



**ATAS**  
ISBN 978-989-96384-4-0



## 25 NON STOP

Este ano a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual comemora vinte e cinco Encontros anuais. Foram vinte e cinco anos de muitas atividades onde se trabalhou para a construção de uma rede de professores interessados em partilhar ideias e projetos sobre a educação para a Expressão e Comunicação Visual, educação das artes visuais e educação através das artes visuais. Este ano queremos que o **ENCONTRO** seja uma plataforma muito especial de reflexão sobre a nossa história, de discussão crítica sobre o papel que a APECV tem jogado, donde partiu, por onde se moveu, e onde está neste momento. Teremos vinte e cinco painéis (comunicações, workshops, performances, ações de rua) sobre educação artística durante vinte e cinco horas non stop. Iremos contar com a presença de fundadores da APECV, pessoas que construíram os alicerces desta associação, assim como de convidados de renome internacional como é o caso da presidente da International Society for Education Through Art, Dr<sup>a</sup> Rita Irwin.

Teresa Eça, Presidente da APECV



## GRUPOS DO FALAR

- 03 25 anos, 25 encontros**  
Irene Gonçalves
- 05 Mapas Mentais**  
Ana Barbero Franco
- 07 Envolvimento de crianças e jovens em processos criativos: Oficinas de luz**  
Alexandra Baudouin
- 09 Dez vezes Dez - um projeto piloto de dez professores para dez artistas**  
Judith Silva, Ana Nunes & Susana Gomes da Silva
- 13 Os Ensinamentos dos Santeiros: Fazer Artístico e Repasse na Imaginária de Ibimirim (Pernambuco - Brasil)**  
Doriedson Roque & Paulo Pinto
- 14 El aula patas arriba: estrategias escenográficas en Educación Artística**  
José María Mesías Lema
- 15 Um exercício de mediação na exposição "Instante: Experiência/ ACONTECIMENTO"**  
Fábio Silva Lopes
- 17 A expressão plástica em contexto contemporâneo**  
Mónica Oliveira
- 22 Promover a expressão criativa através de um desafio colaborativo**  
Sara Bahia & José Pedro Trindade
- 23 Pensando o Ecodesign na formação do professor/ artista/investigador na licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF**  
Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos
- 24 Da magia da imagem à magia da criação artística. Os Caligramas na aula de Francês**  
M<sup>a</sup> Marília Mesquita Patela Bação
- 25 Voando para além da literatura:**  
Nelma Patela & Estela Pinto Ribeiro Lamas
- 27 Habitáculos de Memórias**  
Pedro Jesus & Simão Costa
- 29 Era uma vez, comunicação em 3 atos**  
Filipa Fortunato
- 31 Desenvolvimentos em educação visual em Portugal**  
Elisabete Oliveira
- 33 Posso escrever sobre mim? -A experiência auto/biográfica como ponto de partida para uma prática de escrita em contexto de sala de aula**  
Maria Barcia e Maria Gil
- 34 A inserção das festas tradicionais populares no ensino de arte na educação básica**  
Edite Marques & José Paiva
- 40 Summerhill: Uma proposta radical**  
Rita Irwin



## GRUPOS DO FALAR

- 43 Capuchinhas viajantes**  
Pilar Pérez, Nati Gaitero & Mónica Aranegui
- 45 Xereca& Transclowning**  
Melissa Lima Caminha
- 53 Una y tres manos enseñando. Una esculto-performance sobre las huellas de la educación artística, a partir de Joseph Kosuth**  
Ricardo Marin-Viadel, Joaquín Roldan, Asunción Jódar & Rafaèle Genet
- 55 O ritual do riso na dissolução do mar**  
Georgina Fanca
- 56 No ritmo da vida Danças circulares dos povos**  
Alvaro Panjola
- 59 A revolta das agulhas**  
Fernanda Santos & Cristina Henriques
- 60 En busca de identidades. Una acción colaborativa a través de la fotografía**  
Noemi Sánchez & Ana Ibáñez
- 65 enREDada**  
Angeles Saura
- 67 Oficina das transparências**  
Ana Oliveira e Alexandra Baudouin
- 69 Entre fios e labores**  
Lucia Ribeiro & Cristina Henriques
- 70 Reinvenção do cartão**  
António Bernardes & Marta Valente
- 71 caderno colaborativo 25 anos**  
APECV
- 72 Metáforas educativas sobre la pizarra a partir de la obra de Cinthia Marcelle**  
Paloma Palau Pellicer & Joaquín Roldan
- 77 Danzando mis emociones y pensamientos, mi cuerpo como herramienta creativa**  
Cristina Moreno
- 78 Mediação cultural e invenção conceitual: notas de encontro entre professores de arte e filosofia**  
Fabiano Ramos Torres, Aricláudio Francisco da Silva & Bruno Fischer Dimarch
- 79 Liberta-me! pelos caminhos da memória**  
Ângela Saldanha
- 81 Ninhos ou sobre pássaros urbanos**  
Paulo Pinto & Doriedson Roque
- 82 Se acaso**  
grupo c3

**GRUPO**

**DO FALAR**





# 25 anos, 25 encontros

Irene Gonçalves



10.º encontro anual - 1998, Lisboa



Menina premiada no 10.º concurso APECV



15.º encontro anual - 2003, Braga

Ao propor-me uma reflexão sobre os encontros nacionais da APECV, verifico que a minha relação com esta associação é, sobretudo, afetiva. Resolvi, por isso, fazer uma espécie de diário pessoal, à posteriori, escrevendo, como quem conta a uma amiga, e de um modo sucinto, o que foram estes vinte e cinco anos de encontros.

Olho para trás e o que melhor recorde são as pessoas e os momentos a elas ligados. Aqui conheci grandes amigos e aprofundei amizades que perduram no tempo. São pessoas que criaram a associação ou que, de algum modo, se implicaram no seu crescimento. Pessoas cujo dinamismo, empenhamento e dedicação profunda e continuada cimentaram a APECV – única associação de professores na área das artes visuais que abrange todos os níveis de ensino e uma das primeiras associações profissionais de professores em Portugal. Lembro aqui alguns nomes mas não posso deixar de salientar, em primeiro lugar, o Carlos Madeira, conhecido entre nós como “o Pai da associação” que trouxe consigo todo o grupo de Coimbra e, em geral, de toda a zona Centro. A Clara Botelho tem também um lugar inicial de grande destaque. Ainda hoje, quando por acaso, entre colegas, se fala da APECV, me perguntam por ela e pelo Carlos Madeira. Correndo o risco de falhar algum nome importante, aqui vão:

Carlos Madeira (primeiro presidente) e todo o grupo de Coimbra

Clara Botelho (segunda presidente)

Alda Maria Rodrigues e grupo de Viseu

Teresa Campos e grupo de Aveiro

Elisabete Oliveira

Fátima Ventura, João Silva e grupo de Lisboa

Carlos Abafa (por vários anos tesoureiro e editor da revista “Imaginar”)

Paula Lima e grupo de Setúbal

São José Horta e gente do Algarve

Margarida Marinho (terceira presidente)

Ermelinda Vieira

Adriano Costa e grupo do Porto

Grupo de Castelo Branco

Grupo de Braga e Guimarães

Grupo dos Açores

Grupo da Madeira

Teresa Eça (quarta e atual presidente) e toda a sua equipa

...

Estamos a realizar o 25º Encontro Nacional mas em cada um destes vinte e cinco anos, para além destes dois ou três dias anuais, houve muitos outros encontros regionais, seminários, conferências, debates, ações de formação, workshops, visitas de estudo, reuniões de trabalho, etc. Alguém os terá contado? Serão seguramente centenas de ações em prol da educação e da cultura visual.

Após os encontros preparatórios em 1988 e 1989 em Coimbra, o primeiro encontro nacional realizou-se nas Caldas da Rainha. Afluíram muitos colegas vindos de todo o país e este foi um novo caminho que se inaugurou para todos os professores desta área.

Recordar, com justeza, os encontros nacionais da APECV é difícil, senão impossível. Foram tantos os factos, pessoas e situações que o que posso fazer é recordar como quem imagina.

Ao “imaginar” o passado, a primeira coisa que vejo é, precisamente, a revista “Imaginar” que acompanha, desde o início, o percurso da associação, ainda antes do encontro nacional das Caldas da Rainha. Passou por vários formatos, vários tipos de papel e vários editores. Começou por ser escrita à mão a preto e branco, evoluindo para a cor e para o digital de hoje em dia.

Até agora estive em todos os encontros nacionais da APECV, com exceção do 23º em Bragança, e posso afirmar que os primeiros



Jantar do 15.º encontro anual - 2003, Braga

Passeio no 11.º encontro anual - 1999

encontros eram verdadeiros acontecimentos no calendário anual de cada um de nós. Juntavam-se centenas de pessoas que participavam ativamente nos debates e nas assembleias gerais, havia grandes e acesas discussões. Fazíamos questão de percorrer o país, realizando os encontros anuais em locais sempre diferentes de modo a ir ao encontro de todos e de tirar partido da especificidade de cada zona. Para decidir o local do encontro do ano seguinte todos queriam opinar. Uns queriam num sítio, outros noutra, ou porque não conheciam certa zona do país, ou porque alguém queria organizá-lo na sua terra.

Houve um grupo que chegou mesmo a propôr realizar um encontro em Macau, enquanto era português. Havia sempre várias hipóteses. Às vezes era difícil de gerir porque as pessoas sentiam a associação como algo de seu.

Quando nos deslocávamos para a cidade ou vila onde o encontro se realizava íamos quase sempre em grupos, combinávamos boleias de carro, íamos de autocarro ou de comboio e chegámos a ir de avião para Ponta Delgada e para o Funchal.

Para a maioria deles eu levei o meu carro pois dava jeito para as pequenas deslocações no local do encontro, mas nunca ía sozinha. A partilha e troca de experiências e saberes começava logo aí. Todos queriam dizer o que faziam e como faziam. No local do encontro, para além das apresentações, havia pequenos encontros com pessoas que há muito não víamos ou com as que ali conhecíamos. Traziam sempre algo de novo e sentíamos essa identidade que nos ligava. Sabíamos que aquela era mais uma oportunidade de enriquecimento profissional e também pessoal.

O programa de cada encontro girava à volta de um tema e cada um era diferente do outro com novos conferencistas e comunicações inovadoras. E aqui tenho que citar alguns dos que mais me marcaram (com a devida vénia aos que já não estão entre nós):

Sena da Silva, Lagoa Henriques, Sá Nogueira, Helder Pacheco, João Maria André, Ana Mae Barbosa, Rafael Rivera Vale, José Medeiros, Delfim Sardo, João Mário Grilo, Rui Mário Gonçalves, Mário Bismark, Fernando Hernandez, António Pedro Pita, Leonel Moura e Graça Castanheira.

Em vários encontros organizaram-se exposições/ concurso de trabalhos de alunos dos vários níveis de ensino e também de profissionais da área como foi o caso da exposição de alguns ilustradores de renome no 9º Encontro em Vilamoura.

Complementando cada encontro havia sempre os programas culturais que passaram por dezenas de visitas guiadas a cidades, vilas, aldeias, castelos, conventos, igrejas, museus, jardins, bosques, ruínas históricas. Percorremos os campos do Alentejo, Beiras, Minho, Algarve, São Miguel, Madeira, etc...E aquele célebre jantar no refeitório do Convento de Tomar seguido de um espetáculo musical na Charola? E o passeio na Ria de Aveiro? E a visita guiada à Expo/98 no dia da sua inauguração? E jantares oferecidos por algumas autarquias? E o passeio no Douro?

Fazer o "diário", mesmo incompleto, dos nossos encontros é também contar com o 25.º que se realiza no Porto, cidade que "agarrou" decisivamente a associação no final dos anos noventa, numa altura em que já não era possível "andar com a casa às costas". O grupo do Porto sob a direção e a "garra" da Margarida Marinho conseguiram renovar o nosso projeto com uma sede física (que até aí não existia) e com a implementação do Centro de Formação Almada Negreiros. Também não posso esquecer todo esforço de manutenção da APECV pela mão do Adriano Costa, pela dedicação da Patricia Castro e, nos últimos anos, a dinâmica da Teresa Eça e de toda a equipa que, atualmente, dirige a APECV.

Numa altura em que a crise está instalada e atinge dramaticamente a nossa associação, não deixemos que tudo isto se perca. Mais uma vez, temos que nos agarrar à imaginação que nos caracteriza e levar a APECV, forte e segura, por um novo caminho. Temos que ajudar a colocar a Educação Visual devidamente integrada no currículo educativo das nossas crianças e jovens.

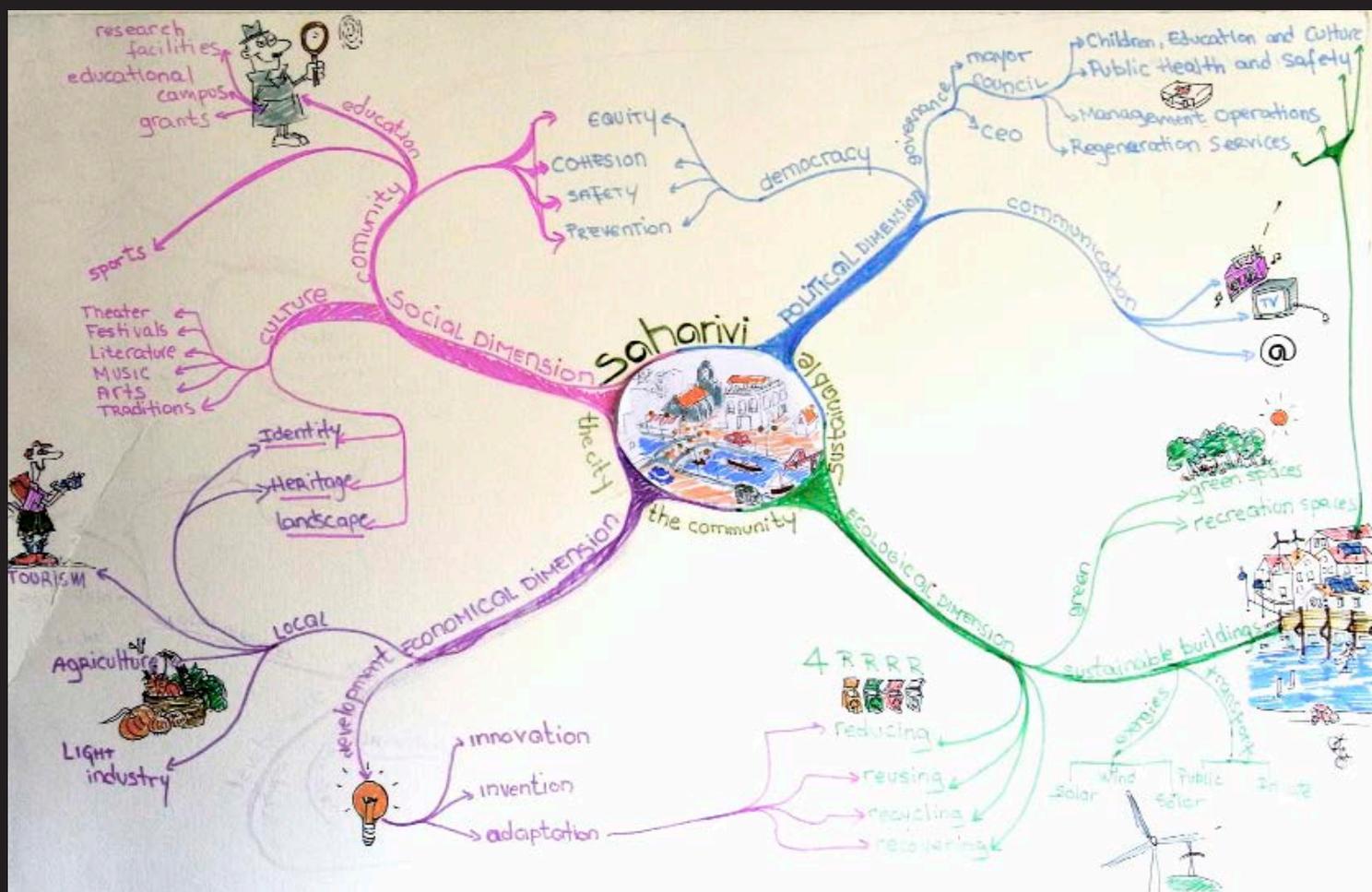
Irene Gonçalves  
vice presidente da APECV de 1997 a 2004



# OS MAPAS MENTAIS

ANA MARÍA BARBERO FRANCO

Os Mapas Mentais são ferramentas que nos permitem organizar e gerar ideias por meio da sua associação, mediante representações gráficas. Originariamente inventados pelo Dr. Tony Buzan, criador do conceito de Mental Literacy (“alfabetismo” mental), fundamentam-se no chamado pensamento irradiante e são utilizados das mais diversas formas tanto em âmbitos educativos como empresariais. A técnica é sempre a mesma, mas as formas que pode adotar e os processos que pode envolver dependem dos nossos objetivos. Pretende-se com esta apresentação refletir sobre o uso dos mapas mentais como processos criativos e mostrar alguns exemplos da sua aplicação na criação artística.



# Envolvimento de crianças e jovens em processos criativos: oficinas de luz

Alexandra Baudouin

Apresenta-se um programa de educação artística com princípios nas experiências pedagógicas de Bruno Munari e da teoria do desenvolvimento de Lev Vygotsky, tal programa desenvolveu-se ao longo de oficinas desenvolvidas em contextos formal e não formal e foi aplicado a grupos heterogêneos de crianças e jovens.

Palavras chave: Criatividade, educação cooperativa, oficinas, projeção de luz.

O interesse crescente enquanto artista e educadora em relacionar métodos de educação artística, tanto na pesquisa teórica efetuada nesse âmbito, assim como a sua implementação prática, apontou para algumas questões que se constituíram como objetivos gerais desta investigação:

- Como se organizam os participantes na construção do conhecimento a partir de novas técnicas, e que estratégias criativas favorecem essa construção?
- O desenvolvimento de capacidades de construção e partilha de produtos visuais com o grupo permite a subsequente criação

produtores e pensadores independentes.

Algumas considerações iniciais indicaram a importância da implementação de programas de educação artística tanto em ambiente formal assim como em ambiente natural onde os indivíduos estão inseridos, visto serem potenciadores do desenvolvimento da sensibilidade estética, capacidade de expressão, da educação do olhar e a resolução de problemas de forma inovadora e criativa, assim como o respeito pela produção e interpretação do outro.



individual de novas formas de conhecimento e serão potenciadores de autoconfiança?

- Grupos heterogêneos de crianças e jovens beneficiavam deste género de programa?

A metodologia utilizada propunha o desenvolvimento da sensibilidade estética, capacidade de expressão e a resolução de problemas através de práticas criativas. Estas conduziram os participantes a investigar, identificar problemas, tentar soluções abertas e validar as efetivas. O programa potenciava futuros

O desenho do programa apoiou-se principalmente na pesquisa teórica efetuada na obra e nas experiências pedagógicas de Bruno Munari, nomeadamente no campo de processos de criação que interligam a imaginação, a criatividade e a experimentação a que ele chamou "Laboratórios", os quais forneceriam ferramentas criativas que tornariam o pensamento das crianças mais livre.

É igualmente na investigação das teorias do desenvolvimento humano do psicólogo Lev Vygotsky, nomeadamente a Zona de

Desenvolvimento Proximal. Promovendo o desenvolvimento das expressões e das linguagens em ambiente de educação cooperativa.

Tal como, “As Projecções Directas” de Bruno Munari, laboratório de construção e exploração de imagens através do recorte e colagem de materiais diretamente nos caixilhos de slides posteriormente projetados por um projetor de slides. O trabalho foi desenvolvido com recurso ao retroprojetor e projetor de slides, baseou-se na observação da forma como a luz define a matéria e na exploração plurisensorial dos materiais.

“Com esta técnica vê-se logo grandíssimo e luminoso, o trabalho da criança” (Munari, 2007, p. 131).

O programa experimentava os seguintes princípios:

- Apresentar um modelo de educação artística que estimule a criatividade trabalhando a partir da imaginação.
- Apresentar detalhadamente o retroprojetor e o projetor de slides e os materiais, assim como as suas características e funcionamento.
- Desconstrução de materiais e técnicas convencionais. Utilizando materiais de uso comum aliados a outros associados à expressão plástica.
- A não utilização de materiais de riscar e a introdução da tesoura como único material para definir contornos favoreceu a equidade do desenho.
- Questionar como a imagem é alterada pela luz pela construção e reconstrução de slides.
- Analisar como uma mensagem visual é recebida.
- Despertar o interesse das crianças e jovens para a investigação e a experimentação na criação artística.
- Desenvolver no trabalho de grupo competências para a tolerância.

O programa de educação artística denominado “A brincar com a Luz criei uma história” estava organizado por seis oficinas e visava a aproximação dos participantes da expressão livre, centrado

no desenvolvimento das capacidades individuais sem obrigação de criação de obras de arte.

As metodologias aplicadas procuravam que no decurso da aplicação das oficinas fosse possível realizar o processo de análise do todo para os pormenores, nos elementos expressivos, criando a possibilidade de observação de uma dada imagem como se contemplada ao microscópio. Analisando e debatendo as escolhas dos materiais, inverteu-se o movimento inicial, do pormenor para o geral.

Todo o percurso das oficinas foi pensado para despertar nos participantes a sua atenção para o que os rodeia, assim como para os materiais que, pela sua utilização como ferramentas de criação expressiva e criativa, se podem tornar em imagens inovadoras. Com estes exercícios são criados mecanismos de abstração e é possível tornar os participantes destes processos criativos mais despertos tornando-se seres mais investigativos que se movem por uma curiosidade viva e generosa.

Desde os primeiros resultados acidentais, onde cada participante foi convidado a falar livremente da sua imagem projetada, dizendo ao grupo que materiais colocou no caixilho, o comportamento destes face à luz (graus de opacidade e transparência) e o que a imagem projetada lhe faz lembrar (o que vê de novo ou de estranho). Depois, através de experiências sucessivas dos materiais e das máquinas utilizados, os participantes ganharam competências técnicas que conduziram para criações sérias num percurso original e individual sempre coordenado com as reflexões de grupo. A experimentação livre de materiais facultou a capacidade de efetuar as suas escolhas e fazer a interpretação e reinterpretação dos resultados obtidos.

Os participantes construíram os próprios slides. Alguns tornaram-se quase tridimensionais, componente relevante para a observação da ação da luz sobre a matéria projetando imagens próximas da linguagem surrealista e abstrata.

Trabalharam as projeções dos slides na exploração do desenho automático sobre grandes folhas de papel. A transformação operada pela luz tornou-se mágica na transição do objeto construído para a imagem projetada, seja pela alteração da escala ou das cores, inversão da imagem em todos os eixos, nalguns casos o efeito do calor da luz produziu movimento e estes acontecimentos fantásticos cativaram os participantes para realizarem novos ensaios.

O debate das escolhas dos materiais e a análise dos elementos expressivos das imagens transportaram a capacidade imaginativa para as mais diversas formas de expressão obtendo-se narrativas coletivas para músicas e histórias ilustradas pelos slides construídos ao longo das oficinas. Os participantes compreenderam que a contribuição individual era um elo importante no trabalho coletivo.

Observou-se que independentemente da apetência dos participantes para as expressões plásticas ou do seu grau de contacto com obras de arte, foi possível com a aplicação do programa, estimular o gosto pelas criações próprias.

O programa permitiu a construção de outras formas de conhecimento através da aprendizagem cooperativa e contribuiu para encontrar uma expressão individual.

#### Bibliografia

- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Ed.). (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação – Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Volume 3. Editora Artes Médicas Sul, Porto Alegre.
- Munari, B. (2007). *Fantasia*. Edições 70, Lisboa.
- Restelli, B. (2002). *Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Franco Angeli, Milão.
- Tanchis, A. (1987). *Bruno Munari – Design as art*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e arte na infância*. Relógio d'Água Editor



# Dez vezes Dez - um projeto piloto de dez professores para dez artistas

Judith Silva, Ana Nunes & Susana Gomes da Silva

## Introdução

No âmbito do Programa “Descobrir, Educação para a Cultura”, da Fundação Calouste Gulbenkian, que promove atividades com a finalidade de desenvolver processos de reflexão e experimentação que estimulem a inovação e a qualidade de ensino em contextos formais e não formais, fomentando o potencial criativo de estratégias entre as disciplinas curriculares e as práticas artísticas, foi concebido o Projeto piloto Dez x Dez (dez professores para dez artistas).

Este projeto procurou encontrar resposta a algumas questões, que há muito preocupam os professores e os especialistas em educação, sobre a relação dos alunos com a Escola, nomeadamente:

- Como motivar e captar a atenção e o interesse dos alunos pelos temas e matérias escolares?
- Como explorar novas ferramentas de forma a tornar a informação tratada em sala de aula significativa e pertinente para o aluno, relacionando-a com o universo da sua experiência e da sua vida?
- Como estimular nos alunos as capacidades de reflexão crítica e de criatividade, envolvendo-os na produção de conteúdos relevantes?
- Como fomentar estratégias participativas de construção de conhecimento assentes em práticas artísticas, fazendo dos alunos parceiros em sala de aula e na abordagem do currículo?
- Como desenvolver nos e com os alunos competências ao nível do pensamento crítico e da resolução de problemas?

A sua realização envolveu professores, alunos e artistas num trabalho de valorização de conteúdos curriculares do ensino secundário, estimulando a interação de perspetivas, dos saberes e da criatividade de cada um na conceção e implementação de aulas em contexto de prática letiva, durante todo o primeiro período, que posteriormente deram origem a um conjunto de aulas públicas apresentadas nas escolas dos professores participantes e na Fundação Calouste Gulbenkian.

No processo de desenvolvimento do Projeto, poder-se-ão considerar três fases: uma primeira de Residência; uma segunda que decorreu em sala de aula com a dupla artista/professor e a última, de apresentação das aulas públicas.

A fase de Residência correspondeu a uma semana intensiva de trabalho, em que dez professores, dez artistas e duas moderadoras exploraram novas abordagens e materiais, trocaram experiências e integraram conhecimentos.

No decurso da mesma, foram criados três momentos distintos:

- Um primeiro, cuja dinamização das atividades esteve a cargo dos artistas, que durante sete sessões fizeram experienciar a todos os participantes dinâmicas ligadas à sua área artística e aos processos de criação artística contemporânea;
- Um segundo momento, de criação de uma apresentação individual de cada participante (professores e artistas), seguida de respostas criativas e construtivas por parte dos outros elementos do grupo;
- E um último, a exposição, por parte dos professores, da sinopse do projeto aula que cada um pretendia desenvolver com os seus alunos, como primeiro ponto de partida para o trabalho a realizar pela dupla posteriormente.

Em diversos momentos foram introduzidos espaços de reflexão e de disponibilidade para a partilha e crítica construtiva. A avaliação foi realizada em fases complementares: presencialmente no decurso da Residência e em estudo.

Na segunda fase, o projeto desenvolveu-se durante o 1º Período do ano letivo em curso, em cinco escolas do ensino oficial e numa de ensino privado, situadas respetivamente em Lisboa, Amadora, Portela de Sacavém, Vila Franca de Xira e Alenquer.

Contou com a presença de dez professores, oito que lecionam no presente ano letivo, as turmas de 10º, 11º e 12º anos de escolaridade do Ensino Secundário; uma professora que coadjuvou uma turma de 3º ciclo do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e um décimo professor, que desenvolveu o projeto sem turma, dado que no final da Residência foi destacado para um departamento do Ministério da Educação.

De forma geral, a metodologia de trabalho assentou no seguinte: das duas aulas semanais uma era mais só lecionada pelo professor e a outra de natureza mais prática contava com a presença do professor e do artista.

Grande parte das atividades e estratégias vivenciadas pelas duplas na Residência, foram introduzidas nas aulas com os alunos, outras criadas e recriadas em função dos projetos de trabalho, dos objetivos traçados e das questões problemáticas levantadas pelos alunos.

Muitas destas propostas criaram nos alunos o efeito de surpresa e geraram questionamento e interações positivas, pelo que era necessário reavaliar e reajustar sistematicamente, os planos de trabalho. Por esta razão, para além destes encontros semanais em sala de aula, regularmente a dupla refletia e avaliava o decurso da aula.

O professor, no decurso da outra aula semanal, dava continuidade ao trabalho anterior, adequando as estratégias aos conteúdos das disciplinas e avaliando os exercícios realizados numa perspetiva formativa de aprendizagem.

A terceira fase correspondeu à apresentação do trabalho desenvolvido por cada dupla com os alunos, ou seja, às aulas públicas realizadas na Fundação Gulbenkian e nas respetivas Escolas, como produto do trabalho realizado pela

dupla e pelos alunos ao longo de todo o primeiro período na sala de aula.

#### Os projetos dentro do Projeto

Apresenta-se uma descrição sumária de alguns dos projetos, desenvolvidos em consonância com a área disciplinar que o professor lecionava e com a área do artista que consigo se encontrava a trabalhar e, algumas frases avaliativas dos alunos que consideramos terem expressão no contexto do envolvimento dos mesmos.

O projeto “Posso escrever sobre mim?” desenvolvido pela professora de Português Maria Bárcia e pela atriz e encenadora Maria Gil, com alunos do 10º ano do Curso de Ciências e Tecnologia, na Escola Secundária Padre António Vieira, teve como principal finalidade, a criação do gosto pela escrita e pela leitura regulares e a evolução e consolidação de competências de escrita e leitura por todos os alunos da turma.

Selecionado o conteúdo do Programa de Português - Textos autobiográficos - a dupla concebeu, planejou e executou um conjunto de atividades que conduzissem os alunos a uma prática de escrita fluente e motivante.

Dado que a turma mostrou, inicialmente, alguma resistência face às metodologias utilizadas e à forma como a matéria ia ser introduzida, constituiu uma preocupação constante da dupla, explicar no início de cada aula a tarefa que iam desenvolver, tornando claro os seus objetivos e fazer uma reflexão final sobre o que tinha acontecido, constituindo assim um ritual de abertura e fecho.

Sempre com o objetivo de levar os alunos a escrever, foram implementadas em sala de aula, pela dupla, um conjunto de estratégias pedagógicas e micropedagogias, como: o exercício dos cheiros que conduz a memórias mais remotas ou mais presentes; “que nomes escolheriam para se identificarem”; “entrevistas ao alter-ego”; “narrativas com fotografias reais ou imaginárias”; “autorretrato

descritivo”, “biografias usando o pronome na terceira pessoa” e “criação de um guião facilitador da leitura do mundo” – que constituem alguns dos exemplos resultantes do cruzamento das necessidades da prática letiva com as estratégias criativas e micropedagogias provenientes do campo artístico.

Foi ainda estabelecida articulação com outras disciplinas, outras áreas do saber e outras pessoas do mundo artístico e científico, que deram contribuições importantes para que os alunos alargassem os seus conhecimentos, realizadas saídas a bibliotecas e espetáculos e partilhadas experiências com alunos, de outra dupla e de outra escola, que também trabalhavam sobre as memórias.

Este projeto conseguiu despoletar nos alunos o gosto pela escrita e pela leitura, constituindo uma forma de aprendizagem gratificante e significativa.

E nas palavras dos alunos: “... trabalhámos muito, lidámos com pessoas que nos ensinaram muito e ficámos a escrever muito e melhor”, “... no final percebemos que demos a matéria.”

Reconhecer a utilidade de registar num caderno os conteúdos teóricos e práticos das diferentes disciplinas curriculares, relacioná-los com experiências da vida real e esbater estas fronteiras entre conteúdos escolares, identidade-pessoal e conteúdos vivenciais foi o objetivo do projeto “O Caderno como Oficina de Excelência”, realizado pelo professor de desenho Mário Linhares e pelo artista plástico Ricardo Jacinto com alunos que frequentam o 12º ano do Curso de Artes, no Colégio de Santa Doroteia.

Embora fossem alunas da área das artes, o lançamento do desafio de adoção de um único caderno para registo de todas as disciplinas e restantes áreas da vida das estudantes, pautado pela total liberdade de registo ao nível formal e de conteúdo o que era da escola e o que pertencia ao seu “eu” e à relação deste com o meio onde estavam integradas, foi uma proposta potenciadora de grande mudança e inicialmente geradora de

alguns conflitos interiores. O caderno gráfico, o caderno de autor, sob as suas múltiplas formas, serviu de plataforma para transformação da prática de registo das alunas associado a um conjunto de exercícios criativos que potenciaram outros olhares e percepções do mundo circundante. Também o convite a diferentes profissionais para quem o diário gráfico é uma ferramenta indispensável e criativa de registo - um escritor, um urban sketcher, dois designers e um professor de desenho - procurou promover e consolidar o uso dessa nova ferramenta-plataforma de registo pelas alunas.

As alunas ao apropriarem-se de um conjunto de estratégias inovadoras e desafadoras de criatividade, foram diluindo os seus receios iniciais, partilhando os seus registos, compreendendo que os conteúdos podiam interagir para constituir um saber multifacetado que originava aprendizagem. Nas suas palavras: “Lentamente fui fazendo experiências, ouvindo e registando sons, misturando as disciplinas, estudando e aprendendo com ele e dei-lhe um bocado da minha alma!; “Há páginas que não são páginas e momentos muito altos do projeto, como por exemplo o registo acerca de um dos heterónimos de Fernando Pessoa.”; “Continuo a fazer páginas interessantes e percebi que ter um caderno como este me ajuda a progredir.”; “Vou continuar a fazê-lo, mesmo quando tiver um emprego.”

O projeto “Querem vir comer à cantina?”, teve como objetivo, levar os alunos à compreensão da natureza global da atividade económica e do desenvolvimento através de um estudo da indústria da moda. Este projeto foi desenvolvido na disciplina de Integração, onde foi selecionado o tema da “Globalização”, pela professora de economia Ilda Dinis e pelo artista António Pedro, músico e cineasta, com alunos que frequentam o 12º ano do Curso Profissional de Técnicas de Gestão. A partir do contributo do António Pedro, num primeiro momento, foi introduzida a realização de exercícios de aqueci-

mento, que envolviam a voz e o corpo, iniciavam a aula e permitiam fomentar a coesão da turma e a predisposição para a aprendizagem e resposta a novos desafios. Também o espaço físico da sala era reorganizado em cada aula, contribuindo para quebrar a rotina, fortalecer a relação pedagógica e facilitar a comunicação.

Num segundo momento, eram lançadas propostas de trabalho relacionadas com conteúdos a abordar, tendo sempre presente as vivências dos alunos e a importância de diversificar as estratégias para captar a sua atenção e interesse. São exemplo dessas estratégias: “Made in” - a partir de um objeto pessoal selecionado, os alunos realizavam uma pesquisa sobre as condições sociais e económicas dos trabalhadores e gestores da empresa de fabrico e das suas consequências. Desta pesquisa resultaram fotografias e gravações em áudio; montagem e edição de um trailer - após visionamento do filme “China Blue”, foram compilados os extratos mais significativos para cada um dos alunos, realizado uma reflexão conjunta sobre os mesmos e recriado o trailer; No Logo - cada aluno elaborou um vídeo sobre excertos do livro de Naomi Klein e simulação de situações e personagens relevantes na implementação de uma Multinacional numa comunidade de um país do terceiro mundo. Todos estes materiais foram utilizados como um meio para explorar os conteúdos, alargando grandemente a implicação dos alunos nas “matérias” e esbatendo a fronteira entre os conteúdos e as suas vivências. Nas suas palavras: “O projeto permitiu desenvolver as capacidades de observação, interação e expressão”; “... criei um maior sentido de responsabilidade ao confrontar-me com os problemas sociais que vi no filme e discuti”.

“Falar em Inglês” foi um projeto orientado pela professora de Inglês Dora Santos e a atriz e encenadora Sofia Cabrita, que teve como objetivo, desenvolver o vocabulário e a oralidade na comunicação da língua inglesa relacionada com o tema selecionado “ O Consumo” Os

alunos envolvidos frequentam, na Escola Seomara da Costa Primo na Amadora, o 11º ano dos Cursos Profissionais de Técnicos de Gestão e de Comércio.

Depois de definido o tema e os objetivos e dado que a principal dificuldade dos alunos se centrava na expressão oral, muitas das atividades realizadas foram ao encontro da melhoria desta competência e os exemplos apresentados a seguir ilustram algumas dessas mesmas estratégias.

Tendo sempre presente os conteúdos programáticos a abordar foram realizados exercícios de role-play, slogans e storyboard, simulação de personagens e de situações próximas do mundo do trabalho, conducentes à aquisição de vocabulário e à fluência do uso da língua inglesa; foram recriados jogos pedagógicos tendo em conta o universo dos alunos, e foi feito o seu enquadramento prévio, tendo-se adequado os enunciados a objetivos concretos e nomeadamente a uma muito maior aproximação entre as ditas “matérias” e a vivência dos alunos ou o universo prático da sua utilidade prática no futuro destes (uma das grandes preocupações dos alunos do ensino profissional).

A produção de slogans destinados a alunos e professores e que começavam por “students/teachers want/need/prefer” e a respetiva divulgação pelos lugares estratégicos da escola, foi uma atividade que tendo surgido no âmbito da sala de aula tinha como propósito expandir-se e colonizar a escola toda, proporcionando um espaço mais alargado de comunicação e de reflexão sobre o que os alunos gostariam ou pretendiam que a escola, os próprios alunos e os professores fossem/fizessem. O efeito de contágio foi surpreendente e no dia seguinte era visível em vários locais da escola outros slogans, em português, executados por alunos de outras turmas no seguimento deste movimento de comunicação e intervenção no espaço escolar, uma manifestação interessante do quanto por vezes um pequeno gesto, uma pequena mudança, uma pequena estratégia pode ter um

efeito disseminador muitíssimo alargado. Neste mesmo espírito de envolvimento de toda a escola, e perante a identificação de uma grande necessidade por parte dos professores, a artista realizou duas sessões de formação informal onde foram trabalhados a postura e respiração; o volume, o timbre e a articulação da voz e o uso do espaço e da comunicação visual. O sucesso junto dos professores envolvidos, as referências à sua utilidade e influência na mudança de postura em sala de aula, foram muito evidentes.

A maior parte dos alunos, referiu o desenvolvimento do espírito de cooperação entre os diferentes elementos da turma e o facto de terem retirado proveito das atividades em que se envolveram, e que estas foram facilitadoras da compreensão dos conteúdos.

Promover a escrita, a poesia e a ilustração com base em temas da disciplina de Ciências Naturais, com recurso a uma metodologia não formal, foi o objetivo do projeto “Palavras, Poesia e Planeta”, desenvolvido pela professora Ana Nunes e pelo artista plástico, escritor e contador de histórias Miguel Horta, com alunos de uma turma integrada no programa PIEF, a funcionar no Agrupamento de Escolas de Abrigada.

Num primeiro encontro com a turma, a dupla pediu a cada aluno que se identificasse com um animal, aproveitando esta atividade para introduzir a temática das ciências da natureza. Esta identificação proporcionou uma primeira aproximação à relação pedagógica entre professora, artista e alunos e ao tema: *Quem sou eu no mundo?*

Este tipo de estratégias de aproximação professor-artista-alunos e de cruzamento entre a identidade de cada um e os conteúdos curriculares pautaram a ação da dupla, criando laços e um grau de compromisso extremamente importantes.

No espaço físico da sala de aula, constantemente alterado com o objetivo de lhe conferir informalidade e de o adequar às propostas que iam ser trabalhadas e, ainda, tendo em consideração a melhoria

dos aspetos relacionados com a comunicação, foram sendo implementadas estratégias diferenciadas que visavam desenvolver competências de escrita e leitura e conhecimento do meio.

Viagens virtuais, através do Google Earth, guiaram os alunos aos continentes e cidades da sua origem, locais onde identificaram familiares e reviveram memórias que foram conquistando a sua atenção e afetividade permitindo explorar diversos conteúdos da Ciência. A construção de uma “Máquina da Poesia” da autoria do Miguel Horta, permitiu ampliar o vocabulário sobre o planeta e o mundo, enquanto se fazia poesia e se alargavam os referentes linguísticos.

O uso de livros. (um elemento habitualmente ausente das práticas quotidianas dos alunos em questão) foi constante. O estabelecimento de rituais de início e fim da aula - a leitura de um livro pelo artista - foram determinantes para a construção de um sentido de pertença e de grupo. Pequenas criações permitiram ultrapassar situações comportamentais pouco propícias à aprendizagem como é o caso dos sussurradores - ferramenta sonora para passar mensagens de boca a orelha e assim reduzir o bulício e o ruído na sala de aula.

Nas palavras dos alunos: “Esteve cá um escritor, pintor ..., que fez connosco várias coisas: a cartografia que permitiu que nos conhecêssemos melhor, a mim próprio e aos outros; a máquina da poesia que nos ensinou a fazer poemas e frases de olhos fechados; o passear até outros países para alargar os nossos conhecimentos e despertar a curiosidade; o sussurrador, que serviu para dar conselhos aos amigos”.

Algumas considerações resultantes da avaliação realizada

Globalmente, os alunos consideraram que os projetos, para além de proporcionarem um melhor conhecimento dos diferentes elementos da turma, desenvolveram a cooperação entre eles e criaram uma nova dinâmica de aula. As atividades

realizadas ajudaram à compreensão dos conteúdos das disciplinas, estimularam a reflexão crítica, a imaginação e a criatividade. Foram encontradas soluções concretas para os problemas equacionados e o conhecimento encontrou significado.

A motivação para a aprendizagem residiu no entusiasmo demonstrado pela dupla e a captação da atenção e interesse dos alunos foram desafiados pela realização de estratégias e de atividades inovadoras e diversificadas.

As formas variadas de trabalho, um ambiente de liberdade e responsabilidade como foi o vivenciado nestas aulas, tornaram-se particularmente estimulantes. Poder-se-á concluir que:

- os alunos encontraram interesse e significado próprios nas atividades que experienciaram;
- a conjugação das estratégias artísticas com os conteúdos desafiam competências que possibilitam uma melhor aprendizagem;
- projetos como o Dez x Dez incentivam e enriquecem os artistas e os professores, podendo ter implicações na mudança das práticas letivas.

A concretização de projetos desta natureza, organizados em função de situações pedagógicas que estimularam a ação e reflexão dos alunos, possibilitando aprendizagens significativas, constituíram a mais-valia do Projeto de intervenção Dez x Dez, desenvolvido em torno da articulação dos conteúdos disciplinares com as diferentes expressões artísticas.

Mais informações sobre este Projeto, podem ser consultadas no site: <http://www.descobrir.gulbenkian.pt/index.php?article=5467&visual=2&area=3>

# Os Ensinamentos dos Santeiros: Fazer Artístico e Repasse na Imaginária de Ibimirim (Pernambuco - Brasil)

Doriedson Roque & Paulo Pinto

Palavras-chave: Santeiros. Fazer Artístico. Tradição. Ensino. Arte Sacra Popular.

A presente comunicação pretende tornar conhecido o fazer artístico de uma comunidade criativa do interior do estado de Pernambuco, que trabalha com a imaginária popular, mantendo esta tradição como subsistência de vida. Chamamos aqui de imaginária a arte de talhar em madeira imagens dos santos da Igreja Católica. Este tipo de arte foi bastante divulgada no Brasil durante o período da colonização, que fazia referência direta aos preceitos religiosos cristãos presentes na história de vida dos santos. Tendo o Brasil dimensões continentais, era quase impossível a presença de sacerdotes em todos os povoados, principalmente os mais distantes das cidades litorâneas do Nordeste do Brasil. Assim, o costume de se ter oratórios, pequenas igrejas também de madeira povoados de imagens sacras, era uma garantia de proteção divina, além de servir de relicário para quando da passagem de algum padre utilizar como altar de louvação naquelas cercanias. Este costume foi aos poucos desaparecendo por conta da presença de várias crenças religiosas diversas avessas às imagens sacras. No entanto, esse abandono também aconteceu não só pelo credo religioso em si, mas pelo sentido da arte presente no objeto. Acreditamos que um objeto de arte sacra, não revela apenas a ideia de religiosidade, mas traduz o labor criativo de um artista. Arte e religião são muitas vezes fios de um mesmo tecido e precisam ser respeitados, antes que desapareçam diante de pensamentos fundamentalistas. Como artistas, professores e pesquisadores de arte, encantados pela arte popular do Nordeste do Brasil, sempre costumamos

olhar para o que há de interessante nas cidades por onde passamos, não nos restringindo às capitais. Neste caminhar pelas estradas, nos deparamos com o Município de Ibimirim, no Sertão do Moxotó, no estado de Pernambuco, a 338 km de sua capital Recife. Ibimirim significa “Terra Pequena” segundo seus primeiros habitantes os indígenas, os “Cariris”. O que mais chama atenção naquela cidade de clima muito quente é uma comunidade localizada às margens da rodovia. Um pedaço de rua que guarda um rico patrimônio de arte popular brasileira. São os mestres santeiros, conhecidos vulgarmente como os “Santeiros de Ibimirim”. É um grupo formado por não mais que 13 escultores populares que insistem em manter viva a tradição de talhar, pintar e comercializar imagens sacras para custear sua sobrevivência e de sua família. Consta que a atividade chegou ali na década de

1960, por iniciativa da artista Zefinha Paulino, já falecida, que foi a primeira pessoa a se dedicar a esse tipo de trabalho. Eles rejeitam as máquinas que produzem imagens em série, executando trabalho totalmente manual. Além disso, os mestres se preocupam com o repasse da tradição ao engajar na lida criativa as esposas, os filhos, parentes, amigos e jovens da comunidade. Dentre os escultores tem-se apenas a presença de uma mulher, as demais se dedicam à pintura das imagens. Com a seca e o desmatamento da árvore “Umburana de Cambão”, própria da vegetação da caatinga, matéria-prima para a confecção das imagens observamos, nos artistas, a preocupação concreta com o fim de seus ofícios. Apesar do trabalho dos mestres ultimamente ser divulgado em feiras de artesanato regional e nacional, o governo não apresenta propostas para solução real do problema, nem estimula a atividade com incentivos públicos contínuos. Mesmo tentando organizarem-se em cooperativas as dificuldades são grandes. Em conversa com os artistas verificamos que dentre eles alguns já migram para outras profissões mais lucrativas, com grande tendência a tornar o ofício de santeiro uma atividade secundária ou obsoleta. A divulgação desta comunidade criativa em instituições que estudam e se preocupam com a arte, em países irmãos, com certeza ajudará a abrir caminhos para resguardar um patrimônio artístico popular ameaçado pelo descaso. O conjunto das obras produzidas pelos artesãos é resultado de uma diversidade plástica ímpar, identificada pelo traço singular de cada mestre, e seus ensinamentos garantem a continuidade do ofício. Em Ibimirim ser mestre santeiro é característica não só de um saber criativo, mas sim da dedicação ao ensino desse saber.

Doriedson Bezerra Roque

Coletivo Tuia de Artíficos Escola Estadual Gilberto Freyre  
doriedsonroque@gmail.com

Paulo Emilio Macedo Pinto

Coletivo Tuia de Artíficos Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco Universidade de Pernambuco  
emiliomapin@gmail.com

# *El aula patas arriba: estrategias escenográficas en Educación Artística*

José María Mesías Lema

Palabras clave:

escenografía, activismo, performance, fotografía, video-arte, arte contemporáneo, formación docente.

Resumen:

Partimos de la idea del docente de educación artística como un performer, como un actor social en una escenografía compleja: el aula. El rol del profesor se construye desde la necesidad de quebrar estructuras rutinarias y "académicamente aceptadas" en el alumnado y, despertar así, la sensibilidad del espectador-alumno hacia una educación a través del arte contemporáneo. Para conseguirlo, el docente se basa en una pedagogía activista y colectiva, utilizando estrategias que van desde la performance, la fotografía, el video-arte... en la formación de los futuros docentes de artes plásticas y visuales.

Universidade da Coruña  
jmesias@udc.es

# Um exercício de mediação na exposição “Instante: Experiência/acontecimento”

Fábio Silva Lopes

Palavras-chave: Arte-educação, Mediação, Arte e Tecnologia

A mediação em museus é entendida hoje como uma atividade de caráter educacional em que se buscam maneiras de estreitar a relação entre o público e as obras de arte. Desta forma, o processo é pensado como uma ação conjunta, construída por simultâneas trocas entre mediador e público. Geralmente, as mediações são promovidas por programas educativos vinculados às instituições museológicas.

O presente trabalho se debruça sobre a atuação da equipe de mediadores do programa educativo organizado para atender à exposição “Instante: experiência/acontecimento”, que ocorreu em Campinas (São Paulo, Brasil), numa instituição pública de direito privado, no período de setembro a novembro de 2011. A exposição visava traçar um panorama da produção brasileira de arte e tecnologia das últimas quatro décadas. Sua concepção partiu dos próprios colaboradores da sede de Campinas e foi financiada pela instituição em questão. A equipe de mediadores do programa educativo definiu-se em nove pessoas, entre os quais o autor deste trabalho. Diariamente eram atendidas cerca de 90 crianças e adolescentes de escolas estaduais e municipais da cidade de Campinas.

Com o presente trabalho buscamos refletir sobre o papel dos mediadores no contato deste público com os trabalhos apresentados na exposição descrita acima. Acreditamos que este estudo poderá se somar às discussões sobre a importância da mediação como ferramenta educacional, e para a compreensão e valorização do museu enquanto importante espaço para o ensino de arte.

No Brasil, o desenvolvimento de programas educativos em museus e centros de arte atuantes junto ao público escolar

é recente. De acordo com a visão de Carmen Mir (2009), esta proposta vem de encontro ao novo entendimento desses locais enquanto instituições que assumem um compromisso educacional, para além da promoção de exposições. O museu pode ser entendido, portanto, como um importante espaço para o ensino de arte, e o mediador, por sua vez, como peça-chave nesse processo educacional. Desse modo, é necessário que se discuta e se reflita a respeito do papel do mediador e sobre a receptividade do público a essa mediação.

As reflexões acerca do papel do mediador e sobre a receptividade das crianças aos trabalhos expostos, proposta por esse trabalho, foram construída a partir dos trabalhos de Carmen Mir (2009),

Ana Mae (2005), Rejane Coutinho (2009), Pierre Bourdieu (2007) e Bernard Darras(2009). Esses autores defendem que o exercício da mediação em museus é uma atividade importante já que a presença do mediador submetido a um programa educativo tende a proporcionar um momento de esclarecimento do contexto artístico, de trocas e negociações mútuas acerca das obras expostas. Para além disso, a mediação também pode ser entendida como uma ação que ajuda a despertar o interesse artístico, incentivando a prática cultural que alimenta a “necessidade cultural” apontada por Bourdieu (1998). Tanto na concepção de “obra aberta”, criada por Humberto Eco; na “estética da recepção” por Hans-Robert Jauss e na “estética relacional” de Nicolas Bourriaud o receptor assume um papel ativo no processo de interpretação da obra. Logo, cabe ao mediador entendê-lo como tal.

A partir da reflexão sobre a atuação da equipe de mediad-

ores pudemos concluir que a atuação do mediador requer desenvoltura e atenção especial ao lidar com as perspectivas de um grupo, sem deixar de ater-se às observações individuais, pois a partir desse duplo exercício é que podemos observar em falas e gestos as interpretações das crianças. Podemos dizer também que é competência do mediador criar meios para que aconteçam negociações, estabelecer a mediação como momento de trocas. Por fim, na exposição em questão, criar paralelos entre a tecnologia presente no cotidiano e o suporte tecnológico dos trabalhos foi especialmente importante para estreitar a aproximação dessas crianças com os trabalhos, criando assim um denominador comum entre público e obra.

#### Referências Bibliográficas:

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloísa Margarido. Artes visuais: da exposição a sala de aula. São Paulo, SP: Edusp, 2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão (org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2009.

BOURDIEU, Pierre; SCHNAPPER, Dominique. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo, SP: EDUSP, 2003

ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história da literatura. São Paulo, SP: Ática, 1989. BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. Tradução de Denise Guimarães Bottmann. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

Fábio Silva Lopes

Unicamp (Brasil)

Email: Fabio.s.lopes@gmail.com

Telefone: 55 (19) 8828-3626



# A expressão plástica em contexto contemporâneo

Mónica Oliveira

## Resumo

A Escola, tendo por base o paradigma da sociedade contemporânea cujas transformações estruturais fazem emergir diferentes necessidades e competências aos seus atores sociais, necessita também ela de (re)definir e (re)orientar os seus métodos de ensino na área artística, os seus objetivos e as suas práticas, ampliando o conceito de arte contemporânea e as suas consequências educativas. No entanto, a arte na educação pré-escolar vive ainda hoje aprisionada por um conjunto de preconceitos, num existir fechado e circular, onde as atividades educativas são ainda redutoras e fazem transparecer práticas artísticas empobrecidas que carecem de profundidade pedagógica. Assiste-se a uma contaminação generalizada e superficial das finalidades educativas, obstáculo para a construção de propostas artísticas centradas na arte atual que nos permitam romper este circuito fechado e nos ajudem a compreender melhor o tempo em que vivemos. Em bom rigor os conceitos inerentes a este trabalho – Arte contemporânea e Educação pré-escolar – são em si mesmos fundamentais para perceber o projeto de investigação que será alvo da comunicação apresentada neste congresso, no sentido de abrir novos trilhos, efetuar novas caminhadas e, conseqüentemente, implementar novas formas de agir. Este estudo pretende analisar a relevância de uma articulação entre a arte e a educação, orientada para a visualidade contemporânea de acordo com a dimensão social e cultural do mundo atual.

Palavras-chave: Arte contemporânea, educação artística, educador, problematização.

## Introdução

Este trabalho assenta na convicção de que a educação artística desenvolve competências específicas que promovem o diálogo entre a escola e a sociedade permitindo construir a nossa identidade e colocando-nos como recetores na nossa própria cultura, contribuindo para a formação de públicos. Como afirma Hernández, “las representaciones artísticas son mediadoras de significados culturales en cada época y cultura” (1997, 47) e, portanto, a leitura dos seus significados conduz à construção de representações sociais e a uma maior compreensão do mundo em que vivemos, “não se trata de buscar o sentido de beleza na obra de arte, senão de conhecer o significado destas obras e conhecer a cultura da qual procedem” (Franz, 2003: 133). As imagens e obras de arte contemporânea são abordadas como representações sociais, situadas num espaço global, transdisciplinar, criando um tráfego multicultural. Estas dimensões favorecem a educação porque exigem dos educadores e das crianças uma tomada de consciência, impulsionando-os a construir relações entre a sua identidade e as representações sociais sobre o mundo, valorizando a cultura artística, capacitando os mais pequenos para serem os “futuros administradores no nosso património” (Sanz, María, 2005:169)

As imagens de arte, expressadas nas múltiplas vertentes artísticas que compõem a nossa cultura visual, ocupam um espaço considerável no quotidiano do homem contemporâneo, daí que se torne necessário,

“[...] uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois, pressionados

pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas. Espectadores passivos têm por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual a inclua e considere como texto visual e, portanto, como linguagem significativa. Somos submetidos às imagens, possuído por elas, e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão. É imperativo investir numa prática que transforme esses sujeitos em interlocutores competentes, envolvidos em intenso e consistente diálogo com o mundo, estimulados para isso por conexões e informações que circulem entre verbalidade e visualidade.” (Buoro: 2002, 34).

Quando pensamos na arte produzida atualmente e no trabalho de artistas em particular, moldando a sua “escultura social” (Beuys) de acordo com o tempo em que vivem ansiamos por informações que nos situem num lugar confortável de onde possamos elaborar ideias e formular discursos sobre o que vemos. Nesse contexto torna-se evidente a importância de uma educação orientada para a visualidade contemporânea.

Um dos grandes problemas a resolver é a falta de diálogo entre o mundo artístico atual e a escola. Esta preocupação por estabelecer uma ponte entre a arte e a educação não é novidade já vem desde Platão. Embora a educação artística se tenha sempre esforçado, do ponto de vista teórico, em adaptar-se à situação artística vigente, sempre evidenciou um atraso significativo face aos seus propósitos pelos entraves que vai encontrando, quer na tentativa de definição do conceito que subjaz à arte contemporânea, quer na receptividade dos seus interlocutores.

A amplitude das possibilidades apresentadas pela produção contemporânea, expandindo as fronteiras entre as diferentes vertentes artísticas, o aumento significativo do vocabulário artístico, técnico e material, bem como os temas representados, transforma a

arte num campo tão amplo, indefinido e de uma mutabilidade constante, que cria resistências e relutâncias por parte dos educadores. Em geral, “respondem em choque, em reações, que vão da indignação à indiferença” (Menezes: 2007, 187). Para aventurar-se no desbravar da arte contemporânea é preciso que o próprio educador esteja consciente de que o que chamamos de arte contemporânea não é um único fenômeno, mas sim um conjunto de variadas manifestações em diferentes tempos e lugares do mundo, o que implica naturalmente uma falta de unicidade e de um discurso único e legitimador para a entender.

Pese embora as dificuldades referidas, o projeto que se desenvolveu pretendia, por um lado, sensibilizar os educadores para a arte contemporânea e, por outro lado, dá-la a conhecer a crianças em idade pré-escolar, desenvolvendo nelas o sentido estético, criativo e cultural, fazendo com que participassem do processo criativo e compreendessem os conceitos que estão na base da arte contemporânea. Através de um conjunto de atividades diversificadas (visita a uma exposição, diálogo com os artistas contemporâneos, oficinas) criou-se um percurso centrado em atividades perceptivas, expressivas e de criação, onde o diálogo e a exploração do aspeto lúdico e heurístico esteve sempre presente, bem como a interseção da arte com outras áreas do saber.

Este projeto centrado na construção de uma cultura visual e plástica da contemporaneidade foi, simultaneamente, um contributo para a criação e formação de públicos mais conscientes e críticos e permitiu-nos ter a convicção de que é possível uma aproximação da arte contemporânea (crítica e reflexiva) à educação pré-escolar.

A opção metodológica da problematização face à arte contemporânea, através da utilização de indutores dilemáticos, permitiu perceber situações-problema, articular a dúvida e a certeza sobre o conceito de arte contemporânea, questionando formas de ver, pensar e sentir a partir das experiências, dificuldades e

até mesmo de algumas conflitualidades da sensibilidade estética partilhadas pelos educadores e pelas crianças com o objetivo de gerar diálogo e ir construindo um pensamento reflexivo, crítico e criativo no sentido de construir novas formas de conhecimento e intervenção.

Neste artigo, mais do que descrever o que foi o projeto de investigação, pretende-se ir ao encontro dos conceitos basilares que nortearam algumas das preocupações na implementação do projeto. O tema deste estudo concentra a sua atenção em duas áreas habitualmente analisadas separadamente, a arte contemporânea e a educação artística, e estudá-las em conjunto possibilitou fazer emergir novos conhecimentos resultantes da sua intersecção e que levam a considerar a arte contemporânea como um recurso educativo fundamental na educação pré-escolar.

I. Arte e Educação: um diálogo para o estabelecimento de uma relação educativa  
Arte é comunicação, é expressão da identidade dos artistas e dos indivíduos, é espelho da sociedade atual. As produções artísticas contemporâneas abrangem a perceção das relações de espaço, tempo, materiais, de temas e, por isso, interagem com o público. “La línea entre arte y la vida debe mantenerse tan fluida, y posiblemente indiferenciada, como sea posible” (Kaprow, 1965: 188-992). Trabalhar com a arte contemporânea é promover um contato mais direto com o tempo e o espaço vivenciado pela pelas crianças, mais do que qualquer outro período histórico da arte. “El campo del arte en la actualidad se caracteriza por la disolución de sus límites (tanto en los medios, como en los conceptos), lo que lleva a que las manifestaciones y los objetos artísticos se muestren para ser comprendidos (en su significación), más que para ser vistos (como estímulos visuales) (Hernández, 2000: 43)

Atualmente uma vasta gama de imagens norteia o nosso dia-a-dia. Ao mesmo tempo que aumenta a importância social e cultural da arte contemporânea, como imagem de um país em desenvolvimento,

ampliam-se as propostas artísticas, cresce o número de artistas plásticos, difundem-se os espaços públicos e equipamentos culturais que acolhem a arte contemporânea. O artista, ator principal desta intervenção, molda as suas intencionalidades artísticas e adequa o seu processo criativo ao tempo em que vive como se a sua obra fosse uma “escultura social” (Beuys), e, por isso, pode funcionar como verdadeiro construtor de identidade. É produto de uma sociedade e, justamente por isso, a arte atual funciona quer como motor de arranque dessa transformação, quer como educadora, trazendo o conceito de “escultura social” de Beuys, onde não esculpimos objetos tridimensionais, mas sim a própria sociedade.

Percebemos a essência do pensamento contemporâneo inerente ao processo criativo de Beuys e, simultaneamente, percebemos a arte como educadora de uma sociedade.

Estando a arte contemporânea enraizada e valorizada na sociedade atual consideramos essencial que a educação a tenha como referência e a potencie como recurso educativo. Como afirma Hernández, as imagens fazendo parte do contexto histórico, social e cultural podem afetar as qualidades estéticas que a nossa visão favorece, pelo que urge que a mobilização da literacia visual seja contínua. As nossas conceções de gosto e o modo como construímos o mundo são significativamente afetadas pela realidade visual em que vivemos.

Neste contexto parece pertinente tentar compreender o papel da arte contemporânea no âmbito educativo pois a interpretação de imagens e obras de arte é um processo dialógico que se constrói socialmente, aprofunda vínculos e cria cumplicidades concetuais com a cultura visual.

II. Arte contemporânea na educação: realidade ou ficção?

Na sociedade atual as imagens não são neutras, elas são construídas socialmente e carregam consigo significados e mensagens tornando-se recursos

visuais que implicam conteúdos que devem ser descodificados. A análise da imagem permite à criança apreender os seus enunciados, tornando-a leitora do mundo, da realidade que a cerca, "cuando se describe el arte, se está también describiendo cómo se producen significados, y cómo se conforman las subjetividades. En otras palabras se está describiendo la realidad. Enseñando una descripción de la realidad se está comprometido en construirla" (Kosuth, 1991: 253).

Nesse sentido, segundo Soares (2011), as crianças poderão explorar nos seus trabalhos "questões existenciais, sociais, ou as relações formais e estruturais das suas pesquisas poéticas e das suas formas de inserção, dentro ou fora do circuito artístico". "A arte contemporânea ao caracterizar-se pela abertura, multiplicidade de meios e processos e liberdade de experimentações (...), certamente promoverá interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte das crianças" (Menezes, 2005: 188). Proporcionar às crianças situações diversificadas na área artística "leva-as a refletir sobre a arte, sobre o mundo e a sua identidade transformando-as em fruidores reflexivos, ativos e nunca passivos. Mas para que isso aconteça torna-se necessário o exercício de interpretar, descrever, compreender, dialogar e despertar o olhar, através do conhecimento contido nas obras de arte ou na cultura visual (Hernández, 2000). Segundo Valença e Martins, devido aos recursos visuais disponíveis hoje, e pensando na, "[...] possibilidade de que uma imagem possa ser mais conveniente que um texto, é necessário saber observá-la e interpretá-la tanto quanto saber ler e interpretar um texto, porque é nessa relação que se instaura um efeito de poder, ou seja, o germe de uma compreensão ou o perigo de uma persuasão/manipulação (2007: 132). Essa observação centrada no olhar crítico é aquele que carrega o desejo de ver mais do que lhe é dado a ver, pode ser pensado como o contemplar, o experimentar, o interagir e o conhecer, é

ao mesmo tempo movimento interno em busca de sentido e reflexão incluindo a atenção e a sensibilidade. O olhar crítico desconfia, (re)elabora, (re)configura, move a nossa curiosidade, a nossa afetividade e algumas vezes incomoda-nos. Agnaldo Farias citado por Silvia Penharbel, afirma que o que "mais interessa na arte é exatamente o que de incerteza, de estranhamento, ela pode nos oferecer [...]" (2009:3). Entrar numa filosofia de problematização, onde a incerteza é ponto de partida para questionamentos e diálogos, trás consigo grande riqueza e constante reflexão, discussão e análise sobre a arte, a história, as poéticas e a sociedade de hoje.

Em suma, a arte contemporânea deve ser entendida como recurso pedagógico já que desenvolve na criança a percepção visual, ajuda-a a estruturar o seu pensamento e o seu sentido crítico, proporciona-lhe um conjunto de experiências estéticas que lhe permitem o entendimento do mundo atual, amplia a sua linguagem expressiva que lhe permite desenvolver a sua criatividade e estimula a sua representação gráfica.

III. Arte contemporânea: Implicações na intervenção do educador

A integração da arte contemporânea na educação é uma grande oportunidade para questionamentos pertinentes, "a educación artística, presupone y propicia una concepción tanto del individuo como de la sociedad y sus mutuas interacciones" (Viadel, 2005: 502) mas é inegável que também exige novas abordagens e vivências por parte dos educadores. Uma nova racionalidade artística e pedagógica está a emergir, o que implica a construção de um conhecimento sempre renovado, quer na dimensão concetual, quer na dimensão da intervenção; implica também o desenvolvimento profissional dos educadores que necessitam de mobilizar novos saberes e novas competências que promovam a (re)construção profissional e que se espelhará nas suas práticas, conferindo-lhes sentido(s). Este processo de (re)construção gradual de conhecimento, de transformação das

práticas e dos contextos, de emancipação profissional e de inovação pedagógica, exige um (re)aprender a olhar, alargar novos saberes, fazendo inter-relações com as práticas sociais promovendo um diálogo entre a criança e o que o que acontece na sociedade. Este processo de (re)orientação profissional implica ainda "abertura e maturidade para exercitar e conviver com a crítica e, sobretudo, com o princípio de investigação e reflexão sobre o que vemos" (Fischman, 2004: 121) e como o nosso olhar sobre imagens e obras de arte pode ser construído e reconstruído. O educador deve também considerar e, sobretudo, "valorizar a capacidade de relacionar objetos artísticos com a vida das pessoas com as quais a obra está em relação" (Franz, 2003: 132). Discutir a natureza e as relações do significado cultural ajuda a compreender obras de arte e imagens, mas também a tomar consciência e reconhecer as potencialidades e limitações como educadores. No fundo e, como afirma Michel Fabre, educar no mundo "não pode mais ser impor um caminho, é antes dar uma bússola e mapas para que cada um invente o seu próprio caminho sem se perder nos labirintos." (Fabre, 2011: 19).

Cabe ao educador traduzir saberes em situações didáticas que consigam despertar nos educandos a vontade de apreender, interpretar, elucidar e aperfeiçoar-se, ou seja, desenvolver competências para as crianças se desenvolverem "como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social" (Jiménez Raya et al., 2007: 1).

Esta visão de educação garante que a autonomia do educador se construa em estreita ligação com a autonomia das crianças e não à sua margem, instituindo a autonomia como interesse coletivo. "O educador já não é aquele que educa, mas, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado,

também educa” (Freire, 2001: 68).

Para que as situações didáticas tenham êxito, o educador deve centrar a sua atenção em atividades que permitam:

- a) Desenhar, realizar e avaliar planos de intervenção, onde se desafie os limites da liberdade e criatividade, ampliando os referenciais artísticos das crianças onde se explorem novas formas de representar e ver, por referência a uma visão transformadora do conhecimento;
- b) Rendibilizar a dimensão experiencial e cognitiva da aprendizagem pela integração da diversidade de experiências estéticas;
- c) Criar condições para uma aprendizagem emancipatória, conducente à transformação do pensamento e à ação das crianças consentânea com a realidade atual, articulando uma atitude reflexiva, lúdica e heurística com vista à autonomia da criança;
- d) Promover níveis de criticidade, sobretudo através da indagação individual e em grupo, dos contextos e práticas da arte contemporânea para a reconstrução dos pensamentos subjetivos das crianças;
- e) Promover a comunicação dialógica através do cruzamento de experiências visuais e criativas, interesses, necessidades e linguagens artísticas, num processo interativo e facilitador da construção social do saber;

O grande desafio é estabelecer a comunicação e/ou a conciliação entre as intervenções artísticas contemporâneas e os educadores com vista a fazer face às exigências atuais da educação que pressupõe a formação de uma cidadania reflexiva deixando para trás uma postura neutral do cidadão.

“Cuando nuestra visión del arte es limitada, así también es nuestra visión de la sociedad. Si las preguntas no se preguntan en las escuelas de arte, lejos de la atmósfera conservadora del mercado, Donde entonces? Si la responsabilidad política de una reflexión cultural no se enseña con el conocimiento de la historia de cómo los artistas han construido significado, entonces estamos condenados a estar oprimidos por nuestras tradiciones

en lugar de estar informados por ellas” (Kosuth, 1991: 255-256).

Este tipo de ações direcionadas tem de assumir seriedade, qualidade e eficácia na postura do educador para que se consiga estabelecer o diálogo entre a arte contemporânea e a escola, permitindo a contribuição para uma dignificação desta área e, conseqüentemente, uma revitalização social da educação artística. Como afirma Flávia Vieira, “a transformação da educação exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de educação que orienta a ação educativa e também na problematização dos contextos de ação-reflexão profissional.” (2009, 197-217).

Considerações finais

A aproximação da arte à educação é um objetivo de crucial importância para o desenvolvimento integral do individuo sobretudo no que concerne ao desenvolvimento do pensamento visual imprescindível para ter uma visão consciente e crítica das contínuas mensagens visuais que recebemos e, especialmente, para a sua formação na cultura do seu tempo. A familiarização com os processos criativos que seguem os artistas, os seus métodos de indagação e criação das suas obras, os seus conteúdos e as suas motivações, podem evitar nas crianças (agora e quando adultos) um desconforto e estranheza quando se fala de arte contemporânea e levar ao seu disfrute e respeito como experiências que se caracterizam pelo seu valor social e cultural.

Neste sentido, a relação entre arte e educação constitui um importante espaço de investigação, na medida em que os valores da cultura e da experiência do homem são aí criados, processados e transformados. A inclusão da arte contemporânea na educação implica tanto uma (re)significação de conceitos bem como a adoção de uma nova postura do educador - problematizante, reflexiva, aberta, dialógica e dinâmica - orientada para a construção de uma sociedade democrática assente numa conceção do ensino como ato moral, social, político e

cultural.

A escola, enquanto instituição responsável pedagogicamente pela formação integral do individuo, deve envidar todos os esforços para fazer com que as crianças adquiram as competências necessárias para serem, quer produtores, quer recetores, da arte do seu tempo.

Este projeto de investigação constituiu uma oportunidade de grande aprendizagem, pois permitiu, por um lado, uma melhor compreensão sobre a pertinência da arte contemporânea da educação de infância, estabelecendo um enquadramento conseqüente com a realidade educativa e, por outro lado, perceber o papel crucial que os educadores desempenham na (re) configuração desses novos contornos no processo de ensino e de aprendizagem, no desenhar de novos caminhos para a melhoria das suas práticas.

Bibliografia:

- BARBOSA, Ana Mae (2001). A imagen no ensino da arte. São Paulo: Perspetiva.
- BUORO, Anamélia Bueno (2002). Olhos que Pintam; a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez.
- FABRE, M. (2011). O que é problematizar? Géneses de um paradigma. Acedido em 15 de outubro de 2012 em <http://repositorio.esepef.pt/handle/10000/510>
- FISCHMAN, Gustavo E. (2004). Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (orgs.) (2004). A Leitura de Imagens na Pesquisa Social – História, Comunicação e Educação. São Paulo: Cortez.
- FRANZ, Teresinha (2003). Educação para uma Compreensão Crítica da Arte. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- FREIRE, Paulo (2001). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- HERNÁNDEZ, F. (1997). Educación y cultura visual. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro.
- JIMENÉZ, R., M.; Lamb, T.; Vieira, F. (2007). Pedagogy for autonomy in language education in Europe: towards a framework for learner and teacher development.

Dublin: Authentik.

KAPROW, Allan (1965). *Environements, assemblages and happenings*. New York: Harry n. Abrams.

KOSUTH, Joseph (1991). *Art after philosophy and after*. Collected writings, 1966-1990 (el arte a partir de la filosofía y después. Escritos completos). Massachusetts, Mit: Cambridge. MENEZES, Marina (2007). *A arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de arte*. In: RAMALHO, Sandra Regina e OLIVEIRA, Sandra Marcowiecky (Orgs.). *Anais do 16o Encontro Nacional da ANPAP*. Florianópolis: UDESC.

PENHARBEL, Silvia Flores; ALVES Carla (2009). *O ensino da arte contemporânea na sala de aula: relato de uma pesquisa-ação*. Acedido em 1 abril de 2013 em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

SANZ, María, (2005). *Património y arte infantil* in BELVER, Manuel et al (2005), *Arte infantil en contextos contemporâneos*. Madrid: Eneida.

SOARES, Ana Teresa (2011), *Video Arte - uma abordagem da Arte Contemporânea no ensino artístico*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/6604>

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford e MARTINS, Raimundo (2007). *Arte contemporânea, cultura visual e a formação do professor de arte*. In: RAMALHO, Sandra Regina e OLIVEIRA, Sandra Marcowiecky (Orgs.). *Anais do 16o Encontro Nacional da ANPAP*. Florianópolis: UDESC.

VIADEL, Ricardo (coord.) (2005). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson educación, S. A.

VIEIRA, Flávia, (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Acedido em 1 abril de 2013 em <http://www.scielo.br>

Mónica Oliveira

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti do Porto



# Promover a expressão criativa através de um desafio colaborativo

Sara Bahia & José Pedro Trindade

Palavras-chave:: criatividade, formação, questionamento, colaboração, expressão criativa

Como se incentiva o nível de criatividade de uma turma de artes do 11º ano constituída por alunos com algumas dificuldades? De acordo com os professores da turma em questão, os alunos estão pouco motivados, envolvem-se pouco nas actividades propostas, apresentam respostas pouco criativas e os seus produtos são pouco criativos. Face a este problema, dois investigadores do domínio da criatividade desenvolveram uma metodologia que tinha como objectivo identificar as dificuldades dos alunos, avaliar a sua criatividade, mostrar-lhes algumas dimensões definidoras de criatividade, reflectir acerca da sua aplicabilidade prática e resolver uma tarefa que envolvia a construção conjunta de uma aplicação informática para uma associação de solidariedade social. O modelo de formação utilizou o questionamento, a exposição, a reflexão e a realização de uma proposta prática colaborativa que permitia aplicar os conhecimentos aprendidos ao longo do ano bem como aplicar diferentes dimensões da criatividade. A partir da análise do processo de construção dos produtos e dos resultados finais foi possível verificar que ocorreram mudanças em termos cognitivos, motivacionais e sociais. Foram também auscultadas as opiniões dos professores da turma e o desempenho da turma um mês depois. Todos os indicadores mostraram a eficácia

deste do modelo de formação.

Sara Bahia (FP-IEUL)  
sarabahias@gmail.com

José Pedro Trindade (ESCO)  
jose.pedro.trindade@hotmail.com



# Pensando o Ecodesign na formação do professor/artista/investigador na licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos

Palavras-chave: ecodesign, educação artística, professor/artista/investigador de arte.

## Resumo

A partir da construção e do aceite do Projeto Ecodesign e Artes Visuais: indústria criativa na produção de mobiliário sustentável na Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, pelo Programa de Bolsas de Extensão – PIBEX, da Pró-Reitoria de Extensão - PROEX na referida instituição, tenho estudado sobre como o ecodesign pode auxiliar a constituição da formação de licenciados em Artes Visuais atuando como professores/artistas/investigadores em que articulem elementos, processos e pesquisas do ato criativo e do ensino/aprendizado, relendo-se o conceito de a/r/tografia em Irwin (2008). A proposta inicial é, tendo como referência uma proposta multi, inter e trans do ensino de Artes – MITEA (VASCONCELOS, 2011), promover o diálogo com os estudantes participantes do projeto sobre elementos do design com a contextualização histórica e exercício de criação, para no final, produzir mobiliário construído com material sustentável, disponível na própria universidade. Dessa forma, venho percebido que a área do ecodesign é um ramo da indústria criativa, de acordo com o que afirmam Luttropp Lagerstedt (2006), não sendo

uma contradição ao desenvolvimento econômico, mas uma área de confluência de conhecimentos teórico/práticos que possui ferramentas viáveis para a discussão da sustentabilidade na produção artístico/educativa na contemporaneidade. Como projeto em andamento, busco compartilhar as primeiras inquietações e imagens que tenho tido com os estudantes que fazem parte do projeto, em uma comunidade do Facebook e por meio de pasta compartilhada no Dropbox. Assim, assumo a postura do conhecer, reconhecer e reler as práticas artístico/educativas do projeto para uma contribuição à formação de qualidade de licenciados em Artes Visuais na região do Vale do São Francisco.

Profª Dnda. Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos

Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Estudante do Doutorado em Educação Artística – Universidade do Porto

# Da magia da imagem à magia da criação artística.

## Os Caligramas na aula de Francês

M<sup>a</sup> Marília Mesquita Patela Bação

\*Da magia da imagem à magia da criação artística. Os

caligramas na aula de Francês\*

Palavras-chave: Caligramas; Arte; Produção escrita; Poesia.

Resumo:

O paradigma da escola está a mudar e com ele o que se entende com aprendizagem (Nóvoa, 2009). Acompanhando os tempos atuais, a escola, reflexo da sociedade, terá necessariamente de se adaptar e moldar às novas realidades em constante mutação. Sendo o local onde se aprende, terá de rever o que entende por aprendizagem e implementar como núcleo central do ensino, o conceito de "aprendente" no sentido de um processo contínuo e dinâmico de aprendizagem em que o discente é um elemento ativo na sua própria aprendizagem.

O projeto que nos propomos apresentar tem

por objetivo demonstrar que é cada vez mais fundamental e eficaz envolver os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, descentralizando o papel do professor, focando o aluno e as suas necessidades ao mesmo tempo que se promove a sua capacidade criativa e auto-estima (Pennac, 2007).

Sendo o docente quem, por formação e experiência, aquele que estabelece a ligação entre os conteúdos dos programas e as necessidades de cada aluno e da turma em geral, é ele quem mais apto está para contagiar os alunos com um entusiasmo que terá de ser prioritariamente seu. Para que os alunos acreditem que são capazes, é necessário que o professor não somente o diga mas, mais ainda, o faça sentir, o transmita por gestos, expressões e ações (Pennac, 2007).

A escola já não é o que era. Todos o sabemos e contudo, a sala de aula pouco mudou. Persiste ainda o mesmo espaço com filas de mesas viradas para um único foco: o quadro e o docente. Muda-se de sala, muda-se de escola e as diferenças são quase nulas. Criam hábitos e rotinas que persistem. Se não mudamos o espaço, mudemos pelo menos a estratégia e quebreemos a rotina. Durante anos os alunos habituam-se a perder a iniciativa e a esperar que seja o docente a selecionar o essencial do secundário, a decidir por eles. Aulas em que se pretenda a autonomia dos alunos são aulas em que se sentem perdidos. Mas é preciso arriscar. É preciso inovar. É preciso estimular a aprendizagem e a criatividade e romper com métodos rotineiros que castram a imaginação (Postic 1989). É preciso ser persistente, tal como refere António Nóvoa aludindo a Rui Grácio (2001).

É acreditando na persistência do docente, na propagação do seu entusiasmo, no contágio do seu dinamismo que se pode ter a pretensão de envolver os alunos não só na sua aprendizagem mas mais ainda incutir-lhes o gosto pela ousadia intelectual e artística. Abrir-lhes horizontes para

formas de arte menos conhecidas como são os caligramas, contagiar para que deem voz à sua veia artística e tenham vontade de eternizar uma produção escrita e artística possível através da sua própria criação de caligramas.

A escolha dos caligramas surge por estar ao alcance de todos os alunos, independentemente das suas capacidades artísticas e linguísticas, criar um caligrama. A criatividade é fundamental para um desempenho melhor mas a domínio da língua também o é.

O efeito surpresa ligado a uma atividade tão diferente das práticas habituais cria algum entusiasmo e permite que os alunos encarema aprendizagem da língua estrangeira de forma lúdica. Do mesmo modo, a observação dos caligramas em língua estrangeira, auxiliados pela própria imagem que transmitem, facilita a compreensão do texto escrito e estimula o futuro criador de caligramas.

Após ter criado um espaço diferente na aula, após ter abolido as fronteiras da aprendizagem, após ter sido criado um clima de entusiasmo e de trabalho artístico e linguístico, os alunos expõem os seus trabalhos na sala de aula e posteriormente na escola. Abordando os conteúdos programáticos, trabalhando a arte e a língua, é possível entusiasmar todos os alunos e obter produções que reflitam a sua sensibilidade e demonstrem que TODOS são capazes e que nada é impossível.

Bibliografia:

Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso – diálogos com Rui Grácio.

<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4821> (acedido em 06/01/13)

Nóvoa, A. (2009). Professores, Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa

PENNAC, D. (2007), Chagrin d'École. Paris : Gallimard.

POSTIC, M. (1989), L'Imaginaire dans la Relation Pédagogique. Paris : PUF

Maria Marília Mesquita Patela Bação

Prof<sup>a</sup> Francês 3º ciclo/Sec.

Mestranda na Escola Superior de Educação Almeida Garrett

mariliabacao@gmail.com

# Voando para além da literatura: os serões literários como via para para a apreensão da língua e da cultura no seu expoente máximo de estética e beleza – apresentação de boas práticas

Nelma Patela & Estela Pinto Ribeiro Lamas

Palavras-chave: inter/transdisciplinariedade; trabalho de projeto, sarau temático.

Resumo:

O projeto que nos propomos apresentar tem por objetivo envolver os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, transformando-o em algo dinâmico, ativo e significativo para os discentes. Tal como defende Hernández (1998), apostamos num processo aberto em que o aluno constrói, em comunhão com o docente, a sua aprendizagem, inquirindo, procurando respostas e investigando, tendo sempre por orientador o pensamento de Read (2010): O objectivo da educação pode ser apenas o de desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo.

Sendo o docente o elemento do processo que melhor consciência tem da escola no seu todo, a sua função primeira é promover o envolvimento dos alunos. Para nós, o trabalho de projeto é a metodologia eleita para estimular esse envolvimento, em torno de um projeto comum, em que cada um deles se afirme e apresente o

seu cunho pessoal. Ao professor cabe, então, a função de orientar e facultar instrumentos facilitadores para essa aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências que lhes permitam ser cidadãos conscientes ativos e pró-ativos na sua vida adulta, acompanhando as demandas sociais.

Destacamos a importância do trabalho de projeto, na medida em que, para além de estimular a curiosidade pelo saber e a indagação, permite também respeitar a individualidade de cada um, os seus ritmos de aprendizagem e, portanto, promove uma escola para todos, mas sempre a pensar em cada indivíduo.

Numa sociedade em constante mutação, ninguém é detentor do saber e as verdades são transitórias. É preciso preparar o aluno para uma sociedade do conhecimento, capaz de aprender a aprender, desenvolvendo um olhar crítico para que as informações com as quais ele se confronta diariamente, sejam analisadas, reflectidas, e depois transformadas em saberes construídos criticamente. Desta forma, cremos que a articulação entre a teoria e a prática e a relação da vida com a sociedade, preconizadas por Dewey (1949), são fundamentais na escola atual.

Pretendemos apresentar o projeto que desenvolvemos, cujos objetivos são motivar e aproximar os alunos de temas literários, e de obras de autores consagrados da literatura portuguesa, reconhecendo-lhes a importância para a nossa cultura e para a apreensão da língua no seu expoente máximo de estética e beleza. Referimo-nos a um serão temático, aberto à comunidade, em que cada aluno desenvolve tarefas específicas, de acordo, não só com os seus interesses, os objetivos e conteúdos da disciplina de Português, mas também de outras disciplinas. Promovemos, desta forma, a interdisciplinaridade, pela envolvimento dos alunos em outras áreas disciplinares – Área de Projecto, Educação Física, Educação Musical, EVT, Educação Visual, Português, História –, mas não nos confinamos a ela, pois como objetivo último, visamos propiciar-lhes a compreensão do mundo, pelo apelo à transdisciplinaridade (Nicolescu, 2000). O sarau temático homenageia José Saramago e envolve alunos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, 12º ano e o envolvimento dos alunos destaca-se, primordialmente, no e pelo entusiasmo que manifestam na apresentação pública

do trabalho.

Em síntese, um projecto vertical, pelos vários níveis de escolaridade envolvidos, interdisciplinar, por levar o aluno a defrontar-se com um mesmo objeto de estudo, na sua complexidade (Morin, 1999), através de várias disciplinas, mas sobretudo com a realidade, numa dinâmica transdisciplinar, permitindo que o pensamento voe para além dos conteúdos programáticos e seus aspetos cognitivos, promotores do desenvolvimento de competências e habilidades, ecoando verdadeiramente na subjetividade humana, valorizando o pensamento relacional, articulado, crítico, criativo, auto-organizador e emergente, contrariando um pensamento formatado, único, sustentado em práticas pedagógicas instrucionistas (Nicolescu, 2000).

#### Bibliografia

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho*. (J. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: ArtMed.

Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio Siglo XXI*, nº 26, pp. 85-118.

Morin, E. (1999). *O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nicolescu, B. e. (2000). *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO.

Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. (C. A. Comunicação, Ed.) Almedina, Edições 70, Coleção: Arte & Comunicação, Tema: História Da Arte.

Nelma Cristina Mesquita Gomes Patela,  
Profª Português 3ºciclo/Sec. AESMGA  
nelmapatela@gmail.com

Estela Pinto Ribeiro Lamas  
Professora Catedrática  
estela.lamas@mac.com



# Habitáculos de Memórias

Pedro Jesus & Simão Costa

“Quando as mães estão velhas, encontramos-nos absolutamente sós. Podemos então correr mundo.”

Trezentos e sessenta graus, “Os passos em volta”, Herberto Helder

## Palavras-chave

memória, heterónimo, desenho, habitáculo.

## Resumo

O 10X10, projeto piloto da Fundação Calouste Gulbenkian, propôs-se promover a constituição de parcerias em dupla entre professores e artistas no ativo, com vista à implementação de práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula. 10 professores para 10 artistas.

Tornou-se, por isso, num pretexto irresistível para questionar e reforçar, destruir e construir, confrontar e alargar, com o aliciente do envolvimento na (re)invenção da escola, do desafio de a trazer e a levar, sem horizonte definido - oportunidade de perseguir essa ideia de alargamento e enriquecimento das propostas curriculares a envolver os alunos, para lá dos limites da escola.

Tendo como ponto de partida uma experiência de residência artística na Fundação Calouste Gulbenkian que teve lugar em julho último, onde participaram os 10 professores, selecionados de diversas áreas disciplinares, e os 10 artistas, oriundos também de diversas expressões artísticas, cada dupla delineou um projeto a desenvolver ao longo do 1º período letivo que trabalhasse uma (ou mais) unidade(s) de trabalho prevista(s) no currículo da disciplina lecionada pelo respetivo professor.

Integrado na disciplina de Desenho A,

numa turma do 11º ano, cada aluno/autor foi convidado a criar um heterónimo com identidade e recursos individuais próprios, através do qual respondesse a uma série de enunciados de partida: a pesquisa, pelo desenho, de modos de expressão que permitissem superar dificuldades e constrangimentos; a conceção e materialização de um objeto/habitáculo para as memórias do personagem criado.

Acreditou-se que a circunstância da criação de um heterónimo possibilitaria uma ida para longe, potencialmente mais criativa, abrindo caminhos à aprendizagem pela descoberta e ao aprender fazendo, tanto ao nível do desenho como na conceção e desenvolvimento do projeto artístico. Com noção do caráter exploratório do desafio proposto aos alunos, a dupla tentou que as suas intervenções ao longo do tempo ajudassem a: tornar tão claros quanto possível os enunciados de partida; acompanhar, provocar, sugerir e incentivar os autores nos seus novos processos de ver e dar a ver. Sempre numa lógica de complementaridade e não de sobreposição, diversas estratégias de dar a ver o som procuraram contribuir para uma melhor compreensão dos conteúdos específicos da gramática visual.

Em termos metodológicos, ao longo do processo, abordaram-se:

- . exercícios introdutórios à utilização das memórias como material de criação;
- . criação de heterónimos criativos;
- . elaboração de enunciados de exercícios de desenho, a partir dos constrangimentos dos heterónimos criados, e execução de séries de desenhos resposta a esses enunciados;
- . participação em visita de estudo à exposição O museu é o mundo, de Helio Oiticica, no Museu Berardo;
- . elaboração de projeto de criação de objeto/habitáculo de memórias para os heterónimos;
- . visionamento de experiências de representação visual do som e analogias com processos de manipulação dos elementos estruturais da linguagem plástica;
- . momentos de cruzamento de experiências com a turma 10ºCT4 da Escola Secundária Padre António Vieira, igualmente envolvidas no 10X10 com a dupla constituída pela professora Maria Bárcia e a atriz Maria Gil;
- . contacto com autores que implementaram projetos artísticos numa lógica de autoiniciativa: Jacinto Lucas Pires, escritor; José Pequeno, arquiteto; Rui Lima Miranda, gestor;
- . fruição e desmontagem de esculturas sonoras do projeto C-vib, da autoria do músico Simão Costa, na Gulbenkian;
- . conceção e construção dos habitáculos

de memórias;

. conceção coletiva, professor | artista  
| alunos, da aula pública na Fundação  
Calouste Gulbenkian.

A experiência tida com este projeto, cujos processos e resultados foram partilhados em ambiente tumblr no sítio <http://www.1000heteronimus.tumblr.com>, procurou desde o início despoletar no aluno o sentido do artista explorador, num ambiente oficial em que se tentou viver uma esquizofrenia saudável e multiplicadora.

A comunicação/partilha a que aqui nos propomos pretende dar a ver as memórias construídas por este coletivo de buscadores.

“Que grande aranha, esta mãe velha. As suas patas finas corriam sobre o bordado. Bordaria pelos séculos adiante.”

Trezentos e sessenta graus, “Os passos em volta”, Herberto Helder

Pedro Jesus, professor de Artes Visuais no Colégio de Santa Doroteia  
Simão Costa, músico pianista/compositor independente





Comunicação em 3 actos

## Filipa Fortunato

### Introdução

O processo de comunicação evidencia a relação entre Comportamento e Comunicação, onde as nossas atitudes e competências interferem no ato de comunicar. Por outro lado, a necessidade da clareza e objetividade do discurso são indispensáveis para que a mensagem emitida se aproxime da mensagem recebida (Austin, 1995).

Todo o conteúdo da comunicação é revelador do estado emocional de cada um, do seu comportamento, da sua atitude. Neste sentido, o projeto ERA UMA VEZ pretende demonstrar até onde cada pessoa pode trabalhar todas as suas formas de comunicar para conseguir os melhores resultados junto do seu interlocutor. Percebida esta questão, entende-se a mais valia de trabalhar estes “instrumentos” desde a infância e de ter bons comunicadores na idade adulta.

### Comunicação e Emoção

As emoções são uma oportunidade fantástica de nos exprimirmos e passar para os outros a nossa mensagem da forma mais credível de todas, de “Corpo e Alma”! Todas as histórias são carregadas de emoções, alimentam-nos. É através delas que entendemos o mundo e que valorizamos o que nos rodeia.

O “Story telling” (Simmons, 2002) é uma ferramenta para apoiar o nosso discurso. Contar uma história orienta os interlocu-

tores para os nossos objectivos permitindo que acreditem nas nossas conclusões e que inconscientemente cheguem aos objectivos definidos por nós. O grau de influência com histórias verdadeiras é poderoso!

Segundo a autora, “Story Telling is a pull strategy”. Se a história for boa, as pessoas chegam rapidamente, e de livre vontade, à conclusão de que podem confiar em nós e na mensagem que queremos transmitir. Quando as histórias não tocam o interlocutor, ignoramos o seu critério de avaliação mais importante para decidir se vale a pena ouvir-nos ou não. Perde-se muito tempo a comunicar racionalmente e ignoramos o lado emocional, aquele que nos move. A forma como nos apresentamos, o uso de metáforas, o exemplo de visões históricas com as quais nos identificamos, demonstrar em vez de mostrar, os valores, as conclusões que tiramos por aquilo que os outros nos mostram inconscientemente, são ferramentas muito poderosas para o sucesso da nossa comunicação.

O facto é que o Ser Humano pensa com imagens e não com palavras. Se dissermos “TIGRE” e pedirmos a alguém para visualizar, “garantidamente não foram as letras T-I-G-R-E que foram visualizadas. Visualizamos a imagem de listas laranjas e pretas.” (Roberts, 2005).

É por esta razão que para memorizar são utilizadas imagens e histórias. Se uma imagem pode valer mais que mil palavras,

uma boa história pode valer mais que mil imagens!

### O Palco da Vida

“Todos os nossos atos, mesmo os mais simples, aqueles que estamos acostumados no nosso quotidiano, são desligados quando surgimos na ribalta, diante de uma plateia de mil pessoas. Isso é porque é necessário corrigir-se e aprender novamente a andar, sentar, ou deitar. É necessária a auto-avaliação para, no palco, olhar e ver, escutar e ouvir” (Stanislavski, 2009).

Ao longo do nosso dia temos que “vestir” vários personagens e representar diferentes papéis – Homem/ Mulher, Pai/Mãe, profissional, Amigo de, etc... Para cada situação adaptamos o nosso discurso, a nossa aparência e forma de estar para nos adequarmos da melhor maneira possível ao nosso interlocutor naquele momento. Se nos estamos a zangar temos forçosamente que alterar o tom de voz, por outro lado, se estamos enervados ou relaxados o nosso corpo manifesta-se de forma diferente, todas as nossas manifestações tem uma componente emocional muito forte e muito verdadeira para que o nosso interlocutor faça o melhor entendimento da nossa mensagem.

Para comunicar temos que estar disponíveis! Se a disponibilidade não é total, nunca vamos conseguir tirar total proveito de uma comunicação, nunca vamos conseguir fazer uma entrega total. As crianças são um excelente exemplo disso. Como não têm noção do “depois”, não medem consequências e são muito espontâneas.

### Comunicação na infância vs comunicação na fase adulta

Outro aspecto importante neste trabalho é a diferença nas competências de comunicação das crianças versus adultos.

Na palestra de Robinson sobre “Escolas matam criatividade”, é analisado o tema da educação e o resultado da sua sistematização.

De acordo com o autor, as crianças têm

um enorme talento com uma capacidade extraordinária de inovar e improvisar. “A dedicação extraordinária encontrada no seu talento permite uma performance excepcional”.

Os adultos, para corresponderem a padrões da nossa sociedade, anulam todas estas capacidades e retiram-nas às crianças. A criatividade é tão importante na educação como a alfabetização.

A ausência de preconceitos permite às crianças correrem riscos, sem medo de errar. Se não estamos preparados para o erro, nunca teremos uma ideia original. Já os adultos perdem essa capacidade e vivem com “medo” de errar. Este é um dos maiores problemas das empresas, ao quererem evitar o erro a todo o custo os profissionais não conseguem ser criativos e inovar.

A expressão de Pablo Picasso “Todas as crianças nascem artistas, o problema é manterem-se artistas enquanto crescem” traduz a importância da imaginação no processo criativo que nos permitem ser inovadores naturais nas crianças e muitas vezes “condenados” na idade adulta.

“No sistema educativo, os graus de importância das disciplinas são em primeiro lugar a matemática e línguas, no meio as ciências e no fim as artes. Nas artes, primeiro estão a pintura e a música e no fim a dança. À medida que as crianças crescem, começamos a educá-las progressivamente da cintura para cima e por vezes só de um lado (o lado da razão)”. Aquilo que as crianças ouvem enquanto crescem desvia-as de toda a importância das disciplinas da área das artes. Tudo aquilo que gostam de fazer é-lhes retirado com o argumento de que não lhes vai servir para o futuro. São pessoas altamente talentosas, brilhantes e criativas que não se vêem desta forma, porque nunca foram valorizadas por isso.

A inteligência emocional é um conceito recente que assume todas estas características. É um conjunto específico de aptidões utilizadas no processamento e conhecimento das informações relacionadas com a emoção. Na história da psicologia moderna o termo “inteligência emocional” expressa um estágio na evolução

do pensamento humano: a capacidade de sentir, entender, controlar e modificar o estado emocional próprio ou de outra pessoa de forma organizada (Miguel, Rocha, Rohrich, 2008). Todas estas características são possíveis de trabalhar.

Devemos encarar as capacidades criativas do ser humano como riqueza e ter nas crianças a sua essência.

O projeto do ERA UMA VEZ, comunicação em 3 atos

Está mais do que provado que tudo o que aprendemos cedo fica connosco até tarde. Com base na reflexão apresentada, o ERA UMA VEZ ensina os mais novos a comunicar com todas as letras. Nas nossas aulas tomam contacto com a força da expressão corporal, aprendem a utilizar o silêncio, conhecem o ritmo das palavras e interiorizam a importância da entoação. Uma evolução que se faz por etapas e que os vai ajudar a perder inibições, ganhar autoconfiança e desenvolver aptidões que lhes serão muito úteis na idade adulta.

Funcionando como complemento à escola, o Era Uma Vez utiliza as artes performativas, como o teatro e o contar de histórias, como método pedagógico. Trabalhamos a comunicação em grupo e para uma audiência, estimulamos a criatividade e desenvolvemos, na criança, uma capacidade de se expressar que nunca mais vai perder.

Este projeto valoriza a relação entre os Comportamento e a Comunicação, demonstrando de que forma as nossas aptidões originais (mastering skills) interferem no ato de comunicar e, por outro lado, a necessidade da clareza e objetividade do discurso de forma a garantir que a mensagem emitida se aproxima da mensagem recebida/percebida.

Estamos sempre a comunicar!

O silêncio é por si só uma forma de comunicar. O simples facto de estarmos de olhos fechados transmite uma determinada mensagem.

Esta observação pretende explicar que tudo em nós comunica: a forma de vestir, a entoação que damos à voz, o ritmo a

que pronunciamos as palavras, a nossa expressão facial, a colocação das mãos, a forma como cruzamos as pernas, o modo como nos sentamos, o nosso sorriso, entre outras questões. Tudo facilita ou dificulta a forma como o nosso discurso é entendido.

Neste sentido, o Projeto ERA UMA VEZ pretende demonstrar até onde cada criança pode trabalhar a comunicação não verbal para conseguir os melhores resultados com as palavras.

“Comunicar é uma dança!” (Rego 2007). Comunicar é interagir e não difundir uma mensagem. A comunicação é repleta de movimentos, seduções, olhares, assimetrias de movimentos.

Todos os aspetos comportamentais referidos estão desta forma muito associados a questões pessoais e individuais que diferem de acordo com a identidade de cada criança. Apesar de serem traços de personalidade com índice elevado de hereditariedade, são possíveis de serem “trabalhados” melhorando os níveis de segurança, anulando aspectos inibidores e condicionantes de uma melhor performance comunicacional.

Sabendo que os traços de personalidade se desenvolvem a partir da infância, atingindo a maturidade na idade adulta e tornando-se estáveis cerca dos 30 anos, este projeto pretende abordar questões comportamentais relativas a segurança e “medos” de comunicar para uma audiência que podem ser trabalhadas desde a infância. É da maior importância adquirir níveis de confiança desde criança. O saber falar, escrever, ouvir, movimentar e o saber estar, adquiridos na infância, são ferramentas de trabalho e uma enorme mais-valia na idade adulta.

Filipa Fortunato  
914887796  
filipa.eraumavez@gmail.com

# Desenvolvimentos em Educação Visual em Portugal -APECV e perspectivas de eco-compatibilização referencializadas

## pele EXPLORATÓRIO de Projectos

Elisabete Oliveira

. Resumo - Tópicos:

1. Contributo para o mapeamento dos desenvolvimentos da Educação Visual em Portugal e da APECV, culturalmente contextualizadas, com reconhecimento dos percursos para a integralidade da expressão, dimensão cultural, metodologia projectual, internacionalização e auto-eco-compatibilização global.

2. A interacção da Formação de Professores com a qualidade da Educação Visual curricular, dela emanando referenciais avaliativos, metodológicos investigativos - isto é, como raiz rizomática de crescimento daquela qualidade da Educação Visual -. E o evoluir desta interacção para a parceria cultural, local ou global, expandida pela mediação tecnológica.

3. Do EXPLORATÓRIO-PILOTO de Educação Visual/Artes Visuais (Anos '40 - 2010) ao EXPLORATÓRIO contínuo ('2010-2013 - ), de Fichas registando projectos escolares ou em parceria englobando a escola, com a respectiva investigação, perspectivando a auto-eco-compatibilização necessária.

. Palavras-chave: Auto-eco-compatibilização cultural / Educação Visual curricular / Exploratório de Projectos / Formação de Professores / História da APECV.

### NOTAS DE DESENVOLVIMENTO

1. Contributo para o mapeamento dos desenvolvimentos da Educação Visual em Portugal e da APECV, culturalmente contextualizadas, com reconhecimento dos percursos para a integralidade da expressão, dimensão cultural, metodologia projectual, internacionalização e auto-eco-compatibilização global.

Na Tese de Doutoramento de 2004/5, actualizada no livro Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência. MinervaCoimbra. 2010/11, considerámos os Sete períodos de desenvolvimento da Educação Estética Visual em Portugal

(anos '40 - 2010), constantes do QUADRO 1.

Esse desenvolvimento processar-se-á do EXERCÍCIO ao TRABALHO DE PROJECTO - experiências pioneiras pelos anos 60 e começos de '70, mas predominantemente no pós-25 Abril '74. E aproximadamente desde os anos '90, acentua-se o PROJECTO DE TRABALHO.

quadro 1

2.2.5. O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA VISUAL EM PORTUGAL PRÉ-ADOLESCÊNCIA, ADOLESCÊNCIA E TRANSIÇÃO A ADULTO (1936-2009)		
Desenvolvimento curricular oficial (CO) DESENHO EV em Portugal	CO: Capacidades a desenvolver	CO: Objectivos: operacionalização de competências dos alunos
(-) - 1947 P1: PRÓ-IMAGINAÇÃO DESENHO (Preparatório, Liceal e Técnico)	Observar; Reproduzir	Execução rigorosa de modelos (geométricos, decorativos de objectos comuns)
1948-1970 P2: EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE (Preparatório)	Observar; Reproduzir; Criar	Execução rigorosa de modelos; desenho livre [(*) nos ensinos liceal e técnico, restrito à "composição decorativa"]
1970-1971 P3: Formal (Liceal)	Observar; Reproduzir; Criar	Criatividade; educação visual e estética; análise e interpretação do real.
1971 DESENHO (Técnico)	Compreender valores diversos, incluindo os estéticos, numa formação de base	Aquisição de uma linguagem gráfico-visual, relacionada com as outras disciplinas; educação plástica
1972-1974 DESENHO (Experiência do Ciclo Preparatório)	Ver; Crítico	Aquisição de uma gramática visual; criatividade, acção crítica no meio; educação visual prática.
1974-1975 P4: CULTURAL-COMUNICATIVO EEV (Liceal) Comunicação Visual (Técnico) Educação Visual (Preparatório)	Aproximação dos programas do âmbito da Disciplina, e oficialização do nome "Educação Visual", no Ciclo Preparatório.	liceal e técnico, com alargamento
1975-1990 P5: INTEGRADO – ENVOLVIMENTALISTA (Secundário Unificado) Expansão (Secundário)	Ver; Criar/Comunicar; Intervir; Campos de Experiência ENVOLVIMENTO INTERIORIDADE HUMANA	Desenvolvimento das capacidades de visão, concepção e comunicação (partindo da consciencialização do envolvimento para a intervenção construtiva). Zonas de Descoberta Expressão não condicionada Objecto (incluindo a obra de arte); Organização formal/funcional; Orientação à compreensão; Construção e comunicação
1990-2001/04 P6: FUNCIONAL TECNOLÓGICO Articulações: Educação Visual e Tecnológica (2.º Ciclo) Projecto Educativo. Educação Visual (Secundário Unificado)	Ver; Criar/Comunicar; Intervir, com mediatização tecnológica	Acentuação do estudo de imagem/media e da mediatização tecnológica na busca de informação, solução de problemas e comunicação.
2001/04 - (-) P7: INTERACCIONAL – ECO-TECNOLÓGICO	Literacia em Artes; Apropriação das linguagens elementares das artes; e sua compreensão no contexto. Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; e criatividade	Competências de: Fruição-contemplação Produção-criação Reflexão-interpretação

2. A interação da Formação de Professores com a qualidade da Educação Visual curricular, dela emanando referenciais avaliativos, metodológicos investigativos - isto é, como raiz rizomática de crescimento daquela qualidade da Educação Visual -. E o evoluir desta interação para a parceria cultural, local ou global, expandida pela mediação tecnológica.

Como resultante da nossa Investigação-Ação, acentuamos o processo de AUTO-ECO-COMPATIBILIZAÇÃO:

- Em REFLEXIVIDADE mas, em interação com esta, também numa ECO-dinâmica de duplo sentido - metodologia prosseguida na interação com os OUTROS envolvidos no processo e respondendo à emergência envolvente<sup>3</sup>. Do EXPLORATÓRIO-PILOTO de Educação Visual/Artes Visuais (Anos '40 - 2010) ao EXPLORATÓRIO contínuo ('2010-2013 - ), de Fichas registando projectos escolares ou em parceria englobando a escola, com a respectiva investigação, perspectivando a auto-eco-compatibilização necessária.

3. Do EXPLORATÓRIO-PILOTO de Educação Visual/Artes Visuais (Anos '40 - 2010) ao EXPLORATÓRIO contínuo ('2010-2013 - ), de Fichas registando projectos escolares ou em parceria englobando a escola, com a respectiva investigação, perspectivando a auto-eco-compatibilização necessária.

Defendemos que, no âmbito humano, a emergência veloz exige não-modelos e sim referenciais para a busca das soluções.

Na formação de Professores e na criação de critérios de valoração dos trabalhos de alunos e da acção dos professores, torna-se imprescindível um referencial da qualidade atingida pelos projectos escolares. Para esse objectivo criámos em 2004, da Tese mencionada em 1), ampliado para 200 Fichas em CD no Livro ali mencionado, o primeiro EXPLORATÓRIO-PILOTO:

- Regista, para partilha e referencial - não para receita a copiar -, os projectos mais inovadores que localizámos nas escolas e suas parcerias com museus e outros centros culturais, desde os anos 40 a 2010 - tomando nota de autorias, processos e disseminação, documentados com imagens do processo e resultados.

Trata-se de uma Ficha simples mas funcional para registo e intercâmbio. Abaixo inserimos uma para exemplo.

Antes do Encontro, e intensificadamente desde este, a juntar às dezenas de novas Fichas que vimos reunindo desde 2010 ao presente, solicitamos aos participantes do Encontro - como sucedeu com alguns do Encontro I -, a adesão ao EXPLORATÓRIO, para se constituírem mesmo parcerias com núcleos estrangeiros, assim se alcançando comparatividade . E projecta-se um 2º CD do EXPLORATÓRIO provavelmente para o final de 2013, a partir do CIEBA-FBAUL.

#### Exemplo de Ficha do EXPLORATÓRIO-PILOTO (2010)



1 **Curso Profissional de Multimédia** **Disciplina: Técnicas de Multimédia**



2



3

**Tema.** 1. Blog 10.º H; 2. Animação 2D com Image Ready; 3. Produção Gráfica para Desfile de Máscaras

**Orientação.** Paula Falcão de Lima

**Autoria.** 1. Turma 10.ºH; 2. Cristian; 3. Turma do 10.º H e alunos do Atelier das Artes

**Data.** 2010

**Idade.** 1.2. Aprox 16; 3. Aprox 14-15

**Ano Esc.** 1.2 10.º; . 8.º, 9.º e 10.º

**Escola/Local.** Escola Secundária D. João II. Setúbal

**Técnica.** Multimédia

**Dimensão (cm).** Não referenciada

**Processo/Disseminação de Experiência.**

1. Blog\* da Turma no Curso Profissional de Multimédia, na Disciplina de *Técnicas de Multimédia*. Inclui edição Bitmap, com animações 2D em Photoshop e edição vectorial.

2. Animação 2D com o Image Ready apresentada no You Tube.

3. Produção gráfica de convites e cartazes para o desfile *Máscaras Venezianas* (10.ºH); execução dos fatos pelo Atelier das Artes (8.º e 9.º anos). Concepção e realização de Paula Falcão de Lima, com a colaboração dos Professores Joseph Rodrigues e Júlia Batista entre outros.

**Obs.** O desfile de Máscaras Venezianas foi em 30 de Abril de 2010, às 19h, no Polivalente da Escola, com a participação da Comunidade Educativa (bilhetes: 2 máscaras).

\*<http://tecnicamultimedia.blogspot.com/>

<http://www.esec-d-joao-ii.rcts.pt/>

<http://www.esec-d-joao-ii.rcts.pt/eventos.htm>

**FICHA. 188.** Educação Visual Anos'40-2010

**Investigação.** Elisabete Oliveira. 2010

**Foto (s).** NB: Imagens de autoria de 10.ºH; Cristian; e 10.ºH - recolhidas do Blog desta Turma

file://F:\ANEXO 4\Educação Visual\Fichas\_Blocos\F188.htm

# POSSO ESCREVER SOBRE MIM? – A EXPERIÊNCIA AUTO/BIOGRÁFICA COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA PRÁTICA DE

## ESCRITA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Maria Bárcia e Maria Gil

PALAVRAS CHAVE: Escrita, autobiografia, micropedagogias.

Como pôr os alunos a escrever?

Este foi o desafio com que partimos para o projeto 10x10. Este projeto, promovido pelo Programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian, visava envolver professores, artistas e alunos num trabalho de valorização de conteúdos curriculares do ensino secundário, para o qual as linguagens artísticas desempenhariam um papel fundamental.

Após uma residência em julho de 2012, juntámo-nos numa dupla: professora de Português – Maria Bárcia – e artista – Maria Gil.

Como professora de português, um dos problemas que mais me tem preocupado durante a minha prática letiva é a produção escrita. Mais do que pôr os alunos a escrever mais e melhor, importa pô-los a escrever de uma forma que não seja penosa para eles e por extensão para os professores. Foi isto que me trouxe ao 10x10.

Como diretora artística do Teatro do Silêncio e criadora, a Maria Gil utiliza a escrita rápida e curta como forma de registo prévio e preparatório das suas criações que têm um ponto de partida maioritariamente autobiográfico.

Assim, escolhemos um conteúdo do programa do 10º ano: os textos Autobiográficos. Se, por um lado, a escrita autobiográfica é geradora de empatias – a nossa história é a história do outro –, por outro lado, a partilha destes materiais permite um conhecimento de si e do seu lugar no grupo. Interessava-nos que os alunos escrevessem pouco, mas muitas vezes, apostar mais na frequência que na dimensão, para que essa cadência tornasse a atividade de produção escrita numa rotina, num hábito, que entrasse na normalidade.

Em regra, os alunos leem primeiro textos literários de ‘pessoas muito importantes’, com palavras e sintaxe muito complicadas; depois, eventualmente, escreverão qualquer coisa a propósito desses textos.

Durante este processo, optámos por ESCREVER ANTES DE LER. Esta escolha revelou-se bastante produtiva. Os alunos foram melhores leitores dos textos literários porque a memória da escrita foi acionada. Não só se lembravam dos mecanismos de escrita, como, ao lerem os seus próprios escritos, começaram a ter uma perspetiva mais analítica, reflexiva e até já os

corrigiam. Desta forma, passaram a ser parte ativa na construção dos conteúdos de que eram alvo.

Eis alguns dos exercícios propostos e que fizemos:

- . A partir de fotografias de infância, organizar um pequeno álbum e escrever uma pequena narrativa a partir dele;
- . Escrever um autorretrato a partir da imagem que viam refletida num pequeno espelho de mão;
- . Escrever uma autobiografia na terceira pessoa;
- . Criar um alter-ego e entrevistar o eu;
- . Evocar memórias a partir de cheiros e escrever sobre elas
- . Pedir a uma pessoa que nos escreva uma carta com a condição de que só será aberta e lida na sala de aula, na presença dos outros alunos e da professora.

Para conseguirmos chegar até esta prática de escrita regular foi necessário criarmos uma equipa de trabalho. Uma vez que a turma não se conhecia, pois era um conjunto de alunos que vinha de escolas muito diversas e tinha bastante relutância em responder aos exercícios, tivemos de aplicar algumas micropedagogias que se revelaram essenciais.

Primeiro, pensámos as aulas como um ritual: começavam sempre da mesma maneira, sentados em círculo, em que a dupla explicava todos os exercícios que se iriam seguir bem como a sua finalidade; terminando também sempre da mesma maneira, dois alunos por aula resumiriam o que tinha sido feito. Segundo, introduzimos métodos de colaboração, em que os alunos poderiam praticar o trabalho em conjunto e a escrita a várias mãos.

Embora tenha existido avaliação formal, foi fundamental para desbloquear a escrita o facto de estes textos não terem sido classificados, nem sequer terem sido objeto de qualquer opinião, julgamento ou reparo. O importante era – e é – escrever.

Maria Bárcia (963520489) – Escola Secundária Padre António Vieira, Lisboa;

Maria Gil – Teatro do Silêncio, Carnide, Lisboa.

# A INSERÇÃO DAS FESTAS TRADICIONAIS POPULARES NO ENSINO DE ARTE

## NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Profa. Dra. Edite Colares Oliveira Marques  
e José Paiva

### RESUMO

O presente estudo objetiva discutir os pressupostos e relato parcial de uma pesquisa já iniciada sobre a inserção de festejos tradicionais, oriundos da chamada cultura popular, no âmbito da escola básica, com vistas a ampliar a nossa compreensão, quanto às linguagens artísticas e contribuir para a inserção do campo artístico na educação fundamental, em contraposição à visão hegemônica da cultura, veiculada em escala industrial e voltada para o entretenimento, bem como à hibridiz e fechamento em si da arte contemporânea. Tem como referencial teórico, autores como: Mikhail Bakhtin, que nos ajudou a estabelecer relações importantes entre as festas tradicionais e a cultura Popular; Huizinga, que acena para a importância do espírito lúdico e estético na educação, pois seríamos, em essência, Homo Ludens; Henry Giroux, ao abordar as relações entre cultura popular, pedagogia e currículo escolar; Michael Aple, em sua perspectiva de indicação dos pontos de contato entre política cultural e educação, dentre outros. Como metodologia adota uma perspectiva comparada, ao intentar apontar possíveis articulações entre as manifestações tradicionais de festejos brasileiros e festejos populares portugueses, com base numa recomendação da legislação educacional brasileira ao ensino de arte, de que seja dada uma maior atenção às expressões regionais, relacionando-as às suas bases históricas. Propõe uma estratégia de pesquisa de base etnográfica, no que se refere ao inventário de festejos tradicionais, tanto religiosos, quanto laicos, querendo sistematizar cantos, contos e modos de expressão, em suas permanências e apropriações, guardadas e ainda praticadas, especialmente em zonas do litorais brasileiro e português, tomando Fortaleza e a cidade do Porto, como áreas centrais de busca de acervo documental e bibliográfico para o estudo proposto. Apresenta, como resultado parcial, o que vem sistematizando no Brasil sobre um aprofundamento do ensino de Artes, vinculado às manifestações populares, através de evidências empíricas, tanto na prática de ensino, em quatro escolas públicas, quanto na vivência comunitária de manifestações populares tradicionais - nos pastoris, no cordel, nas brincadeiras e brinquedos tradicionais - evidenciando que as manifestações da cultura popular, no âmbito do ensino de Arte, na escola básica brasileira, têm demonstrado o enfraquecimento deste conteúdo como pertinente a esse campo, aspecto que preocupa os estudiosos do tema, uma vez que a Arte é parte da produção cultural humana e como tal é situada histórica e socialmente. A pesquisa realizada revelou a necessidade de aprofundamento da questão proposta, do que resultou a concepção de um projeto de estágio pós-doutoral, a ser realizado sob a supervisão do pesquisador Prof. Dr. José Carlos Paiva, da Universidade do Porto, através do qual, este estudo prosseguirá, tomando Fortaleza-Ce (Brasil) e Porto (Portugal), como pontos geoculturais estratégicos para um apanhado de manifestações de festejos populares, capaz de inspirar uma política curricular que abra o ambiente escolar à vivência artístico-cultural criativa e investigadora, com vistas a realizar, ao final, um catálogo de manifestações populares festivas e tradicionais, numa dada comunidade escolar localizada em cada uma das cidades alvo, que possa vir depois a ser utilizado como material didático para o ensino da Arte na Escola Básica, com vistas a mostrar a interação da escola, como instituição educativa, com a vida cultural mais ampla da comunidade escolar.

Palavras-Chave: Arte, Cultura Popular, Educação Básica e Formação de Professores.

### INTRODUÇÃO

Em nossos estudos empíricos temos constatado que as manifestações culturais tradicionais vêm se enfraquecendo, tanto no convívio social mais amplo, como no contexto escolar, uma vez que a sociedade globalizada oferece muitos outros apelos de informação e comunicação, deixando, muitas vezes, de dar atenção ao significado dos conhecimentos regionais. Assim, ao atuarmos com a cultura tradicional, desejamos explorar, como referência ao ensino de arte, no contexto escolar, as raízes culturais brasileiras, levando ao aluno do ensino fundamental o conhecimento das matrizes interculturais da arte criada e recriada no Brasil. Ao buscar comparar o olhar dedicado às manifestações tradicionais portuguesas no ensino de arte dos anos iniciais da escola fundamental, pretendemos não só conhecer as convergên-

cias entre estas manifestações tradicionais (brasileira e portuguesa), como adquirir uma perspectiva mais ampla quanto a métodos e técnicas inovadores de ensino de artes.

Temos atuado na formação de professores de ensino infantil e fundamental, lançando mão do recurso do ensino e aprendizagem em rede, por meio do qual o trabalho sistemático de formação de professores e pesquisa sobre o ensino de Arte, através de uma pesquisa-ação que, ao mesmo tempo, visa preparar o professor para atuar com o conhecimento das tradições populares, e investigar as manifestações comunitárias, retroalimentando o processo de ensino e aprendizagem de arte, nos anos iniciais da Educação Básica. Nos últimos cinco anos percorremos um caminho que foi iniciado pela criação de grupo de estudos, envolvendo alunos de Pedagogia, professores da educação

fundamental e professores universitários, todos interessados em qualificar o ensino de artes. Este grupo, mais tarde, se transformou em um grupo de pesquisa, cadastrado no CNPQ, com o nome Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas, que objetiva, através da pesquisa intitulada Manifestações Artístico-Populares no Seio da Escola Básica, viabilizar uma perspectiva de Formação Continuada e uma reflexão permanente sobre o fazer docente em artes.

### OBJETIVOS

1. Aprofundar conhecimentos sobre cultura popular tradicional e suas articulações com o ensino de arte, organizando inventário histórico e antropológico sobre as práticas culturais populares, para inseri-las como elementos constitutivos do ensino de arte na escola básica.

2. Estabelecer uma perspectiva comparada das conexões e desconexões

entre festejos tradicionais portugueses e brasileiros, bem como do uso que é feito dos mesmos no âmbito do ensino escolar básico.

3. Contribuir com a construção de uma didática apropriada ao ensino-aprendizagem, de natureza ativa e investigativa, em que os próprios docentes e estudantes comecem a participar do processo de recriação de um saber inspirado na chamada cultura tradicional, universo do qual eles próprios fazem parte, como sujeitos desta comunidade escolar, imersa numa realidade cultural, histórica e socialmente situada.

#### JUSTIFICATIVA e PROBLEMATIZAÇÃO

A proposta de realizar este projeto de pesquisa sobre ensino de artes, voltado para o conhecimento da cultura tradicional e popular, especialmente das festas, crenças e tradições, em busca da identificação e fortalecimento dos valores regionais, articulando-os ao saber escolar de artes e à cultura regional, fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que se encontra publicada no Diário Oficial da União em 14/07 a Lei nº 12.287, de 13 de julho 2010, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no tocante ao ensino da arte. A partir de julho de 2010, o parágrafo 2º do art. 26 da LDB 9394/96, que já estabelecia o ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, destaca também a presença das expressões regionais. Podemos ver abaixo, como ficou expresso isso no novo texto da lei:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Considerando que na própria legislação educacional brasileira o ensino de artes deve dar especial atenção às expressões regionais, o presente projeto de estudos pretende fazer uma análise comparativa dos conteúdos relativos ao ensino de artes, em suas vertentes tradicional e popular, na escola básica e conhecer como estes conteúdos são, pedagogicamente, trabalhados na formação do educador que atua em sala de aula na educação fundamental em Portugal; ou seja, nossa questão principal pode ser assim resumida: a cultura popular é parte do currículo, nas Atividades de Enriquecimento Curricular – expressas na Educação Básica? Em sendo positiva a resposta, como se dá a inserção destes saberes tradicionais no ensino de arte dos anos iniciais da escolarização básica?

A investigação sobre as práticas populares de festas, crenças e tradições religiosas é

uma tentativa de sistematizar um conjunto de ações das duas comunidades escolares já assinaladas, em torno de festejos populares e tradições coletivas, atividades artístico-culturais que compõem hábitos, articulação que se dá no plano subjetivo e comunitário das relações sociais em que a escola está inserida. Assim sendo, tomaremos recortes dessa realidade de ensino, no Brasil e em Portugal, como pontos geo-culturais estratégicos para um apanhado de manifestações populares, que além de ter um nexos histórico, são capazes de inspirar o ambiente escolar para a vivência artístico-cultural, criativa e investigadora, por nós almejada. Ou seja, é nossa pretensão realizar, ao mesmo tempo, um inventário de manifestações populares festivas e tradicionais presentes no currículo da Educação Básica em Portugal, desenvolvendo um Projeto de Pesquisa integrado a um Estágio de Docência do Ensino Superior, no qual intencionamos observar a escola e sua integração à vida cultural da comunidade escolar, no tocante à tais manifestações tradicionais populares, no que se refere ao ensino de Artes, no ensino fundamental.

A pesquisa pautar-se-á na perspectiva comparada, uma vez que aprofundaremos o conhecimento das manifestações dos festejos populares, mais especificamente festas tradicionais portuguesas e suas interfaces com as tradições brasileiras e o ensino de Artes, mapeando o conteúdo dessa herança cultural, inscrita no calendário de festejos e tradições religiosas e laicas.

A partir deste levantamento podemos dispor de um inventário capaz de nos auxiliar na concepção de uma estratégia pedagógica que estimule uma atividade escolar orientada ao resgate cultural, acreditando que esta se mostra essencial para a formação dos professores, dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que o conjunto de valores e costumes que as crianças carregarão por toda a vida é moldado por meio de brincadeiras e atividades artísticas vivenciadas na infância e, portanto, em parte, na escola. Nesse sentido, o educador deve estar preparado para a pesquisa em sua formação, na perspectiva de conhecer o repertório cultural da comunidade em que ele está inserido; partindo daí, poderá ampliar esse universo e elaborar saberes que entrem como elementos importantes na formação do caráter, dos valores e da criatividade de educandos e educadores.

Podemos dizer que hoje os festejos populares e tradicionais sofrem, por vezes, uma grande padronização e descaracterização. Acreditamos que a escola tem grande possibilidade de desenvolver, através da valorização de atividades populares ou que tenham o caráter de festejos tradicio-

nais, um elemento fortalecedor de saberes que os professores podem elaborar e sugerir, através de atividades para o desenvolvimento contextualizado da criatividade infantil, favorecendo que as crianças sejam estimuladas ao desenvolvimento da sensibilidade, para uma compreensão vivencial da cultura popular, e o professor, a sua visão teórica e cultural, quanto ao valor, mais especificamente de festejos tradicionais, possibilitando às crianças uma aprendizagem culturalmente mais contextualizada.

Pensando em toda a dimensão humana do ensino da arte e buscando nos guiar por um paradigma educacional que alie sensibilidade, afetividade e pertença cultural, caminharemos em direção às manifestações populares como elemento mediador da aprendizagem em artes. Acreditamos ser a escola o canal dessa busca, dessas vivências tão importantes ao desenvolvimento humano, especialmente, quando a nossa época a coloca em situação de crise, como anuncia TEDESCO (2000), quanto à sua função meramente repassadora de conhecimento científico, em face das famosas TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação, que parecem libertar a escola para que desenvolva uma função mais socializadora junto aos seus alunos.

Assim, a preparação do professor em relação a manifestações de festejos populares – sejam elas oferecidas por meio da música, dança, contação de histórias ou aplicação de jogos, vivências recreativas e festivas – trazem uma alternativa pedagógica valiosa, refletindo a redescoberta da dimensão lúdica pelas pessoas envolvidas com a educação, no reconhecimento de que o festejo popular, por ser elaboração social do ser humano, permite o rompimento da rotina escolar pautada estritamente em atividades meramente cognitivas e racionalistas, tanto para professores quanto para os alunos.

As relações sociais, hoje, ainda carregadas do sentido de subordinação à norma, obediência, ao acúmulo de obrigações, quase sem nenhuma ligação com o prazer do livre criar, abre dessa maneira espaço para uma preocupação com o sentido mais profundo da escola, como espaço de fortalecimento dos laços sociais. Devemos pensar em nossa atuação como educadores. Certamente, quem reflete sobre essa prática, sente uma grande responsabilidade em pensar sobre o universo tradicional em crise de valores, buscando uma identidade, uma visão de mundo mais articulada com a vida das pessoas que fazem a escola. É grande a preocupação no meio educacional em geral com a preparação dos professores nessa área, para que eles realmente possam contribuir para o crescimento dos alunos, cultivando

a participação comunitária e a aquisição de saberes pertinentes à vida em comunidade, para fortalecimento de uma sociabilidade mais humanitária, o que acredito pode ser favorecido por meio de seus festejos populares e tradicionais, por serem ricamente revestidos dessa sociabilidade oriunda da vida comunitária.

Ao apresentarmos festas e manifestações populares como objeto de pesquisa e ferramenta pedagógica, queremos oferecer a possibilidade de que a escola trabalhe, além do aspecto cognitivo, a afetividade, a socialização, o respeito à diversidade, os ritmos e o movimento do corpo; a escuta das melodias, a valorização da dimensão social daquilo que somos, como portadores de culturas e costumes distintos, mas confluentes, em muitos momentos de nossa vida social, especialmente de festejos tradicionais. Nesse sentido, defendo serem estes elementos culturais também parte relevante dos saberes que devemos aprender e ensinar em arte na escola.

Proponho, assim que a arte-educação deva ser trabalhada em contexto escolar, com o propósito de dar sentido às experiências estéticas de professores e alunos, ampliando suas percepções quanto à riqueza cultural das manifestações artístico-populares nacionais, do Brasil e de Portugal; ou seja, verificar se faz sentido a recorrência às artes tradicionais num projeto formativo que, ao identificar o tempo destinado a este conteúdo de caráter tradicional nos currículos escolares nos dois países e a forma como é ensinado, fomente a interação de saberes e práticas para um ensino de artes mais criativo e enriquecedor à formação de professores e alunos.

Sabidamente, como nos ensina Huizinga, as atividades festivas possuem papel fundamental na educação, desde que sejam ações significativas para todos, porque, além de considerar os aspectos cognitivos, também se considera a subjetividade, a percepção, o envolvimento emocional e comunitário. Agindo dessa maneira, podemos preparar o homem não só para o trabalho, mas também para se sentir mais satisfeito ou feliz, pelo menos naqueles em quem ainda não foi apagada a chama do espírito lúdico e estético, pois seríamos, na essência, Homo Ludens. **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EMPÍRICA DA PROBLEMÁTICA DE ESTUDO:**

Esse estudo visa compreender, inicialmente, através do discurso de professores, sobre as práticas populares, a relação que os mesmos mantêm com a cultura popular, através do resgate memorialístico de festejos vividos em suas comunidades. A abordagem pautar-se-á na análise direta do discurso, uma vez que os sujeitos não serão direcionados a responder sobre a transmissão dos valores culturais e, sim,

acerca de suas experiências de infância quanto aos festejos que presenciou. A entrevista indagará sobre a história de infância dos professores, estabelecendo a relação entre as tradições populares que compõem a sua herança cultural e a manifestação por eles, como: cantigas de roda, brincadeiras, festejos cívico-religiosos, entre outras manifestações ligadas aos festejos populares no âmbito da escola básica.

A partir desta estratégia podemos compreender o alcance que a atividade lúdica orientada ao resgate cultural tem para a ação pedagógica dos professores, uma vez que um conjunto de valores culturais e hábitos que as crianças carregarão por toda a vida é moldado por meio de brincadeiras e atividades artísticas que viverão na infância, no interior da família e, em grande parte, na escola, como comunidade mais ampla. Nesse sentido, considero importante defender, apoiada na pedagogia de Paulo Freire, entre outros autores, que o educador deve estar preparado em sua formação, na perspectiva de conhecer o repertório cultural do educando (em comparação ao seu e ao da comunidade na qual estão inseridos); partindo daí, poderá ampliar o universo cultural dos educandos e elaborar com eles saberes importantes para a formação social do caráter, o compartilhamento de valores e o estímulo ao sentido estético dos mesmos.

Podemos afirmar que as manifestações populares mudaram e que há uma espécie de aligeiramento do elemento lúdico e estético na vida atual, que passa por uma espécie de automatismo que não permite uma elaboração mais ativa ou consciente dessa dimensão da vida social. Nesse sentido, acreditamos que a escola tem grande possibilidade de ação cultural, através das atividades lúdicas, das festas populares, brincadeiras e folguedos, estabelecendo um caráter fortalecedor de práticas, que os professores podem mediar através de atividades para o desenvolvimento do saber sobre Arte, contextualizando e vivenciado junto à criança, desenvolvendo suas potencialidades e sua aprendizagem criativas. Por isso, vemos na escola uma possibilidade de explorar a festa popular tradicional, como um meio que desenvolva a motivação para se estar em sala de aula, tornando o alunado mais aberto ao conhecimento, além de incentivar a preservação cultural. Assim, recordar as práticas festivas e lúdicas com professores contribuirá para a preparação do professor para atuar em práticas de manifestações populares lúdicas e festivas, fazer da cultura popular uma alternativa pedagógica importante no ensino de arte, refletindo a valorização da tradição popular pelas pessoas envolvidas com a

educação, no reconhecimento de que a vivência coletiva de festas e tradições, por ser manifestação cultural do ser humano, esbanja diversidade no trabalho escolar, tanto para professores quanto para os alunos, assim como para as famílias destes e até mesmo para o corpo administrativo pedagógico das escolas.

Com base em experiência pessoal e pedagógica anterior, norteada por uma literatura ampla e específica ao tema estudado, conforme listo ao final, eu posso defender que a ludicidade e a estética das festas populares promovem uma forte ligação do aluno com o processo educacional. A figura do professor, que consegue articular os festejos da comunidade escolar dos alunos em seus movimentos e vivências, estabelece uma ponte entre o conhecimento do cotidiano e o saber escolar sobre arte que deve ser sistematizado pela escola. Acredito ser esta uma estratégia fundamental, se é verdade que é dever da educação estimular o potencial criativo das crianças por meio da vivência da cultura. A educação poderá assim deixar de agir com receituário, para propiciar oportunidades de manifestações e expressões do espírito criativo dos educandos, permitindo mais o desenvolvimento da criatividade e menos da repetição dentro de sua formação.

Nesse sentido, esta investigação reflete sobre essa prática cultural procurando pensar sobre a importância do universo cultural popular, tendo em vista a busca de uma identidade, uma visão de mundo mais articulada com a vida das pessoas que fazem a escola e a aprendizagem significativa em arte. Está vinculada à grande preocupação atual com a preparação dos professores nessa área, para que eles realmente possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos, cultivando a participação comunitária e a aquisição de saberes pertinentes à vida cultural em comunidade.

A educação então deve trabalhar com o propósito de dar sentido às experiências das pessoas, ampliando suas percepções. As atividades lúdicas e festivas possuem papel fundamental na educação, desde que sejam ações significativas para um dado grupo ou comunidade, porque, além de considerar os aspectos cognitivos, também se considera a subjetividade, o perceptivo, o lado emocional do desenvolvimento psicossocial dos seres brincantes que somos.

#### REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- APPLE, Michael W. Política Cultural e Educação. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. In SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Currículo, Cultura e

Sociedade. 3a Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que é como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAKHTIN, Mikail . A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília – HUCITEC, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Rebelde. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRZEZINSKI, Iria Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente, Brasília: Plano Editora, 2002.

FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAG, Bárbara. Política Educacional e Indústria Cultural. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GIROUX, Henry A. Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular in Currículo. In. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999.

IMBERNON, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza – São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, T.T. (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasileira, 2006

ORTIZ, Renato. Mundialização e cultura. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte/ Ministério da Educação . Secretaria da Educação Fundamental – 3ed – Brasília: A Secretaria, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

QUINTÁS, Alfonso López. Estética. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

READ, Herbert. Arte e alienação: o papel do artista na sociedade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

TEDESCO, Juan Carlos. O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia/PT, Fundação Manuel Leão, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1999.

Profa. Dra. Edite Colares Oliveira Marques  
editecolares@yahoo.com.br  
Universidade Estadual do Ceará





# Summerhill: uma proposta radical

Doutora Rita L. Irwin

Esta comunicação examina um projeto de artistas em residência que fez parte de um programa de formação de professores, o programa foi desenvolvido a partir da estética relacional de Bourriaud. Na apresentação serão questionados aspectos relativos a residências artísticas tendo em conta o papel da a/r/tography como geradora de uma comunidade de pesquisadores.

Palavras- Chave: a/r/tography, formação de professores, artistas em residência

Rita Irwin

A Doutora Rita L. Irwin é artista, investigadora, e professora nas artes e na educação. Ela é Professora de Educação Artística no Department of Curriculum and Pedagogy, e Associate Dean of Teacher Education, na University of British Columbia em Vancouver, British Columbia, Canada. Rita é uma figura chave no mundo da educação tanto no Canadá como internacionalmente, foi Presidente da Canadian Society for the Study of Education, Canadian Association of Curriculum Studies e da Canadian Society for Education through Art, atualmente é Presidente da International Society for Education through Art.

**GRUPO**

**DO FAZER**





300 L.

300 L.

300 L.

UB-05

Pico 25



B

LITF

B

LITF

300 L.

UB-05



300 L.

B

# Capuchinhas viajantes

Pilar Pérez, Nati Gaitero, Mónica Aranegui





Caperucitas viajeras es un proyecto performático con un sentido de rastreo intercultural, de errancia iniciática en que nos ponemos en movimiento a la búsqueda de dibujos que interpreten alguna imagen recuerdo del cuento "Caperucita Roja". El viaje es el bosque, el espacio del inconsciente, y en ese trayecto, encontramos a los otros diversos que son espejo empático de nuestra natural esencia imaginal compartida. Son recorridos simbólicos de esencia junguiana en que elegir el camino más largo más corto atentos a las imágenes arquetípicas que mensajean la itinerancia. Por lo tanto la experiencia lo es también de autodescubrimiento interior-exterior.

Para el evento que organizáis en Porto, pretendemos hacer una presentación de este proyecto animando a quien desee unirse caperucilmente a las subsiguientes errancias. También solicitaremos un dibujo de los participantes como recolecta de nuestra itinerancia.

# Xereca & TransClowning: inspirados por práticas dis

Melissa Lima Caminha

Resumo: Este trabalho apresenta o work in progress da minha tese doutoral, intitulada "Palhaças: Construindo Genealogias da Comichidade Feminina". Em minha pesquisa, tento contribuir para a escritura de uma história não oficial, aquela das mulheres palhaças. Ao mesmo tempo, analisando e interpretando questões de gênero e sexualidade relacionadas ao mundo cômico. Para tratar deste tema, estou informada pelo paradigma da Bricolage, e usando diferentes estratégias metodológicas para abordar não somente conceitos e idéias, mas também minha relação pessoal e profissional com o tema. Por isso, além de entrevistas, revisão bibliográfica e trabalho etnográfico, também estou desenvolvendo performances de palhaça inspiradas por diversas artistas e teóricas feministas e queer. Essas performances farão parte de um dos capítulos da minha tese. Tem como objetivo principal incorporar e construir o conhecimento com o qual venho lidando no processo de pesquisa. Ao mesmo tempo, também constitui uma possibilidade de levar a pesquisa com seus questionamentos crítico e político para além dos muros da universidade e da comunidade acadêmica. O número Xereca está inspirado pela Arte Coño, de algumas artistas dos anos 60 e 70. Consiste de um solo de palhaça que desenvolvi durante meu primeiro ano de doutorado. É uma performance resultante do impacto das idéias e imagens que vi pela primeira vez de várias artistas que tomaram a iconografia vaginal como lugar de empoderamento para as mulheres, de agência sexual, afetiva e política. Através dessa performance, também tento criar laços entre a palhaçaria, a performance e as artes visuais, já que muito do trabalho de palhaços e palhaças ainda são discriminados na história oficial da arte e dos circuitos culturais da arte, performance e inclusive teatro. O outro trabalho performático que trago para apresentar e discutir é o projeto TransClowning. Este projeto consiste de uma série de fotos da minha palhaça Lavandinha junto a Gisele Almodovar, a personagem transgênero criada pelo artista transformista Silvero Pereira, grande amigo meu do Brasil. Nestas fotos, Gisele e Lavandinha, como artistas que trabalham com a paródia, o humor e o riso, compartilham o mesmo espaço poético. Espaço este normalmente segregado em guetos subculturais, tanto artístico como socialmente. A idéia é construir uma poética no ser e estar como transclowns ou clownqueers no mundo, expandindo afetos, desestabilizando olhares, potencializando a subversão através da colaboração artística, e indagando sobre os espaços de legitimidade destinados socialmente aos profissionais do riso, da paródia e da comédia.

Palavras-chave: Palhaças Mulheres, TransClowns, ClownQueers, Performance, Investigação.

# impulsos performativos asidentes



## Palhaças Mulheres: Um Projeto Cartográfico e Genealógico

Este projeto de pesquisa surgiu durante meus estudos durante o mestrado em Artes Visuais e Educação: Um Enfoque Contrucionista, da Universidade de Barcelona. É um projeto que resultou também em duas obras de palhaças: o Xereca Clown Show e TransClowning. Eu chamo esses trabalhos de impulsos performativos inspirados por práticas dissidentes porque eles surgiram como um impacto imediato, e acho que eles conseguem incorporar o todo complexo relacionado às relações que venho construindo entre comédia-gênero-sexualidade-cartografia-genealogia.

Durante meus estudos no mestrado, fiquei bastante surpresa quando percebi o tanto de conhecimento que me foi privado sobre as contribuições das mulheres em diversas práticas e pensamentos nos campos econômico, político e social. A sensação de ignorância e perda de grandes e ricas histórias de contribuições importantes das mulheres ao largo da história despertaram meu desejo de construir algumas performances que poderiam simbolizar meu processo de pesquisa sobre mulheres na história, ciências, artes e sociedade. Performances que eu pudesse conectar também com minhas práticas como palhaça e o mundo clown no qual me venho movendo nos últimos oito anos. Isso significou criar um show dedicado a temas relacionado à história e cartografia das palhaças mulheres, bem como às singularidades de gênero e sexualidade das mulheres no mundo clown.

Então comecei a desenvolver meu primeiro solo de palhaça, o Xereca Clown Show. Este trabalho está buscando criar uma performance que trabalha com conceitos e categorias que são tópicos fundamentais da agenda (post) feminista. Conceitos tais como: mulher, sexo, biologia, feminidade, sexualidade, olhar engendrado, natureza, cultura, ciência, tecnologia, visualidade, poder, conhecimento subjugado, queerness,

animal, humanidade, posthumanidade, excentricidade, diferença, paródia, humor, grotesco, e outros conceitos e idéias que permeiam a intervenção feminista nas artes, ciências, educação, cultura, economia, história e política. Performances que podem dialogar com o complexo de indagações sobre o sistema patriarcal de produção do conhecimento, suas relações de poder, suas pedagogias e suas políticas de gênero.

Neste projeto cartográfico e genealógico, eu também tento articular guetos artísticos e teóricos. Como uma arte historicamente marginalizada tanto no teatro como nos estudos de performance, a palhaçaria se desenvolveu como um capítulo excêntrico das histórias das artes. A maioria das técnicas e princípios clownescos foram repassados através de gerações em um nível bastante informal, através da tradição oral, e mais tarde através de cursos e oficinas de palhaço oferecidas por professores de teatro que desenvolveram um tipo de disciplina clown como matéria a ser incluída em programas e currículos de treinamento de ator. Dentro desta dinâmica de marginalização e excentricidade dos circuitos cultural e artístico, a palhaça mulher veio ocupar um lugar muito mais distante, unusual, desconhecido e estranho que aquele ocupado pelos palhaços homens.

A palhaçaria feminina profissional nasceu e começou a se desenvolver nos anos 80, depois da aparição das mulheres nas artes visuais, música, literatura, dança, cinema, televisão e teatro. Este é um fato ainda não abordado por artistas e teóricas feministas: a palhaçaria e suas especificidades de performance dentro do mundo da arte e da cultura visual, e as palhaças mulheres com suas problemáticas especiais, nas quais a relação entre riso, gênero e sexualidade ainda está para ser propriamente abordada.

A arte e teoria (post)feminista tem sido meu principal marco teórico. Com o termo (post)feminismo tento abarcar a contribuição dos vários feminismos existentes, mas principalmente do post-feminismo. Mas se por um lado

os feminismos me brindaram um giro ontológico e epistemológico, novas formas de olhar e conhecer o mundo, por outro lado, como palhaça, posso perceber as complexas dinâmicas de marginalização nas quais as palhaças estão inseridas, em relação a várias práticas artísticas, teóricas e sociais, incluindo os feminismos. De forma que estas dinâmicas de excentricidade também fazem parte da minha construção e pesquisa sobre cartografias e genealogias de palhaças.

Embora algumas categorias do riso e da comédia tenham sido usadas por muitas artistas e intelectuais mulheres para falar de performance e teoria, as mulheres palhaças e a aplacaría femenina parecem constituir uma forma de arte completamente desconhecida, esquecida ou ignorada, muitas vezes vítima dos prejuízos da alta cultura e alta teoria. Dentro dos estudos de performance, cinema e artes visuais, as mulheres palhaças parecem ser completamente desconhecidas, e suas performances e movimento contemporâneo nunca é mencionado. O mesmo acontece com as teorias (post)feministas. Estas teorias, ainda que façam referências contínuas à paródia, riso e humor como práticas pedagógicas e reflexivas inerentes à agenda política feminista, foram incapazes ou relutantes em ver a emergência das palhaças como um fato igualmente importante na discussão de gênero e sexualidade no campo da produção artística e na estética contemporânea.

Creio que isso se deve a dois fatores. Primeiro, devido a isolamento histórico na qual as artes cênicas estão inseridas em análises de disciplinas como a História da Arte. A História da Arte, assim como cinema, fotografia e mídia popular foram os primeiros campos de intervenção feminista, direcionada a uma abordagem crítica e deconstrutiva. O isolamento disciplinar também reflete preconceito, ignorância ou indiferença em relação a tais cômicas, já que muito das teorias feminista e (post)feminista se baseiam em práticas artísticas e literárias em sua relação com o carnaval, paródia, humor, grotesco,

ironia e riso enquanto categorias de subversão e ferramentas de intervenção pedagógica-política. Tome por exemplo a categoria de abjeção em Julia Kristeva (1980), as categorias de paródia e performatividade de Judith Butler (2001, 2006), o Sorriso da Medusa de Hélène Cixous (1975), o Grotesco Femenino de Mary Russo (1995), o Manifesto Contrasexual de Beatriz Peciado (2011), o Manifesto Cyborg de Donna Haraway (1995), entre outras criações conceituais e teóricas que se referem à idéia de um espaço subverivo feminista de ação e reflexão, que opera a través do humor, do riso e da ironia.

Como palhaça, me parece muito injusto que as palhaças tenham sido ignoradas do quadro de referências de artistas e teóricas mulheres. Este isolamento disciplinar não impediu o desenvolvimento, no campo das artes cênicas, ainda que um pouco mais tarde, de um movimento de mulheres demandando um lugar específico de prática artística, o da palhaçaria. Enquanto a intervenção feminista na História da Arte começa a tomar corpo sólido nas décadas de 60 e 70, o surgimento e profissionalização da palhaça mulher começaria nas décadas de 70 e 80, mas de forma difusa em vários países. Palhaças como Annie Fratellini (França), Gardi Hutter (Suíça), Nola Rae (Austrália e Inglaterra), Virgínia Imaz e Pepa Plana (Espanha), Angela de Castro e Ana Luísa Cardoso (Brasil), Laura Herts e Hillary Chaplain (EUA) são algumas das mulheres que começaram a se profissionalizar como palhaças no campo do teatro e do circo.

Mas embora as mulheres palhaças tenham começado a construir seu espaço como artistas, elas ainda parecem manter-se restritas aos circuitos culturais, estéticas e princípios do mundo clown e seus sub guetos do circo e do teatro alternativo. Outro importante fator é que uma consciência coletiva do valor cultural, educacional e político da mulher palhaça só emerge em 2001, quando a palhaça Pepa Plana

organiza o primeiro festival de mulheres palhaças em Andorra. Este parece ter sido o início de um movimento de mulheres que está se espalhando na última década por alguns países da Europa e América, através de encontros, festivais, oficinas, intervenções e pesquisas dedicadas a valorizar, legitimar, conhecer e fomentar a comicidade feminina a través da arte clown.

O surgimento de performances e festivais de palhaças, bem como a singularidade dos problemas relacionados ao gênero e à sexualidade, me inspiraram a pesquisar sobre esta genealogia menor em relação a outras genealogias marginalizadas. Para abordar os problemas singulares levantados pela palhaçaria feminina, é que proponho criar uma cartografia que possa dar conta não somente do surgimento das palhaças na história, suas vidas e obras como palhaças, mas indagar sobre as mulheres enquanto sujeitos e objetos de práticas risíveis; a importância do gênero, sexo e visibilidade nessas práticas risíveis; as pedagogias e políticas implícitas na palhaçaria feminina; as relações interdisciplinares que podem ser traçadas entre a agenda da palhaçaria feminina e as agendas (post)feministas. A cartografia deveria dar conta não somente das contribuições das palhaças mulheres para as artes, mas também deveria incluir uma visão crítica sobre as performances e discursos do mundo clown, muitos dos quais ainda se encontram enganchados em princípios estéticos e pedagógicos humanistas.

Esta cartografia que proponho construir, também incorpora minha própria história e práticas como palhaça, e o processo de como pesquisar genealogias me transformou em uma palhaça pesquisadora (post)feminista. Costumo dizer que quando comecei a palhassear eu era palhaço. Depois que entrei na dimensão da pesquisa artística, me tornei uma palhaça pesquisadora. E quando me encontrei com a arte e teoria (post)feminista me tornei uma palhaça pesquisadora (post)feminista. Então, isso significa que minha tese dá conta

não somente de genealogias, mapas e cartografias, mas também fala de como uma palhaça começou a adotar um posicionamento (post)feminista, marcado por genealogias excêntricas e menores, objeto da minha pesquisa.

### Xereca Clown Show

Xereca é um dos muitos nomes que usamos em Brasil para denominar a vulva, a vagina. É uma expressão ao mesmo tempo divertida, engraçada e carinhosa. Em outros contextos pode ser usada e entendida como uma expressão vulgar, depreciativa e de mau gosto. Outros nomes para vagina em Brasil são: xoxota, buceta, xenha, perseguida, entre outros.

Tomar a xereca como ponto de partida performativo é uma forma simbólica de criar pontes entre o movimento das palhaças mulheres com o movimento de arte das mulheres dos anos 60 e 70, quando várias artistas tomaram a vagina e a vulva como representação da intervenção feminista na história oficial da arte. Judy Chicago (2006) e Tee Corinne (1975) são algumas das artistas que me apresentaram ao poder da xereca. O título do show tenta resignificar de forma positiva e clown produtiva uma expressão muito usada de forma pejorativa e com sentido vulgar. Isto é o mesmo que diversas artistas e teóricas feministas e queer fizeram anteriormente. Artistas visuais usando o termo “cunt”, em inglês, y teóricas transgênero e transexuais com o termo “queer”. O termo “palhaço” e “clown”, também tem sido usado de maneira bastante pejorativa e com sentido denegrante. De forma que, colocar juntos os termos “xereca” e “clown” é uma forma que encontrei de multiplicar por dois a apropriação positiva e resignificação no ser e estar como palhaças mulheres na vida e na arte. Esta estratégia linguística é a mesma que uso no projeto TransClowning, no qual eu junto os termos “queer” e “clown”, indicando uma dupla subversão gerada pela dinâmica provocativa na fabricação e performance do estado de ClownQueerness.

Xerecando com minha palhaça

Lavandinha, eu trago de forma explícita as marcas de gênero e sexo que trazemos em nossas práticas clownescas como performers e educadoras. Também tento apresentar diretamente o que eu acho que algumas mulheres ainda fazem de maneira muito tímida e discreta: mostrar, expôr e indagar sobre sexo e sexualidade em relação a princípios cômicos, tais como categoria do corpo grotesco que Bakhtin sugere. Bakhtin (2002) se refere ao processo de degradação, aos processos escatológicos, sexuais e biológicos relacionados ao baixo corporal. Um corpo grotesco que tem sido objeto e sujeito de práticas risíveis, tanto de empoderamento como degradantes. Xerecar e Bucetar é uma forma de trazer a debate as relações entre a palhaçaria das mulheres e a idéia de Bakhtin do corpo grotesco, relações estas inspiradas pela "Arte Coño" dos anos 60 e 70, que trouxe à debate tão explícita e de forma tão bem sucedida uma categoria política importante: o sexo anatômico das mulheres e as construções derivadas do mesmo.

O show Xereca Clown também busca resignificar o que a xoxota tem de aparentemente essencial, em outras palavras, busca materializar os performativos da iconografia vaginal. A performance poetiza o valor da buceta, enaltecendo sua força política e pedagógica, mas ao mesmo tempo, parodiando sua aparência essencial, a qual poderia remeter a uma Mulher biológica e universal, e a uma feminidade natural derivada de instintos biológicos e psicológicos. Para ganhar um efetivo efeito paródico, estou desconstruindo códigos e ícones relacionados ao universo feminino, tais como flores e abelhas. Essa desconstrução se materializa através de um processo de devenir e deriva, através do qual a flor se transforma em novas plásticas e formas, e a abelha me ajuda a indagar sobre desejos, práticas sexuais e a condição posthumana. Também estou fazendo uso de gestos masculinos e padrões de comportamento, de forma que eu possa entrar em uma experimentação drag e queer, fomentando questionamentos

sobre feminidades e masculinidades alternativas.

O roteiro do Xereca Clown Show parte da celebração da vagina como lugar de agência para as mulheres: sexual, afetiva e política. O título do show também é um tributo àquelas mulheres que localizaram a sexualidade feminina e a vagina anatômica como espaço de visibilidade, de questionamento político e de apropriação pelas mulheres. Isso não significa que a Xereca ignora o problema da conexão da vagina com uma Mulher biológica, essencial e universal, reduzindo a representação das mulheres a sua genitália, apagando as diferenças culturais de raça e classe. Apenas significa que xerecando, tento materializar essas problemáticas através da arte clown e da minha palhaça, Lavandinha.

Tomando a buceta como um ponto de partida, reconheço a realidade das construções sobre os discursos biológicos tão bem naturalizados pela ciência moderna, e por isso a necessidade de desconstruir o efeito real. Deste modo, partindo da Xereca e da Xoxota, me movo na performance de diversas identidades a formas corporais híbridas. Movo-me da xereca-doce-flor para a buceta-high-tech, que é plástica, fluida e monstruosa. Uma buceta tecnológica com propriedades energéticas para conectar-se a outras tecnologias e outras superfícies corporais, animais e materiais, em um show que tenta, mas não consegue muito bem, transcender a monarquia do sexo. (Preciado, 2011; Haraway, 1995; Foucault 2005; Halberstam, 2008, 2011; Balza, 2012) O show Xereca Clown tem funcionado como um laboratório no qual performo diversas identidades dentro de vários territórios cômicos. Na minha maneira de dialogar com as categorias de hibridação e monstruosidade, partindo da xereca-doce-flor para a buceta monstruosa, exploro os territórios da doce-inocente-feminina-infantil-mímica-palhaça, passando pela hard-core-vulgar-grotesca-macho-agressivo-bufão, alcançando o estado de andrógino-queer-drag-monstro-transclown. A idéia do projeto

## TransClowning

O projeto TransClowning nasceu ao mesmo tempo que o projeto Xereca Clown Show. É um trabalho que continua e reforça meu processo xerequento de indagação e articulação de genealogias menores e excêntricas. Ambos projetos confrontam o sistema patriarcal de produção do conhecimento e as relações de poder intrínsecas à construção da história oficial da arte e suas representações hegemônicas.

TransClowning surge como um desejo de compartilhar o mesmo espaço poético com um amigo do Brasil, o performer Silvero Pereira e seu personagem transgênero Giselle Almodóvar. Um espaço poético que tenta resgatar princípios, estratégias e técnicas similares, usadas tanto por palhaços e palhaças como performers do transformismo. Um espaço poético que tenta ir além do cômico-clown, em uma dinâmica trans de marginalidades excêntricas, em co-agência, potencialmente transformadora de olhares, emoções e reações. Um espaço poético que possa provocar reflexões sobre genealogias menores da comicidade, na sua pluralidade e diversidade.

A idéia do projeto TransClowning é criar juntos a poética do ser e estar como transclowns ou clownqueers no mundo, expandindo afetos, desestabilizando olhares, potencializando a subversão através de colaborações artísticas, e indagando sobre os espaços de legitimidade destinados socialmente aos profissionais do riso e da comédia.

O projeto TransClowning traz o desejo de começar uma colaboração artística e política com outros profissionais da comédia que não sejam palhaços e palhaças, mas que compartilham princípios cômicos e estratégias paródicas nas suas performances, shows e espetáculos. De forma a construir pontes entre guetos artísticos marginalizados e fomentar uma indagação coletiva sobre hegemonia e história oficial. É uma maneira de rir juntos em um processo artístico e profissional de identificação e desidentificação.

As fotos têm como objetivo trazer poesia para o encontro entre palhaços e artistas do transformismo, no que eles têm de igual e diferente, e no que eles têm de subversivo e provocador, e no que eles têm de condição posthumana. Através desse encontro eu gostaria de oferecer uma reflexão sobre genealogias menores de artistas que também trabalham com o riso. Mas também creio que TransClowning reflete um desejo de afeto, de afeiar um ao outro, de promover reações e expandir os olhares que foram tão bem naturalizados por contadores de

histórias oficiais. Para mim, esse trabalho marca uma expansão dos meus modos de representação, uma expansão das estórias que posso contar, do meu entendimento do cômico além dos circuitos culturais hegemônicos, da história oficial e das disciplinas compartimentadas, e também novas maneiras de colaboração artística e política, em um divertido e criativo experimento visual com um companheiro do subversivo, do mágico e do poético nas artes.

Este trabalho com Silvero e sua Giselle Almodóvar está brindando para mim e Lavandinha muitas reflexões sobre estes dois tipos artísticos, bem como as pedagogias e políticas de identidade intrinsecamente relacionadas a essas práticas. Com essas fotos espero que colegas e público possam se empenhar em um diálogo sobre gênero, sexualidade, sexo, prótese, corpo, inversão sexual, paródia, riso, feminidades, máscaras, mulher, masculinidades, natureza, tecnologias, cultura, ciência, religião, humanidade, posthumanidade, representações hegemônicas, entre outros temas sugeridos e evocados pelas imagens.



## Referências

- Bakhtin, M. (2002) *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento – O Contexto de François Rabelais*. São Paulo: Editora Hucitec – Annablume.
- Balza, I. (2012) *Crítica Queer y Sujetos (Monstruosos) del Postfeminismo. Arte, Educación y Cultura: Aportaciones desde la Periferia*. Jaén: COLBAA.
- Butler, J. (2001) *El Género en Disputa: El Feminismo y la Subversión de la Identidad*. (1st ed.) México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el Género*. Barcelona: Paidós.
- Chicago, J. (2006) *Through the Flower: My Struggle as a Woman Artist*. New York: Authors Choice Press.
- Cixous, H. (1975) *The Laugh of the Medusa*.
- Corinne, T. (1975) *The Cunt Coloring Book*. San Francisco: Peachchild.
- Foucault, M. (2005) *Historia de la Sexualidad. Vol. 1. La Voluntad de Saber*. (2nd ed) Madrid: Silgo XXI.
- Foucault, M. (2005) *Historia de la Sexualidad. Vol.2. El Uso de Los Placeres*. (5th ed) Madrid: Siglo XXI.
- Halberstam, J. (1998) *Female Masculinity*. Durhan and London: Durk University Press.
- Halberstam, J. (2011) *The Queer Art of Failure*. Durhan and London: Duke University Press.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La Reinención de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra, Instituto de la Mujer; Valencia: Universidad de Valencia
- Hernández, F. H. (2008) *La Investigación Basada en las Artes. Propuestas para Repensar la Investigación en Educación*. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Murcia: Edit.Um
- Kincheloe, J. L., & Berry, K. S. (2004) *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolaje*. England: Open University Press.
- Kristeva, J. (1980) *Pouvoir de L'Horreur: Essai sur L'Abjection*. Paris: Editions du Seuil.
- Leavy, P. (2009) *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: The Guilford Press.
- Pollock, G. (1988) *Vision and Difference: Femininity, Feminism and the History of Art*. London and New York: Routledge.
- Pollock, G. (2003) *Differencing the Canon: Feminist Desire and the Writing of Art's Histories*. London and New York: Routledge.
- Russo, M. (1995) *The Female Grotesque: Risk, Excess and Modernity*. New York and London: Routledge.

Melissa Lima Caminha  
www.payasasdesagrupadas.org  
melcaminha@gmail.com

Doutoranda em Artes e Educação  
Faculdade de Belas Artes  
Universidade de Barcelona

TRANSCLOWNING  
Concepção - Melissa  
Caminha  
Colaboração artística -  
Silvero Pereira  
Fotografia - Isabelle de  
Morais



# Una y tres manos enseñando. Una esculto-performance sobre las huellas de la educación artística, a partir de Joseph Kosuth

Authors: MARÍN-VADEL, Ricardo; ROLDÁN, Joaquín; JÓDAR, Asunción; GENET, Rafaèle.

University of Granada (Spain)



*mi mano*

Visual Abstract. Authors. (2013). Serie "One and three teaching hands": Joaquín's hands.  
Photo-essay organized by three digital photographs by Authors  
with a visual paraphrase after J. Kosuth (1965)

Keywords: Visual A/R/Tography, Art Education teaching, Visual Arts-Based Educational Research

## Resumen

La educación, el aprendizaje, la comprensión o la interpretación son acciones que “dejan su huella” en las personas y en las sociedades. Cualquier imagen visual es una marca (Godfrey, 1990). La Educación Artística está formada por una multitud de marcas visuales. La acción-performance propuesta es un retrato visual multidisciplinar de profesionales de la Educación Artística.

Esta propuesta A/R/Tográfica pretende recoger, a través de una acción performativa, rastros físicos dejados por las manos de los participantes (en el Encuentro APECV) en pequeños trozos de plastilina. En segundo lugar, vamos a recoger los papeles utilizados para limpiarse las manos después de dicha acción y también vamos a fotografiar el proceso. El principal objetivo de estas acciones es el de proponer, en un contexto de educadores artísticos, esta acción de A/R/Tografía Visual sobre la comprensión, la huella, el material y lo sensorial como una metáfora de la memoria, la impresión de la identidad biográfica personal y el vestigio histórico que se produce en la educación.

El producto final será: (a) una serie de esculturas de pequeño formato impresas en barro por la presión de las manos de los participantes, (b) una serie de huellas de sus manos manchadas de barro sobre papel, (c) el registro fotográfico de esas manos en la acción de impresión, y (d) Las palabras «mi mano» escritas a mano en papel por parte de todos los participantes.

Todas ellas son pistas, senderos, huellas, rastros, signos, símbolos de la gente que hace la educación artística en este contexto. Las huellas que se generarán marcarán un episodio, una persona, un trozo de materia y una intención colectiva. Estos cuatro elementos son metáforas de nuestro trabajo, de nuestra identidad personal, de nuestra función social y de nuestras intenciones en el campo de la educación artística.

La A/R/Tografía Visual se refiere a las relaciones entre las imágenes visuales y textos escritos sobre el arte y la educación. (Marín-Viadel, y Roldán, 2012; Roldán, y Marín Viadel, 2009)

La performance propuesta está inspirada en la obra titulada «Una y tres sillas» de Joseph Kosuth (1965), que es reconocida como una de las piezas más significativas del arte conceptual. Además de sus contribuciones en el arte conceptual, Kosuth ha hecho contribuciones decisivas al concepto de Educación Artística. Propone que la enseñanza del arte y de las instituciones de la educación artística (escuelas, universidades, museos, etc) son las más decisivas «definiciones sociales del arte, y por lo tanto, todas las acciones de esta enseñanza y las instituciones sociales deben ser consideradas como verdaderas obras de arte conceptual» (Marín -Viadel, 2003: 532-536). Además, «Una y tres sillas» es uno de los discursos visuales más intrigantes acerca de las interrelaciones entre los diferentes modos de representación simbólica, en particular, se centra en tres áreas que son fundamentales para el debate sobre «Investigación educativa basada en las artes visuales» (VAbER): lo verbal, lo visual, y la cosa o elemento de la realidad que se representa (Roldán y Marín Viadel, 2012).

## Referencias:

Godfrey, T. (1990). *Drawing Today: Draughtsmen in the eighties*. Oxford: Phaidon.

Kosuth, J. (1965). *One and Three Chairs*. Silla de madera y dos fotografías (photo print paper and silver gelatin), una de las fotos es una representación de la silla y la otra fotografía es la reproducción de la definición de la palabra ‘silla’ en el diccionario. 200 x 271 x 44 cm. Paris: Centre Pompidou.

- (1991). *Art after Philosophy and After: Collected Writings, 1966-1990*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Marín-Viadel, R. (Coord.) (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.

Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2012) *Quality Criteria in Visual A/r/tography Photo Essays: European Perspectives After Daumier's Graphic Ideas*, *Visual Arts Research*, 38, 2, pp. 13-25. DOI: 10.5406/visuartsrese.38.2.0013

Roldán, J., & Marín-Viadel, R. (2009) *Proyecciones, tatuajes, y otras intervenciones en las obras del museo (un fotoensayo a partir de T. Struth)*, *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, pp. 99-114.

- (2012). *Metodologías artísticas de investigación en Educación*. Archidona: Aljibe.

Palabras Clave: A/R/Tografía Visual, Enseñanza de la Educación Artística, Visual Arts Based Educational Research

# O ritual do riso na dissolução do mar

O trabalho que viemos aqui propor em comemoração aos 25 anos da Associação de Expressão Visual (APECV) tem seus fundamentos baseados na ação investigativa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, quando destacamos o procedimento metodológico denominado de Dramaturgia do Ritmo adaptando-o ao 25NONSTOP, em um circuito performático híbrido, passando pelas etapas da Comunicação, Wokshop, Ação de Rua, encerrando na praia com a dissolução no mar, tornando-se novamente apenas um recomeço.

Passando pelas trocas de ideias e experiências da Comunicação, seguida da seleção de materiais de atuação do Workshop, no resgate das memórias e historicidades dos painéis expostos no evento a partir do processo criativo do ator-performer, à experimentação da Ação de Rua e o gesto simbólico do banho de mar, propomos a criação de um signo, uma arte imersa na vida, híbrida e que por isto se dissolve, desmancha-se, em cores expressivas, visuais e performáticas no renovar das águas do mar, onde os desenhos, o movimento e a atuação, compõem um único poema.

Sendo a alegria, o que promove este aniversário da arte, queremos trazer o palhaço, a partir do processo criativo do ator-performer, fazendo-o surgir dos materiais de atuação originários dos trabalhos artísticos expostos dos painéis. Sendo assim, a partir do procedimento denominado de Dramaturgia do Ritmo, do jogo entre os variados elementos selecionados dos painéis, estaremos criando o nosso Teatro Performático cujos atores-performer são os participantes do 25NONSTOP e que vão em processo criativo da variação do ritmo e sua distorção, elaborando o que chamamos de ritual do riso.

Entendemos que em um mundo onde as separações dominam todas as esferas políticas, históricas e sócio-culturais, somente uma educação capaz de revertê-las, problematizando o limite entre as mesmas, como sugere Foucault em Stuart Hall (2006), não no sentido de opor uma coisa a outra, em seu próprio dualismo, mas no sentido de erguer este limite, atuando sobre ele de maneira crítica e emancipadora,

poderemos estar contribuindo para o rompimento destas mesmas fronteiras e possibilitando a abertura de um caminho para uma educação renovada. Abrindo fendas, fissuras ao longo desta linha de separações vamos promovendo trocas e uma intercomunicação, não apenas entre as variadas linguagens, mas também entre educadores e educandos que ao mesmo tempo se confundem e se constroem juntos em ação, imersos no processo criativo.

A partir das imagens dos painéis expostos no 25NONSTOP os atores-performer vão gerando novos relatos a partir destas histórias. Segundo Jacques Rancière (2012), é em um processo de tradução ou contratradução que pode-se em processo emancipatório criar-se um novo idioma, a partir de uma ação que se faz de forma comunitária, em uma cena de igualdade, onde pode-se unir o que se sabe ao que se ignora, em contexto renovado. Queremos trazer o palhaço como um signo que possa conter gestos, linhas e cores e se constituir da hibridez das linguagens, ao mesmo tempo, um personagem que possa conter o palhaço de cada um daquilo que nos fazem artistas, mas também sujeitos críticos e participativos no mundo, e que através de cores, linhas, formas e gestos podem fazer do ato pedagógico um processo prazeroso e de alegria.

O palhaço aquele que distorce a própria realidade, que inverte os sentidos, mas que ao mesmo tempo mostra a seriedade do que faz das questões implicadas dos seus atos através do risível e que torna-se um crítico de si mesmo. Talvez precisaremos encontrar este palhaço e talvez este seja apenas um começo, para que possamos repensar as nossas práticas e a nossa própria "realidade" que como em um grande picadeiro da vida e da arte transforma-se a cada dia.

Atuar no limite, se equilibrar em uma linha divisória envolve riscos, jogar com oposições, muitas vezes falar daquilo que não pode ser dito, dar voz aqueles que embora atuando nos bastidores das ações hegemônicas são responsáveis por novas construções de contextos e sentidos de um mundo que diz respeito a todos e não a uma pequena minoria. E que fazem da educação ao invés de um circuito fechado e limitado, pelo contrário, um meio capaz de gerar novos relatos sobre a vida e seus protagonistas.

Palavras-chaves:

Educação Artística, ator-performer, arte híbrida, Dramaturgia do Ritmo, palhaço



# DANÇAS CIRCULARES

## Uma proposta cultural de educação e saúde integral

Alvaro Pantoja

Por que o ser humano dança?

“Que impulso irresistível leva o homem a dançar? Por que, ainda no estado natural mais primitivo, em lugar de economizar suas energias para encontrá-las mais intactas no momento da ação, necessária a seu sustento ou sua defesa, desperdiça-as em movimentos fisicamente esgotantes? Sem dúvida, por uma necessidade interior, muito mais próxima do campo espiritual que do físico. Seus movimentos, que progressivamente vão se ordenando em tempo e espaço, são a válvula de liberação de uma tumultuosa vida interior que ainda escapa à análise. Em definitivo, constituem formas de expressar os sentimentos: desejos, alegrias, pesares, gratidão, respeito, temor, poder...”

No entanto, esses sentimentos estão intimamente relacionados com a necessidade material do grupo humano primitivo. Necessidade de amparo, abrigo, alimento, defesa e conquista; de preocupação, saúde e comunicação. Tais requisitos levam-no, primeiro, a observar a natureza e a relação que existe entre os fenômenos naturais propícios ou contrários à sua necessidade. A cada uma destas manifestações ele atribui um espírito e uma vontade semelhantes à sua. Para obrigar essa vontade a curvar-se ante a sua, ele inventa fórmulas mágicas, plasmadas em objetos miméticos que traduzem seus desejos. Assim nascem as formas artísticas de expressão: a dança, a pintura, a música, a palavra, o teatro. No princípio, todas estão unidas num só fato mágico e vão se separando com o desenvolvimento da cultura, até os tempos atuais, em que um refluir na busca faz desandar o caminho para refundi-las numa integração.” (OSSONA 1984)<sup>2</sup>

O primeiro impulso artístico da humanidade nasceu da observação da natureza. Para sobreviver, transformar-se e evoluir, as sociedades primitivas dançaram o ritmo cíclico do universo. A dança era a imitação das formas e dos movimentos da natureza. Como expressão simbólica, dançar era o reflexo tanto da regularidade terrestre quanto da celeste.<sup>3</sup>

O homem e a mulher antigos, na medida em que desvendavam as leis e os princípios de organização da realidade circundante, registrava-os no corpo através de

movimentos rítmicos e significativos. A história da intimidade entre a dança e a linguagem dos padrões da natureza nasceu antes que os seres humanos pudessem gravar suas descobertas em rochas, tecidos, tatuagens. Pela dança, memorizavam os novos conhecimentos e asseguravam a sua transmissão para as gerações futuras. Dançar era, essencialmente, comunicar-se.

Tudo na vida é movimento: o Universo move seus sistemas, e cada sistema seus sóis, estrelas, planetas e satélites. As estações se sucedem ritmicamente, assim como o dia segue a noite, a Lua ao Sol. A vegetação evolui em ciclos rítmicos, sobem e baixam as marés, o ser nasce, cresce, decrece e morre.

O ser humano é testemunha e partícipe de todo esse movimento que o maravilha, e expressa em danças seu assombro, sua necessidade de compreensão.

A dança é uma das raras atividades humanas em que o ser humano está totalmente engajado: corpo, espírito e coração. Por isso, a arte de imitar a natureza através de movimentos rítmicos e repetitivos é uma virtude que torna o conhecimento definitivo, inesquecível. Além do mais, a dança é para todos. As histórias que ela conta são de domínio público e pertencem ao campo da participação geral, da colaboração instintiva.

“A dança, que nasceu e cresceu nas civilizações comunitárias e que se estilizou nas civilizações individualistas, nos dias de hoje pode contribuir significativamente para realização da síntese pela qual nossa época espera: a de uma sociedade aberta, onde o comunitário não se degradasse em totalitário nem a expressão da pessoa em individualismo, mas ao contrário, onde o ser humano pudesse conjugar sinfonicamente, como numa dança bem dançada, sua dimensão social e sua criatividade, em um sistema consciente de sua relatividade e aberto para o futuro, para suas profecias e suas utopias.

Não existe ato mais revolucionário do que ensinar um ser humano a enfrentar o mundo enquanto criador. Esta forma viva de comunhão e de participação da dança moderna recupera para a dança sua fun-

ção sagrada, isto é: sua função de criação do homem. Talvez ela seja, no sentido mais completo do termo, a ‘Missa para o tempo presente’.” (GARAUDY 1980)<sup>4</sup>

O que são as Danças Circulares

São danças de roda, tradicionais e contemporâneas, de diferentes culturas (diferentes povos e diferentes épocas) vivenciadas como canal e instrumento de Educação e Cultura, de comunicação criativa, de auto-conhecimento, de saúde integral, de celebração e integração.

“As Danças Circulares estão presentes em antigas tradições de diversos povos de todo o planeta. Suas origens se perdem no tempo e se confundem com as origens da própria Humanidade. Elas refletem a necessidade de comunhão entre os membros da comunidade e se associam a diferentes momentos de suas vidas: o nascimento, o casamento, o plantio, a chegada das chuvas, a entrada da primavera, a colheita, a morte, etc.

O ser humano tem bailado desde que existe. A dança tem sido parte de sua vida, não só como espetáculo, mas antes de tudo, como uma de suas formas de viver. Tem sido uma das formas de unir-se a outros seres, de participar conjuntamente, celebrar, comunicar-se, dizer com seu corpo o que as palavras não podem dizer da mesma maneira.

As Danças Circulares Sagradas foram introduzidas na Inglaterra há cerca de trinta anos atrás por Bernhard Wosien, um professor de dança, alemão, que dedicou muitos anos de sua vida a coletar danças dos povos de várias regiões da Europa.

Talvez um dos motivos que fazem das danças circulares algo tão envolvente seja o fato das coreografias se constituírem em fenômenos cíclicos. Ou seja, os passos são agrupados em sequências que se repetem no decorrer de toda a música. Dessa maneira são reproduzidos os ritmos da natureza: o começo e o fim, o nascimento e a morte, o dia e a noite, as estações do ano, além dos ciclos que compõem a biografia humana.

Assim nós somos levados a perceber as mudanças que vão acontecendo em nossas vidas, vamos nos percebendo seres mutantes que, a cada repetição ocorrente, já não somos mais os mesmos que da

última vez." (VALLE 2000)5

### De onde vêm as Danças Circulares

A metodologia de trabalho com as Danças Circulares foi criada por Bernhard Wosien (1908-1986) - bailarino e pedagogo da dança na Alemanha – a partir de sua pesquisa com as Danças Folclóricas e Étnicas da Europa Central e Oriental, iniciada em 1952.

Contagiado pela alegria e vibração das danças populares, Bernhard idealizou uma proposta de utilização para as áreas de educação e saúde. As danças, muitas das quais no seu formato tradicional não eram em círculo, foram adaptadas, para conectar profundamente as pessoas na roda. Assim nascia esse trabalho com a "Sacred Dance" – Dança Sagrada, na qual o "sagrado" diz respeito ao poder de elevação do espírito humano, associado à prática da dança (e não a uma religião propriamente dita).

Nos últimos 25 anos de sua vida, o agora "dançarino", dedicou-se integralmente a pesquisar e ensinar as danças em roda como pedagogia e terapia de grupo em instituições educacionais e clínicas, nas áreas de Serviço Social e Terapia Ocupacional.

Em 1976, aos 68 anos, Bernhard foi convidado a mostrar e vivenciar as Danças Sagradas na Fundação Findhorn – Centro Internacional de Educação Transdisciplinar-Holística, fundado em 1961, na Escócia. Este convite foi determinante para a expansão internacional das Danças. No Brasil, as danças chegaram em São Paulo no início da década de 90.

Findhorn promove anualmente, no mês de Julho, desde 1976, o Festival Internacional de Danças Circulares Sagradas, o que tem contribuído para a propagação e o enriquecimento do repertório, que atualmente incorpora danças tradicionais e contemporâneas das mais diversas culturas, dos quatro cantos do mundo (Ásia, Europa, África, América) - como danças gregas, israelitas, escocesas, russas, sérvias, armênias, ciganas, árabes, brasileiras (indígenas, folclóricas, populares nordestinas e amazônicas).

### Como as Danças Circulares educam

"Opoder criador do homem é sua faculdade ordenadora e configuradora, a capacidade de abordar em cada movimento vivido a unidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão." (OSTROWER 1978)6

Nas Danças Circulares a pessoa é

despertada para estabelecer conexões, lançar pontes entre a mente, o coração e as mãos/os pés (o pensar, o sentir e o agir) de uma maneira eminentemente vivencial, dinâmica e participativa: as danças de roda, a música, o canto, a história e os mitos universais das diferentes tradições culturais; exercícios corporais, momentos de silêncio, reflexão e expansão do potencial interior – visualização criativa e meditação; dinâmicas de grupo e de relações interpessoais.

Assim, "as danças se constituem também num importante recurso a ser utilizado em processos educativos sociais. No círculo se trabalha o equilíbrio entre o indivíduo e o coletivo. Na roda, somos convidados a estar presentes, a participar de maneira plena dos processos de transformação social.

Colocados em círculo, percebemos a nossa identidade com o outro pois, ao mesmo tempo em que reconhecemos a nossa igualdade - a unidade que habita no centro - também acolhemos a presença única e insubstituível de cada um que está colocado em pé na linha da circunferência. Desse modo, desenvolvemos suave e gradativamente o respeito e a valorização das diferenças, além de podermos vivenciar a realidade da interdependência que permeia as relações humanas". (VALLE 2000)4

Como retrato dinâmico da história humana, as danças sagradas oferecem a toda pessoa a oportunidade de tornar-se um dançarino, de abrir-se a um meio de conhecimento a um só tempo introspectivo e do mundo exterior. Além disso, através delas, irmanamo-nos com povos distantes no tempo e no espaço e com os significados e símbolos de seus rituais e celebrações. Nas palavras do filósofo francês Roger Garaudy, "a dança torna o deus presente e o homem potente". Por isso é considerada sagrada.

O que a vivência das Danças Circulares proporciona 6

"(...) para aqueles que pensam como nós, as coisas dançam por si próprias: vêm e dão-se as mãos, riem-se e fogem... e tornam a vir. Tudo passa, tudo volta; eternamente rola a roda do Ser." F. Nietzsche

1. Harmonia entre corpo-mente-espírito;
2. Elevação da auto-estima;
3. Consciência corporal – coordenação motora, ritmo, sintonia, flexibilidade;
4. Aprendizagem criativa - o desenvolvimento da inteligência integral e a expansão de habilidades, incluindo-se a intuição, o imaginário, a sensibilidade e o corpo no processo de receber e transmitir conhecimentos;
5. Ampliação do potencial humano - com

a vivência da arte, do lúdico, do belo, do prazer, da alegria e da conexão com o sagrado;

6. Reconhecer, valorizar e fortalecer as Identidades Culturais Brasileiras (locais/regionais/nacionais), para o encontro criativo e harmônico com os outros povos – enraizar para uma globalização consciente;

7. Sensibilização para a vivência de Valores Humanos e Princípios Éticos universais – respeito e inclusão do diferente, através do contato humano, ético e estético, com pessoas diferentes de nós e culturas diversas da nossa;

8. Aprender a Conhecer – competência cognitiva; Aprender a Fazer – competência técnica; Aprender a Conviver – competência social; Aprender a Ser – competência humana: os quatro pilares básicos da educação sustentável, recomendados pela UNESCO para a Educação no século XXI.

### Animando Comunidades de Aprendizagem

"Deveria ser aspiração de uma sociedade o estímulo de fatores constitutivos da personalidade, assim como a educação de pessoas criativamente participativas. A dança é uma oferta desta ordem. Onde pessoas dançam umas com as outras, elas se educam e formam a si mesmas." (WOSIEN 2000)

• O tempo presente implica e pede um permanente exercício humano de mudança, na convivência; isto requer, de todos(as) e de cada um(a), fluência e flexibilidade nas relações consigo mesmo(a) e com os semelhantes .

As danças oportunizam e favorecem essa vivência/aprendizagem, com simplicidade e profundidade .

• Nesse sentido, é interessante pensar e abordar a proposta das Danças Circulares referida aos paradigmas Ecológico (as três ecologias: pessoal, social, planetária), Holístico (dimensões física, psíquica, mental, espiritual) e Biocêntrico (o princípio ' biocêntrico' , e as idéias de ' vivência' e ' vínculo').

• Centração – as danças circulares impulsionam um movimento vital, que acontece através: da conexão no eixo vertical (com o que está abaixo, a Terra: chão, raízes, memória, passado; e com o que está acima, o Ar: céu, imaginação, projeto, futuro); e da conexão no eixo horizontal (com quem está à minha direita-esquerda, com as pessoas na roda, a tribo, a comunidade, a humanidade; a dimensão do corpo (bio-física) e da personalidade (bio-psíquica), o cotidiano);

da conexão com seu próprio/pessoal centro de vitalidade (no cruzamento do eixo vertical com o eixo horizontal) e com o centro da roda (simbolicamente o Sol, fonte de luz, de energia, de sabedoria, de bênçãos: a fonte, a dimensão espiritual da vida).

- Buscando o equilíbrio, em busca de integr(al)idade, da inteireza (na contração da tendência à fragmentação). Equilíbrio em movimento - equilíbrio é uma idéia-chave para a compreensão das Danças Circulares .

Na dança “o movimento é que gera o conteúdo”. Movimento que é fluxo, pulsação.

Em ciclos, na música e na dança, como na vida ...

- A experiência de sinergia e de harmonia que as Danças Circulares proporcionam, resulta de um movimento pessoal e coletivo em busca do equilíbrio, que é um exercício de equilíbrio (a “homeostase” dos gregos).

Equilíbrio entre: o próprio centro (de cada um/a) e o centro (comum) do círculo.

Equilíbrio entre: coragem (auto-afirmação, ousadia) e consideração (com a

Fonte, com os semelhantes, com o grupo).

Equilíbrio entre: individualidade/diversidade e coletivo/comum-unidade .

Equilíbrio entre: contração/concentração/interiorização e

expansão/propagação/exteriorização .

- As Danças Circulares podem (têm o poder de) atuar como canal para uma transformação, em diversos planos e níveis da existência de indivíduos e grupos humanos. Isto se dá através de uma vivência, que só se viabiliza pela co-operação dos participantes e por sua sin-tonização e frequências vibratórias que são canalizadas pelas danças.

- O convite à dança contém a proposta de um exercício de aprendizagem coletiva. O que é ‘aprender a dançar’? O que acontece quando a gente se põe a dançar juntos, na roda? Refletindo a partir dessas perguntas, podemos aprofundar o sentido da educação como aprendizagem, como movimento vital de “estar aprendendo”: a fazer, a conhecer, a conviver, a ser. Estar aprendendo a aprender, como jeito de viver.

#### NOTAS

Educador/formador e sociólogo, doutorando em Ciências da Educação (Universidade do Porto-Portugal). De 1990 a 2005 foi membro do Coletivo de Educadores/as do CENAP (Centro Nordestino de Animação Popular, Recife-PE); desde os anos 80 atua em programas

de formação de educadores(as) sociais no Nordeste brasileiro; como assessor/consultor de organizações sociais, tem atuado nas áreas de metodologia do trabalho social e educativo e de gestão de programas e projetos sócio-educativos. Faz formação em Danças Circulares com William Valle (Belo Horizonte – MG), desde 1999, tendo participado do I, II e IV Encontros Brasileiros de Danças Circulares Sagradas (São Paulo, 2002, 2003 e 2005) e da coordenação do I Encontro Nordestino de Danças Circulares (Camaragibe-PE, 2005). Desde 2000 focaliza rodas, encontros e oficinas de Danças Circulares em Recife-PE, Aracaju-SE, João Pessoa-PB, Maceió-AL, Teresina-PI, Fortaleza e Sobral-CE, São Luis-MA. E na cidade do Porto – Portugal, desde 2009. Contato: alvarpan@gmail.com

Página na internet: <http://dancascirculares.ning.com/profile/AlvaroLuizPantojaLeite>

2 OSSONA, Paulina. A Educação pela Dança. São Paulo: Summus, 1984

3 Fonte: Grupo RODAS DA LUA (Brasília-DF). Danças Circulares Sagradas.

4 GARAUDY, Roger. Dançar a Vida. São Paulo: Nova Fronteira, 1980

5 VALLE, William. Meu Caminho no Círculo da Dança. Texto original publicado na Revista Tecendo Idéias n.4, do Centro Nordestino de Animação Popular. Recife: CENAP, 2000

6 OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. 2. Petrópolis: Editora Vozes, 1978

7 Fonte: MANA MANI -Recriando a Dança da Vida (Belém-PA). [www.manamani.org.br](http://www.manamani.org.br)

8 WOSIEN, Bernhard. Dança - um caminho para a totalidade. São Paulo: Editora TRIOM, 2000

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARAUDY, Roger. Dançar a Vida. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.

OSSONA, Paulina. A Educação pela Dança. São Paulo: Summus, 1984.

LELOUP, Jean-Yves. O Corpo e seus Símbolos: Uma Antropologia Essencial. Petrópolis: Vozes, 1995

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação (2). Petrópolis: Vozes, 1978

RAMOS, Renata Carvalho (org.). Danças Circulares Sagradas: Uma Proposta de Educação e Cura. S.Paulo: TRIOM, 1996

VALLE, William. Meu Caminho no Círculo da Dança. Revista Tecendo Idéias n.4 (p.44-51). Recife: CENAP, 2000

WOSIEN, Bernhard. Dança: Um Caminho para a Totalidade. S.Paulo: TRIOM, 2000

#### SÍTIOS NA INTERNET

Portal das Danças Circulares (Brasil) [www.dancascirculares.ning.com/](http://www.dancascirculares.ning.com/)

Mana Maní (Belém-PA) [www.manamani.org.br](http://www.manamani.org.br); <http://blogmanamani.wordpress.com/>

Cristiana Menezes (Belo Horizonte-MG) [www.crismeneses.com.br](http://www.crismeneses.com.br)

UniLuz (Nazaré Paulista-SP) [www.rosadenazare.org.br](http://www.rosadenazare.org.br)

Triom – Centro de Estudos, Livraria e Editora (S.Paulo-SP)

[www.triom.com.br/paginas/p04-4fr.html](http://www.triom.com.br/paginas/p04-4fr.html)

Giraflor (Curitiba-PR) [www.dancascirculares.org](http://www.dancascirculares.org)

Roda de Luz (Rio de Janeiro-RJ) [www.dancascircularesrj.com.br](http://www.dancascircularesrj.com.br)

Omtare (Brasília-DF) [www.omtare.com.br](http://www.omtare.com.br)

Tinku - Pablo Scornik (Argentina) [www.tinkudanzas.com](http://www.tinkudanzas.com)

Meditation des Tanzes - Friedel Klope-Eibl (Alemanha) [www.sacreddance.de](http://www.sacreddance.de)

Sacred Dance - Maria-Gabriele Wosien (Alemanha) [www.sacreddance-wosien.net/](http://www.sacreddance-wosien.net/)

[www.sakraltanz.de](http://www.sakraltanz.de)

Findhorn Foundation (Escócia) <http://www.findhorn.org/programmes/59/>

#### Uma meditação em movimento

“Por incontáveis séculos, pessoas têm escolhido e seguido este caminho – o caminho do ser humano em busca do sentido da vida.

Nós fomos feitos à imagem de Deus. Trabalhando com nossos próprios instrumentos, nossos corpos, dançamos nossa própria imagem do Criador.

E nas danças nós traçamos um caminho que conduz a ambas as experiências

- de nosso próprio “eu” individual e também da vida do grupo, da comunidade.

Isto tem um efeito terapêutico natural, e então estas danças conduzem à cura e ao todo.

O que eu tenho compreendido depois de uma vida de dança é que a dança é uma meditação em movimento, uma caminhada em direção ao silêncio, onde todo movimento se torna uma oração.”

Bernhard Wosien (1908-1986)

# Revolta das agulhas

Cristina Henriques e  
Fernanda Santos

A Revolta das Agulhas é um projeto de carácter cultural, uma ação que na Freguesia de Moledo tem vindo a ser promovida no âmbito do Projeto Moledo Acontece.

Quase quatro anos após o início da requalificação urbana da aldeia (que contou com a preciosa colaboração de alguns mestrandos e docentes do Mestrado de Escultura Pública da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa) a aldeia de Moledo está perante uma Rota de Esculturas Públicas alusivas ao tema Pedro e Inês. No entanto, no verão de 2012, a Junta de Freguesia através do Projeto Moledo Acontece, decide avançar para uma segunda Rota que pretende ir ao encontro da primeira, uma Rota de Arte Urbana. Esta rota teve início com a pintura de um graffiti (novamente alusivo a Pedro e Inês) numa das zonas mais descaracterizadas da aldeia. A feitura desse mesmo Graffiti fez-se acompanhar da Exposição fotográfica "Arte de rua", a qual contava com um número considerável de intervenções em espaços urbanos nacionais. Uma das fotografias expostas retratava uma intervenção feita com tricot numa árvore na cidade de Lisboa, levada a cabo, curiosamente, por Tamara Alves, uma das writers responsáveis pelo Graffiti de Moledo. Esta foto serviu assim de provocação para a "passada seguinte" na Rota de Arte Urbana: a criação de algumas instalações nas árvores (e possivelmente em algumas peças de mobiliário urbano) recorrendo ao tricot e crochet. Lançado o desafio, convidámos toda a população a colaborar e a trabalhar para o seu espaço público e comum. Este tipo de trabalhos pode ser classificado como sendo exemplo de Arte Urbana. Um trabalho de todos, para todos. Após algumas reuniões foram definidos os locais, bem como os timings e os grupos de trabalho.

É numa altura de provocação e vontade de avançar que a aldeia de Moledo é visitada por Fernanda Macahiba, uma professora brasileira, que se torna também parceira nesta "euforia" e trata de reunir um grupo de trabalho em Angra dos Reis, com quem o grupo de Moledo fará um intercâmbio. Moledo tricotará algo para Angra e Angra tricotará algo para Moledo. Antes de regressar ao Brasil, a professora Fernanda visitará a professora Fernanda Santos, em Gaia, que prontamente se torna também aliada nesta Revolta (nome dado ao Projeto pelas professoras Cristina Henriques, Fernanda Santos e Fernanda Macahiba).

Os trabalhos em Moledo começam no mês de Fevereiro e vêm os seus primeiros frutos "nascer" nas comemorações alusivas ao Dia da Árvore com a inauguração da Instalação "Ode às Árvores". Seguem-se algumas intervenções avulsas em

algumas peças de mobiliário urbano e a feitura de uns arranjos florais muito particulares para adornar os dois cruzeiros da Freguesia, que visam assinalar o Dia da Bela Cruz. A última intervenção foi Maria, Mater Gratiae, uma Instalação que assinalou o início do mês de Maria (Maio) e o Dia da Mãe, para a qual se convidou a estar presente a mãe mais idosa da Freguesia de Moledo.

Ainda ao longo deste breve, mas rico, percurso houve tempo para uma ligação ao Grupo que constitui o "Sarau do Novelo", da vila de Alcobaça e a outras pessoas a quem a Revolta não lhes é indiferente, tendo inclusivamente, vindo trabalhos de outros países para figurarem nas intervenções da aldeia.

Por último, os dinamizadores da Bienal de Alcobaça, Rabiscuits Arte Experimental, lançaram o convite ao grupo da Revolta das Agulhas de Moledo a estar presente na referida Bienal que se realiza em Agosto deste ano. O convite foi desde logo aceite e o trabalho já se encontra em curso.

Cristina Henriques  
(Responsável pelo Grupo Revolta das  
Agulhas de Moledo)

# En busca de identidades. Una acción colaborativa a través de la fotografía

Noemí Peña Sánchez & Ana Marqués Ibáñez

## Resumen

En este taller se ofrece a los participantes una experiencia artística y educativa que les permita encontrar en la fotografía no sólo una forma de potenciar nuestra percepción sino un lenguaje para crear imágenes que generen espacios de diálogo y reflexión. El concepto de identidad es el eje en donde se desarrollan las diferentes acciones fotográficas desarrolladas de forma individual y colaborativa. Abordar este concepto nos revela la importancia de los entornos de los que formamos parte que van modelando nuestra identidad y aquella que nos define dentro de nuestra cultura.

Palabras clave: A/r/tography, cultura visual, identidad, acción colaborativa, fotografía.

Dirigido a: fotógrafos, artistas visuales educadores, así como aquellas personas interesadas en participar en un proyecto colaborativo de fotografía orientado a la identidad y la construcción de espacios, que brinda nuevas posibilidades en la educación y la cultura visual.

## Marco teórico

El enfoque metodológico de A/r/tography es coherente con la propuesta ya que sitúa al arte como una experiencia para investigar los conceptos de identidad y contexto. A/r/tography es una metodología innovadora de investigación en arte y educación creada por Rita Irwin, de la Universidad British Columbia (Vancouver, Canadá) basada en prácticas destinadas a adquirir habilidades en los proyectos de investigación a través del arte y la escritura.

El a/r/tographer aglutina en una sola figura la identidad del artista, investigador y educador (a/r/t), que se implica en una comunidad de aprendizaje para explorar y crear interconexiones entre la esfera artística y educativa. Acciones como investigar, representar, interpretar y comprender, están interrelacionadas y se producen simultáneamente en el tiempo y el espacio.

Esta experiencia se fundamenta con obras artísticas que redefinen el concepto de artista y ofrecen una mirada alternativa en la creación de la obra. Artistas como Rene Dijkstra, Shirin Neshat, Cindy Sherman, Helena Almeida y Cindy Sherman son algunas creadoras que abordan el concepto de identidad desde diferentes perspectivas, ofreciendo lecturas que enriquecen nuestra visión sobre la misma. En exposiciones de museos podemos encontrar un eje temático que sirve para

conectar artistas que ofrecen puntos de vistas diferentes sobre el tema identitario.

## Antecedentes: Identidad fotográfica

Varias exposiciones han analizado los procesos de la construcción de la identidad en la fotografía artística contemporánea. Una de ellas se realizó en el 2012 en la National Gallery of Art de Washington, la muestra tenía como título: "The Serial Portrait. Photography and Identity in the Last One Hundred Years", otra de interés es la de Haggerty Museum of Art en el Marquette University en Milwaukee celebrada en 2011 titulada: "The Truth is Not in the Mirror. Photography and a Constructed Identity".

Analizamos cada una de ellas con una temática similar pero con enfoques diversos y que consideramos de interés como introducción a nuestro taller.

"El Retrato seriado. Fotografía e identidad en los últimos 100 años" // "The Serial Portrait. Photography and Identity in the Last One Hundred Years"

La exposición está formada por retratos seriados, procedentes de la colección de la Galería Nacional de Arte de Washington, veinte artistas han fotografiado sobre la misma temática. Se analiza una selección de obras de cuatro de estos creadores.

Algunos fotógrafos de la muestra han creado autorretratos seriados que investigan la maleabilidad de la identidad

personal. Fotografiándose ellos mismos como sombras, desenfoques o reflejos parciales. Lee Friedlander y Francesca Woodman han realizado imágenes que expresan inestabilidad en la autorepresentación. Ann Hamilton ha experimentado con nuevos materiales para transformarse a sí misma en una serie de objetos híbridos. Nikki S. Lee explica lo que denomina "identidad mutable", la artista se disfraza con grupos étnicos y sociales diferentes.

## Lee Friedlander

Lee Friedlander (1934), en los años sesenta hizo imágenes del "Paisaje social americano y sus condiciones." Otros fotógrafos de Nueva York, como Diane Arbus y Garry Winogrand, exploraron las contradicciones de la vida moderna y la belleza caótica. Es el único miembro del grupo que volvió repetidamente al autorretrato para entender el mundo que le rodea. Sus autorretratos son rompecabezas visuales que exploran el lugar de uno mismo en el caos de la vida urbana contemporánea.

## Francesca Woodman

Francesca Woodman (1958-1981) estudió en la Rhode Island School of Design. La artista muestra su cuerpo para explorar temas como la identidad femenina: sexualidad, mitología y la relación del cuerpo con su entorno. Sus fotografías son capaces de sugerir la agitación psíquica en

imágenes de serenidad y belleza etérea.

Aunque Woodman muestra su figura de manera más amplia y directa en su trabajo anterior, evoluciona ocultando su rostro y deja fragmentos parciales e irreconocibles. Es un rasgo de su obra en el que se prefiere la sugerencia, transmitiendo un mundo interior complejo.

Ann Hamilton

Ann Hamilton (1956) es una artista conocida por sus instalaciones y vídeos. En 1984 hizo las primeras fotografías del cuerpo, en las que su rostro no suele ser visible, con objetos de una instalación que había presentado cuando era estudiante en Yale. Imágenes posteriores de la serie se basaron en las performances e instalaciones, documentando los objetos y las acciones realizados por ella. Los resultados son ingeniosos, inquietantes y sorprendentes.

En la serie de objetos del cuerpo #13, palillo, traje, silla, (1984) miles de palillos transforman la ropa de Hamilton, en un puerco espín que se oculta. La silla se transforma en un instrumento de tortura. La imagen desencadena emociones viscerales, alienación, hostilidad y miedo, aunque con una dosis de humor absurdo.

Nikki S. Lee

Nikki S. Lee (1970) procedente de Corea del sur, inició sus estudios en Yale y realizó una interesante serie de proyectos en 1997, en los que se transforma en un miembro de una subcultura particular o grupo étnico y documenta sus experiencias con fotografías. Este cambio va desde la figura de un punk, un yuppie, una joven, una joven hispana, una bailarina, una lesbiana o un turista. Una amplia gama de posibles identidades que cuestionan la estabilidad de cualquier identidad, aparentemente

inalterables como raza y grupo étnico .

"La verdad no se encuentra en el espejo. Fotografía e identidad construida" // "The Truth is Not in the Mirror. Photography and a Constructed Identity"

La temática de la misma defiende que "el retrato fotográfico actual es un gran artificio construido cuya intención es relatar sobre el estado del individuo, la comunidad en la sociedad contemporánea y desafiar o engañar al espectador". Se trata de mirar más intensamente en cuestiones de identidad, verdad y permanencia para que el espectador pueda imaginar y reconstruir realidades.

La selección de imágenes para la exposición tiene como intención presentar diversas perspectivas artísticas. Desde la ruptura del espacio cubista, como en la obra de David Hockney; a igualar el plano de la imagen a través de la fusión del primer plano y el fondo en las imágenes de Lee Friedlander; o en las fotografías de Graham Miller que relatan una historia.

Phillip Lorca diCorcia muestra ficciones con participantes inconscientes de su intervención, Thomas Ruff revela la nada y el todo y por último LaToya Ruby Frazier desarrolla una historia lógica en la exploración de estados de sensación e interrupciones en la condición humana. La diversidad colectiva del lenguaje visual de estos fotógrafos ofrece un reclamo persuasivo en la narrativa contemporánea.

Valérie Belin

En cada una de sus series fotográficas, trata lo icónico y lo banal, sin hacer ninguna distinción entre lo animado y lo inerte, con gran capacidad de combinar la imagen, la realidad y la ilusión, convirtiendo las representaciones en intrigantes. Después

de fotografiar maniqués, comenzó a trabajar posando con mujeres reales con características impecables bajo el disfraz de maniqués sin vida.

Desde 2005 las impresiones a gran escala y en color con modelos de presencia monumental, como tótems o estereotipos híper-reales. Las fotografías son tratadas como objetos, a veces como pintura y en otros casos, son interpretadas como pintura de una fotografía. Una ambigüedad inquietante proviene de la falta de información sobre la temática al titular las obras como "sin título", para evitar la definición de la imagen y una narrativa. Cuando el título es un número, como en Untitled # 06070305, el artista sugiere lo que realmente tenemos ante nuestros ojos.

Kelli Connell

Kelli Connell desempeña múltiples roles en sus fotografías; es actora, doble y productora de cada imagen. Partiendo de la experiencia personal así como de sus experiencias como testigo directo, fabrica narrativas visuales que describe como "realidades construidas". El resultado es exponer la dualidad; masculino y femenino, exterior e interior, a través de lo estático y la evolución.

Jason Florio

Florio realizó viajes a un bosque sagrado llamado Makasutu, en la región del Kombo Central en el oeste de la República de Gambia para hacer retratos de mediano y gran formato en blanco y negro de las personas que viven allí. Para estas fotografías, usa una pantalla parcialmente translúcida como telón de fondo, invita a sus retratados a pararse o sentarse para su retrato con todo lo que ellos quieran traer consigo. Sentados en atuendo ceremonial, o sosteniendo la cabeza de una vaca antes



FIG.1 Francesca Woodman (1975-1978) "Untitled"



FIG2 Ann Hamilton (1984) "Body object series #13"



FIG3 Valerie Belin (1964) "Untitled #06070305"

de una celebración.

Mickalene Thomas

Las representaciones de Mickalene Thomas sobre jóvenes afroamericanas exploran las nociones más conocidas de la identidad de las mujeres negras, idealiza las ideas de feminidad y poder. Sus fotografías irradian sexualidad y lujo con estética y decorados kitsch. Inspirado en la historia del arte del siglo XIX, en figuras como Édouard Manet, Henri Matisse y Romare Bearden. Presenta un nuevo concepto de belleza desde una perspectiva contemporánea

#### Aprendizaje colaborativo y fotografía

Otro de los aspectos que abordamos en este taller es enseñar a través de la fotografía. Las propuestas no pretenden centrarse únicamente en el manejo de la cámara fotográfica como herramienta visual, sino en conocer desde dentro la fotografía como una excelente forma para construir imágenes que generan relatos a partir del soporte fotográfico.

En este sentido, es imprescindible hablar de Wendy Ewald, quien ha desarrollado durante más de cuarenta años proyectos fotográficos con diversos colectivos con la intención de enseñar fotografía para que sean capaces de contar sus propias historias a través de imágenes. Ewald es artista, educadora, antropóloga y su identidad es también la combinación de ellas, en una identidad compartida.

A finales de los años setenta, Ewald definió las bases de un arte colaborativo pionero vinculado con sus primeras experiencias en la reserva indígena de Canadá y en las escuelas elementales de Kentucky. De la mirada documental del fotógrafo a la mirada fotográfica de los habitantes de una comunidad. Este primer paso descubrió



FIG4 Jason Florio (1965)  
"Modou Bah, Gambian village chief"

las reveladoras imágenes tomadas por los niños indígenas de la comunidad Naskapi. A partir de aquel momento, cada uno de sus proyectos fotográficos no sólo implicaba enseñar fotografía sino también adecuar las propuestas a las características y costumbres de cada una de las culturas. En su obra *I wanna take me a picture* (2001) Ewald desarrolla un manual sobre cómo enseñar fotografía aportando no sólo estrategias y recursos, sino toda una fundamentación metodológica con aplicación en contextos educativos formales y no formales.

En los últimos años, se han incrementado las propuestas de aprendizaje colaborativo y sus ventajas son evidentes por el fomento de las habilidades sociales: capacidad de escucha, aceptación de puntos de vista diferentes, flexibilidad, etc. Estos aspectos han sido estudiados por Johnson et al en su obra *Los nuevos círculos del aprendizaje* (1999).

Por otro parte, estos métodos de aprendizaje describen los procesos a nivel cognitivo de los sujetos y se han desarrollado teorías como las de Lev Vygotsky, David Perkins, Howard Gardner, Jerome Bruner, Elliot Eisner y Roy Pea.

Vygotsky propone la Zona de Desarrollo Próximo como el "espacio" cognitivo en el que el individuo realiza tareas en grupo. Se debería ampliar esa zona para que se transforme en Zona de Desarrollo Real, con actividades a realizar en forma individual y otras más complejas en grupo. David Perkins usa el término Inteligencia Distribuida como los recursos cognitivos del ser humano, aprendiendo a utilizar los recursos del entorno para potenciar el aprendizaje. Roy Pea se refiere a Cognición Distribuida como aquellos saberes que están presentes en diferentes personas y que al compartirlos pasan a ser del grupo. Howard Gardner, autor de la teoría de las inteligencias múltiples propone que existen multitud de formas de acceder al conocimiento, con diferencias específicas en cada persona. Bruner, en su obra *La Educación Puerta de la Cultura* (2013) fundamenta el aprendizaje y la identidad desde la cultura a la que el sujeto pertenece. Por eso los proyectos colaborativos interculturales son enriquecedores.

Elliot Eisner en *Currículo y cognición* (1998) plantea que conocemos el entorno de modos diferentes, denominados formas de representación, algunos son predominantes y más adecuados para la comprensión del mismo.

#### Objetivos

- Mostrar las posibilidades de los procesos artísticos y las prácticas colaborativas a través de la investigación artística. Relación de educación y arte de acción.
- Acercar a los docentes nuevos enfoques educativos en las artes visuales: la creación colaborativa a través de la fotografía y el rol que toman los profesionales de la Educación Artística al asumir la identidad de artista/investigador/educador.
- Planificar una actividad que se adapte a la realidad educativa, el contexto, los intereses y necesidades del grupo de trabajo con los recursos disponibles.
- Fomentar la adquisición de competencias a través de los recursos disponibles basados en la fotografía y las herramientas de aprendizaje.
- La fotografía como modo de crear narrativas visuales en modos muy diversos.

#### Contenidos

- Reflexión sobre la identidad del profesor-artista-investigador.
- Métodos de investigación basado en las artes.
- Estrategias creativas para la creación de fotografías.
- Investigación de la identidad contemporánea: Estudio de creaciones fotográficas.
- Elaboración de cartografías como estrategia representativa.

#### Metodología

Se realiza una propuesta colaborativa en la que los participantes sean creativos, estén abiertos a propuestas que requieran de una actitud participativa y a trabajar de forma cooperativa. Sin duda, estas condiciones exigen cierta madurez ya que los participantes deben coordinarse para efectuar sus tareas y generar un aprendizaje común.

Los principios básicos del aprendizaje colaborativo han sido elaborados siguiendo los criterios de: Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E.

- Interdependencia positiva: abarca la organización y funcionamiento del grupo, interdependencia en la organización de tareas, recursos, roles y objetivos.
- Interacción: el grupo trabaja para garantizar el intercambio, la retroalimentación y los estímulos creativos.
- Contribución individual: Cada participante debe asumir su tarea y tener los espacios asignados para compartirla con el grupo y recibir las aportaciones.
- Habilidades personales y de grupo:

El grupo debe permitir el crecimiento y la obtención de habilidades como la escucha, participación, coordinación de actividades, seguimiento y evaluación. Se requiere responsabilidad individual y de grupo.

En los proyectos colaborativos se desarrolla el modelo básico de competencias: se estimula la interrelación; la selección y análisis de la información; en el proceso se presentan soluciones y en la evaluación se analizan los resultados. En la mejora de las competencias es preciso crear una cultura de aprendizaje no solo como consumidores, sino como productores. Se debe construir el espacio que fomente el desarrollo de hipótesis, la observación e investigación. La participación y orientación de docentes estimula iniciativas, estrategias y competencias para la formación de investigadores.

#### Cartografías de creación

En la metodología de a/r/tografía, para la investigación, se utiliza una herramienta de documentación: las cartografías de creación que reflexionan sobre el proceso artístico. En nuestra propuesta fotográfica, la cartografía nos servirá como modelo para elaborar un mapa de identidades compartidas trazando con hilos lo que representan las relaciones entre las personas y las identidades construidas en el espacio del taller.

#### Materiales

Cámaras fotográficas digitales, trípode, focos de luz, ovillos de lana de colores llamativos, post it, bolígrafos, folios y tijeras.

Duración: 4 horas

#### Desarrollo del taller

Es una propuesta fotográfica colaborativa en la que nos situamos como espectadores, actores y creadores de imágenes. Entendemos la fotografía no sólo desde su perspectiva documental en la que describimos con imágenes una realidad o ficción, también pretendemos utilizar la imagen fotográfica para construir mensajes que puedan ir más allá del referente visual y sean objeto de reflexión para esa búsqueda de identidades. El concepto de a/r/tographer pone de manifiesto esa necesidad de mostrar una identidad múltiple que refleje aspectos que definan cada una de esas figuras con las que nos identificamos. En este taller comenzamos con una imagen interior, el retrato de uno mismo, comentaremos lo que esas imágenes revelan a los otros

para seguir fotografiando y creando colaborativamente otras imágenes que hablen de nosotros hasta llegar a construir una cartografía de identidades enredadas.

#### Presentación del taller

Antes de comenzar explicamos el planteamiento del taller de fotografía describiendo brevemente los objetivos y las acciones que hemos planificado y realizamos una breve presentación junto a los participantes.

#### Introducción y lectura de identidades

Introduciremos el tema de nuestro taller "En busca de identidades. Una acción colaborativa a través de la fotografía" y compartiremos proyectos artísticos que abordan diferentes enfoques sobre la identidad desde la creación fotográfica valorando aquellos aspectos que resulten claves para dar sentido a la imagen. La búsqueda de referencias enriquecerá nuestra mirada para generar ideas y nos servirán como punto de partida para abrir un diálogo con los participantes. Lecturas e interpretaciones que nos sirven para entender los mensajes invisibles que subyacen al soporte fotográfico. Trataremos de dar respuestas a preguntas tales como: ¿Qué nos transmiten las imágenes? ¿Quiénes son fotografiados? ¿Qué elementos de la imagen contribuyen a dar significación? ¿Cómo se relaciona el artista con el sujeto fotografiado? ¿Qué revela la imagen sobre el concepto de identidad?

#### El autorretrato, nuestra primera identidad

Una vez introducido el tema, desarrollamos la primera fotografía, el autorretrato. Antes de crearlo, proponemos a cada uno de los participantes realizar una descripción que hable sobre aquellos rasgos que definen su identidad. Dejamos que cada uno sea libre de escribir un relato personal que los identifique.

Una vez escritos, leemos nuestros relatos y los intercambiamos con otro participante, quien será el encargado de fotografiar ese autorretrato. Del texto extraemos ideas que sugieran posibles imágenes del otro y que convirtamos finalmente en fotografía. Ofrecemos recursos para saber cómo representar visualmente y subrayamos la importancia de trabajar la figura y el fondo, para que tengan una relación y significado en la imagen. Como condición evitamos fotografiar el rostro, aunque sí podemos mostrar otras partes del cuerpo que simbolizan nuestra idea. Pensamos en la relación consciente entre los elementos fotografiados.

Realizamos un visionado de las fotografías dejando espacio para que cada uno piense lo que la imagen transmite escribiendo aquellos aspectos identitarios que se hayan querido representar. Las ideas se ponen en común dejando finalmente espacio para que el fotógrafo nos explique lo que ha querido transmitir y cómo lo aprecia aquel que ha sido retratado.

#### En busca de identidades compartidas

El propósito de esta sesión consiste en crear una identidad compartida a través de la fotografía que simbólicamente represente nuestro papel como educadores. Planteamos para la siguiente práctica un nuevo interrogante ¿Cómo definirías el papel de un profesor/a de educación artística? ¿Qué rasgos lo caracterizan y cómo lo representamos fotográficamente?

Se abre un diálogo abierto al grupo tratando de que todos aporten sus puntos de vista sobre cómo debe ser ese papel y anotando palabras o ideas que muestren una visión entre los participantes. Las palabras escritas nos pueden dar una pauta sobre la afinidad con otras personas, sus ideas y pensamientos.

Posteriormente nos dividimos en grupos de tres personas para seleccionar aquellas palabras más representativas y que sirvan al grupo para compartir su visión e ir configurando una identidad compartida que los represente.

Las palabras nos llevan a las ideas y éstas a posibles formas representativas que lo visualicen. Los símbolos y las metáforas pueden ayudarnos a representarlo. Utilizaremos nuestro cuerpo potenciando el lenguaje gestual para transmitir emociones y sensaciones y/o utilizar objetos inanimados a los que aportemos un simbolismo. Tendremos en cuenta los espacios, ya sean improvisados o contruidos en el espacio urbano o en paisajes inventados. Es clave la participación activa de cada uno de los miembros del grupo involucrándose tanto en la idea, el diseño como en el proceso de creación fotográfica en la que cada miembro tenga su cometido dentro del grupo. La sesión pretende involucrar a todos los participantes para que compartan pensamientos y se impliquen en esa creación colaborativa.

Una vez realizadas las fotografías, cada grupo elabora un texto describiendo las intenciones de esa fotografía. Al igual que en el autorretrato, visionaremos las imágenes de cada grupo acompañadas

de la exposición oral de cada escrito.

### Tejiendo una cartografía de identidades

La sesión final de este taller propone un juego de relaciones entre las personas que ponga de manifiesto todas las identidades creadas y compartidas. Nos colocamos en un círculo de modo que los participantes de cada grupo se sitúen próximos y a los que se les asigna un ovillo de lana de colores distinto. El ovillo representa cada identidad compartida y la acción consiste en ir pasando el ovillo a otros grupos con los que hemos encontrado nexos o relaciones que amplían nuestra identidad. Al compartir el ovillo, comentamos aquello que ha llamado la atención de esa otra imagen identitaria, haciendo alusión a aspectos representativos como fotográficos empleados por el grupo. Al relacionarnos con otros vamos tejiendo un espacio y construyendo una red de relaciones con otros. La imagen final será una cartografía viva que encuentra puntos de conexión con todas esas identidades compartidas en el espacio del taller.

### Referencias bibliográficas

Eisner, E. (1998). *Curriculum y cognición*. Madrid; Buenos Aires: Amorrortu

Ewald, W. (2000). *Secret games: Collaborative works with children 1969-1999*. Zurich; Berlin; New York: Scalo.

Ewald, W. & Lightfoot, A. (2001). *I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.

Gurshtein, K. (2012). *The Serial Portrait. Photography and Identity in the Last One Hundred Years*. Washington, DC: Publishing office: National Gallery of Art.

Jelim, E., Da Silva, L., Giordano M. (2011). *Fotografía e Identidad*. Montevideo: Trilce.

Johnson, D. & Johnson, R. (2004). *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. California: Corwin Press.

Johnson, D., Johnson, R., Y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela* Buenos Aires: Aique.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

Roodenburg, L. (1997). *PhotoWork(s) in progress/ Constructing identity*. Rotterdam: Foto Instituut: Mondriaan Foundation Amsterdam.

Springgay, S., Irwin, R.L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Eds.) (2008). *Being with*

*A/r/tography*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

VV.AA. (2011). *The Truth is not in the Mirror Photography and a Constructed Identity*. Milwaukee: Haggerty Museum of Art at Marquette University.

VV.AA. (1999). *Capa: cara a cara*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

### Procedencia de las imágenes

Fig. 1 y 2: Gurshtein, K. (2012). *The Serial Portrait. Photography and Identity in the Last One Hundred Years*. Washington, DC: Publishing office: National Gallery of Art.

Fig. 3 y 4: VV.AA. (2011). *The Truth is not in the Mirror Photography and a Constructed Identity*. Milwaukee: Haggerty Museum of Art at Marquette University.

Noemí Peña Sánchez - noemi.pena@mpc.uva.es - Universidad de Valladolid  
Ana Marqués Ibáñez - amarquez@ull.edu.es - Universidad de la Laguna

# enREDada

Ángeles Saura

Palabras clave: arte, educación, TIC

Resumen visual:



Resumen Workshop: Exposición enREDada- Autorretratos con ARTE

Después de la breve presentación teórica del proyecto Exposiciones enREDadas, se invitará a los asistentes a realizarse con la ayuda del compañero o compañera y un teléfono móvil un retrato, incluyendo en el mismo la palabra ARTE. Dichos retratos se incorporarán inmediatamente a la exposición virtual "Autorretratos con ARTE" enREDando así a la ciudad de PORTO en el Proyecto internacional Exposiciones enREDadas.

#### 1. Introducción: Proyecto Exposiciones enREDadas

EnREDadas, se trata de una exposición colectiva, internacional e itinerante abierta a la participación de artistas-docentes de todo el mundo y organizada en dos formatos, virtual y real. Ángeles Saura (doctora en Bellas Artes y profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, UAM) actúa como coordinadora e investigadora principal de este proyecto artístico y docente. Lo desarrollará durante el año 2013, a coste cero, con otros 22 investigadores voluntarios de distintos países trabajando colaborativamente a través de Internet, desde la red social E@ ([www.arteweb.ning.com](http://www.arteweb.ning.com)).

La exposición enREDadas, (la denominaremos principal) mostrará obras procedentes de 22 exposiciones distintas (para entendernos mejor, las denominaremos secundarias). En ella SE PRESENTARÁN POSTERS - RESUMENES DE CADA EXPOSICIÓN SECUNDARIA y además se proyectarán vídeos-resumen de 1-10' de cada una de las denominadas exposiciones secundarias.

La presentación y difusión virtual de enREDadas se hará, utilizando las redes sociales y especialmente las siguientes:

E@ ([www.arteweb.ning.com](http://www.arteweb.ning.com)),

RIAEA (<http://educacionartistica.org/riaea/>)

InSEA (<http://www.insea.org/>), entre otras.

La exposición enREDadas, en formato real, reunirá las obras presentadas por artistas-docentes en 22 exposiciones distintas realizadas simultáneamente en distintas sedes, en 8 países distintos, organizadas siempre en relación con un contexto universitario e investigador diferente. EnREDadas, se realizará durante el año 2013, procurando hacerla coincidir con la semana del 20 al 25 de mayo (declarada por la UNESCO como SEMANA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA) y tendrá lugar en una de las salas de exposiciones de la Universidad Autónoma de Madrid, España.

Cada exposición denominada secundaria,

contará con un/a coordinadora-investigadora principal distinta que convocará una exposición con un tema específico y distinto a los de las demás sedes.

Cada sede participante necesitará disponer de los recursos necesarios para la impresión en color y en papel (al menos en formato A4) de las obras presentadas a su convocatoria y de un espacio expositivo gratuito donde llevarla a cabo.

#### 2. Objetivos: ArtEducación desde la red

El proyecto se desarrolla a iniciativa del grupo de investigación denominado UAM: PR- 007 (Investigación en Recursos Digitales para la Enseñanza Artística), desde la UAM y tiene por objeto el estudio de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC) aplicadas a la enseñanza artística. Trabaja para la formación continua del profesorado de enseñanzas artísticas colaborativamente, desde las redes sociales. El concepto artEducación hace alusión a una enseñanza- aprendizaje enfocada desde lo emocional. Desde este punto de vista la educación adopta características comunes al desarrollo de un proyecto artístico de arte contemporáneo en el que importa más el proceso que el resultado y este es valorado en función de criterios de originalidad y creatividad.

#### 3. Metodología: E@, educación artística en clave 3.0

El acrónimo E@ ilustra el concepto de Educación Artística cuando en los procesos de enseñanza -aprendizaje se hace uso de TIC. La exposición enREDadas se organiza desde la Red social denominada igualmente E@ a la que se accede desde [www.arteweb.ning.com](http://www.arteweb.ning.com). Permitirá a los participantes poner en práctica muchas ideas relacionadas con el "aprender -haciendo", desde el contexto informal de la enseñanza NO reglada. La idea, se desarrolla a partir de la experiencia piloto denominada Proyecto Exposición AVATARES desarrollada entre 2010-2012. Se accede al catálogo de dicha exposición desde el enlace: <http://cort.as/2dpZ>. Participaron 106 artistas-docentes de Argentina, Colombia, Chile, Venezuela, Cuba, Brasil, Portugal, EEUU, Costa Rica, Paraguay y España. Se trata de una exposición colectiva de autorretratos, internacional e itinerante, en dos formatos virtual y real. Ha sido presentada en 20 ciudades de 10 países distintos. La experiencia también está recogida de forma resumida en el libro titulado Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual. Líneas de investigación y estudios de casos (Saura, 2011).

#### 4. Condiciones de participación

Se establecieron dos formas de participación: como artistas-docentes (aportando una o varias obras artísticas a la exposición o exposiciones convocadas) o como coordinador-investigador principal. Todos los artistas- docentes que desearon participar en este proyecto (implicándose más o menos en función de sus posibilidades y apetencias) debieron registrarse en la Red social E@ entrando en [www.arteweb.ning.com](http://www.arteweb.ning.com) y unirse al grupo Exposiciones enREDadas.

\*Hemos puesto el proyecto en marcha el 21 de noviembre de 2012. Se han realizado convocatorias en 22 sedes/ciudades distintas.

Ángeles Saura  
Universidad Autónoma de Madrid  
[angeles.saura@uam.es](mailto:angeles.saura@uam.es)

# oficina

# das transparências

Ana Oliveira & Alexandra Baudouin

PALAVRAS-CHAVE: Educação Artística, Arte, Imaginação e criatividade, Experimentação

## RESUMO:

- Educação Artística e trabalhos recentes neste âmbito;
- Pesquisas efectuadas sobre experiências educativas realizadas pelo artista Bruno Munari no campo de processos de criação que interligam a imaginação, a criatividade e a invenção, a que ele chamou "Laboratórios". Estes forneciam ferramentas criativas com as quais as participantes desenvolveriam uma consciência mais livre;
- Teorias do desenvolvimento da participante, em particular a de Lev Vygotsky, autor que teorizou aspectos importantes sobre o desenvolvimento da imaginação e a promoção de interações sociais na aprendizagem para o desenvolvimento integral da participante.

A oficina/workshop que propomos tem como objectivo permitir a construção de outras formas de conhecimento e contribuir para encontrar uma expressão plástica individual.

O desenho de um programa subjacente à oficina proposta baseou-se fundamentalmente na pesquisa teórica de três áreas:

A estes contributos teóricos acrescentaram-se os de John Dewey, que colocou a participante como elemento central da educação; o conceito de estádios de desenvolvimento infantil de Jean Piaget e ainda teorizações de Gianni Rodari que salientou a imaginação e a criatividade como estímulos enriquecedores para o desenvolvimento da participante.

A partir destes marcos teóricos construiu-se um programa de educação artística que aproxima a participante da expressão livre, munindo-a de um vasto e profundo conhecimento dos materiais e suas características, do seu comportamento a acções e técnicas específicas, para a criação de obras de linguagem plástica. Implementado em forma de oficinas o programa visa criar uma experiência estética e artística, baseando-se numa metodologia que na literatura é apontada como criadora do desenvolvimento de uma relação entre a sensibilidade, a fantasia, a criatividade, a imaginação e a curiosidade das participantes no seu percurso de desenvolvimento individual e social. É uma destas oficinas que vimos aqui propor.

A sessão de trabalho irá incidir na observação prática de exercícios para estimular a criatividade de propostos por Bruno Munari no livro, "Fantasia" (2007) sistematizado por Beba Restelli em "Giocare com il tatto" (2002) e relatados como processo de educação por Roberto Pitarello em "Il mio primo laboratorio creativo" (2009). De entre as inúmeras possibilidades incidiremos no trabalho desenvolvido com o projector de diapositivos e a maneira como a luz define a matéria, consequentemente a observação e compreensão dos materiais naturais e não naturais.

Este programa de educação artística baseia-se, por conseguinte, nos seguintes pressupostos:

- Apresentar um modelo de educação artística que estimula a criatividade, trabalhando a partir da imaginação.
- Apresentar detalhadamente os instrumentos e materiais, assim como o seu modo de funcionamento e características.
- Construir uma imagem sem uso de um desenho preparatório.
- Questionar como a imagem é alterada pela luz, pela projecção e pela sua textura.
- Mostrar como construir e reconstruir uma imagem.
- Analisar como uma mensagem visual é recebida.
- Despertar o interesse para a investigação e a experimentação na criação artística, já que "Pensar exige tranquilidade, persistência, seriedade, exigência, método, ciência." (Nóvoa, 2005, p.6).
- Desenvolver no trabalho de grupo competências para a tolerância e a compreensão de personalidades diferentes.

No decurso da realização da oficina será possível realizar o processo de análise do todo para o pormenor, nos elementos expressivos, criando a possibilidade de observação de uma dada imagem como se contemplada ao microscópio. Analisando e debatendo, defendendo as escolhas dos materiais, inverte-se o movimento inicial, do pormenor para o geral.

Acredita-se que um programa de educação artística que abrange várias áreas do conhecimento humano e que respeita o processo de pensamento individual conduz a realizações sérias, criativas e enriquecedoras do processo de educação de participantes e jovens.

## PLANEAMENTO:

- Duração da sessão: 1h 30 minutos;
- Temática: A luz - OFICINA DAS TRANSPARÊNCIAS
- Grupos de 8 a 10 participantes

LOCAL: a definir.

Necessidades básicas: mesas e lugares sentados para 8 participantes. Mesas dispostas em ilha rectangular. Tela de projecção para uso de projector de slides. Tomada eléctrica. Possibilidade de criar momentos de penumbra no local da oficina.

## PROGRAMA:

Explorar como funciona e de que forma pode a luz alterar o aspecto dos materiais. Aprender a manobrar um objecto técnico e através da exploração das transparências e as opacidades dos materiais construir imagens.

Passo a passo:

Em primeiro lugar é apresentada a “máquina” – projector de diapositivos – como funciona e o comportamento do feixe de luz. De seguida apresenta-se os materiais disponíveis para trabalhar e demonstra-se como se manipulam os caixilhos de diapositivos. É então que os participantes são convidados a explorar e construir o seu diapositivo com os materiais por si eleitos.

A lista de materiais é extensa e vai desde o grão de arroz, ao fio de lã, pena de ave, floco de aveia, papel de celofane, cola, casca de cebola... etc.

Segue-se então a projecção de todos os diapositivos construídos. Os primeiros resultados são acidentais. Cada participante é convidado a falar livremente da sua (ou de outra) imagem projectada, sendo convidado a dizer ao grupo que materiais colocou no caixilho, o comportamento destes face à luz (graus de opacidade e transparência) e o que a imagem projectada lhe faz lembrar (o que vê de novo ou de estranho). Estes são os mecanismos para criação de competências técnicas, estímulo da criatividade e pensamento livre.

No fluir do laboratório as imagens invocam cenários e com elas podemos construir histórias, criando narrativas colectivas a partir de estímulos visuais. É então que os participantes são convidados a escolher imagens ordenando-as e conjuntamente construir uma história, desenvolvendo assim no trabalho de grupo competências para a tolerância e a compreensão de várias personalidades individuais.

Referências: <http://munarinspiration.wordpress.com/of>

#### BIBLIOGRAFIA

Dewey, J. (2002). A Escola e a sociedade e A participante e o currículo. Relógio d'Água Editores, Lisboa.

Fontes, A. e Freixo, O. (2004). Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Livros Horizonte, Lisboa. Jaquith, D. (2011). “When is creativity? Intrinsic motivation and autonomy in children’s artmaking”.

Art Education. Vol. 64, No.1, p. 14-19.

Munari, B. (2007). Fantasia. Edições 70, Lisboa.

Nóvoa, A. (2005). Evidentemente. Histórias da educação. ASA Editores, Lisboa.

Pitarello, R. (2009). Il mio primo laboratorio creativo. La Scuola del Fare, Castelfranco veneto, Italia.

Restelli, B. (2002). Giocare con il tatto - Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari. Franco Angeli, Milão.

Rodari, G. (2006). Gramática da Fantasia. Editorial Caminho, Lisboa.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). Psicologia educacional. McGRAW-HILL, Portugal. Vygotsky, L. (2009). A Imaginação e arte na infância. Relógio d'Água Editores, Lisboa.

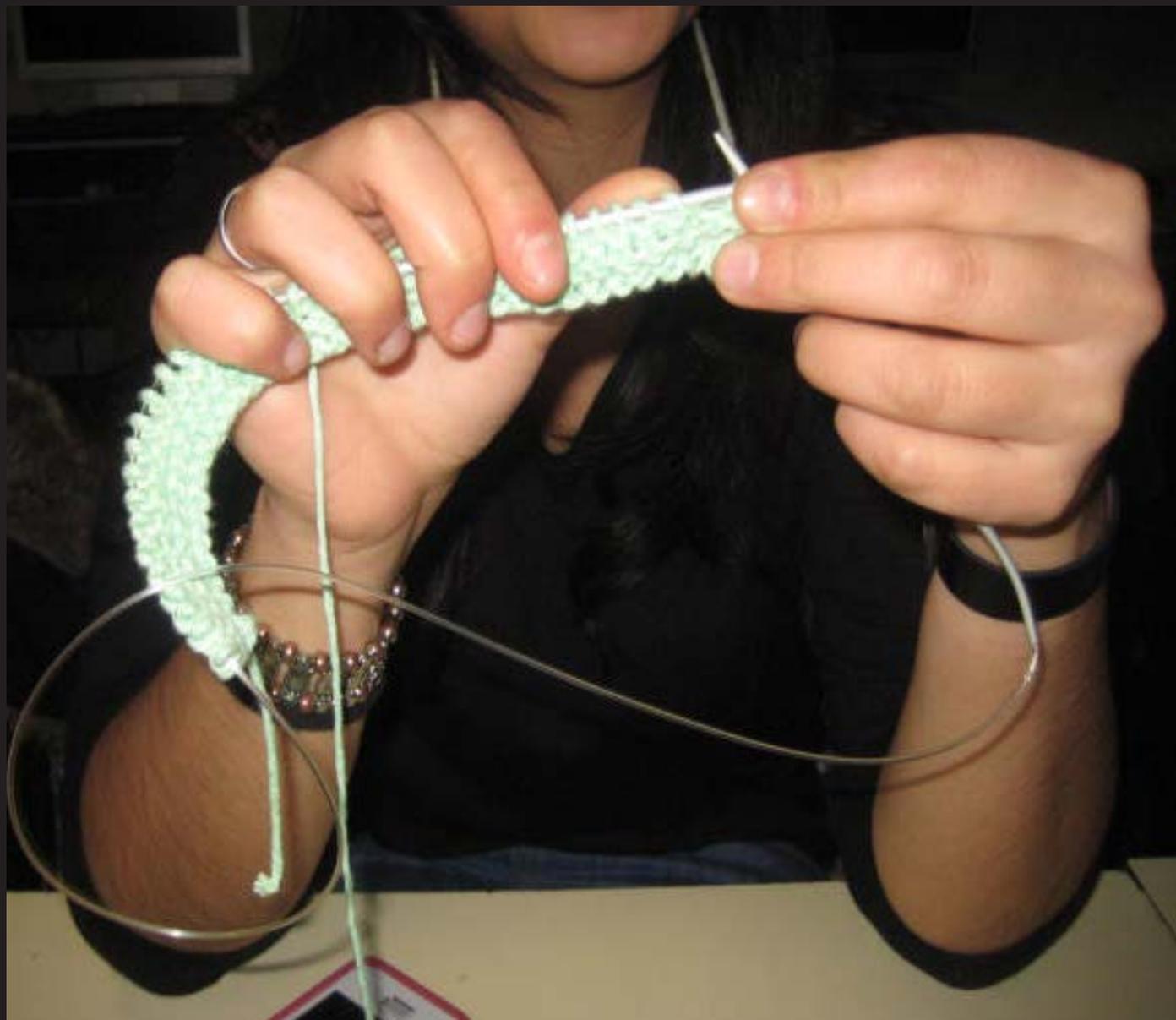
# entre fios e labores

Cristina Henriques & Lúcia Garcia Ribeiro

Cada pessoa poderá trazer as suas agulhas de crochê ou de tricô e experimentar a sua habilidade fazendo uma pequena peça!

. O objectivo será despertar para a experiência/habilidade com linhas/lãs e agulhas de todas as cores e feitios!! Tecer, sensibilizando o fazer! Para além disso aprender técnicas básicas como:

- . montar malhas;
- . acrescentar fios;
- . acabamentos e procedimentos.



# reinvenção do cartão

António Bernardes & Marta Valente

Palavras-chave

Espaço, estrutura, construção, reutilização.

Resumo

LOUIS KHAN QUANDO USAVA UM MATERIAL, PERGUNTAVA-LHE O QUE É QUE ELE QUERIA SER!!

Nós estamos quase como ele... usamos o material e exploramos as suas potencialidades: cor, textura, ductilidade. Procuramos com o cartão, e da sua reinvenção, produzir estruturas que permitam a exposição dos trabalhos dos alunos. Por exemplo, numa determinada proposta de trabalho, os alunos desenvolvem individualmente os seus projetos. Quando concluídos, estes são integrados numa estrutura expositiva que para além do seu caráter funcional surge como uma intervenção escultórica, valorizada pela pluralidade dos projetos individuais e representativa daquele grupo de trabalho.

Numa ação conjunta com os participantes prevê-se a construção de uma instalação através da reutilização e exploração do cartão, abordando de uma forma dinâmica conceitos específicos da disciplina de Educação Visual: relação homem-espaço, estrutura-forma-função; módulo-padrão.



Escultura "ilustra-maris", ilustrações da obra "A menina do mar" de Sophia de Mello Breyner Andresen

# caderno colaborativo 25 anos apecv

Caderno Colaborativo 25NONSTOP

1. Abra o Caderno
2. Desenhe , por desenhar entenda-se registrar ideias, sentimentos, experiências por adição e ou subtração por exemplo rabiscando, escrevendo, delineando, pintando, colando coisas, rasgando, etc.
3. Assine se quiser assinar , pode deixar o seu em dreço de correio electrónico também , para que conste!
4. Peça a 25 amigos para desenharem também , se não tiver 25 amigos, não faz mal peça a 25 pessoas conhecidas ou desconhecidas tanto faz
5. À medida que o caderno se vai preenchendo envie fotos dele para <25encontro@apecv.pt>.  
As fotos serão publicadas em: <http://sharingsketchbooks.wordpress.com/>
6. Pode demorar 25 minutos; 25 horas ou 25 dias 25 meses ou 25 anos ....

Porque o Desenho é Memória

Este caderno foi realizado para o 25º Encontro da APECV na Oficina de Encadernação DEVAGARSEENCADERNAALONGE (Centro Alexandre Correia, ASSOL, Oliveira de Frades)

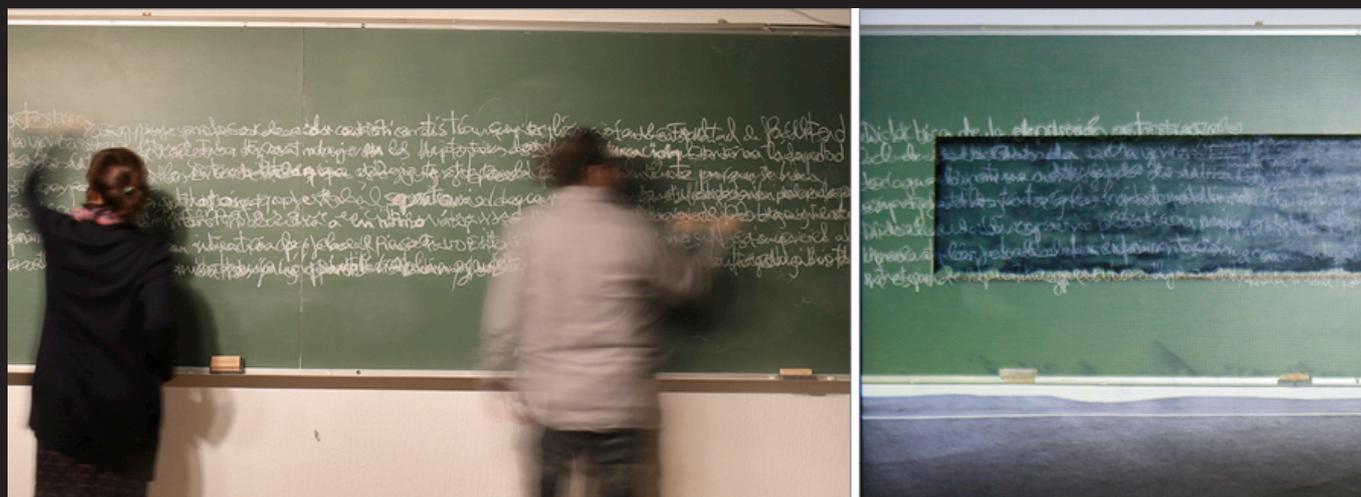


# Metáforas educativas sobre la pizarra a partir de la obra de Cinthia Marcelle: un enfoque A/r/tográfico

Paloma Palau Pellicer & Joaquín Roldan

Is my presence felt and known throughout the work? Will others know that the work is mine while the life told is of another? How have I told of or represented the intersection of lives?

Cole & Knowles: 2001: 218



Resumen visual. Autores. (2013). Dos pizarras, dos docentes y un texto. [Two blackboards, two teachers and one text] Fotoensayo organizado por dos fotografías de los autores con una cita visual indirecta (Marcelle, c. 2009) y una cita textual (Cole & Knowles: 2001: 218)

## Resumen

La siguiente propuesta es una acción-performativa a partir de una metodología A/r/tográfica. Invitamos al conjunto de participantes del Encuentro APECV, 25NONSTOP, a que escriban con tiza blanca sobre una pizarra negra un texto que describa algún aspecto personal de su actividad docente en Educación Artística. Cada participante escribirá unas tres líneas y seguidamente tendrá dos opciones: o bien lo borrará completamente con un borrador, o bien escribirá sobre el texto anterior. La repetición de estos gestos irá dejando una ligerísima capa de polvo de tiza en la parte inferior de la pizarra. Las acciones de los participantes, la tenue imagen que se irá generando en la pizarra con textos superpuestos apenas perceptibles y mezclados entre sí y la ligera capa de polvo blanco que se irá formando en la base de la pizarra, son metáforas de nuestros gestos cotidianos en la actividad docente, del eco de nuestras acciones y palabras y de las huellas de nuestro trabajo. Con esta acción compartida extraemos un ritual de nuestro universo de trabajo utilizando una secuencia de gestos que se transforman desde lo cotidiano a lo extraordinario, y desde lo personal a lo colectivo (Perec, 2008: 23).

Basamos esta acción en las ideas visuales de la obra de Cinthia Marcelle 'Sobre este mismo mundo' (c. 2009) expuesta en la 29ª Bienal de São Paulo que consideramos catalizadora de nuestra reflexión sobre la tarea del educador/a artístico. La pieza es una visión simbólica del aprendizaje en un mundo cambiante sobre el que se sobreescribe y se redescubre constantemente. La bandeja inferior de la pizarra, que recogerá el polvo de tiza tras cada borrado, va a contener las huellas de nuestros pensamientos, de nuestros conocimientos y de nuestras acciones. Siguiendo las palabras de Marcelle, la verdadera poética quizá surja en el momento en que esos participantes encuentran una posibilidad lúdica en dicho gesto, una dinámica que pueda ser emancipadora. Tiendo también a pensar en el proceso de trabajo como si se tratara de un ritual. Una especie de ritual minimalista en el cual solo podemos llegar al trance a través de la repetición (Marcelle, 2012: 68). De este modo, la artista brasileña propone la descontextualización del objeto y la repetición de gestos cotidianos asociados a diversas actividades profesionales como metáforas para la reflexión de la propia identidad profesional.

Desde una perspectiva A/r/tográfica, vinculamos el concepto artístico y los rituales profesionales del ámbito educativo en un contexto investigador. Ésta es una práctica artística/educativa/investigadora que trata sobre cada uno/a, pero también sobre la comunidad, sobre nuestras percepciones e ideas como colectivo profesional. Pretendemos implicar a los participantes en un proceso de investigación asociado a sus vidas que utilice la práctica artística para estetizar las prácticas investigadoras y docentes (Springgay & Irwin, 2008: xxiv).

Palabras clave: A/R/Tografía visual, Educación artística, Arte Contemporáneo, Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, Performance.

## Abstract

The following proposal is a performative action based on A/R/Tographic methodology. We invite all participants of the APECV, 25NONSTOP Encounter to write, in white chalk on a blackboard, a text describing a personal aspect of their art education teaching activity. Each participant should write about three lines, and then he or she has a choice: rub it out with a blackboard rubber or rewrite it over the text written. The repetition of these gestures will leave a fine layer of chalk dust at the bottom of the blackboard. The participants' actions, the faint image of jumbled and barely perceptible superimposed texts that will build up on the blackboard, and the fine layer of chalk dust forming at the bottom of the blackboard are metaphors of our daily teaching gestures, of the echo of our actions and words, and of the traces of our work. Through this shared action we draw a ritual from our work environment using a sequence of gestures that are transformed from the quotidian to the extraordinary, from the personal to the collective (Perec, 2008: 23)

We base this activity after visual ideas on the work of Cinthia Marcelle 'Sobre este mesmo mundo' (c. 2009), shown at the 29th São Paulo Bienal, which we regard as the catalyst for our reflection on the artistic educator's task. This piece is a symbolic vision of learning in a changing world that is constantly being rewritten and rediscovered. The flat surface of the blackboard will contain the traces of our thoughts, our knowledge and our actions. From a poetic viewpoint, Marcelle proposes the decontextualisation of the object and the repetition of automatic gestures in other contexts, involving workers and specialists as an essential part of the process.

The true poetics perhaps emerges at the moment in which these participants find a possibility for fun in this gesture, a dynamics that could be emancipatory. I also tend to think of the work process as though it were a ritual. A kind of minimalist ritual in which we can only enter a trance through repetition (Marcelle, 2012: 68).

From an A/R/Tographic perspective, we link the artistic gesture to the educational setting in a research context within a community of practice. This is an artistic/educational/research practice that addresses each person, but also the community. We aim to involve participants in a process of inquiry associated with their lives, which uses artistic practice to aestheticise research and teaching practices (Springgay & Irwin, 2008: xxiv).

Keywords: Visual A/R/Tography, Art Education, Contemporary Art, Visual Arts based Educational Research, Performance.

*Teaching art is a tradition that has been reorganized and redefined in numerous instances to adapt to cultural and contextual circumstances, and art educators readjust the composition of teaching to strengthen its effects. The aesthetic nature of teaching art is valuable to push as a metaphor. Similar to a painter reworking a canvas, new ideas emerge and different relationships become important in some instances rather than others. In a similar fashion, the art teacher also adjusts the composition of the classroom, changing rationales, philosophies, and sometimes preparation to better capture and communicate what is important. (Daichendt, 2010: 21)*



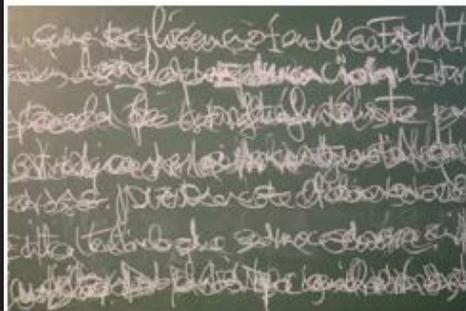
Fotoensayo. Autores. (2013). Dos pizarras, una profesora y un texto. [Two blackboards, one teacher and one text]. Fotoensayo organizado por una fotografía de los autores con una cita visual indirecta (Marcelle, c. 2009), una cita visual literal (Marcelle, c. 2009) y una cita textual (Daichendt, 2010:21).

*It may be that to understand ourselves as fictions, is to understand ourselves as fully as we can. (Winterson,1995: 60)*



Fotoensayo. Autores. (2013). Huellas de texto escrito. [Traces of written text] Fotoensayo organizado por dos fotografías de los autores y una cita textual (Winterson, 1995:60)

Much of my autobiographical writing is about remembering the past. I have published many poems and stories about the past. At fifty-three years of age, I feel that I have a lot of past to remember. (Leggo, 2008: 7)



Fotoensayo. Autores. (2013). Texto reducido a polvo. [Text reduced to dust]. Fotoensayo organizado por tres fotografías de los autores y una cita textual (Leggo, 2008: 7).

## Descripción de la acción

Se trata de una acción performativa sobre una pizarra en la que representar superpuestas diferentes metáforas sobre las identidades de los participantes. Durante el desarrollo de la acción colaborativa, los participantes escribirán con tiza sobre una pizarra una breve presentación de sí mismos como educadores artísticos. En este texto podrán incluirse también otro tipo de expresiones, como deseos o necesidades que consideren urgentes en el ámbito de la educación artística. Varias personas podrán escribir simultáneamente en distintas partes de la pizarra. La intervención de cada participante podrá realizarse sobrescribiendo en lo escrito por otros, borrando textos de la pizarra o tachando lo ya escrito. Éstas u otras intervenciones se superpondrán y finalmente serán borradas por completo. Se documentará cada parte del proceso y se recogerá el polvo de tiza producido durante toda la acción.

## Sobre este discurso visual como informe de investigación

Nuestra participación en el Encuentro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, 25NONSTOP no se ciñe a la realización de la acción antes descrita. Con el presente discurso visual, integrado por fotoensayos y textos, presentamos un informe de investigación que implica el contexto de la acción, las acciones de los autores, las citas visuales y las referencias textuales fundamentales y algunas posibilidades metafóricas en la conjunción de todo ello. Nuestra aproximación metodológica para trabajar con las múltiples identidades del profesorado en educación artística es la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales con un enfoque A/r/tográfico visual. (Roldán & Marín-Viadel, 2012; Irwin, 2008: xxvi) Para ello introducimos una forma de discurso visual que utiliza las imágenes como discurso fundamental y los textos como refuerzo argumental, ilustrativo, contextualizador y fundamentador en referencia a otros autores, de las ideas planteadas visualmente por las imágenes. Habitualmente en contextos académicos, se toma la decisión contraria: el peso del discurso se deja en manos de los textos escritos, mientras que las imágenes son utilizadas para ilustrar, asociar o contextualizar. En nuestro caso no es así: son las imágenes y sus asociaciones visuales las que deben proponer las ideas fundamentales y las citas (textuales y visuales) son utilizadas como meras referencias, asociaciones poéticas y temáticas, que contextualizan nuestro enfoque, nuestras preguntas, nuestra forma de interpretarlas y nuestras conclusiones. Ésta es, por tanto, una propuesta metodológica con dos formas artísticas complementarias: por una parte se propone la performance como instrumento de reflexión y acción colectiva acerca de las identidades del profesorado y por otra se plantea un instrumento de investigación basado en las artes visuales para la redacción de informes de investigación, como es el discurso visual con citas textuales.

## Description of performance

This is a performative action on a blackboard on which different overlapping metaphors will represent identities of participants. During the development of collaborative action, participants will write with chalk on a blackboard a short presentation of themselves as art educators. This text may also include other types of expressions, as desires, wishes or needs considered urgent in art education. Several people can simultaneously write on different parts of the board. The involvement of each participant can be overwrite in the writings of others, deleting texts from the board or crossing out what has been written. These or other interventions will overlap and finally will be erased completely. It will be documented every part of the process and we will collect the chalk dust produced during all the action.

## About this visual research discourse

Our participation in the National Conference of Association of Teachers in Expression and Visual Communication, 25NONSTOP is not limited to performing the action described above. With this visual discourse, composed of photo essays and texts, we present a research report that involves the context of the action, the actions of the authors, some visual quotations and also textual references combined to produce metaphorical associations, in the sense Rita Irwin describes A/r/tography: reverberations, contiguity, excess, living inquiry, metaphor, metonymia, images and text, etc. (Irwin, 2008: xxvi). Our methodological approach to work the multiple identities of teachers in arts education is both Visual Arts Based Educational Research and Visual A/r/tographic. To do this we introduce a form of speech that uses visual images as main discourse and texts as collaborators to strengthen the argument, illustrate, contextualise and justify with references from other authors the ideas visually expressed through images. In academic contexts, usually it is taken the opposite decision: the weight of the discourse is often left on written texts, while the images are used to illustrate, associate or contextualize. This is not our case: the images and visual associations propose main ideas and textual quotes are only used as poetic references and thematic associations, that contextualize our approach, our questions, and how we interpret our findings. Consequently, ours is a methodological approach in two complementary ways: firstly proposes performance as a tool for reflection and collective action on the identities of teachers and, secondly, proposes a visual arts based educational research instrument to do research reports: the visual speech with textual quotes.



For Leggo it is poetry that helps him to recount and re-visit the past in order to find the sense-of-self necessary to respond with critical clarity to the present. However, Leggo's notion of finding voice is also about the need to sample other voices and to search out alternatives because it is through a multiplicity of voices that forms and images can be brought into sharper focus -and here he uses poetic forms to verbally sketch out positions and possibilities. Leggo uses another distinctive image in considering how autobiographical writing is mostly about dealing with fragments from the past and the way story telling is about dealing with holes and gaps along with the fragments. (Sullivan, 2008: 238)



Fotoconclusión. Autores. (2013). Borrador, polvo de tiza y tiza y texto. [Blackborad rubber, chalk dust, chalk and text]  
Fotoensayo organizado por tres fotografías de los autores y una cita textual (Sullivan, 2008: 238)

#### Bibliografía / Bibliography:

- Ateliê, A. (2011). Sobre este mesmo mundo - Cinthia Marcelle (2009 - 2010) / Montagem. Vídeo. Realização: Bienal de São Paulo ( SESC / Ateliê Aberto. 2'12".  
<http://www.youtube.com/watch?v=ERl4jI3VGiQ> [acceso 13/04/2013]
- Daichendt, G.J. (2010). Artist teacher: a philosophy for creating and teaching. Bristol: Intellect.
- Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- Irwin, R. (2008). 'A/r/tography as Practice-Based Research' (en Springgay, S.; Irwin, R.; Leggo, C. and Gouzouasis, P. (eds), Being with A/r/tography. Rotterdam: Sense Publishers).
- Leggo, C. (2008). 'Autobiography: researching our lives and living our research'. (en Springgay, S.; Irwin, R.; Leggo, C. and Gouzouasis, P. (eds), Being with A/r/tography. Rotterdam: Sense Publishers)
- Marcelle, C. (c.2009). Sobre este mesmo mundo, -Instalação. Polvo de tiza, borrador y pizarra. 120 x 840 x 8 cm. Cortesía: Sprovieri. Londres; Box4, río de Janeiro; Galería Vermelho, São Paulo. Producción: Katasia Films; Edición Pedro Veneroso.  
<http://www.29bienal.org.br> [acceso 13/04/2013]
- (2012). En suspensión. Publicaciones del Espai d'art contemporani de Castelló.
- Nielsen, L.; Cole, A. & Knowles, J.G. (2001). The art of writing inquiry. Halifax: Backalong books.
- Perec, G. (2008). Lo extraordinario. Madrid: Impedimenta.
- Roldán, J. & Marín-Viadel, R. (2012). Metodologías Artísticas de Investigación en Educación. Aljibe: Archidona.
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Eds) (2008). Being with A/R/Tography. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Sullivan, G. (2008). 'Afterword'. (en Springgay, S.; Irwin, R.; Leggo, C. and Gouzouasis, P. (eds), Being with A/r/tography. Rotterdam: Sense Publishers)
- Winterson, J. (1995). Art objetcs: Essays on ecstasy and effrontery. Toronto: Alfred A. Knopf Canada.

PALAU PELLICER, Paloma  
University Jaume I (Castellón, Spain)

ROLDÁN, Joaquín  
University of Granada (Spain)

# “DANZANDO MIS EMOCIONES Y PENSAMIENTOS, mi cuerpo como herramienta creativa”, con la metodología MeTaEducArte

Cristina Moreno Pabón

Palabras clave: MeTaEducArte, educación integral, arte, expresión corporal.

## 1. Resumen de la metodología: MeTaEducArte (Método de Talleres de Educación desde el Arte)

El principal objetivo de MeTaEducArte, además de los objetivos implícitos en el método, es la educación integral, que incluya conocimientos, experimentación y estudio de los cambios de comportamiento emocional mientras aprendemos.

MeTaEducArte incluye el arte contemporáneo, como medio de expresión artística para cada alumno-artista. A través del arte en sus distintas facetas podemos encontrar una válvula para oxigenarnos y sentirnos mejor, física, mental y emocionalmente. Cada artista, al igual que cada alumno, encontrará su propio lenguaje dentro del arte, para trabajar su propia identidad.

Este método cree en la educación artística y el arte como terapia, considerando el arte y sus formas de expresión, un camino para construir la identidad integral del alumno. La metodología usada en el diseño y desarrollo de este taller teórico-práctico, está basada en los nuevos métodos de enseñanza, como: Aprendizaje Autónomo Motivador y Creativo (AAMC), Aprendizaje Cooperativo (AC) y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), entre otros.

Estos talleres sirven para todo tipo de alumnado. Uno de los principales objetivos de este método, es que los alumnos aprendan, se diviertan y se identifiquen con este tipo de enseñanza. Desde el convencimiento y la experimentación empática, los futuros profesores con estos talleres, podrán llevar esta metodológica e ideología a sus aulas, educando desde el arte y la emoción. Este método trabaja la identidad, emociones y sentimientos. Si los alumnos (futuros profesores) lo integran en su enseñanza, ayudarán a su vez a sus alumnos a encontrar su identidad y desarrollarla.

## 2. Desarrollo del taller “DANZANDO MIS EMOCIONES Y PENSAMIENTOS, mi cuerpo como herramienta creativa”

Un poquito de estiramientos y calentamiento de articulaciones nos vendrán muy bien, para preparar el cuerpo.

Seguiremos con una dinámica de grupo para conocernos mejor y romper el hielo; así, desde la expresión corporal, nos presentaremos al grupo.

Utilizaremos el arte corporal como terapia y autoconocimiento. A través de la relajación, trabajaremos para conocernos mejor, conectando con lo más profundo de nuestros sentimientos y emociones. Nuestro cuerpo nos dirá cómo quiere expresarse y qué movimientos necesita dibujar en el espacio para sentirse mejor. Manifestaremos las emociones que queremos cambiar y sembraremos las que queremos integrar. Bailaremos distintas músicas, sentimientos, situaciones, etc...

Aprenderemos a armonizarnos y equilibrarnos de forma integral (cuerpo, mente y emociones) mientras danzamos; para ello utilizaremos los colores asociados a los principales centros energéticos de nuestro cuerpo.

Sobre todo, nos lo pasaremos bien, utilizando nuestros cuerpos como herramientas creativas y expresivas; pintando y dibujando en el espacio libremente.

Terminaremos con otra dinámica de grupo, cantando y bailando.

Tiempo estimado: Mínimo dos horas, mejor tres.

Cristina Moreno Pabón

cristina.moreno@uam.es

UAM (Universidad Autónoma de Madrid)

Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual

Facultad de Formación del Profesorado

# Mediação cultural e invenção conceitual: notas de encontro entre professores de arte e filosofia.

Fabiano Ramos Torres, Aricláudio Francisco da Silva & Bruno Fischer Dimarch

Palavras-chave: Invenção, mediação cultural, filosofia, mapa intensivo.

O objetivo deste workshop é relatar a experiência do encontro entre dois profs de artes e um de filosofia. Convidamos os participantes para uma conversa sobre os limites e possibilidades do ensino de artes no diálogo com outras áreas do saber. O disparador da conversa é a estética compreendida como mediação cultural que se realiza através do conceito articulada ao fazer artístico em sala de aula. Trata-se de pensar quais as ferramentas conceituais poderiam ser úteis na abordagem/compreensão da arte e da mediação cultural na contemporaneidade. Aproximando os territórios da Arte-Educação/ educação artística e a Filosofia é possível pensar uma dimensão da mediação cultural que pode ser compreendida, também, como invenção conceitual. Neste sentido, compartilhamos os desdobramentos e desafios, as reflexões e inquietudes, oriundas do encontro entre dois professores de arte e um professor de filosofia, convidando os participantes ao diálogo e ao exercício de novas invenções conceituais a partir de suas próprias experiências. Ao longo de muitos encontros, foi possível a criação de um espaço de pensamento onde a arte e a educação se apresentam como intercessoras para o pensamento conceitual, ao mesmo tempo em que a filosofia apresentou-se como uma outra dimensão de abordagem da prática educativa bem como das teorias acerca da arte e do fazer artístico. Propomos, durante o workshop, um exercício experimental que consistirá na construção de um mapa intensivo de afectos e possibilidades. Um tal mapa se caracteriza pela configuração de palavras, desenhos, imagens realizadas pelos participantes que assinalam o processo de invenção em ato. Uma vez realizada a atividade, o mapa será compartilhado digitalmente com os participantes a fim de continuarem, posteriormente, o registro de processos, potencializando um processo colaborativo em rede.

Problematizando a arte contemporânea e a educação a partir de nossa experiência em sala de aula, discutimos e apresentamos esses territórios como campo de forças em que pesam atitude, atividade, gesto, reflexão sobre o passado da arte num sentido de anamnese e interpretação daquilo que no dito ficou inaudito. Assim, a arte e a educação escolar podem ser compreendidas para além de um conjunto de objetos pautados na materialidade dos objetos ou numa perspectiva canônica de referenciais históricos e consagrados do ensino de Arte. A compreensão desse campo difuso, de fronteiras e bordas

evanescentes requer do público, do artista, do crítico, do mediador, a imersão em territórios não mais estritamente relacionados a velhas categorias que até então serviram de norte para uma orientação no e do pensamento sobre as artes. Ocorre que o esvanecimento do objeto artístico bem como das categorias utilizadas para a classificação das obras conduzem a uma consequente desorientação do pensamento, convocando artistas, mediadores e público a uma atitude frente ao fluxo do presente: é necessário, para se transitar nesse território, a invenção de novas categorias, a cada vez. É necessário conceber um público potencialmente ativo, capaz de passar ao ato de executar, também ele, o gesto necessário a uma compreensão da arte na contemporaneidade, a saber, transitar, articular, produzir pensamento sobre e através da arte. Ou seja, uma articulação entre o que ainda resta da sensibilidade ( quando ela existe ) e aquilo que ele e outros, antes ou junto com ele, pensam sobre as artes. Convoca-se os alunos a uma participação, à invenção de novas categorias para uma orientação no pensamento. Assim, o tempo e o lugar de uma aula, compreendido como tempo de encontros diversos, pode ser compreendido como tempo e lugar de acontecimento, o que significa dizer que a obra de arte, a aula, juntamente com o gesto e o pensamento nela produzidos são concebidos como singularidade transitória num território incomensurável, sempre provisório, porque impossível determinar - ou se pautar - em termos de universalidade. Incomensurável por que a então pleora de singularidades desobrigam a filiação a um programa previamente estabelecido, tornado muita vez, cartilha, receituário, dogma. Território de citações, sobreposições, referências, atualização, perlaboração, abandono, recusa, retorno, manobra, operação através dos conceitos e fazer artístico.

Fabiano Ramos Torres – Secretaria de Estado da Educação - Escola Estadual Profª Ruth Cabral Troncarelli.

Aricláudio Francisco da Silva- Secretaria Municipal de Educação - Escola Municipal e Ensino Fundamental “Prestes Maia”.

Bruno Fischer Dimarch - Fundação Padre Anchieta - Centro Paulista de Rádio e TV Educativas.

# LIBERTA-ME!

## pelos caminhos da memória

Angela Saldanha



Conhecer a história do lugar onde vivemos e as pessoas que o habitam é entender e construir a nossa própria história. Os encontros, os olhares e conversas, por vezes ocasionais, permitem-nos um novo olhar sobre o nosso vizinho, a nossa família, o nosso colega de trabalho... e sobre as nossas raízes. Esta exploração das memórias, e do que delas emerge, permite-nos reconhecer a diversidade e a sua riqueza para a construção de um EU.

O mote “no caminho para casa” ergue-se quando uma jovem de Gulpilhares inicia uma reflexão sobre as diversas etapas do seu crescimento e a importância que a mercearia da sua avó teve/tem na sua vida. As histórias dos outros cruzaram-se com a sua e criam uma nova e dinâmica história de memórias coletivas – daquelas que não são escritas nos livros.

O conhecimento das nossas origens permite que o nosso presente tenha raízes e o nosso futuro horizontes. Todos têm uma história que nos enche a alma. Permita-se essa descoberta!

A percepção de que os caminhos são muitos e variados (assim como as pessoas) e que por vezes, mesmo com mapa, chegamos a becos sem saída, permite-nos refletir nos lugares e falar com pessoas que não conhecemos.

Cada pessoa é convidada, com ou sem mapa, a perder-se pela comunidade de Gulpilhares, a falar com pessoas simples, que aparentemente nada têm para lhe contar, ou descobrir lugares recheados de imaginários perdidos no tempo.

É nos lugares mais inóspitos que podemos encontrar um novo caminho para casa.

Aceite o convite!

Somos a memória que temos  
e a responsabilidade que assumimos.  
Sem memória não existimos,  
sem responsabilidade talvez não mereçamos existir.

Saramago, Cadernos de Lanzarote



Ângela Saldanha  
i2ADS research institute in art, design and society school of fine arts, university of porto

<http://www.nocaminhoparacasa.com>

# Ninhos

## ou sobre pássaros urbanos

Doriedson Bezerra Roque & Paulo Emilio Macedo Pinto

Palavras-chave: Performance. Ninhos. Pássaros Urbanos. Encontros. Arte.

As aves constroem ninhos de todos os tipos: colados, costurados, tecidos, esculpidos e escavados. E usam os mais diversos materiais: folhas, saliva, pelo de outros animais e até lixo produzido pelo homem. Geralmente eles são pendurados em árvores, escondidos em ocos de plantas, dentro de cupinzeiros, atrás de cachoeiras, no meio de lagoas, em paredões de pedra, alto de construções, torres de igrejas etc. Algumas usam ninhos prontos que outros pássaros já usaram e abandonaram; outras dividem o ninho com outros animais. Algumas aves enfeitam o ninho e outras não aceitam acasalar com um par que não saiba construir um ninho adequado. Algumas invadem os ninhos dos outros e lhes impõe os filhotes, e outros fazem ninhos à prova de invasões. Nossa proposta é desenvolver, através da linguagem da performance de rua, reflexões acerca da necessidade dos agrupamentos sociais para que as coisas evoluam e atinjam outras dimensões maiores que os ninhos que construímos. Os ninhos são espaços de criação e desenvolvimento, e são necessários para a construção da condição do ser, das ideias, dos sentimentos... São os primeiros registros que nos impulsionam para a liberdade, para a criatividade. Como pássaros urbanos pretendemos construir nossos ninhos com materiais diversos e em locais diversos, deixando nossas ideias de futuro bem presentes, convidando outros pássaros, adormecidos, a construírem os seus próprios ninhos. Todo ninho carrega em si uma esperança de acolhimento atemporal. Dois pássaros urbanos irão construir seus ninhos nos espaços da arte, nos espaços do mundo para além da 25ª hora do outro dia.

Doriedson Bezerra Roque

Coletivo Tuia de Artíficos Escola Estadual Gilberto Freyre doriedsonroque@gmail.com

Paulo Emilio Macedo Pinto

Coletivo Tuia de Artíficos Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco Universidade de Pernambuco emiliomapin@gmail.com

# se acaso

Convite muito pouco formal  
para se juntarem ao grupo  
c3 na ação se acaso:

## **Dia 19 de Maio de 2013 do Porto à Praia internacional de Matosinhos**

### **Que vamos fazer?**

**Pois xogar co tempo, xogar co azar, xogar a redescubrir as cousas, ...**

### **Porque o vamos fazer?**

**Porque queremos disfrutar das cousas , de nos mesmos, de pensar-nos, ...**

### **Como o vamos fazer ?**

#### **1) Se...**

Caminhada até à Alfandega do Porto

-Em silêncio: caminhar lentamente, sentir, ouvir muito bem, olhar intensivamente, sentir a cadência do passo, o respirar , a brisa da madrugada, o som da paisagem, qué pasa pola nosa cabeza???

-Parar, relembrar todas essas sensações, tomar algumas notas, algun design, algun bocexo, ... no caderno 25nonstop, ...

#### **2) Seguindo**

Conversar sobre as sensações anteriores enquanto se caminha...

#### **3) Acaso**

Praia

caminhada na Praia, caminhar sem objetivo, estar atento a tudo, às pequenas coisas que encontra na praia, recolher materiais, escolher um lugar na praia de chegada, fazer uma instalação com os objetos encontrados (grupo ou individual), desenhar na areia, desenhar na água, desenhar com o corpo, desenhar com os sons, tomar notas no caderno nonstop, tirar fotos, fazer filmes...

- objetos que encontra, sensações que tens
- como te relacionas com eles
- metáforas que crias a partir deles
- e como te relacionas com os outros a partir do que encontra e de como te encontra

#### **4) Se acaso - ações de grupo**

Conversar sobre tudo o que se sentiu, coreografia final: como juntar o trabalho de cada um num todo?

#### **5) 10.00h: Final e abertura da 2ª semana Internacional de Educação Artística**



Se, Acaso

Grupo C3

Maria Jesus Agra Pardinas; Cristina Trigo; Carmen Franco; Teresa Eça, Ângela Saldanha; Luísa Vidal, Marcos Pinheiro, Raquel Balsa, e mais quem quiser juntar-se a nós

Resumo:

Ação performativa que pretende através do acaso provocar situações de reflexão e diálogo sobre temas variados que possam surgir pelo caminho no re-descobrimento

Conceitos de partida: A interação Humanos/natureza, Estratégias de aproximação do real; Perceber e aprofundar as implicações do que se vê. RE-DESCOBRIR, Entender, Experiência > produção, Situacionistas: Derivas.



A nossa vida são os caminhos que percorre outros, os que por momentos, por instantes en cruzilhadas, bécas, horizontes inacessíveis de artistas de pessoas que sonham, que os caminhos. Percorremos o nosso ser esta

Se acaso topas algo no teu caminho, toma poderás conhecer um pouco do outro. Torna-te outridade. Neste diálogo entre Ti e o outro, força e conhecimento. Torna-te cúmplice. cores, as formas, o som e o movimento do deixa o nada passar e faz-te nada, porque o

Se acaso te perdes na deriva, algo de mu transparência e de cor. Uma brisa fresca, u realidade dúbia, para a incerteza e para o

Se acaso te deixas acordar e deixas o teu o nunca poderias ter formulado.

Caminha, só ou acompanhado. Percorre. de desculpas sem interesse. Percorre o sil passos no trilho. Deixa as vossas pegadas n

Experimenta perder-te porque se acaso en outro não és. Apenas estás. Procura perco

Deixa-te estar atento, alerta os teus sentid





...nto de si, do outro e da paisagem que se vai trilhando .

...mos , as memórias das vivências dos percursos; a nossa vida são os  
...es trilharam um caminho comum. As nossas vidas são apenas trilhos,  
...is mas que a todo o custo buscamos. A nossa experiência de professores,  
...sam sonhar futuros e evocar passados . É apenas uma caminhada entre  
...ndo aí, ali e aqui com os outros .

...tempo para olhar, para sentir, para cheirar e para ouvir , só assim  
...rnar-te um pouco outridade , porque tu também és e estás outro , e ha  
...o encontrarás algo. Alguma coisa que pode ter sentido , que te pode dar  
...Comungã. Abre as fronteiras do teu ser , deixa entrar o cheiro , as  
...que se passa. Se acaso se passa algo, Se não se passa nada, pois bem,  
...do nada se fazem as coisas.

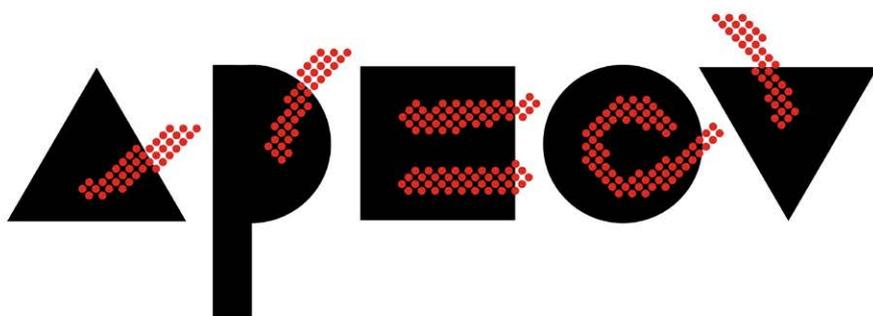
...to grande se vai passar , algo de silêncio, de som, de pausa, de ritmo, de  
...m frio seco ou um calor que te abafa. Desperta os teus sentidos para a  
...desconhecido. Acorda i!!

...orpo na deriva dos sentidos encontrarás as perguntas que de outro modo

...Percorre o insondável mundo do teu ser que há muito escondias debaixo  
...ência da companhia do outro. E ouve a cadência equilibrada dos vossos  
...narcarem o caminho e olha o horizonte como único ponto de abrigo.

...contras outro, te encontrarás de novo , porque tu és o outro e sem o  
...eber, entender porque, como e para onde.

...dos para poderes fazer algo, algo que evoque o teu ser naquele dia .



---

**25** ' encontro nacional  
**25** anos apecv  
**25** horas nonstop



**18 e 19 de maio  
de 2013 · Porto**

---

co-organizadores

**i2ADS.**



apoios

