anteriores;

2) o tipo de trabalho individual desenvolvido com cada reclusa deveria ser planeado num equilíbrio entre o que me pareciam ser as tarefas musicais mais adequadas e o gosto pessoal de cada participante, procurando corresponder a todas as suas expectativas e desejos;

3) tinha a consciência de que o empenho de cada participante estaria altamente condicionado pelo tipo de motivação com que iniciavam o projeto: ainda não sabia, naquele momento, quais os critérios com que tinham sido selecionadas as participantes – voluntariado por razões puramente de gosto pessoal e vontade de aprender algo de novo; voluntariado motivado por uma tentativa de evitar outro tipo de atividades dentro da prisão menos agradáveis; seleção pelos técnicos e direção da prisão, por motivos de comportamento, reintegração, ou outros<sup>44</sup>;

4) a apresentação pública a solo poderia ser um fator de *stress* e uma situação muito pouco confortável para qualquer uma das participantes, pelo que senti que era necessário conhecer qual a disponibilidade de cada uma delas para apresentações a solo e em grupo e, dessa forma, preparar estes momentos de exposição pública em conformidade.

As entrevistas finais seguiram o modelo semiestruturado (Bogdan e Biklen 1994), cujo guião se encontra anexado a este trabalho (anexo 2), com perguntas previamente organizadas, mas dando sempre espaço para a introdução de diferentes comentários, testemunhos e desvios para outros assuntos associados à experiência que foi participar no próprio projeto. Nesta altura, depois do projeto terminado, considerei pertinente obter informações sobre:

- 1) a relação entre as expectativas iniciais e a concretização efetiva do projeto;
- 2) a experiência individual (importância do trabalho individual/importância do trabalho de grupo; importância da prática individual, sem supervisão; fatores diferenciadores da participação deste projeto em relação a outros; importância dos concertos/importância das sessões individuais; alteração de relações com as outras participantes e com outras reclusas);
- 3) o impacto das várias performances públicas;
- 4) visão do futuro, dentro e fora do EP.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e encontram-se anexadas a este trabalho (anexo 3).

---

<sup>44</sup> Viria a descobrir, mais tarde, a razão porque foram selecionadas as reclusas: pelo seu interesse em música, pelo facto de já terem participado noutros projetos (nomeadamente os realizados em colaboração com o Serviço Educativo da Casa da Música) e, no caso da Marta, da Maria João e da Clara, por terem frequentado a UFCD de Educação Musical.

### III.2.2. Testemunhos escritos

Os testemunhos escritos por cada uma das quatro reclusas datam da fase final do projeto, já quase a terminar o 4º ciclo de trabalho. Foram-lhes pedidos como complemento à preparação do último concerto (a utilização destes textos na última apresentação será descrita mais à frente neste trabalho) e constituem um importante elemento na compreensão e análise deste projeto. Escritos fora das sessões individuais seguindo linhas orientadoras muito gerais (vida em reclusão, relação com a música e experiência durante o projeto), sem qualquer restrição de tamanho, diferem muito no tipo de conteúdos e no género de escrita. E, ainda que a sua escrita tenha sido condicionada, inevitavelmente, pela relação que entretanto tinha sido construída comigo, não deixam de ser os relatos mais livres da experiência de cada uma das reclusas.

Aos textos escritos no final do projeto junta-se, ainda, um pequeno texto escrito espontaneamente por uma das reclusas e que me foi entregue na 3ª sessão, com as principais impressões das primeiras semanas de trabalho.

Numa dimensão diferente, outro tipo de material escrito e ao qual recorri com frequência durante o processo de escrita desta tese foi o correio eletrónico, nomeadamente as mensagens trocadas com os responsáveis do EPESCB. Este arquivo foi importante para clarificar tomadas de decisão, projetos e outros tipos de questões de organização.

### III.3 Descrição geral do projeto

Nas secções seguintes é apresentada uma descrição geral do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” focando os aspetos práticos da sua implementação: o processo de preparação; a caracterização das quatro reclusas participantes; a cronologia do trabalho e a organização das sessões; as relações humanas desenvolvidas a diferentes níveis, assim como a gestão de pequenos conflitos entre as participantes; problemas logísticos na implementação do projeto, em todas as suas vertentes.

#### III.3.1 Preparação

A escolha do EPESCB como cenário para a implementação do projeto foi, antes de mais, muito influenciada pela minha experiência anterior em projetos musicais dentro deste EP:

1) entre abril e maio de 2011, no âmbito da minha participação no 6º Curso de Formação de Animadores Musicais (CFAM), da responsabilidade do Serviço Educativo da Casa da Música, tendo sido esta a minha primeira experiência musical em contexto prisional; este primeiro contacto com o universo da música nas prisões teve a duração de dois fins de semana, tendo a participação de um grupo de 28 reclusas e do *ensemble* de formandos do 6º CFAM, sob a orientação de Paul Griffiths e Pete Letanka (Mota 2012);

2) entre janeiro e maio de 2013, no âmbito do trabalho preliminar feito em 3 Estabelecimentos Prisionais aquando da preparação para a implementação do meu próprio projeto de investigação, no projeto “Consagração da Primavera”, já descrito no capítulo II deste trabalho.

Para além destas duas experiências, tive também conhecimento da realização de variados projetos artísticos no EPESCB (não só no domínio da música, como no campo da dança e do teatro), já referidos na secção III.1, indicadores de uma abertura dos responsáveis do EP à implementação de projetos artísticos.

Nas palavras de Manuela Ivone Cunha, uma prisão é frequentemente classificada como um “mundo à parte” (Cunha 2004a: 4). De uma forma imediata, este “mundo à parte” define-se pela própria identidade física da prisão - edifício rodeado por muros altos, cujo interior não é observável para quem está de fora. No entanto, o “mundo à parte” vai muito para além dos muros e das grades do edifício em si mesmos, sendo estas barreiras físicas geradoras de um

sistema muito próprio de regras, conduta, relações interpessoais, relações de autoridade e rotinas. A estes factos há, ainda, que acrescentar a consciência de que na prisão estarão indivíduos que praticaram atos ilícitos, mais ou menos graves, e todo o preconceito que esta consciência arrasta sobre o comportamento desses indivíduos. Na escolha do cenário para a implementação do meu projeto foram, portanto, preponderantes uma série de condições: a perspectiva de trabalhar com mulheres (o que me fazia sentir muito mais confortável), num espaço que já conhecia relativamente bem pelas minhas duas experiências anteriores neste EP, em coordenação com as pessoas responsáveis que, quando souberam da minha intenção em implementar um projeto centrado na prática de piano, se mostraram completamente recetivas à ideia.

Desde o primeiro momento em que foi escolhido o cenário do EPESCB como instituição de preferência para a implementação do projeto, os contactos institucionais foram sempre feitos através da Dra. Paula Alexandra Leão, adjunta do Diretor do EP, Dr. Paulo Moimenta Carvalho. Assim sendo, e depois de uma primeira conversa informal para averiguar a abertura do EPESCB à implementação de um projeto musical com as características que à frente se descrevem, foi enviado no dia 12 de junho de 2013 à Direção deste EP o pedido formal de autorização, por meio de correio eletrónico. Deste pedido constava uma exposição/requerimento e uma cópia da proposta de trabalho de investigação desenvolvida no âmbito da disciplina de Projetos de Investigação em Música do Programa Doutoral em Música da Universidade de Aveiro. Os responsáveis do EPESCB reencaminharam, depois, esta documentação à Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP). A autorização da DGRSP para a implementação do projeto foi dada no dia 16 de setembro de 2013, através do ofício N°163/DSOPRE/13, anexado a este trabalho (anexo 4).

Tal como descrito na proposta de trabalho apresentada à Universidade de Aveiro e ao EPESCB, a implementação deste projeto implicava o transporte de um piano acústico para as instalações do Estabelecimento Prisional. Assim sendo, foi solicitado apoio à “musica.com”, loja de venda e aluguer de instrumentos que, na pessoa do seu proprietário José Vinhas, aceitou colaborar através do empréstimo de um piano acústico vertical, sem qualquer tipo de custos associados. O piano foi transportado para o interior do Estabelecimento Prisional na manhã do dia 7 de novembro de 2013, e colocado no Salão de Festas desta instituição, sala polivalente de grandes dimensões onde decorrem atividades tão variadas como aulas de dança, ações de formação, festas de Natal e todos os tipos de eventos formais/públicos. A

escolha deste espaço para a colocação do piano teve em conta a intenção futura de fazer apresentações públicas.

Na apresentação de um projeto do tipo que aqui se descreve, em contexto prisional, pareceu ser prudente não especificar o número de participantes de uma forma exata. Esta indefinição deveu-se a duas razões de âmbito institucional:

1) a postura da Direção do EPESCB em relação ao próprio projeto – apesar de, nos contactos estabelecidos anteriormente, a receptividade para aceitar a proposta de trabalho de campo ter sido total, poder-me-ia ser solicitado o trabalho com mais ou menos reclusas tendo em conta questões relativas a processos de reabilitação e reintegração de reclusas específicas, definidos pela Direção e pelos Técnicos do EPESCB);

2) condicionantes à garantia da presença semanal de cada reclusa (idas a tribunal, castigos, tratamentos médicos ou de enfermagem e ocupação laboral).

No entanto, foi necessário definir um limite mínimo e máximo de participantes que garantisse, por um lado, uma preparação e um trabalho musical efetivo de qualidade e, por outro, que permitisse aos responsáveis do EP a capacidade de organização interna de espaços e recursos humanos. Tendo em conta estes dois fatores, e sabendo-se de antemão que o trabalho com as reclusas iria ser feito um dia por semana, concluiu-se que o número de participantes deveria estar entre as três e as seis reclusas, tendo quatro participantes como número ideal.

A escolha das quatro participantes foi da responsabilidade da Direção do EPESCB, em coordenação com as técnicas Dra. Janina Fontoura e Dra. Diana Gabriel. Não foi definido no projeto nenhum tipo de perfil para as participantes, tendo os responsáveis do EP optado por escolher quatro reclusas que já anteriormente tinham estado envolvidas em dois projetos musicais dentro da prisão, ambos da responsabilidade do Serviço Educativo da Casa da Música do Porto:

a) projeto “Consagração da Primavera”, desenvolvido entre janeiro e maio de 2013 - Marta, Maria João e Helena;

b) módulo integrado no 6º Curso de Formação de Animadores Musicais, em maio de 2011 – Clara.

O primeiro contacto com as quatro participantes deu-se no dia 4 de outubro de 2013, numa sala do espaço do EPESCB dedicado à escola. Neste dia, e durante sensivelmente 45 minutos, houve uma conversa informal com as reclusas, em grupo, para fazer uma primeira apresentação do que iria ser o trabalho nos meses que se seguiriam. Nesse mesmo dia, antes do encontro com as reclusas, houve uma reunião com a Dra. Paula Leão e com a Dra. Diana

Gabriel para perceber a melhor forma de conjugar o horário das sessões de trabalho individual com os horários e rotinas do EP, assim como com as ocupações de cada uma das participantes.

### III.3.2 Participantes no projeto

A 31 de dezembro de 2013, ano em que se iniciou o projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”, existiam no EPESCB 311 reclusas detidas, para uma lotação de 354 lugares.

Participaram no projeto quatro reclusas condenadas, de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 43 e os 52 anos à data da primeira sessão: Marta, Maria João, Helena e Clara. A Marta, a Helena e a Clara foram escolhidas pela Direção do EPESCB em coordenação com as Técnicas Dra. Janina Fontoura e Dra. Diana Gabriel. A Maria João foi convidada a participar pela Dra. Paula Leão<sup>45</sup>.

De seguida, apresenta-se um quadro relativo à idade, situação jurídica, duração da pena e regime de execução de pena das participantes:

Participante	Idade (início do projeto)	Situação jurídica	Duração da pena	Regime de execução
Marta	47	condenada	15 anos	RAI
Maria João	46	condenada	5 anos	RAI
Helena	52	condenada	5 anos e 2 meses	RAI
Clara	43	condenada	21 anos	Regime Comum

Tabela 5 - caracterização das reclusas participantes em relação à idade, situação jurídica, duração e regime de execução da pena (fonte: EPESCB)

De referir que, apesar de uma das participantes (Clara) não ter qualquer regime de flexibilização da pena, durante o projeto não houve nenhum tipo de diferenciação de tratamento, direitos ou autorizações em relação às reclusas que beneficiavam do RAI. Segue-se, agora, um quadro relativo à escolaridade, ocupação pré-reclusão e ocupação em reclusão de cada uma das participantes:

---

<sup>45</sup> A Maria João tinha trabalhado de perto, comigo, no âmbito do projeto “Consagração da Primavera” descrito no capítulo II desta tese. No decorrer das várias sessões, fui falando com a Maria João sobre a possibilidade de desenvolver um projeto assente na prática de piano, no qual mostrou muito interesse em participar. No âmbito do processo de seleção das quatro reclusas que iriam participar no projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” dei essa informação à Dra. Paula Leão, tendo a Direção do EPESCB optado por convidar a Maria João a participar.

Participante	Escolaridade	Ocupação pré-reclusão	Ocupação em reclusão
Marta	12º ano	Contabilista	Faxina (biblioteca)
Maria João	Ensino Superior	Empresária	Sem ocupação fixa
Helena	9º ano	Desconhecida	Trabalho oficial (lavandaria)
Clara	12º ano	Trabalho indústria porcelana	Trabalho artesanal (pintura)

Tabela 6 - caracterização das reclusas participantes em relação à escolaridade e ocupação laboral pré-reclusão e em reclusão (fonte: EPESCB)

Pode observar-se que a Marta, a Helena e a Clara tinham ocupações controladas pelo EP, com horário de trabalho definido. Apesar de não ter uma ocupação fixa controlada pelo EP, a Maria João participava em várias atividades, nomeadamente: atividades físicas (ginástica aeróbica, *fitness*, dança e desportos coletivos), UFCD de Educação Musical, limpeza do espaço dedicado ao culto religioso e trabalho no jornal do EP e diversas ações de formação.

Tendo em conta a escolaridade das reclusas, pode considerar-se que é elevada, em comparação com a média dos níveis de escolaridade da população reclusa. De acordo com os dados estatísticos da DGRSP, a 31 de dezembro de 2013 das 853 mulheres detidas em Portugal 12,3% não possuía qualquer tipo de instrução. Das 707 reclusas com escolaridade a maior parte possuía, apenas, o 1º ciclo do ensino básico (34,5%), sendo a percentagem de reclusas com instrução ao nível do 2º ciclo do ensino básico de 18,8%, ao nível do 3º ciclo do ensino básico de 27,9% e, no que diz respeito à instrução ao nível do ensino secundário, de 15,4%. Apenas 16 reclusas possuíam diploma superior, numa percentagem de 2,3% do total de mulheres com instrução académica/escolar.

Qualquer uma das reclusas participantes no projeto já tinha integrado, anteriormente, projetos artísticos desenvolvidos no EPESCB em parceria com entidades externas (já mencionados na secção III.1 deste trabalho), a saber:

Participante	Participação em projetos artísticos
Marta	"Inesquecível Emília" (2012) – A PELE "A Construção" (2012, 2013) – Ballet Contemporâneo do Norte "Consagração da Primavera" (2013) – Serviço Educativo da Casa da Música "Meninas" (2014) – Ballet Contemporâneo do Norte
Maria João	"Consagração da Primavera" (2013) – Serviço Educativo da Casa da Música
Helena	"Consagração da Primavera" (2013) – Serviço Educativo da Casa da Música
Clara	3º Módulo do 6º CFAM (2011) – Serviço Educativo da Casa da Música "Inesquecível Emília" (2012) – A PELE "Meninas" (2014) – Ballet Contemporâneo do Norte

Tabela 7 - participação das quatro reclusas do projeto "Nas asas de um piano... aprendo a voar" em atividades artísticas (fonte: EPESCB)

De referir, ainda, que a Maria João e a Clara frequentaram, antes do projeto, as aulas de Educação Musical no âmbito da oferta de UFCD já anteriormente mencionada, tendo voltado depois de o projeto terminar.

### III.3.3 Cronologia geral de trabalho e organização das sessões

O projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” desenvolveu-se ao longo de 34 dias de trabalho, entre 16 de novembro de 2013 e 12 de julho de 2014. Nesses 34 dias, houve 91 sessões individuais e 13 sessões de trabalho em grupo, para além de 3 apresentações públicas. As 13 sessões de trabalho em grupo tiveram como objetivo a preparação dos 3 concertos que viriam a ser apresentados. A única exceção a este facto foi a primeira sessão conjunta, no dia 20 de dezembro de 2013.

Apresenta-se de seguida uma cronologia geral da distribuição de sessões, individuais e coletivas, assim como dos concertos, segundo os ciclos estabelecidos:

		1º ciclo						2º ciclo						3º ciclo						4º ciclo															
		2013						2014																											
		novembro			dezembro			janeiro				fevereiro				março				abril				maio				junho			julho				
		16	22	30	6	13	20	10	17	24	31	7	14	21	28	5	7	21	28	4	14	24	2	9	16	23	30	6	10	20	25	7	8	11	12
Sessões individuais	Marta	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•						•	•	•	•	•	•	•	•										
	Maria	•			•	•	•																												
	João				•	•	•																												
	Helena	•	•	•	•	•												•	•	•	•	•	•	•	•										
	Clara	•	•	•	•	•												•	•	•	•	•	•	•	•										
Sessões grupo							•					•	•	•										•	•								•	•	
Concertos																																			•

• sessão realizada

Tabela 8 - Cronologia das sessões de trabalho do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”

Como se pode verificar na tabela apresentada acima, a Marta, a Maria João e a Helena não participaram em todas as sessões individuais (estiveram ausentes: a Marta nos dias 6 e 25 de junho de 2014; a Maria João nos dias 22 de novembro de 2013 e 21 de março de 2014; a Helena no dia 25 de junho de 2014). Esta ausência deveu-se ao facto de estarem a gozar, à data das sessões referidas, de licença de saída jurisdicional, a chamada “licença precária”, fora do EP<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> De acordo com o Artigo 79º do Decreto-Lei 115/2009 de 12 de Outubro, a licença de saída precária está prevista no Código de Processo Penal para reclusos em cumprimento de pena, caso sejam cumulativamente reunidas as seguintes condições:

- O cumprimento de um sexto da pena e no mínimo seis meses, tratando-se de pena não superior a cinco anos, ou o cumprimento de um quarto da pena, tratando-se de pena superior a cinco anos;
- A execução da pena em regime comum ou aberto;
- A inexistência de outro processo pendente em que esteja determinada prisão preventiva;
- A inexistência de evasão, ausência ilegítima ou revogação da liberdade condicional nos 12 meses que antecederem o pedido.

A Marta e a Helena beneficiaram das suas primeiras licenças de saída durante o projeto. A Maria João já beneficiava desta licença para saídas anteriormente.

É de referir, ainda, que a Clara não participou na sessão conjunta do dia 20 de dezembro de 2013, por motivos de falecimento de um familiar próximo.

A definição dos quatro ciclos de trabalho justifica-se da seguinte forma:

- . 1º ciclo – trabalho individual com cada reclusa, sem objetivos específicos de apresentação em público;
- . 2º ciclo – trabalho individual e de grupo tendo em vista a preparação do primeiro concerto;
- . 3º ciclo – trabalho individual tendo em vista a preparação da participação na iniciativa “101 Teclistas para Dona Helena”, que depois acabou por não se realizar<sup>47</sup> (a partir da data em que tive a confirmação do cancelamento dessa atividade, planifiquei o trabalho tendo em vista a apresentação num concerto final, que viria a acontecer a 12 de julho);
- . 4º ciclo – trabalho individual e de grupo de preparação do último concerto.

O segundo concerto, realizado no dia 10 de junho de 2014, aconteceu no decorrer do 3º ciclo de trabalho mas não envolveu a preparação de material específico, pelo que não influenciou a definição do plano de trabalho e a organização das sessões.

A frequência das sessões, individuais e/ou de grupo, foi quase sempre semanal. As interrupções aconteceram nas semanas do Natal, Ano Novo e Páscoa (já estavam previstas no projeto apresentado ao EPESCB), e nas semanas seguintes aos dois primeiros concertos.

O dia definido para as sessões individuais foi a sexta-feira, aproveitando o período da tarde (entre as 14h00 e as 18h00, sensivelmente).

A opção pela periodicidade semanal do trabalho prendeu-se com duas ordens práticas de fatores: 1) a organização e gestão de recursos humanos do EP, a disponibilidade da sala das sessões e a ocupação das participantes em todo o tipo de atividades (laborais ou formativas); 2) a minha própria disponibilidade.

Considerando estes dois tipos de constrangimentos, concluí que seria equilibrado deslocar-me ao EP uma vez por semana de forma a não haver demasiado tempo de intervalo entre cada sessão (mais do que uma semana de intervalo traria, com certeza, maiores dificuldades em dar continuidade ao trabalho feito de uma sessão para a outra<sup>48</sup>).

De acordo com as atividades de cada uma das participantes e com as rotinas de funcionamento do EP (abertura das celas depois de almoço e horário para jantar) foi feito um horário que se manteve como base na organização do trabalho semanal até ao fim do projeto:

---

<sup>47</sup> O cancelamento da participação nesta iniciativa será descrito em mais detalhe na secção III.5 deste trabalho

<sup>48</sup> Mesmo com uma frequência de trabalho semanal, houve a necessidade de recorrer a ferramentas de apoio (escritas e gravadas), descritas mais à frente neste trabalho (secções III.5.1 e III.5.2, respetivamente).

- . 14h00 – Maria João
- . 14h55 – Clara
- . 15h50 – Marta
- . 16h45 – Helena

As sessões individuais tiveram uma duração prevista de 45 minutos. Na elaboração do horário apresentado acima contei, também, com 5 a 10 minutos de intervalo de forma a dar tempo para que os guardas prisionais trouxessem a reclusa seguinte. No entanto, e como será desenvolvido mais à frente, a gestão do tempo de cada sessão foi muito condicionada por questões relativas à logística da vinda e ida das reclusas de outros locais do EP para a sala das sessões (houve sessões que ultrapassaram uma hora de duração, tendo as sessões mais curtas rondado os 35 minutos).

Sempre que, com antecedência, era informada sobre algum constrangimento com este horário, alterei as sessões para outro dia ou, na impossibilidade de arranjar outro dia, para o período da manhã. Neste caso, cada sessão teve uma duração um pouco mais curta (às 12h00, no máximo, as reclusas tinham que estar libertas para o almoço). Todas as semanas era enviado um e-mail à Dra. Paula Leão no sentido de confirmar o horário de trabalho e pedir autorização para a entrada do material que desejava levar.

Para cada sessão, fiz uma planificação do trabalho específico a realizar com cada reclusa. No caso das sessões de trabalho para preparação específica do repertório dos concertos, fiz uma planificação geral, comum a todas. A primeira sessão teve, também, uma planificação única para as quatro reclusas (um exemplo de planificação individual e um exemplo de planificação de grupo estão anexados a este trabalho, anexos 5 e 6, respetivamente).

A necessidade de adaptar a planificação foi uma constante, quer por razões ligadas à dificuldade em garantir a duração das sessões (já referida acima), quer pelo facto de ser necessário mais tempo para a realização de determinadas tarefas do que aquele que tinha previsto. Simultaneamente, nunca tive nenhum constrangimento em adaptar-me, no momento, à vontade de cada reclusa em ficar mais tempo numa determinada tarefa ou em satisfazer a sua curiosidade espontânea sobre aspetos técnicos, musicais ou estilísticos (são muitas as referências no meu diário de bordo, especialmente nas primeiras sessões, às alterações ao plano de cada sessão, como por exemplo: *“Sou, muitas vezes, levada pelo meu instinto de reação ao momento, e esqueço-me da minha própria planificação”*- excerto do diário de bordo de 7 de

fevereiro de 2014)<sup>49</sup>. Procurei conseguir um equilíbrio entre o trabalho que sabia ser necessário para alcançar um determinado objetivo (como por exemplo a repetição de secções mais complexas das peças trabalhadas), as tarefas que sabia serem do agrado de cada reclusa (como a improvisação livre) e a abordagem de questões musicais e técnicas que surgiam no momento (como a explicação do mecanismo do piano, logo na primeira sessão, a pedido da Maria João ou uma pequena explicação sobre a construção de acordes, à pergunta da Marta “*como é que és capaz de tocar tantas notas ao mesmo tempo?*”, na quarta sessão de trabalho).

Outro fator não menos importante no que diz respeito à necessidade de adaptação da planificação individual e gestão do tempo foi a disponibilidade para dar espaço, em cada sessão, à construção de uma relação progressivamente mais íntima com cada uma das reclusas. Sobre o processo de aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta, Roulston, Jutras e Kim referem que “adults’ accounts of learning instruments indicate that their instructors’ recognition of their particular life stages and challenges and integration of these into plans for instruction are valued and crucial for continued learning” (Roulston, Jutras e Kim 2015:332). Durante os oito meses de trabalho foram frequentes as semanas em que, por diferentes razões, cada uma das reclusas quis partilhar sentimentos, emoções, preocupações ou histórias de vida. Estes momentos de partilha e aproximação foram, sem dúvida, muito importantes no desenvolvimento deste projeto, potenciando uma maior disponibilidade e motivação para trabalhar.

O trabalho semanal desenvolvido com cada reclusa será desenvolvido e analisado mais detalhadamente no capítulo IV deste trabalho.

### **III.3.4 Relações humanas, laços afetivos e gestão de pequenos conflitos**

Na prisão, organização fechada sobre si mesma num sistema bem definido de regras, hierarquias e rotinas, gera-se uma teia de relações muito própria e específica. Nas palavras de Manuela Ivone Cunha, “as fronteiras materiais da prisão delimitam um quadro temporário de vida específico, dotado de alguma autonomia, e certamente um quadro de relações sociais com dinâmicas próprias” (Cunha 1994: 3).

---

<sup>49</sup> Para melhor distinguir os testemunhos das reclusas e os meus testemunhos pessoais das citações da literatura, estes serão apresentados em itálico ao longo do texto.

No âmbito deste trabalho desenvolvido no EPESCB analisam-se, em seguida, os diferentes níveis de relacionamento identificados: a minha relação com cada reclusa (reclusa-eu); a relação entre as reclusas, participantes e não participantes no projeto (reclusa – reclusa); a relação das reclusas com os guardas prisionais (reclusa – guardas prisionais) e a relação das reclusas com pessoas externas ao contexto do EPESCB (reclusa – elementos externos).

### ***Relação reclusa – eu***

Porque se tratou de um projeto musical assente, sobretudo, no trabalho individual com cada uma das reclusas, foi criada entre mim e cada uma delas uma empatia crescente, tendo sido desenvolvidos laços afetivos progressivamente mais fortes a cada semana.

Desde o primeiro dia em que tive contacto com as quatro reclusas, percebi uma receptividade e empatia da parte de todas elas, tendo-me sentido bem recebida: *“Foi um bocadinho muito agradável. Gosto de estar com elas!”* (excerto do diário de bordo do dia 4 de outubro de 2013). Nos testemunhos das reclusas também é possível perceber essa abertura e sensação de bem-estar, comigo, desde o primeiro momento:

*Quando me apresentaram a Inês Lamela e me disseram que seria ela a dar-me aulas, eu sorri, porque já a conhecia de um projeto da Casa da Música aqui no EP. E pensei ‘ainda bem que é a Inês, assim se eu não tiver muito jeito não me sentirei envergonhada’. (Clara, testemunho escrito, página 3)*

*Já tinha perguntado não sei quantas vezes à Dra. Paula Leão quando é que começava alguma coisa contigo! (Maria João, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013 )*

Da análise dos meus diários de bordo emergem diversas referências a aspetos mais afetivos do trabalho nas sessões em grupo, de que são exemplos as seguintes:

*Apercebo-me que estava com saudades de trabalhar com estas 4 senhoras, e que para elas também é um prazer trabalhar comigo. Apetece-lhes (e apetece-me!) conversar muito, e hoje foi com alguma dificuldade que consegui “manter a ordem”, sem que se desperdiçasse muito tempo.  
(diário de bordo do dia 10 de janeiro de 2014)*

*Tenho gostado muito dos momentos em que trabalho em conjunto com as 4 senhoras.  
(diário de bordo do dia 7 de fevereiro de 2014)*

*Já várias vezes referi, nestes diários de bordo, o quanto gosto destas senhoras e o quanto me sinto bem a trabalhar com elas. Hoje, essa sensação ainda foi mais forte! São muito frequentes as manifestações físicas de mim para elas, e delas para mim, de carinho. Achei super engraçado que, sem ter sequer falado no assunto, me tivessem “vendido” ao Paulo Rodrigues, dando-me imensos elogios e dizendo que ele teria que me dar a nota máxima 😊.  
(diário de bordo do dia 14 de fevereiro de 2014)*

*Decidimos, porque dobragens em papel tem tanto a ver com crianças, fazer barquinhos de papel de vários tamanhos e espalhá-los pelo palco, na zona dos pianos. Cada uma tentou fazer o seu barco, e a viagem continuou com tentativas de fazer outras construções. Momento engraçado de interação em grupo!  
(diário de bordo do dia 7 de março de 2014)*

Nos meus comentários sobre a relação que foi sendo desenvolvida com cada reclusa, individualmente, também é possível perceber o crescimento de laços afetivos entre mim e cada uma delas:

*Desde há 3 sessões que a Clara insiste em trazer-me qualquer coisa para lanchar. Da primeira vez (31 de janeiro), quando foi a primeira sessão de trabalho em conjunto para o concerto dos bebés, deu-se conta que eu não tinha qualquer intervalo entre as várias sessões de trabalho com cada reclusa, e fez questão de me trazer um bolo para eu lanchar.  
(diário de bordo do dia 14 de fevereiro de 2014)*

*Hoje a Helena pareceu-me especialmente carente. Quando entrou na sala e eu lhe dei o abraço e o beijinho do costume, disse-me que estava mesmo a precisar de uns abraços...  
(diário de bordo do dia 28 de março de 2014)*

*Perante a constatação das responsabilidades que lhes estava a pedir ao participarem nestas duas iniciativas, foi especialmente engraçada a reação da Maria João: “tu estás a pedir*

*muito! O que vale é que nós te adoramos!”. Nada melhor do que ouvir isto... ☺. (diário de bordo do dia 28 de março de 2014)*

*acabei por ficar até bem depois da hora porque houve muita conversa entre cada sessão com cada senhora e entre elas e as coisas foram atrasando... Sem problema, gosto de dar espaço para que a minha ida ao EP não seja só trabalho...  
(diário de bordo do dia 2 de maio de 2014)*

*Não consegui evitar, assim como cada uma das senhoras, que as lágrimas aparecessem, no final do ensaio geral.  
(diário de bordo do dia 11 de julho de 2014)*

*Na hora da despedida, abraços muito apertados entre mim e todas as senhoras, e muitos comentários de “não te esqueças de nós, agora que acabou!”. Não me esqueço, com certeza. Tenho a certeza que, mesmo depois de terminado o meu trabalho, esta experiência ficará para sempre na minha memória, por tudo quanto senti e aprendi enquanto professora, mas também enquanto pessoa.  
(diário de bordo do dia 12 de julho de 2014)*

Nos testemunhos escritos pelas reclusas (recolhidos na fase final do projeto<sup>50</sup>) é possível, também, perceber os laços afetivos que foram desenvolvidos comigo:

*Fui-me apercebendo que a Inês era exigente mas de uma exigência repleta de paciência [...] e comecei a ter um desejo muito curioso, desejei que ela tivesse orgulho em mim...  
(Clara, testemunho escrito, página 4)*

*Aprendi que a palavra “não consigo” não existe. O amor que tu me transmites e os teus ensinamentos fazem tudo parecer tão fácil, tudo é possível.  
(Maria João, testemunho escrito, página 1)*

---

<sup>50</sup> Os testemunhos escritos são documentos muito pessoais, dirigidos a mim. Optei, por isso, por não anexar estes documentos a este trabalho, respeitando a privacidade de cada reclusa.

*Obrigada Inês, por toda a tua coragem e paciência, por toda a tua entrega e partilha em tudo o que me ensinaste. Ficarás para sempre no meu coração.*

*(Helena, dedicatória escrita nas quadras criadas no âmbito do “Projecto X” )*

*Na altura pensei que não ia conseguir, mas com muita paciência a minha professora Inês explicou, e comecei a tocar.*

*(Marta, testemunho escrito, página 4)*

A criação de laços de afeto com as participantes num contexto tão particular como o de uma prisão é algo que, especialmente para quem nunca vivenciou uma experiência de trabalho num cenário semelhante, parece ser assustador. No livro *Prisão de Mulheres*, Bárbara Pimenta escreve:

Se, depois de uma visita à prisão, conseguir imaginar todas as mulheres que entrevistei sem aquelas detestáveis batas e “colocar” os seus rostos nos corpos de outras mulheres que circulam na rua é fácil descobrir que nada as distingue das outras mulheres que andam em liberdade “cá fora”.

Parece uma evidência, isto que acabo de dizer, mas não é bem assim. Muitas pessoas me disseram que nunca seriam capazes de visitar prisões porque tinham medo. Medo de quê? De ser roubadas, de ser perseguidas, de...

(Pimenta 1992: 23)

Este testemunho, escrito há quase 25 anos e inserido num relato rico em referências à falta de condições, aos episódios constantes de brutalidade e à desumanização generalizada, será radicalmente diferente da realidade que se vive, hoje, nas prisões em Portugal (ou, pelo menos, da realidade em que vivem as reclusas do EPESCB). No entanto, quando falo sobre o meu trabalho na prisão, lido com muita frequência com comentários de amigos ou familiares que espelham esta mesma desconfiança (e o mesmo o “medo” de que nos fala Bárbara Pimenta) sobre a prisão e sobre os reclusos.

Seria hipócrita dizer que nunca senti esse “medo” ou, pelo menos, um certo receio, antes de entrar numa prisão pela primeira vez, há cinco anos atrás. Entretanto, das várias experiências que tive em diferentes contextos e em diferentes Estabelecimentos Prisionais percebo que as condições em que é desenvolvido cada projeto e o tipo de prisão (masculina ou feminina)

transformam muito o que de experiência humana, para além da música, acontece (já o referi, atrás, no âmbito da justificação da escolha do EPESCB como cenário de implementação do meu projeto). No entanto, posso afirmar sem receios que cada uma das reclusas com que trabalhei foi, aos meus olhos, uma mulher “livre” do peso da razão que a fez entrar ali. A relação entre alguém que, como eu, decide desenvolver trabalho dentro de uma prisão e os reclusos que participam desse trabalho é, necessariamente, desigual: eu venho do exterior e volto para casa depois das sessões, tenho liberdade para decidir o que fazer, tenho a autoridade para dizer-lhes o que devem fazer e, no fim da linha, tenho a liberdade de simplesmente decidir não querer continuar a fazer o trabalho. No entanto, e usando as palavras de Lee Higgins, num projeto de Música na Comunidade (como defendo que é o projeto aqui apresentado) “the music facilitator and participant are able to share their world as a gift through intersubjective communication” (Higgins 2012: 165). Num processo que começa sem que o facilitador (eu) se sinta superior ao participante, assim como o inverso, esteve aberto o caminho para a criação de uma relação de confiança, respeito e de amizade<sup>51</sup>. Nunca senti que, no contacto com as quatro reclusas, tivesse sido posta em causa a minha autoridade enquanto líder do projeto, nem tão pouco aconteceram episódios que se pudessem considerar de abuso ou desrespeito. Este equilíbrio entre a proximidade e a noção, da parte das reclusas, de que o sucesso da experiência musical dependia do meu trabalho, foi crucial durante todo o processo de trabalho.

### ***Relação reclusa – reclusa***

Nos dados recolhidos, é possível verificar que a relação entre as quatro reclusas não sofreu alterações significativas durante a participação no projeto. Nas entrevistas finais, todas referem que a relação que tinham com as reclusas que já conheciam, anteriormente, não se alterou em nada (a Marta e a Clara já eram bastante próximas, antes do projeto começar; a Maria João era relativamente próxima da Clara – “*sempre nos demos bem*”).

A Clara, que não tinha contacto com a Helena, referiu o trabalho em grupo como tendo sido a oportunidade de a conhecer melhor, mas sem valorizar especialmente este facto. Por sua vez,

---

<sup>51</sup> O conceito de “amizade” e as circunstâncias específicas em que se desenvolve entre participante e facilitador num contexto de Música na Comunidade são analisados por Lee Higgins (2012). Considerando a especificidade da situação, o autor descreve este processo como “a friendship of fluctuating inequality” (Higgins 2012:165) que se compreende à luz de uma estrutura de “call and welcome” (*ibid.*), de “dar” e “receber”, sob a qual se deve desenvolver a relação entre facilitador e participante.

a Helena descreve a sua relação com as outras reclusas como tendo sido de “cordialidade”, sendo notória no seu discurso a falta de envolvimento com as outras participantes.

Os testemunhos da Marta e da Maria João sobre a relação com as outras reclusas focam-se, sobretudo, na animosidade que existia entre ambas (e que pode verificar, logo nas primeiras sessões). No entanto, ambas salientam o facto de, na sua opinião, esta animosidade nunca ter sido impedimento para o bom funcionamento da dinâmica do grupo. A Marta refere-se, inclusivamente, ao trabalho em grupo como uma oportunidade para “aprender a lidar” com os problemas de relacionamento com outras reclusas. A Maria João define a realidade da prisão como um “ambiente muito próprio” no qual se tem que aprender a viver.

A constatação de que a participação no projeto não potenciou o desenvolvimento de relações mais próximas entre as reclusas ou o aprofundamento de relações já existentes pode entender-se à luz da própria natureza do projeto. Ao contrário de estudos sobre projetos de grupo desenvolvidos em contexto prisional onde foi possível identificar a criação de laços e relações mais próximas entre os participantes (como os de Cohen e Silverman 2013; De Viggiani, Macintosh e Lang 2010; Rodrigues *et al.* 2010; Silber 2005), o foco no trabalho de um-para-um, comigo, resultou num forte aprofundamento da relação pessoal entre mim e cada reclusa em detrimento da construção de uma teia de relações entre as participantes.

Ainda no âmbito da relação entre as reclusas, é importante referir que duas das participantes mencionaram, nas entrevistas finais, aspetos associados à relação com outras reclusas que não participaram no projeto. A forma como abordam este assunto é, no entanto, bem diferente. A Maria João começa por referir-se aos comentários menos positivos e num tom jocoso com que se dirigiam a si (e, subentende-se, a outras das participantes no projeto):

*Agora... é assim: delas para connosco, ainda de algumas vezes... ainda fomos gozadas. Eram ‘as pianistas’, e ‘são as VIP’s, que até aprendem a tocar piano’, ‘isto é uma festa, isto não é uma cadeia!’*

*(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Apesar desta primeira impressão menos positiva, a Maria João acrescenta, mais tarde:

*estava muita colega nossa a assistir, neste último concerto, e quando entrámos para dentro, para as alas, as pessoas virem ter contigo e dizer: ‘Fogo!... Fiquei encantada!’ Gente que não gosta de piano, que não ouve piano, que não é sensível à música... a única coisa que elas*

*conhecem é o Leandro e o... o Zé da esquina, de casa... e disserem que gostaram! Que gostaram de ouvir, que tocávamos bem... Quer dizer, elas se calbar não se aperceberam das falbas que nós tivemos... mas para elas foi bonito! E gostaram! E isso é muito importante, também.*

*(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Por sua vez, no testemunho da Clara é possível perceber o impacto positivo da participação no projeto como catalisador de uma maior autoestima, transportada para a sua relação com as reclusas da sua ala:

*E eu, claro, sou muito vaidosa, e brinco muito com a minha vaidade. Mas uma vaidosa humilde. E então eu digo, 'olha, querem que eu vos... eu vou-vos cantar. Eu canto para vocês' [com altivez]. E depois começava (olha repara, repara)... Porque eu pegava no piano que tu nos deste de papel e levava assim para cima da minha... de uma mesa lá do... [põe mãos na mesa e mexe os dedos como se estivesse a tocar].*

*(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Também no discurso da Marta é notória uma forte autoestima e confiança perante as outras reclusas:

*Mas se calbar esse facto de eu não fazer mal e de... sei lá... de me sobressair um bocadinho é que afeta muitas das outras pessoas. Eu costumo dizer 'quem vive'... 'quem tem luz própria incomoda quem vive na escuridão'. Percebeste? E isso diz muito.*

*(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Apesar de se manifestarem de formas diferentes a propósito da reação de outras reclusas, nos testemunhos da Maria João, da Clara e da Marta é possível perceber que o facto de estarem a participar neste projeto era motivo de orgulho, aumentando-lhes a autoconfiança e a autoestima.

### *Relação reclusa – guardas prisionais*

Três das participantes referem, nas entrevistas finais, a influência que o projeto teve no que diz respeito à sua relação com os guardas prisionais. Praticamente todas as referências são positivas, de que são exemplos os seguintes testemunhos:

*Eu sempre fui bem tratada, sempre tratei toda a gente bem, sempre me trataram bem, portanto... eu nunca tive grande problema. Não achei que a minha relação com eles... Se calhar houve... comecei a ter mais confiança com alguns deles que estavam mais deste lado [do Salão de Festas]... e como eu vinha para aqui todos os dias... se calhar ganhei mais confiança com alguns.*

*(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

*também cheguei a ter lá guardas espetaculares comigo. Às vezes iam ouvir-me um bocadinho e diziam “ah, toque um bocadinho” e eu, toda vaidosa, não é?, sentia-me vaidosa, mesmo! E eu assim “qual é que quer? Posso-lhe dar 3 à escolha!”. Era giro! Era giro...*

*(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

*Havia guardas que quase que... havia umas que gostavam e valorizavam, e diziam “olha a pianista” como quem “ela faz uma coisa que eu... que não estou nem aí”.*

*(Helena entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

No entanto, é apontado pela Helena um aspeto menos positivo do papel dos guardas prisionais, a propósito da logística do estudo individual, durante a semana:

*Houve uma que uma vez eu não fui porque ela me criou a dificuldade de... [...] Prontos. E ela criou-me dificuldade, que aquela hora não sei quê... “ir para o piano?” e rir-se para a outra como que, não é?, e [...] ‘porque é que uma reclusa há de ir tocar piano e eu...’, ‘a que propósito piano? O que é que ela se acha?’.*

*(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

Também a Maria João aponta a atitude menos positiva dos guardas, ainda que sem tanto destaque, no decorrer do testemunho sobre os comentários sarcásticos de outras reclusas:

*até com os guardas, não é?*

*(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

A questão do relacionamento com os guardas prisionais e restantes funcionários e Direção de um EP é um assunto sensível, mas que não tem sido muito debatido no âmbito dos projetos artísticos em contexto prisional. Menning (2010) refere a melhoria de relações entre reclusos e *staff* da prisão como um dos resultados da implementação do projeto *Singing with Conviction* na Nova Zelândia. Nugent e Loucks (2011) apontam a mudança de atitude na relação reclusos/guardas prisionais na sequência de projetos onde participaram, juntos, no âmbito do programa *Artlink Central* numa prisão feminina da Escócia (“Taking part in the courses can give both the women and prison officers an opportunity to show a different, ‘softer’ and more approachable side”, Nugent e Loucks 2011: 363). No contexto português, no estudo sobre os projetos musicais implementados nas prisões femininas portuguesas entre 2005 e 2010, Cristina Faria afirma que:

As relações que as reclusas estabelecem com os guardas são também contraditórias: se, por um lado, sentem que lhes devem obediência, por outro lado, quando encontram um ponto de fuga em relação às regras instituídas, algumas tentam ultrapassar os limites desde que se sintam de alguma forma “protegidas” (como no caso da presença de estranhos com cargos importantes na Instituição). (Faria 2013: 285)

A problemática da envolvência e do trabalho colaborativo entre reclusos e guardas prisionais é complexa, envolvendo questões sensíveis de hierarquia e gestão/organização do EP (veja-se, como exemplo, o episódio relatado por Carlen 2007, sobre o ressentimento dos guardas prisionais em relação a um antigo recluso, considerado violento, que se tornou num escultor e escritor de sucesso, ainda na prisão, e que continuou o seu percurso de sucesso, pessoal e profissional, depois de libertado). Talvez ainda mais sensíveis sejam as questões relacionadas com valores e julgamentos morais inerentes a qualquer indivíduo e que poderão estar na origem de atitudes como as relatadas pela Helena. Neste trabalho de investigação não parece ser pertinente abordar esta problemática (o foco principal incide sobre o trabalho feito com as reclusas). No entanto, e compreendendo que a implementação de projetos como o “Nas asas de um piano... aprendo a voar” envolve todo um sistema onde participam diversos atores, a

pertinência de olhar para os projetos musicais em contexto prisional sob a perspetiva da instituição e das pessoas que, sendo funcionários dessa instituição, trabalham mais de perto com os reclusos, parece-me ser inquestionável.

### ***Relação reclusa – elementos externos***

A participação no projeto permitiu às reclusas contactarem com indivíduos externos ao contexto do EPESCB, nomeadamente no âmbito das apresentações públicas. Nas entrevistas finais, todas mencionam o facto de terem tido oportunidade de contactar com diferentes pessoas, ainda que mostrando diferentes perspetivas.

Em relação ao contacto com os reclusos do EPRA, no âmbito do “Projecto X”, a Helena e a Clara referem os aspetos positivos deste contacto, num discurso que evidencia as questões de identidade de género e representação social:

*também me marcou muito, e também gostei muito, daquele... gostei muito do conhecimento e de saber... os homens... aquela... aquela aventura, entre aspas, em estarmos com os homens... Achei muito interessante, porque eles é que são os machos, mas eles é que estavam sempre muito mais acanhados do que nós...*

*(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

*Antes tivemos o ensaio, e eles estavam ali connosco. E nós aí, como estávamos todos nervosos, nós já convivemos um bocado. Aliás, foi a primeira vez que eu falei com os homens, porque eu nunca tinha falado com ninguém, ainda, porque eu também... lá está! É a minha maneira de ser, não é?*

*E foi muito giro, e gostei muito de falar com um dos senhores, que era o que metia assim um bocado mais de respeito... e ele depois foi super tranquilo...*

*(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Estes testemunhos da Helena e da Clara são a evidência da construção social de um sistema assimétrico de identidades potenciado, segundo Manuela Ivone Cunha (1991), pela própria prisão: a mulher é “mãe” ou “esposa” (a sua identidade é relativa a terceiros), o homem não é identificado em relação a terceiros, e muito menos em relação a mulheres.

A forma como a Marta viveu esta experiência conjunta com os reclusos do EPRA foi, no entanto, diferente, mas transparece, igualmente, alguma insegurança:

*E depois estávamos um bocadinho... também tínhamos que interagir com os de... do EP de [...] Aveiro, não é? E houve ali situações que nem sabia se estava do lado de cá, se tinha que ir para o lado de lá. Foi assim um bocadinho mais... confuso.*

*(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

O contacto com os bebés e crianças no primeiro concerto é referido por todas as reclusas como tendo sido algo único e especial, no sentido de terem conseguido oferecer-lhes uma experiência única, através da música<sup>52</sup>. Assim sendo, pode considerar-se que a relação com os bebés e crianças é percebida pelas reclusas como sendo unilateral, sem expectativa de retorno:

*foi bonito. Acho que o concerto dos meninos foi assim... não diria especial, mas... é uma coisa única, não é, para as crianças, que aqui nunca se faz nada. Quase nada que é para as crianças...*

*(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

*tenho muito marcado na minha memória aquela primeira apresentação... os meninos na ala nunca se esque [não termina a palavra]... Passavam dias, semanas, mas de repente um lembrava-se: "plic, ploc, plic, ploc" [com a entoação da melodia] e eles quase me incutiam, obrigavam entre aspas, a que eu coisasse [sic] com eles e fantasiasse! E tinha aquela noção de, quando eu fazia aquelas coisas... [faz gesto e ruído dos espirros, tal como no concerto] que eles ficavam, assim, a olhar...*

*(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

No âmbito da relação com elementos exteriores ao EP, parece-me importante salientar o facto de que só uma reclusa, a Clara, refere o contacto com os alunos de Música, Educação e Comunidade. Fá-lo sob duas perspetivas: 1) a experiência musical, apontando o fascínio que

---

<sup>52</sup> Apesar dos bebés e crianças que estiveram presentes no concerto "Histórias de um piano... que ensinou a voar" viverem no interior do EPESCB, optei por incluir a referência à interação com eles nesta secção. Não se justificava, por um lado, abordar esta questão numa secção independente e, numa perspetiva mais afetiva, a forma como as reclusas olhavam para as crianças que viviam no EP era radicalmente diferente da forma como lidavam com todos os outros atores, adultos (funcionários e reclusas).

sentiu com a riqueza tímbrica de um *ensemble* com tantos instrumentos diferentes, e 2) a responsabilidade de partilhar o palco com pessoas que, nas suas palavras,

*sabiam mesmo [com ênfase] tocar, não é, e de pessoas que estavam lá porque sabiam ouvir [com ênfase], sabiam o que estavam ali a fazer.*  
(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

### ***Gestão de pequenos conflitos***

O trabalho em conjunto foi marcado, algumas vezes, por algumas questões de incompatibilidade entre as reclusas que foi necessário gerir. Porém, não me parece ser pertinente, por razões que se prendem com a confidencialidade e com a imagem de cada reclusa perante as pessoas que terão acesso a este trabalho, descrever pormenorizadamente os episódios de conflito.

Sabia, desde o início, que havia uma situação de atrito permanente entre duas das reclusas. No entanto, nunca me foram explicadas as razões desse atrito nem nunca procurei conhecê-las. Considero importante deixar a ideia clara de que houve momentos de alguma tensão, mas penso que é particularmente importante destacar a forma como foi possível resolvê-los. Tenho consciência que o meu papel na resolução dos momentos de conflito foi fundamental. Nessas situações, procurei resolver os problemas particularmente com a reclusa que estava na sua origem, o mais discretamente possível, evitando ao máximo que a dinâmica do grupo fosse afetada naquele momento. Houve, no entanto, uma situação particularmente complicada e que rapidamente gerou uma discussão acesa entre todas as reclusas. Perante este cenário de descontrolo, tive que adotar uma atitude mais áspera, deixando muito claro que tinha a autoridade para decidir como agir em cada momento. Pedi às restantes reclusas para abandonar a sala (a sessão já estava a terminar) e exigi que a quarta reclusa ficasse mais uns minutos. Numa conversa a sós com ela foi possível resolver a tensão que provocou o conflito, e a sessão terminou com trocas de carinho entre nós. Foi um momento bastante complicado para mim, inesperado, e que abalou a minha confiança em relação à capacidade de gerir este projeto. Apercebi-me, pela primeira vez, do facto de que a entrega de cada uma das reclusas ao projeto poderia não ser tão grande como a perspetivava até ao momento, o que não foi fácil de aceitar:

*Vim embora, pela primeira vez desde que participo em qualquer projeto em prisões, muito triste e desmotivada. Naquele momento, senti que não tinha capacidade para liderar o projeto... mas acredito que esta sensação se desvaneça assim que estiver outra vez com todas as senhoras. Estou bastante ansiosa por este dia.*  
(*excerto do diário de bordo do dia 28 de fevereiro de 2014*)

Felizmente, os momentos de tensão como o acima descrito não voltaram a repetir-se até final do projeto. Os pequeninos conflitos que, ocasionalmente, foram acontecendo foram facilmente resolvidos com a minha intervenção.

Muito importante, também, para o bom funcionamento do trabalho em grupo foi o papel das próprias reclusas que colaboraram para resolver os pequenos problemas que iam surgindo: se uma dizia que não queria tocar num determinado teclado, logo outra se oferecia para trocar de lugar; na distribuição de tarefas para um determinado momento havia cedências para evitar problemas. Neste sentido referi, frequentemente, nas conversas com cada uma quanto importante tinha sido o seu papel de equilíbrio para que fosse possível levar a cabo o projeto e realizar as 3 apresentações públicas.

### **III.3.5 Problemas logísticos**

Apesar de, desde os primeiros contactos com os responsáveis do EPESCB, a receptividade ao projeto ter sido grande e de, ao longo dos oito meses de trabalho, me terem sido oferecidas todas as condições e tenham sido atendidos todos os pedidos específicos (desde aquecimento do Salão de Festas, no inverno, até ao aluguer do piano de cauda, no último concerto), foram-se sucedendo pequenas questões logísticas de organização que me obrigaram a uma permanente adaptação.

Em sete das semanas de trabalho houve a impossibilidade de realizar as sessões no horário previsto, por três ordens de razões: ocupação do Salão de Festas com outras atividades (5), greve dos guardas prisionais (1) e falta de pessoal disponível para controlar as sessões (1). Em 6 destas ocasiões consegui arranjar uma alternativa de horário (mudando o dia ou mudando as sessões para o período da manhã), ficando canceladas as sessões num dos dias por falta de alternativas para alteração.

Para além destas alterações, a greve dos guardas prisionais entre 17 de abril e 6 de junho de 2014 nos feriados, fins-de-semana e turnos noturnos dos dias úteis, obrigou a alterações do calendário de trabalho previsto no âmbito do “Projecto X”: alteração de uma das sessões conjuntas de trabalho no EPESCB, cancelamento de uma sessão no EPRA e alteração da data inicialmente prevista do concerto final, na UA<sup>53</sup>. Obrigou, também, ao cancelamento da participação no evento “101 Teclistas para Dona Helena”, na Casa da Música (à frente descreverei este projeto mais em pormenor).

O problema mais frequente, quer nas sessões de grupo quer nas sessões individuais, foi a dificuldade em cumprir os horários previstos (sempre combinados com antecedência com os responsáveis do EPESCB). A primeira sessão (normalmente com a Maria João) começou com um atraso médio de 15 minutos (porque não era permitido à/s reclusa/s virem para o Salão de Festas mais cedo, por razões que desconheço). Para além disso, a logística da vinda das reclusas seguintes (no caso dos dias em que fiz sessões individuais) variava muito, conforme os guardas prisionais que estavam de serviço: houve dias em que um guarda acompanhava cada reclusa até ao Salão de Festas e levava-a de volta no final da sessão, para depois trazer a reclusa seguinte; houve dias em que as reclusas eram acompanhadas até ao Salão de Festas, mas o/a guarda não ficava presente nas sessões, vindo buscar a reclusa a uma hora que combinava com ele/a, mas atrasava-se com frequência; houve, ainda, sessões em que as reclusas vinham sozinhas para o Salão de Festas, mas era necessário eu mesma acompanhá-las no regresso, passando pela Chefia e pedindo para chamarem a reclusa seguinte.

Tendo consciência das dificuldades em cumprir um horário escrupuloso, a Direção do EPESCB autorizou-me a prolongar as sessões até às 18h15 (o horário limite que me tinha sido dado, inicialmente, era as 17h30, hora a que abrem as celas antes do jantar, servido entre as 18h00 e as 19h00). Por seu lado, a Helena, a última reclusa com quem trabalhava durante a tarde, não mostrou qualquer problema em terminar depois da hora prevista. Portanto, apesar de todos os imponderáveis descritos é importante salientar que me foi possível garantir um equilíbrio no trabalho individual com cada reclusa (havendo uma determinada sessão mais curta, numa das semanas, tinha o cuidado de a prolongar na semana seguinte, sem necessidade de alterar o horário inicial, já de si muito flexível).

---

<sup>53</sup> O impacto de uma greve dos guardas prisionais no dia-a-dia das reclusas é muito forte: as visitas podem ser canceladas (no caso do EPESCB, a direção sempre procurou alterar o dia e horário de visitas para evitar o cancelamento); as reclusas ficam fechadas todo o dia nas celas, saindo apenas para as refeições; não há qualquer tipo de atividade laboral, desportiva, ou relacionada com a escola. No período de greve mais longo, em 2013, as reclusas ficaram confinadas às celas durante 11 dias consecutivos.

### *O cancelamento da participação nos “101 Teclistas para Dona Helena”*

Ainda antes de ter sido lançada, pelo Prof. Paulo Rodrigues, a ideia do “Projecto X”(projeto conjunto com intervenientes externos ao EPESCB desenvolvido mais à frente, neste capítulo), tinha manifestado interesse junto dos responsáveis do Serviço Educativo da Casa da Música em que as quatro reclusas participassem no “Sonópolis”<sup>54</sup> (concerto de encerramento da agenda anual do Serviço Educativo, no início de julho), por pensar que seria uma oportunidade de trabalharem inseridas num grupo maior e mais variado de pessoas, complementando o trabalho de índole mais individual feito semana a semana.

Uma vez que, com tanta antecedência, não era possível perceber se a integração das reclusas seria possível no contexto do “Sonópolis” (os contactos foram feitos no mês de dezembro de 2013 e o plano para este concerto ainda estava a ser delineado), os responsáveis do Serviço Educativo propuseram-me, por correio eletrónico enviado em fevereiro de 2014, a participação na iniciativa “101 Teclistas para Dona Helena” a realizar no dia 25 de maio de 2014<sup>55</sup>.

A proposta foi, imediatamente, aceite por mim e pelos responsáveis do EPESCB, e todas as diligências de transporte, horários e demais logísticas associadas à saída das reclusas foram tratadas entre o EPESCB e o Serviço Educativo.

A meu pedido, estava programado que as quatro reclusas se apresentassem na Sala 2 da Casa da Música. Escolhi o repertório em conjunto com cada uma e, a partir da apresentação do concerto para os bebés e crianças no dia 7 de março, organizei as sessões de trabalho de forma a preparar o repertório escolhido. A greve dos guardas prisionais anteriormente referida obrigou, no entanto, ao cancelamento desta apresentação (soube deste impedimento no dia 2 de maio de 2014, à chegada ao EPESCB).

---

<sup>54</sup> “The idea of *Sonópolis* is to celebrate the city and its sounds, not only in its soundscape dimension but, and above all, as the sounding of people that are diverse in their social and artistic background” (Rodrigues e Rodrigues 2012: 38). O espetáculo “Sonópolis” é realizado anualmente como encerramento do ano letivo das atividades do Serviço Educativo da Casa da Música. Realizado desde 2008, todos os anos reúne, em palco, diferentes participantes de diversos contextos (já incluiu a participação de grupos tão diversos como: instrumentos tradicionais portugueses, percussão afro-brasileira, música experimental, música eletrónica, *beat-box*, coros, – um deles, *Ala dos Afinados*, constituído por reclusos do EPP – entre outros). Esta diversidade confere a cada espetáculo uma sonoridade única. A espinha dorsal do “Sonópolis” é o *ensemble* de formandos do CFAM.

<sup>55</sup> Evento de homenagem à pianista e pedagoga Helena Sá e Costa que consistiu numa maratona de recitais de instrumentos de tecla com alunos de Escolas Vocacionais de Música, como forma de homenagear o legado pedagógico de Helena Sá e Costa. Durante todo o dia, alunos de instrumentos de teclas apresentaram-se em pequenos recitais, espalhados por todo o edifício da Casa da Música. Este evento surgiu na sequência do “100 Teclistas para Dona Helena” realizado em 2013 no âmbito da celebração dos 100 anos do nascimento desta pianista e, motivado pelo sucesso dessa primeira experiência, tem sido replicado nos anos seguintes. Em 29 de maio de 2016 realizou-se a última edição do evento, “103 Teclistas para Dona Helena”.

### III.4 As sessões individuais: três dimensões de trabalho

No trabalho musical/pianístico desenvolvido no âmbito do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” é possível identificar 3 dimensões distintas: o trabalho técnico, o trabalho criativo (que envolve a improvisação e a composição) e o trabalho de desenvolvimento da literacia musical<sup>56</sup> (desenvolvimento de competências de leitura, trabalho de repertório, e construção de um património de conceitos e vocabulário musicais específicos).

Ainda que seja possível distinguir estas 3 diferentes formas de abordagem ao desenvolvimento de competências musicais/pianísticas e que seja pertinente, no âmbito desta tese, analisar cada uma delas de forma isolada, é importante perceber os diversos cruzamentos entre as dimensões identificadas e as consequências de uma abordagem à prática de piano onde se cruzam a técnica, os processos criativos e o desenvolvimento de conhecimento musical específico.

Em seguida, apresentam-se uma análise e uma descrição detalhadas dos vários aspetos do trabalho desenvolvido, contextualizando as três dimensões desse trabalho à luz dos vários universos que se cruzaram neste projeto: Música na Comunidade, música nas prisões, educação musical e ensino de música a adultos.

#### III.4.1 1ª dimensão: trabalho técnico

A aquisição de competências técnicas básicas é fundamental no processo de aprendizagem de um instrumento musical, sendo a atenção ao desenvolvimento técnico um dos aspetos fundamentais apontados por professores quando questionados sobre as características principais de um ensino eficaz (Mills 2007). No entanto, tendo em conta o contexto singular deste projeto no EPESCB, os objetivos a que se propunha (baseados no princípio da música como *meio* e não como *fim*), o trabalho com adultos (sem formação pianística anterior) e a delimitação do tempo durante o qual foi desenvolvido, a forma como foi encarada a dimensão técnica nas sessões de trabalho foi muito diferente da abordagem típica de um contexto de

---

<sup>56</sup> O conceito de “literacia” é utilizado, neste contexto, de uma forma mais abrangente e que ultrapassa a definição simples de “capacidade de ler e escrever; alfabetismo” ou a “capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade” (*literacia* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consultado a 2016-09-02]. Entenda-se, portanto, literacia como todo o conhecimento específico associado à música e que inclui, para além dos processos de leitura e escrita, a aprendizagem de conceitos, vocabulário, noções básicas de estilo e história.

aprendizagem formal de crianças/jovens baseada no desenvolvimento de uma técnica sólida e da capacidade de aprender a aprender (Roulston, Jutras e Kim 2015), ou num contexto de ensino de adultos (que investem, por vontade própria, na aprendizagem de competências num determinado instrumento): no EPESCB, o objetivo maior do contacto com o piano foi possibilitar que cada reclusa se pudesse apoderar da música feita ao piano, usando-a como uma ferramenta no seu desenvolvimento pessoal.

Importante, também, é o facto de a prática de piano não ter sido uma atividade que, entre muitas opções de ocupação do tempo, as reclusas escolheram. Apesar de todas terem aceite a proposta feita pelos responsáveis do EPESCB para integrarem o projeto, não foi uma escolha “livre”, no sentido literal do termo.

No contexto da música desenvolvida em contexto prisional, a importância dada ao desenvolvimento de aspetos técnicos específicos depende em grande medida do objetivo de trabalho e do seu alargamento no tempo. Em projetos de curta duração com gamelão javanês (Henley *et. al* 2012; Henley 2015; Caulfield, Wilson e Wilkinson 2010; Mendonça 2010) ou projetos instrumentais e/ou vocais de curta duração (Cox e Gelsthorpe 2008; Mota 2012), por exemplo, o desenvolvimento técnico não é um objetivo de trabalho. No caso dos projetos mais estendidos no tempo, como orquestras de cordas (Warfield 2010) ou coros (Cohen 2009, 2012; Cohen e Silverman 2013; Silber 2005) o desenvolvimento técnico passa a fazer parte do processo de trabalho, cujos resultados são procurados a mais longo prazo.

No contexto do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”, o desenvolvimento de competências técnicas não foi um objetivo em si mesmo – o nível de desenvolvimento técnico adequou-se às necessidades do momento presente. De facto, na estruturação desta tese questioneimei-me várias vezes sobre a pertinência de dedicar ao trabalho técnico um subcapítulo específico. Optei por fazê-lo dando voz ao meu *Eu-professora* de piano, pensando em todos os que, sendo também especialistas na área, tenham acesso a este trabalho. E, acima de tudo, percebi que pôr em relevo o trabalho técnico específico realizado com as quatro reclusas é uma forma de valorizar todo o projeto, mostrando as suas diferentes qualidades. Quando decidi entrar numa prisão para trabalhar com quatro reclusas quis dar-lhes todo o conhecimento possível dentro do espaço de tempo em que trabalhámos juntas, as mesmas condições para evoluírem. Nesse sentido, não olhei para elas de maneira diferente da que olho para os meus alunos, no conservatório. Quis dar-lhes a mesma importância e o mesmo valor, direitos que a prisão faz tantas vezes esquecer.

O trabalho técnico foi desenvolvido de duas formas diferentes: 1) aplicado à tarefa musical em curso e 2) isolado de qualquer tarefa musical. Esta dupla abordagem não é, obviamente, original, mas interessa, no contexto desta tese, perceber como foram integradas estas duas vertentes nos contornos específicos deste projeto.

### *Trabalho técnico aplicado à tarefa musical em curso*

Esta foi, claramente, a forma mais usual de abordagem, não só no âmbito do trabalho de repertório, mas também no âmbito da realização de exercícios de improvisação ou composição.

A posição do corpo em relação ao instrumento foi um dos aspetos para os quais mais vezes chamei a atenção durante as sessões, desde o primeiro dia até ao final do projeto. A Marta, que sempre tinha a tendência de sentar-se demasiado perto do piano, foi a reclusa que mais frequentemente foi alvo deste tipo de correções. Quando as reclusas passaram a poder estudar, durante a semana, tentei transmitir-lhes alguns conselhos para procurarem uma posição correta ao piano, nomeadamente a medição da distância ao teclado através do comprimento dos braços (com as costas direitas, os braços esticados devem bater na estante do piano).

Apesar de ter abordado questões gerais de posição de braço, pulso e dedos, uma das minhas principais preocupações ao longo do trabalho foi a procura do maior relaxamento possível. As observações que fiz prenderam-se com o cuidado para não fazer força desnecessária, especialmente ao nível do pulso (usei com frequência a imagem da “mão morta” para ajudar as reclusas a perceber este princípio básico). A tensão indesejada foi, também, corrigida através do resultado sonoro: um pulso tenso provoca um som que normalmente se designa por “duro” ou “agressivo”, pelo que tentei corrigir o problema fazendo cada reclusa ouvir a diferença entre ataques tensos ou relaxados. A tensão dos braços provocada pela junção dos cotovelos ao tronco e os ombros subidos foram, também, aspetos para os quais chamei a atenção com frequência.

Em relação ao controlo da mão, não fui muito exigente quanto à posição dos dedos sobre o piano e na posição redonda da mão na execução de repertório ou na improvisação, procurando apenas que a articulação fosse a adequada para a tarefa em curso, utilizando a ponta dos 2º, 3º, 4º e 5º dedo, com o polegar “deitado e relaxado”. Procurei trabalhar de forma a que a técnica pudesse ser aplicada à prática: se, por exemplo, uma determinada

passagem exigia o uso dos cinco dedos, chamei a atenção para a necessidade de pousar o polegar da forma mais relaxada possível no teclado.

As diferentes articulações (*non legato*, *staccato* e *legato*) foram trabalhadas no âmbito do repertório que foi sendo introduzido, e de formas diferentes com cada reclusa. O *staccato* foi introduzido no trabalho da canção “Plic Ploc”, apresentada no primeiro concerto, “Histórias de um piano... que ensinou a voar”. “Plic” e “Ploc” são as gotas de chuva, segundo a letra da canção, pelo que a associação com o som curto do *staccato* foi bastante imediata. Tendo em conta que as quatro reclusas tocaram nesta peça, a noção de *staccato* e a técnica base foi introduzida a todas nas sessões de preparação do concerto. Foi, depois, trabalhada com a realização de exercícios de articulação de cinco dedos (que serão desenvolvidos na secção deste capítulo sobre o trabalho técnico isolado) durante os 3º e 4º ciclos de trabalho.

Quanto ao *legato*, o conceito e os princípios técnicos associados a esta articulação foram introduzidos de diferentes formas a todas as reclusas. Com a Marta, o conceito de *legato* foi introduzido no 3º ciclo de trabalho com exercícios específicos de cinco dedos (que serão desenvolvidos na secção sobre trabalho técnico isolado). O *legato* era usado por esta reclusa, espontaneamente, mas de forma pouco consequente e inconsciente. Quando lhe foi introduzida a noção do *legato*, ela própria se apercebeu que já usava esta articulação. “É isso que eu faço, adoro fazer isso!”, comentou, quando lhe expliquei a técnica. O *legato* foi, depois, trabalhado noutras peças do seu repertório (“On a field trip” – um estudo de Czerny, na “Peça nº1” a quatro mãos, op.149 de Diabelli e na “Gymnopédies I” de Satie), trabalhadas durante os 3º e 4º ciclos do projeto. Com a Maria João, o *legato* foi trabalhado em associação com o trabalho de partitura da peça “Wading in the water” (um estudo de Gurlitt trabalhado no 4º ciclo de trabalho), associando a técnica com a escrita convencional. Numa outra peça trabalhada no decorrer do 4º ciclo de trabalho, “Watercolors” de Phillip Keveren, o *legato* voltou a ser abordado, novamente associado à partitura convencional. Com a Helena, houve uma breve abordagem ao *legato* no âmbito do trabalho da peça “Plic Ploc” (por oposição ao *staccato*). No caso da Clara, o *legato* foi introduzido no âmbito da peça “The pipers are coming” (peça de John Thompson com um arranjo meu), sobre partitura convencional, no 4º ciclo de trabalho. As peças da Maria João (“Wading in the water”) e da Clara (“The pipers are coming”) utilizavam a conjugação de *staccato* e *legato*, pelo que o processo de trabalho técnico foi desenvolvido muitas vezes pelo método de comparação.

O conceito de *non legato* foi explicado a partir da comparação com o *legato*. A articulação desligada foi a mais natural, desde o início, mas nunca a designei usando nomenclatura

específica. Quando cada uma das reclusas teve consciência da forma como, espontaneamente, tocava, atribuí um nome técnico ao que, na prática, já estava a ser realizado. Por comparação, a consciencialização das 3 formas básicas de articulação foi mais clara.

O controlo do som nas diferentes dinâmicas também mereceu atenção ao longo das sessões individuais. Quis evitar, desde o primeiro dia, a ideia da força/tensão para conseguir um *forte*. Usei sempre a imagem da velocidade do ataque do dedo e, conseqüentemente, do ataque do martelo na corda, para explicar como conseguir, de forma saudável, um som maior. Quanto ao controlo das sonoridades mais *piano*, especialmente para finais de peças ou das improvisações, recorri à imagem do pulso cair e levar o dedo.

### ***Trabalho técnico isolado***

Nenhuma das reclusas tinha qualquer tipo de formação anterior em termos da aprendizagem de um instrumento musical, e apenas tinham tido contacto com o instrumento a Maria João e a Marta, no âmbito do projeto “Consagração da Primavera” (descrito no capítulo II desta tese). A Clara, por curiosidade, tinha tocado durante o módulo do 6º CFAM, mas sem nenhum tipo de orientação. Sendo assim, as primeiras sessões de trabalho individual incluíram alguns exercícios técnicos específicos para trabalho da posição base de braço, pulso e mão e para a articulação dos dedos.

Tive algum receio que a realização de exercícios técnicos específicos, juntamente com as correções integradas no processo de trabalho de repertório e/ou durante a realização de tarefas criativas (improvisação e composição), tivesse um impacto negativo na motivação das reclusas, especialmente nas primeiras sessões. No entanto, a reação das reclusas ao trabalho técnico foi muito positiva, como é evidente, por exemplo, num comentário da Maria João:

*Mas tem que ser! Então? Uma pessoa para aprender bem tem que fazê-lo como deve de ser [sic], certo? Ou se aprende bem, ou não se aprende!*  
(Maria João, 1ª sessão, 16 de novembro de 2013)

Na primeira sessão, e depois de um primeiro contacto com o piano através de improvisação livre, houve uma primeira abordagem a aspetos técnicos básicos do piano com todas as reclusas. Para além de mencionar aspetos de posição do corpo, distância do teclado, relaxamento de ombros e braços, realizei alguns exercícios para introduzir a posição básica de

cinco dedos em cinco teclas brancas. Dependendo da facilidade técnica demonstrada por cada uma das reclusas, foi trabalhada a articulação independente de cada dedo, sempre procurando o maior grau de relaxamento possível durante o exercício. No caso da Marta, os exercícios de cinco dedos foram feitos logo de mãos juntas, em movimentos contrários, com trabalho de ataque rápido e procura de igualdade sonora entre os vários dedos. Com a Maria João, os exercícios foram feitos por imitação (eu tocava, a Maria João imitava), de mãos separadas, usando progressivamente mais dedos (comecei por usar os 1º, 2º e 3º dedos, para depois passar a padrões mais complexos que envolviam, também, os 4º e 5º dedos). No caso da Helena, os exercícios foram realizados através da identificação da dedilhação a seguir (tinha, minutos antes, introduzido essa associação de números a cada dedo). Uma vez que conseguiu realizar os exercícios de mãos separadas com bastante facilidade, considerei adequado, também, fazer uma experiência de exercícios de mãos juntas com esta reclusa, em movimentos contrários. Por último, com a Clara trabalhei, também, de mãos separadas, utilizando as noções de dedilhação já introduzidas na sessão desse dia.

A atenção e o cuidado que todas as reclusas demonstraram durante o trabalho técnico na primeira sessão foi evidente. Nas imagens de vídeo é possível ver que todas estiveram altamente focadas na forma como estavam a realizar cada exercício e à forma como eu exemplificava, tentando realizá-los com o maior rigor possível. No decorrer do trabalho houve vários comentários seus sobre a dificuldade de articular o 4º ou o 5º dedo em relação aos outros, ou sobre a facilidade que descobriram ter numa das mãos em relação a outra.

A todas sugeri, na primeira sessão, alguns exercícios básicos de articulação que poderiam realizar em cima de uma mesa, demonstrando-os com a tampa do piano fechada.

À exceção desta primeira sessão onde investi tempo para um trabalho técnico específico, tal como descrito atrás, as sessões seguintes não incluíram este tipo de tarefas, sendo o tempo aproveitado para a realização de outro tipo de trabalho (improvisação, composição e trabalho de repertório).

Os exercícios técnicos específicos voltaram a ser feitos no 3º ciclo de trabalho. Durante os 1º e 2º ciclos, ainda que sem exercícios isolados nem trabalho específico em cada sessão, o trabalho técnico foi sendo feito aplicado ao trabalho do repertório, composição ou improvisação. Consequentemente, cada reclusa foi desenvolvendo uma noção cada vez mais apurada sobre questões técnicas de base. No entanto, depois de ultrapassado o primeiro grande desafio do projeto, a apresentação pública no primeiro concerto, considerei pertinente reservar um espaço de cada sessão para voltar a fazer trabalho de acuidade técnica. Com o

maior domínio do instrumento conseguido durante os primeiros meses de trabalho, os exercícios técnicos que introduzi nas sessões dos dias 21 de março de 2013 (Marta e Clara) e 28 de março 2013 (Maria João e Helena) puderam ser trabalhados com mais detalhe, abrindo portas, ao mesmo tempo, para a abordagem a outro tipo de conceitos (como as diferentes articulações *legato*, *staccato* e *non legato*). Para esta fase de trabalho escrevi uma série de 6 exercícios para os cinco dedos numa posição fixa, sem partitura, usando apenas uma sequência de dedilhação (anexo 7). Foram pensados para trabalhar, quando fossem tocados com as duas mãos em simultâneo, em movimentos paralelos e contrários. Começando por fazê-los de mãos separadas, *non legato*, a execução dos exercícios evoluiu para a execução com mãos juntas, usando diferentes articulações<sup>57</sup>.

A periodicidade com que os exercícios foram executados nas sessões individuais dos 3º e 4º ciclos de trabalho dependeu da gestão do tempo e do tipo de objetivos específicos a curto ou a longo prazo. Numa fase de preparação de concertos, a frequência de trabalho específico foi menor, por motivos que se prendem com a gestão do tempo para trabalhar o repertório. No entanto, fui alertando constantemente para a necessidade de fazer exercícios técnicos específicos durante os períodos de estudo individual, usando como base os exercícios escritos. Alternativamente, sugeri que cada reclusa criasse os seus próprios exercícios, seguindo os mesmos princípios sobre os quais construí os exercícios que lhes dei (no máximo 10 notas, com movimentos paralelos ou contrários entre as duas mãos, numa posição fixa de cinco dedos). Nenhuma das reclusas me disse, no entanto, que tinha inventado os seus próprios exercícios.

### III.4.2 2ª dimensão: criatividade

Os princípios que regem as práticas de Música na Comunidade - descentralização, acessibilidade, igualdade de oportunidades e participação ativa na criação e na *performance* musicais – abrem espaço à criatividade como um elemento fundamental na construção de experiências musicais positivas. Se, utilizando as palavras de Lee Higgins (2012), o *workshop* musical deve ser um espaço de hospitalidade onde todos os participantes se sentem bem-vindos, a abertura para a descoberta de algo novo e para a criação são, então, uma constante.

---

<sup>57</sup> À Clara, que me dizia que trabalhava os dedos na mesa da cela todos os dias, dei estes mesmos exercícios e outro conjunto de exercícios para serem feitos nas teclas pretas na sessão do dia 24 de janeiro de 2014. No entanto, estes exercícios não foram objeto de trabalho nas sessões individuais até ao terceiro ciclo do projeto.

Num processo definido pelo autor como “safety without safety”, todos os participantes se devem sentir seguros para intervir, para descobrir, para criar, num processo dinâmico cujos resultados finais são desconhecidos e onde se abraçam o risco e a indefinição.

“Art as a coping style or art as communication ultimately translates to art reinventing and healing the inmate’s soul” (Singer 2010:199). Esta afirmação, apesar de generalista e emotiva, vai de encontro à conceção generalizada sobre o impacto positivo de atividades criativas associadas às artes em contexto prisional. Um exemplo deste facto são os estudos no campo da terapia pela arte de Gussak (2006 e 2009), Johnson (2008), Merriam (1998) ou, no campo mais específico de programas de terapia pela música, os trabalhos de O’Grady (2009), e Tuastad e O’Grady (2013).

No campo dos estudos sobre projetos musicais implementados em prisões, a criatividade é mencionada como um aspeto fundamental em trabalhos como os de De Viggiani, Macintosh e Lang (2010), uma avaliação de projetos criativos em prisões no sudoeste do Reino Unido, Irene Taylor Trust (2005), documento de avaliação aos projetos do programa *Music in Prisons*, Henley (2015) e Henley *et al.* (2012), sobre projetos associados ao programa *Good Vibrations* no Reino Unido, Parkes e Bilby (2010), sobre as evidências dos benefícios de atividades artísticas e espirituais em contexto prisional, Roma (2010), sobre um coro numa prisão americana no Ohio, ou Tiernan (2010), sobre um projeto desenvolvido num centro de detenção de jovens na República da Irlanda. No âmbito de trabalhos académicos, as dissertações de Costa (2013), sobre um projeto desenvolvido no EPRA com um grupo de cinco reclusos, já mencionado atrás, e de Sheehan (2010), uma reflexão sobre o processo de criação/escrita de canções em contexto prisional, são exemplos de trabalho na área importância da exploração da criatividade, através da música, em projetos desenvolvidos em prisões.

No universo da educação musical, a criatividade constitui-se, simultaneamente, como um dos mais importantes mas, ao mesmo tempo, mais controversos fenómenos (Burnard 2012).

Recorro às palavras de Lee Willingham que melhor definem, na minha opinião, esta controvérsia:

As music educators, we lay claim to *creativity* [itálico original] as one of the pillars of our musical educative endeavours. Yet music education, so strongly rooted in performance traditions, has resulted in the virtual absence of creative problem solving processes in its teaching and learning practices. (Willingham 2002: xvii)

No contexto do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”, a criatividade musical desenvolveu-se, maioritariamente, através dos processos de improvisação e composição. Porque me sinto, por um lado, absolutamente em sintonia com a filosofia das práticas de Música na Comunidade enquanto espaços criativos por excelência, vivos e dinâmicos e, por outro, vivi e vivo, diariamente, o conflito descrito por Willingham entre os ideais e as práticas criativas num contexto de educação formal, sempre tive como linha orientadora a abertura de portas para a criação musical com as reclusas do EPESCB. Juntamente com outro tipo de atividades do domínio da aculturação musical (como o estudo de repertório ou o trabalho técnico), improvisar e compor permitem um conhecimento mais profundo do que é a estrutura musical (Lehmann, Sloboda e Woody 2007). Analisando a experiência de trabalho no EPESCB, acrescento a esta afirmação uma importante (se não a mais importante) consequência/benefício do uso de processos de improvisação e composição: o aumento da autoconfiança. Através dos momentos de improvisação, foi possível “fazer” música com estrutura, auditivamente agradável e interessante, desde o primeiro contacto com o piano, sem necessidade de desenvolver nenhuma capacidade técnica específica. O processo de composição trouxe, para além desta confiança na capacidade para gerar música, um importante sentido de pertença, catalisador do acreditar em si mesmas. Analisarei, de seguida, cada uma destas práticas criativas em mais detalhe.

### **III.4.2.1 Improvisação**

A improvisação foi a porta aberta, desde a primeira sessão, para o contacto inicial com o piano. Nenhuma das reclusas tinha formação prévia neste instrumento, e todas mostraram algum receio quando lhes disse, simplesmente, “vamos tocar”. Ao mesmo tempo, era evidente o entusiasmo por querer experimentar e explorar.

“The quality, content, and ethos of first instrumental lessons must have an enormous impact on how students feel about themselves as instrumentalists” (Mills 2007:137). Recordo-me das histórias da minha mãe e dos meus tios sobre as aulas de piano que todos tiveram com as duas tias-avós pianistas, dos meses que passaram só a fazer exercícios e escalas antes de tocar a sua primeira peça. Todos acabaram por desistir passado pouco tempo.

A minha primeira preocupação, desde a primeira sessão no EPESCB, foi fazer do espaço que tive com cada reclusa um espaço onde se fizesse música. No caso do primeiro contacto com o

piano sei, pela minha experiência de trabalho com muitos alunos de idades que vão dos 3 aos 70 anos, quanto é importante sair da sala com a sensação de ter conseguido “tocar”. A improvisação livre a quatro mãos, sobre teclas brancas ou teclas pretas, foi o caminho que considerei mais indicado para experienciar o ato de fazer música no primeiro contacto entre cada uma das reclusas e o piano.

Num estudo sobre as possibilidades de práticas de improvisação com alunos de piano iniciantes e de nível intermédio, Chyu (2004) enumera alguns pressupostos que considero terem sido essenciais no uso da improvisação durante o projeto desenvolvido no EPESCB. Para esta autora, a improvisação é um instrumento para o desenvolvimento da musicalidade. Pode ser realizada desde a primeira aula de piano, já que não há pré-requisitos teóricos ou técnicos associados, e permite a aquisição de conceitos técnicos e musicais através de práticas criativas.

Para além destes pressupostos mais associados ao processo de aquisição de competências, a improvisação foi usada no projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” numa outra dimensão, igualmente importante: foi o primeiro ato de “hospitalidade” no projeto. Usando os conceitos de acolhimento (*welcome*) e hospitalidade (*hospitality*) associados por Higgins (2012) à filosofia da Música na Comunidade, a improvisação como ato de liberdade de explorar o instrumento sem qualquer tipo de constrangimentos procurando, como lhes disse recorrentemente, fazer música que lhes “soasse bem”, constitui-se como uns braços abertos para receber cada reclusa no projeto, no primeiro dia.

Usada no início das sessões individuais<sup>58</sup>, a improvisação foi um ato de acolhimento ao espaço físico, emocional e psicológico da sessão, e uma forma muito eficaz de concentração, foco e relaxamento – um veículo para “voar” para longe do *stress* e das rotinas do dia-a-dia em reclusão. Assumiu-se, portanto, como uma porta para o distanciamento das vicissitudes da reclusão, contrariando a realidade áspera descrita por Lindquist:

Correctional facilities rank among the most stress-laden settings conceivable.

Inmates of jails and prisons face an environment characterized by violence, crowding, and segregation by sex; in addition, they are forced to comply with

---

<sup>58</sup> Houve 10 sessões individuais nas quais, por diferentes razões, não houve os momentos iniciais de improvisação. Este facto coincidiu com sessões individuais mais curtas, que obrigaram a uma gestão de tempo diferente, e deveu-se a diversos fatores: 1) realização de tarefas específicas (como aprender a estudar com o apoio das gravações *play along* ou acabar a composição de uma peça) – oito sessões; 2) vontade explícita da parte da reclusa para tocar uma determinada peça logo no início da sessão - duas sessões.

the rigid authoritarian organization and highly ritualized schedule characteristic of total institutions. (Lindquist 2000:432)

Patrícia Nogueira (2015), investigadora e autora do documentário “3 horas para amar”<sup>59</sup>, explica como as imagens dos aviões (que sobrevoam, constantemente, o EPESCB – o aeroporto Dr. Francisco Sá Carneiro é a poucos quilómetros de distância) e das pombas que vêm comer aos pátios entre as alas, são a metáfora da “liberdade inalcançável” no seu documentário. Acrescenta que, para além da representação de liberdade, as imagens de aviões e pássaros são a metáfora do sonho de voar, sempre presente no imaginário humano (vejam-se, por exemplo, os mitos de Dédalo ou Ícaro que constroem asas para escaparem da ilha onde estavam aprisionados). Empréstimo-me esta metáfora para o meu projeto no EPESCB, descobrindo na improvisação um caminho para soltar o espírito, numa viagem pelo espaço e pelo tempo.

A improvisação foi, em todas as sessões, tocada a quatro mãos. Fui utilizando vários estilos de acompanhamento, que variavam na métrica, no material de base (teclas brancas, sobre o modo dórico ou em Dó Maior; teclas pretas, em Fá# Maior), no andamento (desde andamentos lentos até andamentos bem rápidos), e no estilo (desde *bossa nova* até sonoridades mais pop/rock). Não dei nenhuma indicação às reclusas sobre as características da música que iríamos fazer, pedindo-lhes sempre que ouvissem uns segundos o meu acompanhamento antes de começar a tocar.

Da observação dos vídeos é possível tirar conclusões importantes sobre a relevância do trabalho de improvisação no início das sessões de trabalho individual. Aponto como consequências: a motivação e satisfação pessoal; a concentração; a oportunidade para abordar outros assuntos (técnicos, musicais ou teóricos); o desenvolvimento do sentido crítico musical e do pensamento musical estruturado; a exploração de recursos técnicos e musicais.

Desenvolvo, em seguida, cada uma destas consequências em mais detalhe.

A **motivação e a satisfação pessoal** que resultaram dos momentos de improvisação foram a consequência mais importante e evidente. No entanto, o impacto deste género de tarefa criativa sobre cada reclusa foi diferente, e variou ao longo dos oito meses de trabalho. A Helena foi, ao longo de todo o projeto, a reclusa que mais efusivamente reagiu aos momentos de improvisação. Não conseguia conter a sua satisfação, evidenciando entusiasmo na sua linguagem corporal (palmas, batidas com os pés no chão, batidas com as mãos nas pernas).

---

<sup>59</sup> O documentário “3 horas para amar” está disponível em <http://lugardoreal.com/video/3-horas-para-amar>.

Sorria muito, e ria, sempre que terminávamos de tocar. Registo alguns dos comentários que foi fazendo, emocionada, assim que tirava as mãos das teclas:

*É maravilhoso! É maravilhoso! Eu tenho que aprender!...*

*(Helena, 3<sup>a</sup> sessão, 30 de novembro de 2013)*

*É maravilhoso! Quero um piano!... Palmas para mim!*

*(Helena, 4<sup>a</sup> sessão, 6 de dezembro de 2013)*

*Eu sinto-me uma artista!...*

*(Helena, 21 de fevereiro de 2014, 11<sup>a</sup> sessão)*

*Adoro isto! Adoro isto...*

*(Helena, 28 de março de 2014, 13<sup>a</sup> sessão)*

A Clara também manifestou com muita frequência a sua satisfação que este tipo de trabalho lhe deu:

*Que lindo...*

*(Clara, 30 de novembro de 2013, 3<sup>a</sup> sessão)*

Apontava, frequentemente, aspetos da sua *performance* que queria ver valorizados:

*Hoje não fiz nada de jeito, mas estive a treinar os dedos, viste?*

*(Clara, 6 de dezembro de 2013, 4<sup>a</sup> sessão)*

*Ah? Alta terminação!*

*(Clara, 17 de janeiro de 2014, 7<sup>a</sup> sessão)*

*Até parecia uma pianista!*

*(Clara, 28 de março de 2014, 13<sup>a</sup> sessão)*

*Parece que já percebo alguma coisa disto!*

*(Clara, 23 de maio, 19ª sessão)*

Para a Marta, os momentos de improvisação não despoletaram reações tão emotivas e espontâneas como nas outras reclusas. Apesar de não manifestar tanta satisfação e entusiasmo, é possível observar que, durante o exercício, há sinais de envolvimento e de prazer: sorri com frequência e abana o corpo ao sabor do meu acompanhamento, enquanto toca. Para além disso, gosta de me explicar o porquê de determinadas opções que tinha tomado, o que demonstra o seu envolvimento. A sua entrega ao exercício foi oscilando, durante os vários ciclos de trabalho, sendo os 3º e 4º ciclos de trabalho aqueles em que mais evidencia envolvimento com o exercício de improvisação e, conseqüentemente, maior qualidade musical. Os comentários que faz, no final, e que foram escassos nos 1º e 2º ciclos de trabalho (à exceção da 1ª sessão) são uma prova do seu maior envolvimento:

*Dá, muito [gozo]. Gosto de apanhar o ritmo.*

*(Marta, 21 de março de 2014, 12ª sessão)*

*Que lindo...*

*(Marta, 23 de maio de 2014, 19ª sessão)*

A Maria João teve reações mais inconstantes no que diz respeito aos momentos iniciais de improvisação: oscilou entre momentos de grande entrosamento com o meu acompanhamento e grande atenção a pequenos detalhes de som, com momentos de desconcentração e pouco cuidado em coordenar-se comigo. No entanto, é notório, pelos seus sorrisos e pela forma como recebe os meus elogios, o seu bem-estar com os exercícios de improvisação. Os 3º e 4º ciclo de trabalho foram aqueles em que conseguiu momentos musicais de maior qualidade, revelando uma maior concentração (embora, ocasionalmente, tivesse momentos de pouca atenção em que falava comigo sobre a música que estávamos a tocar, e mesmo sobre assuntos extramusicais, histórias do seu dia-a-dia de reclusão). É notório, também, nestes ciclos de trabalho o maior cuidado para tocar em sintonia com o meu acompanhamento, procurando o momento certo para entrar, para começar uma nova frase e para terminar.

Na observação das sessões é muito evidente, de uma forma geral, a **concentração** de cada reclusa: não desviam os olhos do teclado e, no caso da Clara, fecha frequentemente os olhos

nos momentos iniciais, enquanto toco sozinha. À exceção da Maria João que, em algumas situações, fazia comentários em voz alta e se mostrava menos atenta ao produto musical, os momentos de improvisação ficam marcados pela atenção com que as reclusas vão desenvolvendo o seu pensamento musical. Este grau de concentração percebe-se na forma como reagem a mudanças mais ou menos subtis no meu acompanhamento (de dinâmica e de tempo, especialmente com a aproximação ao final), ou com a procura de consonâncias em momentos chave (finais de frase ou finais de exercício). De salientar que, apesar de lhes terem sido dadas algumas noções básicas sobre construção musical, estrutura de frase ou processos de pergunta-resposta, a construção melódica não era orientada, o que torna ainda mais relevante o seu sentido musical.

Foram poucas as sessões onde, a propósito de episódios de improvisação, não houve **menção a outros aspetos (musicais, técnicos ou de um domínio mais teórico)**. Os finais foram muitas vezes motivos para dar breves explicações sobre a noção de escala, tonalidade e acorde, a propósito da nota final tocada pela reclusa. Fiz diversas vezes reparos sobre qualidades do som (em termos de dinâmica e timbre), relacionando-as com a forma como conduzia o acompanhamento (momentos de relaxamento e de tensão), e fui sempre muito atenta à forma como terminava cada momento de improvisação ao nível da junção e do conteúdo musical. O estilo do acompanhamento, especialmente no caso de acompanhamentos com características marcantes como é o caso de *bossa nova* ou *walking bass*, abriram portas para alguns comentários sobre as origens específicas de cada estilo. No caso dos acompanhamentos baseados na música de J.S. Bach, usados nos 3º e 4º ciclos de trabalho, conduziram a pequenas conversas sobre História da Música, sobre diferentes compositores e estilos.

A improvisação a quatro mãos foi um importante veículo para o **desenvolvimento do pensamento musical organizado** e do **sentido crítico musical** das reclusas, na medida em que a base musical sólida, a estrutura harmónica organizada e a constância da pulsação permitiram-lhes organizar o seu próprio pensamento. Sem que fosse necessário dizer nada, desde a primeira sessão foi notório que cada uma das reclusas percebeu, por exemplo, a aproximação do final do exercício. A própria forma como preparavam essa chegada ao final foi sendo cada vez mais cuidada: para além de procurarem um timbre semelhante ao meu e serem atentas aos *rallentando* finais, organizavam o seu pensamento de forma a repousar em torno das mesmas notas, nos últimos compassos (na sessão de 24 de janeiro de 2014 a Clara comentou, inclusivamente, que esteve muito tempo à volta da nota “dó” porque lhe parecia que a música iria acabar mas, quando percebeu que não, continuou a explorar outro material).

Experimentaram, também, as diferentes formas de organização rítmica em métrica binária e ternária, e desenvolveram a conceção de frase musical. As reações físicas que vão tendo, ao longo da improvisação, também manifestam o seu sentido crítico musical, progressivamente mais informado. Todas abanavam a cabeça, em sinal de desagrado, quando algo não lhes soava bem (nomeadamente dissonâncias ou desfasamentos rítmicos). Pelo contrário, é notório um sentido crítico cada vez mais apurado na identificação de padrões ou pequenos motivos interessantes, que repetem ao longo do exercício. Há ainda, momentos recorrentes em que, tendo criado um determinado padrão melódico numa mão, fazem o padrão inverso na outra. Esta capacidade de organização do pensamento musical vai sendo cada vez mais evidente com o decorrer das sessões, especialmente nos 3º e 4º ciclos de trabalho. A intencionalidade das ideias musicais é especialmente clara nas improvisações da Helena. Quando, numa das sessões, comento que a forma como improvisa é muito organizada e estruturada, e que as frases parecem construídas sobre princípios de construção musical típicos de quem já desenvolveu conhecimentos, anteriormente, a Helena responde-me:

*Eu não as sei descrever nem as sei... [não termina], mas sei o que estou a sentir. E o que estou a tocar é como estar-te a responder àquilo que eu estou a ouvir.*

*(Helena, 21 de março de 2014, 12ª sessão)*

Por último, a improvisação foi um veículo para a **exploração de recursos técnicos e musicais**. De uma forma espontânea, procuravam diferentes timbres, de acordo com o tipo de sonoridade do meu acompanhamento. Arriscavam na junção de duas ou mais sons em simultâneo e, se gostavam do efeito, procuravam explorá-lo. A Helena usava com muita frequência notas nas duas mãos, alternadamente, num ritmo rápido. A Clara procurava “trabalhar” (nas suas palavras) todos os dedos das duas mãos e, sentindo que tinha mais dificuldades de articulação dos dedos da mão direita, insistia mais nela. A Marta, depois de trabalhar a técnica do *legato* numa das peças do seu repertório, usa as passagens de dedos por cima do polegar. A Maria João incluía motivos da peça “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten” nas improvisações sobre teclas pretas com andamento rápido e tocava as duas mãos em simultâneo, já no 4º ciclo de trabalho, seguindo a posição de cinco dedos dó-sol que estava a ser trabalhada numa das peças do seu repertório.

Considero que a riqueza do material musical gerado nos momentos de improvisação é inquestionável e, com certeza, seria merecedora de uma análise muito mais pormenorizada em

termos absolutamente musicais. No entanto, e considerando que o foco do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” esteve sempre nas pessoas, as quatro reclusas, parece-me mais importante neste trabalho dar mais relevo às suas vivências pessoais.

De todos os momentos musicais que vivi durante os oito meses de trabalho no EPESCB, os momentos de improvisação são os que mais recorro e os que mais me deixaram marcas. Senti que, durante uns minutos, cada uma das reclusas era verdadeiramente “livre” para voar, e pude voar com cada uma delas. O último momento musical de todo o projeto, a improvisação da Helena no último concerto, é algo que nunca irei esquecer<sup>60</sup>.

### III.4.2.2 Composição

Começo por invocar a definição de John Cage sobre o que é compor: “The material of music is sound and silence. Integrating these is composing” (in Mills 2007: 156). O conceito de “integração” é especialmente importante nesta definição: tocar mecanicamente um instrumento sem sentido crítico quanto ao resultado não corresponde ao que Cage define como ato de compor (*ibid.*).

Justificando a introdução da composição nos currículos da educação musical, Barrett (2006) enumera as mais-valias da disciplina: promove o conhecimento musical, aprofunda o entendimento da teoria e prática musicais, possibilita a experiência prática a compositores iniciantes, conduz a uma maior sensibilidade e compreensão da música contemporânea e abre caminho para a exploração de experiências criativas. As referências ao conhecimento, entendimento e experiência criativa são especialmente importantes para o universo do projeto aqui apresentado.

Segundo Estelle Jorgensen, “the difficulty of composing, arranging, and improvising requires teachers to be musicians if they are to help students to compose” (Jorgensen 2008:163).

Orientar um processo de composição (e, acrescento, improvisação e realização de arranjos) foi um desafio para mim, como professora e como *performer* altamente condicionada pelo modelo de formação ocidental baseado na interpretação e *performance* de obras escritas por outros, com pouco ou nenhum espaço para criar as minhas próprias obras. Apercebo-me que, ao guiar cada uma das reclusas na construção das suas peças, pus à prova a minha capacidade criativa, o meu próprio sentido estético e a minha capacidade de ajuizar, musicalmente. Não quero

---

<sup>60</sup> Apresentarei uma descrição detalhada deste momento na secção IV.3 desta tese.

deixar de apontar o facto de me ter sido particularmente difícil encontrar o equilíbrio entre os meus gostos, as minhas regras e as minhas ideias com as contribuições das próprias reclusas. Duvidei muitas vezes se estaria a orientá-las no sentido certo, se não estaria a reduzir as suas ideias ao meu próprio sistema de valores e, no final de todo o processo, se teria verdadeiramente ajudado a construir uma peça com qualidade, aos ouvidos de terceiros. Sendo a “qualidade” um conceito subjetivo, ambíguo, e que tantas vezes não significa “prazer” no ato de ouvir música, no fim do percurso não tenho, no entanto, receio em afirmar que gosto, genuinamente, do resultado de cada uma das composições geradas durante o projeto. Recordo-me de uma afirmação da Marta na entrevista inicial (novembro de 2013) sobre as suas expectativas e os seus desejos para o projeto. Perguntando-lhe se havia alguma música que gostasse especialmente de aprender a tocar, a Marta respondeu-me:

*Eu gostava assim de uma coisa original [...] Minha, mesmo minha, porque... ah... tocar coisas dos outros, quer dizer?...*

*(Marta, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

Foi a única reclusa a manifestar esta vontade de criar a sua própria música. No entanto, todas as reclusas se mostraram entusiasmadas com a perspectiva de criarem música da sua autoria quando esta ideia lhes foi proposta, na segunda sessão de trabalho.

O processo de composição, realizado fundamentalmente durante o 1º ciclo de trabalho, baseou-se na improvisação livre sobre teclas brancas ou pretas usada como momento de aquecimento da sessão. A construção de cada peça seguiu um modelo cíclico:

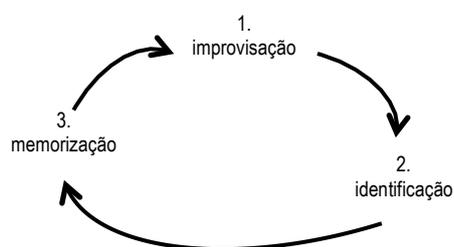


Figura 2 - processo cíclico de composição

Sobre um acompanhamento tocado por mim, cada uma das reclusas ia gerando novo material melódico (foram-lhes explicadas as noções de acompanhamento e melodia antes do início

deste trabalho, pelo que cada reclusa sabia que deveria tocar, apenas, uma nota de cada vez), usando teclas brancas ou pretas. Sempre que me pareceu encontrar material com qualidade (podiam ser conjuntos de quatro notas, como foi o caso do primeiro motivo da composição da Maria João, ou frases completas de quatro compassos, como no caso da composição da Marta), parámos para o isolar e repetimo-lo as vezes que foram necessárias até ficar memorizado (através do nome das notas, no caso das composições sobre teclas brancas, ou com a organização de duas ou três teclas pretas, no caso das peças que usavam somente teclas pretas). Depois de memorizado, partimos em busca de mais material musical, começando por repetir o/os motivo/s anteriores. Desta forma, a construção de cada peça foi sendo feita sobre uma noção muito clara da estrutura global. Para além disso, a sobreposição das partes também permitiu ir aumentando, pouco a pouco, a capacidade das reclusas em memorizar trechos musicais mais longos.

O tipo de intervenções que tive ao longo do processo de composição das peças foi, antes de mais, na definição de uma estrutura clara, aspeto que me pareceu ser fundamental para que cada reclusa conseguisse dar sentido à sua criação musical. Sabe-se que as noções de estrutura e de forma musical são comuns a todas as culturas, ainda que os princípios que regem estas conceções sejam muito diferentes em diferentes pontos do globo (Cross 2005). Apesar dos enormes contrastes há, no entanto, um elemento comum a todas as culturas: a predisposição para procurar padrões de regularidade (Drake e Bernard 2001). Os atributos da estrutura musical são, pois, essenciais para o entendimento que cada um de nós, ouvinte, tem do fenómeno sónico.

Assim, em termos de forma, optei por uma forma cíclica para as primeiras quatro peças compostas com as reclusas (uma quinta peça foi composta, mais tarde, seguindo uma estrutura diferente; o processo de composição desta peça será desenvolvido à frente em mais detalhe). Esta opção deveu-se ao facto de procurar que, ao piano, as reclusas criassem música com características semelhantes à música que ouvem, no rádio e televisão (muitas vezes construída sobre uma estrutura cíclica de retorno frequente a um refrão). As frases melódicas seguiram, sempre, uma estrutura de quadratura.

O meu trabalho de orientação neste processo de composição passou, também, por mostrar vários caminhos possíveis numa determinada fase do trabalho, nomeadamente ao nível de mudanças no acompanhamento (fazer contrastes entre secções ou manter o mesmo ambiente; acordes mais curtos ou mais longos, maiores ou menores), alternativas de estrutura (dar a peça como concluída ou continuar a desenvolve-la, acrescentar uma *coda*, repetir uma parte ou

seguir para a parte seguinte) ou mesmo diferentes possibilidades melódicas. É interessante verificar que, mesmo perante opções sobre aspetos muito específicos (como tocar duas notas ascendente ou descendente, por exemplo), qualquer uma das reclusas foi capaz de dar, imediatamente, uma resposta confiante. Sentiram a peça como “sua” e procuraram trabalhá-la da maneira que lhes pareceu melhor.

Apesar de estar a ser tocada a 4 mãos comigo, foi notório o sentido de pertença desenvolvido neste processo de composição. Consciente da importância deste facto, eu mesma fui mencionando com frequência que a peça era de cada uma delas, e que as decisões eram suas, em última instância.

Segue-se um quadro com as principais características das 4 composições criadas durante o 1º ciclo de trabalho:

Autora	Título	Base de construção	Principais características	Estrutura
Marta	“Anjos d’amor”	Teclas brancas	Acompanhamento em estilo <i>Bossa Nova</i> Modo dórico Uso frequente de ritmo sincopado Secções de oito compassos	A B C A + coda
Maria João	“Esperança”	Teclas brancas	Acompanhamento lento, compasso 4/4 Modo dórico Secção B improvisada Secções de quatro compassos	A B A C A + coda
Helena	“Ousadia”	Teclas pretas	Acompanhamento rápido, compasso 4/4 Tonalidade: Fá# Maior Secções de oito compassos	A B A + coda
Clara	“Sero”	Teclas pretas	Acompanhamento médio-rápido Tonalidade: Fá# Maior Secções de oito compassos	A B A + coda

Tabela 9 - características principais das composições (primeiro ciclo de trabalho)

O processo de composição demorou 3 sessões a ficar concluído, durante as quais fui dando ideias para melhorar (variedade rítmica e/ou melódica; tamanho da frase ou em que nota deveria começar) ou para facilitar a execução de motivos criados pelas próprias reclusas, mas que tinham dificuldade em repetir (procura de dedilhações mais adequadas ou da melhor forma de distribuir as notas pelas duas mãos; modificação do ritmo; pequenas apontamentos técnicos sobre posição da mão, ataque, relaxamento do pulso). O facto de, recorrentemente, mostrar a minha satisfação com determinada secção ou motivo deu, ao longo do processo, confiança às reclusas, bastante evidente na sua linguagem corporal (sorrisos, gestos) e nas suas respostas (“*Gostas?*”, “*Achas que está bem assim?*”).

Uma vez que a composição final demorou três sessões a ficar concluída (de notar que não tinha nenhuma intenção prévia de demorar o mesmo tempo com as quatro reclusas, aconteceu espontaneamente), fui escrevendo em casa, semana a semana, a partitura do que tinha sido criado, com auxílio das gravações em vídeo e das anotações que ia fazendo durante as sessões. Neste processo de revisão, acabei por perceber que, com o fluir do trabalho, houve ideias musicais que acabaram por ficar esquecidas. No entanto, e porque as considerei interessantes, integrei-as da forma que me parecia mais indicada. Na sessão seguinte, procurei saber, junto à reclusa, se estava confortável com cada uma das minhas decisões. Foi muito interessante verificar a reação de cada reclusa perante a partitura escrita que fui trazendo, semana a semana, com o material que tinha sido composto nas semanas anteriores. Quando viu a *sua* música escrita pela primeira vez, a Marta ficou uns segundos a olhar para partitura, com ar de contemplação. As reações da Maria João e da Helena foram semelhantes:

*Ai, que maravilha!...*

*(Maria João, 6 de dezembro de 2013, 3ª sessão)*

*Oh! Que lindo! Que maravilhoso!...*

*(Helena, 30 de novembro de 2013, 3ª sessão)*

A Clara, por sua vez, olhou com espanto para partitura e pergunta-me, logo seguido de uma gargalhada:

*Já fiz isso tudo? [gargalhada]*

*(Clara, 30 de novembro de 2013, 3ª sessão)*

Ainda que não tivessem, na altura, os conhecimentos para entender o que estava escrito, apoderaram-se da partitura como sendo uma coisa sua, da qual, sem dúvida, se orgulhavam. Consciente do impacto no contacto com partitura escrita da sua peça, fui-lhes deixando impressões, todas as semanas, das suas composições.

O espaço para compor foi, também, motivo para desenvolver outro material. A Marta (que me disse, logo na primeira sessão, que gostava de escrever poesia) criou um poema propositadamente para a sua composição “Anjos d’amor”. Tinha como ideia inicial adaptar o poema à melodia da peça mas, uma vez que era demasiado extenso em relação ao material

musical, essa ideia foi abandonada. Conseguimos, no entanto, fazer uma experiência de adaptação do poema declamado, enquanto a música era tocada, ideia que acabou por ser abandonada tendo em conta o contexto em que a peça foi tocada pela primeira vez em concerto (o poema “Anjos d’amor encontra-se anexado a este trabalho, anexo 8).

Os títulos dados a cada uma das composições foram ideias das reclusas, sobre as quais não tive qualquer tipo de influência. Um dos objetivos do meu trabalho no EPESCB foi abrir as portas para que, através do piano, cada uma das reclusas pudesse expressar a sua individualidade. O título que escolheram para cada uma das composições representa a “voz” que lhes foi dada, neste projeto, para partilharem o seu *Eu*. Enquanto a Marta, a Maria João e a Helena optaram por títulos nos quais está implícita uma metáfora musical (de um determinado sentimento ou estado espírito - “Anjos d’amor”, “Ousadia” e “Esperança”), a Clara optou por fazer um jogo de letras com os nossos nomes.

Todas as peças foram apresentadas em público. As partituras estão anexadas a este trabalho (anexo 9).

Uma vez que, com a Clara, houve a possibilidade de compor uma outra peça durante o 3º ciclo de trabalho, seguindo um processo de construção musical diferente do acima descrito, faço, em seguida, um relato desse trabalho de composição.

### *Um olhar mais detalhado sobre “SaBach”, a segunda composição da Clara*

Nas sessões de 28 de março, já depois de apresentadas em público as composições no primeiro concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”<sup>61</sup>, questionei cada uma das reclusas sobre o repertório que gostariam de tocar nas duas apresentações programadas para o futuro (“Projecto X” e “101 Teclistas para Dona Helena”). Todas se mostraram interessadas em repetir as suas composições em ambos os concertos, exceto a Clara. Respondeu-me, perentoriamente, que não queria voltar a tocar a peça “Sero” e mostrou vontade de tocar outras coisas diferentes porque, usando as suas palavras, “já bloqueei no ‘Sero’ e vou bloquear outra vez!” (a *performance* desta peça tinha sido um pouco problemática no primeiro concerto, com alguns erros; no entanto, devo destacar que a forma como superou os seus problemas, no momento, foi surpreendente, nunca deixando cair a energia da peça).

---

<sup>61</sup> O concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”, assim como os outros dois concertos apresentados (“Projecto X” e “Fuga a quatro vozes”), serão objeto de análise mais detalhada no cap. III.6 deste trabalho.

Perante esta vontade em apresentar repertório novo, propus-lhe criar uma nova peça, ideia que aceitou de imediato. Considerei ser muito importante, especialmente para a apresentação em “101 Teclistas para Dona Helena”, que as reclusas tocassem peças compostas por si, originais, para além de outro repertório. Num dia onde se iriam apresentar dezenas de pianistas das escolas de ensino especializado de música de todo o país interpretando obras compostas por terceiros, quis que a apresentação das reclusas marcasse uma diferença, mostrando outros caminhos do trabalho musical ao piano. Para além disso, o facto do projeto no EPESCB envolver 4 mulheres adultas que tinham, ainda, muitas fragilidades no domínio do instrumento, fazia-me pensar que a nossa apresentação teria que ser pensada sob uma perspetiva diferente daquela que teria com outro tipo de alunos, enquanto professora de piano num conservatório. Não era possível competir com o tipo de trabalho feito em escolas especializadas (nem era objetivo do projeto no EPESCB fazê-lo), e refleti muito sobre a possibilidade de as reclusas se sentirem inferiorizadas perante os outros. Era preciso, portanto, pensar numa apresentação que marcasse a diferença, sendo que essa diferença poderia ser conseguida, desde logo, pela apresentação de composições originais. Assim sendo, na semana seguinte (dia 4 de abril) comecei, então, um novo processo de composição com a Clara. Propus-lhe construir a nova peça de uma forma diferente, inspirada na música de J.S. Bach, o meu compositor de eleição (e de quem já tinha vindo a falar, ocasionalmente, nas sessões de trabalho). Comecei por dar algumas noções gerais sobre quem tinha sido Bach, quando tinha vivido, não esquecendo de mencionar o facto de Bach não ter composto repertório para piano. Expliquei que a sua música era uma base muito fértil para adaptar a muitos estilos e que muitas obras são excelentes bases para improvisação.

O *Prélude* da primeira suite para violoncelo BWV 1007 foi a base de construção do acompanhamento. Por uma questão prática, foi transposto para Dó Maior, de forma a que a Clara pudesse usar todas as teclas brancas, livremente. Os quatro primeiros compassos da suite foram usados sem qualquer modificação para além da transposição. O resto do acompanhamento teve como base o tipo de estrutura destes compassos, usando outra harmonia.

O processo de composição começou por ser feito seguindo o mesmo ciclo de 3 fases apresentado anteriormente (improvisação, identificação e memorização). Referi, apenas, que dó era a nota mais importante da peça, uma vez que era a base da escala sobre a qual estava feita. Nos primeiros momentos de improvisação senti que a Clara estava a tentar seguir o meu ritmo de semicolcheias, com dificuldade. Perguntei-lhe se considerava difícil perceber o

ambiente e a melhor forma de tocar, ao que me respondeu que achava a peça muito rápida. Mostrei-lhe que essa sensação era enganadora, e que o carácter da música era, até, muito calmo, explicando-lhe que a melhor forma de criar a melodia poderia passar por fazer notas mais longas.

Analisando o que tinha tocado até ao momento, fez um comentário muito interessante: *“De tudo o que eu fiz, a única coisa que gostei foi quando estive aqui a brincar [aponta para o teclado com os dedos da mão direita] com o dó, o ré e o mi”*. Respondi-lhe que também tinha gostado da resposta que a mão esquerda tinha feito a essas notas, e a Clara concorda. Acrescenta: *“Sim! E depois voltei aqui [põe as mãos nas teclas] com as 3 e depois só outra vez com as duas”*. É muito relevante perceber, por este tipo de comentários, a consciência e a intencionalidade da sua improvisação, assim como o seu juízo estético.

Quando voltamos a tocar juntas, a Clara voltou a querer tocar o ritmo de semicolcheias, mas logo se apercebeu da sua dificuldade em fazê-lo e, seguindo a minha sugestão, tocou notas com um ritmo mais lento (colcheias). Parei, imediatamente, para lhe mostrar que era essa a forma mais adequada de construir a sua melodia, e mostrei-lhe, cantando ao mesmo tempo que tocava o meu acompanhamento, diferentes alternativas rítmicas (semínimas e mínimas). Tentamos de novo. Enquanto faço os quatro compassos de introdução, a Clara fecha momentaneamente os olhos. Quando começa a tocar, surge um motivo na mão direita que me pareceu ser muito interessante, e imediatamente parei para o isolar, repetir e memorizar. *“Que bonito! Foi tão bem!”*, digo-lhe. A Clara acena com a cabeça, sorri, e responde-me *“E eu decorei!”*. Procuramos, depois, construir uma resposta a este primeiro motivo, sugerindo-lhe eu uma melodia descendente (uma vez que a melodia inicial tinha tido um percurso ascendente). Continuando o meu raciocínio, responde-me: *“Com a mão esquerda!”*.

Continuamos a descobrir, num processo de tentativa-erro, o caminho que tomaria esta nova composição. Sempre que considere pertinente, dei algumas indicações a propósito da melhor forma de organizar o ritmo e sobre a variedade de teclas que poderia usar (a Clara perguntou-me a certa altura, se tinha que restringir a sua melodia ao intervalo de uma oitava).

Fechada a primeira frase, pedi-lhe que desse um título a esta peça. *“Tu sabes que os meus nomes não são normais!”*, respondeu-me, a rir. Tendo em conta o jogo de letras que tinha feito para o título da peça “Sero”, disse-lhe que podia tentar inventar um nome que incluísse a fonte de inspiração para esta composição, Bach. Partindo da fonética do nome (som do *cb* semelhante a *rr*), sugere “Barras”, comentando, em tom de graça: *“Tem tudo a ver comigo!”*. Explico-lhe, no

entanto, a forma certa de escrever o nome do compositor, pelo que essa ideia acaba por ser abandonada. Sugere acrescentar um *s* e um *a* antes, e assim chegámos ao título “SaBach”. Construámos, nesta sessão, uma segunda frase musical, num processo muito semelhante ao que tinha sido usado até ao momento. Depois de descobrir e fixar um motivo melódico interessante para a construção da segunda frase, lembrei-me de sugerir a introdução de uma pequena citação de uma peça de Bach, misturando desta forma material original com música do compositor. Depois de pensar uns segundos, cheguei à conclusão que os dois primeiros compassos da mão direita do “Minueto” em Sol Maior BWV Anhang 114 do *Notenbuchlein für Anna Magdalena Bach* seriam uma boa solução para completar a frase. Toquei a peça original para que a Clara pudesse perceber o contexto de onde vinha a melodia que propunha incluir na sua composição e, depois, trabalhamos a fusão do motivo melódico que já tinha composto com esta nova frase, repetindo várias vezes até ficar segura.

Não houve tempo, nesta sessão, para continuar a peça. Como balanço final desta primeira experiência com a nova composição, perguntei à Clara se estava a gostar do resultado desta nova composição. Responde-me: “Estou. E gostei muito desta parte de Bach!” (referindo-se à citação do “Minueto”). Fiquei de, em casa, reunir melodias de peças de Bach que sejam relativamente fáceis de identificar para que as pudéssemos usar no resto da composição.

Na sessão seguinte, dia 14 de abril, trouxe a partitura com a música que já tinha sido criada na semana anterior. Comecei por fazer uma revisão rápida de todo o material, cantando sempre o nome das notas. A Clara foi repetindo cada secção, cantando também ao mesmo tempo que tocava. Em relação ao que tinha sido feito na semana anterior introduzi, apenas, duas notas no final da citação de Bach, para que ficasse completa a frase original e fosse ainda mais fácil identificá-la. Fizemos várias repetições de cada secção, procurando que ficassem seguras. Porque a ajudava muito a lembrar as suas notas, a Clara pediu-me várias vezes para cantar, enquanto tocávamos.

A frase seguinte da peça, por decisão minha com a concordância da Clara, voltou a ser uma pequena citação de Bach, desta vez da “Musette” em Ré Maior BWV Anhang 126, do mesmo *Notenbuchlein für Anna Magdalena Bach*. Tal como tinha feito a propósito da melodia do “Minueto”, comecei por tocar-lhe a peça original para que contextualizasse a melodia que iríamos usar. Mostrei, em seguida, as modificações que iria sofrer para ser usada na peça “SaBach” (transposição para Dó Maior e modificação do ritmo para o dobro da duração). Através de imitação/repetição, com a melodia dividida em pequenas secções (correspondentes a um compasso de cada vez na partitura original), a Clara aprendeu esta frase musical.

Passámos, depois, à criação de uma frase original que funcionasse como resposta a esta mão direita. Mais uma vez, o processo de composição desta nova frase desenvolveu-se sobre a improvisação, no sistema cíclico já referido. No final da sessão, dei à Clara a partitura que tinha trazido e onde fui apontando coisas (dedilhações e alteração da distribuição das notas entre as duas mãos).

Na sessão seguinte, dia 24 de abril, “SaBach” ficou concluída. Comecei por mostrar a nova partitura à Clara, e expliquei-lhe que tinha pensado em pequeninas alterações em casa que me pareciam ser adequadas. Não alterando nada da frase melódica que já tinha sido composta na semana anterior, mudei-a de posição ao longo da peça, considerando o manto harmónico do meu acompanhamento.

Durante o processo de revisão da peça, a Clara quis tirar algumas dúvidas em relação à distribuição das notas entre as duas mãos com as quais se deparou durante a semana (o estudo individual será desenvolvido na secção III.5.3 deste capítulo). “*Eu não tenbo dedos para isto tudo!*”, disse-me. Quando lhe expliquei que seriam notas da mão esquerda, disse-me, em tom de graça: “*Estou a ficar pro [sic], já viste?, que já me consigo aperceber destas coisas?*”.

O apoio com voz cantada e nome de notas foi usado com frequência para ajudar a solidificar, novamente, o material musical. Foram feitos, também, alguns ajustes em relação à melhor forma de distribuir as notas entre as duas mãos, de maneira a manter uma posição fixa durante toda a peça.

A tarefa seguinte foi a composição de uma frase de oito compassos que, com as modificações de estrutura que fiz em casa, durante a semana, ficou em aberto. Partindo da frase anterior (a citação da “Musette”), a improvisação voltou a ser a base de criação musical. Na primeira tentativa, a Clara bloqueou durante uns momentos. Abanava a cabeça em sinal de descontentamento com ela própria. Mais uma vez, repeti o que fui dizendo tantas vezes ao longo do processo de trabalho criativo com cada uma das reclusas: “*Isto é uma descoberta. Nada está certo nem errado!*”. Enquanto eu continuava a tocar, a Clara fecha os olhos, concentra-se, e volta a experimentar. No meio da sua improvisação, identifiquei um motivo interessante, que imediatamente digo que é para usar. Faltavam, apenas, dois compassos, para que a frase ficasse completa. Mostrei à Clara o que estaria a tocar durante esses dois compassos. Enquanto me ouve, volta a fechar os olhos e, quando começa a tocar, surge um motivo, tocado com a mão esquerda, que me parece excelente para fundir com o resto da frase. Repete-o, sem dificuldade, para depois tocar a frase toda e perceber o resultado final. É um trabalho exigente, que obriga a uma grande concentração. Quando paro de tocar para escrever o que tinha sido

criado naquele momento, a Clara suspira e comenta: *“Esta mulher dá cabo da minha cabeça... Mas adoro!”*.

Para continuar a composição da peça com a noção da estrutura completa, começámos por voltar a tocar tudo o que já estava feito para, depois, partir para a descoberta de novo material musical. Numa primeira tentativa, o resultado não agradou à Clara, que ia abanando a cabeça enquanto tocava. Eu própria também não tinha identificado nenhum material que me parecesse suficientemente interessante para ser usado. Perante este impasse, sugeri que recuperasse algum motivo que já tivesse sido usado, para trás. Perguntei à Clara que parte é que gostava mais de tocar. Disse-me que gosta muito de tocar “escalas” (nas suas palavras), de fazer notas seguidas a subir ou a descer. Pensámos, então, em aproveitar a melodia da “Musette” ou do “Minueto” (ambas melodias com cinco graus conjuntos, uma descendente e outra ascendente, respetivamente) e, a partir disso, construir alguma coisa nova. O primeiro motivo que toca, logo depois, teve um contorno melódico interessante, com muitas semelhanças rítmicas com partes das duas peças acima referidas. Aproveitando essa ideia, ajudo a Clara a construir o resto da frase, com especial atenção à última nota, já que este seria o final da peça. Aproveito, neste contexto, para falar um pouco sobre a noção de acorde e tonalidade. Sugiro, também, que usemos uma citação de Bach para terminar, e a Clara escolhe o correspondente ao início da “Musette”. Na procura da última nota, pomos a hipótese de terminar num dó ou num sol. Peço à Clara para experimentar das duas maneiras e, quando toca sol, imediatamente reage: *“Adoro!”*. Ficou decidido que essa seria, sem dúvida, a última nota.

Esta sensibilidade para pormenores muito subtis foi evidente em muitas situações. Poucos minutos antes, tinha-me perguntado: *“Porque é que eu gosto tanto do sol quando é na mão direita?”* Tentei procurar uma razão, explicando-lhe que poderia estar ligado ao facto de ser a nota mais aguda e que, por isso, poderia ter algum brilho. *“Soa sempre tão bem, o sol...”*, respondeu. Foi, para mim, muito surpreendente perceber que a forma como cada reclusa ouvia a música e, neste caso especial, o tipo de detalhes aos quais a Clara estava atenta e que a transformavam, de alguma maneira. Este foi, apenas, um dos exemplos.

“SaBach” foi apresentado duas vezes em concerto (“Projecto X” e “Fuga a quatro vozes”), estando a partitura anexada a este trabalho (anexo 10). A apresentação no “Projecto X” foi um momento altamente emotivo, talvez um dos mais fortes de todo o projeto. Falarei à frente sobre esta experiência, na secção III.6.2 deste capítulo.

### III.4.3 3ª dimensão: literacia

A literacia musical (aqui entendida de uma forma abrangente onde se incluem as competências de leitura, o trabalho de repertório e a construção de um património de conceitos e vocabulário musicais específicos) trouxe ao projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” uma dimensão que o aproxima, em muitos pontos, à educação musical. Apesar do fosso entre o universo da Música na Comunidade e a educação musical formal que muitas das figuras mais proeminentes do universo da Música na Comunidade defendem (veja-se, por exemplo, Mullen 2002), há ao mesmo tempo a constatação de que é necessária uma aproximação entre estas duas filosofias de prática musical (Coffman 2006, Koopman 2007, Schippers e Bartleet 2013). O facto de haver um capítulo no *The Oxford Handbook of Music Education* (volume 2) dedicado à Música na Comunidade é, em si mesmo, um sinal forte desta realidade.

Como afirmam Veblen e Waldron, “as music education softens to embrace more of the world, the roles of the CM [Community Music] worker, music teacher, and music therapist – already in flux and already overlapping mandates – may blend and blur more” (Veblen e Waldron 2012: 214). Segundo estes autores, a consequência mais positiva destes cruzamentos e fusões é a abertura para que o potencial e o poder da música enquanto forma de expressão e interação humana possa ser explorado (*ibid.*).

Sobre o trabalho com adultos, Roulston, Jutras e Kim (2015:333) afirmam: “[adult] learners need to know”. Neste sentido, segundo estes autores um professor de instrumento deve fornecer toda a informação técnica e teórica que considere relevante num dado momento. No contexto da dimensão do desenvolvimento de competências de literacia enquanto parte integrante do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”, o espaço para este tipo de informação foi uma constante. Para além disso, o trabalho de repertório de diferentes estilos (com partitura convencional e não-convencional, e de memória) permitiu o contacto com vários tipos de linguagem, alargando o espectro musical das reclusas.

#### III.4.3.1 Aprendizagem de repertório

Uma das principais filosofias da Música na Comunidade é a ausência de curricula pré-definidos, objetivos ou avaliações:

CM [Community Music] leaders and students are not bound by written curriculum “plans” organized in terms of verbal statements of objectives, rubrics, concepts, evaluation criteria, “standards,” and so forth. The latter are familiar features of “schooling” and “school music” in many countries today. (Veblen 2008:3)

No domínio da educação musical formal, Janet Mills (2007) aponta cinco aspetos importantes na escolha do material musical para trabalho nas aulas de instrumento: 1) atenção aos gostos e interesses particulares de cada aluno; 2) introdução de material musical novo, que os alunos não conhecem; 3) uso de partitura para trabalho de peças que os alunos conheçam e das quais gostem particularmente; 4) introdução de obras do passado, juntamente com repertório contemporâneo; 5) introdução de material musical que, à partida, não faria parte do repertório do instrumento.

Quando se iniciou o projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” não tinha nenhuma planificação pré-definida do trabalho que iria desenvolver com cada reclusa. A forma como foi sendo introduzida cada peça dependeu da conjugação de vários fatores: o meu juízo sobre que peças do repertório de piano poderia introduzir nas sessões, os gostos das reclusas e os seus pedidos especiais. Revejo-me, portanto, nos princípios apontados por Janet Mills anteriormente citados.

Segue-se um quadro explicativo do repertório trabalhado com cada reclusa, por ciclo:

	Marta	Maria João	Helena	Clara
1º ciclo	My heart will go on (Horner/Keveren) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)	My heart will go on (Horner/Keveren) Ode to Joy (Beethoven/Keveren) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)	Ode to Joy (Beethoven/Keveren) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)	My heart will go on (Horner/Keveren) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)
2º ciclo	My heart will go on (Horner/Keveren) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)	My heart will go on (Horner/Keveren) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)	Ode to Joy (Beethoven/Keveren) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)	My heart will go on (Horner/Keveren) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)
3º ciclo	Gymnopédies I (Satie) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)	Beauty and the beast (Menken/Alexander) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)	Feiticeira (Represas) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)	Gymnopédies I (Satie) My heart will go on (Horner/Keveren) Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (Fritz Emonts)
4º ciclo	Gymnopédies I (Satie) On a field trip (Czerny) Peça nº1 a quatro mãos (Diabelli)	Beauty and the beast (Menken/Alexander) Ode to Joy (Beethoven/Keveren) Watercolors (Keveren) Wading in the water (Gurlitt) Peça nº1 a quatro mãos (Diabelli)	Feiticeira (Represas) Corrente (Neves) Peça nº1 a quatro mãos (Diabelli)	My heart will go on (Horner/Keveren) Peça nº1 a quatro mãos (Diabelli) The pipers are coming (Thompson/Lamela)

Tabela 10 - repertório trabalhado por ciclo de trabalho

A quantidade de repertório trabalhado em cada ciclo dependeu dos objetivos a curto prazo. No 1º ciclo de trabalho, as tarefas criativas (composição e improvisação) foram o centro do trabalho individual com cada reclusa. Na fase de preparação do primeiro concerto (2º ciclo), o tempo das sessões foi, sobretudo, para o trabalho de solidificação das composições individuais e dos arranjos das peças que foram especialmente preparadas para o efeito (o repertório específico para este concerto será desenvolvido em mais detalhe na secção III.6.1 deste capítulo). No 3º ciclo de trabalho, e tendo em conta a preparação da apresentação na Casa da Música no âmbito da iniciativa “101 Teclistas para Dona Helena”, só foi introduzida uma peça nova nas sessões individuais. Por último, no 4º ciclo o trabalho centrou-se, sobretudo, na preparação do repertório que iria ser apresentado no último concerto, “Fuga a quatro vozes”. O trabalho de todo o material musical referido na tabela III.8 foi feito por memorização ou com recurso a partitura (convencional e não-convencional). Para além da lista de peças referidas acima foram, também, trabalhados com recurso à memorização os arranjos de 3 canções apresentadas no primeiro concerto. Desenvolvo, de seguida, uma descrição mais detalhada sobre estas estratégias e sobre a forma como foram aplicadas no decorrer do projeto.

### *Memorização*

Antes de mais, é importante balizar o conceito de memorização no contexto de aprendizagem de repertório. Entenda-se, aqui, a referência a memorização como a denominação de um processo de trabalho musical que não se apoiou em qualquer tipo de suporte escrito (convencional ou não-convencional) durante todas as fases de trabalho. Excluo, portanto, desta análise o processo de memorização das composições individuais de cada reclusa ou de trabalho de outro repertório que, tendo começado por ser feito sem suporte escrito, foi mais tarde apoiado pelo uso de partitura (convencional ou não-convencional)<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Sobre os processos de memória musical, Lehman, Sloboda e Woody (2007) apontam dois tipos: 1) a memória acidental (que acontece como sequência da prática individual, associada ao trabalho de repetição para aprender uma determinada peça musical), e 2) a memória deliberada (conseguida com trabalho específico conscientemente orientado para o objetivo de poder cantar/tocar sem apoio de partitura). Chaffin, Logan e Begosh (2009) complementam esta distinção com os conceitos de *associative chains* (cada passagem da peça dá pistas para o que vem a seguir) e *content addressable* (as cadeias de informação auditiva e motora são transformadas, sendo possível, recuperar partes da peça sem referências anteriores). Chappell (1999), por sua vez, refere os três tipos de memorização que contribuem para a capacidade de tocar piano sem qualquer tipo de suporte escrito: visual, cinestésica e auditiva.

No projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” não houve trabalho específico para desenvolver a memória musical de forma deliberada. No entanto, a memória acidental (que conjuga fatores visuais, de movimento e auditivos) foi diversas vezes referida pelas reclusas como sendo consequência natural do seu trabalho individual. É importante referir, no, entanto, que

“Music does not start its existence as signs on paper but as sounds in the head” (Priest 1989: 176). Estando consciente que o trabalho auditivo, nas suas diferentes vertentes, é uma importante base para o desenvolvimento musical (que, na minha conceção, vai muito para além do desenvolvimento de capacidades de leitura e interpretação de partitura), a primeira peça trabalhada com as quatro reclusas foi aprendida usando única e exclusivamente a memória.

Partindo da imitação de um modelo (eu) e da organização do teclado em teclas brancas e pretas, “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten” foi aprendida através da repetição de pequenas secções, com auxílio da verbalização do movimento sobre as teclas: as apogiaturas iniciais, tocadas com a mão fechada, eram chamadas de “escorregas”; a subida final, comum a todas as secções, era identificada por “zebra” ou “preta-branca-preta”; cada uma das secções era designada de acordo com as características musicais que melhor a identificavam (secção A - “oito notas repetidas”; secção B - “sobe e desce”; secção C - “brincadeira preta-branca-preta”).

O motivo da escolha desta peça para trabalho na primeira sessão prendeu-se, sobretudo, com a facilidade com que pode ser aprendida a partir da organização do teclado, sem necessidade de associação com nome de notas. Considerei importante garantir que, no final da primeira sessão, cada uma das reclusas sentisse que tinha sido capaz de aprender a tocar uma peça, indo de encontro a um dos princípios básicos definidos por Mills (2007) sobre a correta condução de uma primeira aula de instrumento: começar bem (com a improvisação livre) e acabar bem (tocando uma peça com o mínimo de correção, do início ao fim).

Quando introduzi a peça “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten” nas sessões individuais não tinha previsto o trabalho mais do que durante uma ou duas sessões. No entanto, e tendo em conta a reação extremamente positiva das reclusas, esta peça foi trabalhada com muita frequência durante o 1º, 2º e 3º ciclo de trabalho. Foi apresentada numa versão para dois pianos, 10 mãos, nos concertos “Histórias de um piano... que ensinou a voar” e “Projecto X”, neste último com um arranjo multi-instrumental (como será descrito mais à frente neste trabalho).

---

apesar de a memorização de uma peça aprendida a partir de partitura (convencional ou não convencional) nunca ter sido um objetivo de trabalho com as reclusas (todas as peças trabalhadas com partitura foram tocadas com suporte escrito em concerto), no processo de trabalho de repertório procurei, deliberadamente, lutar contra a tendência de aprendizagem pelos métodos de associação em cadeia. Trabalhei qualquer uma das peças dividindo-as em secções (inclusivamente as próprias composições das reclusas), e as solicitações para que comessem de diferentes pontos da peça foram uma constante. Para ajudar a este trabalho, as peças foram sempre divididas em partes e identificadas com letras (A, B, C, coda, etc.).

Sobre as ligações criadas entre o *performer* e a obra, Finnäs (1989 cit. por Olsson 1997) refere quatro variáveis que influenciam as preferências musicais e a identificação com uma determinada música no âmbito da educação musical:

- 1) fatores relacionados com a música em si mesma, particularmente os que dizem respeito à complexidade e à audição repetida da mesma obra;
- 2) fatores relacionados com os métodos de ensino utilizados;
- 3) fatores relacionados com a influência da música sobre os indivíduos, como ouvintes ou *performers*, tendo em conta o sexo, a personalidade, a experiência musical anterior e *status* social;
- 4) fatores relacionados com o professor, nomeadamente a sua personalidade, experiência musical anterior, e a relação com a cultura musical dos alunos.

Na análise sobre a origem do gostos e preferências musicais, Levitin (2007) aponta, para além de fatores relacionados com as experiências no processo de desenvolvimento (desde os últimos meses de gestação até à idade adulta), a relação direta entre a complexidade da obra e o grau com que podemos gostar dela. Para este autor, a identificação de um indivíduo com uma determinada obra musical depende da existência de esquemas que permitem estruturar a percepção, o processamento cognitivo e a nossa experiência:

A música [...] tem de atingir o equilíbrio certo entre a simplicidade e a complexidade para que possamos gostar dela. A simplicidade e a complexidade relacionam-se com a familiaridade, e a *familiaridade* [itálico original] é apenas mais uma palavra para esquema. (Levitin 2007: 241)

“Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten” obedece, por um lado, a esta existência de esquemas cuja compreensão está acessível a um não-especialista musical (como era o caso das reclusas), quer em termos dos movimentos sobre as teclas (facilmente verbalizados, como referi anteriormente), quer em termos da estrutura da peça (secções bem definidas, passíveis de ser organizadas numa estrutura cíclica de ABACADA). Simultaneamente, a forma como foi trabalhada (por memorização e imitação, num sistema direto de absorção da informação musical sem recurso a material escrito) e as características musicais da peça (andamento rápido, articulação curta e enérgica, modo Maior e uso recorrente de saltos cromáticos), terão sido contributos para a grande receptividade das reclusas a esta peça. Nas primeiras sessões, o sorriso e os risos enquanto aprendiam cada uma das partes foram uma constante (mesmo

quando se enganavam, riam-se com os próprios erros). Nos comentários que foram fazendo, também é clara a satisfação com que estavam a viver o momento:

*Consegui! [com ar de grande satisfação, a rir-se, depois de ter tocado as secções A e B da peça sem erros]*

*(Maria João, 16 de novembro de 2013, 1ª sessão)*

*Isto faz-me bem!*

*(Marta, 16 de novembro de 2013, 1ª sessão)*

Na primeira sessão de grupo para preparação do concerto para os bebés e crianças, a excitação e o entusiasmo das reclusas no trabalho de “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten” foi muito evidente. A Clara, a Helena e a Marta dançavam, sentadas no banco. Todas se riam muito, enquanto experimentávamos a melhor forma de nos organizarmos durante a peça, e conversavam entre si sobre a maneira como se podiam coordenar tocando no mesmo piano.

*É altamente fazer isto! É mesmo altamente! [com muito entusiasmo, enquanto ri] Porque estamos aqui, agora é ela [aponta para a Marta], agora é ela... [aponta para a Helena] É tão giro! É altamente!...*

*(Clara, 31 de janeiro de 2016, sessão conjunta)*

No final dessa sessão, fizeram questão de mostrar ao guarda prisional que estava de serviço, naquele dia, o resultado do trabalho conjunto.

Sempre que a peça foi trabalhada nas sessões de conjunto, a sensação de bem-estar entre todo o grupo (incluindo eu) foi uma constante. No âmbito da preparação do “Projecto X”, concerto no qual “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten” foi tocado com um arranjo multi-instrumental, as reclusas continuaram a demonstrar sinais de que o trabalho da peça, especialmente em grupo, lhes proporcionava momentos de prazer.

Os arranjos das canções especialmente preparadas para a apresentação no concerto para os bebés e crianças constituíram outro tipo de material musical trabalhado unicamente a partir da imitação e memorização. A descrição e análise do processo de preparação deste concerto será feita mais à frente, na secção III.6.1 deste capítulo. A composição da Helena, “Ousadia”, também foi objeto de um trabalho exclusivamente feito através da memorização.

### *Partituras convencionais e não-convencionais*

As partituras convencionais e não convencionais foram a estratégia mais usada para o trabalho de repertório ao longo do projeto. A introdução de algum tipo de apoio escrito foi uma necessidade da qual me fui apercebendo ao longo das primeiras semanas de trabalho, tendo em conta a dificuldade que as reclusas demonstravam em reter informação de umas sessões para as seguintes.

Numa primeira fase, o suporte escrito foi, maioritariamente, um tipo de partituras gráficas não convencionais, criadas especialmente para o efeito. Nestas partituras era apresentada a informação através das dedilhações (números) e do nome das notas ou, no caso das peças que só usavam teclas pretas, com dedilhações e demonstração da posição dos dedos através de desenhos do teclado. Descreverei em detalhe as partituras não-convencionais na secção III.5.1 deste capítulo.

No 4º ciclo de trabalho, foram introduzidas partituras convencionais de peças do repertório para piano a todas as reclusas. O processo de trabalho da leitura musical será desenvolvido de seguida, na secção III.5.3.2 desta tese.

A forma como fui escolhendo o repertório para cada reclusa e a cadência com que fui introduzindo novas peças diferiu de reclusa para reclusa. É possível perceber, pelos dados apresentados na tabela III.8, que o número de peças trabalhadas com a Maria João foi maior, comparativamente a qualquer outra reclusa. A Helena, por seu lado, foi a reclusa que trabalhou menos quantidade de repertório ao longo do projeto. Esta diferença deve-se, maioritariamente, ao tipo de trabalho individual que cada reclusa foi fazendo ao longo do projeto: enquanto a Maria João pôde aproveitar todos os momentos de estudo durante a semana, uma vez que não tinha ocupação laboral dentro do EP, a Helena usufruiu da autorização para estudar com muito menos frequência, devido à sua ocupação laboral na lavandaria.

Um segundo fator importante para as diferenças na quantidade de repertório trabalhado foram os próprios conhecimentos musicais anteriores de cada uma das reclusas. A Marta, a Maria João e a Clara tinham frequentado a UFCD de Educação Musical prevista no Projeto Educativo do EPESCB. A Clara e a Maria João tinham tido, também, aulas com uma voluntária que trabalhou no EPESCB durante alguns meses. Apesar de frágeis, os conhecimentos musicais adquiridos nestas duas experiências foram importantes na forma como cada uma destas reclusas evoluiu durante os oito meses de trabalho. No que respeita,

por exemplo, às noções básicas de estruturação da linguagem musical (conceitos como pulsação, compasso, tempo ou ritmo) o conhecimento anterior foi transportado para a prática de piano, tornando o processo de trabalho de repertório mais eficiente. No caso da Helena, para além da disciplina de Educação Musical do plano curricular do ensino obrigatório, a participação no projeto “Consagração da Primavera” tinha sido a única experiência musical até ao momento. Para além disso, e não menos importante, a forma como viveu a participação neste projeto foi marcada pela permanente descoberta e fui percebendo que o trabalho criativo (sobretudo no domínio da improvisação) era aquele onde mais se libertava e se sentia realizada.

Apesar de, nas primeiras sessões, ter a intenção de trabalhar todo o repertório apenas de memória, na peça “My heart will go on”, uma das músicas das quais me tinham falado a Maria João e a Clara a propósito das aulas de música onde a tinham aprendido a tocar na flauta, foi trabalhada durante o primeiro ciclo de trabalho com apoio da partitura convencional. O recurso à partitura não estava previsto, e foi quase casualmente que, pondo a partitura na estante do piano para poder tocar o acompanhamento, resolvi associar os conhecimentos anteriores da Marta, da Maria João e da Clara sobre leitura musical. As 3 reclusas ficaram, no entanto, muito interessadas em perceber o funcionamento da escrita de partitura para piano, pelo que recorri aos seus conhecimentos sobre leitura na clave de sol para dar algumas noções sobre leitura na clave de fá e sobre a leitura simultânea das duas claves. A associação da melodia que já conheciam, anteriormente, à escrita foi sendo feita através da aprendizagem com o nome das notas (cantei, sempre, enquanto trabalhámos a peça). Ou seja, a peça não foi aprendida a partir da partitura, mas a partir do conhecimento anterior da melodia (auditivamente sabiam como deveria soar) e do nome das notas. No 2º ciclo de trabalho, para acelerar o processo de aprendizagem da peça, foi introduzida a partitura não-convencional com nome de notas e dedilhações, partitura que foi usada até ao final do projeto no trabalho desta peça.

Em termos do trabalho de interpretação, foram usadas indicações escritas nas partituras, (convencionais e não-convencionais) sobre dinâmica (*p*, *mf*, *f*, *crescendo* e *diminuendo*), articulações (*legato* e *staccato*) e recursos expressivos (*ritenuto*, *rallentando* ou *ritardando*).

### *Diversidade de estilos e interpretação*

A diversidade de estilos abordada durante o projeto, quer nas tarefas criativas, quer no trabalho de repertório, foi um dos seus traços mais marcantes. O equilíbrio entre diferentes linguagens e estilos permitiu que houvesse espaço para improvisar ou compor sobre um acompanhamento ao estilo *bossa nova* ou *rock*, para que houvesse tempo para tocar música numa linguagem *pop* (como a peça “My heart will go on”), tempo para trabalhar repertório erudito, e tempo para trabalhar repertório popular português ou canções infantis.

Segundo Wristen (2006),

The teacher needs to provide for the adult student’s need for self-direction without completely removing him/herself from the process. [...] One concrete way to address this issue is to allow adult students to actively participate in selecting music and materials. (Wristen 2006: 390)

A música fazia parte do dia-a-dia de todas as reclusas (“*Sempre música. Ao acordar, música!*”, Helena, entrevista inicial). No entanto, esse contacto com a música fazia-se, sobretudo, através dos meios de comunicação social (rádio e televisão), pelo que as reclusas estavam maioritariamente expostas a estilos musicais mais comerciais. Sabendo da importância da valorização das vivências e experiências anteriores no âmbito do trabalho com adultos (Pike 2001; Roulston 2010; Roulston, Jutras e Kim 2015) e da importância da escolha do próprio repertório (Roulston 2010; Varvarigou *et al.* 2013; Wristen 2006), procurei um equilíbrio entre linguagens mais próximas das reclusas (como o *pop*, *rock*) e a linguagem erudita.

Este equilíbrio entre os vários estilos pode ser observado, por exemplo, na forma como a Helena vivenciou o projeto. Se, por um lado, me pediu para tocar uma das suas músicas favoritas – “Feiticeira” de Luís Represas – comentou comigo, diversas vezes, quanto atenta ficava às imagens de concertos de pianistas que via na televisão, ou simples imagens de pianistas num contexto de filme ou telenovela, observando com toda a atenção a forma como pousavam as mãos ou mexiam os dedos. Recordo, também, um comentário feito em tom de graça pela Maria João: “*Sabes o que me andas a fazer? Ando a ver programas de piano no canal 2!*” (Maria João, 23 de maio de 2014, 17ª sessão). Mais ou menos a meio do projeto, a Clara perguntou-me se seria capaz de, sem a minha ajuda, conseguir estudar uma partitura sozinha.

Concluo, portanto, que foi possível dar a conhecer às reclusas outro tipo de linguagem musical, respeitando ao mesmo tempo os seus gostos e preferências musicais. Os aspetos interpretativos/expressivos estiveram presentes desde cedo no trabalho musical com cada reclusa. Desde o trabalho das suas próprias composições, onde foram sendo dadas indicações relacionadas com a qualidade do som e com as dinâmicas, até ao trabalho mais cuidado de peças do repertório específico de piano como “Gymnopédies I” de Satie, o trabalho foi sendo feito sob uma visão que ultrapassava a mera execução de notas e ritmo corretos. As noções de frase, desenho melódico, tensão/relaxamento, respiração, dinâmicas ou timbre, acompanhadas dos aspetos técnicos que permitiam realizar os efeitos sonoros pretendidos sempre que era necessário, foram sendo desenvolvidas ao longo do projeto. Juntam-se a estes aspetos interpretativos a introdução de diferentes articulações. Os resultados deste trabalho expressivo foram especialmente evidentes no último concerto no repertório apresentado a solo e a quatro mãos.

### **III.4.3.2 Leitura**

Apesar de ter sido abordada logo na segunda sessão de trabalho com a Marta, com a Maria João e com a Clara por razões atrás explicadas, o desenvolvimento dos processos de leitura musical foi trabalhado mais rigorosamente no 4º ciclo de trabalho. Nas sessões de 9 de maio foi levada uma peça do repertório de piano a solo para cada reclusa, escrita em partitura convencional. Escolhi o seguinte repertório:

- . Marta – “On a field trip” de Carl Czerny (retirada de Hirschberg 2000);
- . Maria João – “Wading in the water” de Cornelius Gurlitt (retirada de Hirschberg 2000);
- . Helena – “Corrente” de Mário Neves (retirado de Lopes e Dotsenko 1994);
- . Clara – “The pipers are coming” de John Thompson (retirado de Thompson 1996), com uma adaptação minha.

Escolhi, também, uma peça para quatro mãos, comum a todas: “Peça nº1”, op.149 de Anton Diabelli (retirada de Diabelli 1968).

Várias razões estiveram na base da escolha deste repertório. Podia contar com os conhecimentos anteriores da Marta, da Maria João e da Clara quanto a questões de notação musical. A Helena, pelo contrário, nunca tinha tido contacto com partitura, pelo que optei por

uma peça onde as duas mãos não tocassem juntas, construída unicamente sobre graus conjuntos. Tendo em conta as referências feitas à música de J.S. Bach durante o processo de composição da segunda peça da Clara, e tendo em conta que qualquer uma das peças citadas em “SaBach” seria demasiado complexa para ser trabalhada no espaço de tempo disponível até ao final do projeto, optei por uma peça inspirada na música de J.S. Bach, cuja associação com o material usado no processo de composição seria imediata. No entanto, considerando que a peça de Thompson seria demasiado simples e curta, optei por fazer uma adaptação da partitura original, acrescentando duas frases onde me inspirei, tal como Thompson, na “Musette” em Ré Maior do *Notenbuechlein für Anna Magdalena Bach* (a partitura desta adaptação está anexada a este trabalho, anexo 12).

O processo de leitura de qualquer uma das peças trabalhadas sobre partitura convencional foi feito faseadamente: 1) leitura de mãos separadas (comigo a tocar a outra mão, para que a sensação auditiva do resultado final da peça se tornasse familiar a cada reclusa, facilitando o trabalho individual realizado nos dias que separavam uma sessão de outra); 2) trabalho de mãos juntas, dividindo cada peça em secções (normalmente de quatro compassos, correspondentes a uma frase). Todo o processo foi acompanhado, quase permanentemente, do uso da voz com nome de notas, incentivando cada reclusa a cantar, também, enquanto tocava, para facilitar a memorização da peça. As questões de interpretação (articulações, fraseado, dinâmicas) foram sendo trabalhadas durante todo o processo, inclusivamente no trabalho de mãos separadas.

Sobre a introdução da notação musical, afirmam McPherson e Gabrielsson:

Functional literacy, in terms of knowing where to put one’s fingers as a result of seeing a visual cue on the score, represents only a limited understanding of how to comprehend musical notation. The goal should be to instill competence in the use of notation for all forms of thinking and expression. Focusing the child’s attention on the flow of a melody, the expressive detail in a composition, or simply how to make a passage sound different helps to foster a more sophisticated awareness of the broader purpose of musical notation and how it can be used to help an instrumentalist think, reason, and communicate musically. An important aspect of good teaching, therefore, is to focus on meaningful tasks that help develop both musical and cognitive competencies. (McPherson e Gabrielsson 2002: 111-112)

Apesar dos autores abordarem as questões de introdução da notação musical e desenvolvimento da literacia em relação ao ensino de crianças, permito-me fazer o paralelo com o trabalho deste tipo de competências no ensino de adultos. Estando consciente das particularidades do ensino de adultos no que diz respeito à consciência de limitações físicas e cognitivas e, consequentemente, à frustração que poderia advir dessa constatação da diminuição de um determinado tipo de capacidades (Roulston *et al.* 2015), procurei um equilíbrio entre a exigência do trabalho técnico, cognitivo e expressivo, adaptando-me à resposta de cada uma das reclusas às minhas solicitações. O caso da Helena talvez seja o mais paradigmático: comparativamente às outras reclusas, o trabalho de partitura foi bastante mais reduzido, uma vez que não tinha tido qualquer contacto com os processos de leitura musical anteriormente e, como já foi referido, não conseguia usufruir da autorização para o estudo individual com muita frequência. A peça “Corrente” de Mário Neves, introduzida na sessão de 9 de maio, acabou por não ser trabalhada com a profundidade necessária para ser apresentada no último concerto, ficando o trabalho de leitura musical centrado na “Peça nº1”, op. 149 de Diabelli. No entanto, é importante mencionar a sua reação quando começou a compreender o funcionamento básico da escrita musical. Depois de perceber que, através da referência de uma nota, conseguia descobrir o nome de todas as outras, o entusiasmo com que ia continuando a ler cada nota, sorrindo, era cada vez maior. *“E num instante se aprende a ler música!”*, disse-lhe. A Helena responde: *“Mesmo!”*. E, rindo-se, diz-me *“Choca aí, que percebi isto tudo!”*

### III.5.3.3 Vocabulário, História e conceitos

O trabalho desenvolvido durante o projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” abriu portas para a transmissão de informação associada a cada tarefa musical, contextualizando-a e atribuindo-lhe novos significados. Afirmo Swanwick:

To watch an effective music teacher at work (rather than a ‘trainer’ or an ‘instructor’) is to observe [the] strong sense of musical intention linked to educational purposes: skills are used for musical ends, factual knowledge informs musical understanding. Music history and the sociology of music are seen as accessible only through the doors and windows of particular musical

encounters. For it is only in these encounters that the possibilities exist to transform tones into tunes, tunes into forms and forms into significant life events. (Swanwick 2001: 33)

Entendo o processo de aprendizagem de um instrumento musical como algo que vai muito para além da imitação dos modelos apresentados pelo professor, ou dos modelos observados na *performance* de outros músicos em concerto, ao vivo ou através de gravações. O universo onde se insere o material sónico trabalhado numa aula ou numa sessão de grupo é vasto, e compreender o contexto, as especificidades ou os porquês de determinadas ações permite que o aluno transporte uma situação específica para uma compreensão mais vasta da sua experiência musical. Ou seja, a prática em si mesma é uma experiência efémera, balizada no tempo, mas deverá arrastar consigo um conjunto de conhecimentos paralelos, passíveis (ou não) de serem aplicados noutras situações. Mesmo que essas situações não ocorram, como seria provável que acontecesse com as quatro reclusas depois de terminar o projeto, a biblioteca de conhecimentos gerais que foi sendo construída ao longo das sessões será, sempre, uma herança que cada uma das reclusas levará da sua participação neste projeto. Recordo as primeiras sessões de trabalho no EPESCB. Apesar de não ter intenção de, num primeiro contacto com instrumento, mostrar os mecanismos básicos do piano (tinha como principal objetivo permitir que cada reclusa pudesse explorar o instrumento o mais possível, tocando), a Maria João (primeira reclusa com quem trabalhei nessa tarde) quis ver o piano por dentro e quis que lhe explicasse todos os mecanismos básicos. Influenciada pelas perguntas feitas pela Maria João, acabei por mostrar a todas o funcionamento do instrumento, aplicando os nomes técnicos adequados. Neste mesmo dia, quando recomendei que não tocasse teclas brancas antes de darmos início à primeira improvisação sobre teclas pretas, a Clara perguntou-me, imediatamente: “*Porquê?*”. Esta pergunta motivou uma breve abordagem à noção de consonância e dissonância.

Estes dois exemplos parecem-me ser bem demonstrativos da importância da informação que rodeia a prática musical, para além do som em si mesmo. Saber a nomenclatura correta das várias regiões do piano (grave, médio e agudo), das diferentes intensidades (sem usar o “baixinho” ou “alto”) e das diferentes articulações, conhecer nomes de compositores e saber contextualiza-los de uma forma geral na História da Música, reconhecer um determinado estilo que usei nos acompanhamentos dos momentos de improvisação ou perceber a noção de

escala, nota fundamental ou acorde, tudo fez parte do trabalho musical desenvolvido com cada uma das reclusas.

### III.5 As singularidades do projeto

Tratando-se de um trabalho com quatro pessoas adultas, inseridas num universo com características muito próprias – a prisão – a forma como este projeto se desenvolveu teve que ser muito flexível, procurando uma permanente adaptação à realidade vivida, semana após semana. Foi necessário desenvolver ferramentas específicas para apoiar o trabalho de muito do material musical abordado, nomeadamente partituras não-convencionais e gravações *play along* das peças.

A possibilidade dada às reclusas, semanas antes do primeiro concerto, de poder estudar no piano marcou, também, o desenvolvimento do projeto até ao final.

Nas próximas secções desenvolve-se com mais detalhe cada uma destas especificidades.

#### III.5.1 Partituras não-convencionais

Tendo em conta 1) a dificuldade de memorização das peças trabalhadas, de uma sessão para a outra, 2) os poucos ou nenhuns conhecimentos sobre o processo de leitura de partitura convencional das reclusas e 3) o facto de não ser objetivo do trabalho com as reclusas o trabalho das questões de leitura musical, elaborei partituras num sistema de notação diferente do convencional que não exigia qualquer conhecimento específico a não ser a dedilhação usada no piano. Devo referir que a ideia de apoiar o trabalho com o uso deste tipo de material escrito não nasceu, originalmente, neste projeto. No meu trabalho como professora de piano, e mais especificamente no trabalho com alunos mais novos (trabalho com frequência com alunos a partir dos quatro anos de idade), tenho usado partituras semelhantes, ainda que com outro tipo de objetivos. Recorro a melodias sobejamente conhecidas dos alunos e que são construídas num âmbito de quinta para realizar trabalho no domínio da transposição: o aluno começa por aprender a melodia, em Dó Maior ou Sol Maior (para poder usar unicamente teclas brancas do piano) com o apoio da dedilhação escrita e, depois, partindo desse esquema escrito em que sabe qual a dedilhação a usar, descobre a mesma melodia em todas as tonalidades possíveis. Este tipo de exercícios é proposto, também, em métodos de ensino de piano a adultos, nomeadamente Stecher *et al.* (1980).

Não tendo, portanto, sido criado um sistema de escrita novo para o trabalho específico neste projeto, a forma de abordagem desse mesmo sistema foi diferente, adaptando-o às circunstâncias particulares do trabalho com as reclusas e a diferentes objetivos.

Em termos da escrita do ritmo, baseei-me no sistema adotado nas primeiras peças do primeiro livro do método *Hal Leonard Student Piano Library, Piano Lessons Book 1* (Hal Leonard Corporation) e que consiste em acrescentar pequenas linhas horizontais à direita das figuras que representam sons que devem soar mais longos. Neste método, este sistema de escrita do ritmo é usado no âmbito de uma escrita por movimentos, com semínimas, numa posição fixa (o aluno sabe em que teclas deve posicionar os dedos e distingue as notas da mão esquerda e da mão direita pela direção das hastes das figuras), em que uma linha representa uma mínima, num compasso com semínima como unidade de tempo. No caso das partituras não-convencionais que fiz para este projeto, servi-me deste sistema de linhas horizontais para notas mais longas, desenvolvendo-o para aplicar a novas situações (exemplo: duas linhas à direita do nome da nota e/ou do número do dedo a utilizar significavam uma contagem de quatro batimentos).

Para distinguir as notas da mão esquerda e da mão direita, escrevi as notas/dedos de cada uma das mãos em níveis diferentes (mão direita mais em cima, mão esquerda mais em baixo). Em algumas peças reforcei a distinção entre as notas tocadas por cada uma das mãos com o uso de cores (dedilhação da mão direita a vermelho, dedilhação da mão esquerda a azul)<sup>63</sup>.

Apesar da escrita não-convencional, foram introduzidos nestas partituras elementos da escrita musical tradicional, tal como: indicações de dinâmica (escritas por mim, *a posteriori*, no decorrer das sessões de trabalho), barras de repetição, barras finais, identificação de secções (com letras maiúsculas).

A forma como estas partituras foram escritas foi sofrendo pequenas alterações, de acordo com as características específicas de cada peça. De seguida apresenta-se uma descrição de cada uma das partituras não-convencionais utilizadas:

---

<sup>63</sup> Este sistema de cores foi, também, inspirado no material escrito que uso com os meus alunos mais novos, numa fase inicial da sua aprendizagem.

Nome da peça/compositor	Descrição
“Ode to Joy” (Beethoven/adapt. P. Keveren)	Partitura com nome de notas e dedilhação correspondente. Para identificação do ritmo de colcheia foi usada uma ligadura entre as duas notas que deveriam ser tocadas mais rápido. Esta peça foi trabalhada em duas fases diferentes, com duas partituras diferentes: 1) só melodia da mão direita; 2) melodia na mão direita e acompanhamento com duas notas em simultâneo na mão esquerda. Na partitura usada para trabalho nesta segunda fase a parte da mão esquerda foi escrita independente a mão direita, com os nomes das notas/dedos que deveriam ser tocadas ao mesmo tempo sobrepostos (tal como se sobrepõem as notas numa partitura convencional). Na parte da mão direita, assinali com asterisco vermelho os momentos em que as duas mãos deveriam tocar juntas.
“Esperança” (Maria João)	Partitura com nome de notas e dedilhação correspondente. Tendo em conta o processo de composição e a estrutura da peça, dividida em partes, cada uma das secções está identificada na partitura com letras maiúsculas.
“Sero” (Clara)	Partitura apenas com dedilhação, uma vez que a peça só usava teclas pretas e não tinham sido, até aí, abordados os conceitos de alterações (bemóis/sustenidos). Uma vez que as mãos tinham que mudar de posição nas várias secções da peça, introduzi o desenho do teclado do piano, com a identificação dos dedos a utilizar em cima de cada tecla. Tendo em conta o processo de composição e a estrutura da peça, dividida em partes, cada uma das partes está identificada na partitura com letras maiúsculas. A identificação do ritmo de colcheia é feita com ligaduras por baixo das duas notas que deveriam ser tocadas mais rápidas.
“SaBach” (Clara)	Partitura com nome de notas e dedilhação correspondente, com uso de cores. Tendo em conta o processo de composição e a estrutura da peça, dividida em partes, cada uma das secções está identificada na partitura com letras maiúsculas.
“Beauty and the beast” (A. Menken/adapt. D. Alexander)	Partitura com nome de notas e dedilhação correspondente, com uso de cores. Cada uma das secções está identificada na partitura com o uso de números.
“Feiticeira” (L. Represas/adapt. I. Lamela)	Partitura com nome de notas e dedilhação correspondente, com uso de cores. A identificação das várias partes está feita de acordo com a estrutura formal da música original (introdução, estrofe e refrão).
“Gymnopédies I” (E. Satie/adapt. I. Lamela)	Partitura com nome de notas e dedilhação correspondente, com uso de cores. Em termos rítmicos, as esperas mais longas entre o início das várias frases são indicadas com linhas horizontais longas à direita da última nota. Não sendo uma forma precisa de escrita, foi um importante auxílio para perceber os momentos de espera (os acordes, originalmente na mão esquerda, eram tocados por mim).
“My heart will go on” (J. Horner/adapt. P. Keveren)	Partitura com nome de notas e dedilhação correspondente, com uso de cores. Tendo em conta que foi uma das primeiras peças a serem trabalhadas, introduzi o apoio do desenho do teclado com a identificação das dedilhações de cada mão nas teclas correspondentes para facilitar a procura da posição inicial.

Tabela 11 - Características das partituras não-convencionais

Nos meus diários de bordo é possível encontrar diversas referências à importância que a introdução deste tipo de material teve durante o processo de trabalho, como são exemplos os seguintes comentários:

*Disse-me que se esquece facilmente do que fazemos em cada sessão, e que gostava muito de conseguir recordar o que aprendeu durante a semana - esta “partitura alternativa” parece-me ser a solução ideal nesta peça.*

*(excerto do diário de bordo do dia 30 de novembro, sobre o trabalho com a Helena)*

*O trabalho sobre esta peça correu substancialmente melhor do que nas semanas anteriores com esta nova partitura, uma “ajuda” muito mais imediata do que a partitura convencional.*

*(excerto do diário de bordo do dia 17 de janeiro de 2014, sobre o trabalho com a Maria João)*

*quando lhe dei a nova partitura com números e nomes de notas do “My heart will go on”, tocou quase tudo sem engasgos nem enganos à primeira, olhos colados na partitura*

*(excerto do diário de bordo do dia 17 de janeiro de 2014, sobre o trabalho com a Marta)*

A Clara menciona, no seu testemunho escrito, a importância deste esquema escrito na consolidação da sua primeira composição, “Sero”:

*a Inês [...] trouxe-me um esquema com vários teclados imprimidos [sic] com o número dos dedos que teria de usar de cada vez, e foi mesmo muito mais fácil a partir daí.*

*(Clara, testemunho escrito, página 4)*

Todas as partituras não-convencionais usadas durante o projeto estão anexadas a este trabalho (anexo 11).

### **III.5.2 Gravações *play along***

A partir do momento em que as reclusas foram autorizadas a estudar, durante a semana, sem que eu estivesse presente (o que aconteceu na semana de 24 de fevereiro de 2014), foram comentando comigo que era muito diferente tocar as peças sem o meu acompanhamento. Para além disso, a consciência da importância da apresentação que estava programada para a Casa da Música em termos da visibilidade e exposição pública do projeto levou-me a decidir

levar gravações das peças que cada uma estava a trabalhar, num formato *play along*, de forma a assegurar uma maior qualidade do estudo individual de cada uma.

As gravações foram feitas no meu piano, em casa, e cada peça foi gravada em diferentes versões, consoante considere que era mais pertinente: só acompanhamento, acompanhamento e melodia, acompanhamento comigo a cantar a melodia. Gravei um *cd* para cada uma das reclusas com o repertório específico que cada uma estava a trabalhar naquela altura. Para que pudessem estudar com a ajuda das gravações, levei para o EPESCB um conjunto de colunas e um leitor de *cd* portátil, que deixei ficar em cima do piano até ao final do projeto (com a devida autorização dos responsáveis do EP).

Reclusa	Conteúdo do <i>cd</i>
Marta	"Anjos d'amor" (só acompanhamento) "My heart will go on" (só acompanhamento) "Gymnopédies I" (só acompanhamento) "Gymnopédies I" (versão original)
Maria João	"Esperança" (só acompanhamento) "Beauty and the Beast" (só acompanhamento) "Beauty and the Beast" ( <i>tutti</i> ) "My heart will go on" (só acompanhamento)
Helena	"Ousadia" (só acompanhamento) "Feiticeira" ( <i>tutti</i> ) "Feiticeira" (só acompanhamento) "Feiticeira" (voz cantada com letra original e acompanhamento) "Feiticeira" (voz cantada com nome de notas e acompanhamento) "My heart will go on" (só acompanhamento)
Clara	"SaBach" (acompanhamento com melodia cantada) "SaBach" (só acompanhamento) "Gymnopédies I" (só acompanhamento) "Gymnopédies I" (versão original) "My heart will go on" (só acompanhamento)

Tabela 12 - Conteúdo dos *cd's play along*

Em cada gravação, utilizei métodos que auxiliassem uma correta coordenação com a parte das reclusas:

- . contagem de tempos antes da entrada inicial (no caso das peças que não tinha introdução de piano – “Esperança”, “Ousadia”, “Anjos d’amor” e “My heart will go on”);

- . marcação das entradas, tocando a primeira nota de cada frase (“Gymnopédies I”).

Os *cd's* com as gravações, juntamente com as colunas e o leitor de *cd* portátil, foram levados para o EPESCB no dia 2 de maio de 2014. Nesse dia, e para ter a certeza que as reclusas percebiam como utilizar esta nova ferramenta de trabalho, fiz experiências com todas numa determinada peça, explicando-lhes como tocar com a gravação. A reação a esta nova estratégia de trabalho foi muito positiva, logo neste dia:

*assim torna-se muito mais simples, porque eu assim consigo controlar as minhas notas com esses tempos!*

*(Maria João, 2 de maio de 2014, 16ª sessão)*

*Isto assim é fixe! É muito melhor!*

*(Marta, 2 de maio de 2014, 17ª sessão)*

*Vai ser mais útil para apanhar bem o som, porque eu acho que estou um bocadinho... [faz gesto de confusão]*

*(Helena, 2 de maio de 2014, 17ª sessão)*

Recordo, também, um comentário muito curioso feito pela Clara, numa das sessões seguintes:

*Parece que estás aqui connosco, quando te ouvimos contar os tempos ou cantar.*

*(Clara, 23 de maio de 2014, 19ª sessão)*

Na semana seguinte, 9 de maio, comecei a trabalhar com todas as reclusas a “Peça nº1” a quatro mãos, op. 149 de A. Diabelli. Levei-lhes também, nessa altura, a gravação *play along* desta mesma peça, para que a pudessem trabalhar com o apoio do acompanhamento no seu estudo individual. Neste mesmo *cd*, gravei também o acompanhamento do “Ode to Joy” (a pedido da Maria João) e do “My heart will go on”, com a melodia cantada por mim (a pedido da Clara). Este *cd* ficou junto com a aparelhagem, em cima do piano, para que todas o pudessem usar. Todas as gravações estão anexadas a este trabalho (anexo 13).

### **III.5.3 O estudo individual**

Sobre a importância do estudo individual, afirmam Lehmann, Sloboda e Woody: “In order to acquire skills in any domain of expertise, everybody has to practice” (2007:62). Como aluna, como professora e como *performer*, a importância do estudo individual está intimamente (e, arrisco-me a dizer, obrigatoriamente) associada ao desenvolvimento de competências num determinado instrumento musical.

Ao olhar para o meu dia-a-dia como professora, verifico que as perguntas “estudaste?”, ou “o que estudaste?” ou, ainda, “como é que estudaste?”, serão, talvez, as frases mais repetidas na minha sala de aula.

Das memórias como aluna, recordo-me das alturas em que, todos os dias, recebia um telefonema da minha professora a perguntar-me se já tinha estudado. Ou do diário de estudo que tinha que preencher com o tempo que tinha estado sentada ao piano e as peças que tinha trabalhado, e das tantas vezes (algumas consumadas) que tive vontade de esconder a verdade. Ao iniciar este projeto no EPESCB, apesar dos contornos muito especiais do trabalho feito num contexto tão específico e em condições tão únicas, foi sempre muito clara para mim a necessidade de as reclusas poderem estudar, entre cada uma das sessões, para conseguir resultados sólidos do trabalho que iria desenvolver. Este assunto foi, por isso, debatido com a Dra. Paula Leão diversas vezes, ainda antes do projeto ter início, mas sem conseguir uma autorização da sua parte para que tal acontecesse.

Com o decorrer das semanas, as próprias reclusas foram-se apercebendo da dificuldade que tinham em recordar-se do trabalho feito nas semanas anteriores. Apercebiam-se, também, da dificuldade em preparar uma peça de forma absolutamente segura, sem praticarem mais do que os 45 minutos semanais das sessões. Tentei, dentro do possível, arranjar estratégias para colmatar esta dificuldade (dando-lhes exercícios para fazerem em cima de uma mesa, sobre um teclado desenhado em papel com as dimensões exatas das teclas de um piano) e incentivando-as a cantar as suas músicas enquanto mexiam os dedos. No entanto, e como é fácil perceber, este tipo de trabalho não era nada motivador e, à exceção da Clara (que me dizia que praticava, diariamente, no piano desenhado), nenhuma das outras reclusas realizava este trabalho.

Com o primeiro concerto marcado para o dia 7 de março de 2014, e depois ter deixado de insistir na necessidade de autorizar as reclusas a estudar durante a semana durante algum tempo, enviei um novo email à Dra. Paula Leão no dia 18 de fevereiro para pedir que, pelo menos até ao concerto, as reclusas tivessem oportunidade de tocar, sem que eu estivesse presente. Talvez sensibilizada pelos argumentos de que a prática individual seria essencial para que o primeiro concerto tivesse a qualidade desejada e, sobretudo, pela forma como o projeto tinha vindo a correr até ao momento, a autorização para o estudo individual foi, finalmente, conseguida. Foi articulado com a Chefia um horário de estudo a partir do dia 25 de fevereiro de 2014, de terça a quinta-feira (às segundas-feiras o Salão de Festas estava ocupado com outras atividades), com 60 minutos de trabalho para cada reclusa.

Do estudo individual resultaram consequências a diferentes níveis. Para além da consequência direta e imediata de permitir mais segurança e melhores resultados em termos da qualidade da *performance* este estudo foi, também, muito relevante no domínio da autonomia e liberdade de gestão do tempo, funcionando, simultaneamente, como um catalisador de mais confiança e motivação.

Nas sessões imediatamente a seguir aos primeiros dias em que foi permitido às reclusas um tempo de estudo individual foram notórios os resultados:

*notei cada uma das senhoras muito mais à vontade, mais confiantes, ainda que não 100% seguras das suas partes individuais. A Clara foi especialmente efusiva, dizendo-me várias vezes durante a sessão que tinha estado a praticar isto ou aquilo.*  
(*excerto do diário de bordo do dia 28 de fevereiro de 2014*)

Com interrupções esporádicas por motivos que se prenderam com a ocupação do espaço ou a falta de pessoal para supervisão, as sessões de estudo individual mantiveram-se até ao final do projeto. A Helena, que tinha no EP uma ocupação profissional com horários menos flexíveis, abdicou muitas vezes da sua sessão de estudo individual. No entanto, consciente da importância que tinham estas sessões de estudo, referiu na entrevista final:

*como em tudo na vida, a prática evolui e aperfeiçoa, não é? Eu tenho... é assim: lá está, não é a certeza. Mas a experiência de vida diz-me que se eu tivesse sido aquela aluna como a Maria João, se estivesse lá estado diariamente, como podia estar, a praticar aquela hora ou meia hora que fosse, eu teria sido um bocadinho melhor!*  
(*Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014*)

E, a propósito da dificuldade em gerir o seu trabalho com o horário de estudo, acrescenta:

*às vezes me alertavas e isso corresponde à realidade: 'se não estás 1 hora, estás meia hora'. E isso chegou a acontecer comigo, estar meia hora, e aquela meia hora valia a pena! Só que... às vezes, como em tudo na vida, 'ob! Por meia hora?', 'Ob! Vou não sei o quê', 'Ob! Já está tudo tão stressante!', e não se vai. Faz-se mal.*  
(*Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014*)

A consciência da importância do estudo individual e da necessidade de haver esses momentos para preparar repertório com qualidade está bem patente do discurso da Maria João, no balanço final sobre o projeto:

*deveríamos ter tido, logo desde o início, a possibilidade de ter ido estudar sozinhas, e durante muito tempo isso não foi possível.*

*(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Na sua opinião, teria sido desejável fazer pelo menos mais uma apresentação pública durante os meses de trabalho, mas considera que isso não foi possível pela falta de trabalho individual das reclusas fora das sessões semanais, comigo:

*se começássemos a treinar sozinhas desde o início, desde o primeiro dia do projeto, se calhar... já poderíamos ter feito outra coisa antes do primeiro concerto.*

*(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

A Marta, pelo contrário, analisa os resultados conseguidos no final dos oito meses de trabalho e afirma que poderiam ter sido aproveitados para fazer outro concerto, num modelo semelhante ao apresentado na “Fuga a quatro vozes”:

*Podíamos ter feito mais [concertos] [...] agora nesta parte final, que a gente [sic] já estávamos com a pedalada toda, por exemplo. Que eu já tocava mais ou menos, que já não precisava de olhar, lá... muito. [...] Eu gostava deste concerto [“Fuga a quatro vozes”] repetido noutra sítio qualquer. Casa da Música, por exemplo!*

*(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Numa dimensão para além da música *per se*, o tempo de estudo individual é apontado pelas reclusas como sendo único na rotina da prisão, durante o qual se podiam refugiar no seu espaço, físico e mental:

*Aquela horinha... Silêncio... Só eu e o piano... e a música. [...]*

*E eu conseguia relaxar quando ia lá para baixo treinar.*

*(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

*O nome do nosso projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” define tudo o que sinto quando me sento e toco.*

*(Maria João, testemunho escrito, página 1)*

A Clara aponta o valor da liberdade que estes momentos lhe trouxeram para fazer algo sozinha, sem controlo de guardas prisionais:

*foi muito importante porque... por exemplo, eu ao princípio fui das primeiras pessoas a não levar acompanhamento, ia sozinha... [...] Em relação às outras pessoas que estavam noutras alas, e até com precárias, mesmo assim eu fui a única que de início fui sozinha, que não houve problemas. E também, parecendo que não, isso para nós aqui dentro é muito importante. Sabes que nós valorizamos muito pequenas coisas.*

*(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Finalmente, é importante referir o aspeto lúdico e criativo mencionado por duas das reclusas, associado à sensação de liberdade:

*depois inventava, também, não é? E fazia de olhos fechados [pequeno riso] e era muito giro.*

*(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

*porque é assim: eu ia ensaiar, certo? Mas também fazia outras coisas. Tu sabes disso! [risos]*

*(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Dos dados acima apresentados pode, portanto, concluir-se que os resultados do estudo individual acabaram por transcender a mera (ainda que muito importante) questão musical. Apesar da principal motivação para o pedido de autorização inicial ter estado, inicialmente, estritamente ligada a questões de *performance* pianística, a vertente humana desta experiência é mais uma evidência da dimensão holística da experiência musical. Num contexto de despersonalização como é um estabelecimento prisional (lembremo-nos, por exemplo, do facto de os reclusos serem chamados pelos seus números), parece-me ser particularmente importante apontar este facto.

### **III.6 Os três concertos**

No âmbito deste projeto de investigação houve 3 apresentações públicas, separadas no tempo, levadas a cabo em contextos diferentes e com objetivos distintos. Nenhum dos 3 concertos tinha data definida quando o trabalho no EPESCB se iniciou, nem tão pouco havia uma ideia estruturada sobre o material musical a apresentar, ou para que público é que cada concerto se destinava. Aliás, devo ainda acrescentar que não havia sequer uma ideia definida de quantos concertos iriam ser apresentados (esperava, no entanto, que houvesse lugar pelo menos para uma apresentação). Esta indefinição justifica-se pela própria natureza do projeto em si: enquadrado no universo dos projetos de Música na Comunidade, não tinha um programa, um currículo ou objetivos definidos previamente, mas sim princípios orientadores de trabalho que, com o tempo e de forma diferente com cada reclusa, foram sendo explorados – a improvisação, a composição, o trabalho de ouvido, arranjos de temas conhecidos e a aprendizagem de algum repertório específico para piano. Do trabalho semanal com cada reclusa foi-se alicerçando cada apresentação, reforçando este trabalho individual com sessões de trabalho em conjunto nas semanas que antecederam cada um dos concertos. Segue-se uma descrição detalhada do processo da preparação de cada um deles, desde a idealização/conceção até aos aspetos mais práticos relacionados com o trabalho musical em si mesmo.

#### **III.6.1 “Histórias de um piano... que ensinou a voar”**

Tal como descrito na proposta de trabalho que foi apresentada para a aprovação do projeto, houve desde sempre a intenção de fazer, periodicamente, sessões de trabalho em grupo com todas as participantes, lideradas por mim ou por outros músicos convidados, conforme o objetivo principal da sessão. Na proposta apresentada à UA e ao EPESCB, defendia-se que o trabalho em grupo possibilitaria outro tipo de atividades pela interação entre as participantes, complementando o trabalho individual.

Foi no âmbito da primeira sessão de grupo, no dia 20 de dezembro de 2013, que surgiu a ideia que esteve na base deste primeiro concerto: uma apresentação especialmente pensada para os bebés e crianças que viviam, na altura, com as suas mães reclusas no interior do EP. Vinda do músico convidado para liderar esta primeira sessão conjunta, Prof. Paulo Maria Rodrigues,

esta possibilidade foi, primeiramente, discutida comigo e, depois, posta à consideração das participantes. A ideia foi, desde o primeiro momento, recebida com entusiasmo pelas reclusas presentes. Uma vez que, nesta sessão, a Clara não estava presente por questões do foro pessoal, a ideia foi-lhe apresentada na sessão seguinte.

“The reasons that are normally invoked to defend a place for music in prisons should be very much amplified when innocent children live incarcerated with their mothers in jail”

(Rodrigues *et al.* 2010: 78). Abrindo as portas aos bebés e crianças que viviam no EPESCB para uma experiência musical, o projeto até aqui centrado em cada uma das quatro reclusas ganhou uma nova dimensão: a dimensão de partilha, do fazer música para os outros, procurando o seu bem-estar para além do desenvolvimento pessoal. As reclusas passaram, assim, a ser as facilitadoras de experiências musicais positivas, tornando-se elas próprias o canal através do qual cada um dos bebés e crianças pode experienciar as dimensões da hospitalidade e do *welcome* que, segundo Higgins (2012), caracterizam as ações de Música na Comunidade. Por outras palavras, “being for the other [took] precedence over being-for-itself” (Levinas cit. por Higgins 2012:138).

Afirma Helena Rodrigues:

Quando se observa o comportamento humano é absolutamente óbvia a enorme receptividade e reactividade à Música que, desde o nascimento, a criança revela. Estas receptividade e reactividade são, talvez, mais óbvias na primeira infância do que em fases etárias posteriores em que o comportamento se toma menos instintivo e menos espontâneo. Canta-se antes de falar, dança-se antes de andar. (Rodrigues 2005: 61).

A conceção deste concerto para os bebés e crianças esteve, portanto, altamente focada na procura de momentos em que a Música, tocada e/ou cantada, convidasse cada criança a participar na ação. Ao mesmo tempo, e sendo este o primeiro momento de apresentação do trabalho individual feito, semanalmente, com cada reclusa, procurou-se incluir algum do repertório desenvolvido até ao momento.

Em termos do repertório que vinha a ser trabalhado nas sessões individuais, foram escolhidas para este concerto:

1) as peças compostas por cada uma das reclusas – “Anjos d’amor” (Marta), “Esperança” (Maria João), “Ousadia” (Helena) e “Sero” (Clara) – tocadas a quatro mãos comigo;

2) “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten” retirada do *Europäische Klavierschule* de Fritz Emonts (1992), originalmente escrita para piano a quatro mãos, mas nesta ocasião apresentada num arranjo para dois pianos e 10 mãos, com todas as participantes envolvidas;

3) “My heart will go on” (James Horner), da banda sonora do filme *Titanic*, num arranjo de Phillip Keveren para quatro mãos retirado do *Adult Piano Method, Book 1* (Kern, Keveren e Rejino 2005), e que para esta ocasião foi transformado num arranjo para dois pianos a quatro mãos.

Complementarmente, houve material musical especificamente selecionado e trabalhado para este concerto, escolhido de forma a potenciar a participação ativa dos bebés e crianças em diferentes momentos. Neste âmbito, foram escolhidas 3 canções:

- 1) “Vamos lá saindo” (canção popular alentejana);
- 2) “Olá Bebé” (Paulo Maria Rodrigues);
- 2) “Plic Ploc” (Paulo Maria Rodrigues).

“Through musical interaction, two people create forms that are greater than the sum of their parts, and make for themselves experiences of empathy that would be unlikely to occur in ordinary social intercourse” (Blacking 1987: 26). Aplicando esta ideia a uma situação de interação adulto/criança tal como a que foi criada neste concerto, percebe-se no adulto um potenciador e gerador de experiências neste processo de interação (e, acrescento, comunicação).

Como afirma Young (2005), “In Western cultures [...] playful interactions between adults and children in which the boundaries of status and power are minimized through the adaptive behaviour of the adult are acceptable, and indeed form an important pedagogical principle in the early years of education” (Young 2005: 293). Num contexto como o aqui descrito, o chamado “concerto para bebés”, o papel das reclusas (adultas e, por isso, detentoras de um papel de autoridade *a priori* aos olhos das crianças) foi, sobretudo, o de facilitar a sua participação, convidando-as a integrar a ação musical através de gestos, do canto ou da dança. Simultaneamente, e tendo em conta que determinadas partes do concerto não previam uma participação direta das crianças na ação, as reclusas contribuíram para a definição de fronteiras para as intervenções dos mais pequenos: “adults present themselves to the child as responsive, controllable, contingent and predictable within a carefully judged margin of deviation; just

enough to enable the music-making, to generate interest and fun, but not enough to hi-jack it” (Young 2005: 294).

Em relação à data escolhida para o concerto, foi estimado o tempo que seria necessário para preparar o material musical a partir do dia em que a ideia foi proposta às reclusas, ficando apontado o fim de fevereiro/início de março como janela de calendário ideal para fazê-lo. Tendo em conta a saída de uma das reclusas em licença precária no final do mês de fevereiro, fixou-se a data de 7 de março de 2014 para este primeiro concerto, em coordenação com a Direção do EP e com as responsáveis pela creche.

O processo de preparação do material musical apresentado neste concerto desenvolveu-se sobre dois tipos de trabalho distintos:

1) 6 sessões de trabalho individual com cada reclusa, nas quais foram trabalhadas as suas composições e as diferentes funções que deveria assumir nas peças tocadas em conjunto, para além de trabalho vocal das 3 canções escolhidas;

2) 6 sessões de grupo, numa primeira fase focadas no trabalho musical em si mesmo e, mais tarde, complementadas com o trabalho cénico e de movimentação em palco, onde se exploraram as várias possibilidades de interação com os bebés/crianças.

Segue-se uma cronologia do trabalho de preparação deste concerto:

		janeiro 2014				fevereiro 2014				março 2014	
		10	17	24	31	7	14	21	28	5	7
Sessões individuais	Marta	●	●	●	●	●		●			
	Maria João	●	●	●	●	●		●			
	Helena	●	●	●	●	●		●			
	Clara	●	●	●	●	●		●			
Sessões grupo					●	●	●		●	●	●

● sessão realizada

Tabela 13 - Cronologia das sessões de trabalho para preparação do concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”

De referir que, nos dias em que houve sessões individuais com cada reclusa e uma sessão de grupo (31 de janeiro de 2014 e 7 de fevereiro de 2014), a duração das sessões individuais foi mais curta (duração média de 35 minutos), acontecendo a sessão de grupo ao final da tarde (duração de uma hora, sensivelmente). Na sessão de grupo do dia 28 de fevereiro não esteve presente a Helena, uma vez que se encontrava a gozar de licença precária, no exterior.

O alinhamento definitivo do concerto foi definido depois da sessão de 14 de fevereiro de 2014. Apesar do repertório ter sido escolhido logo após a sessão de 10 de janeiro, só mais tarde foi encontrado um alinhamento final, onde se procurou equilibrar os momentos mais focados no piano e nas reclusas com os momentos de interação com os bebés e crianças, com a seguinte estrutura:

	<b>Nome do momento</b>	<b>Intervenientes</b>
1	"Vamos lá saindo" (canção popular alentejana)	Inês – piano e voz Reclusas – vozes e interação com bebés
2	"Olá Bebê" (Paulo Maria Rodrigues/Inês Lamela)	Todas – pianos e vozes
3	"Anjos d'amor" (Marta)	Marta e Inês - piano
4	"Sero" (Clara)	Clara e Inês – piano
5	"Plic Ploc" (Paulo Maria Rodrigues/Inês Lamela)	Marta, Maria João, Clara e Inês – pianos e vozes Helena – interação com bebés e voz
6	"Esperança" (Maria João)	Maria João e Inês - piano
7	"Ousadia" (Helena)	Helena e Inês - piano
8	"My heart will go on" (J. Horner/P. Keveren)	Marta, Maria João, Helena e Inês – pianos Clara – cena
9	"Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten" (F. Emonts)	Todas – pianos
10	"Vamos lá saindo" (canção popular alentejana)	Inês – piano e voz Reclusas – vozes e interação com bebés

Tabela 14 - Alinhamento do concerto "Histórias de um piano... que ensinou a voar" e descrição de funções de cada participante

Para que fosse possível construir momentos musicais onde participavam, tocando, todas as reclusas, foi levado um teclado digital para o EP, usado nas sessões conjuntas e no concerto. Nas sessões de trabalho individual, foram trabalhados os temas que deveriam ser apresentados em conjunto, para além do trabalho de consolidação da composição de cada reclusa. A canção "Plic Ploc" (trabalhada anteriormente na sessão de conjunto de 20 de dezembro já com o propósito de preparar um dos momentos do concerto para os bebés) foi introduzida pela primeira vez nas sessões individuais de 17 de janeiro de 2014, dia em que as reclusas começaram por recordar a linha da voz, com texto, para depois aprender tocar a melodia, construída num âmbito de cinco notas em modo frígio. Depois de aprendida a melodia, o trabalho de construção das diferentes intervenções no piano foi feito num processo de improvisação/composição com as reclusas (semelhante ao processo usado na composição das suas próprias peças), sempre orientado no sentido de manter o centro melódico em torno das notas fundamentais, mi e si. Algumas das ideias musicais das reclusas foram aproveitadas para

construir a textura da peça, na versão final, enriquecidas por sugestões minhas, especialmente no que diz respeito à diversidade rítmica. A estrutura musical definitiva foi trabalhada na sessão conjunta do dia 7 de fevereiro. A peça “Plic Ploc” foi uma oportunidade para trabalhar questões de articulação, nomeadamente o *staccato* e o *legato*, tendo sido explicados às reclusas os aspetos técnicos associados a cada uma destas articulações, com a menção da designação técnica/musical. Neste tema foram usados os dois pianos, acústico e digital, tocados a quatro mãos (a Helena ficaria encarregue de interagir com os bebés e crianças).

A canção “Olá Bebê” foi trabalhada, pela primeira vez, nas sessões de 7 de fevereiro de 2014. Nas sessões individuais, depois de aprendida a melodia cantada, o trabalho instrumental começou com um momento de improvisação – a melodia está escrita sobre uma escala pentatónica, pelo que poderiam ser tocadas todas as teclas pretas do piano. A seguir, cada uma das reclusas aprendeu as 3 diferentes partes do acompanhamento instrumental que eu tinha construído para o efeito (à qual se juntaria uma quarta parte, improvisada sobre teclas pretas), escolhendo a intervenção que mais lhes agradava. Na sessão de conjunto desse mesmo dia foi construída a textura definitiva de acompanhamento da canção, com a participação de todas as reclusas em simultâneo, juntamente comigo (eu e uma reclusa no piano digital e as outras 3 reclusas no piano acústico), em que cada uma tinha um padrão diferente em termos de ritmo e tessitura com a duração de um compasso 4/4, tocado repetidamente (para além da intervenção improvisada).

A canção alentejana “Vamos lá saindo” foi usada como entrada e final do concerto, sendo essencialmente um momento de interação com os bebés e crianças da parte das reclusas. O acompanhamento ao piano foi sempre assegurado por mim, de forma a dar total liberdade às reclusas para cantar para os bebés e crianças, convidando-os a juntarem-se a elas numa dança de roda. Ainda foi ensinado às reclusas uma sequência de acordes (duas notas para cada mão) para juntar à base do meu acompanhamento, mas depois concluí que seria mais adequado libertar todas as reclusas de qualquer intervenção instrumental, já que este seria o primeiro momento musical do concerto e, conseqüentemente, a primeira oportunidade para estabelecer, através da música, comunicação com os bebés e crianças presentes. Seria, também, o momento final de despedida, pelo que considerei igualmente importante que houvesse oportunidade para contactar e interagir mais diretamente com eles.

No que diz respeito ao repertório instrumental apresentado em conjunto, a peça “My heart will go on” contou com a participação de três reclusas ao piano, juntamente comigo, num esquema de dois pianos a quatro mãos. A Clara teve uma função mais cénica/teatral. Sobre o

arranjo de Phillip Keveren escrito para quatro mãos acrescentei uma nova parte, de forma a integrar mais uma reclusa neste momento musical (Helena), sendo a parte *primo* escrita por Keveren dividida entre a Marta e a Maria João. Acrescentei, também, um momento de introdução, usando a melodia introdutória do tema original interpretado pela Celine Dion, que foi tocado pela Marta.

Em relação à peça “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten”, as diversas secções já tinham vindo a ser trabalhadas nas sessões individuais desde o primeiro dia do projeto no EPESCB (16 de novembro). Escrita, originalmente, para piano a quatro mãos, o arranjo da peça (adaptada para este concerto para dois pianos a 10 mãos) foi construído na primeira sessão de conjunto, no dia 31 de janeiro de 2014. A peça é composta por quatro secções distintas, um refrão e três estrofes, tendo ficado definida a seguinte distribuição: secção A (Refrão) - todas; secção B - Maria João e Clara; secção C - Helena; secção D – Marta. Introduzi, também, uma intervenção improvisada de cada uma das reclusas (sobre teclas pretas, já que a tonalidade da peça é Fá# Maior). A estrutura de “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten” apresentada neste concerto, sempre sobre um acompanhamento tocado por mim, foi:

- . A (três vezes – uma vez Marta + uma vez Maria João, Helena e Clara + uma vez todas);
- . B (Clara e Maria João);
- . C (Helena);
- . D (Marta);
- . improvisação (Clara, Maria João, Helena e Marta):
- . A (duas vezes, todas);
- . coda (melodia ascendente cromática do final da secção A a metade do andamento).

Em termos do processo de trabalho de todo o repertório apresentado no concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”, foram usadas diferentes estratégias. O trabalho das 3 canções (“Vamos lá saindo”, “Olá Bebê” e “Plic Ploc”) foi feito única e exclusivamente sobre um processo de memorização, sem qualquer recurso a informação escrita. O mesmo aconteceu com a peça “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten”, introduzida nas primeiras sessões do projeto e trabalhada sempre desta forma. No que diz respeito às composições das reclusas, foi usada a partitura gráfica com nome de notas e dedilhação no caso das peças da Maria João e da Clara. A Marta fez um esquema escrito semelhante às partituras gráficas referidas, por sua própria iniciativa. A Helena nunca precisou de qualquer auxílio escrito (nem mostrou interesse em tê-lo), pelo que a sua composição “Ousadia” foi sempre trabalhada de

memória. Na peça “My heart will go on” foi usada, também, uma partitura gráfica semelhante às mencionadas acima. Mais uma vez, a Helena dispensou qualquer apoio escrito, memorizando a sua intervenção através do nome das notas.

Tal como foi referido anteriormente, as sessões individuais e as sessões de grupo dos dias 31 de janeiro de 2014 e 7 de fevereiro de 2014 foram, sobretudo, para trabalhar questões musicais, começando por fazer a distribuição de tarefas nos vários momentos para depois trabalhar questões relacionadas com o saber tocar em conjunto. O mesmo aconteceu na sessão conjunta de 28 de fevereiro de 2014.

Nas sessões conjuntas de 14 de fevereiro de 2014 e 5 de março de 2014, nas quais estive presente o Prof. Paulo Maria Rodrigues e que tiveram uma duração mais alargada (entre 2h e 50 minutos e 3 horas e 40 minutos), para além da sessão do próprio dia do concerto, foram trabalhados aspetos relacionados com a encenação de cada momento, com um enfoque especial nos momentos de interação com os bebés e crianças. Nestas sessões, o trabalho musical adquiriu um novo sentido na medida em que, sobre a música tocada e cantada, foi sendo construída uma narrativa pensada, sobretudo, na experiência musical que se pretendia partilhar com os bebés e crianças.

Sendo esta a primeira apresentação pública do trabalho que vinha sendo feito no âmbito do meu projeto de investigação, considerei importante haver momentos onde o destaque/foco fosse a *performance* pianística de cada uma das reclusas, pelo que a apresentação de cada uma das quatro composições não teve qualquer elemento cénico.



Figura 3 - plano de momento do concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”



Figura 4 - plano de momento de interação com os bebés e crianças no concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”

O título escolhido para este primeiro concerto, “Histórias de um piano... que ensinou a voar”, teve duas fontes de inspiração: 1) as crianças e bebês para os quais foi preparado, e as histórias que procurei que lhes fossem contadas, através da música tocada ao piano; 2) as vivências e experiências que tinham, até ao momento, sido partilhadas entre mim e as reclusas, em cujos testemunhos, comentários e reações, em cada sessão, era visível o papel do trabalho musical como veículo de libertação e descoberta. “Histórias de um piano... que ensinou a voar” foi, também, o título que inspirou a designação final do projeto, “Nas asas de um piano... aprendo a voar”.

Em pequenos pormenores durante o concerto, a metáfora da viagem e da libertação transformou momentos aparentemente simples, cénica e musicalmente falando, em momentos de grande beleza poética. Antes de mais, com muito poucos recursos (um piano vertical, um piano digital, oito caixas de madeira, dobragens em papel, mantas e almofadas) conseguiu-se construir um cenário apelativo para os bebês e crianças: em volta e colados aos pianos, aviões e barquinhos de papel de jornal invocavam o imaginário infantil e, ao mesmo tempo, simbolizavam a viagem que cada uma das reclusas tinha feito, até aí, a bordo do piano<sup>64</sup>. Sentados nas mantas e almofadas ao pé do piano, os miúdos eram convidados a entrar nesta viagem, sem barreiras.

A letra da canção que abriu e fechou o concerto, “Vamos lá saindo”, uma canção de trabalho de origem alentejana, adquiriu, também, um sentido muito especial, se pensarmos que foi cantada por quatro reclusas, de mão dada:

Vamos lá saindo,  
por esses campos fora.  
Qu’a manhã vem vindo,  
Dos lados d’aurora.

Dos lados d’aurora,  
a manhã vem vindo.  
Por esses campos fora,  
vamos lá saindo.

---

<sup>64</sup> As dobragens em papel de jornal foram um momento muito especial de interação entre todo o grupo (eu e o Prof. Paulo Maria Rodrigues incluídos). Permito-me dizer que nos risos, nas experiências, no dobrar e desdobrar, no “agora vou fazer um barquinho grande!”, cada um de nós viajou até à infância. E, naquele momento, fomos todos crianças a brincar no recreio da escola.

A ação da Clara durante a peça “My heart will go on” (num domínio teatral, representando elementos associados ao mar – baleias, gaivotas – e à condição de marinheiro – o espreitar pelo binóculo ou o grito “terra à vista!”) ou da Helena (na interação com os bebês e crianças durante a canção “Plic Ploc”) foram uma demonstração inequívoca da generosidade com que as reclusas se entregaram a este concerto, oferecendo aos bebês e crianças tudo o que de si podiam dar, naquele momento.

Esta apresentação pública foi um marco importante no projeto: foi a primeira oportunidade para construir uma identidade de grupo (recordo-me do entusiasmo de todas as reclusas na primeira sessão de grupo, no dia 31 de janeiro) e a primeira oportunidade para as reclusas se apresentarem em público. Três das reclusas afirmaram, na entrevista final, que tinha sido o concerto de que mais gostaram, e um dos momentos mais especiais de todo o projeto, como é exemplo o testemunho da Helena:

*Eu lembro-me, tenho muito marcado na minha memória aquela primeira apresentação... [...] aquilo foi uma coisa, mesmo para mim, que eu ainda hoje às vezes me ponho a pensar e... e me ponho a fantasiar, e me ponho a imaginar, como é que eu fui capaz de transmitir aquela magia.*

*(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

O vídeo deste concerto, o guião e a folha de sala encontram-se anexados a este trabalho (anexos 16, 14 e 15, respetivamente).

### III.6.2 “Projecto X”

O “Projecto X” integrou participantes de 3 universos distintos: 1) a turma de 14 alunos de Música, Educação e Comunidade (MEC) do ano letivo 2013/2014, disciplina de opção do segundo semestre do Mestrado em Música da UA coordenada pelo Prof. Paulo Maria Rodrigues<sup>65</sup>; 2) as quatro reclusas que participavam no projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”, orientadas por mim própria; 3) 6 reclusos do Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro (EPRA), orientados por Pedro Costa, um ex-aluno do Mestrado em Música da UA.

A ideia de integração destes 3 núcleos de participantes num projeto conjunto surgiu do Prof. Paulo Maria Rodrigues, denominador comum destas 3 realidades: no momento em que o “Projecto X” foi implementado, tinha a seu cargo a orientação do meu projeto de investigação de doutoramento e a coordenação e orientação da disciplina de MEC; no ano letivo anterior, tinha tido a seu cargo a orientação do projeto “Acordes de Esperança” do ex-aluno do Mestrado em Música da UA Pedro Costa, desenvolvido com um grupo de cinco reclusos do EPRA entre junho e julho de 2013<sup>66</sup>.

Em termos do processo de preparação do “Projecto X”, e depois de uma conversa preparatória comigo e com o Pedro Costa para averiguar da nossa disponibilidade para integrar a equipa deste projeto, o primeiro passo foi dado com uma reunião, no dia 16 de janeiro de 2014. Nessa reunião foram acertadas as linhas condutoras do que seria o resultado final, quer em termos de material musical a ser apresentado em concerto, quer no que diz respeito à organização e calendarização do trabalho.

A conceção do projeto baseou-se na ideia de junção dos 3 núcleos diferentes envolvidos (EPESCB, EPRA e UA), com sessões de trabalho no seio de cada núcleo, numa primeira fase, e trabalho de conjunto e apresentações nos locais de onde provinham os diferentes participantes, numa espécie de *tournee* pelo EPESCB, EPRA e Departamento de Comunicação e Arte (DeCA) da UA, numa segunda fase.

Tal como é definido no guião da disciplina, MEC “assenta na vivência de situações práticas e no conhecimento de projetos relevantes que servem de base para uma reflexão sobre

---

<sup>65</sup> A disciplina de MEC foi retirada do plano de estudos do Mestrado em Música da Universidade de Aveiro no ano letivo 2015/2016.

<sup>66</sup> A dissertação final de Pedro Costa “Acordes de Esperança. Um Projecto de Música na Comunidade no Estabelecimento Prisional de Aveiro” está disponível no Repositório Institucional da Universidade de Aveiro, RIA, em <http://ria.ua.pt/handle/10773/12416>.

estratégias e princípios orientadores do trabalho de música na comunidade” (Universidade de Aveiro 2013: sem página), sendo um dos objetivos principais da disciplina “conceber, implementar e refletir sobre um projeto que envolva a participação de uma comunidade específica” (*ibid*). Desta forma, para além da aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao trabalho de Música na Comunidade e a todas as estratégias de liderança, condução e desenvolvimento de ferramentas musicais adaptadas a grupos/comunidades, a disciplina de MEC pretendia, simultaneamente, ser um canal de ligação entre a UA e o exterior através de projetos colaborativos com comunidades externas ao campus académico. No ano letivo 2013/2014, esta vertente prática da disciplina passou, portanto, pela integração do elenco do “Projecto X”, com um calendário letivo especificamente definido para o efeito.

Por razões que se prendem com o modo de funcionamento das prisões, a organização das aulas semanais da disciplina de MEC teve que ser modificada em relação ao que seria o funcionamento normal de uma disciplina de Mestrado. O horário de cinco das 14 aulas previstas durante o semestre teve que ser alterado, de forma a ser possível realizar sessões conjuntas com os reclusos dos dois EP’s e que, obviamente, não poderiam participar no horário semanal da disciplina (terças-feiras, das 19 horas às 22 horas). Este plano de trabalho foi apresentado aos alunos nas primeiras semanas de aulas.

A realidade de cada um dos três núcleos de participantes era, obviamente, muito distinta. Musicalmente falando, os 14 alunos de MEC possuíam um elevado nível de desenvolvimento técnico/artístico/musical, mas muito condicionado por um estilo de formação clássica/erudita apoiada no trabalho como *performers* de obras escritas por terceiros. Assim sendo, as primeiras aulas foram orientadas no sentido da descoberta e desenvolvimento de estratégias e ferramentas musicais do domínio mais centrado na criatividade e improvisação, sem o uso de partituras, com o recurso a ferramentas como a composição coletiva ou o uso de sinais e gestos como ferramenta de comunicação.

Por total oposição, os reclusos do EPRA não possuíam nenhuma formação musical formal, (apenas um dos reclusos que participou no “Projecto X” tinha estado presente no projeto “Acordes de Esperança”). A música fazia parte do seu dia-a-dia através dos meios de comunicação (rádio e televisão).

As quatro reclusas do EPESCB tinham, até à altura, cerca de cinco meses de contacto com o piano e alguma experiência no que diz respeito à participação em projetos musicais em conjunto (já referenciada atrás). De acordo com os seus testemunhos, a música fazia parte do

seu dia-a-dia na prisão, mas de uma forma passiva, como ouvintes, através do rádio e televisão.

Considerou-se, portanto, essencial que houvesse oportunidade para que cada um dos núcleos desenvolvesse um trabalho próprio, no seu espaço, pensado de forma a conjugar as intervenções de todos num produto final, pelo que a primeira fase de trabalho no âmbito deste “Projecto X” decorreu de forma autónoma em cada um dos 3 núcleos de participantes no projeto. Desta forma, foi possível o crescimento de 3 identidades humanas e musicais distintas, mas sempre com o objetivo de construir uma apresentação final coerente do conjunto.

A designação “Projecto X”, conforme foi partilhado com o público na folha de sala distribuída no concerto final, teve diferentes conotações metafóricas/poéticas:

**X** [negrito original] marca um ponto de encontro onde, através da experiência musical, cada um dos participantes tem a oportunidade de (re)construir a sua individualidade. **X** representa, também, a incógnita que começou por ser o resultado desta confluência. **X** é, por fim, uma marca num jogo de relações humanas onde não vencidos, só vencedores. (excerto da folha de sala do “Projecto X”, anexada a este trabalho – anexo 18)

A metáfora implícita na incógnita “X” que deu nome a este projeto foi, nos anos seguintes, encarnada em diferentes contextos, com diferentes participantes. Em 2015, os alunos da disciplina de MEC deram vida a um novo “Projecto X” juntamente com utentes do Lar de Idosos de Calendário (Famalicão) e um grupo vocal feminino constituído por emigrantes de origem ucraniana residentes em Aveiro. Em 2016, e à margem da disciplina de MEC (uma vez que foi retirada do plano de estudos do Mestrado em Música da UA), o “Projecto X” desenvolveu-se no espaço da Fábrica da Ciência, na instalação do Pianoscópio, com a participação de um conjunto de sete artistas de várias áreas (música, dança e artes plásticas) e um grupo de utentes da Associação Pais em Rede (jovens com vários tipos de deficiência mental).

O dia 10 de junho, data da apresentação do primeiro “Projecto X” descrito neste trabalho, foi também a data escolhida para a apresentação dos projetos nos dois anos seguintes. Nasceu, desta forma, um conceito que, genericamente, pode ser definido como um trabalho de colaboração e partilha entre indivíduos (músicos e outros) de diferentes origens, desenvolvido

no espaço próprio de cada participante e, mais tarde, num espaço físico e ideológico comum a todos os intervenientes, cujos resultados são apresentados num dia específico – 10 de junho. Em termos do repertório escolhido neste primeiro “Projecto X”, procurou-se fazer o contraponto entre a identidade musical do trabalho feito no EPESCB, alicerçado na prática do piano, e a forte componente vocal e literária ao nível da construção de canções do trabalho feito por Pedro Costa com os reclusos do EPRA. Os alunos de MEC trabalharam nos arranjos instrumentais de cada momento, construindo desta forma uma apresentação final sólida e musical/esteticamente consistente. Segue-se uma lista do repertório escolhido:

EPESCB	EPRA
Anjos d'amor (Marta)	Dr. Juiz (vozes, com letra)
Esperança (Maria João)	No dia da visita (vozes, com letra)
Ousadia (Helena)	Chegou o Verão (vozes, com letra)
SaBach (Clara)	Interlúdio (assobios, percussão corporal)
Dr. Faust's Jux mit schwarzen Tasten (todas)	Muda (só texto)

Tabela 15 - Repertório, por núcleo de participantes, escolhido para o “Projecto X”

Para além do material musical acima referido, foi trabalhado de raiz o momento de abertura do concerto, cujo processo de construção será descrito mais à frente. De referir que a peça “SaBach” foi usada como base musical para a declamação, por parte de um dos reclusos do EPRA, do poema “Muda”<sup>67</sup>. O texto deste tema, assim como as letras dos outros temas apresentados, encontram-se em anexo (anexo 19).

A primeira fase de trabalho do “Projecto X” passou pelo desenvolvimento de material musical dentro de cada um dos grupos envolvidos. No que diz respeito ao trabalho feito pelos alunos de MEC, houve 9 aulas entre os dias 11 de fevereiro e 23 de abril de 2014, orientadas pelo Prof. Paulo Maria Rodrigues. Numa primeira fase, foram desenvolvidas as ferramentas do foro da criatividade, improvisação e trabalho em grupo atrás referidas, para depois serem construídos os arranjos das várias peças a serem apresentadas no concerto final. Para isso, o Pedro Costa e eu enviamos gravações, letras e, no caso das composições para piano, partituras das peças escolhidas, de forma a que os alunos as pudessem conhecer e trabalhar. De referir que o *ensemble* de alunos de MEC era constituído por: dois clarinetes, um saxofone, dois trombones, duas flautas/flautim, um baixo elétrico, um acordeão, uma guitarra, uma bateria,

<sup>67</sup> No projeto “Acordes de Esperança” o poema “Muda” foi declamado por um dos reclusos sobre uma improvisação ao piano.

uma viola d'arco e dois pianos. Na aula de 11 de fevereiro de 2014, o Pedro Costa e eu fomos convidados pelo Prof. Paulo Maria Rodrigues para fazer uma apresentação dos nossos projetos de investigação aos alunos de MEC. Na semana seguinte, estivemos, também, presentes para colaborarmos na calendarização das sessões de grupo nos dois EP's envolvidos.

No EPRA, o Pedro Costa liderou oito sessões com os 6 reclusos que participaram neste projeto, entre os dias 9 de abril e 14 de maio de 2014. De acordo com o plano estabelecido por Pedro Costa, as primeiras 3 sessões tiveram como foco principal o trabalho dos temas escolhidos do projeto “Acordes de Esperança”, apoiado sobretudo pela audição da gravação dos temas feita durante o seu trabalho de mestrado e pelo uso das letras, escritas, entregues a cada um dos participantes. Numa segunda fase, para além da continuação do trabalho do repertório específico deste núcleo, as sessões quatro a sete serviram, também, para mostrar aos participantes os temas que estavam a ser trabalhados pelas reclusas do EPESCB, através de gravações. A última sessão foi, sobretudo, dedicada à revisão de todo o repertório. De referir que a sessão de 7 de maio contou com a minha participação e com a participação do Prof. Paulo Maria Rodrigues, usando neste dia um piano digital para apoiar o trabalho musical. Nas sessões anteriores, o Pedro Costa alicerçou o seu trabalho sobretudo em gravações e no uso do seu próprio instrumento, o clarinete. Em todas as sessões foi utilizado, também, um *cajón*, tocado pelos reclusos.

É importante referir que, na planificação das sessões, o Pedro Costa não se cingiu ao trabalho do repertório que viria a ser apresentado em concerto. Houve, em cada sessão, um primeiro momento de aquecimento – o momento das “boas vindas” – com a realização de jogos musicais e de criatividade tendo em vista o fortalecimento do sentido de grupo, terminando cada dia de trabalho com uma reflexão em grupo onde todos os participantes puderam manifestar a sua opinião sobre o trabalho realizado e lançar ideias para as sessões seguintes. No caso do trabalho com as quatro reclusas do EPESCB, não houve necessidade de realizar sessões individuais específicas para a abordagem do repertório que iria ser apresentado, uma vez que se tratavam de peças já muito trabalhadas anteriormente (todas tinham sido apresentadas no concerto “Histórias de um piano... que ensina a voar”, à exceção da peça “SaBach”, da autoria da Clara). Apenas nas sessões de 24 de abril (semana anterior ao primeiro trabalho de conjunto com os alunos de MEC), 9 de maio e 6 de junho foi feita uma revisão das composições de cada reclusa, paralelamente ao trabalho de outro tipo de repertório que estava a ser preparado na altura. Não se inclui neste trabalho de revisão a peça

“SaBach”, cujo processo de composição terminou na sessão de 24 de abril e que, por isso, foi sendo trabalhada com mais frequência para que a Clara conseguisse o grau de segurança desejável na sua *performance*. Assim sendo, e tendo em conta o arranjo construído pelo *ensemble* dos alunos de MEC para as cinco intervenções específicas das reclusas do EPESCB, a preparação desses momentos foi, sobretudo, feita nas sessões de conjunto.

A segunda fase do “Projecto X” foi marcada pelo trabalho em grupo, durante o qual os vários participantes tiveram a oportunidade de cruzar as suas identidades musicais num processo de colaboração triangular entre os 14 alunos de MEC, as quatro reclusas do EPESCB e os 6 reclusos do EPRA. Este trabalho de conjunto teve o seguinte calendário<sup>68</sup>:

	Intervenientes	Local	Duração prevista
2 de maio 2014	Reclusas EPESCB + Inês Lamela Alunos MEC + Paulo Maria Rodrigues	EPESCB	3 horas
16 de maio 2014	Reclusos EPRA + Pedro Costa Reclusas EPESCB + Inês Lamela Alunos MEC + Paulo Maria Rodrigues	EPRA	3 horas
30 de maio 2014	Reclusas EPESCB + Inês Lamela Reclusos EPRA + Pedro Costa Alunos MEC + Paulo Maria Rodrigues	EPESCB	3 horas
10 de junho 2014 (ensaio geral e concerto final)	Reclusos EPRA + Pedro Costa Reclusas EPESCB + Inês Lamela Alunos MEC + Paulo Maria Rodrigues	DeCA (UA)	2 horas (ensaio geral) + 1 hora (jantar conjunto) + 1 hora (concerto)

Tabela 16 - calendarização e duração das sessões de trabalho conjunto no âmbito do “Projecto X”

A duração prevista das duas primeiras sessões de trabalho conjunto foi bastante condicionada por questões de logística relacionadas com a presença dos reclusos. A sessão do dia 2 de maio começou com 30 minutos de atraso, uma vez que não foi possível trazer as quatro reclusas mais cedo. Na sessão de 16 de maio, no EPRA, o transporte das reclusas do EPESCB também sofreu um grande atraso, pelo que a sessão teve 2h15 de duração, sensivelmente. Sabendo de antemão que a logística de entrada de material no interior das prisões é, sempre, um processo bastante demorado, foi pedido aos alunos de MEC que chegassem 30 minutos antes da hora marcada para o início das sessões. Para agilizar o processo de entrada e revista

<sup>68</sup> A greve dos guardas prisionais nos feriados, fins de semana e turnos noturnos dos dias úteis, em vigor de 17 de abril a 6 de junho de 2014, obrigou a alguns ajustamentos na planificação do trabalho, como mencionado na secção III.4.4 deste capítulo.

do material, foi enviada aos responsáveis dos dois EP's uma lista com a identificação de todos os intervenientes e respetivo material.

Ainda no âmbito das questões do foro logístico, e tendo em conta que o concerto final seria apresentado num local público – o auditório do DeCA – no dia 16 de maio os responsáveis pelo corpo de guardas prisionais do EPESCB e do EPRA foram fazer uma visita técnica às condições do DeCA para avaliar as condições de segurança e delinear um plano de transporte e vigilância dos reclusos envolvidos.

Nas sessões de trabalho em conjunto no EPESCB e no EPRA a organização em círculo dos participantes foi uma constante. Procurou-se, desta forma, que cada participante/grupo de participantes se sentisse integrado, desde o primeiro momento, no grande grupo em que se constituiu o “Projecto X”: “In a circle everyone is equal, people can't disappear, and they have to engage with the activity” (Moser e McKay 2005: 5).

O trabalho de liderança musical destas sessões foi da responsabilidade do Prof. Paulo Maria Rodrigues, sempre em diálogo com todos os presentes. O meu papel e o papel de Pedro Costa foi, sobretudo, de apoio a esta liderança, na coordenação das reclusas do EPESCB e reclusos do EPRA, respetivamente.

Na análise da estrutura seguida nas sessões de trabalho conjunto foi possível identificar 3 diferentes fases: primeira fase – aquecimento/boas-vindas; segunda fase – trabalho do momento musical que viria a ser o primeiro número do concerto final; terceira fase – trabalho do restante repertório.

Em relação ao primeiro momento das sessões, atrás designado por aquecimento/boas-vindas, foi possível identificar dois tipos de trabalho: 1) exercícios rítmicos (maioritariamente usando percussão corporal, mas também a voz e pequenos instrumento de percussão, nomeadamente pequenas vassouras de palha); 2) exercícios de apresentação (usando os nomes dos participantes).

Em relação aos exercícios de apresentação, é de salientar a importância que tiveram nas sessões de 2 de maio e 16 de maio, uma vez que foram estes os primeiros dias onde houve contacto entre os vários núcleos de participantes (reclusas do EPESCB com alunos de MEC, e reclusas do EPESCB e alunos de MEC com reclusos do EPRA, respetivamente). Neste âmbito, foram usados os seguintes exercícios: 1) dizer o seu próprio nome e todos repetiam, em uníssono; 2) dizer o nome da pessoa à esquerda/à direita, com diversas trocas de posições dentro do círculo; 3) dizer o nome de um determinado participante, seguindo as indicações do Prof. Paulo Maria Rodrigues, líder destas sessões. Com este tipo de estratégias foi possível dar

a conhecer ao grupo cada um dos presentes, quebrando de uma forma descontraída, informal e lúdica a barreira que, naturalmente, existia entre os diferentes núcleos de participantes.

Depois deste primeiro momento de aquecimento, a segunda fase do trabalho passou pelo trabalho do que viria a ser o “Prelúdio”, primeiro momento musical do concerto final. Para a construção deste momento, na sessão do dia 2 de maio começaram por ser distribuídas aos participantes folhas com diversas quadras de António Aleixo. Em grupos de duas pessoas, foram escolhidas quadras para dizer em voz alta sobre um padrão rítmico semelhante ao que seria usado na versão final, ensinado e exemplificado pelo Prof. Paulo Maria Rodrigues.

Depois, foi ensinada a melodia principal, e cada grupo teve a oportunidade de cantar a sua quadra.

Seguidamente, foi entregue uma folha apenas com as primeiras frases de quadras de Fernando Pessoa (retiradas das “Quadras ao Estilo Popular” deste poeta), dando a cada um dos participantes a tarefa de construir quadras a partir delas. Para melhor explicar a tarefa, foram feitos alguns exercícios em conjunto, construindo quadras com frases sugeridas pelos participantes. De salientar que, assim que foi introduzida a melodia, procurou-se encontrar uma tonalidade confortável em termos de registo para todo o grupo.

Nas sessões de 16 de maio e 30 de maio, o trabalho deste momento inicial já foi feito a partir das quadras que, entretanto, vários dos participantes (reclusos e alunos de MEC) tinham criado a partir dos versos de Pessoa distribuídos na sessão anterior. Foi, também, trabalhada a estrutura de pergunta-resposta que deveria ser usada em cada intervenção, da qual se apresenta um exemplo:

**Solo:** A abanar o fogareiro,  
Meu coração acendeu.

**Todos:** A abanar o fogareiro,  
Meu coração acendeu.

**Solo:** P’ra dizer ao mundo inteiro  
Meu amor tu és só meu!

**Todos:** Na na na na [onomatopeia, sem texto]  
Meu amor tu és só meu!  
Na na na na  
És só meu!

Melodicamente, nesta sessão foram trabalhadas duas vozes para adicionar à melodia principal. De entre todas as quadras construídas e apresentadas, foram escolhidas cinco para o concerto final.

Em relação ao trabalho do repertório, na sessão de 2 de maio foram trabalhados os arranjos das composições “Ousadia”, “Anjos d’amor” e “Esperança”, assim como o arranjo da peça “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten”. Foi o primeiro momento em que as quatro reclusas tiveram a oportunidade de conhecer a roupagem musical que tinha sido dada às peças que, até aí, tinham sido tocadas apenas ao piano. As peças “Ousadia” e “Esperança” não sofreram, nos arranjos compostos pelos alunos de MEC, qualquer alteração em termos de estrutura, acrescentando-se apenas uma textura inicial, improvisada. À peça “Anjos d’amor”, para além de uma introdução, foram também acrescentadas novas secções na transição entre as várias partes da composição original. Nesta peça, um dos alunos de MEC fez o trabalho de liderança musical, usando diversos gestos para comunicar com todo o *ensemble*.

É importante referir que, nas semanas que antecederam esta primeira sessão conjunta, a Clara tinha manifestado o desejo de não tocar a sua peça “Sero” (primeira composição, construída antes do concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”), desejo este que comuniquei ao Prof. Paulo Maria Rodrigues. No entanto, e depois de assistir ao trabalho que estava a ser desenvolvido com as composições das outras três reclusas, a Clara mostrou vontade de apresentar a sua composição “SaBach”, cuja construção tinha terminado na semana anterior. No final desta sessão, e depois de conversar com o Prof. Paulo Maria Rodrigues sobre este assunto, ficou decidido que os alunos de MEC fariam um arranjo desta mesma peça, passando esta composição a fazer parte do alinhamento final. Ficou também decidido que esta seria a base musical para a declamação do poema “Muda” por um dos reclusos do EPRA.

Em relação à peça “Dr. Faust’s Jux mit schwarzen Tasten”, os alunos de MEC construíram um arranjo que respeitou a estrutura que foi usada no concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”, descrita no capítulo III.6.1 deste trabalho. Acrescentaram, apenas, uma introdução, baseada no tema principal do desenho animado “Noddy”, que conduzia, depois, ao refrão da peça original. No momento da improvisação, na sessão de 2 de maio foram definidos duetos (uma reclusa com um aluno de MEC escolhido por si). No entanto, e apercebendo-nos (eu e o Prof. Paulo Maria Rodrigues) que a textura resultante destes duetos improvisados era bastante confusa, no concerto final optou-se por fazer os solos improvisados com um instrumento de cada vez (piano ou outro), num total de oito repetições

da estrutura harmónica do refrão (quatro para solos de cada uma das reclusas e quatro para solos de alunos de MEC).

No que diz respeito ao repertório desenvolvido no EPRA, o trabalho conjunto desenvolveu-se nas sessões de 16 de maio (nas instalações do EPRA) e 30 de maio (nas instalações do EPESCB). Tal como no caso do repertório das reclusas do EPESCB, os alunos de MEC tinham construído, previamente, arranjos das quatro peças escolhidas, tendo sido o trabalho de conjunto maioritariamente assente na definição de estruturas. O *ensemble* de alunos de MEC tinha, também, desenvolvido algum material introdutório para cada um dos momentos, pelo que foi necessário dar a conhecer uma nova estrutura para cada peça.

A sessão de 16 de maio foi a primeira oportunidade para os reclusos do EPRA contactarem com as reclusas do EPESCB, dando-se a conhecer a si mesmos e à música que tinha sido desenvolvida no seio de cada um dos núcleos. Foram respeitados por completo o trabalho e a identidade musical de cada um dos grupos: o material foi apresentado sem qualquer tipo de modificação ou intervenção por parte de elementos exteriores ao núcleo onde as peças apresentadas foram desenvolvidas, à exceção da participação dos alunos de MEC. Foi notório o respeito e a atenção que os reclusos do EPRA tiveram enquanto era apresentado e trabalhado o repertório das quatro reclusas do EPESCB, assim como o inverso.

Na sessão de 30 de maio, no EPESCB, procurou-se explorar uma maior integração dos reclusos do EPRA e do EPESCB. Foi sugerido pelo Prof. Paulo Maria Rodrigues às quatro reclusas do EPESCB que participassem, cantando, nas peças “Chegou o Verão”, “Dr. Juiz” e “No dia da visita” juntando-me eu, também, ao grupo de vozes.

No final desta sessão, foi feita uma pequena apresentação aos responsáveis do EPESCB. Por não haver tempo para mostrar o alinhamento completo do concerto final, e tendo em conta o material trabalhado na sessão dessa tarde e o facto de que a apresentação se destinava aos responsáveis do EPESCB, foram apresentadas as peças das quatro reclusas - “Anjos d’amor”, “Esperança”, “Ousadia” e “SaBach”, esta última como base da declamação do poema “Muda” por parte de um dos reclusos do EPRA. Foi, também, apresentado o tema “Chegou o Verão” originário do núcleo de trabalho do EPRA.

O ensaio geral do dia 10 de junho decorreu no auditório do DeCA. Antes da chegada dos reclusos o Pedro Costa, o Prof. Paulo Maria Rodrigues e eu preparámos a sala, distribuindo os pianos (dois pianos de cauda e um piano digital) e o resto dos lugares onde se deveriam sentar os participantes em palco. Foram dispostos blocos de madeira (normalmente usados como suporte de colunas) que funcionaram como assentos ao longo do concerto.



Figura 5 - cenário do concerto final do “Projecto X” no auditório do DeCA

O concerto final contou com uma grande afluência de público, que encheu por completo o auditório do DeCA (o vídeo e o cartaz do concerto encontram-se anexados a este trabalho, anexos 20 e 17, respetivamente). A intensidade da experiência transpareceu na forma como o público, aplaudiu em pé, massivamente. O último momento do concerto, a declamação do poema “Muda” sobre a peça “SaBach”, foi especialmente marcante. Permito-me transcrever, de seguida, o poema, para melhor conseguir expressar a força do momento:

Não há nada permanente,  
o Mundo é feito de mudança  
Muda-se o tempo e a vontade,  
Mudam-se amores, muda a saudade  
Muda a razão e a confiança  
Não há nada permanente,  
muda o gosto e a lembrança,  
muda a sorte, muda a vida,  
muda a morte, muda a ferida  
Muda o velho e a criança

Não há nada permanente,  
Tudo muda, tudo avança  
Muda a alegria, muda a dor  
Muda a mágoa e o rancor  
Muda a raiva e muda a esperança  
Não há nada permanente,  
Tudo muda, é o que se sabe

Não há bem que sempre dure  
Não há ferida que não cure,  
Não há mal que não acabe,

Muda o vento, muda a lua  
Muda a casa, muda a rua  
Muda o bairro e a cidade  
Muda o mapa, muda o Papa,  
muda o rei, muda o juiz,  
Muda a pena, e o que a lei diz  
Muda a mentira e a verdade  
Só não muda esta vontade  
De que um dia tudo mude  
E que eu faça o que não pude  
fazer com a liberdade.

No projeto “Acordes de Esperança”, Costa (2013) refere que o Prof. Paulo Maria Rodrigues escreveu este poema motivado pelos desabafos dos reclusos acerca da dignidade humana, da perspectiva de um perdão e de uma mudança de vida. No “Projecto X”, foi visível que o recluso do EPRA que teve a declamação do poema a seu cargo viveu cada palavra. Cada um dos outros reclusos vivia, com ele, frase a frase, e foi visível a emoção com que aplaudiram, espontaneamente, no final da peça. Do público, levantou-se uma criança para abraçar o recluso do EPRA que, soubemos depois, era o seu filho.

A emoção destes momentos é impossível de ser descrita com precisão, especialmente num contexto de uma tese de doutoramento. No entanto, penso que, ao ignorar a intensidade emocional que foi vivida neste concerto, a análise da importância da experiência musical como veículo de expressão e desenvolvimento humana ficaria comprometedoramente incompleta.

### III.6.3 “Fuga a quatro vozes”

Depois de um concerto “para os outros” – “Histórias de um piano... que ensinou a voar” – e “com os outros” – “Projecto X” – esta última apresentação teve um foco mais direcionado para cada uma das quatro reclusas participantes no projeto. Na gênese da conceção deste último concerto esteve a necessidade que senti de mostrar o trabalho feito nos últimos meses num formato onde a atenção do público estivesse na *performance* pianística em si mesma<sup>69</sup>. Queria dar a cada reclusa a oportunidade de viver um momento o mais aproximado possível ao que é, no sentido mais formal e erudito, um concerto/audição de piano já que, se uma grande parte do trabalho desenvolvido até ao momento se tinha centrado num processo de um-para-um semelhante ao que sigo no dia-a-dia com os meus alunos no conservatório, fazia todo o sentido que houvesse oportunidade para mostrar, a solo (ou a quatro mãos, comigo), os resultados desse processo.

Simultaneamente, porque a minha experiência de docência diz-me que uma audição num formato mais tradicional (cada aluno toca uma ou várias peças, numa sequência de pequenas apresentações) pode ser um momento bastante impessoal, quis encontrar uma forma de transformar esta última apresentação numa oportunidade para se fazerem ouvir não só as “vozes musicais” de cada reclusa (o material que tinham trabalhado ao piano), mas também as suas “vozes humanas” tão importantes num projeto desenvolvido em contexto prisional. Quis, de alguma forma, abrir portas que este último momento de apresentação em público se tornasse algo que cada uma das reclusas pudesse, efetivamente, considerar “seu”.

Para conseguir essa personalização pensei, inicialmente, na hipótese de leitura, pelas reclusas, de pequenos textos escritos por elas próprias sobre o significado que a música tinha nas suas vidas e sobre a participação neste projeto. No entanto, rapidamente concluí que esta opção poderia trazer dois problemas distintos: 1) o facto de terem que falar/ler iria desviar a sua concentração da *performance* musical, podendo comprometê-la; 2) a qualidade das intervenções faladas e, conseqüentemente, o impacto que teriam para o público, poderia ser altamente comprometida por falta de formação/experiência no campo do teatro, não tendo eu mesma valências que pudessem auxiliar as reclusas neste campo. Assim sendo, optei por pedir a colaboração de um ator profissional, Bernardo de Almeida, amigo de muitos anos, que se

---

<sup>69</sup> Como foi referido anteriormente, a apresentação em concerto num formato onde a atenção estivesse, efetivamente, centrada na *performance*, a solo ou a quatro mãos, do repertório trabalhado por cada senhora poderia ter acontecido aquando a participação na iniciativa “101 Teclistas para D. Helena”, na Casa da Música, no dia 25 de maio de 2014. No entanto, e tal como foi mencionado, a participação das reclusas neste evento acabou por não se concretizar.

mostrou completamente disponível para colaborar. A seu cargo, o Bernardo teria a encenação e interpretação de excertos dos textos escritos pelas reclusas, assim como de excertos dos meus diários de bordo, como se de um *alterego* de cada uma de nós se tratasse. Estas intervenções deveriam acontecer entre a *performance* das várias peças apresentadas.

Para que o Bernardo pudesse construir as suas intervenções, enviei-lhe cópias de todo o material escrito por cada reclusa e dos meus diários de bordo, assim como da estrutura que tinha planeado, inicialmente, em termos da coordenação de música com intervenções faladas. Não dei ao Bernardo qualquer pista ou regra para a escolha do conteúdo das suas intervenções. Foi muito interessante perceber a forma como “leu” os nossos testemunhos escritos, identificando três universos comuns de reflexão: 1) um universo associado à reflexão sobre o poder e sobre o significado da música na vida de cada uma de nós; 2) um universo ligado aos aspetos musicais e técnicos do trabalho ao piano, propriamente dito; 3) um universo associado aos afetos e às emoções vividas. Dos meus textos, o Bernardo descobriu, ainda, uma permanente referência a aspetos de organização e logística que considerou serem interessantes para abrir o concerto, trazendo o público para o espaço único, física e humanamente, do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”<sup>70</sup>.

De acordo com estas quatro linhas orientadoras, o Bernardo construiu as suas intervenções de forma a que atravessassem estes quatro universos (logística – definição de música/experiência musical – processo de aprendizagem de piano – afetos e emoções), num *crescendo* em termos da expressão da individualidade de cada reclusa, e da minha própria individualidade, ao longo do concerto.

Senti que era importante que a última intervenção fosse minha, na voz do Bernardo, de forma a encerrar os quase nove meses de trabalho em conjunto com as quatro reclusas. Para isso, escrevi um pequeno testemunho procurando resumir, em poucas frases, o que foi esta experiência no EPESCB, servindo-me também desta última intervenção para dizer quanto importante tinha sido, para mim, esta viagem.

Em termos do repertório escolhido para esta última apresentação, procurei um equilíbrio entre o número de peças tocadas por cada reclusa e a duração total que considerei ser ideal, considerando também o tempo que as intervenções do Bernardo iriam ocupar. Para um concerto com uma duração aproximada de 60 minutos, delineei um plano que incluía três intervenções ao piano de cada uma das reclusas, a solo e a quatro mãos, num total de tempo de música que rondaria os seis/sete minutos para cada uma (cerca de 28 minutos no conjunto

---

<sup>70</sup> A seleção de textos e o guião final deste concerto encontram-se anexados a este trabalho, anexos 24 e 22, respetivamente.

de todas as intervenções), juntamente com cerca de 25 minutos de intervenções faladas. Este plano foi-lhes apresentado nas sessões individuais do dia 20 de junho, sendo feitas alterações de acordo com a vontade de cada reclusa em apresentar determinadas peças (a Marta quis, por exemplo, voltar a tocar a sua peça “Anjos d’amor” apesar de já ter sido tocada nos dois concertos anteriores, uma vez que iriam estar no público o seu pai e o seu filho; a Helena mostrou vontade em apresentar um momento de improvisação em detrimento da execução de uma peça do seu repertório). Segue-se uma listagem do repertório apresentado:

<b>Marta</b>	Anjos d’amor (quatro mãos) – da sua autoria Gymnopédies I (quatro mãos) – Erik Satie/arranjo Inês Lamela On a field trip (solo) – Carl Czerny
<b>Maria João</b>	Beauty and the Beast (quatro mãos) – Alan Menken/arranjo Dennis Alexander Ode to Joy (quatro mãos) – Beethoven/arranjo Phillip Keveren Watercolors (solo) – Phillip Keveren
<b>Helena</b>	Feiticeira (quatro mãos) – Luís Represas/arranjo Inês Lamela Peça nº1 a quatro mãos, op. 149 (quatro mãos) – Anton Diabelli Improviso (quatro mãos)
<b>Clara</b>	SaBach (quatro mãos) – da sua autoria My heart will go on (quatro mãos) – James Horner/arranjo Phillip Keveren The pipers are coming (solo) – J. Thompson/Inês Lamela

Tabela 17 - repertório escolhido, por reclusa, para o concerto “Fuga a quatro vozes”

De salientar que, neste concerto, cada reclusa apresentou uma peça aprendida e estudada a partir de partitura convencional de piano (Marta: “On a field trip” de Carl Czerny; Maria João: “Watercolors” de Phillip Keveren; Helena: “Peça nº1” a quatro mãos de A. Diabelli; Clara: “The pipers are coming” de J. Thompson/Inês Lamela). Foi o único momento em que foram apresentadas em público peças trabalhadas desta forma.

A preparação específica para este concerto foi feita em seis sessões, conforme a tabela que se segue:

Datas	Participantes	Tipo de sessão
20 de junho 2014	Marta, Maria João, Helena e Clara	Sessões individuais
25 de junho 2014	Maria João, Clara	Sessões individuais
7 de julho 2014	Marta, Maria João, Helena e Clara	Sessões individuais
8 de julho de 2014	Marta, Maria João, Helena e Clara	Sessões individuais
11 de julho de 2014	Marta, Maria João, Helena e Clara + Bernardo	Sessão conjunta
12 de julho de 2014	Marta, Maria João, Helena e Clara + Bernardo	Sessão conjunta (ensaio geral) e concerto

Tabela 18 - calendarização e tipo de sessões de trabalho para preparação do concerto “Fuga a quatro vozes”

De referir que, no dia 25 de junho de 2014, apenas houve sessões com a Maria João e com a Clara, uma vez que a Marta e a Helena estavam ausentes, a gozar de licença precária. Tendo em conta que, na sessão de 20 de junho de 2014 (a primeira sessão após o concerto “Projecto X”), tinha ficado definido o repertório a apresentar por cada reclusa, as sessões individuais de preparação para este concerto foram, sobretudo, para trabalhar o repertório escolhido. Todas as peças, à exceção da peça “Watercolors” tocada pela Maria João, estavam a ser preparadas nas semanas anteriores, simultaneamente à preparação do “Projecto X”, pelo que o trabalho individual com cada reclusa foi, sobretudo, de aperfeiçoamento do repertório escolhido. Naturalmente, as peças trabalhadas com o uso de partitura convencional foram as que mereceram mais tempo de trabalho nas sessões individuais, com trabalho básico de leitura de notas, trabalho rítmico e trabalho de junção das mãos (só a “Peça n°1” a quatro mãos, op.149 de Diabelli usava movimentos paralelos nas duas mãos, todas as outras implicavam a junção de mãos em movimentos oblíquos).

Devo salientar que, mesmo no âmbito de um trabalho mais complexo associado à aprendizagem dos processos de leitura musical, por um lado, e a uma maior exigência técnica, por outro, nunca deixei de trabalhar pormenores expressivos (como por exemplo *crescendos*, *diminuendos*, fraseado/contorno da frase, finais de frase, respirações, *ritenutos*) ou a qualidade de som. Identifico-me, como pianista e como professora, com as palavras de Janet Mills: “Music is much more than an exercise in taking a piece of paper with dots and squiggles on it, and

converting it into metronomic sound” (Mills 2007:189), e sempre procurei não retirar a componente expressiva do processo de aprendizagem, uma vez que acredito que é uma forma de acelerar o processo de interiorização da peça e a sua compreensão sendo, simultaneamente, um fator de motivação para o trabalho.

Em relação à peça “Watercolors”, apenas começou a ser trabalhada na sessão de 25 de junho, uma vez que a Maria João não gostou da peça que, inicialmente, sugeri (“Wading in the Water”, um estudo de Gurlitt para piano).

O título para este concerto surgiu na sequência dos textos escritos pelas reclusas, pedidos nas sessões individuais de 20 de junho. Podia ler-se na folha de sala do concerto (anexada a este trabalho, anexo 23):

Na História da Música, os grandes mestres barrocos compuseram magníficas fugas a várias vozes: composições onde um único tema musical se persegue, a si mesmo e em múltiplas variações, num diálogo musical intenso desenvolvido a diversas vozes, rico de simetrias, inversões, ritmos e tempos diferentes. Nesta **Fuga a quatro vozes** [negrito original] o contraponto faz-se entre os testemunhos das participantes e a música que interpretam. É a última apresentação dos resultados de uma viagem que começou há vários meses, quando quatro senhoras se propuseram a descobrir o universo da música através do piano. A primeira paragem foi no mundo das crianças, num concerto especialmente dedicado aos mais pequenos. No Projecto X, juntaram-se muitas mãos, muitas vozes e muitas vontades para esculpir em conjunto um momento de harmonia e energia únicos. A **Fuga a quatro vozes** é a partilha de alguns dos momentos musicais que foram sendo descobertos ao longo destes últimos meses. E dos testemunhos de cada uma das participantes fica uma certeza: nas asas de um piano... é possível aprender a voar. (excerto da folha de sala da “Fuga a quatro vozes”)

Três das reclusas referiram, explicitamente, nos seus textos o facto de a participação neste projeto ser libertadora das amarras da rotina que viviam na prisão:

*Sinto uma liberdade interior, paz de espírito quando estou ao piano. (Marta, testemunho escrito, página 2)*

*A música tem representado para mim o afastamento do ambiente prisional. Ocupa-me a mente e transmite-me paz. (Maria João, testemunho escrito, página 1)*

*A experiência [...] tornou-se em uma das mais espectaculares experiências, e hoje adoro mesmo tocar piano, sinto-me totalmente livre, mesmo feliz. (Clara, testemunho escrito, página 8)*

Assim sendo, o conceito de “fuga” como título para o concerto adquiriu, neste contexto, uma dupla conotação, metafórica, que me pareceu ser adequada para definir este último momento do projeto: por um lado, a “fuga” através da música, associada à libertação da condição de reclusão e, por outro, a associação ao conceito de “fuga” barroca, a várias vozes, vozes essas que seriam ouvidas num contraponto de quatro identidades únicas, humanas e musicais. Optei por deixar de fora do título do concerto a minha própria “voz”, ainda que também fosse ser ouvida em algumas das intervenções do Bernardo. Apesar de, inevitavelmente, ter que estar em palco (como já foi referido, várias das peças apresentadas seriam tocadas a quatro mãos, comigo) e de, por isso, o Bernardo ter escolhido algumas citações dos meus diários de bordo para apresentar, senti que, mais do que uma voz isolada, queria juntar-me num uníssono musical com cada uma das senhoras, apoiando-as.

Para este concerto, e porque o centro de todas as atenções iria estar sobre a *performance*, considerei essencial garantir a presença de um piano com maior qualidade (o piano vertical que foi disponibilizado para as sessões individuais tinha algumas limitações ao nível da projeção sonora). Sendo assim, solicitei aos responsáveis do EP, na pessoa da Dra. Paula Leão, o apoio financeiro para o aluguer de um piano de cauda para este último concerto, apoio este que foi concedido. Na manhã da véspera do concerto, foi colocado no Salão de Festas do EPESCB um piano Yamaha modelo C5, novamente através da colaboração com a empresa musica.com, através do Sr. José Vinhas. Nessa tarde, já foi possível fazer o primeiro ensaio conjunto com o cenário do concerto montado (piano de cauda ao centro, ladeado por cinco cadeirões (três de um lado e dois do outro), conforme se pode ver na foto seguinte:



Figura 6 - plano do concerto “Fuga a quatro vozes”

Levando a metáfora da expressão de vozes individuais através da música tocada ao piano ainda mais longe, foi usado neste concerto um sistema de amplificação instalado dentro do piano, constituído por duas pequenas colunas (colocadas nos orifícios na armação metálica da caixa de ressonância do piano) ligadas a um mini amplificador (colocado na ponta esquerda do teclado, de forma a poder controlar o volume com facilidade). Foi feita uma gravação de cada uma das reclusas a ler excertos dos seus textos (à sua escolha) ou, alternativamente, a falar sobre a sua relação com a música e/ou sobre o significado que a música tinha nas suas vidas. Estas gravações foram, depois, misturadas num único ficheiro áudio com 3:55 minutos de duração, usando o software de utilização livre *Audacity*, e descarregadas para um leitor de mp3. O leitor, ligado ao amplificador, corria o ficheiro em modo de repetição, sendo o volume aumentado ou diminuído por mim durante o concerto, conforme considerava ser pertinente a presença das vozes das reclusas, durante a execução das várias peças. De referir que o ficheiro áudio foi, para o público, a primeira presença das “vozes” das reclusas, já que estava a tocar num volume baixo enquanto o público entrava na sala e ocupava os seus lugares. O concerto propriamente dito iniciou-se com a minha entrada em palco, de uma forma absolutamente formal com uma vénia junto ao piano, para me depois me sentar e, num gesto teatral que induzia que iria começar a tocar, apenas subir o volume das vozes. A metáfora deste gesto foi evidente: como facilitadora do projeto, o meu papel foi de canal transmissor que permitiu “dar voz” à individualidade de cada uma das reclusas, à sua energia e à sua singularidade. O guião do concerto “Fuga a quatro vozes está anexado a este trabalho (anexo 22). Este último concerto foi aberto às famílias das reclusas, apesar de só duas delas terem tido a presença de familiares no público (as suas famílias residem no Porto sendo, por isso, mais fácil deslocarem-se ao EP propositadamente para este efeito). Tendo sido divulgado a toda a população reclusa, estiveram presentes cerca de 15 reclusas, para além dos responsáveis do

EPESCB e das educadoras e de um representante da Santa Casa da Misericórdia do Porto (instituição que, como já foi referido atrás, tutela a gestão do EPESCB em parceria com a DGRSP). Foi pedida, também, autorização para a entrada de outros convidados do exterior que se mostraram interessados em assistir ao concerto (amigos e familiares meus e do Prof. Paulo Maria Rodrigues).

Importa referir que, no final do concerto, o Diretor do EPESCB, Dr. Paulo Moimenta Carvalho, fez um pequeno discurso para todos os presentes, salientando a ideia da importância deste género de projetos em contexto prisional:

Sou diretor de estabelecimentos prisionais há muitos anos [...] e são estes os momentos que me fazem acreditar que continua a valer a pena. [...] Acho que vale a pena fazer-se tratamento penitenciário moderno em que se acredite nas pessoas, nas suas potencialidades, e naquilo que pode ser diferente.

Seguidamente, as reclusas ofereceram-me dois presentes feitos por si: um piano com asas com um poema da sua autoria, dentro, e um postal, pintado à mão, com um texto também escrito por elas. Fiquei, obviamente, muito sensibilizada com estas ofertas, que se podem ver nas fotografias a seguir:



Figura 7 - Piano com asas feito à mão  
(oferta das reclusas)

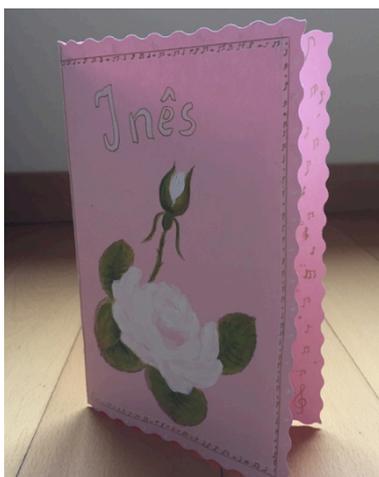


Figura 8 - Postal pintado à mão  
(oferta das reclusas)

No final do concerto, e tendo em conta que este seria o último dia do projeto, solicitei aos responsáveis do EPESCB autorização para realizar um pequeno lanche convívio com as quatro reclusas e com as suas famílias. Apesar de ter sido, numa primeira abordagem, recusada a presença dos familiares neste convívio final, no próprio dia foi-lhes dada autorização para que pudessem estar presentes.

O cartaz e o vídeo do concerto “Fuga a quatro vozes” estão anexados a este trabalho (anexos 21 e 25, respetivamente).

#### III.6.4 A importância das apresentações públicas

Diversos estudos referem a importância da *performance* pública nos projetos musicais em contexto prisional, nomeadamente ao nível do incremento da autoestima, autoconfiança e motivação. Nas palavras de um participante, recluso: “Do you have any idea what it feels like to be given a standing ovation when you’ve been told all your life you’re not worth a damn?” testemunho de um recluso *in* Cohen 2010a:152). Henley *et al.* afirmam que “the men felt the praise they were given after the concert and the huge sense of pride and achievement increased their confidence and self-esteem a great deal (Henley *et al.* 2012: 509). No mesmo sentido, Mendonça refere que “the sense of achievement from participating in the project,

learning new skills, and performing to an audience in a week can affect prisoners in profound ways” (Mendonça 2010: 384). Para além desta ideia de autovalorização e aumento da autoestima, Warfield (2010) refere, também, a especial importância das apresentações públicas para familiares e outros convidados do exterior enquanto oportunidade para desenvolver o sentido de autovalorização e a sensação de competência – a inferioridade inerente à condição de recluso(a) é compensada pela oportunidade de demonstrar, em cima de um palco, valor e competências a terceiros, sejam eles familiares ou desconhecidos.

No caso específico da investigação sobre projetos musicais em contexto prisional desenvolvidos em Portugal, os dados apontam, também, para a importância dos momentos de apresentação ao público. Mota (2012), a propósito de um projeto desenvolvido no EPESCB em 2011 (o mesmo em que participei, enquanto formanda do 6º CFAM), refere o cuidado com que as participantes se prepararam para o concerto: “the women appeared in their nicest dresses and makeup, full prepared for the big moment, an exception in the prison’s routines” (Mota 2012: 163). E acrescenta: “As everything was in place we all gave the best of ourselves turning this moment into a magic event full of spirit, joy and pleasure” (*ibid.*). Em relação ao projeto “BebéBabá”, desenvolvido também no EPESCB, Rodrigues *et al.* (2010) referem a importância de ter como objetivo de trabalho a apresentação de um concerto final como forma de unificar o grupo de participantes em torno de um objetivo comum. Acrescentam, ainda, que:

Emphasizing and rewarding the positive aspects of the final presentation of ‘BebéBabá’, we intended to model a kind of structure, communicating the idea that is possible to reach an outcome with high standards if we prepare it through a careful and laborious process. In other words: through the experience of the workshops’ preparation that led to the final performance, we hope to have instilled the idea that it is possible to search, to invest, to plan and to persist, reaching to some control in life even in adverse situations.  
(Rodrigues *et al.* 2010: 86)

As apresentações públicas constituem-se, também, como um importante canal de desenvolvimento de competências ao nível da comunicação e socialização dos participantes entre si: “you put your differences aside to get the job done” (testemunho de um participante num projeto *Good Vibrations in Grendon*, Henley *et al.* 2012: 509). Voltando, novamente, à

literatura sobre projetos desenvolvidos em Portugal, Rodrigues *et. al* (2010) evidenciam, também, aspetos ligados ao incremento das relações entre as reclusas que participaram no projeto “BebéBabá”: “When they practised for the final performance together, they built new social networks. These friendships remained for some time after the project was complete” (Rodrigues *et. al* 2010: 83). Acrescentam, ainda: “we saw literate women helping the illiterate ones to learn new lyrics, taking the initiative of rehearsals for the final performance” (*ibid.*). Para além das evidências encontradas na bibliografia anteriormente citada, a própria experiência musical nos quatro projetos em contexto prisional em que estive, anteriormente, envolvida, fazia-me estar ainda mais convicta da importância destes momentos. Como já foi referido no capítulo II deste trabalho, os três projetos em que estive presente no ano de 2013, como observadora-participante, terminaram com apresentações públicas (de diferentes dimensões conforme o contexto específico de cada projeto), sendo o objetivo de preparar um concerto final o grande motor de todo o trabalho realizado<sup>71</sup>. Anos antes, a minha primeira experiência de trabalho dentro de uma prisão no âmbito do 6º Curso de Formação de Animadores Musicais (CFAM) em 2011 foi, também, marcada pela emotividade vivida no dia da apresentação ao público (foram convidadas as famílias das reclusas para assistir) – recordo-me bem do cuidado com que todas as reclusas se arranjaram para o concerto, e da sensação de enorme orgulho que deixaram transparecer durante toda a apresentação.

Abrindo o espectro de análise do contexto único das especificidades de um projeto musical desenvolvido em contexto prisional para o processo de ensino-aprendizagem inerente a qualquer tipo de trabalho musical baseado no desenvolvimento de competências num determinado instrumento, independentemente do espaço onde ocorra, encontram-se, também, evidências da relevância da apresentação de resultados a terceiros. Parafraseando Janet Mills, a preparação de uma *performance* constitui-se como “the crux of music education” (Mills 2003: 324), no sentido em que constitui o elemento central do processo de aprendizagem musical<sup>72</sup>.

“Music needs to be brought alive through performance” (Jorgensen 2008:135). Esta ideia arrasta consigo a conceção generalizada ao longo do tempo, entre os professores de música,

---

<sup>71</sup> Como é descrito na secção II.2.2, o projeto desenvolvido no âmbito do programa “A Casa vai a casa” não terminou com uma apresentação pública formal. Ainda assim, não deixou de ser feita uma mostra do trabalho realizado como encerramento do projeto.

<sup>72</sup> Ainda que não deva, segundo a autora, ser um processo linear no sentido de que todo o trabalho é feito unicamente com o objetivo de aprender a tocar “aquela” peça: “it is clear that the re-creation that is performance requires much more than linear activity” (Mills 2003: 338). E conclui: “where our intellect and imagination are already engaged, learning the notes may become less of a problem (*ibid.*).

que a *performance* deve ser a principal componente da educação musical enquanto um veículo para a autoexpressão e como uma das mais importantes formas de demonstrar a validade da presença da música nos sistemas educativos modernos (Jorgensen 2008). Facilmente se pode alargar esta ideia do “using performing as an argument for performing” (Jorgensen 2008:139) a qualquer contexto onde se pretenda justificar a importância da prática musical: o ato de mostrar os resultados obtidos num determinado contexto de aprendizagem é a ferramenta mais eficaz para validar a importância do trabalho realizado e, eventualmente, potenciar novas oportunidades de trabalho. Os projetos de música em contexto prisional não são exceção a este facto.

Tendo em conta, portanto, 1) os dados retirados das publicações sobre projetos musicais desenvolvidos em contexto prisional, no estrangeiro e em Portugal, 2) a minha experiência em projetos deste género no passado e 3) a minha experiência como professora de piano, sustentada pela literatura especializada neste domínio, a realização de *performances* públicas foi, desde o início, um objetivo muito claro para o projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”.

Nas entrevistas finais, as quatro reclusas referiram a importância das apresentações públicas: nas palavras da Marta,

*os concertos é [sic] fundamental, não achas?*  
(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

Todas apontaram os concertos como momentos de grande importância enquanto oportunidades para aumento da autoestima e autoconfiança:

*os concertos só serviram [...] para o nosso ego!*  
(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

*é muito bom ir mostrar aos outros aquilo que nós aprendemos.*  
(Clara, entrevista final 22 de outubro de 2014)

Quando questionada sobre o momento mais importante vivido durante todo o projeto, a Marta referiu, inclusivamente, o último concerto “Fuga a quatro vozes” como tendo sido a

experiência mais marcante durante os oito meses de trabalho. Por sua vez, a Helena refere o momento do concerto como a

*magia de se trabalhar para algo, para que os outros... para sentir um bocadinho... ou passar para o desconhecido aquilo que nós já sabemos fazer, isso também nos acresce um bocadinho de adrenalina, de vontade.*

*(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

A importância das palmas é, também, referida por todas as participantes como momento de confirmação, de eliminação de todas as inseguranças:

*Parece que estamos apaixonados! [pequeno riso] Aquelas borboletas!*

*(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

*uma coisa é tu dizer-nos 'já consegues tocar isto, e tocas bem'. Outra coisa é eu ver alguém, ver uma carrada de gente a assistir, e achar que eu toco bem!*

*(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Estar em cima de um palco pode ser um momento altamente constrangedor. São muitos os estudos acerca do fenómeno do chamado *stage fright* (nomeadamente Lehmann, Sloboda e Woody 2007; Papageorgi, Hallam e Welch 2007; Papageorgi, Creech e Welch 2011; Wilson 1997; Wilson e Roland 2002) e, tendo consciência do impacto negativo que uma experiência de palco poderia ter para as reclusas, nas entrevistas iniciais foi-lhes desde logo posta a questão de estarem, ou não, disponíveis para se apresentarem em concerto, dentro e fora do EP. Sem qualquer tipo de relutância, todas afirmaram que estavam dispostas a passar por essa experiência:

*logo que eu saiba tocar!*

*(Marta, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

*"Tou ótima. [repete com mais entusiasmo] 'Tou ótima!*

*(Maria João, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

*Sim, claro que sim. Porque... é aí que eu também demonstro aquilo que eu sei fazer!”*

*(Helena, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

*Quem me dera a mim!*

*(Clara, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

Não será estranho a esta boa receptividade à apresentação pública o facto de todas as reclusas envolvidas neste projeto já terem estado, antes, envolvidas noutros projetos artísticos que implicaram momentos de *performance* (esta participação já foi referida, na secção III.2). Duas das reclusas tiveram, inclusivamente, comentários que refletem essa mesma experiência:

*Que nervosismo [sic] miudinbo!*

*(Marta, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

*Isso já estou habituadíssima!*

*(Maria João, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

De formas diferentes, a participação nos três concertos marcou a experiência que cada uma das reclusas viveu durante este projeto. As Marta e a Clara referiram, nas entrevistas finais, a presença dos familiares no público (“Fuga a quatro vozes” e “Projecto X”, respetivamente) como tendo sido um fator de grande importância para o significado que deram a estas duas apresentações. No caso da Marta, o testemunho foi especialmente emotivo:

*O facto de estar a tocar e ter ali a minha família... Principalmente o meu filho, não é? A olhar para mim e... e depois, lá está, chocou-me a parte de terminar, de olhar, e de ver o meu pai com as lágrimas... Chocou-me imenso, imenso... Chocou-me porque é assim: eu espero que o meu pai dure muitos anos, ainda...*

*(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

A forma como cada uma das quatro reclusas recorda a experiência da participação nos três concertos é distinta. Apesar de todas afirmarem que os concertos foram momentos determinantes durante o projeto (nas palavras da Clara, “cada um preencheu-me de maneira diferente, é engraçado”), a forma como os recordam e analisam a sua importância difere.

Enquanto a Marta centra o seu discurso quase sempre no “eu” e nos pormenores que, unicamente para si mesma, foram importantes (como ter tido a coragem de cantar, sozinha, uma quadra no momento de abertura do “Projecto X”), as restantes reclusas referem o aspeto da partilha e da comunicação com o público como ponto essencial. Afirmam a Maria João:

*[partilhamos] A nossa alegria! Porque nós não estávamos só a tocar! Nós estávamos a partilhar a alegria que sentíamos por estar ali!*  
(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

De encontro a esta ideia, a Clara refere que a experiência da participação no projeto não teria sido a mesma se não tivesse havido os concertos:

*porque não tinha tido os meus filhos [no público do “Projecto X”], não tinha tido os bebés, e não tinha tido a experiência de tocar para outros.*  
(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

A Helena refere, para além da importância dos concertos enquanto oportunidade para mostrar a um público anónimo o trabalho realizado, a importância dos concertos para mostrar resultados aos responsáveis pelo EP, desde o Diretor aos guardas prisionais:

*que é bom os espetáculos em si, que também criam um suporte, desde o primeiro, ao outro, e vai-se só apresentar para o Sr. Diretor e para não sei quê...*  
(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)

Sobre a quantidade de concertos apresentada, a Marta e a Maria João referiram a vontade de ter feito mais concertos durante o projeto. Para a Marta, poderia ter sido rentabilizado o trabalho feito, por exemplo, para a preparação do último concerto com a realização de um espetáculo semelhante fora do EPESCB. No caso da Maria João, sentiu que os concertos que foram feitos foram os possíveis no âmbito das condições em que foi desenvolvido o trabalho mas que, se tivessem sido autorizadas a ir estudar durante a semana desde o início do projeto, teriam tido tempo para preparar mais repertório, com mais qualidade, e, conseqüentemente, teriam estado preparadas para se apresentar mais vezes em público.

O trabalho em grupo, em maior ou menor grau conforme o contexto e as características de cada um dos concertos, foi catalisador para o desenvolvimento de teias de interação, musical e social, entre as quatro reclusas. Afirma Wayne Bowman:

At the center of all music making and musical experience lies a “we,” [aspas originais] a sense of collective identity that powerfully influences individual identity. “I am,” then, not so much because “I think” or because “I perceive,” but because “we are,” and more particularly [...] because “we are, musically.” (Bowman 2007: 109)

A dimensão do “eu” referida por Bowman na citação acima, desenvolvida sobretudo no trabalho individual e muito mais ligada à experiência da descoberta e à experiência estética, adquire com o trabalho em grupo uma dimensão social. A participação em sessões de trabalho conjuntas abre portas, portanto, para esta dimensão de partilha, do “ser” em grupo – usando, novamente, as palavras de Bowman, abre portas para a dimensão da música “as a social act and social fact, instead of music as an entity to which my relationship is aesthetic, receptive, and somehow individual in nature” (Bowman 2007: 109). Importa, portanto, analisar de que forma é que foram sendo construídas estas teias em cada um dos três cenários. Importa, também, perceber e o papel do público, ativo ou passivo, nas apresentações finais. No âmbito da preparação do concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar” a dimensão de grupo, o sentido de pertença e a experiência de partilha foram pela primeira vez explorados enquanto forma de construção de uma apresentação de grupo coerente e consistente. Neste caso, as quatro reclusas uniram-se, juntamente comigo, na constituição de uma identidade única com o objetivo de proporcionar aos bebês e crianças uma experiência musical positiva. O público principal deste concerto, bebês e crianças residentes no EP, participou ativamente no concerto havendo vários momentos de interação connosco, *performers*.



Figura 9 - esquema de interação no concerto “Histórias de um piano... que ensinou a voar”

No âmbito do “Projecto X”, a integração das quatro reclusas do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” num contexto onde tiveram oportunidade de trabalhar e de se relacionar, musicalmente, com um grupo maior de pessoas deu uma nova dimensão ao que tinha sido, até à altura, o percurso do seu trabalho ao piano. Neste caso, a teia de relações foi mais complexa, na medida em existiam três diferentes núcleos (EPESCB, EPRA e UA), sendo cada um dos núcleos constituído por diferentes indivíduos, que estabeleceram canais de comunicação para se constituir como um único grupo, um “nós”, com identidade própria. Os três núcleos estabeleceram, depois, relações de comunicação e partilha de forma a criar a identidade do grande núcleo “Projecto X”, apresentando o resultado do seu trabalho a um público anónimo, passivo.

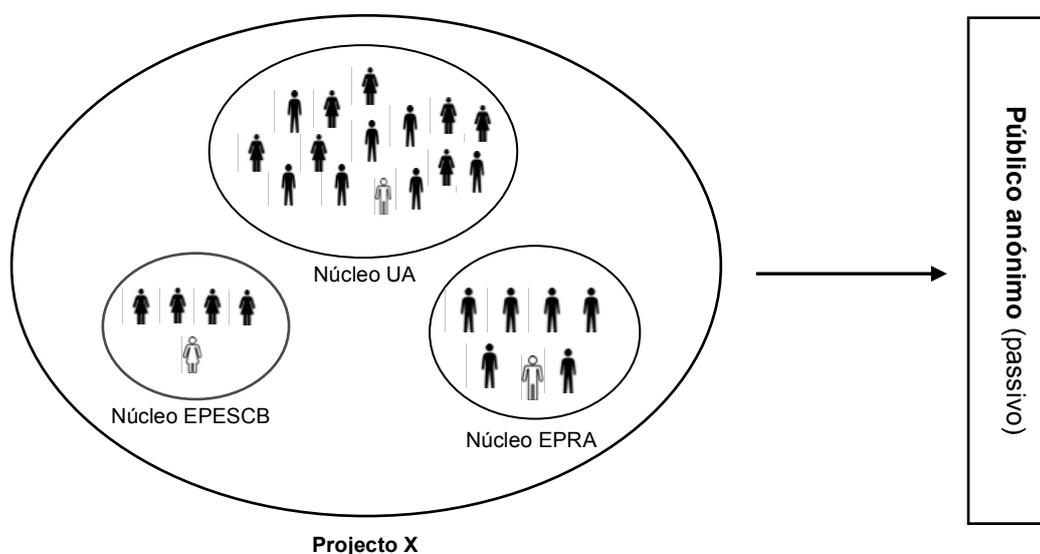


Figura 10 - esquema de interação entre participantes e público no concerto “Projecto X”

No último concerto, o peso da individualidade de cada reclusa foi muito mais forte, não havendo uma identidade de grupo definida. Não houve qualquer relação de interdependência entre as reclusas, uma vez que não apresentaram nenhum momento em conjunto, apenas comigo (enquanto suporte musical) e com o Bernardo (enquanto *alterego* de cada uma).

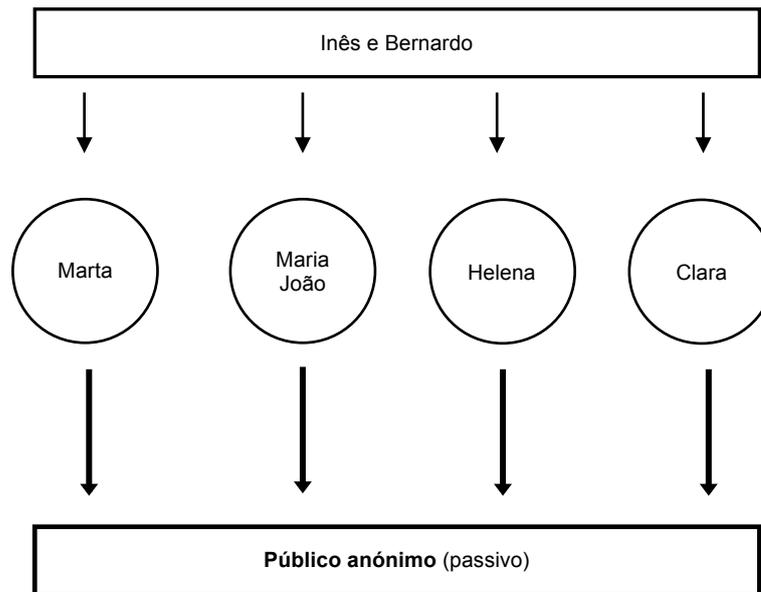


Figura 11 - esquema de interação entre participantes e público no concerto “Fuga a quatro vozes”

Da análise feita aos três processos de interação desenvolvidos na preparação e apresentação dos três concertos é possível perceber um percurso cíclico. A importância da individualidade do trabalho semanal, nos primeiros meses de trabalho (o “Eu”), dá lugar à criação de uma identidade de grupo no âmbito da preparação do primeiro concerto (o “Nós”), sendo esta nova identidade coletiva integrada num contexto onde se funde com outras duas identidades, numa segunda apresentação (um “Novo Nós”) para, finalmente, ser novamente determinante no concerto final (de volta ao “Eu”).

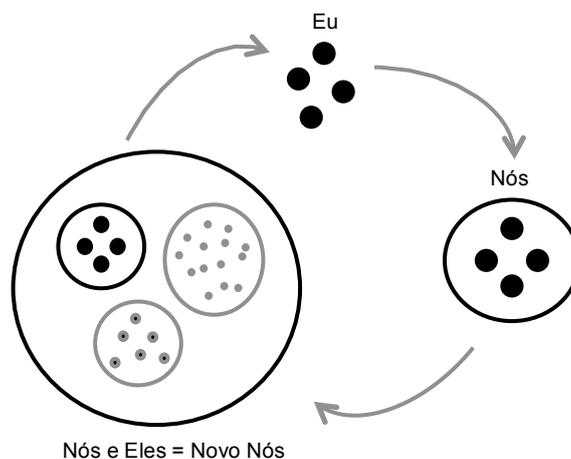


Figura 12 - o processo de desenvolvimento da teia de interações ao longo do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”

Este processo cíclico e o regresso ao destaque dado à individualidade de cada uma das quatro reclusas foi extremamente importante enquanto ponto final no trabalho desenvolvido. Foram oito meses de trabalho intenso, durante os quais foi desenvolvida uma relação progressivamente mais próxima com cada uma das participantes. Nunca seria fácil terminar o projeto, mas sempre assumi perante todas que o meu trabalho no EPESCB, no âmbito da minha pesquisa enquanto estudante de doutoramento, teria o seu fim. Este último concerto, o concerto “mais nosso” nas palavras de uma das reclusas, com o foco no trabalho desenvolvido individualmente com cada uma, foi uma forma de trazer todo o projeto, de novo, para a sua raiz - encontrar no piano um instrumento de autoexpressão, encontrar na música um espaço interior, longe das paredes da prisão, e usar a música tocada ao piano como um veículo de comunicação e partilha com os outros<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> O projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” foi objeto de análise no artigo “Beyond Discipline and Punish: Learning the Piano Inside a Prison”, que brevemente será publicado na revista *The International Journal of Social, Political and Community Agendas in the Arts*. Foi, também, objeto central do poster apresentado no Research Day<sup>2015</sup> na Universidade de Aveiro, tendo ganho o prémio de melhor poster na área de Artes e Humanidades (anexo 26).

## IV. QUATRO VIAGENS NA MESMA JORNADA: OS PERCURSOS INDIVIDUAIS

No âmbito do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” construíram-se quatro histórias diferentes, no conjunto de uma grande história de grupo (que já foi contada no capítulo III deste trabalho). Nas próximas secções, desenvolve-se o que de único, íntimo e particular foi a experiência de cada uma das quatro reclusas, dando ênfase às singularidades e peculiaridades de cada percurso: a descoberta de talentos da Marta, a vontade da Maria João, a libertação da Helena pela improvisação, a alegria e os afetos da Clara.

No desenrolar de cada uma das narrativas fazem-se pequenas paragens para contextualizar o momento numa dimensão contínua de espaço e tempo. A narração é feita num presente, sobre a forma como foram vividas as sessões de trabalho. Sobre este presente, constrói-se o percurso de cada reclusa com uma visão holística da sua experiência através das entrevistas e testemunhos escritos, apresentados em itálico como se de um comentário da própria reclusa se tratassem. Os meus diários de bordo são, também, usados para comentar a narrativa em curso.

### IV.1 A viagem da Marta

Senhora com um sotaque portuense bem carregado, senta-se ao piano pela primeira vez e diz-me “Olha que ando a precisar [de qualquer coisa nova], ao menos para me pôr o cérebro a trabalhar. Que a gente aqui sente-se muito apagada!”. A Marta encara esta reclusão como um parêntesis na sua vida, algo que a obrigou a parar os seus projetos durante algum tempo, mas que não apaga a vida que tem lá fora, muito centrada na família. “Anjos d’amor é os três anjos da minha vida: o meu pai, o meu marido e o meu filho”, diz-me, quando me mostra pela primeira vez o poema que escreveu para ser adaptado à sua composição. Está a preparar-se para fazer o acesso ao ensino superior na área da Contabilidade e tem um projeto de vida bem definido (sair da prisão, estudar, e reconstruir a sua vida familiar e de trabalho).

*O facto de estar a tocar e ter ali a minha família... Principalmente o meu filho, não é? A olhar para mim e... e depois, lá está, chocou-me a parte de terminar, de olhar, e de ver o meu*

*pai com as lágrimas... Chocou-me imenso, imenso... Chocou-me porque é assim: eu espero que o meu pai dure muitos anos, ainda. [...] o meu pai sempre sentiu orgulho na filha. E não é por eu estar aqui que vai... percebes? Porque eu sempre fui uma pessoa correta, nunca tive (nem tenho!) problemas com ninguém. Mas só aquela coisa de “eu estou a tocar piano, não é?”... Bem, tocares piano, que é isto? Eles foram ver, e... [não termina a frase].*  
(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

*Penso que este dia já passou, e é mais um dia entre outros tantos que vão passar até ao dia [em] que a liberdade vai chegar.*  
(Marta, testemunho escrito, página 2)

É uma senhora que se sente bem consigo mesma, apesar das circunstâncias. Dá risadas muito frequentemente, num tom que lhe é muito característico. E, mesmo quando por qualquer razão está mais triste, diz-me que vir à aula a ajuda: “Isto até me faz bem!”.

*A Marta estava triste porque, no dia anterior, lhe tinham recusado a precária em tribunal, mas disse-me que fez questão de estar presente porque, durante os 45 minutos que está a trabalhar comigo, se esquece dos problemas todos e acaba por sair mais animada.*  
(diário de bordo do dia 6 de dezembro de 2013)

A Marta tem muita energia e é frequente vê-la a dançar, sentada no banco, enquanto toca. É muito talentosa, mas um pouco precipitada: quer tocar logo, sem me ouvir, erra por não pensar bem no que deve fazer e, por vezes, tenho dificuldades em conseguir que se concentre devidamente. “Eu sou uma estabalhoada...”, diz-me. Tem um trabalho na biblioteca que lhe ocupa quase todo o dia, e nos tempos livres gosta de ler e escrever.

*Às 9 horas vou trabalhar para a biblioteca, [...] as minhas tarefas são: arrumar livros, fazer os registos e a classificação. Atender as minhas colegas que requisitam livros, ligar o computador para poderem jogar e colocar um filme caso alguém queira ter uma sessão de cinema, sem pipocas claro. Atendo os professores, e organizo e entrego o material escolar, tiro fotocópias, e procedo ao manuseamento do espaço, biblioteca e sala dos professores.*  
(Marta, testemunho escrito, página 1)

O seu marido (que, segundo me diz, sabe tocar guitarra e órgão) é o contacto mais próximo que tem com a música. Pedem-me que escreva o nome dos acordes que eu toco, na sua peça “Anjos d’amor”, para que ele a consiga tocar na guitarra. Quando lhe digo que é uma senhora com talento, na primeira sessão, responde-me: “Achas? [riso] O meu marido diz que não!”.

*E agora, ainda não estive lá fora com ele, mas agora quando for já lhe vou dizer “Ei, calminha que isto é assim! Fá-mi”... Faço te-te-re-te-re [como quem toca, risos].*  
(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

Apesar da sua energia, aprecia momentos de calma e solidão. E é no seu espaço que dá asas à sua veia poética, que descobriu ter durante o período de reclusão. Mostra-me um livrinho cheio de poemas da sua autoria, e faz questão de ler alguns deles em voz alta. Está visivelmente orgulhosa do que escreve e, quando comento que acho os poemas muito bonitos, não esconde uma certa vaidade. “Sabes, eu tenho que estar triste para escrever”, diz-me. Lê-me todo o poema “Anjos d’amor” e justifica-se, dizendo-me: “Podes não perceber a minha letra”. Mas sei que é mais do que isso, e deixo a Marta brilhar.

*Penso que foi preciso estar nesta situação para descobrir alguns talentos, que não pensava ter.*  
(Marta, testemunho escrito, página 3)

O talento musical da Marta é visível desde a primeira semana. Nas primeiras improvisações, noto de imediato que possui um bom sentido rítmico, e não fica perdida quando mudamos de métrica binária para métrica ternária. “Soou-me bem!”, comenta. Tem muita facilidade técnica, e desde logo começa a experimentar tocar com as duas mãos em simultâneo. Mantem a improvisação muito concentrada numa determinada região do piano porque gosta do efeito tímbrico: “Eu gosto de sentir aquilo que estou a tocar”. Diz-me, em tom de graça, que acha que foi pianista noutra encarnação.

*quando lhe dei a nova partitura com números e nomes de notas do “My heart will go on”, tocou quase tudo sem engasgos nem enganar à primeira, olhos colados na partitura, domínio muito bom dos dedos sem auxílio do olhar. Tinha-me pedido que lhe reescrevesse a peça “Anjo d’amor” para uma partitura com números e nomes de notas, [...] mas eu não quis fazer isso para testar quanto necessária era esta ajuda. A verdade é que não foi: com*

*facilidade a Marta lembra a peça, e hoje ficou bastante bem trabalhada a transição entre as várias partes.*

*(diário de bordo do dia 17 de janeiro de 2014)*

*senti que os meus dedos mudavam de teclas com muita facilidade, como se estivesse a saltar de uma pedra para outra, senti uma liberdade de teclar, de mudar os dedos como queria, no som que queria e quando queria.*

*(Marta, testemunho escrito, página 5)*

O repertório que toca vai sendo progressivamente mais complicado, mas cada vez mais dá espaço para que se revele a sua sensibilidade musical e a sua destreza técnica. Em peças como o “Gymnopédies I” ou o estudo “On a field trip” consigo fazer um trabalho de aperfeiçoamento técnico e musical bastante profundo e de considerável complexidade, que a Marta consegue transmitir com muita qualidade no último concerto.

O facto de aprender tudo com bastante facilidade faz com que se canse de estudar as mesmas peças. “Tocar a mesma coisa... já me está... já nem me apetece vir para aqui!”, desabafa. Mas do seu “Anjos d’amor” não se cansa, e continua a mostrar muito orgulho na sua obra até ao fim do projeto. Foi a única a querer tocar a peça, composta ainda no primeiro ciclo de trabalho, no concerto final. E, sempre que a toca, mostra toda a sua vaidade, dançando, fazendo gestos largos no ataque das notas, sempre a sorrir.

*Conseguí fazer uma música, sinto-me orgulhosa. Quando toco, sinto borboletas na barriga, e se o som sair como quero, sinto-me realizada.*

*(Marta, testemunho escrito, página 5)*

*A minha música é super... [risos] É super animada! A música do fá-mi... [...] do “Anjos d’amor” é super animada, não é? E eu... queria-a mostrar ao meu filho.*

*(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Esteve a inventar uma música num dos últimos dias em que veio estudar. Sentia-se livre, durante aqueles momentos. Diz-me que são momentos muito importantes na sua vida em reclusão, que lhe permitem um espaço só para si que não consegue ter em mais situação nenhuma.

*Liberdade [...] Chegar lá, dizer à... porque é assim: eu ia ensaiar, certo? Mas também fazia outras coisas. Tu sabes disso. [...] [O piano] foi um brinquedo para mim, sem dúvida. E tive liberdade de estar ali... “eh, pá, isto é só para mim esta hora e... vamos nisto!”.*  
(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

*A música para mim representa uma terapia, ajuda a passar o tempo, enquanto estou focada a ler a pauta, o tempo vai passando e sem dar por nada a hora de ensaio passa.*  
(Marta, testemunho escrito, página 3)

A Marta tem uma personalidade muito forte, uma grande autoestima e uma autoconfiança evidentes, características que parecem desajustadas em relação ao contexto onde está. Diz-me, logo no primeiro dia, que quer tocar a sua própria música e que não lhe interessa tanto tocar a música dos outros. “Ah... tocar coisas dos outros, quer dizer?... Percebes?...”. Já tem experiência de palco em projetos de música e dança, e gosta muito das palmas.

*Porque é assim: eu, por exemplo, dou-me ao luxo de dizer que aqui dentro nunca fiz mal a ninguém, nem ninguém tem isto [gesto] a apontar de mim, percebes? Mas se calhar esse facto de eu não fazer mal e de... sei lá... de me sobressair um bocadinho é que afeta muitas das outras pessoas. Eu costumo dizer “quem vive... quem tem luz própria incomoda quem vive na escuridão”. Percebeste? E isso diz muito.*  
(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

*Porque quem está a atuar (eu falo isto porque como participei no teatro e agora nestes concertos), está sempre à espera, quando termina... [...] Deixa ver... vai haver palmas? Não vai? Percebes? E depois, a reação das pessoas. Isso conta muito!*  
(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

Apesar de considerar que não tem voz nenhuma, “Já viste a minha voz? Horrerosa!”, orgulha-se da coragem que teve quando cantou um pequeno solo no “Projecto X”. Quando toca em público veste a pele de artista, como se tivesse muitos anos de experiência de palco, e não se importa de arriscar. Quer mostrar o seu melhor, e mostra-se preocupada quando sente que não está completamente à vontade com as suas tarefas, em palco. Escreveu, para o primeiro

concerto, uma cábula da sua peça “Anjos d’amor” para ter a certeza que a toca bem. “Já tenho isto alinhavado que é para estudar, sabes? Não quero ficar mal na minha música!”

*a minha expectativa é... conseguir tocar assim uma música, assim... que entre no ouvido e que toque o coração... [...] E que as pessoas ouçam e digam assim “Eh, pá! Ali a Marta conseguiu tocar ali uma música bem fixe”. Percebes? [risos] Assim do género...*

*(Marta, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

*Mas ninguém me viu [faz ruído e gesto] a tremer, por exemplo. Porque eu consigo... percebes?, respirar fundo, dizer assim “não, não estou a ver ninguém para ali”, percebeste?, e... “vamos nessa”. Não vês aqui a minha fotografia, a concentração que estava ali?*

*(Marta, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Quer continuar a tocar piano, quando for libertada, mas não sabe se irá ter essa oportunidade. Vai começar a reconstruir a sua vida do zero, depois de sair da prisão, e isso assusta-a.

*A música relaxa, e fico saciada, é como um alimento que nos sacia e satisfaz; sem dívida não posso parar de tocar, espero ter sorte para que no futuro consiga manter este meu sonho de continuar a tocar piano. A música já faz parte da minha vida, é uma rotina diária, e já não passo sem ela, alimenta o meu sonho, deixa-me tocar... tocar para esquecer onde estou... tocar para ocupar o tempo, é um turbilhão de sentimentos. Tocar sem dívida deu-me asas para eu voar...*

*(Marta, testemunho escrito, páginas 5 e 6)*

A Marta foi libertada no dia 10 de dezembro de 2014. Entrou na universidade, como era o seu sonho, e espera tornar-se uma Técnica Oficial de Contas.

## IV.2 A viagem da Maria João

Já conheço bastante bem a Maria João, uma vez que trabalhámos muito juntas no projeto da “Consagração da Primavera”. Recebe-me com um grande abraço e confessa-me que já estava há muito tempo na expectativa que eu viesse (uns meses antes, tínhamos conversado sobre a minha ideia de desenvolver um projeto com piano, que a deixou muito entusiasmada). É uma senhora cheia de projetos e muitas atividades dentro do EP e, segundo me diz, nunca para. Gosta de mostrar que é solicitada para diversas coisas, desde a orientação de ações de formação até à apresentação da festa de Natal. Tem umas mãos muito bem cuidadas e cortou as unhas “quase rente” porque, um dia, lhe disse que era difícil tocar piano com as unhas tão compridas como costuma usar.

A Maria João vê a participação no projeto como um começo de algo que pretende continuar “lá fora”, assim que for libertada. Tem uma família e uma vida bem estruturadas à sua espera, e procura que a sua reclusão seja uma oportunidade para adquirir mais formação, para se enriquecer. E essa vontade de continuar há de perdurar até final: tem uma academia de música perto de casa onde se quer inscrever, e só tem medo de não se integrar por ser uma escola sobretudo para miúdos.

*A Maria João disse-me tinha como principal expectativa aprender a tocar o mais corretamente possível e, depois de sair da prisão, continuar a aprender piano numa escola especializada – foi a única. Ainda sem transcrever nem analisar as entrevistas, penso que o background familiar e de vida da Maria João (uma senhora visivelmente bem educada, com formação superior, e um estilo de vida bastante diferente, pelo que me parece, das outras 3 reclusas) a faz olhar para este projeto de uma forma bastante prática, de enriquecimento da sua formação e de conhecimentos, mais do que um instrumento de reconstrução ou reabilitação.*

*(diário de bordo do dia 16 de novembro de 2013)*

Não se sente parte do universo prisional em que vive, mas acaba por ser apanhada na teia do “ambiente muito próprio”, nas suas palavras, em que está imersa. Tem consciência de que, socialmente, não provém do mesmo meio de uma grande parte das reclusas, mas é com elas que partilha o seu dia-a-dia. Veste, frequentemente, uma capa de superioridade, que descubro ser apenas uma forma de se defender do meio que a rodeia e, no trabalho em conjunto com as

outras reclusas, quer marcar a sua posição de força, complicando a gestão da dinâmica de grupo. Mas, quando deixa cair a sua capa, mostra toda a sua sensibilidade e deixa-se entusiasmar pelo momento.

*A música tem representado para mim o afastamento do ambiente prisional. Ocupa-me a mente e transmite-me paz. [...] Todos os projetos em que participei fizeram-me crescer como ser humano, aprofundei a minha sensibilidade artística e dei-me esperanças de dias melhores. Ajudou-me a suportar muitas das dificuldades que passamos neste ambiente.*

*(Maria João, testemunho escrito, página 1)*

*a Helena e a Maria João, encarregues de interagir com os miúdos fora do piano, dançavam com uma energia até, atrevo-me a dizer, pouco adequada ao espírito que se quer criar com um momento musical deste tipo. Adorei, no meio desta energia quase incontrolada, a energia com que cantaram comigo, todas!*

*(diário de bordo do dia 31 de janeiro de 2014)*

Fala sempre no plural, em nome do grupo, quando se refere aos concertos, e sente-se como uma parte de um projeto que é mais do que o trabalho que foi feito individualmente com ela própria. Faz muitos comentários sobre a dificuldade em conseguir fazer determinadas coisas, mas gosta de desafios. “Isto é um curso intensivo, o que me estás a fazer!”, “Tu estás a pedir muito! O que vale é que nós te adoramos!...”

*O concerto daqui... foi uma coisa mais nossa, percebes? Foi o tentar mostrar às pessoas aquilo que tu nos tinhas conseguido ensinar e que nós tínhamos conseguido aprender. E o teu trabalho. Basicamente foi isso, o teu e o nosso trabalho. [...] Porque no projeto da universidade de Aveiro não se viu tanto esse trabalho [...] estava mais diluído nas outras situações todas. Aqui não! Aqui foi o nosso [com ênfase] trabalho que esteve em foco, do princípio ao fim, percebes?*

*(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Gosta muito de sentir que está a controlar todas as situações, e diz-me que tenho que marcar uma sessão extraordinária para si, uma vez que esteve de licença jurisdicional, fora do EP, durante uns dias, e não pode ficar prejudicada por causa disso. Compara muitas vezes o

trabalho que faço com as outras reclusas em relação ao que faço consigo, e chama-me a atenção se considera que lhe dediquei menos tempo.

Vive uma grande parte do projeto com a perspetiva de ser libertada, facto que acaba por nunca se concretizar. Se esta visão de liberdade lhe traz, muitas vezes, uma ótima energia, alegria e disposição para trabalhar, também é motivo para desenvolver muita ansiedade que, inevitavelmente, se manifesta nas suas atitudes. Mas é sensível, e condena-se a si mesma depois de uma atitude menos positiva. Acima de tudo, quer viver o projeto o mais intensamente possível, e sente-o como uma janela para se descobrir.

*Já fiz muitos projetos aqui dentro, já estive envolvida em muitas atividades, mas... a Casa da Música, também me deu enorme prazer fazer aquilo... mas este projeto foi especial... [com outro tom de voz] [...] Porque descobri coisas... [...] Primeiro descobri que qualquer uma de nós consegue fazer tudo, desde que se empenhe para isso. Pronto. Seja... tenha 20, tenha 50, tenha 5... com que idade. Desde que a pessoa goste e se empenhe, consegue fazer tudo. E eu aprendi isso contigo! Porque... é como diz o meu marido... ele às vezes diz-me assim “Tu tens que tocar piano para mim. Porque eu só vendo é que vou acreditar que tu consegues tocar piano!”, entendes? Porque... quando uma pessoa já tem a minha idade, já tem uma história de vida tão longa... e, de repente... aos 50 anos de idade descobre que consegue aprender a tocar piano, e que até toca um bocadinho, com jeitinho...*  
(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

Noto que desenvolve um carinho e um respeito muito especial por mim, e que me vê como alguém que lhe deu uma oportunidade única de se descobrir um pouco mais. “Tem de lhe dar a nota máxima!”, diz ao Prof. Paulo Maria Rodrigues, num dos dias em que trabalhamos em conjunto.

*Com o piano desenvolvi hábitos de equilíbrio, sensatez e delicadeza. Ter uma professora como a Inês foi como se as portas do desconhecido se abrissem para mim. Aprendi que a palavra “não consigo” não existe. O amor que tu me transmites e os teus ensinamentos fazem tudo parecer tão fácil, tudo é possível.*  
(Maria João, testemunho escrito, página 1)

Talvez me veja como alguém com quem se identifica, do mundo que fica fora dos muros da prisão, e que a faz sentir longe dali. Conversa muito comigo, desabafa, e conta-me muitos detalhes mais ou menos íntimos da sua vida. Muitas vezes tenho que lhe dizer que já conversamos muito e está na hora de trabalhar.

*A sessão da manhã rendeu pouco. A Maria João gosta muito de conversa, [...] e demorou um bocado até que assentasse para trabalhar com concentração. Confesso que facilitei um pouco e deixei que a conversa continuasse mais do que é normal, porque sabia que hoje a Maria João iria ter outra sessão no final do almoço...  
(diário de bordo do dia 10 de janeiro de 2014)*

A Maria João dedica-se completamente ao projeto, e é uma das mais assíduas no trabalho individual, a partir do momento em que consigo autorização para que as reclusas estudem sozinhas durante a semana. Trabalha muito as suas peças, “até lhe doerem os dedos”, e procura aprender a tocá-las mesmo bem. Valoriza muito o estudo individual como única forma de conseguir bons resultados, e tem pena que não tenha sido possível estudar desde o início, porque está consciente de que uma prática mais persistente a faria tocar com mais qualidade.

*Tenho orgulho naquilo que fiz, no tempo de trabalho que tivemos. Mas, realmente, o projeto só teve esse handicap. Se tivesse sido possível termos ido estudar [...] desde o princípio sozinhas... podia não ser todos os dias! Podia ser, por exemplo, duas vezes por semana. Tu vinhas à 6ª e estudávamos mais 2 dias. Era ótimo!... Tinha sido ótimo... [...] Estava sempre danadinha para ir para lá! [...] Só queria ir para lá, todos os dias... E estar lá mais um bocadinho.  
(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Parece muito mais realizada no trabalho de repertório do que em atividades criativas. Durante os momentos de improvisação no início das sessões tem muitos momentos de quase alheamento do resultado musical do que está a tocar, fazendo muitos comentários durante o exercício. Olha muito para as minhas mãos, e diz-me que me estava a ouvir e a procurar tocar coisas que lhe soem bem, mas são muitas as vezes em que, apesar de seguir uma pulsação correta, não procura construir uma melodia com continuidade, com um fio condutor. No

entanto, quando, por minha sugestão ou iniciativa sua, consegue construir momentos musicais mais organizados, é notória a sua satisfação. “Soou bem aí atrás?”, pergunta, com um grande sorriso, à guarda prisional que nos acompanha nesse dia. E sou eu, muitas vezes, a motivá-la quando o resultado musical é de melhor qualidade: “Soou bem, mesmo, mesmo bem!”, digo-lhe. “Pois foi!”, responde-me, com um ar de satisfação.

Apesar de alguma desconcentração ou pouco foco em procurar construir uma improvisação melhor estruturada, a Maria João vai mostrando um cada vez maior sentido musical. Vão sendo mais frequentes os jogos de imitação, a exploração de determinados motivos rítmicos ou melódicos e, simultaneamente, demonstra estar mais atenta a pormenores expressivos como mudanças de dinâmica ou mudanças de andamento.

É no trabalho de repertório que a Maria João se sobressai. Desde o primeiro dia que me diz que quer tocar determinadas peças, nomeadamente as que já foi aprendendo nas aulas de Música que frequentou no EP, e que acabo por trabalhar com ela (e com outras reclusas): “My heart will go on” e o “Hino da Alegria”. Fica curiosa com as partituras que vai encontrando pousadas no piano, pergunta-me o que são e se as pode tocar.

*espero conseguir tocar uma peça, sozinha, que tu me ensines...*

*(Maria João, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

É com a Maria João que tenho oportunidade de trabalhar mais quantidade de repertório, especialmente na segunda metade do projeto. O seu estudo individual reflete-se na forma como evolui, semana a semana, dando espaço a um trabalho de pormenor, técnico e musical, bastante considerável. Ela própria se vai apercebendo da sua evolução: “Já viste que eu já consigo estar tocar a olhar para a partitura, mas sem olhar para os dedos? É uma evolução muito grande!”. Das quatro reclusas, é com a Maria João que desenvolvo a abordagem que mais se aproxima ao trabalho que faço, regularmente, numa sala de aula de piano (ponderando, claro, todas as especificidades de um trabalho realizado num contexto tão particular como o de uma prisão), porque vou percebendo que é a forma que mais se lhe adequa.

*Aprendi que podemos aprender a tocar um instrumento desde que o gosto se sobreponha às dificuldades. [...] O nome do nosso projeto, Nas asas de um piano aprendo a voar” define tudo o que sinto quando me sento e toco. (Maria João, testemunho escrito, página 1)*

Vejo na sua performance final o quanto evoluiu durante os oito meses de trabalho, fruto do seu esforço pessoal: muito segura, sem hesitações, consciente de todos os pormenores expressivos e técnicos trabalhados em cada uma das peças, muito cuidadosa com detalhes. No fundo, o espelho desta sua forma de estar no projeto.

*tenho plena consciência de que, quando comecei e quando acabamos o projeto, estava completamente diferente a tocar. O à vontade, o conhecer as teclas, o mexer os dedos, o mexer as duas mãos ao mesmo tempo... o lado esquerdo e o direito a funcionar corretamente...  
(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Sente algum receio em expor-se em público. “É só chegar lá, não é, Inês? Gosto do teu otimismo, faz-me sentir bem...”, diz-me, num tom irónico, quando conversamos sobre o concerto agendado para a Casa da Música. No entanto, para ela os concertos são os momentos de confirmação do trabalho realizado, e as palmas o alimento do ego. Trazem-lhe felicidade.

*Os concertos só serviram para nós... para o nosso ego! [...] Porque é assim: uma coisa é tu dizer-nos “já consegues tocar isto, e tocas bem”. Outra coisa é eu ver alguém, ver uma carrada de gente a assistir, e achar que eu toco bem. [...] Porque tu és suspeita [em tom de graça], quando dizes “tocaste bem!” [risos]. Entendes? [...] Porque nós não estávamos só a tocar! Nós estávamos a partilhar a alegria que sentíamos por estar ali!  
(Maria João, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

A Maria João foi libertada no dia 14 de janeiro de 2015. Dias antes de terminar o projeto, pede-me para lhe trazer peças novas e mostra-se interessada em comprar um piano, assim que for libertada, para continuar a tocar.

### **IV.3 A viagem da Helena**

Umhas mãos grandes, dedos grossos e calejados. Nos seus desabafos, conheço uma vida passada que tocou no mais negro a que pode chegar a condição humana, e percebo quanto foi importante a vinda para a prisão para dar a volta à espiral negativa em que estava imersa. Na

Helena que está, na primeira sessão, à minha frente, vejo muito pouco desse passado: um grande entusiasmo, manifestamente demonstrado na sua linguagem corporal, uma curiosidade para conhecer o instrumento e a música que dele poderá comunicar. Senta-se pela primeira vez ao piano e observa todo o teclado, desejosa por começar a descobri-lo. O sorriso, o riso e as palmas, tão frequentes ao longo desta primeira aula (e que se manterão durante todo o projeto), são as provas da sua alegria.

*Fez-me muito bem! Valorizou-me.. Ainda hoje, eu quando estou até... [...] quando estou em baixo, eu penso nessas coisas. E uma das coisas que eu penso é isso, do que fui capaz. [...] ainda a outra semana que eu estive mais mal, mais deprimida, mais assustada, mais pess... [não termina a palavra], parece que estava uma nuvem negra, houve várias coisas... Às vezes recorro a um postal ou a uma coisa escrita, minha, e... e está lá o meu caderno com todo o projeto da música, todas as coisas da música, e então dei comigo a pensar que... como é que eu tinha sido capaz (lá está, porque isso é difícil de explicar, seja para quem for) eu chegar, não é?, a um piano e depois já saber, mediante uma pauta ou o que está escrito... eu já saber na pauta classificar qual é o dó, o ré, o mi e não sei quê, isso tudo... E se eu tiver isso escrito, não é?, no meu papel, eu já sei onde está o dó, o ré, e já sei acompanhar... Prontos!, soube quase fazer uma música! E... por isso, se eu fui capaz disso num espaço daqueles, não é?, também cá fora vou ser capaz de variadíssimas coisas!*  
(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)

Ainda antes de tocarmos a primeira nota, faz-me as perguntas que tantas vezes ouvi: “Porquê a prisão? Porquê trabalhar com reclusos?”. Falo-lhe sobre a experiência única que tinha sido a minha primeira vinda ao EPESCB, anos antes. Explico-lhe que me transformou intimamente, e que percebi, nessa altura, que a minha música também podia transformar quem ali vivia. Responde-me que, apesar de ter acontecido algo que mudou o rumo da vida de quem está ali, há muitas reclusas que querem valorizar-se, querem aprender, e gostam de fazer coisas diferentes. Num discurso no plural, impessoal, ouço a Helena a mostrar-se-me, nestes primeiros momentos, e a assumir os seus medos e fragilidades. “Assusto-me quando vejo...”. E conta-me os muitos casos de mulheres que, tendo sido libertadas, voltam a entrar, porque não conseguiram preencher um vazio “da mente, da alma”, nas suas vidas. Não conseguiram, segundo ela, encontrar o equilíbrio na sua vida, propondo-se a descobrir outras coisas.

*Nesta nova etapa que a vida me presenteou, sim e digo presenteou porque foi isso mesmo, sem esta reclusão não teria nunca recuperado além de tudo uma nova vontade de viver, foi-me facultada a oportunidade de aprender um pouco mais sobre música e até aprender a tocá-la, o que é fascinante neste meu mais de meio século de idade .*

*(Helena, testemunho escrito, página 2)*

Na Helena reúnem-se a confiança, a persistência, a carência e a fragilidade. Gosta de repetir cada novo bocadinho de música muitas vezes, até que se sinta completamente segura, bate os pés, abana a cabeça e diz “não!” a si mesma, quando se engana. Para muitas vezes para pensar, e desde cedo percebo que, depois de uma informação nova, precisa do seu tempo para a interiorizar. Ouve todas as minhas indicações com muita atenção e não se precipita, organizando o seu pensamento antes de recomeçar a tocar.

É persistente, mas muito rapidamente deixa-se dominar pela frustração porque quer, mesmo, aprender mais e mais, e sentir-se satisfeita com o seu trabalho. Recordo-me, especialmente, da sua dificuldade em tocar a sua peça, “Ousadia”, no ensaio geral do primeiro concerto para os bebés e crianças do EP, e da sua vulnerabilidade naquele momento. A fragilidade que lhe conheço, naqueles minutos, é uma surpresa para mim. No entanto, nas suas palavras, é “uma mulher forte”, e com uma curta revisão, momentos antes do concerto, supera-se no momento de apresentar a sua composição pela primeira vez em público.

*A Helena esteve bastante bloqueada, especialmente na sua própria peça, e tirava as mãos frequentemente do piano numa atitude de desistência. Foi uma pequena guerra chegar ao fim da peça, apesar da minha constante insistência para que continuasse ou simplesmente inventasse qualquer coisa. Custa muito ver uma senhora que é tão ativa e tão participativa neste quadro de fragilidade!*

*(diário de bordo do dia 7 de março de 2014)*

A Helena é muito focada e prepara-se para os momentos importantes. O jogo do “Plic-Ploc” com as crianças do público, no nosso primeiro concerto, é uma manifestação clara da forma como pensa e elabora um plano, quando depende de si uma determinada tarefa. Dá a sensação que todos os gestos, os comentários e os diálogos com as crianças estão completamente definidos na sua cabeça antes de serem realizados.

*[...] que aquilo foi uma coisa, mesmo para mim, que eu ainda hoje às vezes me ponho a pensar e... e me ponho a fantasiar, e me ponho a imaginar, como é que eu fui capaz de transmitir aquela magia.*

*(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

“Eu quero deixar uma mensagem: eu consegui!”. São poucas palavras, mas que definem bem a experiência da Helena e, de certa forma, o trabalho que fez com ela mesma. Pelas exigências do seu trabalho no EP, não pôde usufruir dos momentos de estudo tanto quanto gostaria.

“Estou ansiosa de ter uma semana em que eu possa vir duas ou três vezes [estudar] para sentir a diferença”, confessa-me, dias depois do primeiro concerto. Com ou sem trabalho durante a semana, a generosidade e disponibilidade para trabalhar, semana a semana, são uma constante.

*Quando eu andava a estudar, nós tínhamos uma disciplina que era Educação Musical, e então era o xilofone, era a flauta e eu gostava imenso, era uma ótima aluna. Na altura era-se avaliado por valores, e sempre fui uma aluna de 20 valores, porque era sempre muito aplicada e gostava muito de aprender e de aperfeiçoar.*

*(Helena, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

E, apesar de não contactar tantas vezes com o piano quanto as que gostaria, conta-me várias vezes que esteve a contar aos filhos, com todo o detalhe, tudo o que fizemos na sessão passada, e que lhes diz que, quando for libertada, quer um “orgãozinho, nem que seja em segunda mão”. Diz-me, também, que olha para os pianistas, na televisão, com muito mais atenção e aprecia a forma como mexem as mãos e os dedos, fazendo tudo parecer tão fácil. “É maravilhoso! É maravilhoso! Eu tenho que aprender!...”

*Aprender a tocar piano é como aprender a andar, falar, cheirar... Quando bebés ainda, todas estas novas etapas são estimuladoras, quase como mágicas. É exatamente isso que sinto quando toco naquelas teclas e começo a ouvir o som que quase por magia se vai tornando harmonioso e enfeitiçante.*

*(Helena, testemunho escrito, páginas 2-3)*

*fez-me avaliar também, nesta altura da minha vida, melhor as minhas capacidades de aprender, de conhecer um bocadinho mais do que é que um instrumento representa na música.*

*[...] Foi querer aprender, querer saber, querer conhecer... e querer sentir! Querer sentir, também.*

*(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

“Sempre música. Ao acordar, música!”. A sensibilidade musical da Helena é grande, e isso percebe-se pela forma como procura, com muita intencionalidade, determinado efeito sonoro. Tem um excelente sentido rítmico e, pelo que transmite através do seu corpo, está completamente mergulhada na tarefa musical do momento (criativa, técnica ou de aprendizagem de repertório).

*A música atinge a percepção humana da maneira mais profunda e abre infinitas janelas para a construção do conhecimento, atinge sem dúvida o terreno das emoções, da intuição e das capacidades não racionais, assim como o gosto e o senso crítico.*

*(Helena, testemunho escrito, página 1)*

A concentração é evidente, e quase sempre uma constante: não costuma fazer comentários enquanto toca, e mostra que tem uma ideia clara do que quer comunicar através do som, corrigindo-se. É exigente consigo mesma e não fica satisfeita quando não toca da forma que sente que seria a mais correta. Recebe os meus incentivos com um sorriso, mas não é isso que a faz ficar convencida, procurando superar-se a cada minuto.

*Gosto daquilo que faço, prontos... [...] acho que em tudo na vida, no meu trabalho, em tudo, eu gosto de ser profissional, e gosto de me corrigir, e gosto de saber sempre um bocadinho mais, aperfeiçoar, ver como é que eu posso ter alternativas, fazer isto ou aquilo.*

*(Helena, entrevista inicial, 16 de novembro de 2013)*

Gosta de desafios (“Isto é mesmo ousadia!”, diz-me, a propósito do trabalho do “Ode to Joy” de Beethoven) e apercebe-se da sua dificuldade em conseguir realizar algumas tarefas mais complexas (como tocar de mãos juntas), mas nunca desiste. Quando lhe digo que tenho consciência de que estou a pedir coisas difíceis, responde-me, antes de voltar a tentar tocar: “Mas não interessa, é mesmo assim”.

*Helena - [...] a mim, o que me incentivou, foi ser uma coisa desconhecida e... avaliar as minhas capacidades, até que ponto era capaz...*

*[...]*

*Inês - Porque eu lembro-me de às vezes dizeres “hoje estou muito cansada e não me apetecia vir para aqui”...*

*Helena - Ah, pois... pois. Mas não desistir! Era aquele estado emocional de cansaço, mas também eu dizia “estou muito cansada, não me apetecia vir”, mas depois quando chegava e quando começava a interagir contigo, e com a música, e com as teclas, o tempo voava. E para mim aquilo que tinha sentido há 1 hora atrás não fazia nenhum sentido 1 hora depois... porque tinha passado tudo tão rápido e tinha sido tão bom... que iria ser uma pena eu não ter ido. E era sempre assim, eu quando às vezes ia e tinha aquela sensação, e se alguma vez me passou, eu sabia que me ia arrepender de... de não ter ido, porque... era bom demais! Era bom demais!...*

*(entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

Nos concertos, procura dar tudo de si e vive cada momento com intensidade. Canta bem forte, dança e empenha-se em tocar o melhor que sabe. Com as crianças, com os reclusos do EPRA ou com os alunos da Universidade, envolve-se por completo. “Nós devíamos cantar no meio deles!”, diz-me, na altura em que andávamos a preparar o “Projecto X”.

*se calhar alguns deles irão partilhar, aquilo que... ou pensar aquilo que eu penso, “porque é que a gente não se aplicou mais, que aquilo tinha ficado mesmo uma coisa do outro mundo?”... Porque às vezes não se valoriza o que é que vai sair... e quando sai, e até saiu bem, e a gente não se aplicou mesmo... e se tivesse aplicado um bocadinho mais assim? Então seria uma coisa... mesmo fenomenal, melhor, tinha-se transmitido mais... Porque às vezes não é só o... o aperfeiçoamento. É aquilo que estamos a transmitir para quem está a ver e para quem está a ouvir...*

*(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

A história da Helena no projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” fica marcada pelos momentos de improvisação, no início de todas as sessões. “Nestas alturas parece que sei tocar piano!”, diz-me. Sinto que todas as palavras que usa para descrever os seus momentos ao

piano são claramente influenciadas pela experiência de liberdade criativa na improvisação a quatro mãos.

*A música abriu-me infinitas janelas para a reconstrução do meu conhecimento como pessoa, e do conhecimento de como é bom fazer música, com ela as imagens ganham poder, os cheiros são mais intensos e os sons ganham uma infinidade de sentidos.*

*(Helena, testemunho escrito, página 3)*

Desde o primeiro dia, é inspiradora a forma como responde ao desafio de criar, de forma espontânea, música de que goste. Mal acabamos de fazer a primeira improvisação, sobre teclas pretas, olha para mim, bate palmas e ri-se. Está visivelmente entusiasmada.

*Mas... aquela magia do... de que te flui, das notas que tu não sabes a tocar, mas que tocas, e quando consegues ouvir aquilo emite um som, uma coisa que te faz sentir bem... [...]*

*Quando eu quero projetar para os meus filhos aquilo que aprendi, tenho um bocadinho dificuldade! Porque para mim... não é?... Houve alturas... houve alturas que não, um bocadinho mais tensa. Mas houve alturas que quase que voei!... Que achava que era... que eu já era sabedora daquilo tudo!*

*(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

A magia da improvisação acontece todas as semanas. Nunca prescindimos de uns minutos de liberdade e descoberta criativas no início das sessões, mesmo que o tempo seja apertado para a realização de todas as tarefas para aquele dia. Estou consciente que são momentos muito especiais para a Helena. “É maravilhoso! Quero um piano!”, diz-me. E, no fundo, tenho consciência que me dão tanto prazer a mim como a ela.

*Os primeiros momentos de improvisação livre da Helena: fantásticos! No final disse-lhe que me dava um gozo imenso estar a fazer música desta maneira com ela e a Helena respondeu-me, muito sensibilizada e emocionada “É mesmo maravilhoso! Mesmo maravilhoso!”*

*(diário de bordo do dia 30 de novembro de 2013)*

Em termos musicais, é através da improvisação que melhor se percebem as qualidades musicais da Helena. Ritmicamente, é absolutamente precisa desde o primeiro dia, com um

ótimo sentido de pulsação, não tendo nenhum problema em mudar de métrica binária para ternária. Fáz-lo espontaneamente, sem qualquer tipo de indicação minha. Reage ao *ritenuto* final por si mesma, explora as dinâmicas conforme vão sendo sugestionadas pelo meu acompanhamento. Numa fase mais adiantada do projeto, não só reage em termos de intensidade do som, mas procura, com a própria melodia, criar momentos de tensão crescente que caminham para o clímax da frase ou secção, através de melodias ascendentes, com repetição de notas, usando a mesma organização rítmica.

Percebe o que está a acontecer, musicalmente, em cada momento, mas também revela uma grande compreensão musical através da capacidade de antecipação, preparando quer os momentos de maior tensão e energia, quer os pontos de relaxamento (muito especialmente os finais). É muito cuidadosa em termos de timbre e, apesar da alguma tensão muscular que lhe é característica, revela uma grande intencionalidade na forma como ataca cada nota, sabendo exatamente a sonoridade que pretende.

Em termos de construção do pensamento, para além da capacidade de antecipação já mencionada, revela uma organização que vai sendo cada vez maior. São muitas as alturas em que é perceptível uma estrutura em quadratura, com um esquema de pergunta-resposta claro. Quando lhe explico que o seu pensamento musical é muito bem estruturado, e que soam frases construídas como se soubesse exatamente o queria tocar, responde-me: “Eu não as sei descrever nem as sei... [não termina], mas sei o que estou a sentir. E o que estou a tocar é como estar-te a responder àquilo que eu estou a ouvir”.

Proponho-lhe, no último concerto, apresentarmos um momento de improvisação livre, desafio que aceita com entusiasmo. Quando chega ao Salão de Festas, nesse dia, diz-me que já tinha visto o alinhamento do concerto que dei, ao início da tarde, à Maria João, e comenta: “gostei muito daquela parte do improviso. Adorei! Adorei, mesmo!”. Nada estará previamente definido, e apenas lhe pergunto se será tocada nas teclas pretas ou brancas ou se deve ser num andamento mais calmo ou mais rápido. Mais uma vez, revela o seu sentido musical e uma capacidade de juízo crítico ao responder-me “acho que é como às vezes vai surgindo, aqui, que começa com uma certa melodia mas depois pode animar um pouco”. Nas sessões imediatamente anteriores experimentamos diferentes estruturas, e pensamos em conjunto na melhor forma de construir o momento. Permito-me, agora, fazer uma descrição mais pormenorizada do que foi o “Improviso” no concerto final, porque me parece que nele se reúnem todas as características e qualidades acima referidas.

Sentamo-nos ao piano, ajustando as posições dos bancos. A Helena acena para o público (vim, depois, a saber que estava a cumprimentar a sua filha e neta, que tinham vindo assistir ao concerto) e, quando me parece que está suficientemente focada, começo a tocar. A primeira secção é construída sobre acordes longos, entre os quais a Helena toca pequenos motivos em jogos de simetria e imitação. Na forma como construímos as nossas primeiras intervenções, fica claramente definido um compasso quaternário, numa pulsação de  $\square=60$  que se mantém quase até final da improvisação. Fazemos duas frases de oito compassos e, no último compasso, a Helena intervém num ritmo mais rápido e continuado, preparando, claramente, uma mudança de ambiente. Eu reajo, modificando o meu acompanhamento para colcheias, num movimento ondulante. Na forma como constrói as suas intervenções, a Helena continua a mostrar intencionalidade, e os motivos de pergunta-resposta são evidentes. Reagimos uma à outra com grande cumplicidade musical, num verdadeiro ato de comunicação. A secção central termina com um *ritenuto* meu, num grande crescendo, e que faz a passagem para a secção final, novamente sobre um acompanhamento em acordes longos. A Helena compreende claramente a passagem para uma nova secção, atacando no início do compasso seguinte um sol bemol longo sobre o meu acorde de sol bemol maior. A terceira secção da peça assemelha-se, musicalmente, à secção inicial, com acordes longos do acompanhamento e intervenções da melodia nos espaços entre os acordes. Ambas temos consciência de que estamos a caminhar para o final da improvisação, consciência que se manifesta através do tipo de sonoridade e de energia, sem grandes crescendos, explorando sobretudo o timbre de notas sustentadas pelo pedal. Decido, na altura, responder às intervenções da Helena com pequenas imitações de alguns dos seus motivos musicais. Vou tocando, progressivamente, acordes com menos notas, preparando a chegada ao final, enquanto a Helena explora diferentes alturas, timbres e vibrações. Está numa verdadeira viagem, e só se apercebe passados uns segundos que já não tenho as mãos em cima do teclado. Vive-se na sala um ambiente de grande serenidade. Quando tira as mãos das teclas, o público aplaude efusivamente: estas são as últimas notas de todo o projeto, o “canto da sereia”, e não consigo imaginar melhor forma de chegar ao fim.

*Lembro-me que, neste concerto onde estive o Sr. Diretor, que veio aquela doutora que é das artes... [...] Que ela veio ter, acho que contigo também te chegou a dizer, quando nós tocamos... [...] o improviso, que ela achou que era a música que ela tinha gostado mais!*

*Porque era assim uma coisa... E eu adorava. E há alturas como tudo, que te flui, que tu consegues, prontos... [...] Levantar voo.*

*(Helena, entrevista final, 30 de outubro de 2014)*

A Helena foi libertada no dia 30 setembro de 2014. A entrevista final já lhe foi feita em liberdade e estava, naquele momento, a tentar reorganizar a sua vida na companhia dos filhos e dos netos. Quer viver todos os momentos em família que perdeu, no passado.

#### **IV.4 A viagem da Clara**

A Clara é muito delicada e transmite serenidade. Começa por me tratar por “você”, mas logo fica cada vez mais à vontade. Fala num tom de voz muito calmo e mostra ser curiosa desde o primeiro dia, querendo saber os porquês de tudo o que vamos falando. Sempre andou nas aulas de música desde que veio para o EPESCB e não se envergonha de me dizer que o seu sonho é aprender a tocar guitarra, não piano. Sorri quando põe, pela primeira vez, as mãos no teclado para começar a tocar, e dança quando altero o acompanhamento para algo com mais movimento. “Ai que giro!”. Ri-se à gargalhada ao perceber que não é capaz de articular um dedo de cada vez e que os movimentos de uns dedos arrastam os outros. A Clara sente-se feliz com a descoberta e ri-se com as suas próprias dificuldades.

*Quando fui convidada para aprender a tocar piano, eu sorri, mas disse em voz alta, deveria ser aprender a tocar guitarra, que é a minha paixão. Mas fiquei expectante, pois pensei que seria uma experiência interessante... e como adoro desafios, achei que este de aprender a tocar piano seria um desafio difícil, visto eu nem sequer antes ter tido vontade de aprender...*

*(Clara, testemunho escrito, página 5)*

Sai da sala, no primeiro dia, a dizer-me que adorou esta primeira experiência e está desejosa de telefonar à sua filha para lhe poder contar que já esteve “a dar umas tecladas a sério”.

A sua ocupação laboral, no EP, é no espaço artesanal, onde pinta todo o tipo de materiais. Escreveu e ilustrou uma história para crianças, que ofereceu à biblioteca do EPESCB, e que foi editada pela Santa Casa da Misericórdia do Porto, estando previsto ser oferecida a cada

uma das crianças que estão a cargo desta instituição. O lançamento do livro, na biblioteca do EP, contou com a presença de uma professora da Escola Superior do Porto, que veio ler a história em voz alta.

*tirou uma surpresa de dentro da capa. “Tens o mundo nas mãos”, disse-me, “e por isso fiz-te isto”. “Isto” era uma almofada de cetim branco, pintada por ela, com duas mãos com um mundo na mão. Tão bonito! Fiquei verdadeiramente emocionada... Adorei!*  
*(diário de bordo do dia 28 de março de 2014)*

Tem participado em projetos de música e dança, no EP. Orgulha-se especialmente do projeto “Inesquecível Emília”, apresentado na Assembleia da República. As aulas de dança contemporânea são, paralelamente ao piano, a sua atividade artística do momento.

*Todas estas atividades fazem-me muito bem psicologicamente, porque me sinto ocupada quase todo o tempo e aprendo sempre mais, além do convívio com senhoras de outras alas, e o convívio com pessoas do exterior, professores, encenadores, visitantes, etc.*  
*(Clara, testemunho escrito, página 3)*

Depois da primeira sessão, desenha, por iniciativa própria, um teclado numa folha de papel onde “treina os dedos” todos os dias, no espaço da sua cela. Conta-me que as outras reclusas, ao vê-la, riem-se à gargalhada. A Clara quer mesmo aprender e dedica parte do seu tempo a tarefas que, não sendo as mais agradáveis nem motivadoras, lhe parecem ser a única forma de desenvolver as suas competências.

*Clara - Eu assim, “eu vou para lá... vou ser pior do que uma trolha”! Porque, repara, eu queria era viola, como te recordas.*

*Inês - Sim, eu sei, fazes questão de me lembrar isso! [em tom de brincadeira]*

*Clara - [responde, também em tom de brincadeira] Claro! [pequeno riso] Não, porque foi uma mudança, uma coisa... depois comecei a aprender... e sabes que eu amei, mesmo!, e tenho muita pena de realmente... para mim foi uma das experiências mais lindas aqui dentro.*

*(entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Procura mais segurança na sua própria composição, “Sero”, e constrói, durante a sessão, um esquema escrito com o número dos dedos e desenhos de partes do teclado para não se esquecer de nada. Para a ajudar a trabalhar durante a semana, trago-lhe um desenho do teclado em tamanho real (duas oitavas) e, aproveitando a sua ideia, faço-lhe uma partitura gráfica que me parece mais clara, com distinção das duas mãos com cores.

*Eu desenhei um pequeno teclado e fiz um esquema em números para poder decorar mais facilmente as vezes que cada dedo teria de passar em cada tecla preta e a Inês achou engraçado mas um pouco confuso, e trouxe-me um esquema com vários teclados imprimidos com o número dos dedos que teria de usar de cada vez, e foi mesmo muito mais fácil a partir daí.*

*(Clara, testemunho escrito, página 6)*

Durante a semana, a Clara estuda, verdadeiramente, no seu piano de papel. Inventa exercícios para os dedos, e mostra-se interessada em que lhe traga sempre mais material para poder trabalhar. “Eu quero tudo!”, responde, quando lhe pergunto se quer mais uma folha de exercícios. Não sabe porquê, mas tem dificuldade em identificar o terceiro dedo e, para se ajudar a si mesma, pinta com verniz um “3”, bem discreto, na unha. Diz-me que se apercebe que tem mais dificuldade em determinadas secções da sua peça e que as repete mais vezes para ficarem mesmo seguras. “Eu hoje acho que estou... em forma!”, afirma. Quando não consegue tocar tudo correto, fica frustrada. “Eu estive a treinar isto! Não me admito esta falha!...”. Mas logo me diz para tocarmos mais uma vez.

*A Clara estuda, verdadeiramente! ☺ No piano desenhado que lhe dei, diz-me que “toca” praticamente todos os dias, cantando a música que imagina sair dos seus dedos. É muito interessante ver como sabe identificar as secções da sua peça “Sero” que lhe são mais difíceis de tocar, e como me diz que as estuda e repete até achar que estão seguras.*

*Quando começou a tocar a sua peça no piano ficou, no entanto, um bocadinho frustrada e triste por não conseguir tocar tudo direitinho. Disse-me que queria mostrar-me que tinha estudado muito bem e que já sabia tocar a peça impecavelmente. Reforcei, obviamente, todo este esforço individual e fiz notar que, mesmo não saindo perfeita, a peça está cada vez mais segura.*

*É muito interessada e quer fazer tudo bem feito. Dei-lhe os exercícios de 5 dedos que lhe tinha prometido (exercícios para trabalhar a mão numa posição fixa em teclas brancas) e outros exercícios para as teclas pretas. Ficou toda contente com a ideia de ter mais esta tarefa para fazer, estando consciente que este trabalho a vai ajudar a tocar outras coisas.  
(diário de bordo do dia 24 de janeiro de 2014)*

Disfruta muito dos momentos de improvisação, desde o primeiro dia. Fecha os olhos com frequência, enquanto me ouve tocar, e mostra sempre uma grande concentração. Procura superar-se a cada dia, e vejo que toca com mais dedos, num ritmo cada vez mais complexo. “Hoje não fiz nada de jeito, mas estive a treinar os dedos, viste?”, e dá uma gargalhada, “Quis estar a trabalhar com todos”. É muito consciente dos efeitos que procura conseguir, e explica-me detalhadamente qual foi a sua intenção, depois de terminarmos.

*Iniciámos com uma experiência que eu achei muito engraçada. Ela disse “vamos inventar música... eu toco nas teclas brancas e tu nas pretas”. E foi algo que ela sempre manteve em cada aula, começávamos sempre a fazermos [sic] um pouco de música inventada, e isso fazia-me descontraír total [sic], porque nada era exigido, eu podia “brincar” à vontade como se voasse de olbitos fechados e até me saíam pedacinhos de música que me soavam muito bem...  
(Clara, testemunho escrito, páginas 5 e 6)*

A Clara é ponderada e ouve com muita atenção as minhas indicações. Está sempre disponível para qualquer tarefa que lhe proponha, “Estou pronta a tudo!”, e tem um papel muito importante no bom funcionamento do trabalho em grupo. É generosa, e abdica imediatamente de algum protagonismo para dar espaço a outra reclusa, quando percebe que isso facilitará o processo de trabalho.

Cada peça é uma descoberta, e fica sempre entusiasmada com a perspectiva de aprender uma coisa nova. “Eu estou a ver aqui duas bolas... e não sei o que são”, diz-me, quando olha para partitura da peça “The pipers are coming” pela primeira vez. Digo-lhe que são duas notas tocadas ao mesmo tempo na mão esquerda, ao que me responde, com entusiasmo: “Ai! Que giro!”, querendo experimentar de imediato. A Clara vive todos os momentos com intensidade, e parece que não há nada que lhe traga o mínimo de desconforto. Nunca me diz que não quer fazer uma determinada coisa, ou que não gosta de tocar uma peça.

*Iniciei “My heart will go on” nas teclas brancas e foi uma experiência incrível, como se o mundo da música se abrisse para mim um pouco mais e não devia, eu sei, mas senti-me um pouco vaidosa. lol. [...] Posteriormente aprendi a tocar Gymnopédies de Erik Satie, e adorei esta música, e trabalhava com as teclas pretas e as brancas... Quando ensaiava sozinha 3ª, 4ª e 5ª eu chegava a fechar os meus olhos alguns bocadinhos que já sabia tocar decor. [...] Agora estou a aprender a tocar The pipers are coming (baseado na Musette de J.S. Bach) [de] John Thompson/Inês Lamela e adoro mesmo!*  
*(Clara, testemunho escrito, página 8)*

Dá muito valor ao estudo individual. “Vir para aqui tocar é mesmo relaxante... é mesmo bom, bom, bom...”. Valoriza a liberdade de poder fazer com o seu tempo o que quiser e a autonomia para estar sozinha num espaço que não seja a sua cela.

*Em relação às outras pessoas que estavam noutras alas, e até com precárias, mesmo assim eu fui a única que de início fui sozinha, que não houve problemas. E também, parecendo que não, isso para nós aqui dentro é muito importante. Sabes que nós valorizamos muito pequenas coisas. [...] Coisas pequenas, mas mesmo, é muito importante, pronto. E isso deixava-me assim.. um bocadinho... feliz, portanto.*  
*(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Ainda que mostre vontade em fazer sempre melhor e alguma frustração quando sente que não está a corresponder às suas próprias expectativas, tem vaidade no seu trabalho. “Eu agora estou craque! Vais ver as minhas mãozinhas aqui no piano...”.

*Depois também cheguei a ter lá guardas espetaculares comigo. Às vezes iam ouvir-me um bocadinho e diziam “ah, toque um bocadinho” e eu, toda vaidosa, não é?, sentia-me vaidosa, mesmo! E eu assim “qual é que quer? Posso-lhe dar 3 à escolha!”. Era giro! Era giro... Não... foi espetacular.*  
*(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

Os concertos são um marco muito importante do projeto. Permitem-lhe conhecer novas pessoas e ter experiências musicais diferentes. Ainda que não toque as suas peças tão perfeitas quanto gostaria, mantém sempre uma atitude muito positiva, e tenta ultrapassar as suas

hesitações ou erros da maneira mais impercetível possível. Mas sei que fica um pouco triste por não conseguir tocar da forma como gostaria.

*Tivemos uns ensaios com alguns professores músicos da universidade de Aveiro. Adorei a mistura, o conjunto de sons diferentes ao mesmo tempo de vários instrumentos musicais, nunca tinha ouvido em conjunto tantos instrumentos diferentes a tocarem em sintonia perfeita.*

*Depois tivemos ensaios com os homens do E.P. de Aveiro, juntamente com os professores músicos. Os homens cantavam, aclamavam e assobiavam...*

*Fizemos um concerto final na universidade de Aveiro, todos juntos, onde pude ter os meus filhos e sobrinha e uma amiguinha deles, para mim foi um momento único poder participar num concerto e ser vista e ouvida por eles, foi um dos momentos mais altos desde que me encontro detida, e de tremenda felicidade. Tantas emoções sentidas no mesmo dia, jamais esquecerei.*

*(Clara, testemunho escrito, páginas 7-8)*

A Clara tem uma forma especial de pensar, e em pequenas coisas vejo que a sua leitura do que a rodeia distingui-a das outras reclusas. A forma como escolhe o título para as suas composições, inventando palavras novas com jogos de letras que, para si, têm significado, surpreende-me. Nesta forma de pensar percebo, também, a importância do sentimento de pertença em relação ao trabalho que desenvolve comigo e a forma muito particular como vive a experiência musical.

*Tudo é música para os meus ouvidos, menos as vozes das pessoas... Um simples bater com 1 lápis no tampo de uma mesa, um arrastar suave de uma cadeira, os sons que por vezes a brincar ou até aborrecidas fazemos sem querer com a boca, lábios, o som de um passarinho a cantar, o som do bater de asas das tantas pombas que vejo todos os dias, um simples batuque, palmas “viganas”, qualquer som sincronizado que me soe bem ao ouvido me faz mexer o corpo ou os pé ou cabeça, como se eu conseguisse completar cada melodia mentalmente.*

*(Clara, testemunho escrito, página 1)*

Sinto que desenvolve por mim um carinho muito especial, e que muita da alegria pelo seu próprio sucesso passa pelo facto de saber que fico feliz com os resultados do trabalho que fazemos em conjunto.

*Fui-me apercebendo que a Inês era exigente mas de uma exigência repleta de paciência incrível mesmo, e comecei a ter um desejo muito curioso, desejei que ela tivesse orgulho em mim... senti que ela me dava tanto dela, a sua paciência, a sua boa vontade, os seus sorrisos, a força para que eu gostasse mais e me aplicasse mais ainda.*

*(Clara, testemunho escrito, páginas 6 e 7)*

O facto de sentir que, com a minha ajuda, tem a possibilidade de criar música sua é muito relevante para si. Demonstra uma confiança cega na minha capacidade de a orientar no seu processo de desenvolvimento musical e pianístico, e não quer que o projeto chegue ao fim. “Depois quando tu acabares isto já não vens mais, fazer o seguimento? Podias fazer uma coisinha...”.

*A experiência não me fascinou muito quando me fizeram o convite, é verdade... mas tornou-se uma das mais espectaculares experiências, e hoje adoro mesmo tocar piano, sinto-me totalmente livre, mesmo feliz, e já fico triste e sinto a falta quando não tenho aula, parece que já me falta algo...*

*(Clara, testemunho escrito, página 8)*

*E depois... o saber que estamos ali... eu estar ali, contigo, saber que estou a inventar (a inventar?, porque no fundo estávamos a inventar, não é, estávamos a criar coisas novas)... [...] E aí era como se tu me estivesse a oferecer algo que eu jamais, na minha vida, iria ter possibilidade.*

*(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)*

*Aliás, apetecia-me era mais vezes [às sessões]! O que também tive muita vontade e não tínhamos, não é, era ter-te mais vezes connosco. [...] Aliás, eu quando chegava lá e te via... parece que... parecias o sol! [riso] Era era, Inês... Porque é muito importante, porque sabemos que vamos fazer mais alguma coisa, mais alguma criaçãozita, e depois tenho a*

*certeza que tu vais dizer se está... se estou a caminhar bem, se estou a caminhar errado...*  
(Clara, entrevista final, 22 de outubro de 2014)

Apercebendo-se que, muitas vezes, eu não tinha intervalos para lanchar, começa a trazer-me todas as semanas qualquer coisa para eu comer. “Um miminho”, como lhe chama. Não faz alarido nenhum. Chega, e pousa o que comprou para mim junto das minhas coisas que, normalmente, estão pousadas numa cadeira ao pé do piano.

*Desde há 3 sessões que a Clara insiste em trazer-me qualquer coisa para lanchar. Da primeira vez (31 de janeiro), quando foi a primeira sessão de trabalho em conjunto para o concerto dos bebés, deu-se conta que eu não tinha qualquer intervalo entre as várias sessões de trabalho com cada reclusa, e fez questão de me trazer um bolo para eu lanchar. Na semana seguinte, sem que tenha dito nada, trouxe-me outro bolo (estes bolos são comprados em máquinas de vending, não são da Clara!), e na semana passada deixou-me um iogurte porque me disse que não havia nenhum bolo para trazer. Este carinho conforta-me muito! Apesar de lhe ter já pedido várias vezes para não trazer nada, e de lhe ter mostrado que trago sempre qualquer coisa de casa para comer, a Clara não desiste ☺*  
(diário de bordo do dia 14 de fevereiro de 2014)

Foi da sua autoria o postal e o piano com asas que as reclusas me ofereceram, em conjunto, no final do último concerto. Guardo, com muito carinho, os presentes que me foi dando, feitos especialmente para mim.

A Clara continua no EPESCB. Pensa no futuro e como poderá continuar a tocar. Se será capaz de aprender mais músicas sozinha, aplicando os conhecimentos que leva desta experiência. Faz planos para tocar com a irmã, quando for libertada.

O trabalho numa prisão só tem um verdadeiro e profundo significado quando se percebe quão importante foi para cada uma das *minhas senhoras*, como tantas vezes lhes chamei. A história da Marta, da Maria João, da Helena e da Clara são, para mim, a verdadeira razão porque fez tanto sentido o meu trabalho no EPESCB. A análise e a sistematização decorrentes de um contexto de trabalho académico apresentadas nos capítulos anteriores ficam imensamente mais ricas quando germinam de narrativas humanas tão únicas.

## V. CONCLUSÃO

### **Para além de vigiar e punir: implicações e desafios para as práticas musicais em contexto prisional**

Recordo-me do discurso do Dr. Paulo Moimenta Carvalho (diretor do EPESCB à data da realização do projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar”), depois do último concerto, sobre a sua confiança nos ideais de um tratamento penitenciário moderno onde se acredita no valor das pessoas, vendo para além do crime que cometeram e que as condenou à privação da sua liberdade. Para mim, que terminava naquele momento um caminho de enormes descobertas através da música e do meu instrumento de eleição – o piano – aquele discurso despoletou sentimentos quase paradoxais. Como mentora do projeto, não pude deixar de sentir um grande orgulho por ter sido capaz de conduzir aquelas quatro reclusas num processo evidente de aprendizagem e de aquisição de competência valorizado por terceiros, e muito especialmente terceiros que, no universo da prisão, me eram hierarquicamente superiores. Identifiquei-me por completo com a visão da valorização do único que é cada pessoa, ainda que reclusa, e da forma como essa valorização pode alterar narrativas de vida. Mas, simultaneamente, fui surpreendida pela súbita consciencialização do enorme fosso que separava a minha visão do que tinha sido aquela experiência da realidade do sistema prisional e das vicissitudes do seu funcionamento. De repente, Foucault voltou àquele espaço, pela consciência das relações de poder e de domínio entre os que definem o “tratamento” e aqueles que são “tratados”.

Passados 40 anos de *Vigiar e Punir*, o princípio do tratamento continua a dominar o discurso da prisão e da forma como se vê a si mesma, apesar de transformado por ideais mais humanistas e humanizantes. Mas é nesta abertura para uma dimensão de valorização do indivíduo que ganham espaço, entre outros aspetos (como a aquisição e o desenvolvimento de competências ou a reaprendizagem de princípios organizativos de vida), as experiências artísticas e, mais concretamente, as experiências musicais. As portas abertas pela vivência da música serão, sempre, vistas de perspetivas bem diferentes, aos olhos dos que dirigem a prisão e são responsáveis pela perpetuação da sua essência (o castigo, pelo isolamento, dos que se desviaram do caminho), e aos olhos dos que, como eu, descubrem no trabalho com os reclusos um espaço onde a música se revela como um dos mais poderosos catalisadores de desenvolvimento humano. Mas numa visão dominada por diferentes perspetivas e por

diferentes papéis persiste a certeza do impacto transformador da experiência musical naquele contexto.

Dewey (1963), define a essência da experiência na sua qualidade que depende, por sua vez, da agradabilidade (associada ao momento, ao imediato) e da influência para gerar novas experiências (associado ao desenvolvimento futuro do indivíduo). Acredito que experiências musicais proporcionadas em projetos como o “Nas asas de um piano... aprendo a voar” encerram esta dupla condição da definição da qualidade da experiência advogada por Dewey. Nos discursos das quatro reclusas, tantas vezes invocados durante esta tese, estão provas evidentes deste facto. Mas não posso, nem quero, ir para além disso neste momento. A afirmação de Sara Lee, diretora artística de projetos musicais em prisões há mais de 30 anos, de que é importante proporcionar experiências positivas aos reclusos para, dito de uma forma simples mas tão cheia de significado, lhes dar um espaço onde se possam sentir bem consigo mesmos é, para mim, a parte mais fundamental. Não sei, passados dois anos, qual o significado que cada uma das reclusas dá à experiência que tivemos, em conjunto. Seria, certamente, interessante perceber de que forma continuam ligadas à música e de que forma é que, nas suas vidas, continuam a sentir que as asas de um piano as deixam voar. Mas parece-me ser absolutamente essencial que se valorize o que foi, naquele momento, a experiência, percebendo nos testemunhos da Marta, da Maria João, da Helena e da Clara evidências inquestionáveis de uma transformação. E se eu continuo a sentir, agora, quanto transformadora foi a experiência para mim mesma, não poderei assumir que também elas o sentirão?

Nas asas de um piano, quatro reclusas puderam alterar a narrativa da sua reclusão. Cada uma das quatro participantes encontrou o espaço para se (re)descobrir e para crescer, individualmente e como parte de um grupo, num contexto que as libertou das amarras, do controlo, das regras e da despersonalização da prisão. O próprio espaço onde se realizaram todas as sessões de trabalho, numa zona da prisão à qual não costumam ter acesso, é a metáfora desta diferenciação. No Salão de Festas, não havia grades nas janelas. Os guardas prisionais foram sendo presença cada vez mais rara. Não havia barulho. Não havia chamadas. As batas, uniforme de reclusa, eram despidas. A nº28, nº27, a nº257 e a nº54 eram, naqueles momentos, a Marta, a Maria João, a Helena e a Clara. Eram as minhas alunas.

O projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” desenvolveu-se, sobretudo, em sessões individuais com cada participante. Os princípios da Música na Comunidade da descentralização, acessibilidade, igualdade de oportunidades e participação ativa na criação

musical (McKay e Higham 2011) foram os fundamentos que sustentaram uma forte relação triangular entre as reclusas, a música feita ao piano e eu, facilitadora. A intimidade das sessões individuais adquiriu, mais tarde, uma nova dimensão com a preparação e apresentação dos três concertos, num trabalho conjunto onde todas as vozes foram ouvidas.

Estou consciente que o perfil das quatro reclusas que participaram no projeto diverge, em alguns aspetos, do perfil da generalidade da população reclusa feminina (tal como é descrito por Cunha 2002) e que, com outro grupo de participantes, o desenrolar do projeto teria sido diferente (pergunto-me se a escolha das quatro reclusas não terá sido feita sob influência da imagem do “tocar piano e falar francês” que navega no subconsciente de tantos, recaindo em quatro reclusas que os responsáveis do EPESCB consideraram ser “capazes de”). Mas são estas mesmas flexibilização e adaptabilidade duas das condições essenciais em que assenta a filosofia da Música na Comunidade. Olhando mais de perto para cada uma das quatro narrativas contadas nesta tese, vejo que ajudei a construir quatro percursos diferentes. Cada narrativa tem a sua história, o seu cenário e o seu desfecho. Outros personagens (e outro cenário) levariam a outras histórias.

O percurso dos oito meses de trabalho no EPESCB não estava claro, antes do projeto começar. Foi-se revelando na mesma medida em que cada uma das reclusas se foi revelando na sua essência como pessoa com gostos e ambições particulares, atitudes e formas de estar. Sabia que a minha experiência de professora em sala de aula seria desafiada constantemente, e tinha como objetivo explorar formas de expressão musical que não dependessem de música escrita por terceiros, rotina principal num contexto de ensino formal de piano. Tinha tido, até então, experiências muito gratificantes no domínio da improvisação com os meus alunos mais pequenos, mas nunca tinha explorado este universo com alunos adultos. A composição enquanto processo de cristalização e estruturação de ideias era, também, um universo completamente desconhecido para mim enquanto professora, e foram muitas as situações em que me questioneei sobre a validade dos meus juízos e das minhas orientações.

Quando iniciei o meu trabalho no EPESCB, o impulso mais natural foi o de querer contrariar a herança da formação erudita que perpassou toda a minha vida. Imaginava que não iria ser minimamente interessante, para as reclusas, estudar repertório de piano ou desenvolver competências de leitura musical. De certa forma, também eu estava dominada por uma vontade de alinhar junto dos que, no passado, vestiram a pele de ativistas e revolucionários contra a tradição erudita ocidental que se impõe como verdadeira herança musical (vejo, agora, que foi um impulso de quem descobriu novas formas de ser e de estar na música num

tempo relativamente recente). Mas rapidamente percebi que a minha vontade de me desviar desta tradição não correspondia às expectativas das reclusas. Percebi, também, que relegar completamente a riqueza de um tipo de abordagem significaria perder a oportunidade de alargar os conhecimentos e a experiência da descoberta da Marta, da Maria João, da Helena e da Clara.

Nesta reflexão final sobre o trabalho desenvolvido no EPESCB parece-me ser particularmente relevante a constatação de que os preconceitos associados às práticas do domínio mais formal de um instrumento musical não encontraram ressonância nas reclusas. A partitura foi recebida com entusiasmo e o repertório escrito foi trabalhado, diversas vezes, a pedido. Falar sobre questões técnicas, sobre compositores ou sobre conceitos teóricos, aprender a ler na clave de fá e a saber identificar as diferentes articulações ou indicações de dinâmica, tornaram-se numa ferramenta efetiva de *empowerment*. O universo do conhecimento musical especializado revelou-se, de repente, acessível. Já não era algo exclusivo só de alguns, especiais. Era algo que, a partir de um certo momento, cada uma das reclusas guardou como seu.

Considero que a forma como transformei a partitura convencional num objeto acessível a quatro reclusas com poucos (ou nenhuns) conhecimentos musicais anteriores, através da criação das partituras gráficas, constitui-se como uma subversão das próprias relações de poder que Foucault tão claramente procura demonstrar. A notação clássica pode ser vista, numa perspetiva foucauldiana, como uma estratégia de perpetuação e atribuição de poder (de fazer música) a classes privilegiadas. Com a criação de uma notação alternativa, pela quebra do padrão da universalidade do código e pelo desenvolvimento de estratégias personalizadas é ultrapassada uma das maiores barreiras entre “os que sabem música” e “os que não sabem”. As tarefas criativas adquiriram, também, uma relevância muito especial no projeto pelo sentimento de pertença que proporcionaram. No domínio da improvisação, a liberdade de escolher o seu próprio caminho, mediante as vontades e o gosto, foram muito importantes para cada uma das reclusas. Se, como afirmo nos capítulos III e IV desta tese, as reclusas viveram de formas diferentes a experiência da improvisação (com a Helena e a Maria João como opostos), o facto de se sentirem livres para tocar o que entendessem proporcionou-lhes um sentimento de domínio e autoridade sobre a sua própria música. Adicionalmente, o processo de composição revelou-se, também, como experiência primordial para que cada uma das reclusas se sentisse identificada com o projeto. O poder dizer “a minha música”, como tantas vezes aconteceu, foi algo que, num contexto como a prisão, teve uma grande força.

Poder, depois, apresentar “a sua música” num (ou vários) concertos conferiu, ainda, um maior impacto a esta satisfação pessoal.

Higgins (2012) coloca na democracia cultural (*cultural democracy*) o fundamento do trabalho em Música na Comunidade, em detrimento da ideia, falaciosa, de democratização da cultura (através da qual se continua a sobrevalorizar um determinado tipo de arte em detrimento de outros). O verdadeiro ato de democracia cultural não está, portanto, no acesso a galerias de arte, salas de concerto ou teatros de ópera – na arte como produto passível de ser consumido por todos, oferecido segundo padrões pré-definidos do que é a “verdadeira” arte – mas na participação ativa, no “fazer arte” e no “ser artista”. Vejo no projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” um exemplo de democracia cultural em duas dimensões diferentes. Em primeiro lugar, porque tornou possível que quatro reclusas pudessem, efetivamente, fazer música (sua e de outros) através do piano. Em segundo lugar, e complementarmente ao primeiro argumento, porque fizeram música que respeitou a sua cultura, os seus gostos e a sua vivência anterior, ao mesmo tempo que puderam contactar com outros universos musicais, mais distantes do seu dia-a-dia, abrindo-lhes novos horizontes. O equilíbrio entre as diferentes linguagens e estilos musicais durante o projeto foi uma das suas mais-valias: houve tempo para improvisar ou compor sobre um padrão *rock* ou *bossa nova*, tempo para estudar uma peça do repertório clássico de piano, tempo para tocar música *pop* da banda sonora do filme “Titanic”, e tempo para aprender uma canção popular portuguesa. Por vezes, tudo isso numa única sessão.

Na sua essência, o piano não é um instrumento comunitário. Para além disso, historicamente está associado a uma elite da sociedade, porque poucos têm a possibilidade de ter um piano em casa e de aprender a tocá-lo (e, mais uma vez, lembro-me, imediatamente, da imagem da menina bem educada que “toca piano e fala francês” como paradigma do *status* social). No projeto “Nas asas de um piano... aprendo a voar” descobriram-se novas dimensões do que pode ser a prática musical baseada no piano. A sua condição individualista e de alguma forma elitista transformou-se, passando a fazer parte da vida de quatro mulheres a quem a sociedade apontou o dedo, condenou e castigou, pelo isolamento. À volta do piano, a Marta, a Maria João, a Helena e a Clara construíram a sua própria história. Partilharam, comunicaram, viajaram, descobriram. Nas asas de um piano, aprenderam a voar.

## EPÍLOGO

Chegou ao fim esta jornada. Quatro anos de descobertas, horas de sono perdidas, angústias e momentos de muito cansaço. Mas tudo valeu a pena. Comparo a minha viagem com as experiências de tanta gente que luta para chegar ao fim de um doutoramento (como lhe chamava, ainda há dias, uma amiga, uma “doença prolongada”) e sinto que tive o enorme privilégio de percorrer este caminho cada vez mais apaixonada pelo meu trabalho. Continuo a ficar com os olhos molhados quando vejo a Helena viajar, na improvisação com que terminámos o último concerto, ou quando leio os testemunhos, preciosos, que cada uma das senhoras me escreveu. Rio-me sozinha com os comentários, espontâneos, feitos nas sessões de grupo. Foram oito meses intensos, que me alimentaram até chegar aqui, e que estou certa que me alimentarão toda a vida.

Tenho saudades. Saudades dos abraços, das cumplicidades, das gargalhadas, dos desabafos. E reconheço que tenho muitas saudades dos momentos em que eu, Inês, professora de piano, senti que estava a fazer uma grande e verdadeira diferença na vida das “minhas senhoras”, como tantas vezes lhes chamei. Não sei de que forma cada uma delas guardou a experiência, e já se passaram dois anos desde que deixou de se ouvir um piano no Salão de Festas da prisão de Santa Cruz do Bispo. Mas estou plenamente convicta que foram as “minhas senhoras” a razão porque termino esta etapa da minha vida sem palavras para descrever o quanto me transformou e o quanto estou feliz por ter sido transformada. Não poderia imaginar melhor desfecho para a minha jornada.

Termino esta tese da mesma forma que terminou o projeto. E sorrio, porque continuo a viver estas palavras com a mesma intensidade. O texto que se segue foi lido imediatamente antes das últimas palmas.

*Apercebo-me que os ponteiros do meu relógio rodaram muito rápido. Meses passaram com a velocidade de dias, e chega ao fim esta viagem.*

*Saio daqui muito maior com todas as descobertas que fizemos em conjunto e que me fizeram crescer. Saio daqui muito maior porque não tenho dúvidas de que também ajudei a Clara, a Maria João, a Helena e a Marta a crescer. Saio daqui muito maior porque não tenho vontade de sair.*

*Nem todas as etapas foram serenas, nesta viagem. Houve mudanças de rota, colisões e aterragens de emergência. Mas, no fim de tudo, olho para trás e fico cheia: cheia de orgulho*

*em cada uma das MINHAS senhoras, cheia de alegria, cheia de satisfação... e já cheia de saudades.*

*Num piano, ensinei a voar.*



Figura 13 - abraço final



## REFERÊNCIAS

### Bibliografia

Aigen, K. S. (2012) “Community Music Therapy” in McPherson, Gary E. e Welch, Graham F. (eds) *The Oxford Handbook of Music Education, Volume II*. New York: Oxford University Press. (138-154)

Allsup, R. E. (2007) “Editorial”. *Music Education Research*, Vol.9 (2): 167-168.

Anderson, K. (2012) *Music Education and Experience in Scottish Prisons*. Tese de doutoramento. Edinburgh: University of Edinburgh.

Anderson, K., Colvin, S., McNeill, F., Nellis, M., Overy, K., Sparks, R. e Tett, L. (2011) *Inspiring Change: Final Project Report of the Evaluation Team*.  
<http://www.artsevidence.org.uk/media/uploads/evaluation-downloads/mc-inspiring-change-april-2011.pdf> [consultado em 04/10/16]

Ansdell, G. (2010) “Belonging through musicing: Explorations of musical community” in Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. e Pavlicevic, M. (eds) *Where music helps: Community music therapy in action and reflection*. Surrey: Ashgate Publishing Company. (41-62)

Araújo, S. (2013) “Entre muros, grades e blindados; trabalho acústico e práxis sonora na sociedade pós-industrial”. *El oído pensante*, Vol. 1(1).  
<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante/article/view/2199/1979> [consultado em 28/09/16]

Araújo, S. (2008) “From Neutrality to Praxis: The Shifting Politics of Ethnomusicology in the Contemporary World”. *Muzikološki zbornik/Musicological Annual*, Vol.44(1): 13-30.

Araújo, S. (2006) “Conflict and Violence as Theoretical Tools in Present-Day Ethnomusicology: Notes on a Dialogic Ethnography of Sound Practices in Rio de Janeiro”. *Ethnomusicology*, Vol.50(2): 287-313.

Arroyo, M. (2002) Community Music Inside a School Context: Questions and Challenges for the Music Education” in Schippers, H., Kors, N. (eds) *Proceedings from the International Society for Music Education 2002 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. Rotterdam: International Society for Music Education.

[http://issuu.com/official\\_isme/docs/2002\\_cma\\_proceedings?viewMode=magazine&mode=embed](http://issuu.com/official_isme/docs/2002_cma_proceedings?viewMode=magazine&mode=embed) [consultado em 26/09/16]

Arts on the Edge (s/d) *History*. <http://artsontheedge.weebly.com/history.html> [consultado em 04/10/16]

Asuaje, L. (2008, 25 de maio) “El Sistema in penitentiaries”. *El Nacional*.

<https://tipom.wordpress.com/2008/05/27/8/> [consultado em 29/09/16]

Balandina, A. (2010) “Music and conflict transformation in the post- Yugoslav era: empowering youth to develop harmonic inter-ethnic relationships in Kumanovo, Macedonia”. *International Journal of Community Music*, Vol.3(2): 229–244.

Barret, M. e Baker, J. S. (2012) “Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre”. *International Journal of Music Education*, Vol.30(3): 244–259.

Barrett, M. (2006) “‘Creative collaboration’: an ‘eminence’ study of teaching and learning in music composition”. *Psychology of Music*, Vol.34(2):195-218.

Beynon, C. e Alfano, C. (2013) “Intergenerational Music Learning in Community and Schools” in Veblen, K., Messenger, S. J., Silverman, M. e Elliot, D. J. (eds) *Community Music Today*. Maryland: Roman & Littlefield Education. (121-132)

Bilby, C., Caulfield, L. e Ridley, L. (2013) *Re-imagining futures: Exploring arts interventions and the process of desistance*. London: Arts Alliance. <http://artsevidence.org.uk/media/uploads/re-imagining-futures-research-report-final.pdf> [consultado em 29/09/16]

Blacking, J. (1987) *A Commonsense View of All Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blacking, J. (1969) “The Value of Music in Human Experience”. *Yearbook of the International Folk Music Council*, Vol.1: 33-71.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Bowman, W. (2007) “Who is the “We”?” Rethinking Professionalism in Music Education”. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, Vol.6(4): 109-131.  
[http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf) [consultado em 15/04/16].
- Bowman, W. (2006) “Why Narrative Why now?”. *Research Studies in Music Education*, 27: 5-20.
- Brader, A. (2011) *Songs of Resilience*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bragg, B. (2007) *Jail Guitar Doors*. <http://www.jailguitardoors.org.uk/> [consultado em 29/09/16]
- Bresler, L., e Stake, R. (1992) “Qualitative research methodology in music education” in Colwell, R. (Ed.) *The Handbook on Research in Music Teaching and Learning*. New York: Macmillan. (75-90).
- Brown, T, Higham, B. e Rimmer, M. (2014) *Whatever Happened to Community Music?*. Arts & Humanities Research Council Network Report, February 2014.  
[https://ueaeprints.uea.ac.uk/47880/1/Whatever\\_Happened\\_to\\_Community\\_Music\\_AHRC\\_CM\\_Research\\_Network\\_Report\\_final\\_.pdf](https://ueaeprints.uea.ac.uk/47880/1/Whatever_Happened_to_Community_Music_AHRC_CM_Research_Network_Report_final_.pdf) [consultado em 26/09/2016]
- Bunard, P. (2012) “Commentary: Musical Creativity as Practice” in McPherson, Gary E. e Welch, Graham F. (eds) *The Oxford Handbook of Music Education, Volume II*. New York: Oxford University Press. (319-336)
- Carlen, P. (2007) “A reclusão de mulheres e a indústria de reintegração”. *Análise Social*, Vol. XLII(185): 1005-1019.
- Cartwright, J. (2013) *Sounding Out. An evaluation of the Irene Taylor Trust’s Sounding Out programme*. London: The Irene Taylor Trust. [https://irenetaylortrust.files.wordpress.com/2014/06/itt-sounding-out-evaluation\\_jim-cartwright\\_october-2013.pdf](https://irenetaylortrust.files.wordpress.com/2014/06/itt-sounding-out-evaluation_jim-cartwright_october-2013.pdf) [consultado em 29/09/16]
- Casa da Música (2015) *Agenda do Serviço Educativo 2015/2016*.  
<http://www.casadamusica.com/pt/media/7906367/agenda-servico-educativo-2015-2016.pdf?lang=pt> [consultado em 26/09/16]
- Casa da Música (2012a) *Agenda do Serviço Educativo 2012/2013*.

- Casa da Música (2012b) *Relatório Anual de Atividades e Contas de 2011*.  
<https://www.casadamusica.com/flash/relatorio-atividades-contas2011> [consultado em 28/11/13]
- Casa da Música (2010) *Agenda do Serviço Educativo 2010/2011*.
- Caulfield, L., Wilson, D., e Wilkinson, D. (2010) *Continuing Positive Change in Prison and the Community: An analysis of the long-term and wider impact of the Good Vibrations Project*. Birmingham: City for Applied Criminology, Birmingham City University.
- Chaffin, R., Logan, T. R. e Begosh, K. T. (2009) “Performing from memory” in Hallam, S., Cross, I. e Thaut, M. (eds) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press. (352-363)
- Chappell, S. (1999) “Developing the complete pianist: a study of the importance of a whole-brain approach to piano teaching”. *British Journal of Music Education*, 16: 253-262.
- Cheliotis, L. e Jordanoska, A. (2016) ‘The Arts of Desistance- Assessing the Role of Arts-based Programmes in Reducing Reoffending’, *The Howard Journal*, Vol.55(1-2): 25-41.
- Chyu, Y. E. (2004) *Teaching improvisation to piano students of elementar to intermediate levels*. Doctor of Musical Arts thesis. Ohio: Ohio State University.
- Coffman, D. (2006) “Community Musicians and Music Educators: Minding the Gap” in *Creating Partnerships, Making Links, and Promoting Change. Proceedings from 2006 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. Singapore: National Institute of Education. (44-54)
- Cohen, M. L. (2012a) “Harmony within the walls: Perceptions of worthiness and competence in a community prison choir”. *International Journal of Music Education*, Vol. 30(1): 46–56.
- Cohen, M. L. (2012b) “Writing between Rehearsals : A Tool for Assessment and Building Camaraderie”. *Music Educators Journal*, 98: 43-48.
- Cohen, M. L. (2010a) “Risk taker extraordinaire: An interview with Elvera Voth”. *International Journal of Community Music*, Vol.3(1): 151-156.
- Cohen, M. L. (2010b) “Select musical programs and restorative practices in prisons across the US and the UK” in Coffman, Donald D. (eds) *Proceedings from the International Society for Music Education 2010 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. Hangzhou: China (81-86).

- Cohen, M. L. (2009) “Choral Singing and Prison Inmates: Influences of Performing in a Prison Choir.” *The Journal of Correctional Education*, Vol. 60(1): 52-65.
- Cohen, M. L. (2008) “ ‘Mother Theresa, How Can I Help You?’. The Story of Elvera Voth, Robert Shaw, and the Bethel College Sing-Along For Arts in Prison, Inc.”. *International Journal of Research in Choral Singing*, Vol.3(1): 4-22.
- Cohen, M. L. (2007) *Christopher Small’s concept of musicking: toward a theory of choral singing pedagogy in prison contexts*. Tese de doutoramento. Kansas: University of Kansas.
- Cohen, M. L. e Silverman, M. (2013) “Personal Growth through Music: Oakdale Prison’s Community Choir and Community Music for Homeless Populations in New York City” in Veblen, K., Messenger, S. J., Silverman, M. e Elliot, D. J. (eds) *Community Music Today*. Maryland: Roman & Littlefield Education. (199-215)
- Costa, P. (2013) *Acordes de Esperança. Um Projecto de Música na Comunidade no Estabelecimento Prisional de Aveiro*. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2011) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cox, A. and L. Gelsthorpe (2008) *Beats & Bars. Music in Prisons: an evaluation*. London: The Irene Taylor Trust. <https://irenetaylortrust.files.wordpress.com/2014/06/beatsandbars.pdf> [consultado em 09/09/16]
- Cross, I. (2005) “Music and Social Being”. *Musicology Australia*, Vol.28(1): 114-126.
- Cunha, M. I. (2008) “Disciplina, controlo, segurança: no rasto contemporâneo de Foucault” in Fróis, Catarina (ed) *A Sociedade Vigilante: Ensaios Sobre Privacidade, Identificação e Vigilância*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. (67–81)
- Cunha, M. I. (2007) “A reclusão segundo o género: Os estudos prisionais, a reclusão de mulheres e a variação dos contextos da identidade”, in AAVV, *Educar o Outro: As Questões de Género, dos Direitos Humanos e da Educação nas Prisões Portuguesas*. Coimbra, Publicações Humanas (80-89)

Cunha, M. I. (2004b) “As organizações enquanto unidades de observação e de análise: O caso da prisão”. *Etnográfica*, 1: 151-157. <http://hdl.handle.net/1822/5236> [consultado em 06/10/16]

Cunha, M. I. (2004a) “A prisão e as suas novas redundâncias”. *Direito e Justiça, Vol. Especial*: 119-126. <http://hdl.handle.net/1822/5226> [consultado em 23/08/2016]

Cunha, M. I. (2002) *Entre o Bairro e a Prisão: Tráfico e Trajetos*. Lisboa: Fim de Século.

Cunha, M. I. (1994) *Malhas que a reclusão tece. Questões de identidade numa prisão feminina*. Lisboa: Cadernos do Centro de Estudos Judiciários.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5237/4/Malhas%20que%20a%20reclusão%20tece.pdf> [consultado em 02/10/16]

Cunha, M. I. (1991) *A prisão feminina como 'ilha de Lesbos' e 'escola do crime': discursos, representações, práticas*. Lisboa: Cadernos de Estudos Judiciários.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5248> [consultado em 25/08/16]

Cunha, M. I. e Granja, R. (2014) “Gender Asymmetries, Parenthood and Confinement in two Portuguese prisons”. *Champ pénal*, Vol. XI: 2-14.

De Viggiani, N., Macintosh, S. e Lang, P. (2010) *Music in time: An evaluation of a participatory creative music programme for older prisoners*. Project Report. Bristol: University of the West of England. <http://eprints.uwe.ac.uk/8255> [consultado em 30/08/16]

Deane, K. e Mullen, P. (2013) “Community Music in the United Kingdom” in Veblen, K., Messenger, S. J., Silverman, M. e Elliot, D. J. (eds) *Community Music Today*. Maryland: Roman & Littlefield Education. (25-40)

DeNora, T. (2010) *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (2011) “Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research” in Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (eds) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications. (1-20)

- Derry, S. J., Pea, D. R., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. e Sherin, B. (2010) “Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics”. *Journal of the Learning Sciences*, Vol. 19(1): 3-53.
- Dewey, J. (2005) *Art as experience*. London: Penguin Books.
- Dewey, J. (1963) *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- DGRSP (2014) *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2014*.  
[http://www.dgsp.mj.pt//backoffice/Documentos/DocumentosSite/Rel\\_Actividades/RI\\_ativ\\_2014/RI\\_ativ\\_2014.pdf](http://www.dgsp.mj.pt//backoffice/Documentos/DocumentosSite/Rel_Actividades/RI_ativ_2014/RI_ativ_2014.pdf) [consultado em 05/10/16]
- Diabelli, A. (1968) *Pièces Mélodiques très faciles sur les 5 notes, pour Piano à 4 mains*. Paris: Durand & Cie Éditeurs.
- Digard, L., Sponeck, G. von e Liebling, A. (2007) “All Together Now: The therapeutic potential of a prison-based music programme”. *Prison Service Journal*, 170: 3-14.
- Dillon, S. (2006) “Assessing the positive influence of music activities in community development programs”. *Music Education Research*, Vol.8(2): 267-280.
- Dores, A. P. (2000) “Prisões de Portugal” in *Atas do IV Congresso Português de Sociologia*.  
[http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462db67b30d50\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462db67b30d50_1.PDF) [consultado em 05/10/16]
- Drake, C. e Bertrand, D. (2001) “The quest for universals in temporal processing in music”. *Annals of the New York Academy of Science*, 930: 17-27.
- Elliot, J. (2004) “The struggle to redefine the relationship between «knowledge» and «action» in the academy: some reflections on action research”. *Educar*, 34: 11-26.
- Elliott, D. (2012) “Commentary: music in the community” in McPherson, Gary E. e Welch, Graham F. (eds) *The Oxford Handbook of Music education, Volume II*. New York: Oxford University Press. (99-103)
- Emonts, F. (1992) *Europäische Klavierschule*. Mainz: Schott Music.

- Faria, C. (2013) *Levantamento e Caracterização de Projetos Musicais Implementados em Estabelecimentos Prisionais Femininos Portugueses(2005 a 2010)*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Foucault, M. (2013) *Vigiar e Punir*. Lisboa: Edições 70.
- Goffman, E. (1991) *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. London: Penguin Books.
- Gomes, S. e Granja, R. (2015) “Introdução” in Gomes, S. e Granja, R. (org) *Mulheres e crime. Perspectivas sobre intervenção, violência e reclusão*. V.N. Famalicão: Edições Humus. (9-13)
- Graham, H. (2010) *International Innovation in Offender Reintegration*. Paper presentation at the Reintegration Puzzle Conference. (23-25)
- Graham, H. e White, R. (2015) *Innovative Justice*. New York: Routledge.
- Grainger, S. (2011) “Venezuela prison orchestra gives hope to inmates”. *BBC News*. [www.bbc.com/news/world-latin-america-14050825?print=true](http://www.bbc.com/news/world-latin-america-14050825?print=true) [consultado em 29/09/16]
- Gregory, S. (2004) *Quality and effectiveness in creative music workshop practice: an evaluation of language, meaning and collaborative process*. Thesis for the degree of Master of Philosophy by project. London: Royal College of Art.
- Gussak, D. (2009) “The effects of art therapy on male and female inmates: Advancing the research base”. *Arts in Psychotherapy*, 36: 5-12.
- Gussak, D. (2006) “Effects of art therapy with prison inmates: A follow-up study”. *The Arts in Psychotherapy*, 33: 188–198.
- Hallam, S. (2010) “The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people”. *International Journal of Music Education*, 28(3): 269-89.
- Hennessy, S. (2005) “‘Taiko SouthWest’: developing a ‘new’ musical tradition in English schools”. *International Journal of Music Education*, Vol.23(3): 217-226.
- Henley, J. (2015) “Musical learning and desistance from crime: the case of a ‘Good Vibrations’ Javanese gamelan project with young offenders”. *Music Education Research*, 17(1): 103-120.

- Henley, J., Mota, G. e Cohen, Mary L. (2013) “Musical development and positive identity change within criminal justice settings” in Beyens, G. C., Ramos, M. A., Zipane, E. e Ophuysen T. (Eds.) *Rethinking Education: Empowering Individuals with the Appropriate Educational Tools, Skills and Competencies, for their Active Cultural, Political and Economic Participation in Society in Europe and Beyond*. Brussels: Access to Culture Platform. (120-149)
- Henley, J., Caulfield, L., Wilson, D. e Wilkinson, D. J. (2012) “Good Vibrations: positive change through social music-making”. *Music Education Research*, Vol.14 (4): 499-520.
- Higgins, L. (2012) *Community Music: in theory and in practice*. New York: Oxford University Press.
- Higgins, L. (2010) “Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes”. *Revista da ABEM*, Vol.23: 7-14.
- Higgins, L. (2008) “The creative music workshop: event, facilitation, gift”. *International Journal of Music Education*, Vol. 26(4): 326–338.
- Higgins, L. (2007) “Acts of hospitality: the community in Community Music”. *Music Education Research*, Vol.9(2): 281-292.
- Higgins, L. (2006) *Boundary-walkers: Contexts and concepts of community music*. Tese de doutoramento. Limerick: University of Limerick.
- Higgins, L. (2002) “Towards Community Music Conceptualizations” in Schippers, H., Kors, N. (eds) *Proceedings from the International Society for Music Education 2002 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. Rotterdam: International Society for Music Education .(1-15)
- Hirschberg, D. (2000) *Technique is Fun. Elementary B*. Van Nuys: Alfred Publishing Co.
- Irene Taylor Trust (2005) *Time Well Spent. Lessons learned from the Irene Taylor Trust Music in Prisons' evaluations of music programmes in prisons*. Relatório da organização.  
<http://www.artsevidence.org.uk/media/uploads/evaluation-downloads/mip-time-well-spent-2005.pdf> [consultado em 09/09/16]
- Johnson, L. M. (2008) “A Place for Art in Prison: Art as a Tool For Rehabilitation and Management”. *Southwest Journal of Criminal Justice*, Vol. 5(2): 100-120.
- Jorgensen, E. R. (2008) *The art of teaching music*. Bloomington: Indiana University Press.

- Kern, F., Keveren, P. e Rejino, M. (2005) *Adult Piano Method. Popular Hits, Book 1*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.
- Koopman, C. (2007) “Community music as music education: on the educational potential of community music”. *International Journal of Music Education*, Vol.25(2): 151-163.
- Krikun, A. (2010) “Community music during the New Deal: the contributions of Willem Van de Wall and Max Kaplan”. *International Journal of Community Music*, Vol.3(2): 165-174.
- Lamela, I. e Rodrigues, P. M. (2016) “Understanding leadership in community music-making projects behind bars: three experiences in Portuguese prisons”. *International Journal of Community Music*, Vol.9(3): 257-271.
- Lee, R. (2010) “Music education in prisons: A historical overview”. *International Journal of Community Music*, Vol.3(1): 7-18.
- Lee, S. (2016) *Edinburgh presentation, July 2016: Should prisoners be having fun?*. Apresentação no simpósio "Cross-overs and intersections between music-making in prison contexts and community music: International Perspectives", International Society for Music Education 2016 Seminar of the Commission for the Community Music Activity. (documento não publicado)
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. e Woody, R. H. (2007) *Psychology for Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Leitch, R. e Day, C. (2000) “Action research and reflective practice: towards a holistic view”. *Educational Action Research*, Vol.8(1): 179-193.
- Leite, A. (2012) *Projetos desenvolvidos em estabelecimentos prisionais de 2006 a 2012*. Relatório não publicado. Casa da Música - Serviço Educativo.
- Leonido, L. e Montabes, J. (2010) “As artes em meio prisional – presente e futuro”. *European Review of Artistic Studies*. Vol.1(1): 53-115.
- Levitin, Daniel J. (2007) *Uma paixão humana. O seu cérebro e a música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Lindquist, C. H. (2000) “Social Integration and Mental Well-Being Among Jail Inmates”. *Sociological Forum*, Vol. 15(3): 431-455.

- Lopes, A. T. e Dotsenko, V. [coordenação] (1994) *Manual de piano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Machado, T. S. (2009) “Vinculação aos pais: Retorno às origens”. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(1): 139-156.  
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15052/1/Vinc.retornaorig.PE%26C.2009.pdf>  
 [consultado em 06/10/16]
- Matos, R. e Machado, C. (2007) “Reclusão e laços sociais: discursos no feminino”. *Análise Social*, vol. XLII(185): 1041-1054.
- McKay, G., Higham, B. (2011) *Community Music: History and Current Practice, its Constructions of ‘Community’, Digital Turns and Future Soundings*. Relatório da Arts and Humanities Research Council. <http://usir.salford.ac.uk/18930/> [consultado em 26/09/16]
- McPherson, G. E. e Gabrielsson, A. (2002) “From sound to sign” in Parncutt, R. e McPherson, G. E. (eds) *The Science and Psychology of Music Performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press. (99-115)
- Mendonça, M. (2010) “Gamelan in Prisons in England and Scotland: Narratives of Transformation and the ‘Good Vibrations’ of Educational Rhetoric”. *Ethnomusicology*, Vol.54 (3): 369-394.
- Menning, N. (2010) “Singing with conviction: New Zealand prisons and Maori populations”. *International Journal of Community Music*, Vol.3(1): 111-120.
- Merriam, B. (1998) “To Find a Voice”. *Women & Therapy*, 21(1): 157-171.
- Miguel, A. F. (2016) *Skopeologias: músicas e saberes sensíveis na construção partilhada do conhecimento*. Tese de douramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mills, J. (2007) *Instrumental Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, J. (2003) “Musical performance: crux or curse of music education?”. *Psychology of Music*, Vol. 31(3): 324-339.
- Moser, P., McKay, G. (2005) *Community Music: A Handbook*. Dorset: Russel House Publishing.

- Mota, G. (2012) “A music workshop in a women’s prison: crossing memories, attributing meanings” in *Proceedings of the XXIV International Seminar on Research in Music Education*. Thessaloniki: International Society of Music Education. (160-166)
- Mullen, P. (2008) “Issues in Leadership for Community Music Workers” in Coffman, D. (ed) *Proceedings from the International Society for Music Education (ISME) 2008 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. Roma: International Society of Music Education. (253-262)
- Mullen, P. (2002) “We don’t teach we explore: aspects of community music delivery” in Schippers, H., Kors, N. (eds) *Proceedings from the International Society for Music Education 2002 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. Rotterdam: International Society for Music Education. (84-90)  
[http://issuu.com/official\\_isme/docs/2002\\_cma\\_proceedings?viewMode=magazine&mode=embed](http://issuu.com/official_isme/docs/2002_cma_proceedings?viewMode=magazine&mode=embed) [consultado em 21/09/16]
- Myers, D., Bowles, C. e Dabback, W. (2013) “Music Learning as a Lifespan Endeavor” in Veblen, K., Messenger, S. J., Silverman, M. e Elliot, D. J. (ed) *Community Music Today*. Maryland: Roman & Littlefield Education. (133-150)
- Nogueira, P. (2015) “Três horas para amar: a representação da sexualidade em reclusão” in Gomes, S. e Granja, R. (org) *Mulheres e Crime. Perspectivas sobre intervenção, violência e reclusão*. V.N. Famalicão: Edições Húmus. (119-138)
- Nugent, B. e Loucks, N. (2011) “The Arts and Prisoners: Experiences of Creative Rehabilitation”. *The Howard Journal* . Vol. 50(4): 356-370.
- O'Grady, L. (2009). *The therapeutic potentials of creating and performing music with women in prison: a qualitative case study*. Tese de doutoramento. Melbourne: Faculty of Music of the University of Melbourne.
- O'Grady, L. e McFerran, K. (2007) “Community Music Therapy and Its Relationship to Community Music: Where Does It End?”. *Nordic Journal of Music Therapy*, Vol.16(1): 14-26.
- Olsson, B. (1997) “The social psychology of music education” in Hargreaves, David J. e North, Adrian C. (eds) *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press. (290-305)

- Papageorgi, I., Creech, A. e Welch, G. (2011) “Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres”. *Psychology of Music*, Vol.41(1):18-41.
- Papageorgi, I., Hallam, S. e Welch, G. F. (2007) “A conceptual framework for understanding musical performance anxiety”. *Research Studies in Music Education*, 28: 83-107.
- Parkes, R. e Bilby, C. (2010) “The Courage to Create: The Role of Artistic and Spiritual Activities in Prisons”. *The Howard Journal*, Vol.49(2): 97–110.
- Pettan, S. (2010) “Applied Ethnomusicology: Bridging Research and Action”. *Music and Arts in Action*, Vol.2(2): 90-93.
- Pike, P. D. (2001) *Leisure piano lessons : a case study of lifelong learning*. Tese de doutoramento. Oklahoma: University of Oklahoma.
- Pimenta, B. (1992) *Prisão de Mulheres*. Odivelas: Europress.
- Prensa FundaMusical Bolívar (s/d) *Penitentiary Academic Program*.  
<https://fundamusical.org.ve/education/penitentiary-academic-program/> [consultado em 04/10/16]
- Price, D. (2002) “ ‘A Quiet Revolution’ – An Overview of Current Community Music Initiatives in the UK” in Schippers, H., Kors, N. (eds) *Proceedings from the International Society for Music Education 2002 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. Rotterdam: International Society for Music Education .(111-115)
- Priest, P. (1989) “Playing by Ear: Its Nature and Application to Instrumental Learning”. *British Journal of Music Education*, Vol.6(2): 173–191.
- Quintela, P. (2011) “Estratégias de mediação cultural: Inovação e experimentação no Serviço Educativo da Casa da Música”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 94: 63-85.
- Revel, J. (2005) *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz.
- Richardson, L. (1998) “Writing. A Method of Inquiry” in Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (eds) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications. (345-371)

- Rodrigues, H. (2005) “Festa da Música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interacções humanas às canções de embalar”. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 17: 61-80.
- Rodrigues, P. M. e Rodrigues, H. (2011) “Towards a New-Gesamt-Gesamtkunstwerke: Artistic Experiments and the Engineering of Social Consciousness”. *The International Journal of the Arts in Society*, Vol.6(3): 33-44.
- Rodrigues, H., Leite, A., Faria, C., Monteiro, I. e Rodrigues, P.M. (2010) “Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of ‘BebéBabá’”. *International Journal of Community Music*, Vol.3(1): 77-90.
- Roma, C. (2010) “Re-sounding: Refuge and reprise in a prison choral community”. *International Journal of Community Music*, Vol.3(1): 91-101.
- Romero, S. (2008, 23 de junho) “Amid Despair in a Venezuelan prison, strains of hope from a music program”. *New York Times*.  
<http://www.nytimes.com/2008/06/23/world/americas/23venezuela.html> [consultado em 29/09/16]
- Roulston, K. (2010) “‘There is no end to learning’: Lifelong education and the joyful learner”. *International Journal of Music Education*, Vol.28(4):341–352.
- Roulston, K., Jutras, P. e Kim, S. J. (2015) “Adult perspectives of learning musical instruments”. *International Journal of Music Education*, Vol. 33(3): 325–335.
- Sacks, O. (2008) *Musicofilia*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Santa Casa da Misericórdia do Porto (2015) *Dez Anos de Afirmação de um Projeto Penitenciário Moderno e Humanista*. Porto: Santa Casa da Misericórdia do Porto.
- Santos, B. S. (2007) “Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78: 3-46.
- Schippers, H. e Bartleet, B. (2013) “The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education”. *International Journal of Music Education*, Vol.31(4): 454-471.

- Serras, D. e Pires, A. (2004) “Maternidade atrás das grades. Comportamento parental em contexto prisional”. *Análise Psicológica*, 2(XXII): 413-425
- Sheehan, E. (2010) *Critical Song: Exploring Songwriting’s Value and Pedagogy in Prison*. Bachelor thesis. Middletown, Connecticut: Wesleyan University.
- Silber, L. (2005) “Bars behind bars: the impact of a women’s prison choir on social harmony”. *Music Education Research*, Vol. 7(2): 251-271.
- Singer, J. K. (2010) “Creativity in confinement” in Cropley, D. H., Cropley, A. J., Kaufman, J. C. e Runco, M. A. (eds) *The Dark Side of Creativity*. New York: Cambridge University Press. (177-203)
- Sloboda, J. (2001) “Conference Keynote Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: where does music education fit?”. *Music Education Research*, Vol. 3(2): 243-253.
- Stake, R. E. (2012) *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stecher, M., Gordon, C., Horowitz, N., Kern, R. F., e Lancaster, E. L. (1980) *Keyboard Strategies, a Piano Series for Group Or Private Instruction Created for the Older Beginner*. New York: Schirmer.
- Steiner, T. (2013) “Re-Rite” in *Consagração da Primavera*. Porto: Casa da Música (18-19)  
[http://www.casadamusica.com/en/media/3717756/consprimavera\\_web.pdf?lang=en](http://www.casadamusica.com/en/media/3717756/consprimavera_web.pdf?lang=en)  
 [consultado em 21/10/16]
- Steyn, F. (2005) *Review of South African Innovations in Diversion and Reintegration of At-Risk Youth*. Cape Town: Open Society Foundation for South Africa.  
<http://childjustice.org.za/publications/Diversion.pdf> [consultado em 01/10/16]
- Strauss, Anselm (1987) *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanwick, K. (2001) “Teaching music musically”. *Per Musi*, 4: 29-36.
- Tett, L., Anderson, K., McNeill, F., Overy, K. e Sparks, R. (2012) “Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study”. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 44(2): 171-185.

- Thompson, J. (1996) *Easiest Piano Course. Part one*. Florence: The Willis Music Company.
- Tiernan, J. (2010) “Céim ar Chéim, Step by Step – Community music programme in an Irish probation centre: A personal reflection”. *International Journal of Community Music*, Vol. 3(1): 133–142.
- Tsiris, G. (2014) “Community music therapy: Controversies, synergies and ways forward”. *International Journal of Community Music*, Vol. 7(1): 3-9.
- Tuastad, L. e O'Grady, L. (2013) “Music therapy inside and outside prison – A freedom practice?”. *Nordic Journal of Music Therapy*, Vol.22(3): 210-232.
- Tuckman, B. W. (2012) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Universidade de Aveiro (2013) *Guião da unidade curricular Música, Educação e Comunidade*.
- Van Buren, K. (2010) “Applied Ethnomusicology and HIV and AIDS: Responsibility, Ability, and Action”. *Ethnomusicology*, Vol.54(2): 202-223.
- Van de Wall, W. (1936) *Music in Institutions*. New York: The Russel Sage Foundation.
- Varvarigou, M., Hallam, S., Creech, A. e McQueen, H. (2013) “Different ways of experiencing music-making in later life: Creative music sessions for older learners in East London”. *Research Studies in Music Education*, Vol.35(1):103–118.
- Vasconcelos, A. A. (2002) *O Conservatório de Música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Veblen, K. (2013) “The Tapestry: Introducing Community Music” in Veblen, K., Messenger, S. J., Silverman, M. e Elliot, D. J. (ed) *Community Music Today*. Maryland: Roman & Littlefield Education. (1-9)
- Veblen, K. (2008) “The many ways of community music”. *International Journal of Community Music*, Vol.1(1).
- [https://www.researchgate.net/publication/233716431\\_The\\_many\\_ways\\_of\\_community\\_music](https://www.researchgate.net/publication/233716431_The_many_ways_of_community_music) [consultado em 22/10/16]

- Veblen, K. (2002) "Apples and Oranges, Solar Systems and Galaxies: Comparing Systems of Community Music" in Schippers, H., Kors, N. (eds) *Proceedings from the International Society for Music Education 2002 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. Rotterdam: International Society for Music Education. (115-124).
- Veblen, K. e Waldron, J. L. (2012) "Fast forward: emerging trends in community music" in McPherson, G. E. e Welch, G. F. (eds) *The Oxford Handbook of Music education, Volume II*. New York: Oxford University Press. (203-219)
- Veblen, K., Olsson, B. (2002) "Community Music: Toward an International Overview" in Cowell, R., Richardson, C. (eds) *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press. (730-753)
- Wacquant, L. (2009) *Prisons of Poverty*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Warfield, D. (2010) "Bowing in the right direction: Hiland Mountain Correctional Center women's string orchestra programme". *International Journal of Community Music*, Vol.3(1): 103–110.
- Willingham, L. (2002) "Prologue" in Sullivan, Timothy e Willingham, Lee (eds) *Creativity and Music Education*. Toronto: Canadian Music Educators' Association. (xvii-xxi)
- Wilson, D., Caulfield, L. e Atherton, S. (2009) "Good Vibrations: The long-term impact of a prison-based music project". *Prison Service Journal*, 182: 27-32.
- Wilson, G. D. (1997) "Performance anxiety" in Hargreaves, David J. e North, Adrian C. (eds) *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press. (229-245)
- Wilson, G. D e Roland, D. (2002) "Performance Anxiety" in Parncutt, R. e McPherson, Gary E. (eds) *The Science and Psychology of Music Performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press. (47-62)
- Woodward, S.C., Sloth-Nielsen, J. e Mathiti, V. (2008) "South Africa, the arts and youth in conflict with the law". *International Journal of Community Music*, Vol.1(1): 69-88.
- Wristen, B. (2006) "Demographics and motivation of adult group piano students". *Music Education Research*, Vol.8(3): 387-406

Young, S. (2005) “Musical communication between adults and young children” in Miell, D., Macdonald, R. e Hargreaves, David J. (eds) *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press (281-299).

## **Internet**

[www.casadamusica.pt](http://www.casadamusica.pt)

[www.dgsp.mj.pt](http://www.dgsp.mj.pt)

[www.eselx.ipl.pt](http://www.eselx.ipl.pt)

<https://fundamusical.org.ve/el-sistema/>

[www.isme.org](http://www.isme.org)

## **Legislação**

Decreto-Lei 265/79 de 1 de agosto

Decreto-Lei 48/1995 de 15 de março

Despacho Conjunto 451/99 de 1 de junho

Decreto-Lei 145/2004 de 17 de junho

Decreto-Lei 115/2009 de 12 de agosto

Decreto-Lei 51/2011 de 11 de abril

Decreto-Lei 215/2012 de 28 de dezembro



## ANEXOS

## Anexo 4 – ofício de autorização da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

Exmo(a) Senhor(a)  
Director do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz  
do Bispo (Mulheres)

V/ referência	N/ referência	Ofício N.º	Data
		163/DSOPRE/13	16.09.2013

**Assunto:** Investigação sobre "Reclusão e Experiência Musical, por Maria Inês Lamela

1. Pelo presente vimos informar V. Exa. que, por Despacho do Senhor Director-Geral, datado de 04.09.2013, Maria Inês Lamela, doutoranda em Música, área da Educação, pelo Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, está autorizada a realizar a investigação supra mencionada, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Maria Rodrigues, no Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo (Mulheres).

2. São objectivos gerais do estudo investigar “de que forma a prática do piano, baseada nos princípios da *Música da Comunidade*, pode ser uma via para a reconstrução da individualidade do recluso” e objectivos específicos:

- Alargar a implementação dos princípios da *Música na Comunidade* estabelecidos pela CMA em 1990 à prática individualizada de um instrumento;
- Identificar as estratégias de abordagem à prática instrumental, mais especificamente à prática de piano, que melhor se adequam a um contexto prisional;
- Aplicar as metodologias desenvolvidas e implementada no âmbito da prática do piano em contexto prisional noutros contextos musicais, formais ou informais.

3. A metodologia de pesquisa a utilizar – essencialmente baseada em trabalho de campo – assenta no trabalho com um grupo de **3 a 6 reclusas** entre os meses de **Outubro de 2013 e Junho de 2014**, de frequência semanal (com interrupção de duas semanas previstas para o final de Dezembro e meados de Março), em sessões individuais de 45 minutos. Periodicamente serão feitas sessões de trabalho em grupo com as reclusas participantes, sob a condução da requerente ou de músicos convidados, conforme os objectivos das sessões. Cada sessão individual ou de grupo, será **registada em vídeo e áudio**.

A realização das sessões exige a colocação, pela requerente, de um piano vertical a ser colocado em permanência numa sala a definir pela Direcção do Estabelecimento Prisional.

Encontra-se prevista também a realização de entrevistas (não especificadas) - numa fase preliminar, numa fase intermédia e depois de concluídos os 9 meses do trabalho de campo.



Finalmente a concretização deste projecto prevê ainda uma “performance pública (nas instalações do EPSCB(M) e/ou no exterior)”, cuja data indicativa não se informa, mas presumivelmente será no final do trabalho de campo, como objectivo transversal a todo o processo de trabalho, considerando que “a apresentação em concerto é um dos momentos mais importantes na experiência individual de cada participante”.

Foi recolhido pelo Senhor Director do EPSCB(M) recolheu parecer prévio junto da equipa técnica do estabelecimento sobre a exequibilidade do projecto no âmbito do Plano de Intervenção do 2º Semestre/2013 e 1º Semestre de 2014, tendo sido comunicado à DSOPRE a sua disposição favorável para o acolhimento do mesmo.

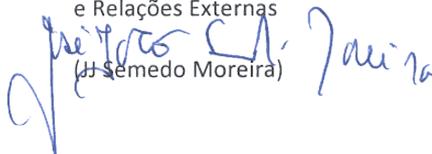
4. O pedido em questão encontra-se assim instruído conforme o determinado pelo n.º 3 da Circular 5/GDC/2001, de 18 de Junho no que respeita à certificação da condição académica e à caracterização dos objectivos e à metodologia do projecto a realizar pela requerente.

Face ao exposto considera-se que o estudo preenche os requisitos para poder vir a ser deferido, mediante a condição de que:

- a) a execução do trabalho decorra no Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo (Mulheres) e esteja sempre dependente da disponibilidade e coordenação com a respectiva Direcção;
  - b) o trabalho de projecto, incluindo as entrevistas previstas para os primeiros nove meses, seja desenvolvido pela requerente e demais colaboradores (os quais devem ficar identificados) com um grupo de entre 3 a 6 reclusas, a seleccionar em articulação com a Direcção do EP e respectiva equipa técnica tendo em conta o Plano de Intervenção referido em 3;
  - c) a entrada e saída de equipamento de gravação de som e imagem, o planeamento das sessões semanais, assim como a organização de eventos, dentro ou fora do estabelecimento, se encontra condicionada na sua oportunidade e calendarização, à avaliação que no momento a Direcção possa fazer, tendo em conta entre outros aspectos, as condições normais de funcionamento e a ordem e segurança das respectivas instalações;
  - d) a participação das reclusas seleccionadas possa ser prejudicada, em qualquer uma das fases previstas no projecto, por factos supervenientes de procedimentos e impedimentos decorrentes das condições de execução da pena conforme estabelecido no Código de Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade e no Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais;
  - e) a recolha do consentimento informado por parte das reclusas que colaborarem – especialmente os relativos aos seus direitos de imagem - reservando-se-lhes o direito de, a qualquer momento, poderem interromper a sua colaboração. O assentimento das reclusas ser passado a escrito, ficando cópia no EP;
- 5.4. a requerente, colaboradores e respectivo orientador fiquem obrigados a preservar o anonimato dos dados e das pessoas que venham a colaborar, através de declaração escrita.
- 5.5. seja remetida cópia dos resultados finais do trabalho e de outros materiais entretanto obtidos, à Direcção de Serviços de Organização, Planeamento e Relações Externas .

Com os melhores cumprimentos

O Director Serviços de Organização, Planeamento  
e Relações Externas

  
(J. Semedo Moreira)

VPF/

# Anjos d'amor

A

8va

Musical score for section A, measures 1-7. The score is in 4/4 time and consists of three systems of staves. The first system has a treble clef staff with a '8va' marking above it, a piano staff, and a bass clef staff. The piano part features a complex texture of chords and arpeggios. The melody in the treble clef staff begins with a whole rest, followed by eighth notes and quarter notes.

B

8va

Musical score for section B, measures 8-15. The score is in 4/4 time and consists of three systems of staves. The first system has a treble clef staff with a '8va' marking above it, a piano staff, and a bass clef staff. A double bar line with repeat dots is placed at the beginning of measure 8. The piano part continues with its complex chordal texture. The melody in the treble clef staff features quarter and eighth notes.

16

Musical score for section B, measures 16-23. The score is in 4/4 time and consists of three systems of staves. The first system has a treble clef staff, a piano staff, and a bass clef staff. A double bar line with repeat dots is placed at the beginning of measure 16. The piano part continues with its complex chordal texture. The melody in the treble clef staff features quarter and eighth notes.

C

24

D.C. al Coda

Coda

33

43

# Esperança

novembro 2013

**A**

**B** repetir ad libitum **A**

esta célula é tocada ad libitum, alternada com intervenções improvisadas da mão direita

**C**

14

Detailed description: The score is for a piece titled 'Esperança' in 4/4 time. It consists of three main sections: A, B, and C. Section A (measures 1-6) features a piano accompaniment with a steady eighth-note bass line and block chords in the left hand, and a melodic line in the right hand with eighth-note patterns. Section B (measures 7-13) includes a melodic phrase in the right hand that is repeated ad libitum, as indicated by the text 'esta célula é tocada ad libitum, alternada com intervenções improvisadas da mão direita'. Section C (measures 14-20) continues the piano accompaniment and introduces a new melodic phrase in the right hand. The score is written for piano with a grand staff (treble and bass clefs).

A

CODA

21

Musical score for a piano piece, measures 21-26. The score is in 4/4 time and consists of four staves. The first two staves are the treble clef, and the last two are the bass clef. The piece is divided into a section labeled 'A' (measures 21-24) and a 'CODA' section (measures 25-26). The 'A' section features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. The 'CODA' section features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. The piece ends with a final chord in the bass clef.

# Ousadia

novembro 2013

A

Musical score for section A, measures 1-4. The score is in 4/4 time with a key signature of five flats (B-flat major/C minor). The right hand (RH) plays a melody of eighth notes: G4, A4, B-flat4, C5, D5, E5, F5, G5. The left hand (LH) plays a bass line of quarter notes: G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The RH has rests in measures 1 and 3.

Musical score for section A, measures 5-8. The score continues from measure 4. The RH melody is: G4, A4, B-flat4, C5, D5, E5, F5, G5. The LH bass line is: G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The RH has rests in measures 5 and 7.

B

Musical score for section B, measures 9-16. The score is in 4/4 time with a key signature of five flats. The RH plays a melody of eighth notes: G4, A4, B-flat4, C5, D5, E5, F5, G5. The LH plays a bass line of quarter notes: G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The RH has rests in measures 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, and 16. A fermata is placed over the final G5 note in measure 16. An 8va marking is present at the end of the piece.

17

8<sup>a</sup>

25

A

29

coda

33

Musical score for measures 33-36. The score is in 4/4 time and features a key signature of four flats (B-flat, E-flat, A-flat, D-flat). The right hand (RH) consists of two staves: the upper staff contains a melody of quarter notes (G4, A4, B-flat4, C5) with rests, and the lower staff contains a melody of quarter notes (B-flat3, A3, G3, F3) with rests. The left hand (LH) consists of two staves: the upper staff contains a rhythmic accompaniment of eighth notes with chords (B-flat4, A4, G4, F4) and rests, and the lower staff contains a bass line of quarter notes (G3, F3, E3, D3).

37

Musical score for measures 37-40. The score is in 4/4 time and features a key signature of four flats (B-flat, E-flat, A-flat, D-flat). The right hand (RH) consists of two staves: the upper staff contains a melody of quarter notes (G4, A4, B-flat4, C5) with rests, and the lower staff contains a melody of quarter notes (B-flat3, A3, G3, F3) with rests. The left hand (LH) consists of two staves: the upper staff contains a rhythmic accompaniment of eighth notes with chords (B-flat4, A4, G4, F4) and rests, and the lower staff contains a bass line of quarter notes (G3, F3, E3, D3). The piece concludes with a double bar line.

# Sero

novembro 2013

**A**

Musical score for section A, measures 1-6. The score is in 4/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The right hand (RH) has a melody starting on a whole rest, followed by quarter notes G4, A4, Bb4, C5, and a half note D5. The left hand (LH) has a bass line of quarter notes G2, A2, Bb2, C3, and a half note D3. The bass clef part features a steady accompaniment of eighth notes G2, A2, Bb2, C3.

**B**

8va

Musical score for section B, measures 7-11. The right hand (RH) has a melody starting on a whole rest, followed by quarter notes G4, A4, Bb4, C5, and a half note D5. The left hand (LH) has a bass line of quarter notes G2, A2, Bb2, C3, and a half note D3. The bass clef part features a steady accompaniment of eighth notes G2, A2, Bb2, C3.

**12**

Musical score for section B, measures 12-15. The right hand (RH) has a melody starting on a whole rest, followed by quarter notes G4, A4, Bb4, C5, and a half note D5. The left hand (LH) has a bass line of quarter notes G2, A2, Bb2, C3, and a half note D3. The bass clef part features a steady accompaniment of eighth notes G2, A2, Bb2, C3.

17 **A**

Musical score for section A, measures 17-22. The score is in 3/4 time and features a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The right hand (RH) has a melodic line starting in measure 20 with a quarter note G4, followed by eighth notes A4-B4, C5, and B4-A4. The left hand (LH) has a bass line of quarter notes G2, F2, E2, D2, C2, and B1. The RH has whole rests in measures 17, 18, 19, and 20. The LH has chords of G2-B1, F2-A1, E2-C2, and D2-B1 in measures 17-20, and chords of G2-B1, F2-A1, E2-C2, and D2-B1 in measures 21-22.

23 **Coda**

Musical score for the Coda, measures 23-28. The score is in 3/4 time and features a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The right hand (RH) has a melodic line starting in measure 23 with a quarter note G4, followed by eighth notes A4-B4, C5, and B4-A4. The left hand (LH) has a bass line of quarter notes G2, F2, E2, D2, C2, and B1. The RH has whole rests in measures 23, 24, 25, and 26. The LH has chords of G2-B1, F2-A1, E2-C2, and D2-B1 in measures 23-26, and chords of G2-B1, F2-A1, E2-C2, and D2-B1 in measures 27-28.

# SaBach

abril 2014

The first system of the musical score for 'SaBach' consists of three staves. The top staff is in treble clef with a 2/4 time signature, containing a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. The middle staff is in treble clef and contains whole rests. The bottom staff is in bass clef and contains a rhythmic accompaniment of eighth notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.

The second system of the musical score for 'SaBach' consists of three staves. The top staff is in treble clef with a 2/4 time signature, containing a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. The middle staff is in treble clef and contains whole rests. The bottom staff is in bass clef and contains a rhythmic accompaniment of eighth notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.

The third system of the musical score for 'SaBach' consists of three staves. The top staff is in treble clef with a 2/4 time signature, containing a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. The middle staff is in treble clef and contains whole rests. The bottom staff is in bass clef and contains a rhythmic accompaniment of eighth notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.

16

This system contains five measures of music. The upper staff (treble clef) features a melody starting with a quarter note, followed by a half note, and then a series of eighth notes. The lower staff (bass clef) has a consistent eighth-note accompaniment pattern. The piano part includes a complex rhythmic figure with multiple beamed eighth notes.

21

This system contains five measures of music. The upper staff (treble clef) continues the melody with quarter and eighth notes. The lower staff (bass clef) maintains the eighth-note accompaniment. The piano part continues with its intricate rhythmic pattern.

26

This system contains five measures of music. The upper staff (treble clef) shows a more active melody with eighth notes. The lower staff (bass clef) continues the eighth-note accompaniment. The piano part maintains its complex rhythmic accompaniment.



46

Musical score for measures 46-49. The score is written for piano with a grand staff. The right hand (treble clef) plays a melody of quarter notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4. The left hand (bass clef) plays a rhythmic accompaniment of eighth notes: G3, A3, B3, A3, G3, F3, E3, D3. The piece concludes with a double bar line and a repeat sign.

Anexo 11 – partituras não-convencionais

**BEAUTY AND THE BEAST**  
Alan Menken

**Nota:**

\_\_\_\_\_ Mão direita

\_\_\_\_\_ Mão esquerda

**1**

1  
dó

1 2 1 2 3 4 5 5 4 3 2 1 4 3 2 1  
dó ré\_\_\_ dó ré mi fá sol\_ sol fá mi ré dó\_ fá mi ré dó

5 3 1 4 5 3 1 3  
mi sol si fá\_\_\_ mi sol si sol\_\_\_

**2**

1  
dó

1 2 3 2 3 5 1 1 1 3 3 4 2 3 1  
dó ré\_\_\_ mi ré mi sol dó\_ dó dó mi mi fá ré mi dó\_\_\_

5 3 1 4 5 3 1 1 4  
mi sol si fá\_\_\_ mi sol si si fá\_

**3**

1 2 3 4 5 1 5 4 1 2 3 4 5 5 4 3 2 1 1 2 3 1 2  
dó ré mi fá sol\_\_\_ dó lá sol\_\_\_ dó ré mi fá sol\_ sol fá mi ré dó\_ dó ré mi dó ré\_\_\_

2 1  
lá si

**4**

1  
dó

1 2 1 2 3 4 5 5 4 3 2 1 4 3 2 1  
dó ré\_\_\_ dó ré mi fá sol\_ sol fá mi ré dó\_ fá mi ré dó

5 3 1 4 5 3 1 3  
mi sol si fá\_\_\_ mi sol si sol\_\_\_

**5**

1  
dó

1 2 3 2 3 5 1 1 1 3 3 4 2 3 1  
dó ré\_\_\_ mi ré mi sol dó\_ dó dó mi mi fá ré mi dó\_\_\_

5 3 1 4 5 3 1 1 4  
mi sol si fá\_\_\_ mi sol si si fá\_

Coda

3 2 3 5 1 1 1 3 3 4 2 3 1  
mi ré mi sol dó\_ dó dó mi mi fá ré mi dó\_\_\_\_  
1 4  
si fá\_

lento

3 2 3 5 1 1 1 3 3 4 2 3 1  
mi ré mi sol dó\_ dó dó mi mi fá ré mi dó\_\_\_\_  
1 4  
si fá\_





**Coda**

2 2 2 2 2 2 2 2  
mi ré dó si lá sol fá mi ré\_ \_

2 2 2 2 2 2 2 2  
dó si lá sol fá mi ré dó si\_ \_

Ao mesmo tempo!

Muito agudo e lento

3 4 2 1  
ré\_ mi dó si\_



# FEITICEIRA

Luís Represas

Nota:

\_\_\_\_\_ Mão direita

\_\_\_\_\_ Mão esquerda

## Introdução

5 1 2 5 1 2  
lá ré mi\_ lá ré mi\_

5 1 2 5 1 2  
lá ré mi\_ lá ré mi\_

5 2 1 5 2 1  
lá ré mi\_ lá ré mi\_

5 2 1 5 2 1  
lá ré mi\_ lá ré mi\_

## Estrofe 1

2 2 2 3 3 2 2 5 4 4 4 4 3 4 4 3 1 1 3 3 3 3 3 2 2  
lá lá lá\_ si si\_ lá lá\_ ré\_ dó dó dó\_ dó si dó\_ dó si\_ sol sol\_ si\_ si si\_ si si\_ lá lá\_

2 2  
mi mi\_

## Estrofe 2

2 2 2 3 3 2 2 5 4 4 4 4 3 4 4 3 1 1 3 3 3 3 3 2 2  
lá lá lá\_ si si\_ lá lá\_ ré\_ dó dó dó\_ dó si dó\_ dó si\_ sol sol\_ si\_ si si\_ si si\_ lá\_ lá\_

2 2  
mi mi\_

## Estrofe 3

2 2 2 3 3 2 2 4 3 3 3 3 1 3 3 2 2 2 3 2 2 2 2 2 3 2 2  
lá lá lá\_ si si\_ lá lá\_ dó\_ si si si\_ si sol si\_ si lá\_ lá lá\_ si\_ lá lá\_ lá lá lá\_ si\_ lá\_ lá\_

## Estrofe 4

3 3 3  
ré ré ré\_

4 3 3 3 3  
mi\_ ré\_\_ ré ré ré\_

4 3 3 3 3 2 2 2 2  
mi\_ ré\_\_ ré ré ré\_ dó# dó#\_ dó# dó#\_

3 3 3  
lá lá\_ lá

3 3 3  
lá lá\_ lá

2  
si\_\_

2 4 3 2 3 2  
dó# mi\_ ré\_ dó#\_ ré\_ dó#\_

2 2 2 2 2 3 3 3 3 3 2 2 3 3 3 2  
si si si\_ si si\_ lá lá\_\_ lá lá lá\_ si si\_ lá lá\_ lá si

2 2  
dó# dó#\_

3 3 3 2 2 3 3  
ré ré ré\_ dó#\_ dó#\_ ré\_\_\_\_ ré\_\_\_\_

2 2 3 3 3  
si si\_ lá\_ lá lá\_\_

## LETRA

De que noite demorada  
Ou de que breve manhã  
Vieste tu, feiticeira  
De nuvens deslumbrada

De que sonho feito mar  
Ou de que mar não sonhado  
Vieste tu, feiticeira  
Aninhar-te ao meu lado

De que fogo renascido  
Ou de que lume apagado  
Vieste tu, feiticeira  
Segredar-me ao ouvido

De que fontes de que águas  
De que chão de que horizonte  
De que neves de que fráguas  
De que sedes de que montes  
De que norte de que lida  
De que deserto de morte  
Vieste tu feiticeira  
Inundar-me de vida.

# GYMNOPIÉDIES I

Erik Satie

Nota:

\_\_\_\_\_ Mão direita

\_\_\_\_\_ Mão esquerda

1

2 4 3 2  
fá# lá sol fá#

2 3 2 1 4 3  
dó# si dó# ré lá fá# \_\_\_\_\_

2

2 4 3 2  
fá# lá sol fá#

2 3 2 1 4 2 3  
dó# si dó# ré lá dó# mi \_\_\_\_\_

3

4 3 1 3 2 1 3 1 2 3 4 5  
mi ré si ré dó si ré ré mi fá sol lá

4 3 2  
lá si dó

3 2 1 2 4 2  
dó ré mi ré si ré \_\_\_\_\_

4

1 4 3  
ré sol fá# \_\_\_\_\_

2 3 4 2 3 4  
dó ré mi dó ré mi

2 3  
dó ré \_\_\_\_\_

2 3 2  
si lá si

3  
fá# \_\_\_\_\_

1

2 4 3 2  
fá# lá sol fá#

2 3 2 1 4 3  
dó# si dó# ré lá fá#



2

2 4 3 2  
fá# lá sol fá#

2  
fá#

2 3 2 1 4 2 3  
dó# si dó# ré lá dó# mi



3

4 3 1 3 2 1 3 1 2 3 4 5  
mi ré si ré dó si ré ré mi fá sol lá

4 3 2  
lá si dó

3 2 1 2 4 2  
dó ré mi ré si ré



5

1 4 3  
ré sol fá

4 3 2 1 3 2 1  
fá mi ré dó mi ré dó

2 3  
dó ré

3 2  
si dó

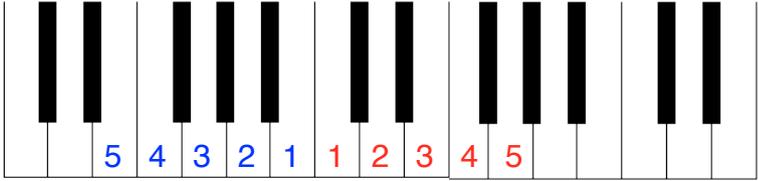
3  
fá





# SaBach

**Nota:**  
 — Mão direita  
 — Mão esquerda



**1**

1 2 3 4 5 4  
 dó\_\_ ré\_\_ mi\_ fá sol fá\_\_  
 1 2 3  
 si\_\_ lá\_\_ sol\_\_\_\_\_

**2**

5 4 3 2 1 2 3 4 5 4  
 sol\_ fá mi ré\_\_ 1 dó\_\_ ré\_\_ 1 2 dó ré\_  
 1 3 2 1 3 3  
 si\_\_ sol lá si sol\_ sol\_\_

**3**

5 4 3 2 1 5 4 3 2 1 3 4 5 4 3 2 5 3 1  
 sol\_\_ fá mi ré dó sol\_\_ fá mi ré dó mi fá sol\_ fá\_ mi\_ ré\_ sol\_ mi\_ dó\_

**4**

1 2 1 2  
 dó ré\_\_ dó\_\_ ré\_\_  
 3 2 3 4 3 2 1 1 1 2 3  
 sol\_\_ lá\_\_ sol fá sol lá si\_\_ si si lá sol\_

**5**

1 2 1 3 4 3 2 1 1  
 dó\_\_ ré\_\_ dó\_\_ mi\_\_ fá mi ré dó dó\_\_\_\_  
 1  
 si\_\_

**6**

5 4 3 4 5 1 2 5 4 3 2 1 5  
 sol\_\_ fá mi fá sol dó\_\_ ré\_\_ sol\_\_ fá mi ré dó sol\_\_  
 1 3  
 si\_\_ sol\_\_



# Sero

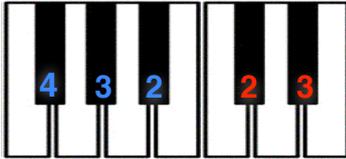
Legenda:

Mão direita

Mão esquerda

notes rápidas

**A**

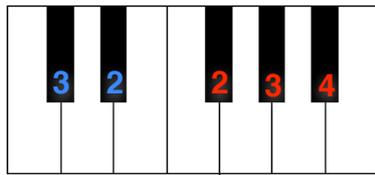


4 2 3 3 3 2 3  
3 3 3

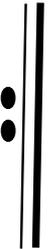


Repetir uma 8ª acima

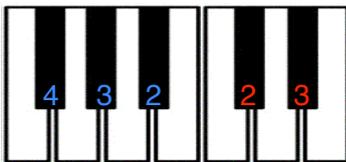
**B**



3 2 2 3 4 4 2 2 3 3 3 2 3 2 3 2 3



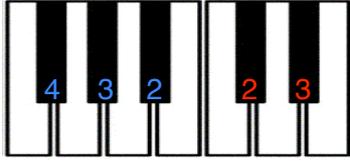
**A**



4 2 3 3 3 2 3  
3 3 3



CODA



2 3 2

2 3 2

3 4 3

2 3 4



# ODE TO JOY (Hino da Alegria)

L. van Beethoven (arranjo de Phillip Keveren)



## Mão direita

3\* 3 4 5 5\* 4 3 2 1\* 1 2 3 3\* 2 2  
si si dó ré ré dó si lá sol sol lá si si lá lá\_\_

3\* 3 4 5 5\* 4 3 2 1\* 1 2 3 2\* 1 1\*  
si si dó ré ré dó si lá sol sol lá si lá sol sol\_\_

2\* 3 1 2\* 3 4 3 1  
lá\_\_ si sol lá si dó si sol

2\* 3 4 3 2 1\* 2 ME\*1  
lá si dó si lá sol lá ré\_\_

3\* 3 4 5 5\* 4 3 2 1\* 1 2 3 2\* 1 1\*  
si si dó ré ré dó si lá sol sol lá si lá sol sol\_\_

## Mão esquerda

1 1 1 1 1 1 1 1 1  
5 4 3 2 5 4 3 2 5  
ré ré ré ré ré ré ré ré ré  
sol lá si dó sol lá si dó sol

1 1 1 1 1  
ré ré ré dó# ré

1 1 1 1 1  
5 4 3 2 5  
ré ré ré ré ré  
sol lá si dó sol

\*ME = mão esquerda

⤵ notas mais rápidas

Anexo 12 – partitura da peça “The pipers are coming”

**The Pipers are coming**

(baseado na “Musette” de J.S. Bach)

John Thompson / Inês Lamela

First system of musical notation, measures 1-4. The piece is in 4/4 time. The right hand (treble clef) plays a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The left hand (bass clef) plays a simple accompaniment of quarter notes: G2, B1, D2, G2.

Second system of musical notation, measures 5-8. The right hand continues the melody: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The left hand accompaniment remains the same: G2, B1, D2, G2.

Third system of musical notation, measures 9-12. The right hand melody continues: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The left hand accompaniment remains the same: G2, B1, D2, G2.

Fourth system of musical notation, measures 13-16. The right hand melody continues: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The left hand accompaniment remains the same: G2, B1, D2, G2.

Fifth system of musical notation, measures 17-20. The right hand melody continues: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The left hand accompaniment remains the same: G2, B1, D2, G2.

Sixth system of musical notation, measures 21-24. The right hand melody continues: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The left hand accompaniment remains the same: G2, B1, D2, G2. The system ends with a double bar line.

## **Chegou o Verão**

**Chegou o verão  
E o calor aperta  
Há uma janela aberta!  
Chegou o verão  
O dia passa lento  
Não vejo o fim do tempo!**

Fecho os olhos  
No duche de água fria  
E a água sabe  
A mergulho na ria  
Há céu azul  
E pássaros no ar  
Gaivotas mudas  
Pintadas na cor do mar  
Olho a Janela  
As grades sobressaem  
Do outro lado espreito  
O prédio da Universidade.  
E quando volto à cela,  
Chamam-me pra conversar  
Conversa de cadeia,  
Quando é que vai parar?  
Jogar matraquilhos  
Era tudo o que eu mais queria  
Mas até para isso  
Há uma hierarquia.  
Oh senhor guarda  
O calor aperta  
Oh senhor guarda  
Deixe a porta aberta!

## **Muda**

Não há nada permanente,  
o Mundo é feito de mudança  
Muda-se o tempo e a vontade,  
Mudam-se amores, muda a saudade  
Muda a razão e a confiança  
Não há nada permanente,  
muda o gosto e a lembrança,  
muda a sorte, muda a vida,  
muda a morte, muda a ferida  
Muda o velho e a criança

Não há nada permanente,  
Tudo muda, tudo avança  
Muda a alegria, muda a dor  
Muda a mágoa e o rancor  
Muda a raiva e muda a esperança  
Não há nada permanente,  
Tudo muda, é o que se sabe  
Não há bem que sempre dure  
Não há ferida que não cure,  
Não há mal que não acabe,

Muda o vento, muda a lua  
Muda a casa, muda a rua  
Muda o bairro e a cidade  
Muda o mapa, muda o Papa,  
muda o rei, muda o juiz,  
Muda a pena, e o que a lei diz  
Muda a mentira e a verdade  
Só não muda esta vontade  
De que um dia tudo mude  
E que eu faça o que não pude  
fazer com a liberdade.

## **No Dia da Visita**

(E) No dia da visita que parece não chegar  
Vem-me trazer uma guita prá semana aguentar  
Mas o que mais quero mais que tudo  
É a minha família abraçar

**E no dia da visita, vens sempre bonita  
É o mundo de fora, que me acena e agita  
Mas quando acaba o som pára!...**

(E) No dia da visita que parece não chegar  
Contam-se novidades, depositam liberdades  
Recebemos notícias, novidades  
Dos todos que nos querem abraçar

(E) No dia da visita que parece não chegar  
Tenho esperança e o amor dos que me querem bem  
Abraço, muitos beijinhos  
Até prá semana que vem!

## **Doutor Juiz**

Estou aqui a pagar pelo que fiz? foi um dia, sem carta de condução e muita bebida  
Então a decisão do Doutor foi a minha condenação  
Mas será que ela é adequada  
É que na verdade eu aqui não faço nada  
Nada que me faça arrepender  
Nem tão pouco para aprender.  
Podia fazer tanto e nada posso fazer

**Mas quem sou eu, Doutor Juiz?**  
**Eu estou aqui pelo que eu fiz**  
**Mas quem sou eu, Doutor Juiz?**  
**Não fui eu que quis.**

Queria mostrar o meu arrependimento  
Mas de uma forma que fizesse o povo ver  
Que o crime não compensa  
Mesmo quando o fazemos sem nos aperceber  
Há tanta forma de demonstrar, ensinar  
Que a cadeia também serve para educar  
Mas não desta forma que é um pouco rudimentar  
As ideias que se perdem, por entre estes corredores  
E sim são ideias verdadeiras, que não somos actores  
Somos sim, bonecos comandados, pelos homens fardados

(continua na página seguinte)

Dependentes da vontade e da disposição  
Se o guarda está chateado a resposta é logo NÃO!

É assim que roda a Vida dentro destes muros  
Mas por entre estas grades, há quem lute por mais  
Não é para ser lindo, nem diferente dos demais  
Temos é muita força, esperança e bastantes ideais  
Mas também temos ideias para partilhar  
Muitas maneiras para o sistema mudar  
Manter-nos ocupados, dando valor ao nosso trabalho  
O interesse é a todos comum, ao doutor e ao recluso comum  
Com esta crise até a despesa dá para baixar  
O recluso pode finalmente trabalhar  
Para um dia que possa sair, dar valor ao dinheiro para não o destruir  
Doutor Juiz isto é só uma ideia, mas imagine como seria a cadeia?

## Anexo 24 – seleção de textos do Bernardo (“Fuga a quatro vozes”)

. Cheguei às 13h40 para ter tempo de preparar a sala: pôr o piano no sítio, instalar a câmara de filmar, abrir janelas, etc. Mas tudo é tão complicado! Não encontraram logo a autorização da minha entrada e do material que pedi para trazer, estive mais ou menos 10 minutos à espera. Depois, quando finalmente foi encontrada a autorização e me revistaram todo o material, pude subir para a sala onde iriam decorrer as sessões (salão de festas), mas estava fechada. Talvez com a minha presença semanal os problemas diminuam...

Hoje a logística da entrada foi muito mais fácil. Suponho que, com o continuar das minhas idas ao EP, esta situação ainda tenha tendência a melhorar. Cheguei ao Salão de Festas (sala onde está colocado o piano) às 14h15, o que me deu tempo para montar o material

As **logísticas** de entrada são cada vez mais fáceis. Uma grande parte dos guardas que estão na portaria já me conhece (sou a “menina do piano”), o que facilita a minha entrada. Como combinado com a Dra. Paula Leão, o Salão de Festas tinha sido aberto com antecedência, pelo que tive o tempo necessário para, calmamente, montar o meu material.

**Chegada complicada.** Muito trânsito no Porto, cheguei mesmo em cima da hora. Felizmente, os guardas prisionais que estavam na portaria facilitaram o acesso e rapidamente estava com tudo pronto no salão de festas, antes da chegada da primeira reclusa.

Existe um som “Blom Blom, Blom” que indica que vão  
Ser abertas ou fechadas as celas ...

A música é uma linguagem não-verbal em que as palavras não se usam para explicar a mensagem desejada.

A música atinge a percepção humana de maneira mais profunda e abre infinitas janelas para a construção do conhecimento, atinge seu domínio ~~o~~ o terreno das emoções, da intuição e das capacidades não racionais, assim como o gosto e o senso crítico.

Uma linguagem não-verbal usada para exprimir a quem a ouve uma mensagem que inesperadamente varia de pessoa para pessoa, chega mesmo a surpreender por nos fazer viver emoções alternadas em dias diferentes, porque a música

Nesta nova etapa que a vida me apresentou, sim e digo apresentado porque foi isso mesmo, sem esta reclusão não teria nunca recuperado além de tudo uma nova vontade de viver, foi-me facultada a oportunidade de aprender um pouco mais sobre música e até aprender a tocá-la, o que é fascinante neste meu mais de meio século de idade.

Na altura ~~existi~~ pensei não conseguir, mas com muita paciência a minha professora Inês explicou, e comecei a tocar, senti que os meus dedos mudavam de teclas com muita facilidade, como se estivesse a saltar de uma pedra para outra, senti uma liberdade de teclar de mudar os dedos como quem quer, no som que quem quer e quando quem quer.

Tudo é música para os meus ouvidos, menos as vozes das pessoas.

Um simples batedor com o lápis no tempo de uma mesa, um arrastar suave de uma cadeira, os sons que por vezes a brincam ou até aborrecidos fazemos sem querer com a boca, lábios, o som de um passarinho a cantar, o som do bater da água das tanques pombas que vejo todos os dias, o simples baluque, palmas "gigas" qualquer som sincronizado que me soe bem ao ouvido me faz mexer o corpo ou os pés ou cabeça, como se eu conseguisse completar cada melodia mentalmente.

Iniciámos, com uma experiência que achei muito engraçada ela disse "vamos inventar música... eu toco nas Teclas brancas e tu nas pretas" e foi algo que ela sempre manteve em cada aula, começávamos sempre a fazermos um pouco de música inventada, e isso fazia-me descontrair total, porque nada era exigido, eu podia brincar à vontade como se fosse de olhos fechados e até me saíam pedacinhos de música que me saíam muito bem lol

Quando fui convidada para aprender a tocar piano, eu aceitei, mas disse em voz alta, deveria ser aprender a tocar guitarra, que é a minha paixão.

foi uma experiência incrível, como se o mundo da música se abrisse para mim um pouco mais e não devia eu sei, mas senti-me um pouco vaidosa lol

na 1ª aula a Inês mostrou-me o piano por dentro, explicou-me como funcionavam os martelinhos, para e quando é que se usavam os 3 pedais, deu-me uma explicação sobre as Teclas pretas e brancas, sobre os graves e os agudos e onde estavam as notas, explicou-me onde estava o dó central, e o que era uma 8ª acima...

O meu plano foi bastante modificado. Apercebi-me que os exercícios de orientação ao teclado eram demasiado simples, e que qualquer uma das reclusas tinha um à vontade com o instrumento maior do que eu pensava encontrar, o que fazia com que os exercícios dos pontos 4. e 5. fossem muito redutores.

Eu desenhei um pequeno Teclado e fiz um esquema em números para poder decorar mais facilmente as vezes que cada dedo teria de passar em cada Tecla preta e a Inês achou engraçado mas um pouco confuso, e trouxe-me um esquema com vários Teclados imprimidos com o número dos dedos que teria de usar de cada vez, e foi mesmo muito mais fácil a partir daí.

A música tem representado para mim o afastamento do ambiente prisional. Ocupa-me a mente e transmite-me paz.

- me crescer como ser humano, aprofundei a minha sensibilidade artística e dei-me a esperança de dias melhores, ajudou-me a suportar muitas das dificuldades que passamos neste ambiente.

O projecto da casa da música em que participei alargou-me os horizontes sobre a maneira de encarnar o som, a música, podemos criar um espectáculo com objectos do dia a dia e criar música. Mas o melhor de todos

dificuldades. Com o piano desenvolvi hábitos de equilíbrio, sensatez e delicadeza,

mim. Aprendi que a palavra "não consigo"  
não existe, o amor que tu me transmites

fazer música, com ela as imagens  
ganham poder, os cheiros são mais  
intensos e os sons ganham uma  
infinitude de sentidos

A música para mim é como o nascer do sol,  
no dia a dia, ilumina e aquece, tal como  
a música, ilumina-me e aquece o meu  
coração. Quando fiz teatro em reclusão também  
centenas e foi um sucesso na altura, foi uma  
experiência inesquecível, tal como tocar piano,  
penso que foi preciso estar nesta situação para  
descobrir alguns talentos, que não pensava  
ter.

Às 9.00 horas vou trabalhar para a Biblioteca,  
e escola, as minhas tarefas são: arrumar os livros,  
fazer os registos e a classificação.  
Atender as minhas colegas que requisitam livros,  
ligar o computador para poderem jogar e  
colocar um filme caso alguém queira ter  
uma secção de cinema, sem pipocas claro.  
Atendo os professores, e organizo e entrego o  
material escolar, tiro fotocópias, e procedo  
ao manuseamento do espaço, biblioteca e sala de  
professores.

colocar um filme "caso" alguém queira ter  
uma secção de cinema, sem pipocas claro.

A ~~me~~ disse-me que gostava de compôr a sua própria música e que não lhe interessava tanto tocar o que outros já tinham

que fui 'perdida', consegui fazer uma música, sinto-me orgulhosa, quando toco sinto borboletas na barriga, e se o som sair como quero, sinto-me realizada, gostei de continuar a tocar piano no futuro, vou tentar, pois fez parte de minha vida.

tocar para esquecer onde estou... tocar para ocupar o tempo, é um turbilhão de sentimentos, tocar sem dúvida deu-me asas para eu voar...

Fui-me apercebendo que a mãe era exigente mas de uma exigência repleta de paciência, acho que de uma paciência incrível mesmo, e comecei a ter um desejo muito curioso, desejei que ela tivesse orgulho em mim.. senti que ela me dava tanto dela

O nome do nosso projecto " Nas asas de um piano, aprendo a voar " define tudo o que sinto quando me sinto a tocar.

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.  
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro