

- 1 *Lessons about Identity Formation from Contemporary Art* • Rachel Mason + Raphael Vella
- 2 *A arte como resistência* • Alberto Costa
- 3 *Cross-Cultural Narratives of Creative Connections on Cultural Learning: the case of Viana do Castelo Escola Superior de Educação, Portugal* • Anabela Moura + Teresa Gonçalves + Célia Maria de Castro Almeida
- 4 *Palavras na cor e música* • Cristina Mendanha + Adalgisa Pontes
- 5 *Exploring citizenship concepts through an art based lens* • Fiona King + Dervil Jordan
- 6 *Dança na escola: uma abordagem psicomotora em crianças de 6 à 8 anos* • Naira Batisti + Marco Aurelio da Cruz Souza
- 7 *A different way of constructing the knowledge: the production of a musical video* • Nídia Fernandez Varela
- 8 *A relevância da educação artística nos museus e escolas: inclusão ou exclusão?* • Genoveva Oliveira
- 9 *Peça de arte amiga das crianças - Criação dum conto musical* • Rudesindo Soutelo
- 10 *"Apropriação de segmentos da arte visual por parte dos criativos de vídeo" ou Um minuto e dezasseis segundos com a imagem de Manoel de Oliveira* • Margarida Leão
- 11 *Sensibilização e Formação de Públicos na Fundação de Serralves* • Manuel Gama
- 12 *Produção artística em vidro: Contextualização do paradigma contemporâneo em Portugal* • Teresa Almeida
- 13 *Teatro de Marionetas em Portugal - Renovação do passado para uma definição do presente* • Carla Magalhães
- 14 *Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?* • Alexandre A.R. Costa + Javier Tudela
- 15 *New leylnes to the future: with culture creatives leading the way* • Teresa Tipton
- 16 *Computador na escola: alfabetização digital versus plágio* • Maria Alzira Pimenta
- 17 *Institutionalized significations and creativity* • Helena Kafková
- 18 *A pintura como ecologia e como resistência* • Helder Dias
- 19 *"O jazz-band é o dogma da nossa Hora": António Ferro, modernidade e primitivismo* • Carlos Mendes
- 20 *Fragments of Narration in Comics Stories (the rhizomatic approach towards visual narratives)* • Erika Grendelova
- 21 *Thoughts on social co-responsibility beginning in schools* • Cristina Ribeiro
- 22 *Máscaras de Angola. A Arte das Tradições* • Soraia Santos Ferreira
- 23 *Effects of domestic violence on children: a case study developed by an art teacher at a rural village in Portugal* • João Moura Alves

Moura, Anabela da Silva - Instituto Politécnico de Viana do Castelo;
Coquet, Eduarda - Universidade do Minho (eds.)

ISSN: 2183-1726

<http://www.es.e.ipv.c.pt/revistadiálogoscomaarte>

3
2013

Diálogos com a arte
revista de arte, cultura e educação



Diálogos com a arte

revista de arte, cultura e educação

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo - IPVC
Centro de Estudos da Criança do Instituto de Educação - UM

FICHA TÉCNICA

COORDENAÇÃO/EDITORES

Anabela Moura
Eduarda Coquet

COMISSÃO EDITORIAL

Anabela Moura
Eduarda Coquet
João Pereira
Carlos Almeida
Helder Dias

COMISSÃO CIENTÍFICA

Teresa Gonçalves – Portugal
Carlos Almeida – Portugal
Francisco Trabulo - Portugal
Manuela Cachadinha - Portugal
João Moura Alves - Portugal
Maria Helena Vieira - Portugal
Carla Antunes - Portugal
Ana Macara - Portugal
Hélder Dias - Portugal
Christopher Maughan – Reino Unido
Raphael Vella - Malta
Carl-Peter Buschkuhle - Alemanha
Marie Fulkova – República Checa
Célia Almeida - Brasil
Alzira Pimenta – Brasil
Maria Celeste Andrade - Brasil
Ana Faccioli Camargo - Brasil
Jorge Gumbe - Angola
Fiona King – Irlanda
Dervil Jordan - Irlanda
Nídia Varela - Espanha
Teresa Tipton - EUA
Liu Shu-Ying - Taiwan
Mei-Lan Lo – Taiwan

CAPA

Hélder Dias & Eduarda Coquet

ISSN 2183-1726

EDITORIAL

As constantes mudanças e atualizações das nossas vidas, a todos os níveis, fazem-nos rever constantemente opções e critérios que até ao momento nos poderiam parecer os mais adequados. No percurso da vida, ainda curta, da Revista “Diálogos com as Artes”, chegou também um momento de viragem. A partir de agora, entendemos que a solução mais adequada para esta revista seria uma versão eletrónica. Esta decisão surge como uma alternativa à manutenção de um periódico regular, com vantagens em vários pontos: é uma opção mais viável em detrimento dos elevados custos da publicação impressa; é de acesso amplo e ilimitado sendo portanto um fator de relevância para a democratização do conhecimento científico, com a missão de ser um periódico de excelência, preenchendo assim, a escassez de publicações semelhantes no meio académico nacional; é também nossa convicção de que, hoje em dia, abordar questões relacionadas com artes (quer na cultura, quer na educação ou nas artes por si só) utilizando só o plano bidimensional e estático que uma revista em papel oferece, limitava em grande parte a partilha de algumas experiências e a capacidade de os autores se poderem expressar, com imagens em movimento e/ou sons, como nos é possibilitado pelos atuais meios digitais.

Assim, este 3º número será o início de uma outra visão do que poderá ser uma nova noção de revista na área das artes, uma revista eletrónica com aproveitamento do máximo potencial que uma versão *online* nos pode oferecer. Teremos artigos “clássicos”, textos em versão pdf, que permitirão uma leitura idêntica à leitura em papel, mas teremos futuramente também artigos sob o formato áudio ou vídeo, com imagens em movimento e som.

O número 3 da Revista “Diálogos com as Artes – arte, cultura e educação”, apresenta artigos dos sectores das Artes, da Educação Artística e da Cultura, que resultam de colaborações entre instituições de ensino superior portuguesas com suas congéneres europeias e não europeias. Foi já nessa linha de atuação que o seu número 2 foi editado em 2011 na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, fruto de uma dessas colaborações. Embora fosse uma edição em papel, há também a possibilidade de a consultar *on-line* em: <http://www.imperiodolivro.com.br/?p=104> .

Ao fazer uma ligação da Arte com a Educação e com a Cultura tentamos aproximar-nos da realidade de hoje. O desenvolvimento das atividades culturais em geral (incluindo as indústrias criativas) é cada vez mais reconhecido em Portugal, não só pelo seu valor em si, mas também pelo seu contributo para as economias locais, regionais e nacionais. No entanto, um dos problemas enfrentados no contexto Português pelos responsáveis das políticas culturais e pelos investigadores destas áreas, é a escassez de informação e falta de qualidade dos dados disponíveis, que lhes permita tomar decisões relevantes baseadas em evidências, para a economia local e regional. Iremos publicar artigos que relatam projetos realizados nessas áreas, envolvendo estudantes de Cursos de Mestrado e Doutoramento (nacionais e internacionais), docentes de diversos níveis de ensino, artistas e agentes culturais. São oferecidas perspetivas de vários ângulos: (a) dos investigadores preocupados com o percurso da Educação Artística, ou da Gestão Artística e Cultural; (b) dos Gestores das Artes apostados num novo paradigma de desenvolvimento em que a cultura tem de estar no centro; e (c) dos artistas comprometidos com a sociedade, refletindo os contextos dos quais fazem parte, teimando em desafiar o domínio da produção artística, os olhares deseducados e alheios à verdadeira inovação do momento presente.

Com a passagem da revista de papel para a versão eletrónica, convidaremos os nossos colaboradores a preparar artigos com imagens, sons ou vídeos, não só sobre as suas pesquisas, mas também, para ir mais longe, sobre as memórias contidas nas narrações das suas experiências. Serão imagens/textos que servirão como ponte entre os estudos teóricos e as atividades práticas. Nunca perderemos de vista as finalidades a que nos propusemos com a criação desta revista: (i) Contribuir para uma reflexão sobre os modos de construção, difusão e apropriação dos conhecimentos gerados pela investigação científica no âmbito da educação artística e as suas ligações culturais; (ii) Promover relações de cooperação nacional e internacional entre as instituições, ao nível de Cursos de Licenciatura, Pós Graduação e Formação de Profissionais das Artes; (iii) Explorar recursos culturais e

artísticos na educação e gestão artística e cultural em contextos nacionais e internacionais; (iv) Disseminar os resultados de investigações, procurando consolidar linhas e grupos de investigação; (v) Contribuir para a formação de novos investigadores, professores e profissionais das artes e gestão artística.

À semelhança das edições anteriores, este número 3 estrutura-se nas secções que envolvem as três linhas de investigação: (1) a **Arte** nas suas vertentes prática e teórica, (2) a **Arte e Cultura**, Arte em ligação e como suporte da Cultura e (3) a **Arte e Educação**, incluindo formação de professores em artes e prática docente em artes. Para além dos artigos, nacionais e internacionais, de projetos de investigação, de carácter académico, histórico ou de práticas individuais, de divulgação nestas três áreas, iniciaremos uma secção para divulgação de eventos culturais, exposições, concertos e workshops.

Anabela Moura e Eduarda Coquet.

ÍNDICE

1 Lessons about Identity Formation from Contemporary Art Rachel Mason Raphael Vella.....	3
2 A arte como resistência Alberto Costa	25
3 Cross-Cultural Narratives of Creative Connections on Cultural Learning: the case of Viana do Castelo Escola Superior de Educação, Portugal Anabela Moura Teresa Gonçalves Célia Maria de Castro Almeida.....	34
4 Palavras na cor e música Cristina Mendanha Adalgisa Pontes.....	48
5 Exploring citizenship concepts through an art based lens Fiona King Dervil Jordan.....	55
6 Dança na escola: uma abordagem psicomotora em crianças de 6 à 8 anos Naira Batisti Marco Aurelio da Cruz Souza.....	66
7 A different way of constructing the knowledge: the production of a musical video Nidia Fernandez Varela.....	83
8 A relevância da educação artística nos museus e escolas: inclusão ou exclusão? Genoveva Oliveira	95
9 Peça de arte amiga das crianças - Criação dum conto musical Rudesindo Soutelo	109
10 "Apropriação de segmentos da arte visual por parte dos criativos de vídeo" ou Um minuto e dezasseis segundos com a imagem de Manoel de Oliveira Margarida Leão.....	128
11 Sensibilização e Formação de Públicos na Fundação de Serralves Manuel Gama.....	132
12 Produção artística em vidro: Contextualização do paradigma contemporâneo em Portugal Teresa Almeida.....	144
13 Teatro de Marionetas em Portugal - Renovação do passado para uma definição do presente Carla Magalhães.....	164
14 Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia? Alexandre A.R. Costa Javier Tudela.....	182
15 New leylines to the future: with culture creatives leading the way Teresa Tipton.....	222

16 Computador na escola: alfabetização digital versus plágio Maria Alzira Pimenta.....	235
17 Institutionalized significations and creativity Helena Kafková	249
18 A pintura como ecologia e como resistência Hélder Dias	261
19 “O jazz-band é o dogma da nossa Hora”:António Ferro, modernidade e primitivismo Carlos Mendes.....	263
20 Fragments of Narration in Comics Stories (the rhizomatic approach towards visual narratives) Erika Grendelova.....	286
21 Thoughts on social co-responsibility beginning in schools Cristina Ribeiro	297
22 Máscaras de Angola. A Arte das Tradições Soraia Santos Ferreira.....	312
23 Effects of domestic violence on children: a case study developed by an art teacher at a rural village in Portugal João Moura Alves	318

1 | *Lessons about Identity Formation from Contemporary Art*

*Rachel Mason
Raphael Vella*

ABSTRACT

This article describes and interprets artworks that interrogate identity and explores their potential application as a resource for teaching in schools. The artworks in question were selected for interdisciplinary curriculum experiments carried out by research teams taking part in the Images and Identity project funded by the European Commission. There is much public debate about the changing nature of identity today and the art and citizenship teachers collaborating on curriculum development during this project used contemporary artworks to encourage young people to reflect on, explore and express their understanding of their identities within the context of Europe. The article draws on social science theory to explicate some of the artworks sourced for the project that examine identity as a personal and/or socially constructed representation of self (ethnic, national, civic, etc.) and/or engage with identity politics in various ways. It ends with a brief discussion of ways

Keywords: Contemporary art, identity, citizenship, education, Europe.

INTRODUCTION

Purpose

The focus of this article is on contemporary artworks art teachers could use to explore the concept of identity with school children.¹ The notion of the artist as an autonomous, self-defining subject has been dominant for a while in art education, where the concept of self-expression is often considered to constitute ‘common

¹ Copyright laws made reproducing these artworks in the project materials and this article difficult. Once they knew they might be published online, many artists were reluctant to give permission. Artists in the countries that operate at the centre of the international fine art market, like the United Kingdom and Germany, were least willing. Consequently in much of the above discussion, the best we can do is direct readers to search for the images on websites. The majority are easy to locate.

sense' truth about the sort of images that children produce, ignoring the social contexts that play a central role in image-making (Hawkins 2002: 209). However, this belief in self-expression has been consistently challenged within contemporary artistic practice, where 'relational' interactions between artists and communities have tended to dominate theoretical discourse, curatorial practices and artistic events. The article presents and describes some contemporary works of art and interprets them in the light of theories about identity in the social sciences. In so doing it alludes to ways in which they could be used as an educational resource for teaching about citizen identity in schools.

Context

The context for this article is a large-scale research and curriculum development project called 'Images and identity: Improving citizenship education through digital art' (I&I). The project will not be detailed here since general information and the results can easily be accessed online at <http://www.image-identity.eu/>. Briefly, it was funded by the European Commission, involved six member states and lasted over a period of two years. Art and Citizenship educators working in universities and schools in Germany, the Czech Republic, Malta, Ireland, Portugal and the United Kingdom collaborated on planning and teaching interdisciplinary lessons intended to promote European citizen identity, leading to the production of cross national teacher education materials.

There is much public debate about the changing nature of identity in postmodern society and it is theorized in different ways. Psychologists generally use the word to describe those things that distinguish individuals from each other; this is often called one's *personal identity*. Sociologists tend to use it to describe *social identity*, understood as the individual's self-concept derived from perceived membership of a social group/s (Hogg and Vaughan 2002). Apart from the level of self, individuals are understood to have multiple social identities and different social contexts may trigger us to think, feel and act on the basis of, for example, a personal, family, ethnic or national level of self (Turner 1985).

Identity is a recurring curriculum theme in both civics and art lessons where it is interpreted differently. Art teachers typically encourage learners to value art making as a psychological manifestation of their individual and/or cultural identities

and to create and use visual images as a means to exchange and communicate personal feelings and ideas (Mason et al. 2012). Citizenship teachers are concerned with civic identity understood as the legal and political status of citizens within democratic societies and rights and responsibilities of various kinds (Huddleston 2007). The citizenship educators participating in I&I understood the way art educators engage with this concept as overly subjective and autobiographical. On the other hand their subject is widely criticized for delivering political and civic knowledge about identity in a boring, unpalatable and dry manner (Cogan and Derricott 2000: 3). The hypothesis underpinning the curriculum experiments in I&I was that civics and art teachers can learn from each other.

The funding body's requirement to promote European identity was challenging given that the notion of the EU as a supranational community is widely perceived as a myth (Kerr et al. 2009). But the national teams got children to reflect on and discuss their citizen selves by using art making and art criticism as a means to encourage them to question, express and share their understandings of their individual and collective identities within the context of Europe.

Contemporary art proved to be a fruitful stimulus for our cross-disciplinary experiments. As the following discussion reveals, it offers complex, multi-layered interpretations of identity and interrogates it in diverse ways. Some artworks are largely autobiographical; others draw on socially constructed representations of self. Some draw on critical theory to explore the dynamics between personal and collective identities, others engage actively with identity politics and/or search for strategies that will destabilize confining representations of self. We trust the reasons we found it a particularly useful educational resource will become clear as this article proceeds.

PERSONAL AND SOCIAL IDENTITIES AND CONTEMPORARY ART

Personal identity: Who am I?

A significant number of schemes of work developed during I&I began by posing the question 'Who am I'? Anthony Gormley's *Field* sculptures are an appropriate stimulus for exploring a wide range of issues relating to this question. 'Field for the British

Isles', exhibited at the Hayward Gallery in London in 1996 ²consisted of approximately 40,000 terracotta figures with small holes for eyes, arranged on the floor in a clustered mass, facing towards spectators. Children and their families in Merseyside fashioned each figure out of a small lump of brick clay.

Teachers could use the veritable sea of anonymous figures in *the Field* series to trigger reflection on collective identities (the way people share cultural and/or physical traits) or alienation; they could motivate thinking about how crowds mobilize individuals with diverse identities for political or moral causes. Whereas they are similar in many ways each one is distinguished nonetheless by the way fingers and palms formed the wet clay into an anthropomorphic shape. Their handmade character could suggest that identity requires effort and is 'something to be invented rather than discovered' (Bauman 2004: 15). Beyond the sense of belonging, a small but distinctive task ensured each figure is unique; and the eyes, looking either outwards or inwards, remind viewers that formulating identity is a flexible project that must be actively sought and shaped, much like art itself.

Identity formation

Social theory posits that formation of self occurs through identifications with 'significant others' who tend to be one's parents and other individuals during one's biographical experiences. Family is an especially important socializing agent because it teaches them skills, values and attitudes about themselves and other people, placing them in society in terms of race, ethnicity, religion and class and socializing them into gender roles.

² For a discussion of 'Field for the British Isles' see A. Searle (1996). According to Searle (1996) families of brick makers living in Mexico, children in the Amazon basin, and students and families in Sweden have created other versions.



Figure 1: Michael de Brito, *Dinner Guests*, 2007, oil on canvas.

Artwork by Michael De Brito, a contemporary realist painter from New York, is an appropriate stimulus for reflection and interrogation of socialization within the family. De Brito's large oil paintings depict moments of everyday life, especially kitchen scenes in which his own family members and guests sit sharing conversation, food and drink around a table. These paintings offer glimpses into a distinctively Portuguese cultural heritage. The I&I national team in Portugal used *Dinner Guests* (2007) to encourage middle school children to reflect on the changing nature of families as agents of socialization and their influence on their citizen identities and self. One reason De Brito's paintings are relevant for this theme is that children are likely to compare what they see in them with their own family backgrounds. In doing so they may discover aspects of family life they can associate with easily and others with which they cannot. Postmodern critiques have challenged internalized ideas about 'normal' family relations and art teachers can use these to help them problematize mythical and stereotypical representations of childhood and family relations and increase awareness of multiple viewpoints (Trafí 2008).

Identity as self-awareness and reflection on self

Cognitive psychologists understand self-awareness as a key indicator of personal identity (Leary and Tangney 2003: 3). Gillian Wearing's videos and photographs are

powerful examples of self-reflection on identity formation. She uses masks, ranging from literal disguises to voice dubbing, to conceal the identities of her subjects and free them to reveal intimate secrets. For her photographic series *Album* (2003), she employed this strategy to create an autobiographical work. Donning silicon prosthetics, she carefully reconstructed old family snapshots, transforming herself into her mother, father, uncle and brother as young adults or adolescents.³ Several schemes of work developed for I&I encourage school children to alter self-image; for example, by saving personal photographs onto a computer then digitally manipulating their facial features.

Physical appearance and identity

Increasingly, physical appearance plays an important role in defining personal identity. Looking Glass Self-theory explains people's self-image as based on how they suppose others perceive them (Cooley, in Schubert 1998: 20–22). It posits that individuals develop a self-image via their reflection very early in life; and they may decide to change themselves due to the judgments of the people they interact with, or perhaps, rebel against change.

Several schemes of work in I&I encourage school children to use make-up and/or costume to alter how they look. The intention is to motivate them to question whether or not it is possible to determine a person's inner identity by examining their outward appearance. A second photographic series by Gillian Wearing is useful for stimulating discussion about this since it invites questions about who we are behind the mask. Each image in *Signs that say what you want them to say and not signs that say what someone else wants you to say* (1992–1993), shows an individual she stopped in the street and persuaded to write down feelings about themselves. Then she photographed them holding up these messages. These photographs challenge the assumption that identity and physical appearance go hand in hand. For example, one smart young man dressed in a business suit is holding up a sign that reads, 'I'm desperate'.

Classroom discussions about the use of self image in artworks could revolve around public expectations, peer pressure and culturally imposed standards of

³ According to Jennifer Bayles (2004) Wearing considers all the photographs in this series as self-portraits. She explained: 'I was interested in the idea of being genetically connected to someone but being very different. There is something of me, literally, in all those people – we are connected, but we are each very different' (Bayles 2004).

beauty also.

Social identity and in-group favouritism

As noted earlier, social identity is that portion of an individual's self-concept that is derived from perceived membership in a relevant social group. Social theorists understand identifications with, for example, a social class, family or gender group as important sources of pride that give individuals a sense of belonging to the social world (Tajfel and Turner 1979). The downside of this tendency is that they seek to achieve this kind of self-esteem by opposing their in-group to a comparison out-group. Contemporary artworks by social documentary artists are a useful resource for teaching about social identity and intergroup favouritism. This is a critical genre of art, in which artists observe, document and occasionally, engage themselves directly in social and political realities, raising awareness about these realities and pointing towards the possibility of radical political and social change.



Figure 2: Rui Noronha, *The Circus* (2008), Photograph.

The Portuguese national team used a photographic series called *The Circus* (2008) by the artist Rui Noronha. He portrays a distinctive social group set apart from mainstream society and underlines the reality that circuses tend to be small family businesses in which men, women and children live in difficult economic circumstances. The faces of his circus people are anonymous and partially disguised by make-up. The subtitle (*Behind the Show*) highlights the way this show business successfully conceals the hard times behind the spectacle it presents (Vella 2012a).

The central tenet of social identity theory is that individuals' combined preferences for in-groups and negative attitudes towards out-groups play a pivotal

role in their self-definition. I&I understands teaching about intergroup discrimination as crucial. The project adopted the view that schooling has a moral obligation to help young people understand the way individuals divide the world into 'them' and 'us' and seek to increase self-image by discriminating against groups to which they feel they do not belong.

Ethnic identity and the politics of difference

Ethnic identification refers to a sense of belonging to a particular ethnic group. The ethnic group to which individuals feel they belong tends to be the one in which they claim heritage (Phinney 1996). The phrase 'identity politics' signifies a range of activities and discourse that is rooted in experiences of injustice shared by members of marginalized ethnic or racial groups. For example, it is manifested in political groupings that may seek to challenge various forms of oppression, restore ways of understanding the group's distinctiveness or secure freedom.

Ethnic and/or racial identity is a recurring focus of work by contemporary artists who reference and challenge racial stereotypes. Yinka Shonibare, a British-Nigerian artist, explores issues of race and class through various media. His *Diary of a Victorian Dandy* (1998) consists of a series of photographs depicting a day in the life of a fictional character. One photograph recreates a Victorian bedroom in which Shonibare, disguised as a rich gentleman, lies in an ornate bed, surrounded by servants. As Warner Marien (2002: 465) has pointed out, this photographic series inverts the traditional status of the black person in historical artworks, 'in which the black figure would not be admired as a socially prominent individual but depicted as a servant'.

Adolescence as a time of identity crisis

The combination of physical, cognitive and social changes that occur during early adulthood, together with critical decisions faced at this time spur what Erik Erikson referred to as an 'identity crisis'. Whereas he acknowledged that identity issues could arise throughout the life course, he saw identity formation as the critical developmental task of adolescence (Coté and Levine 2002). Peer groups are said to provide a sense of belonging at this difficult time when adolescents are establishing an identity apart from family and developing social relationships on their own.

The Dutch artist Rineke Dijkstra portrays youngsters poised at the threshold of adulthood. The British and German national teams in I&I used her photographic and video series *BuzzClub*, which records adolescent behaviour at a nightclub, to provoke classroom discussion of teenage culture and identity. These images show individual teenagers in frontal poses that contrast with the mannered postures of famous sitters in traditional portraiture, and Dijkstra's use of the fashion photography technique of fill-in flash to rid them of dark shadows, blurs the photographic genres of popular culture and fine art (Vella 2012a). She has stated that it is 'essential to understand everyone is alone', implying no one can fully comprehend anyone else (Stallabrass 2007: 86). Her teenage subjects are anonymous but 'normal' persons whose insecurity at a stage of life pregnant with uncertainties, is coupled with the ambiguity of the photographic mode.

Gender identity and stereotypes

Socialization, the process whereby individuals learn the norms and roles society has created for their gender, plays a significant role in establishing a sense of femaleness or maleness. Beginning at birth, most parents treat children according to the child's gender. Young people may question this identity; sometimes their feelings are unclear, they are unable to identify with either sex or have a strong sense of being the opposite gender. Thus, for individuals who feel uncomfortable about this, puberty can be a very difficult time.

Significant numbers of contemporary artists question commonsense assumptions about gender. Some of them ransack the history of art to reinterpret gender stereotypes or conventional, iconographic gender roles. Artistic reversals of this sort are evident for instance, in the nude males in the paintings of the Welsh-born, American artist Sylvia Sleigh. Others deal with gender issues or the body in even more confrontational ways. The Austrian artist Valie Export's early guerilla performances, which examined ways in which the power relations inherent in media representations inscribe women's bodies and consciousness, attained iconic status in feminist art history. In *Tapp-und Tast-Kino* (Tap and Touch Cinema) for example, she wore a tiny 'movie theatre' around her upper body which was naked and could be touched, but not seen, by anyone reaching inside the curtains (Indiana 1982). When she went into the street she invited members of the general public to touch her. This performance was intended both to provoke thought about the passive role

of women in cinema and challenge the private nature of sexuality. Artworks like these are useful resources for lessons combating gender stereotypes and discrimination.

National identity as a political and personal construct

National identity commonly refers to a sense of belonging to a nation state.⁴ Scholars have suggested that an individual's national identity has two components. According to Saunders (2009: 9–11), the first is a collective one that refers to so-called national characteristics and traits. The second refers to their sense of themselves as nationals. This self-identification process as 'Dutch', 'German' or 'French', etc., is an important component of self-perception. But the feeling of belonging to one nation or state is not an inborn trait. It is shared with a group of people, regardless of citizenship status as a direct result of the presence of 'common points' of reference in daily life: for example, language, national colours, the nation's history, blood ties, television, etc.

Research suggests that national self-identification begins to develop from about 5 years of age. Adolescents hold very detailed stereotypes of people living in many different countries, including their own, and their geographical knowledge is often poor. Although they typically show a preference for their own national in-group, the strength of their national identification varies according to geographical location within a nation, local environment, ethnicity and the use of language at home and school (Barrett 2006).

⁴ Guiberau (in Storey 2001: 59) sees national identity as composed of five key elements: (1) Psychological: consciousness of forming a community; (2) Cultural: sharing a common culture; (3) Territorial: attachment to a clearly demarcated territory; (4) Historical: possessing a common past; and (5) Political: claiming the right to rule itself. There are different degrees of national identification in different nation states.



Figure 3: Chris Sant Fournier, *Tourists* (2007), photograph.

Stereotypical mental images of people also affect how we interpret them in photographs. From a Maltese perspective, the fair-skinned couple in Valletta in Figure 3, photographed by Chris Sant Fournier, represent 'tourists' because they deviate from a perception of 'the norm' held by the majority of Maltese people. Their non-conformity with the national self-image induces Maltese nationals to categorize them mentally as 'not like us'. The title, *Tourists*, underscores the point that the couple is representative of a symbolic cultural distinction. Maltese viewers codify them as stock characters standing for a category, not as named individuals (Vella 2012b: 12).

Hybridity

Significant changes are currently taking place in relationships between the state and citizens across Europe. According to H. Goulbourne (1991) the political project of nationalism is either 'traditional' or 'ethnic'. In traditional nationalism, governments seek to effect a society in which the authority of the state (political) and the nation (community) are understood to coincide. Ethnic nationalism on the other hand is concerned with cultural preservation and assertion of diverse communities within the

nation state. A finding during the I&I curriculum experiments was that school children in some EU member states identified with a 'traditional' national project by celebrating their nation's past greatness and shared cultural heritage in their artwork, whereas in others they communicated pluralist national sentiment thereby implying participation in a national project concerned with differentiated citizenship.

Baljit Balrow's self-portraits documenting her experience of growing up British-Asian are helpful for reflecting on challenges to the traditional nationalist project. A version of *Self Portraits* exhibited in 1998, consisted of a series of identical photographs showing her wearing traditional Indian head jewellery (a tikka and gold nose ring). In the image positioned on the far left her face was painted with a Union Jack flag, which gradually disappeared from the portraits to its right. According to Balrow,

The images at the end use both strong and proud icons from each culture. Viewing the photographs from left to right, the Union Jack becomes less prominent as each colour is wiped away until all that is left is the Indian jewelry symbolizing cultural roots will never disappear whatever extent you adapt to the British culture.

She explained the sequencing as reversing the transition of national identifications by first- and second-generation British Indians and as visualizing the complexities of becoming both Indian and British. 'Whereas 'my parents see me as Indian, my friends see me as British. I see myself as both British and Indian' (Daniel 2002: 13).

Landscape as an icon for national identity

The existence and identity of people is often defined in relation to the spaces and places that they occupy, as well as the value they assign to specific regions. Thus space is consciously or unconsciously embedded in our intentions and actions (Holt-Jensen 1999: 216–27; Knox and Marston 2004: 505). Dominant images of landscape frequently function as icons of national identity. Sometimes quite specific vistas turn into typifications of a 'national landscape' that help to construct ideas of distinctive national pasts for both natives and foreigners.



Figure 4: Seán Hillen, *Colosseum of Cork* (1994), photomontage.

In the mid-1990s the Irish artist Seán Hillen produced a body of paper collages art teachers could use to prompt consideration of landscape as an icon of national identity. Known collectively as *Irelantis* these elaborate compositions, created out of mixed fragments of postcards and other found materials, depict seemingly impossible landscapes that challenge stereotypical Irish representations of place. Tourist postcards typically transmit idyllic or picturesque impressions of real places that represent what tourists 'should' rather than actually see. Hillen accentuates their myth-making qualities by adding images of edifices that appear to have gone astray in a land to which they do not belong. Images from *Irelantis* featured centrally in a scheme of work a special education centre developed for I&I. In this scheme students aged between 13 and 16 explored relationships between their national and European identities by analysing Hillen's images and comparing them with tourist postcards. Later, they used digital photomontage techniques to create their own postcards representing both their Irish and European citizen identities.

Citizen identity

Citizenship has traditionally been conceived of as a matrix of rights and obligations governing members of a political community (Mason et al. 2012). But significant changes are taking place in relationships between citizens and political state. As many scholars have pointed out, the very notion of citizen identity today is challenged

by the complexity of social life and heterogeneous identities that arise within it. This expresses itself in the clash between the notion of the 'universal' citizen and other identities explored in this article. Today the instability of the identity of 'citizen' together with the 'rise' of so called identity politics have contributed to considerable transformations in the discourses of citizenship. Not surprisingly, contemporary models of citizenship education, while still based on a model of learning about civil, political and social rights, also emphasize the need for a necessary active element. Specifically it is deemed important citizens are not merely passive holders of rights but are 'engaged citizens' who demonstrate the kinds of civic skills that will strengthen democratic culture. The aims for Civics Education in the German Federal States for example, are to endow students with 'the abilities to take effective action and decisions as responsible members of society, the state and as a member of the community' (Eurydice 2002: 10). Since political changes can sometimes be seen as a negative influence on public citizenship, Civics teachers are urged to provide opportunities for students to engage in critical enquiry and question controversial issues pertaining to democracy, citizenship and government.

Political identification with the state

Research by the Council of Europe (Eurydice 2005) established that in citizenship curricula the focus on identity tends to be national but children find the constructs of political and civic identity difficult to comprehend. The German national team used an installation by Hans Haacke to help teenagers engage with these somewhat abstract entities; and to stimulate reflection on ways in which political, personal and civic identity can collide.

Following reunification in 1998 the German parliament (Bundestag) commissioned a public artwork for the Reichstag in Berlin. The installation Haacke created for the northern courtyard consists of a large open rectangular container filled with earth and the words 'Der Bevölkerung' written in the middle in neon letters. Following Haacke's instructions, the earth was (and still is being) supplied by parliamentary representatives from each constituency. Although the words 'Der Bevölkerung' (to the population) reference the inscription 'Dem Deutschen Volke' (to the German people) carved into the western portal of the original building in 1916 the comparison invited critical reflection on national identity. By substituting 'Der

Bevölkerung', which expresses the sovereignty of German soil', for 'Dem Deutschen Volke' the installation challenged an old belief in a pure and noble German Volk defined by blood challenged an old belief in a pure and noble German Volk defined by blood.

European citizen identity in question

Although the Council of Europe has promoted the creation of a European identity through citizenship education for over three decades (Osler 2011) it has proved to be the most difficult dimension of the curriculum to teach (Kerr et al. 2009). Scepticism about the EU initiative is exemplified in contemporary art by *Entropa*, the massive sculpture Czech artist David Cerny created for the European Council headquarters in Brussels in 2009. It was commissioned to function as a centerpiece marking the Czech Republic's succession to the presidency and was supposed to represent a united Europe and the strengths of each member state. But instead *Entropa* resembled a huge mock up model of a toy kit representing all the nations as disconnected Euro parts. To add further insult stereotypical statements were attached to each national representation. For instance, the word 'Strike' was written across France. However the Czech national team participating in I&I suggested art teachers use it to explore 'culture jamming' with their students: a technique contemporary artists and social activists employ to disrupt mainstream cultural and institutional systems.

Constructing citizen identifications with europe

Scepticism about the European initiative notwithstanding, I&I was sympathetic to the Council of Europe's aims of developing a sense of a European community based on the premise of cooperation and shared solidarity. Thus the final section of this article offers art teachers four possible strategies for using contemporary art to assist the construction of citizenship identification with Europe, drawing on I&I schemes of work. The pedagogy is informed by socially activist art that seeks to: promote shared humanitarian values that are enshrined in the European constitution; empower migrant and other disenfranchised communities within Europe; activate local groups to effect their own social change; and deconstruct European history and challenge racist national myths.

Promoting social justice and shared humanitarian values

Mark Wallinger's *State Britain* which recreated a protest by the peace campaigner Brian Haw in Parliament Square and was exhibited at 'Tate Britain London' in 2006. Haw began a protest against the economic sanction in Iraq in June 2001 and remained camped opposite the Palace of Westminster for five years. In 2006, following the passing by British Parliament of an act prohibiting unauthorized demonstrations within a one kilometre radius of Parliament Square, the majority of his protest was removed. Just before this happened, Wallinger painstakingly sourced, photographed and replicated each section of the peace camp. One art critic (Searle 2007) suggested the work offered a sort of portrait of British institutions at a time of war.

Empowering migrant and other disenfranchised communities in european nations

The political, social and personal impact of migration is a recurring theme of contemporary art. Wendy Ewald is an American artist-teacher who collaborates with young people around the world encouraging them to become photographers. Her project *Towards a Promised Land* documented her work with children newly arrived in the British seaside town of Margate, which was a holding bay for asylum seekers. Over eighteen months, she photographed and interviewed them while teaching them how to make photographs. In July 2005 her close-up portraits of five of the children appeared as massive black-and-white banners suspended at intervals along Margate sea wall. A photograph of each child's most cherished possession (a prayer mat, a key, the Bible) was placed between the two images and a simple personal statement about their past or future lives was written around the faces or necks. The British team used her portrait of *Uryi* to explore identity and children's rights with pupils in multiracial classrooms in London schools. In a story about him Ewald developed out of interviews with him she reported that he had fled Belarus with his mother. Whereas he said little about why he left or the journey, she remembers him as 'very, very needy' when they first met (Ewald, 2006).

Activating local groups to effect their own social change

Situationist artists in Europe stress the importance of human freedom without political

and economic boundaries and encourage sensitivity to the individual features of human existence, whatever political social circumstances prevail. Kateřina Šedá is a contemporary Czech Situationist artist⁵ who stages interventions in everyday life. Her artistic projects, which are based on research into behaviour and communication patterns, constitute social experiments in which local people participate in processes she designs. During the project *Bezdomovec (Homeless)* (2000), she met and made friends with a homeless man living near a supermarket off scraps of leftover meat scratched out of salami skins. She spent time with him talking about his life and made the skins into a coat belt and bag for him (useful things that he lacked). The Czech national team used a photograph of Šedá wearing the coat as a stimulus for a scheme of work they developed for I&I.

Šedá explains her interest in local life as deeply rooted in the Czech experience of adjusting to newfound freedom following the overthrow of communism in 1989 (PinchukArtCentre organization website; also see endnote 5), but these artistic games have universal relevance also. Homelessness represents a metaphor for an identity without the sort of fixed anchor that relies on predetermined divisions of labour and durable hierarchies. She did not patronize this homeless man by trying to change his lifestyle. Instead, she adopted his 'poor' materials and made something out of them.

Deconstructing european history and challenging national myths

Malta was the most recent national addition to the European Union represented in I&I. Some contemporary Maltese artists are keen to deconstruct colonial history and expose nationalist myths. Despite having historical and cultural connections with Europe, the native language, Maltese, is of Semitic origin, and hence grammatically close to Arabic, which is spoken in neighbouring countries to the south. Although every child learns in school that Maltese grammar and vocabulary are essentially derived from Arabic, most Maltese people do not openly associate with Arabic culture.

⁵ According to Wikipedia, situationism was an international art movement that sprang up in Europe in the 1950s. Situationist artists identified closely with the Dadaists and Anarchist movements were concerned with suppressing art as a form of currency. They believed that capitalistic ideals threaten the personal identity of individuals by creating their identities for them and fostered the idea that art should just be something a person does, not something they sell or use to sell. The main method they used for artistic creation was 'detournement' which is usually translated into English as 'diversion'. The information about the contemporary situationist artist Kateřina Šedá was sourced at: http://pinchukartcentre.org/en/exhibitions/vote/fgap2010/katerina_seda.

A sound installation by Pierre Portelli engages with this issue. *Mewġa* (2007) (meaning 'wave') consists primarily of a large number of small cone speakers, playing a reading of a poem by Simone Inguanez. The work explores the kinship in the linguistic heritage of two southern Mediterranean countries by overlapping two audio channels. Inguanez's poem is recited in Maltese on one simultaneously with Tunisian Arabic equivalent on the other (the work was first shown in Tunisia). Because some Maltese words of Semitic origin coincide with their Arabic counterparts; both Tunisian and Maltese audiences could identify with each language.

AFTERWORD

Rationale for teaching citizen identity through art education

Whereas the interdisciplinary curriculum teams collaborating on I&I accepted that it is a complex, nebulous concept they understood it as linked to personal identity and influenced by a range of factors (Cogan and Derricott 2000: 3). The position the project arrived at was that comprehending the nature of citizenship, as a form of identity is a prerequisite for engaging with a wide range of identity and diversity-related issues in present day society. Thus its curriculum experiments were informed by the conviction that teachers need to: analyse the processes involved in identification with their students at different educational levels, together with links between identity and social action; and seek to increase their own and their students' awareness of ways in which each of kind of identity – including gender, ethnicity, social class, disability, sexuality, age, regional and national identities and identities based on religious affiliation and fusions, intersections and articulations thereof – raises particular questions and issues. Although most school curricula in Europe cover elements of civics, the citizenship experts in I&I acknowledged that too much of this lesson content is devoted to factual information and there is not enough questioning and discussion of received information. In particular there is a need for classroom-based discussions of citizen identity that enquire into individual existential experience in which relationships between self and other agents are organized into relatively stable structures over time (Weinreich and Saunderson 2003: 1).

Art education appears to be well placed to respond. First because art learning takes place in studio-based learning environments in which students work with

materials and technologies to explore and express their own life experiences. And because, in so doing, they employ the metaphorical thinking that helps them to shape and make sense of unfamiliar or new ideas – including political and civic issues (Kaplan 2005). Second, because it involves students in critical analysis of the visual images and symbols (photos, movies, paintings, drawings, comics, animated movies, etc.) that surround us in everyday life and frame our collective expectations (Haake and Gulz 2008). Art teachers use tried and tested techniques of art criticism to develop school children's critical consciousness of how they influence their identities. Art criticism and art making are not separate endeavours and art teachers encourage school children to engage with all visual resources creatively, question their messages and meanings and produce their own symbolic representations as a way of orienting themselves to the world. Thus art education practices are well placed to foster attitudes and dispositions of critical judgement. Given that a defining characteristic of a well-formed citizen is the capacity to make informed choices at both a personal and societal level (Callan 1997: 3; Waldron 2004: 213) they can serve as a base for engaging in citizenship education where similar values can be applied to issues of varying complexity.

Drawing on contemporary theory in art education is important because it has a critical edge teachers can exploit in an effort to move beyond understanding their role as that of trainer in competences. By interacting with the work of contemporary artists, art teachers not only enrich the content of their lessons (by supplementing Van Gogh and Picasso with Tracey Emin, for instance); but also situate their subject within the context of a more holistic education, that resists traditional forms of instruction that confine learning in art to a acquiring technical competences and a canonical set of criteria. When they think of contemporary art education as a form of transformation, emancipation and resistance, art teachers help to create a critical art pedagogy (Cary 2011) informed by critical theory, which means that they involve themselves and their students in a deeper understanding of their values, identities and acculturation into dominant forms of knowledge.

The artworks interrogated in this article suggest contemporary art is a very good analogy for the complex debates surrounding identity in today's societies. Indeed, various strategies and theoretical frameworks of contemporary art correspond directly with the range of aspects of identity examined in social science

theory and research. Perhaps, no feature illustrates the open-endedness of identity as much as the relationship of contemporary art to time. According to B. Groys (2008), contemporary art can be understood as existing, analogously, in a perpetual present: it does not prefigure a specific, known destination, nor does it subsist on tired characteristics rooted in nationalist or stereotypical discourses.

In closing, personal or individual identity remained the predominant focus of art making in I&I schemes of work. Whereas this was disappointing for the citizenship education participants this article has argued that at its most basic level citizenship is linked to personal identity, which is influenced by a range of social factors. While there is a vast body of material in Citizenship Education on rights and responsibilities of different kinds, there is very little that helps students to investigate and discuss citizenship as a form of personal identity, or explore what assists or hinders its development. Whereas the citizenship educators' main concern was that the I&I schemes of work lacked sufficient political, civic and legal input, they understood them as successfully countering the criticisms that their school subject is demotivating and dull. And they concluded that introducing contemporary artworks into civics lessons offers a fresh way of exploring citizen identity within a European context. This article has focused on the contemporary artworks more than the pedagogy, but we hope it has convinced at least some readers they have significant potential for exploring the complex concept of citizen identity in art lessons and are a fruitful interdisciplinary curriculum resource.

REFERENCES

- Barrett, M. (2006), 'The development of children's national identifications and attitudes', Paper presented to the Centre for Research on Nationalism, Ethnicity and Multiculturalism (CRONEM), University of Surrey, Guilford 16 October.
- Bauman, Z. (2004), *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*, Cambridge, UK and Malden, USA: Polity Press.
- Bayles, Jennifer (2004), *Acquisitions: Gillian Wearing*, Buffalo, NY: Albright-Knox ArtGallery, http://www.albrightknox.org/acquisitions/acq_2004/Wearing.html. Accessed 25 January 2010.
- Callan, E. (1997), *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Oxford: Clarendon Press.
- Cary, R. (2011), *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*, New York and Abingdon: Routledge.
- Cogan, J. J. and Derricott, R. (2000), *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*, London: Kogan Page.
- Coté, J. and Levine, G. (2002), *Identity Formation, Culture and Agency: A Social Psychosocial Synthesis*, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

- Daniel, S. (2002), 'Message to India', Exhibition Catalogue, Derby: School of Art, University of Derby.
- Eurydice (2002), *Citizenship Education in Europe*, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- ____ (2005), *Citizenship Education at School in Europe*, Brussels: Eurydice European Unit.
- Ewald, W. (2006), 'Story6byWendy Ewald', Photography changes personal history, *Smithsonian Photography Initiatives*, <http://click.si.edu/Story.aspx?story=242>. Accessed 12 August 2012.
- Groys, B. (2008), 'The topology of contemporary art', in T. Smith, O. Enwezor and N. Condee (eds), *Antinomies of Art and Culture: Modernity, Postmodernity, Contemporaneity*, Durham, USA: Duke University Press, pp. 71-81.
- Goulbourne, H. (1991), *Ethnicity and Nationalism in Post Imperial Britain*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Haake, M. and Gulz, A. (2008), 'Visual stereotypes and virtual pedagogical agents', *Educational Technology & Society*, 11:4, pp. 1-15.
- Hawkins, B. (2002), 'Children's drawing, self expression, identity and the imagination', *International Journal of Art and Design Education*, 21:3, pp. 209-19.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2002). *Social Psychology* (3rd ed.) London: Prentice Hall.
- Holt-Jensen, A. (1999), *Geography, History and Concepts*, London: Sage Publications Limited.
- Huddleston, T. (2007), *Identity Diversity and Citizenship: A Critical Review of Educational Resources*, London: Association for Citizenship Teaching.
- Indiana, G. (1982), 'Valie export', *BOMB Magazine*, Spring. <http://bombsite.com/issues/3/articles/79> Accessed 15, August 2011.
- Kaplan, S. (2005), 'Visual metaphor in print advertising for fashion products', in K. Smith, G. B. Moriarty, and K. Kenney (eds), *Handbook of Visual Communication*, chapter 11, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 167-77.
- Kallis, A. (2003), 'Eurocentric narratives and the European dimension', in C. Roland-Levy and A. Ross (eds), *Political Learning and Citizenship in Europe*, Stoke-on-Trent: Trentham Books, pp.53-77.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. and Burge, B. (2009), 'Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary students in 24 European countries', ICCS 2009 European Report, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.
- Knox, P. and Marston, S. (2004), *Human Geography*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Leary, M. R.; Tangney, J. P. (2003). *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press.
- Mason, R., Ogier, S. and Collins, F. M. (2012), 'School children's visualisations of Europe', *European Educational Research Journal*, 11:1, pp. 146-65.
- Osler, A. (2011), 'Teacher interpretations of citizenship education, national identity, cosmopolitan ideas, and political realities', *Journal of Curriculum Studies*, 43:1, pp. 1-24.
- Phinney, J. S. (1996), 'When we talk about American ethnic groups, what do we mean?', *American Psychologist*, 51:9, pp. 918-27.
- Saunders, A. (2009), 'Introduction: Towards a European mode of cultural imaginary?', in L. Rorato and A. Saunders (eds), *The Essence and the Margin: National Identities and Collective Memories in Contemporary European Culture*, Amsterdam, New York: Editions Rodopi B.V., pp. 9-20.
- Schubert, E. (ed.) (1998), *On Self and Social Organization*, Chicago: University of Chicago Press.
- Searle, A. (1996), 'Field for the British Isles', Pamphlet, Hayward Gallery, London, England.
- Searle, A. (2007), 'Bears against bombs', *The Guardian*, 16 January. <http://www.guardian.co.uk/world/2007/jan/16/humanrights.politicsandthearts>. Accessed 17 April 2013.
- Smee, S. (2003), 'Gillian Wearing: The art of the matter', *The Independent*, 18 October. <http://www.antonygormley.com/resources/essay-item/id/108>. Accessed April 17-13.
- Storey, D. (2001), *Territory, the Claiming of Space*, Harlow: Pearson Education Limited.

- Stallabrass, J. (2007), 'What's in a face? Blankness and significance in contemporary art photography', *October*, no. 122, Fall 2007, pp. 71–90.
- Tajfel, H. and Turner, J. C. (1979), 'An integrative theory of intergroup conflict', in W. G. Austin and S. Worchel (eds), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, CA: Brooks/Cole, pp. 33–47.
- Trafí, L. (2008), 'A visual culture art education curriculum for early childhood teacher education: Re-constructing the family album', *International Journal of Art and Design Education*, 27:1, pp. 53–62.
- Turner, J. C. (1985), 'Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior', in E. J. Lawler (ed.), *Advances in Group Processes: Theory and Research*, vol. 2, Greenwich, CT: JAI Press, pp. 77–121.
- Vella, R. (2012a), 'Errant identities in contemporary art education', in R. Mason and C. Buschkuehle (eds), *Images and Identity: Exploring Citizenship through Visual Arts*, Bristol: Intellect Books (forthcoming).
- _____ (2012b), 'Maltese and non-Maltese', in C. Borg and R. Vella (eds), *Shooting Society: Documenting Contemporary Life in Malta*, Malta: Midsea Books, pp. 12–15.
- Waldron, F. (2004), 'Making the Irish: identity and citizenship in the primary curriculum', in C. Sugrue (ed.), *Curriculum and Ideology: Irish Experiences, International Perspectives*, Dublin: Liffey Press.
- Warner Marien, M. (2002), *Photography: A Cultural History*, London: Lawrence King Publishing.
- Weinreich, P. and Saunderson, W. (eds) (2003), *Analysing Identity: Cross Cultural, Societal and Clinical Contexts*, London: Routledge. Cited in Fisher, C. B. and Lerner, R. M. (eds) (2005), *Encyclopaedia of Applied Developmental Science*, vol. 1, Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.

CONTRIBUTOR DETAILS

Rachel Mason is Emeritus Professor of Art Education at The University of Roehampton London. She has taught art and art education in England, Australia and United States and is well known for her research and publications on multicultural, cross-cultural and international art education. She is a former Vice President of the International Society for Education through Art (InSEA) and founded and edited the *International Journal of Education through Art*. Her books include *Art Education and Multiculturalism* a second edition of which was published in 1996; *International Dialogues in Visual Culture, Education and Art* (co-edited with Teresa Eça and published in 2010), *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives* (co-edited with Doug Boughton and published in 1999); *Issues in Arts Education in Latin America* (co-edited with Larry O'Farrell and published in 2004) and *Por Uma Arte Educação Multicultural* (published in 2002). She has directed numerous national and international funded research projects.

Raphael Vella is Senior Lecturer in Art Education at the University of Malta. He has taught art and art education for several years in Malta, and his research interests include the relationship between contemporary art and art education. He is also a practising artist who has exhibited his installations, sculptures and drawings in many international venues, including Modern Art Oxford, Den Haag Sculptuur in Holland, Domaine Pommery in Reims, the Biblioteca Nazionale Centrale in Rome, and the National Museum of Fine Arts in Malta. His work as an organizer and curator of artistic events in Malta has been instrumental in establishing contemporary artistic practices in his native country, especially amongst emerging artists. His publications include *On Art and Art Education in Malta* (2007), *Cross-Currents: Critical Essays on Art and Culture in Malta* (2008) and *Shooting Society: Documenting Contemporary Life in Malta* (2012, co-edited with Carmel Borg). He is currently working on a special issue of *Mediterranean Journal of Educational Studies*, called 'Mediterranean Art and Education: Navigating local, regional and global imaginaries through the lens of the arts and learning', co-edited with John Baldacchino.

2 | *A arte como resistência*

Alberto Costa

INTRODUÇÃO



O projecto Arte, Intervenção e Resistência, explorou a temática da resistência pela arte - artes visuais, literatura, música e teatro - e foi desenvolvido interdisciplinarmente nas áreas de Educação Visual e Tecnológica, Formação Cívica, Educação Musical, Língua Portuguesa, História e Geografia de

Portugal e Inglês no ano lectivo 2009/2010, na turma 6º E, da Escola EB 2,3 de Lijó, sede do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel (Barcelos).

O projecto teve como objectivos fundamentais: i) sensibilizar a comunidade escolar para o papel que a arte, também, pode desempenhar, como “arma” de resistência social e política, na denúncia da opressão, violência, marginalização e exclusão; ii) fomentar o desenvolvimento de uma cidadania interveniente, participativa e solidária; iii) promover o debate/reflexão sobre os direitos humanos; iv) usar a arte como meio de intervenção na sociedade; v) promover a articulação entre as diferentes disciplinas do currículo.

Numa sociedade em que a difusão da violência, quotidianamente veiculada pelos mass media, conduz a uma quase imunidade face ao sofrimento alheio (Gianvechio, 2008), o desenvolvimento de uma consciência cívica solidária, crítica e interventiva, pode constituir uma “reserva moral” importante para a plena vivência numa sociedade diariamente confrontada com situações de violência, discriminação, racismo, exclusão social e outros atentados aos mais elementares direitos do ser humano.

A educação artística multicultural pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento de uma cidadania mais crítica e interventiva, incrementando o

conhecimento e valorização das diferenças étnicas, culturais de género ou outras, contribuindo para a redução de atitudes e comportamentos violentos, discriminatórios racistas ou xenófobos. (Chalmers, 1996; Mason, 1995; Moura, 2002a; Moura, 2002b; Moura, 2009; Moura & Cruz, 2006).

Como afirmam Moura e Cruz (2006), a propósito do racismo e discriminação presentes na sociedade portuguesa, “algo deve ser feito ao nível da educação...” (p. 49), podendo fazer-se a “sensibilização para questões relacionadas com educação social, utilizando a arte e a interdisciplinaridade.” (Moura 2009: 130).

A ARTE COMO RESISTÊNCIA

Para Bay (2006), a marcante presença da arte nas civilizações ao longo da história da humanidade encontra fundamento no papel desta como instrumento privilegiado para conhecimento e transformação da realidade. Nesta perspectiva, o artista pode desempenhar um importante papel de despoletador de ideias, revogador de preconceitos, denunciador de injustiças e opressões, em suma, agitador de consciências e impulsionador para a mudança social para o bem. Apoiando-se no pensamento de Foucault, argumenta que o artista é visto como impulsionador de mudanças e crítico da ordem instituída, sendo capaz “de mobilizar e desestabilizar, apontando ou desencadeando novos caminhos para reflexão.” (p.11). A capacidade de interpretar a sociedade, podendo criticar ou valorizar determinados valores, corroborar ou criticar determinada situação social “atribui à obra um certo valor social de intervenção.” (Barroso, 2004: 83).

Segundo Gianvecchio (2008), a violência, enquanto uso indevido do poder assim como as angústias, medos e sofrimentos dela decorrentes foram, ao longo da história, objecto de análise e representação pelos artistas, pelo que, na história da arte, a representação da dor e do sofrimento tem a mesma importância que as “noções de belo e feio.” (s/p). Para esta autora, a arte politicamente empenhada foi muitas vezes usada como instrumento pelo poder político ou religioso, apresentando o exemplo da forma como a arte cristã contribuiu para o desenvolvimento do poder por parte da Igreja. Barroso (2004), preconiza um pensamento semelhante, defendendo que este poder persuasivo da arte e as suas potencialidades para expressar-se a favor ou contra determinada tendência política, foi desde sempre percebido pelo poder levando a que, principalmente em regimes totalitários, os

artistas opositores ao sistema sejam censurados e perseguidos, enquanto os apologistas são beneficiados e a sua arte é usada com fins propagandísticos.

Apesar de a arte ter sido muitas vezes utilizada com objectivos políticos eticamente pouco nobres, Gianvechio (2008) destaca o importante papel de denúncia de situações de opressão, violência e atentados aos mais elementares direitos do ser humano que, nomeadamente ao longo do século XX, a arte têm desempenhado, apresentando o exemplo de Orozco ou Picasso “(...) dentre inúmeros outros que utilizaram sua arte como verdadeiros depoimentos da época em que viveram.” (s/p).

Outros artistas poderiam ser, neste enquadramento, chamados à colação. A obra da artista plástica alemã Käthe Kollwitz evidencia as suas preocupações sobre as condições de vida desumanas das classes trabalhadoras e reflecte sobre o papel da mulher na sociedade do seu tempo, que nas suas obras, ao contrário do que era comum à época, é representada na plenitude da sua condição feminina. (Furtado, 2008).

As reivindicações sobre o papel da mulher na sociedade, que se acentuam no movimento feminista, de finais da década de 1960, estendem-se ao campo artístico, assumindo-se como um dos movimentos mais interventivos na história da arte do século XX, reclamando uma maior valorização da mulher artista num domínio marcado pelo poder do homem (Trizoli, 2008).

Uma das formas de expressão artística mais interventivas nas sociedades contemporâneas é o graffiti. Para Alves (2009), apesar do graffiti ser hoje uma forma de expressão com significados diversos, muitas vezes longe dos ideais que estiveram na sua génese, continua a ser um meio alternativo de resistência e contestação contra a globalização, a segregação racial ou a injustiça social, não sendo já uma forma de arte apenas associada a minorias étnicas mas unindo jovens de todas as etnias e extractos sociais.

Os artistas podem, assim, assumir o papel de agitadores de consciências transformando a sua arte em instrumentos de reflexão sobre a essência do ser humano (Barroso, 2004). Para Gianvechio (2008), há artistas que se distinguem porque intervêm social e politicamente através do seu trabalho, procurando influenciar e despertar as consciências para os problemas e dificuldades do “Outro”, para a necessidade de promover uma sociedade mais justa e igualitária.

A resistência pela arte não se confina, naturalmente, às artes visuais como a pintura ou escultura. O cinema, a literatura, o teatro ou a música podem constituir fortes campos de resistência. Cingindo-nos apenas a alguns dos exemplos analisados com as crianças no decurso deste projecto, filmes como *Waltz With Bashir*, de Ari Folman, poemas como *Lágrima de Preta* ou *Calçada de Carriche*, de António Gedeão, textos dramáticos como *Vieram para Morrer*, de Jaime Gralheiro, ou canções como *Os Vampiros*, de Adriano Correia de José Afonso ou *Sunday Bloody Sunday*, dos U2, são também exemplos de contestação e resistência ao poder.

No campo da música popular – vulgo pop/rock – ainda uma referência ao movimento *Rock Against Racism*, protagonizado por algumas bandas de topo da cena punk-rock britânica que, em 1976, reagindo a afirmações racistas de vários músicos famosos e ao crescimento de grupos de extrema direita, desencadeiam um movimento que continua activo em prol da luta contra a discriminação racial.

Podendo a educação artística, quando encarada numa perspectiva multicultural, contribuir para a diminuição de preconceitos, estereótipos e discriminações contra todas as espécies de diferenças, a análise de trabalhos artísticos, em vários campos da expressão, que evidenciam atitudes empenhadas de resistência face à violação dos direitos humanos, pode constituir a base de um trabalho que contribua para o desenvolvimento de uma cidadania mais activa, democrática e socialmente empenhada.

DESCRIÇÃO DO PROJECTO

A apresentação pública foi feita através da Rádio Vale do Tamel - Web-Rádio Educativa, tendo também sido criado nesta fase o blog do projecto - <http://arteintervencaoeresistencia.blogspot.com/> - pensado para funcionar tanto como memória para o futuro quer como uma espécie de “Diário de Bordo”, relatando, passo a passo, todas as etapas de trabalho.

A primeira fase do projecto – de 18/02 a 30/03/2010 – desenvolveu-se na área de Formação Cívica, concretizando-se em actividades de pesquisa sobre direitos humanos, racismo, exclusão social, violência ou discriminação de género, orientada para a consulta de sites Internet de instituições com relevante trabalho nestas áreas, recolha de artigos ou notícias da imprensa, seguindo-se um conjunto

de debates/reflexões sobre estes temas.

Na fase seguinte, entre 18 e 26/03/2010, o projecto alargou-se às áreas disciplinares de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Inglês, consubstanciando uma abordagem interdisciplinar à temática da resistência nas artes visuais, música popular, literatura e teatro com análise contextualizada de obras de carácter interventivo social e político. Todas as obras - cuja listagem completa se encontra disponível no blog do projecto - foram analisadas à luz de um conjunto de parâmetros de contextualização importantes para uma melhor compreensão das mesmas. Na área disciplinar de Inglês foram analisadas as líricas das canções em língua inglesa analisadas em Educação Musical. Em História e Geografia de Portugal, atendendo ao programa desta área disciplinar, estabeleceu-se a ligação/enquadramento histórico, entre os períodos específicos da História de Portugal (ditadura; 25 de Abril) e obras de autores portugueses estudados em Língua Portuguesa e Educação Musical.

Naturalmente que o critério principal que presidiu à selecção destas obras foi o seu carácter interventivo, no entanto, esta escolha procurou reflectir um preocupação multicultural de “combate” ao domínio da arte erudita produzida por homens ocidentais que marcam as abordagens artísticas educacionais em Portugal. (Moura 2002a; Moura 2002b; Moura e Cruz, 2006; Cruz, 2009).

A partir daqui o trabalho concentrou-se exclusivamente na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, entre 26/04 e 15/06/2010:

i) Desenvolvimento de projecto individual para uma instalação, num espaço da escola, desde a fase inicial de estudos bidimensionais até à execução de maquete, em escala aproximada, realizada com recurso a várias técnicas e matérias: cartão, pasta de papel, arame, madeira, etc.;

ii) Análise dos trabalhos individuais e selecção, inter pares, de 1 projecto a executar colectivamente;

iii) Execução colectiva do projecto seleccionado (instalação Estilhaços).

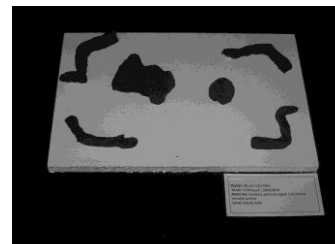
iv) Apresentação à comunidade: Instalação Estilhaços; Exposição dos projectos individuais (desenho/maquete); Exposição/projecção de todos os materiais pedagógicos produzidos (Powerpoint`s disponíveis no blog do projecto).



Estudos bidimensionais



Maquetas



Projecto seleccionado

Tendo em conta o projecto seleccionado, que implicava a construção de uma figura humana em tamanho 2 vezes superior ao real, optou-se por um material que permitisse esculpir a partir de blocos, retirando o material que “estava a mais” até conseguir a forma definitiva de cada uma das partes do corpo humano trabalho desenvolvido em grupos de 2 alunos.

O material escolhido foi um “mármore de Carrara” especial: blocos de esferovite usados na construção civil, trabalhados com facilidade pelos alunos com auxílio de grosas, raspadores, serrotes, lixa ou instrumentos improvisados.

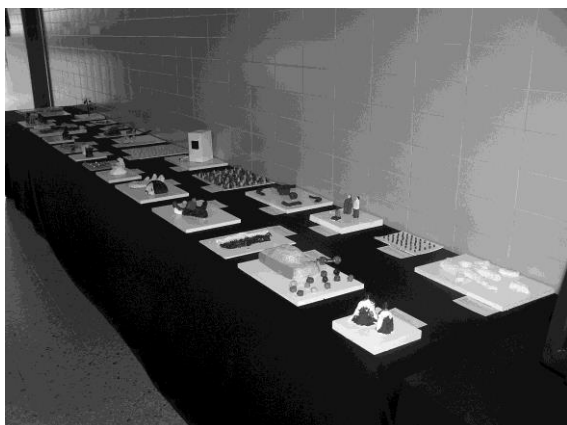


Escultura



Pintura

A apresentação dos resultados integrou as Jornadas Pedagógicas do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel, concretizando-se na exposição de todos os materiais pedagógicos de motivação utilizados ao longo das aulas de EVT, projectos individuais realizados e, naturalmente, a instalação Estilhaços, concretizando a face mais visível/interventiva do projecto.



Exposição dos projectos



Instalação *Estilhaços*

Para a divulgação desta apresentação pública foram criados o cartaz e o folheto da exposição - igualmente disponíveis no *blog* - recorrendo-se ainda à *Rádio Vale do Tamel* e ao jornal *Escola Activa* – Jornal do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel.

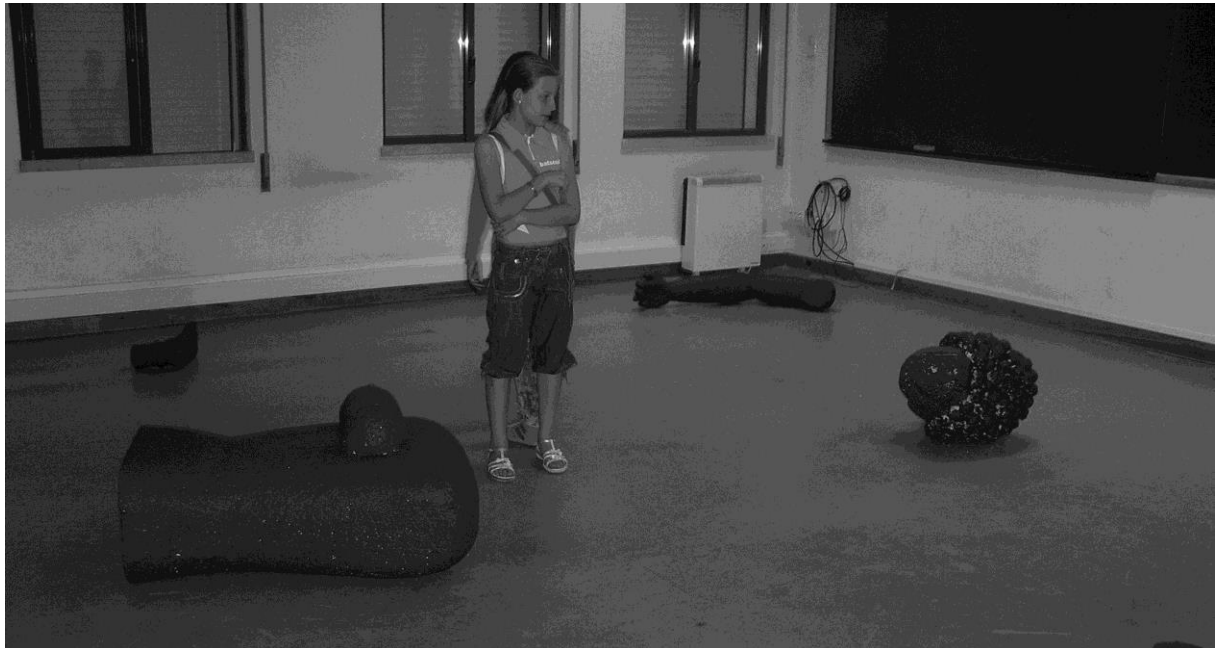
CONCLUSÃO

Uma das grandes virtudes deste projecto terá sido o seu carácter interdisciplinar, destacando a “valência” interventiva da arte, nos vários campos da criação artística, constituindo, uma experiência inovadora e enriquecedora, tanto para os alunos directamente envolvidos, como para toda a comunidade escolar.

Através de uma análise à Avaliação do Projecto, feita, por escrito, pelos alunos, destaca-se que 83,4% consideraram o tema muito importante e interessante, sendo que 75% afirmam que aprenderam muito acerca do tema. 79% afirmaram-se muito satisfeitos com o seu trabalho e 96% declaram estar muito satisfeitos com o trabalho final.

Tendo em conta as reacções do público e, sobretudo, a análise das opiniões registadas no livro de visitas, pode inferir-se que o projecto, nomeadamente o seu resultado mais visível - instalação *Estilhaços* - se destacou, quer pelo seu carácter inovador neste contexto escolar, quer pelo seu poder interventivo a que ninguém ficou indiferente. Dito de outra forma, e citando as opiniões de duas alunas, expressas no referido livro: “Gostei de visitar a instalação. Nunca tinha visitado

nenhuma” (Paula); “Muito sinceramente, não gostei apesar das estruturas estarem bem-feitas. Não gosto porque mostra uma coisa muito violenta.” (Vânia).



Instalação *Estilhaços*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. (2009). “O graffiti: cartografia de uma arte marginal”. in A. Moura & E. Coquet (Coords.), *Diálogos com a Arte* (pp.51-68). Braga: CESC-UM.

BARROSO, P. (2004). Arte e sociedade: comunicação como processo. in *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas – Reflexividade e Acção – Atelier: Artes e Culturas*, pp. 79-86, http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR460e84135cce8_1.pdf. (consultado em 23 de Dezembro de 2009).

BAY, D. (2006). “Arte & Sociedade: Pinceladas num Tema Insólito” em *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 78, pp. 1-18, <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1296/4459> (consultado em 14 Dezembro de 2009).

CAMARGO, G. (2005). “Esculturas Públicas em Curitiba e a Estética Autoritária” em *Revista de Sociologia e Política* – nº 25, 63-82, <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/rsp/article/view/7072> (consultado em 17 de Dezembro de 2009).

CHALMERS, F. (1996). *Celebrating Pluralism: Art, Education and Cultural Diversity*. Los Angeles: Getty Institute for Education in the Arts.

CRUZ, A. (2009). *Artes de Mulheres à Altura das suas Mãos*. Porto: Edições Afrontamento.

FURTADO, R. (2008). A condição operária na arte de Käthe Kollwitz. in *Anais do II Seminário Nacional Trabalho e Gênero*, pp. 1-10, <http://www.fchf.ufg.br/pos-sociologia/uploads/files/stg2008-5-5.pdf>

(consultado em 17 de Dezembro de 2009).

GIANVECHIO, A. (2008). A Representação da Violência nas Artes Visuais. in *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. São Paulo: ANPUH/SP USP.

<http://www.anpuhsp.org.br/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Adriana%20Gianvecchio.pdf> (consultado em 27 de Dezembro de 2009).

MASON, R. (1995). *Art education and multiculturalism*. Corsham: NSEAD.

MOURA, A. (2002a). "Uma crítica multicultural ao ensino do património artístico nas escolas portuguesas do 2º ciclo" em *Revista Galega do Ensino* - nº 34, 191-213.

MOURA, A. (2002b). "Tendências nacionais e internacionais em educação multicultural" em *Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras*, 1, Jan/Jun, 5-22.

MOURA, A. (2009), Educação Cívica, Artes e Formação de Professores, in A. Moura & E. Coquet (Coords.), *Diálogos com a Arte* (pp.163-190). Braga: CESC-UM.

MOURA e CRUZ (2006). "Tradições Hiddenstream em Arte: Valores e Preconceitos" em *Ensinarte* - n.º 7/8 (Inverno/Primavera), 42-50.

TRIZOLI, T. (2008). O Feminismo e a Arte Contemporânea – Considerações. in *Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais*, pp.1495-150. <http://www.anpap.org.br/2008/artigos/135.pdf> (consultado em 12 de Dezembro de 2009).

3

Cross-Cultural Narratives of Creative Connections on Cultural Learning: the case of Viana do Castelo Escola Superior de Educação, Portugal

*Anabela Moura
Teresa Gonçalves
Célia Maria de Castro Almeida*

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the knowledge, values and attitudes of students attending a Teacher Training Course for Basic Education in Portugal, at Viana do Castelo Polytechnic in northern Portugal. The above Course covers topics that relate to art, pedagogy, citizenship and multi / intercultural education. In a globalized world, the processes of cultural exchange are broadened and intensified; identities are multiplied and there is a growing number of those who are concerned with the recognition and appreciation of their own identities. In this scenario, the training of generalist teachers is expected to promote greater awareness of self, of others and the cultural environment in which students live, leaving them to seek new teaching and learning methods and strategies which are consistent with the principles of a multi / intercultural education. The students will be informed about an international Project entitled Creative Connections in which they could talk about and test out some of its materials and discuss the following issues: a) the relevance of human rights in today's world , b) how to lead children to a better understanding of the tensions between equality and difference ? c) how to form citizens who are not only aware of their own rights and duties , but are also aware of the importance of the exercise of an active citizenship; ? d) how can intercultural education and the arts contribute to civic education? This article reflects on these issues from data collected in a case study conducted by two Portuguese professors (the teacher responsible for the Course on Art , Pedagogy and Critical Studies in Citizenship – APCC, the coordinator of this degree) and a Brazilian specialist in Arts Education. The main purpose of this case study was to verify the citizenship literacy of 75 students aged between 20 and 50 years , attending this course (APCC) , during a period of 16

weeks, in the first semester of the third year. Contacts with various guests and weekly activities carried out by students helped to confirm that despite the evident difficulties for them in establishing intercultural bridges in their projects, knowledge gained with an integrative nature during that short period related to the subject of Arts Pedagogy and Critical Studies in Citizenship should not be underestimated. The project has contributed not only to the acquisition of new knowledge, but also to reflect and rethink their values and attitudes about such knowledge. The researchers involved could also review their actions and choice of educational materials that can expand the cultural repertoire of future generalist teachers to replace an ethnocentric vision of education with an inter / multicultural perspective.

Keywords: Citizenship; Intercultural Education; Art Teacher Training.

INTRODUÇÃO

No mundo globalizado, os processos de intercâmbio cultural ampliam-se e intensificam-se; nele, multiplicam-se as identidades e cresce o número dos que se mobilizam para terem suas identidades reconhecidas e valorizadas. Nesse cenário, a educação escolar é chamada a proporcionar aos alunos uma maior consciência de si, do outro e do meio sociocultural em que vivem, cabendo aos educadores procurar novos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem condizentes com os princípios de uma escola inter/multicultural. O que implica refletir sobre questões como:

- a) qual a relevância dos direitos humanos no mundo atual?;
- b) como levar os alunos a uma melhor compreensão das tensões entre igualdade e diferença?;
- c) como formar cidadãos e cidadãs não apenas cientes de seus direitos e deveres, mas conscientes da importância do exercício de uma cidadania ativa?;
- d) a educação intercultural e a arte podem contribuir para uma formação cidadã?

Este artigo reflete sobre estas questões a partir de dados recolhidos em um estudo de caso realizado por duas professoras portuguesas e uma brasileira. A principal finalidade deste estudo foi verificar o nível de alfabetização em cidadania — conhecimentos, valores e atitudes — de estudantes do ensino politécnico. Foram sujeitos da pesquisa 75 estudantes com idades compreendidas entre os 20 e 50

anos, sendo a média de idades de 21 anos, matriculados na unidade curricular *Artes, Pedagogia e Cidadania Crítica* (APCC). Esta unidade curricular (UC), com um total de 32 horas de contacto, é ministrada no 1º semestre letivo do terceiro ano da Licenciatura em Educação Básica, Formação de Professores Generalistas da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Norte de Portugal. O estudo de caso fundamenta-se na investigação-ação desenvolvida ao longo de 10 semanas, em sessões de duas horas, com três turmas do 3º ano da referida licenciatura. Notas de campo da professora responsável pelo ensino-aprendizagem da UC APCC e a análise das atividades discentes desenvolvidas no desenrolar da UC permitiram recolher dados considerados pela equipa como instrumentos importantes para avaliar a adequação da metodologia e estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos estipulados.

A UC configura-se como um espaço formativo e de reflexão sobre o papel das diversas artes na conscientização para a problemática da cidadania, fornecendo um conjunto de instrumentos teórico-práticos para a materialização de projectos culturais que promovam a articulação das artes com a formação pessoal social e ética. O principal objetivo desta UC é possibilitar aos estudantes compreender o conceito de cidadania crítica, para que venham a assumir valores e atitudes necessários a sua prática; é, também, capacitar os estudantes para a concepção e realização de projectos culturais fundados nos princípios propostos pela educação intercultural, a serem desenvolvidos na Educação Básica, no semestre seguinte ao da UC APCC, de forma a tornar os estudantes aptos a:

1. analisar projectos culturais, proporcionando uma reflexão sobre a importância das artes e da educação na abordagem do conceito de cidadania;
2. reflectir sobre o contributo de projectos culturais e organizações não governamentais na promoção e desenvolvimento de valores culturais, sociais e éticos; e
3. conhecer e dominar saberes relativos à importância da imagem como instrumento na educação social e ética.

O conteúdo programático da UC APCC aborda os temas património cultural, valores humanos, cidadania crítica, educação ambiental, educação intercultural, teoria e prática da educação artística. Os temas são desenvolvidos em duas vertentes: teórica e prática. A vertente teórica contempla o estudo de textos de diversos

autores, e inclui tutorias individuais e seminários de grupo sob a orientação da professora Anabela Moura, responsável pela UC APCC. A vertente prática propõe atividades realizadas individualmente ou em grupo, a saber: leitura e produção de imagens, elaboração de projectos educativos para a Educação Básica (Fig. 1), além de outros exercícios escritos. A leitura crítica de imagens — não apenas as imagens artísticas, mas também imagens de propaganda, ilustrações diversas etc. — é um procedimento didático de suma importância, atualmente recomendado por diversos autores e adotado mundialmente em diferentes níveis de ensino. Neste estudo de caso, a leitura de imagens foi largamente empregada. Para tanto foram utilizadas imagens de arte contemporânea do projeto *Creative Connections* e também imagens escolhidas pelos estudantes. Neste estudo de caso aqui apresentado, em três sessões da UC foram promovidos encontros com professores convidados — Helder Dias, João Cerqueira e Isabel Garrocho —; outras três sessões ocorreram com a colaboração da Célia Maria de Castro Almeida, e foram realizados *on-line* via Skype (Fig. 2).



Fig. 1: Instalação no Hall da ESEVC, copyright: AM



Fig.2: Sessão Skype , Dezembro , ESEVC, copyright: AM

Percepções dos Estudantes sobre Cidadania e Identidade Nacional e Europa

Uma primeira atividade de caráter prático proposta aos estudantes foi a análise de documentário feito por António Barreto sobre Cidadania¹, mote para a análise da sociedade portuguesa antes e depois da Revolução do 25 de Abril de 1974. Identidade cultural, nacional, europeia foram alguns dos conceitos abordados nas

¹ Documentário integrado no programa “Portugal, um retrato social” da autoria de António Barreto, com realização de Joana Ponte, realizado para a RTP em 2007.

três primeiras sessões da UC, tendo-se partido da obra “*Portugal, um Retrato Social-cidadãos direitos políticos e sociais*”, de António Barreto, Joana Pontes e João Ribeiro (2007), que ajudou a iniciar a reflexão sobre tais conceitos e especificamente a integração europeia, a questão da justiça que continua com dificuldades em garantir os direitos de cidadãos e a compreender melhor a situação actual, a partir da análise do passado nos últimos quarenta anos. A esse propósito, os alunos disseram:

Atualmente, acentua-se a preocupação sobre a problemática dos direitos humanos, mas não só dos direitos individuais, civis e políticos, mas também, e essencialmente, a importância de direitos coletivos, culturais e ambientais. Numa sociedade onde cada vez mais se fala de globalização, onde um pequeno gesto em determinado país, pode ter consequências do outro lado do mundo, cresce a preocupação com a diferença. Proporcionar à criança o contacto com a arte, deixando-as criar, sentir, no contexto de interculturalidade que emerge do quotidiano escolar, isto sustenta experiência pedagógica da expressão artística, faz com que destas criações sejam possível promover o diálogo sobre as diferenças, sobre as atitudes, as diversas formas de pensar e de agir, trabalhando o desenvolvimento cívico, cultural e social das crianças e jovens (transdisciplinaridade).

A propósito das perguntas do professor António Flavio Pierucci “*Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?* (apud Candau, 2008, pág 46), os estudantes foram interrogados sobre o que pensavam em relação à Europa e aqui se apresentam algumas das suas respostas:

“Como membro deste continente, sinto que somos todos (países), um só, apesar de cada um ter as suas próprias características. Na minha opinião é bastante importante reflectirmos sobre esta temática, pois penso que os países em questão como pertencentes todos à Europa devam unir-se e cooperar mais”. (DS, 3º C, 26/09/2013)

“As desigualdades entre os povos, cada vez mais se estão a salientar. Quando todos devíamos ter os mesmos direitos e os mesmos deveres, isso não se verifica, criando-se assim, as revoltas que se sentem nos países “anões” (refere-se a Portugal e Grécia) (RL, 3º B, 25/09/2013)

“De alguma forma sinto-me pequena, porque cada vez mais vejo o meu futuro ser incerto” (FD, 3ºB, 26/09/2013)

As respostas evidenciam que os estudantes não estavam familiarizados com questões relacionadas com cidadania, identidade, questões europeias. Deste retrato do país e da sociedade contemporânea, passou-se à apresentação da professora Isabel Garrocho, que fez uma apresentação oral acerca de sua investigação-acção, desenvolvida numa escola de 2º Ciclo de Educação Básica (crianças de 10/11 anos), no âmbito do projeto internacional *Creative Connections* (CC)². A professora falou da motivação dos seus alunos durante a implementação de um projeto que

² *Creative Connections* é um projeto internacional financiado pela Comunidade Europeia (EACEA-517844) que envolve alunos, professores e investigadores de 6 países parceiros. Este projeto surge na continuidade do projeto Images & Identity: Improving Citizenship through Digital Art, no qual se desenvolveram recursos para o ensino/aprendizagem sobre a identidade europeia. O projeto Creative Connections aprofunda este projeto anterior, através da utilização de uma Galeria de Arte online e de uma ferramenta que permite a comunicação entre os estudantes participantes dos diversos países, usando formatos visuais e/ou verbais. Sobre o projeto pode ser consultada a página web <http://www.creativeconnexions.eu>

lhes permitiu pensar a respeito de identidade, como algo que nos ajuda a compreender quem nós somos e como algo que é socialmente construído. A professora explicou a metodologia utilizada para o desenvolvimento de uma educação cultural, o que ajudou os estudantes da ESEVC a compreenderem o mundo em que vivem, a interdependência entre indivíduos, grupos e formas de vida e a adquirirem compreensão, conhecimento e competências relevantes para a sua vida ativa, num mundo em que as culturas estão em constante mudança, não mais são assimiláveis à tradição, transformando-se e adaptando-se continuamente e dando sentido aos diferentes sentidos da identidade. Sobre o projecto *Creative Connections* e o que sentem relativamente à Europa, os estudantes responderam de formas variadas:

“Sinto-me pequena tal como Portugal, perante a imensidão e poder de outros países da Europa, como a Alemanha, por exemplo. Penso que deveria haver mais solidariedade e união entre os países aos mais variados níveis”. (PC 3º B, 26/09/2013)

“Sinto-me inferiorizada e que a verdadeira função da Europa não está a ser cumprida” (AMB, 3ºB, 27/09/2013)

Os estudantes também foram convidados a escolher uma imagem que pudesse expressar a sua percepção sobre a Europa e a identidade europeia e realizaram atividades de leitura de imagens, à semelhança do que as crianças do 2º ciclo tinham realizado, no âmbito do projeto *Creative Connections*.

A sessão para a qual foi convidado o professor João Cerqueira alertou para a tendência de se ensinar arte ocidental isoladamente da cultura artística resultante do intercâmbio social e intercultural que influenciou as sociedades ocidentais no passado e continua a influenciar no presente. Isso não permite às crianças que entendam o conceito de cultura como um corpo de tradições, conhecimentos, costumes, cultura essa que é influenciada pelo passado, mas está continuamente a ser recriada como reacção à interacção e troca intercultural (Moura, 2013). A área da apreciação artística tem vindo a ganhar maior proeminência, envolvendo não só a experiência do fazer artístico e também do conhecimento da arte. As disciplinas da estética, da crítica e da história da arte têm sido olhadas como saberes que pertencem apenas à educação vocacional em arte e muitos professores que leccionam nos 1º e 2º Ciclos da Educação Básica, interpretam-nas como desnecessárias e inacessíveis pelo seu grau de dificuldade. Isso deve-se à falta de consciência do papel da educação artística na formação do cidadão e do desconhecimento de estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências ao nível da apreciação artística.

João Cerqueira, mestre e doutor em História das Artes, leccionou uma aula sobre as artes visuais do séc. XVIII à época atual. Nesta atividade os estudantes foram incentivados a refletir criticamente sobre a forma como a arte permite uma análise da sociedade e possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os estudantes. A atividade também contribuiu para desenvolver-lhes o gosto pela arte, e competências como o emprego de um vocabulário específico da arte ao descrever e interpretar as imagens observadas, concluindo nas suas reflexões que as artes são veículo para a reforma intercultural, pois permitem desafiar estereótipos (caso da mensagem de Paz realizada pelas três turmas no Hall da ESEV (Fig. 1), e referiam-se a esta experiência como “absolutamente nova e

proporciadora de ideias concretas para futuros projetos”. A propósito desta sessão sobre História das Artes, um grupo referiu:

A sessão da aula, do Professor João Cequeira foi muito importante e esclarecedora acerca das diversas obras de arte que marcaram épocas de grande agitação social e Artística.

(VS, SR, CM, DT, JL, 3º C, Novembro, 2013)

Partindo da ideia de trazer a arte à vida foi apresentado o Projeto *Inauguro* numa das sessões da UC. Para falar sobre este projecto foi convidado o professor Helder Dias. O Projeto *Inauguro* em Viana do Castelo foi fundado em abril de 2011 por um grupo de pessoas interessadas em criar novos espaços artístico-culturais que possibilitem o acesso do público a propostas artísticas contemporâneas. O *Inauguro* é um exemplo de cidadania ativa, representando uma oportunidade de potenciar a intervenção e visibilidade de estruturas que reúnem capitais de diversa natureza (artística, cultural, social, simbólica) para o desenvolvimento de atividades artísticas. O objectivo dessa apresentação foi reflectir sobre a qualidade da vida cultural dos cidadãos e as finalidades do ensino em Portugal, comparando-as com as do Currículo Nacional Inglês. Ficou claro que olhando para outros países à nossa volta, se constata um crescimento económico superior ao nosso e este fenómeno deve merecer cada vez mais atenção da sociedade civil, dos políticos e da comunidade académica. A passividade e a escassa reflexão sobre o papel da educação e especificamente da educação artística, tem sido interpretada por muitos educadores e investigadores como a chave de muitos problemas e diversos países sentem a necessidade de reavaliar as suas práticas.

Nos encontros *on-line* a professora Célia Almeida discutiu alguns conceitos do conteúdo programático da UC tais como: identidade e diferença, preconceito, racismo e discriminação, direitos humanos, autonomia e autoconsciência, cidadania passiva e ativa, educação intercultural, arte e cidadania, ensino de arte na perspectiva intercultural, tomando como base de suas reflexões um artigo de Candau (2008) sugerido aos estudantes para leitura, mas também pautando-se em diversos outros autores.

Para os encontros a distância com a professora Célia Almeida os estudantes prepararam-se através da leitura do artigo de Candau para, a partir desta leitura, responder às questões propostas pela professora:

1. que inter-relações podem ser estabelecidas entre arte, educação intercultural e cidadania?
2. como professores de arte podem contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs?

Em relação à primeira pergunta os estudantes responderam:

Tanto nas escolas como em casa, há variadíssimas formas de educar as crianças, um importante trabalho educativo é a motivação das mesmas para a arte, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação de artistas. A criança emprega e aperfeiçoa procedimentos que desenvolvem a imaginação, a percepção, o raciocínio, a observação, o controle gestual, entre outros. E ainda, procura a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Na Educação, a Arte forma um cidadão persuadido, participativo e

comentador, que é capaz de entender a realidade em que vive, refere-se ao progresso das competências e potencialidades desse mesmo ser humano. É importante ressaltar que o objetivo desta ação educativa a partir da prática da arte não é formar artistas, mas sim prepará-los para sua vida futura, formar seres humanos conscientes e aptos para exercerem cidadania, desenvolvendo assim as suas aptidões de meditação e crítica. Na nossa opinião, um dos melhores presentes que temos é a capacidade de pensar, elaborar, não agir pelos outros e sim por nós, criar; e isso deve ser estimulado sempre que possível, para tal existem vários métodos, como a criação, a produção, a invenção, a prática de arte, reconstrução, entre outros. (VS, SR, CM, DT, JL, ST, 2013)

Relativamente à segunda questão os estudantes responderam:

O professor tem por norma ensinar que todos temos o direito a ser diferentes, só com estas atitudes de abrangência a nível global para com os futuros cidadão é que será possível haver uma ideologia de respeito e aceitação para com todas as diferenças de opiniões e de estilos de vida, que caracterizam cada cidadão que vive consoante a sua cultura e religião. Educar para aceitação de todos os indivíduos é um dos objetivos principais e também um dos mais difíceis de se conseguir estabelecer entre culturas de um dia para o outro, mas ao longo dos tempos tem vindo a surgir efeitos no que diz respeito pelas diferenças nas relações interculturais aos olhos de todos os indivíduos. Os estabelecimentos de ensino têm vindo a ter este cuidado em estabelecer a descoberta e o conhecimento a diversificadas gerações criando assim laços a exploração às variadas culturas e desenvolver nos cidadãos o respeito mútuo e aceitação a por todas as culturas e opiniões. Outras das funções do respeito e conhecimento servem para evitar futuros conflitos entre culturas, já que os indivíduos tendem a impor as suas regras e costumes a todos os cidadãos. Querendo com isto criar uma igualdade de pensamentos e uma homogeneidade, privilegiando assim uma superioridade de uma cultura face às outras. Ao que gera conflitos intraculturais pelo facto de ninguém gostar de ser homogêneo a ninguém, privilegiando assim a heterogeneidade e a sua liberdade de pensamento e de escolha da sua cultura e costumes. Algo que ainda em pleno século XXI, tem gerado em si muitas tensões e conflitos entre culturas, pois há países que ainda não respeitam a diferença e privilegiando a superiorização em vez da partilha e compreensão só pelo facto de que o cidadão de qualquer cultura poderá escolher a melhor identidade que se adequa a si. Tendo em conta esta perspetiva como futuros professores vamos desejar que os nossos alunos tenham o máximo de consciência para as variadas culturas, e que no final respeitem as diferenças e condenem as igualdades, pelo simples facto de nenhuma cultura poderá impor aos cidadãos a homogeneidade e o isolamento de todas as outras. Pretendemos que os nossos alunos tenham oportunidades de liberdade de escolha e opinião na sociedade em que à partilha dos conhecimentos adquiridos e compreensão para com os outros, pelo simples facto de vivermos em comunidade e sociabilidade com o mundo. E só assim será possível o respeito pela diferença. (VS, SR, CM, DT, JL, ST, 2013)

Outros acrescentaram:

A Escola é, depois da família, o sítio onde as crianças aprendem valores, normas, que vão formá-los enquanto cidadãos responsáveis e autónomos, futuros adultos da nossa sociedade. "...a cidadania é a responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, e sentido de comunidade e de partilha, e insatisfação perante o que é injusto ou está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, de realizar, e espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age a acção que se pensa" (in Henriques et al., 1999:4).

Nos encontros *on-line* a professora Célia também respondeu a perguntas dos estudantes acerca da Educação Básica no Brasil, do ensino de arte nas escolas brasileiras, sobre como professores brasileiros têm vindo a trabalhar com os seus alunos o conceito de cidadania e meio ambiente. Ao responder às perguntas dos estudantes a professora mencionou documentos oficiais (Brasil, 1996), textos académicos (Almeida, 2007; Richter, 2003) e focou igualmente a sua própria experiência como

investigadora e professora. Os estudantes mostraram-se particularmente interessados numa investigação-ação de cunho etnográfico desenvolvido pela professora e estudantes de mestrado, em duas escolas de Educação Básica (alunos de 6 a 18 anos) situadas num assentamento rural.

A professora Célia também analisou e comentou alguns dos projetos elaborados pelos estudantes portugueses, apresentando sugestões de leituras que poderiam contribuir para a fundamentação teórica dos mesmos, bem como indicando obras de artistas brasileiros — Frans Krajcberg, Vik Muniz, Portinari, Rubens Matuck — que poderiam ser abordados na escola para a discussão de temas como cidadania e meio ambiente. Também mencionou a obra *Adoração dos Magos*, do artista português Vasco Fernandes, na qual o rei negro Baltazar é substituído por um índio brasileiro, numa clara alusão à recém-descoberta, da então nomeada Terra de Santa Cruz; uma obra que pode suscitar reflexões interessantes acerca de uma globalização iniciada no final do séc. XV, da representação do "outro", das relações entre colonizador e colonizado, entre cristão e pagão, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Bobbio (2004), o reconhecimento e a proteção dos direitos humanos estão na base das constituições democráticas modernas. No entanto, diz o autor, nem todos os direitos contemplados pela lei em vigor, apesar de reconhecidos, são aplicados, em especial os direitos das três últimas gerações³: direitos referentes ao meio ambiente, à qualidade de vida; direitos de solidariedade e fraternidade, direitos das minorias, direito ao pluralismo, à paz, à autodeterminação dos povos⁴. Conhecer e praticar esses direitos é uma forma de educar para a cidadania.

A relevância da educação para a formação de cidadãos e cidadãs vem sendo enfatizada desde Gramsci, no início do século XX. Foi ele quem trouxe à discussão pedagógica a conquista da cidadania como um objetivo da escola. Nos anos 60, Freire (1968) também elege a cidadania como eixo central para a educação. Mais recentemente, Giroux e McLaren (2002) defendem que a educação escolar tem um papel político: a escola como esfera pública democrática, e o professor como intelectual comprometido, devem preocupar-se em educar para a cidadania responsável e crítica. Assim compreendida, a educação para a cidadania requer formar pessoas capazes de atuar de forma consciente no meio em que vivem, compreendendo as relações de funcionamento entre Estado, comunidade e

³ A teoria da classificação dos direitos humanos em gerações deriva basicamente das lições de Norberto Bobbio, no seu livro "A era dos direitos". O termo "geração" serve para distinguir o momento histórico em que surgiu a tutela de novos direitos. É importante ressaltar, não existe hierarquia entre direitos de diferentes gerações — todos têm o mesmo grau de importância.

⁴ Importante lembrar que a formação para a cidadania não se confunde com instrução cívica, e requer o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas. (PUREZA, 2006).

indivíduo. Cabe, portanto, uma distinção entre cidadania ativa e cidadania passiva. Cidadania passiva é aquela outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela, enquanto a cidadania ativa é aquela que, por meio de uma ação intencional e política, possibilita ao indivíduo aprender a viver, a conviver, a agir e a transformar a si e à sociedade em que vive.

Somente quando ocorre consciência para si a cidadania se realiza plenamente. Mas a autoconsciência só se dará pelo conhecimento, pelas condições dignas de vida e pela participação na vida em sociedade. Somente os portadores de uma autoconsciência serão sujeitos sociais ativos, ou seja, cidadãos plenos. Ou seja, só se educa *para* a cidadania educando *na* cidadania (Freire, 2000; 2003). A formação para a cidadania, na atualidade, deve contemplar a possibilidade de transitar entre as diferentes etnias, diferentes culturas, os diferentes gêneros com uma compreensão de respeito a todas as diferenças aos direitos de todos. No mundo contemporâneo, caracterizado pela presença de diversidade e de multiculturalidade e de redes de interdependência que envolvem todos os seus membros, é crucial o desenvolvimento de uma consciência de si próprio, do outro e da diversidade sociocultural presente na comunidade local e global.

Entretanto, há que se perguntar: os professores generalistas estão a ser formados para educar os seus alunos *para* e *na* cidadania? Como prepará-los para desempenhar tão importante função, para educarem seus alunos para o exercício de uma cidadania responsável e crítica? Pode a arte contribuir para a formação cidadão dos alunos da educação básica? Neste artigo, discutimos a problemática do ensino artístico no mundo contemporâneo em suas articulações com a formação para a cidadania, refletindo sobre a educação artística enquanto veículo de desenvolvimento de uma cidadania crítica e participativa, o que, segundo nosso ponto de vista, poderá ocorrer desde que essa educação ocorra conforme os princípios que orientam a educação intercultural.

A educação intercultural preocupa-se com a diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos estudantes, legitimando as suas culturas de origem e contrapondo-as à cultura hegemónica; concretiza-se como um projeto educativo que promova relações de trocas, reciprocidade e reconhecimento de direitos entre pessoas pertencentes a culturas diferentes. Muitos são os desafios enfrentados pelos educadores para pôr em prática os princípios desta perspectiva educativa:

compreender como se dão os processos de formação de identidade pessoal e coletiva; compreender o significado e valor das diferenças; conhecer a configuração e função da coletividade em sociedades complexas e como, nessas sociedades complexas, caracterizadas como ambientes culturais plurais e indefinidos, os indivíduos, na vida quotidiana, interiorizam formas ou conteúdos culturais diferentes e até antagônicos.

Enfim, a educação intercultural exige três mudanças no sistema escolar. A primeira é superar o caráter monocultural da educação escolar, de modo que os(as) estudantes oriundos das classes populares não sejam tratados como cidadãos de segunda classe, e que os seus desejos sobre o que e como aprender possam ser respeitados. A segunda mudança refere-se à reelaboração dos manuais didáticos, à adoção de técnicas e instrumentos multimídias e de metodologias ativas e interdisciplinares. A terceira mudança diz respeito a uma formação de professores/as orientada para que possam, nos seus discursos e práticas, superar uma educação monocultural e etnocêntrica (Nanni, apud Fleuri, 2000, p. 77-78; Moura, 2008). Muitos entendem que a arte pode potencializar o posicionamento crítico, criativo e participativo dos indivíduos (Allison, 1972; 1994; Lancaster, 1991); entendem que as artes contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a constituição de uma identidade cultural, pois favorecem a construção ou sedimentação de afetos, e capacitam homens e mulheres a compreenderem-se como indivíduos inseridos num grupo sociocultural, ampliando o entendimento que têm sobre seus lugares no mundo.

Ao combinar criação e fruição artísticas e ao valorizar o repertório cultural de indivíduos e comunidades, é possível construir um caminho sólido para o desenvolvimento da autonomia humana, condição sem a qual não se pode efetivar a cidadania. Entretanto, preocupa o fato de que, mesmo no âmbito comunitário, as pessoas encontram dificuldade para estabelecer contato com a diversidade de sua cultura local. São poucas as possibilidades de acesso participativo à cultura e, se pensarmos que cidadania é o mesmo que um estado de autonomia do indivíduo frente ao seu contexto social, cultural e político – uma autonomia que se efetiva a partir de sua participação em questões relativas à sua própria vida e ao bem comum – notamos que há um contrassenso entre direitos e oportunidades. Os direitos estão garantidos, mas as oportunidades não se efetivam. A condição democrática

pressupõe autonomia para participar e fazer escolhas, mas essa autonomia é prejudicada por um contexto de disparidades. E se lembrarmos da importância que o contato com a arte exerce potencializando os recursos expressivos que efetivam a condição humana de cada indivíduo e que a participação cultural exerce num contexto democrático, a compreensão da relação entre arte e cidadania torna-se mais imediata. O fato é que é o contato com a arte abre caminhos para que o indivíduo se torne protagonista de processos culturais. Daí a necessidade de uma educação artística capaz de garantir a ampliação do universo cultural do educando, para outras instâncias de civilização e humanismo, além daquelas às quais ele tem acesso na vida cotidiana.

Sem a pretensão de indicar soluções para questão tão complexa, relatamos uma experiência que, esperamos possa contribuir para a formação pedagógica e para a formação pessoal, social e ética de professores – componentes integrantes dos currículos de formação de professores - e especificamente para o aprofundamento de conhecimentos, competências e atitudes ligados a uma ação de cidadania ativa e responsável, que valoriza a diversidade como fonte de enriquecimento humano e que combate a desigualdade e a discriminação. Neste processo, salientamos a importância que teve o trabalho colaborativo, no qual os diálogos entre os participantes (estudantes, professores, investigadores) favoreceram a reflexão acerca de si e da comunidade local e global e a co-construção de valores universais ligados ao direito a uma vida digna para todos. Esta co-construção fez-se em paralelo com percursos pessoais de desenvolvimento e de transformação, baseados em experiências pessoais, significativas e únicas.

Apesar da dificuldade dos alunos para estabelecer pontes interculturais em suas propostas para a prática educativa, a curta experiência de ensino-aprendizagem na unidade curricular *Artes, Pedagogia e Cidadania Crítica* não deve ser subestimada. O projeto contribuiu não apenas para que os estudantes adquirissem novos conhecimentos, mas também para que refletissem e revissem seus valores e atitudes acerca desses conhecimentos. Quanto aos investigadores envolvidos, puderam também rever as suas ações e a escolha de materiais educativos que possam ampliar o repertório cultural desses futuros professores generalistas, para que substituam uma visão etnocêntrica pela perspectiva de educação intercultural.

A educação escolar em Portugal tem funcionado como um investimento a longo prazo, para dar resposta às necessidades práticas do país e tem reflectido as necessidades das tendências sociais dominantes. Desde a Revolução de 74, Portugal tem votado todo o seu esforço ao desenvolvimento da sua economia, dando origem a uma melhoria de vida, no entanto, desfasada totalmente do nível económico de outros países Europeus. Essa melhoria tem-se reflectido a nível educativo, na redução do analfabetismo, no alargamento do ensino obrigatório e na ênfase dada a saberes como língua materna, matemática, ciências, como sendo as que mais directamente se ligam ao desenvolvimento económico. Falar de educação obriga a pensar-se em 'eficiência' como princípio prioritário e embora saibamos que a educação é um processo contínuo a longo prazo, temos de ter consciência que pensar em eficiência económica não basta e urge pensarmos em eficiência educativa. Não podemos ignorar que bons resultados a nível científico e económico têm acarretado estragos ambientais e sociais e a passividade que se observa em muitas instituições educativas, obriga-nos a ponderar a questão de como restaurar o equilíbrio entre as questões da cultura e da educação, se entendermos esta última como uma prática que pode contribuir decisivamente para a luta contra a ignorância, o preconceito, a persuasão dos medias em todos aqueles que não estão preparados para os reconhecer e este artigo tentou abordar estas preocupações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. C. . Referências culturais de professores/as e suas práticas pedagógicas. In: Maria Elizabete S.P. Xavier. (Org.). Questões de educação escolar. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 137-152.
- ALLISON, Brian. *Art education and teaching about the art of Asia and Latin America*. London: VCOAD Education Unit.1972
- _____. Cultural divisionism and art and design education, *Different perspectives: multicultural and intercultural perspectives of art and design education*, paper presented at Bretton Hall. 1992
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-55, jan./abr. 2008.
- Currículo Nacional Inglês Disponível em [Http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/art/](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/art/), acesso em, 2-10-2013
- FLEURI, Reinaldo M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Política e educação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo, cultura e sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LANCASTER, John. *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata. 1991.

MOURA, Anabela da Silva. Tendências nacionais e internacionais em educação multicultural. *Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria: UFSM, n. 1, p. 5-22, jan./jun.2002

_____. Art education as social intervention, in *International Journal of Education through Art*, Vol. 4 (1), pp. 29-43, Intellect Ltd. ISSN 1743-5234. 2008

_____. Action Research and Interdisciplinary Curriculum Planning in R Mason and CP Buschkuhle (Eds) (2013) *Images and Identity Education; Citizenship through Visual Arts*. Intellect Books: Bristol. pp 117-134. 2013

RICHTER, Ivone M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

4

Palavras na cor e música

***Cristina Mendanha
Adalgisa Pontes***

ABSTRACT

In the collecting of material to a short compilation of concepts about color, aimed to support student's study, several examples of words and ideas had emerged, about the link between color and music. There is a high correlation between homographic words, used in the western music theory and in the theory of color. This idea of establishing a relationship between the color and the music was already suggested by Newton, Kandinsky, Klee, among others.

The coincidence between words used in the music and in the color, as well as the similarity between many of the meanings and their exploitation by many artists are, in this paper, the starting point for developing a little research, between words and their meanings in these two areas.

We call by color our perception of colors, our experience and expertise with the chromaticity of an object, but we never designate by color of an object to its molecular composition. In essence, the music is a sound phenomenon, by which interpretation is more appropriate to interpret sound. “A vivência global da percepção sensorial e da compreensão intelectual da música no ouvinte traz por acréscimo, com a sua complexidade, a emoção, a fantasia e a capacidade vivencial” (Ulrich, 2003, p. 11).

Studying music and color is studying the sensations and the feelings they arouse, as well as their symbologies. It is also the study of their measurements and their organization systems.

Palavra-Chave: Cor, Música.

RESUMO:

Na recolha de material para a realização de uma pequena colectânea de conceitos sobre a cor, visando o apoio ao estudo a um grupo de alunos, foram vários os

exemplos que surgiram de palavras e ideias acerca da ligação entre a cor e a música. Existe uma grande correspondência entre palavras homógrafas utilizadas na teoria da música ocidental e na teoria da cor. Esta ideia de estabelecer uma relação entre a cor e a música foi já sugerida por Newton, Kandinsky, Klee, entre outros.

A coincidência entre palavras usadas na música e na cor, bem como a semelhança entre muitos dos significados atribuídos e a sua exploração por muitos artistas plásticos constituem, neste trabalho, o ponto de partida para a elaboração de uma pequena pesquisa entre palavras e significados atribuídos nestas duas áreas.

Designamos por cor a nossa percepção das cores, a nossa vivência e experiência com a cromaticidade de um objecto, mas nunca designamos por cor de um objecto a sua composição molecular. Na sua essência, a música é um fenómeno sonoro, pelo que interpretação mais adequada será a interpretação sonora. “A vivência global da percepção sensorial e da compreensão intelectual da música no ouvinte traz por acréscimo, com a sua complexidade, a emoção, a fantasia e a capacidade vivencial” (Ulrich, 2003, p. 11).

Estudar cor e música é estudar as sensações e os sentimentos que elas suscitam, bem como as suas simbologias. É, também, estudar as suas medições e os seus sistemas de organização.

PALAVRAS NA COR E MÚSICA

Na analogia entre cor e música, destaca-se Newton que optou por sete cores para descrever a decomposição da luz branca através de um prisma de cristal, sustentando assim uma correspondência entre as cores e uma escala diatónica – sete cores (arco-íris) para sete notas (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si).

Newton was probably responsible for the concept that there are seven primary colours in the spectrum – he had a strong interest in musical harmonies and, since there are seven distinct notes in the musical scale, he divided up the spectrum into spectral bands with widths corresponding to ratios of the small whole numbers found in the just scale (Longair, M, 1995, p.72)

Esta ideia descrita por Longair foi elaborada por Voltaire no texto *Éléments de la Philosophie de Newton* (Longair, M, 1995).

Kandinsky desenvolveu esta correspondência equacionando as cores com formas básicas (abstractas) – vermelho para quadrado; azul para o círculo; amarelo para o triângulo – com os tons da música. Assim, para Kandinsky o vermelho soava a um trompete, o azul era profundo como o som de um órgão e o amarelo soava a uma nota aguda semelhante ao chilrear de um pássaro. Kandinsky acreditava que as cores tinham uma determinada forma e som “(...) as a result, he felt that colors should be used in art purely for their emotional and symbolic content (just as they were in russian icon) and not for their representational (Walch, M.; Hope, A., 1995, p.142).

Klee, muito influenciado pela teoria da cor e música de Kandinsky, identificou as suas caixas de cores com notas musicais. Atribuindo valores musicais às cores, cada composição ou distribuição de cores no seu suporte corresponderia e poderia ser lido por Klee como uma peça musical, contendo assim cada cor uma simbologia própria e harmonia de conjunto, “(...) saw himself as a composer who used color” (Walch, M.; Hope, A., 1995, p.144).

A música, segundo Bruyne, citado em Maria Mota, ocupava um lugar de relevo em relação às artes plástica dado que a dimensão temporal possuía, para os gregos e medievais, mais relevância que a dimensão espacial, como consequência, o sentido da audição era superior ao da visão (Mota, 2010). No entanto, não se pretende, neste breve estudo, fazer uma relação de importância entre as duas áreas mas sim explorar e conhecer as correspondências que existem entre palavras e ideias, e através de estas contribuir para uma nova abordagem a nível pedagógico em ambas as áreas.

Tanto a sensação de **visão** como a **audição** variam de indivíduo para indivíduo. Para além de todos os factores psicológicos, culturais, sociais, geográficos etc, existe um primordial: a nossa configuração física, ou seja a nossa herança genética.

Existe um processo lógico e científico no que respeita a sensações – os raios luminosos passam através da córnea, ou as ondas sonoras fazem vibrar o tímpano - mas a configuração dos seres humanos varia, dando origem a diferentes recepções e interpretações de um impulso nervoso.

No que se refere à **cor**, esta pode ser descrita e sistematizada com referência a três qualidades - **tonalidade**, **brilho** e **intensidade**. A cada tonalidade encontra-se associada uma secção de tonalidades que resume todas as cores com a tonalidade

referida. Por exemplo, na secção do verde, a tonalidade é a mesma em toda a parte, enquanto o brilho varia na direcção vertical e a intensidade da cor na horizontal. Todas as cores de uma fila têm o mesmo brilho, que é o da cor cinzenta, mais à esquerda. Todas as cores de uma coluna têm a mesma intensidade. Em analogia o **som** também se caracteriza em três qualidades: **altura, intensidade e timbre**. A altura permite distinguir os sons com frequências diferentes: frequência baixa – som grave; frequência alta – som agudo. A intensidade permite distinguir os sons com amplitudes diferentes: amplitude alta – som forte; amplitude baixa – som fraco. O timbre permite distinguir o mesmo som produzindo por diferentes fontes sonoras. Na **percepção absoluta da cor**, não podemos supor um modelo que determine, em qualquer circunstância, que um indivíduo possua uma visão absoluta das cores. O nome de uma cor é reconhecido como sendo um certo grau de uma escala ou estando a um certo intervalo acima ou a baixo da cor percebida. Por outro lado em relação à **percepção absoluta do som**, existem pessoas com ouvido absoluto, o que significa que possuem uma aptidão inata para determinar uma frequência absoluta do som e fazer a sua correspondência para uma determinada escala. Os indivíduos sem ouvido absoluto identificam as notas por uma escala de relação. Dada uma nota padrão (lá) com frequência de 440 vibrações por segundo, são identificadas todas as notas que se encontram à distância desta.

O termo **intensidade** (luz ou som) é uma qualidade de alterar, ou seja: som- fraco ou forte; cor- fraca ou forte. Em relação à **cor**, intensidade existe na relação entre a sua constância e a variação de luminosidade. Se observarmos uma folha à luz do dia identificamos a sua cor – verde; se a observarmos à luz de uma vela continuamos a identificar a mesma cor – verde. Embora a intensidade de luz sobre a folha verde se modifique e isso condicione a nossa percepção, as propriedades da cor continuam inalteráveis. No **som** a intensidade permite distinguir sons com diferentes amplitudes, ou seja amplitude alta, som forte, amplitude baixa som fraco. O ouvido distingue aproximadamente 325 graus de intensidade sonora e a variação de intensidade cria a dinâmica (*pp, p, mf, f, ff,...*). Fazendo um paralelo entre as imagens produzidas pelos olhos (cores complementares) e as **vibrações por simpatia**, notamos que: depois de estarmos a olhar fixamente, durante alguns minutos para um quadrado azul, e em seguida, olharmos para uma superfície branca, continuamos a ver a imagem de um quadrado mas agora de cor laranja (complementar do azul); da mesma forma se tocarmos uma nota num instrumento

as cordas de outro (que se situe próximo) vibram exatamente na mesma nota, sons correspondentes, “ (...) se tivermos dois pianos ao lado um do outro e se levantarmos os abafadores de um deles (primindo as teclas ou o pedal direito), as suas cordas vibram por simpatia sempre que se produzirem no outro piano sons correspondentes (D’Almeida, V., 1995, p. 75).

A **constância da cor** é um dos fenómenos mais incríveis do vínculo da percepção num indivíduo.” (...) O indivíduo só pode existir num mundo em que os objectos sejam constantes”(Stern, W.,1950, p. 203). A percepção de um objecto traduz-se na sua observação numa situação presente, mas não a reduz a uma situação momentânea. A cor de um objecto não muda conforme as circunstâncias em que ele é observado, mas pelo contrário mantém a constância necessária à sua manifestação. Em paralelismo a nível sonoro pode realçar o conceito de **isorritmia** que consiste na igualdade não só na estrutura dos período mas “também no valores das notas dos mesmos” (Ulrich, 2003, p. 217).

Na **percepção visual** ou na **isorritmia** não importa apenas o estímulo físico momentâneo mas também a relação total entre pessoas e objectos ou sons, no campo do visual ou audível.

Tom e meio-tom, neste âmbito pode se dizer que os meios-tons da música podem corresponder às cores intermédias. Na **cor** é definido como uma variação da mesma mas sem ser a sua gradação com adição de preto. É o grau de intensidade de uma cor.

Tom é sempre uma cor intermédia entre duas cores puras. Cores intermédias são as que resultam da mistura de cores básicas com cores secundárias. Na música, um tom, corresponde a um intervalo melódico de dois meios tons e meio tom corresponde a um intervalo mais reduzido (12ª parte da oitava) de sistema temperado.

No que se refere ao conceito **tonalidade**, na **cor** a tonalidade está associada a uma variação e mistura com a qual se modifica a *matiz*. Usando o *croma* de uma cor (grau máximo de saturação), que corresponde à sua máxima qualidade de pureza, como ponto de referência, todas as cores derivadas desta indicam uma mesma tonalidade. Assim, tonalidade de uma cor é um conjunto de matizes (tom) derivada de um croma (saturação) comum. Na **música a tonalidade** denomina-se quando “da *escala matricial* escolhem-se sons e reúnem-se num **sistema de referência** em

torno de um *som central*, ou fundamental de referência” (Ulrich, 2003, p. 87). A tonalidade é o equilíbrio que se obtém atribuindo às notas de um sistema musical ou às cores de um sistema cromático, determinadas funções com um centro de atracção chamado tónica (na música) e croma (na cor).

Na cor o **timbre** corresponde à intensidade. A intensidade de uma cor define o tom desta. Timbre é a qualidade de pigmentação, ou propriedade de uma cor em absorver e reflectir os raios luminosos. A C. I. E. (Comission International de L'Eclairage) estabeleceu prâmetros quanto à relação luz/cor (quantidade de absorção e refração), designando assim as cores puras. Na música, o **timbre** é a *cor do som*, o que permite distinguir o mesmo som produzido por diferentes fontes sonoras. De este modo, a cor do timbre corresponde, por analogia com a música, ao *som de uma cor*. Esta é uma das raras vezes em que a música recorre a uma imagem relacionada com a cor para se definir.

Tanto na cor como na música o conceito **valor** é tratado através de uma forma geométrica. Na cor o termo é usado para descrever a luminosidade relativa de uma cor comparada numa escala de gradação entre o branco puro e o preto. Usa-se o termo gradação para descrever uma variação de luminosidade de uma determinada cor pura do espectro, em intervalos previsíveis. O trabalho de Ostwald acerca da gradação das cores em escalas, consistia na adição de preto de uma forma geométrica crescente, ou seja em medidas de 1, 2, 4, 8, 16 e assim sucessivamente. Na música os valores das figuras rítmicas também se organizam de uma forma geométrica, crescendo o número de figuras rítmicas à medida que o seu valor vai diminuindo. Por exemplo a semibreve corresponde a quatro pulsações, logo para obter o mesmo numero de pulsações seria necessários duas mínimas quatro semínimas, oito semicolcheias, (...).

Tanto a **organização de cores** como de **sons** têm um objectivo facilitar a leitura e a compreensão.

O termo **transposição**, que em música corresponde à transferência de uma tonalidade para a outra, poderá se fazer analogia com a cor na medida em que seria a modificação de uma ou várias cores através da alteração do seu grau de luminosidade.

A palavra **harmonia** faz também parte do léxico destas duas áreas, se na cor refere-se à relação estabelecida entre duas ou mais cores, numa harmonia

cromática o tema é dos mais relativos dentro da teoria da cor, na música, harmonia é o aspecto *vertical* da música por oposição do contraponto que é o aspecto *horizontal*, trata-se da sobreposição de dois ou mais sons diferentes.

Por fim destaca-se, na cor, a palavra **monocromia**, que descreve uma escala baseada numa só cor pura. Inclui variações de tonalidade, brilho e intensidade de uma mesma cor ou/e escalas de cores próximas como no caso da paleta de cores usada por Picasso e Braque no cubismo. Por comparação na música identifica-se **monocórdio**, um “instrumento de uma só corda com cavalete móvel, para a demonstração das proporções interválicas” (Ulrich, 2003, p. 227).

No decorrer deste artigo pretendeu-se realçar que entre a cor e a música existe uma relação de vivências sejam elas relacionadas por identificação, analogia ou por acumulação, a sensação existe sempre como impressão sensorial do receptor. Ao fazer este paralelismo procurou-se a utilização de uma linguagem objectiva e clara para que em caso de uso como recurso pedagógico não criasse imprecisões. Este é apenas um pequeno contributo de aproximação de duas áreas que, como ficou demonstrado, concentram em si, muito em comum.

BIBLIOGRAFIA

- Ariel, A., Cobo, C. (1990) Seminário de Arte y Psicoanálisis, Ciclo II/ 1990: La Danza, estilos, enseñanza y transmisión, Catalogos Editora.
- Arnheim, R. (1974) Arte e Percepção Visual, Livraria Pionera Editora, São Paulo.
- Candé, R (1983) A Música- Linguagem, estrutura, instrumentos, Edições 70, Lisboa.
- D'Almeida, V. Música (1993) Difusão Cultural, Lisboa.
- Doefman, L.; Leontiev, A; Petrov, M.; Sozinov, A, (1992) Emotions and art: problems, approaches, explorations, Institute of Arts and Culture.
- Gleick, J. (1989) Caos- A construção de uma nova ciência, Gradiva.
- Lamb, T. ; Bourriau, J. (1995) Colour: Art & Science, University Press, Cambridge.
- Mota, M. d. (2010). Arquitectura, Música e Acústica no Portugal Contemporâneo. Porto: FAUP.
- Read, H. (1991) A concise History of Modern Painting, Thames and Hudson, New and augmented edition 1974, reprinted.
- Sanz, J. (1985) El Lenguaje del Color, Hermann Blume.
- Stephan, R.(1978) Enciclopédia Meridiano Fischer – Música, Editora Meridiano, 2ª Edição Portuguesa.
- Stern, W. (1950) Psicologia Geral, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ulrich, M. (2003). Atlas de Música. Lisboa: Gradiva .Walch, M.; Hope, A. (1995) Living Colors: The definitive guide to color palettes through the ages, Chronicle Books.
- Wittgenstein, L. (1977) Anotações sobre as cores, Biblioteca de Filosofia Contemporânea, Edições 70, Lisboa.

NOTA: *Este texto está consciente e intencionalmente escrito segundo a norma ortográfica da Língua Portuguesa anterior ao Novo Acordo Ortográfico*

5 | Exploring citizenship concepts through an art based lens

*Fiona King
Dervil Jordan*



CONTEXT

Creative Connections is a Comenius-funded project involving six partner countries in developing 'connectedness' between schoolchildren across Europe through exploring art, citizenship and digital media. The participating countries are the UK, Ireland, Portugal, Spain, Czech Republic and Finland. A team of Initial Teacher Educators from the Education Faculty in The National College of Art and Design (NCAD) in Dublin represent the Irish team of the European collective. The project will facilitate direct linking of classes and students across Europe in order to provide a forum for pupils to discuss their understanding of being European citizens. The students will use visual and digital art as a way of expressing emotional and culturally symbolic ideas.

Creative Connections builds on the previously successful Comenius funded Images and Identity project, a two-year collaborative curriculum development and research project, which evolved new resources for teaching and learning about European

Citizenship Identity through digital art projects (www.image-identity.eu/). The Creative Connections project aims to take the Images and Identity work further through the development and use of an online art gallery, the 'Connected Gallery'. The 'Connected Gallery' includes a multilingual facility that will offer pupils from the partner European countries an opportunity to communicate through both visual and text-based multilingual 'voices'. In doing so it will provide students with the opportunity to communicate and connect in a way that will also develop cross-cultural empathy.

INTRODUCTION

In order to locate and explore citizenship concepts within the context of the subject of visual art this literature review explores aspects of both Eisner's (1997) *essentialist* and *contextualist* perspectives for art education as a theoretical framework in which to embed an issue-based approach. The focus of the literature is then shifted to examine the writings of Dawe Lane 1995; Efland 2002; Hoffman Davis 2008 and Pringle 2009, to contextualise the importance of how learners can examine contemporary art practice as a means to explore socio-political themes that are current and relevant to to-day's learner. In addition, their writings put forward a substantive argument for the importance of recognising the centrality and significance of fostering critical literacy among students, as a means for them to express ideas and formulate concepts surrounding the creation and appraisal of artwork.

From an Irish context the paper refers to *Points of Alignment* (2008), the Report of the Special Committee on the Arts and Education in Ireland. In response to the *Point of Alignment* report Kinsella's address to the *Encountering the Arts* (2010) conference in The Irish Museum of Modern Art (IMMA) is examined. Along with the writing of Granville (2010) and Coolahan (2010) this selection of references identifies current thinking from an Irish perspective of how an integrated approach to the arts, across subject syllabi in formal curricular structures, can enable profound and rich learning experiences for the student.

The paper briefly examines the structure of the Transition Units (TU) within the existing Transition Year curriculum in post primary education in the Republic of

Ireland. The concept and proposed implementation of the TU within Transition Year is detailed in The National Council for Curricular Assessment (NCCA) *Proposals for the Future Development of Senior Cycle Education in Ireland* (2005). In conclusion, the paper refers to Cusack's (2009) interim evaluation report for the Comenius-funded Images and Identity (I&I) project, commissioned by the National College of Art and Design (NCAD), to substantiate the potential of the Transition Unit as a means to incorporate meaningful visual art and citizenship cross-curricular integration.

Eisner's (1997) *essentialist* and *contextualist* perspectives

To enable the learner to explore concepts of citizenry, rights and responsibilities through the lens of the subject of visual art, Eisner's (1997) seminal text *educating artistic vision* defines a *essentialist* and *contextualist* perspective for art education. By encompassing aspects of both frames of reference, Eisner presents a paradigm that utilises the unique imaginative and aesthetic nature of art to work in tandem with art's ability to act as an exploratory channel. This duality of perspectives enables the student to examine aspects of human experience and issues that are relevant to their lived experience.

The rationale for the inclusion of both art education and education for citizenship in formal educational structures is framed with this discourse as subjects that champion educational process that are exploratory, imaginative and utilise the learners personal experiences as a point of entry. Although both approaches are unified in a sustained belief that the inclusion of art within formal curriculum should take centrality of place and afford the learner a formative and cognitive experience, there are fundamental differences in their rationale, ethos and delivery. Each standpoint has profound consequences in shaping and delivering a curriculum (Eisner, 1997, p.2).

The *contextualist* approach assumes that the needs of the learner and the surrounding community will shape, inform and direct a pedagogical approach to an arts-based programme to ensure that it is meaningful and appropriate to the learner. The subject of art is appropriated for the greater good as opposed to a focus on the aesthetic, perceptive core philosophy of art. This directive can be contentious and problematic as Eisner poses the question, 'who determines what ones needs are?', concluding that needs are based on a value system and individuals within a collective will have contradictory and opposing needs (ibid, p.4).

To provoke a counter argument to a *contextualist* approach Eisner (ibid, p. 7) presents an *essentialist* viewpoint as one that focuses on the intrinsic values, qualities, and indigenous characteristics that are unique to art. Eisner states that an *essentialist* perspective views art as 'intrinsically valuable, it is relatively rare and it should not be subverted to serve other ends' (ibid, p, 6). At the core of this engagement the creation of art remains the dominant outcome. This facilitates the learner to engage on an aesthetic and perceptive level to comprehend and reflect on human experience.

By incorporating aspects of both Eisner's (1997) *essentialist* and *contextualist* perspectives the educator can devise and implement a pedagogical approach that enables the learner to interrogate issue-based themes, specific to their experience, whilst emphasising the importance of the aesthetic and skill-based context inherent in the principles of creating and appraising works of art.

'Meaning Making' - Critical literacy and contemporary art practice

Contemporary art practice offers a unique lens in which to explore issue-based themes. Hoffmann Davis (2008) proposes that contemporary art practice reflects the commitment of its predecessors in addressing social injustice, not only through its ability to reflect 'the continuum of inhumanity that challenges human beings' but 'the timeless power of art to embody and convey these human dilemmas (2008, p.76).

MacDonald (2006) in citing Adair (1992) in his essay *Post-it Culture: Postmodernism and Art and Design Education* in Hardy (2006), *Art education in a Postmodern world* observes that there is a 'growing democratisation' of the arts through the communal discourse generated by the viewing public. This development has established a cultural literacy that emanates from the critique and review of the work. Increasing art is more accessible to the public with...

...culture evermore becoming the site of contention, for political, social and other debates mediated through the language and images of art' (MacDonald, 2006, p. 47).

To extend the argument, Dawe Lane (1995) in her essay *Using Contemporary Art* in Prentice (1995) *Teaching Art and Design Addressing Issues and Identifying Direction*, argues for the importance of the inclusion and consideration of contemporary art practice in post primary curriculum as a significant social commentator that enables 'pupils to feel a sense of ownership over the material'

(p.97). Reflective of contemporary concerns, current events and experiences and interests of today's society, contemporary art practice calls for a hybrid of diverse sources, cultural references and socio-political themes to stimulate and inform its creation. The artist as researcher is a role reflective and indicative of a contemporary practice that supports and encourages 'mining the past both visually and ideologically but also re-evaluating it, even reinventing it' within the context of the artwork that they create (ibid, p. 98).

Drawing on her own experience as a community education organiser at the Whitechapel Art Gallery, Dawe Lane (1995) recognises the problematic nature of introducing and analysing contemporary art practice in the context of a classroom environment, where students are often traditionally taught in the exploration of art history through a linear, chronological, approach. It is often difficult to elicit and mediate students' responses to the work, as contemporary art is often valued under different criteria to that of traditional, historic art practices. Defined by a plethora of complex and contradictory influences, the value of contemporary art often shifts away from the significance of technical skill, to emphasise the importance of the idea and emerging concepts. The artwork is often ethereal and temporary in nature, its associated meaning is contextualised by the environment it is viewed in and the audience it is viewed by (ibid, p.97-102).

In an effort to demystify the practice of contemporary art, Dawe lane (1995) proposes that a visit by students to a living artists' studio can provoke interest and a deeper understanding of the concepts that are associated with contemporary art practice. The student's experience of visiting a studio environment can stimulate curiosity to examine the research and production process that the artist engages in. The student can examine the scale they work from, the alternative materials and media they use within their practice and the diverse references and stimulus that informs their artwork (ibid, p.106).

The cognitive development psychologist Hoffmann Davis (2008) in *Why Our Schools Need the Arts* champions the importance of the 'interpretive conversation' that is facilitated by the ambiguous nature of the arts. This allows for the opportunity for students to explore concepts of identity, the self and others, by nurturing each student's response to contemporary works of art as valid and unique in their individual observation and interpretation.

The work of art re-captures that blurriness between object and idea and self and other; it is the deliberate crossing of boundaries that count for their ambiguity (Hoffmann Davis, 2008, p.62).

In order to extend the argument put forward by Hoffmann Davis (2008), Efland (2002) in *Art and Cognition Integrating the Visual Arts In The Curriculum* explores the importance of 'interpretive conversation' and inquiry as a significant cognitive activity that the arts foster when viewing and creating work. In doing so the arts provide the learner with a multiple, explorative, investigative, engagement that 'fosters the capacity to construct interpretation'. Efland states that the interpretive inquiry is facilitated by 'the actual creation of such works' and what is 'recognised directly in perception by looking' at the works of art, where meaning is deciphered (Efland, 2002, p.162).

In alignment with Hoffmann Davis and Efland's thinking, Pringle (2009) in *The Artist Led Pedagogical Process in the Contemporary Art Gallery* presents a 'Meaning Making' framework to examine how artist/ educator led pedagogical approaches can inform innovative teaching models that facilitate students to respond and interpret works of art. Pringle proposes that by examining imagery in a questioning, probing, context, as opposed to offering literal answers, the student is provided with an environment that promotes interpretative inquiry and utilises each learner's experience. In doing so the learner is encouraged to present a range of ideas and diverse opinion, to create meaning from the visual narratives that they view. In response to Anderson (1999) Pringle (2009) states that critical, reflective, dialogic exchange between facilitator and student when viewing artwork is an integral part of the learning and meaning making process

Dialogue is a dynamic generative conversation, which promotes critical investigation, reflection, analysis and the reorganisation of knowledge. Dialogue allows for risk taking and the sharing and questioning of ideas, and hence gives space to all voices (Pringle, 2009, p.178).

Both Pringle 2009; Hoffmann Davis, 2008 and Buchanan, 1995: speak of the importance of ensuring that the art making process takes centrality of place within a 'Meaning Making' framework. In doing so Pringle examines the artist's creative process and methods, to inform a pedagogical approach that facilitates the students to examine the processes that define contemporary art practice.

'Playfulness and risk-taking are central as art making is necessarily uncertain and fluid. They value curiosity, imaginative responses, open mindedness and the freedom to explore concurrent strands of interests. They see productive failure occupies an important place in their practice and feel comfortable with not knowing (Pringle, 2009, p. 176).

Similarly both Hoffmann Davis (2008) and Buchanan (1995) observe that within the making and doing of art the student participates in a tangible, sensory engagement with the material on which 'thinking and learning are imprinted' in order to contextualise their experience and nurture a sense of agency (Hoffmann Davis, 2008 p.55).

Buchanan (1995) in his essay *Making Art and Critical Literacy: A reciprocal Relationship*, also emphasises the importance of identifying the symbiotic relationship that exists between establishing a critical visual language and the process of creating artwork. He proposes that the practical and critical domains can work in unison to complement each other. Without critical appraisal and reflective analysis of a rich and varied body of stimulus the creation of artwork and the concepts that inform the work can remain restrictive and superficial. Buchanan (1995) surmises that 'the quality of making is impoverished because ideas are not formed as fully as they might be' (Buchanan, 1995, p.39).

The value of Art Education: An Irish Perspective

The Council of National Cultural Institutions in its submission to the government for the preparation of the National Development plan (2007-2013) broadly defines art in terms of the contribution it makes to a learning community in the Republic of Ireland. In doing so it rationalises the intrinsic values it contributes to meaning making, identity formation and critical literacy within a curricular provision and educational discourse.

Art broadly defined, is a fundamental human enterprise: the making of meaning, individual and collective, through representation...In making art we make ourselves. In understanding art we understand ourselves (2006, 3ii)

Similarly *Points of Alignment* (2008), the Report of the Special Committee on the Arts and Education, rationalises the importance and value of the inclusion of arts education within primary and post primary education in the Republic of Ireland. The report presents arts education as a conduit in which to explore contemporary societal issues and citizenry concerns by stating the following...

The formal education system is an important crucible for social change, especially at a time of rapidly changing notions of identity, with consequences for social cohesiveness. Education in the arts has a precise, positive and important contribution to make to this issue and arts in education programmes are especially well placed to increase knowledge and cultural understanding and to celebrate diversity (2008, p18).

In response to the *Points of Alignment* (2008) report a day long conference, attended by representatives from cultural and educational institutes, was held in The Irish Museum of Modern Art (IMMA) 2010. The conference was part of a series of events to examine the relationship between the arts and education. A synopsis of Kinsella's (2010) address to the conference highlighted the value of an arts-rich school, and argued for the 'necessity of co-curricular experience' in terms of the potential of integrating the arts across subject syllabi. In doing so Kinsella (2010) presented a framework whereby...

...the visual may be used as an aid to the teaching activity, the challenge is therefore to transform the rhetoric of the syllabi into a reality, so that art is acknowledged as knowledge (Kinsella, 2010, p.22)

Coolahan (2010) in *The Changing Context of the Arts in Irish Education*, his essay prepared for the Special Committee on Arts and Education, maps the evolution of art education within the current education reform agenda in the Republic of Ireland. Coolahan states an enriched revision of curriculum, that emerged in the middle nineties, focused on a

...commitment to a broad curriculum, which responds to the multiple intelligences of pupils and which encourages greater scope for creative and constructivist learning (Coolahan, 2010, p.37).

In support of this approach, Coolahan (2010) examines how current thinking could be '*hospitable to the experience of the arts*', and their meaningful integration across subject syllabi in the formal and informal curriculum. In doing so he calls for a more focused and informed curricular overview to identify how the arts will benefit the learner (ibid, p. 37).

Coolahan (2010) observes that Irish Government policy is currently focusing on curricular revision and the promotion of subjects such as science, mathematics and technology in Irish education, with relatively little focus on promoting the arts within education. In support of the governments commitment to '*foster innovation, creativity, imagination, divergent thinking, entrepreneurship and experimentation in pupils*' he emphasises the vital role of the arts, within education, as a significant driver to achieve such educational outcomes.

Art Education and Citizenship Education: Cross Curricular Opportunities

Cross-curricular activities in formal education structures that incorporate both the subject of art education and citizenship can provide the student with a duality of perspectives that intersect and complement the exploration of concepts surrounding citizenry and identity through a variety of imaginative pedagogical approaches.

The National Council for Curricular Assessment (NCCA) *Proposals for the Future Development of Senior Cycle Education in Ireland* (2005) identified the need for a revision and restructuring of existing curriculum structures in post primary education, with the introduction of several new curriculum components. This proposed modification was necessitated by a need 'to include more diverse programmes of study' to provide for a more flexible and innovative learning environment that...

...will allow for a better balance between knowledge and skills in the educational experience of senior cycle students, and will promote the kinds of learning strategies associated with participation in the knowledge society (NCCA, 2005, p. 6)

In terms of providing experiential and creative approaches to learning, in alignment with current curricular revision and reform, The Transition Year Programme (TYP) is a one-year post-primary programme that facilitates such an environment. The programme has been in existence in Ireland since 1984, located between Junior and Senior Cycle. In *Transition Year Programmes Guidelines for schools* (1994, DoE) the NCCA envisages the transition year programme as one that promotes autonomous and participative learning experiences, that go beyond the parameters of the school environment and encompass *the personal, social, vocational and educational development of students*. Ultimately the Transition year programme strives to offer student a broader context to their educational experience before proceeding to the exam-driven senior cycle of post primary schooling. As stated by the Department of Education the Transition Year is defined by the following philosophy and ethos.

It provides a bridge to help pupils make the transition from a highly structured environment to one where they will take greater responsibility for their own learning and decision-making. Pupils will participate in learning strategies which are active and experiential and which help them to develop a range of transferable critical thinking and creative problem-solving skills (1994, DoE).

Since the mid nineties the transition year has expanded considerably to include innovative curriculum components such as the introduction of Transition Units (TU) within the Transition Year programme. The TU provides for innovative cross-curricular opportunities. These 45-hour units of study facilitates teachers with the opportunity to devise, structure and implement a curriculum that would engage the learner in methodologies that promote five key skills. These key skills include

'information processing, critical and creative thinking, communication, working with others and being personally effective' and demonstrated a commonality with the skill and value base promoted within citizenship education (NCCA 2005, p.37-44).

Mella Cusack (2009) in her interim evaluation report for the Comenius-funded Images and Identity (I&I) project, referred to at the beginning of this paper, recommended that project co-ordinators and participants for the Image and Identity project explore the possibility of building upon the pilot teaching and learning materials developed over the duration of the project. In doing so the resources could underpin the construction of a TU that would encompass innovative cross-curricular engagement between visual art and citizenship education through the Creativity and Local and Global Citizenship units of study.

The project participants noted the TU framework would give them the opportunity to devise and implement a module that would integrate concepts of citizenry through the lens of visual art and...

...lead to the production of online, innovative curriculum materials that integrate learning in art and citizenship and build upon the existing database of visual images that explore and communicate messages and meanings about individual and group identity (Cusack, 2009. p.21).

In conclusion: Merging the aesthetic with the issue

Art education and citizenship are inextricably linked through a similarity of concerns in their core subject content that enable the learner to explore the human condition and how it is impacted upon by socio political, cultural, economic and environmental concerns. Granville (2010) in his paper *Principles for the Teaching of Citizenship* explores the dualities of perspectives that interconnect and harmonize both art and citizenship education and provide for the possibilities of meaningful cross-curricular integration between both subject area.

Art education is uniquely well placed to foster attitudes and dispositions of critical judgement. Because there are no absolute 'right answers' in art education, young people have the opportunity to develop a sense of personal confidence and to make informed, personal judgements. These practices of art education can serve as a basis for engaging in citizenship education, where similar values can be applied to issues of varying complexity (Granville, 2010, p.2).

In conclusion, the interrogation of citizenship concepts through the exploration, appraisal and creation of contemporary art practice enables the learner to explore, to research, to question, and to value art as an insightful social commentator that

explores issue that reflect the students concerns of living in today's society. Eisner (1997) states that

...the experience that constitutes art does not begin when the inquiry is over- it is not something at the end of the journey, it is part of the journey itself...the arts contribute to the fund of our experiences, develop our perceptivity, and hence enable us to savour the previously insignificant. In this sense the arts develop the sensibility necessary for human concern (1997, p.280-281).

REFERENCES:

- Buchanan, M (1995) *Making Art and Critical literacy: A Reciprocal Relationship* in Prentice, R. (1995) *Teaching Art and Design Addressing Issues and Identifying Direction*. London:Cassell
- Coolahan J, (2010) *The Changing Context of the Arts in Irish Education* in Barnard, I. *A Report on the Encountering the Arts Conference* The Irish Museum of Modern Art. Dublin: The Arts Council
http://www.artscouncil.ie/Publications/Encountering_the_Arts_Final_ReportMarch2011.pdf Last accessed Sept 10th 2012
- Dawe Lane, L. (1995) *Using Contemporary Art* in Prentice, R. (1995) *Teaching Art and Design Addressing Issues and Identifying Direction*. London:Cassell
- Department of Education (DoE) (1994) *Transition Year Programmes Guidelines for schools*
<http://ty.slss.ie/resources/guidelines.pdf> Last accessed Sept 10th 2012
- Cusack, M. (2009) *Images and Identity – Comenius Project (Ireland) Interim Evaluation Report*. National College of Art and Design
- Efland, A.D (2002) *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press
- Eisner, E.W. (1997) *educating artistic vision*. Stanford University: Macmillan Publishing Company
- Granville (20??) *Principles for the Teaching of Citizenship*.
http://www.image-identity.eu/teacher_guidelines_folder/name/principles-for-the-teaching-of-citizenship.pdf/view Last accessed Sept 10th 2012
- Hoffmann Davis, J. (2008) *Why Our Schools Need The Arts*. New York: Teachers College Press.
- Kinsella, P. (2010) *Framework of an Arts-Rich School* in A Report on the Encountering the Arts Conference The Irish Museum of Modern Art Dublin: The Arts Council
http://www.artscouncil.ie/Publications/Encountering_the_Arts_Final_ReportMarch2011.pdf Last accessed Sept 10th 2012
- Mac Donald, S.W. (2006) *Post-it Culture: Postmodernism and Art and Design Education* in Hardy (2006), *Art education in a Postmodern world*. Bristol: Intellect Books
- NCCA (National Council for Curriculum and Assessment) (2005) *Proposals for the Future Development of Senior Cycle Education in Ireland* Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
http://www.ncca.ie/uploadedfiles/scycle%20advice_0405.pdf Last accessed Sept 10th 2012
- NCCA (National Council for Curriculum and Assessment) (2008). *Developing Transition Units: Draft Handbook for Schools*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. p5-23.
http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Senior%20Cycle%20Review/TU%20Handbk_07.08.pdf Last accessed Sept 10th 2012
- Points of Alignment* (2008) The Report of the Special Committee on the Arts and Education.
http://www.artscouncil.ie/Publications/Arts_education_en_08.pdf Last accessed Sept 10th 2012
- Pringle, E. (2009) *The Artist Led Pedagogical Process in the Contemporary Art Gallery: Developing a Meaning Making Framework*. JADE. Blackwell Publishing Ltd.

6

Dança na escola: uma abordagem psicomotora em crianças de 6 a 8 anos

Naira Batisti¹

Marco Aurelio da Cruz Souza²

RESUMO

A dança relacionada à psicomotricidade interfere no desenvolvimento motor e no aspecto psicológico da criança tendo em foco a educação. A dança pode ser um importante aliado da educação, no sentido que através dela a criança desenvolva sua estrutura sensorial, por meio da realização de diversas ações físicas, a criatividade, o gestual, a afetividade e a cognição. Partindo disso, o estudo vem comparar e mostrar que crianças praticantes de dança, têm maior desenvolvimento psicomotor que crianças não praticantes, pois os movimentos que são capazes de fazer, gradualmente favorecem ao desenvolvimento expressivo na dança, e também ampliam seu repertório motor, havendo reflexão do movimento e a conscientização do corpo. O objetivo geral desta pesquisa é investigar a influência da dança no desenvolvimento psicomotor em crianças de 6 à 8 anos, em escolas particulares de Brusque-SC que tenham a dança incluída em sua grade extracurricular. Para isso será aplicado a Escala de Desenvolvimento Motor de Rosa Neto no qual se baseia em 7 elementos básicos da motricidade: Motricidade Fina, Motricidade Global, Equilíbrio, Esquema Corporal, Organização Espacial, Organização Temporal e Lateralidade. A amostra será composta por 45 alunos praticantes de dança e 45 alunos não praticantes de 3 escolas particulares de Brusque-SC. Conclui-se que o conteúdo dança, quando inserido dentro da escola amplia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Palavras-Chaves: Dança, Psicomotricidade, Desenvolvimento Psicomotor.

¹ Especialista em Dança Educacional pelo CENSUPEG. Graduada em Educação Física – Licenciatura e Bacharelado – pela UNIFEBE, Centro Universitário de Brusque. Cursos na área de Educação, na área da Educação Física e Dança. Experiências profissionais na área educacional e artística do município de Brusque - SC. nairabatisti@hotmail.com

² Mestre em Performance Artística – Dança pela Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa Portugal. Especialista em Dança Educacional pela Universidade Estadual de Santa Catarina. Docente do curso de Educação Física do Centro Universitário de Brusque, UNIFEBE. Coordenador do Grupo de Danças Alemãs da FURB, Universidade Regional de Blumenau. marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

ABSTRACT:

The dance-related psychomotor and motor development interferes with the psychological aspect of the child with a focus on education. Dance can be an important ally of education in the sense that through it the child develops sensory structure, through the implementation of various physical actions, creativity, gestures, affection and cognition. Based on this, the study is to compare children and show that dancers have greater psychomotor development than children who did not practice because the movements that are able to gradually favor development in expressive dance, and also expand its motor repertoire, with reflection movement and body awareness. The objective of this research is to investigate the influence of dance on psychomotor development in children from 6 to 8 years in private schools in Brusque-SC, which have included the dance in his crate extracurricular. It applies to the Motor Development Scale Rosa Neto in which it is based on seven basic elements of motor function: Fine Motor, Motricity Global Balance Corporal, Space Organization, Organization and laterality. The sample consisted of 45 students will be dancers and 45 students who did not practice three private schools in Brusque, SC. We conclude that the dance content, when inserted within the school expands the child's psychomotor development.

Keywords: Dance, Psychomotor, Psychomotor Development.

INTRODUÇÃO

A importância das atividades físicas para o desenvolvimento motor e para o aspecto psicológico das crianças é um tema de interesse a todos ligados a Educação. Na Educação Física a abordagem sobre os aspectos psicomotores relacionados ao desenvolvimento humano e infantil, geram em pesquisadores e educadores uma preocupação maior tendo em vista a possibilidade de realmente demonstrar os resultados das atividades corporais nas crianças.

A dança pode ser um importante aliado da educação, no sentido que, por meio dela, a criança desenvolve simultaneamente aspectos motores, emocionais e cognitivos. “Aspectos esses que interagem e se completam” (AMORIM E FALSARELLA, 2008, p. 306).

Dança como conteúdo nos PCN's³, está inserida dentro das disciplinas de Arte e Educação Física. Nos PCN's (1997), a dança como conteúdo, inclui manifestações da cultura corporal, que como características comuns têm a intenção que o aluno se expresse e se comunique através de gestos e tem a presença de música como referência para o movimento corporal. Os benefícios da dança são inúmeros, de acordo com Gariba (2002, p. 1), “vão desde a melhora da auto-estima, passando pelo combate ao estresse, depressão, até o enriquecimento das relações interpessoais”.

O que contribui para a baixa aplicação da dança nas escolas é que alguns professores de Educação Física ainda se sentem inseguros para aplicar a dança em suas aulas no dia-a-dia, pois a maioria não tem experiência com esse conteúdo ou até se sentem acomodados para planejar uma aula mais elaborada. Outro aspecto que contribui para a baixa aplicação por parte dos professores é que eles acham que para lecionar o conteúdo dança é necessário ser praticante ou ter feito aulas, pois quem nunca vivenciou essa arte não conseguirá aplicá-la em suas aulas.

É preciso que se entenda e aprenda que a dança não é privilégio só para alguns, todos podem dançar e a dança na escola não é arte do espetáculo, é a Educação através da arte. A dança além de todos os aspectos acima citados, pode trazer também alterações nos componentes psicomotores, sendo assim uma ferramenta essencial para a complementação do desenvolvimento.

A psicomotricidade é entendida de diferentes formas entre os autores, entretanto, esta trabalha o movimento como tomada de consciência baseado numa visão global do ser humano, é a interação corpo, mente e espírito através do movimento consciente. Desta forma este artigo tem como objetivo investigar a influência da dança no desenvolvimento psicomotor em crianças de 6 à 8 anos do município de Brusque - SC.

METODOLOGIA

A origem da palavra “método” vem da Grécia, significando os processos utilizados na busca da verdade provisória, por se tratar de uma pesquisa científica. A caracterização do estudo desta pesquisa foi feita por meio de pesquisas e buscas

³ PCN's é a abreviatura dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil.

principalmente em livros, artigos e periódicos. Foi utilizada a técnica da amostragem não probabilística e instrumentos de coleta de dados secundários. Os dados secundários foram pesquisados em artigos científicos publicados em periódicos relacionados à área, textos, jornais, entrevistas, aulas, informações em outros meios e outras publicações que abordem o tema proposto.

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo com revisão bibliográfica, sendo realizada no município de Brusque com crianças de 6 a 8 anos praticantes e não praticantes de dança nas escolas privadas que possuem dança como proposta extra-curricular. Foram realizados testes psicomotores em cinco crianças praticantes de dança e cinco crianças não-praticantes, sendo estas escolhidas aleatoriamente para serem submetidas a aplicação dos testes de cada escola. Foi aplicado o teste psicomotor de Rosa Neto, no qual se baseia em 7 elementos básicos da motricidade: Motricidade Fina, Motricidade Global, Equilíbrio, Esquema Corporal, Organização Espacial, Organização Temporal e Lateralidade. A amostra será composta por 45 alunos praticantes de dança e 45 alunos não praticantes de 3 escolas particulares de Brusque-SC. Conclui-se que o conteúdo dança, quando inserido dentro da escola amplia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Após a aplicação dos testes foi efetuada a tabulação dos dados, e na sequência uma comparação do desenvolvimento psicomotor entre as praticantes e não-praticantes de dança. Foi feita uma inter-relação dos resultados obtidos, para analisar o resultado e identificar as respostas necessárias. A análise dos dados fundamentou-se em gráficos e tabelas feitas depois da tabulação (Excel 2003), pois estes propiciam uma melhor visualização e interpretação dos dados obtidos nos testes.

HISTÓRIA DA DANÇA

A dança refere-se em um ato de expressar-se através de gestos e movimentos, segundo Gariba (2002, p. 31), “o homem dançou antes mesmo de se expressar ou se comunicar com as palavras. Esta foi à primeira manifestação social”. De acordo com Darido e Rangel (2005, p. 200), “os primitivos usam a dança

de maneira imitativa, onde simulavam os acontecimentos que desejavam, pensando que isso tornaria realidade”.

A dança como mencionada, era muito utilizada pelos primitivos como forma de comunicação, era através dela que eles se expressavam diante de tudo que acontecia. Os primatas acreditavam que a dança não era apenas o gesto em si, dançavam porque tinham como o objetivo de fazer acontecer os efeitos da natureza, pois através destes movimentos eles invocavam a chuva, o sol, o fogo e todos os outros fenômenos naturais.

Na Idade Média a Dança Teatral tinha como objetivo entreter a realeza, mas com o domínio do cristianismo a dança começou a ser proibida, pois Santo Augustinho alegou que a dança era um grave pecado. O catolicismo cristianizou a cisão humana feita por Platão: corpo e mente, tendo o corpo como uma dimensão do demônio e a mente/alma como a dimensão do divino, logo quem dançava se expressava através do corpo e não da alma. Mesmo o catolicismo pregando isto, a dança não foi totalmente extinta (OSSONA, 1988).

No renascimento, a Rainha da França, Catarina de Médicis cria o Ballet da corte para divertir os nobres, este é recebido com grande entusiasmo. Durante muito tempo os Balés foram diversão de príncipes e cortesãos, por eles realizados e a eles destinados; em sua representação, que era efetuada durante uma festa ou banquete, apenas intervinham os homens (OSSONA, 1988). O Rei Luiz XIV em 1661 fundou a Academia Real da Dança, neste período também surge a primeira bailarina profissional. Pierre Beuchamps construiu a base do academicismo e as inovações da técnica de elevação, onde surgiram as cinco posições de braço e perna utilizadas até nos dias atuais (FARO, 2004).

No século XVII, surge o profissional da dança, aqui os bailarinos dançavam o que o professor ensinava. Na Idade Moderna, o Ballet não era aprendido apenas pela nobreza, era lecionado em academias abertas a alunos de diferentes origens sociais (SOUZA, 2010). Nesse sentido, se opondo ao Ballet Clássico, surge a Dança Moderna no início do século XX e seus pioneiros procuravam maneiras modernas e pessoais de expressar como se sentiam, procura dar mais ênfase aos sentimentos, sonhos, tentando teatralizá-los ao máximo através de movimentos corporais (SOUZA, 2010).

Para Terry *apud* Faro (2004) existe um estilo ou forma que é, na verdade, mais expressionista do que virtuosística, espetacular, pantomímica ou simples diversão. Na Dança Moderna, as qualidades pessoais mais intensas de cada artista são mais evidentes do que na dança acadêmica. Este estilo apareceu com o intuito de rejeitar a dança acadêmica e clássica.

Entre as pessoas que começaram este movimento estão as americanas Isadora Duncan, Loie Fuller e Ruth St Denis. A pioneira da dança moderna foi Isadora Duncan, mas a primeira técnica estruturada foi a de Martha Graham, criada nos anos vinte e trinta do século passado (SOUZA, 2010).

No processo histórico da dança, a inclusão destes novos estilos, influenciou o surgimento de novas técnicas e novas modalidades como o jazz dance, sapateado, dança contemporânea, danças de salão, *street dance*, entre outras.

EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

A dança está inserida nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) dentro do documento de Artes. Segundo (BRASIL, 1997, p.67) a dança é explicitada e explicada da seguinte forma:

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente a natureza do homem.

É por meio das danças que os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluído/interrompido, intensidade, duração, direção. Conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas, sendo capazes de improvisar e de construir uma coreografia (BRASIL, 1997).

Na mesma direção e com o mesmo sentido, Brasil (1997), afirma dentro do conteúdo de artes, que a prática da dança na escola pode desenvolver na criança sua compreensão perante a capacidade de movimento, fazendo com que ela tenha um entendimento melhor de como funciona o seu corpo. Outrossim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Seguindo a linha de Siqueira *et al* (2010), a dança criativa é um grande instrumento para o desenvolvimento da expressão corporal, que através de seus movimentos contribui para o desenvolvimento global, além de desenvolver a expressividade dos praticantes. Este tipo de dança suscita nos alunos a capacidade de criação, e proporciona liberdade para que eles possam elaborar novos movimentos, podendo até mesmo criar uma coreografia em grupo ou individualmente.

Segundo Brasil (1997) a prática da dança na escola pode desenvolver na criança sua compreensão perante a capacidade de movimento, fazendo com que ela tenha um entendimento melhor de como funciona o seu corpo. Assim poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Esta capacidade e habilidade de criação podem ser colocadas à disposição do aluno pelo professor de Educação Física. Entretanto, existe uma grande resistência por parte dos professores de Educação Física em aplicá-la, muitos só querem fazer “dancinhas” em datas comemorativas, onde não há continuação e melhora do trabalho, conseqüentemente não provoca evolução psicomotora dos alunos através dança.

HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE

A história da psicomotricidade acontece acoplada com a do corpo, o movimento acontece e quando se constata dificuldade e o indivíduo usa a consciência para colocar este movimento em ordem e executá-lo corretamente, quando não existe mais dificuldade, se torna automatização.

Para Aristóteles o corpo é matéria moldada pela alma. A alma é que põe o corpo em movimento, sendo ela a forma do corpo. Enunciava, assim, um primórdio de pensamento psicomotor quando analisou a função da ginástica para melhorar o desenvolvimento do espírito. Afirmava que o homem era constituído de corpo e alma e valorizava bastante a ginástica, pois ela servia para “dar graça, vigor e educar o corpo” (BARRETO E FALCÃO, 2009, p. 85 - 86).

No século XIX, Tissié (médico da chamada ginástica médica) tratou pela primeira vez de um jovem portador de idéias obsessivas e fixas, um caso de

anomalia para a sociedade. Esta “medicina” era constituída por um trabalho muscular dirigido sob supervisão médica que compensaria as impulsões enfermas de seus pacientes (FONSECA, 2004).

Nesta mesma época, com o desenvolvimento da neurofisiologia, constata-se que não necessariamente o cérebro tem que ser lesionado para ocorrer disfunções graves. São descobertos distúrbios da atividade gestual, da atividade práxica, sem ser exatamente limitado a parte do sistema nervoso, assim alguns fenômenos patológicos ficaram sem explicação. Por acontecer estes fatos clínicos, a área médica que atuava em pesquisas neurológicas nomeou o ocorrido pela primeira vez em 1870, como psicomotricidade (BARRETO E FALCÃO, 2009).

Henry Wallon (1879-1962), médico, psicólogo e pedagogo, é provavelmente, o grande pioneiro da psicomotricidade, vista como campo científico. Forneceu observações definitivas acerca de desenvolvimento neurológico do recém-nascido e da evolução psicomotora da criança. Wallon diz que “o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo”. O movimento (ação), pensamento e linguagem são unidades inseparáveis. O movimento é o pensamento em ato e o pensamento é o movimento em ato (BARRETO E FALCÃO, 2009, p. 87).

No seu contexto histórico a psicomotricidade fixa a sua origem nas práticas do esquema corporal, com a importância da vivência e conscientização, o papel da ação na emergência das noções fundamentais (educar, aperfeiçoar, dominar e controlar), organiza a linguagem e o pensamento constituindo o seu padrão crítico (FONSECA, 2004).

Em 1947-1948 Ajuriaguerra e Datkine provocaram uma mudança na história da psicomotricidade e redefiniram o conceito de debilidade motora considerando-a como uma síndrome de propriedades particulares. Ajuriaguerra, em seu Manual de Psiquiatria Infantil, delimita com clareza os transtornos psicomotores “que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico” (BARRETO E FALCÃO, 2009, p. 88).

Na década de 70, devido à influência dos trabalhos de Wallon, surgem os trabalhos na educação psicomotora, por Le Boulch, que desde 1966, em seu livro “A Educação pelo Movimento”, tinha como objetivo inicial sensibilizar os professores do primeiro grau, quanto ao problema da educação psicomotora na escola, pois era um contexto desfavorável à pedagogia da época, centrada na aquisição das “Habilidades Escolares de Base” (BARRETO E FALCÃO, 2009, p. 89). Nesta época

a psicanálise passa a fazer parte da psicomotricidade em interesses teóricos e metodológicos, incorporando em suas construções teóricas, vários conceitos psicanalíticos.

Em 1986, dá-se uma nova definição a psicomotricidade: “uma motricidade em relação”, o que no pensamento de Levin (1995) é onde se opera uma passagem no enfoque do olhar do psicomotrista, não mais voltado ao plano motor, mas direcionado a um corpo em movimento, em relação à coordenação estático-dinâmica e óculo-manual; organização espacial e temporal da gestualidade instrumental; estrutura do esquema corporal, lateralidade e domínio tônico (BARRETO E FALCÃO, 2009).

Com toda a evolução da história a psicomotricidade está constantemente envolvida em manifestações expressivas, onde em cada indivíduo é manifestado diferente e de acordo com suas ações. A história está para comprovar que a interação entre inteligência e movimento faz com que o homem se conheça como um todo.

PSICOMOTRICIDADE E DANÇA

Sendo a psicomotricidade a junção de corpo e mente, respectivamente a consciência do movimento, pode-se dizer que na dança essa tomada de consciência ocorre constantemente, visto como, a cada novo passo (conhecimento motor) a criança necessita pensar antes de executar (consciência corporal), pois esses novos movimentos farão com que percebam seu corpo em sua totalidade.

De acordo com Verderi (2000) o corpo é ativo no espaço que ocupa, se comunica com os corpos ao seu redor e interage com eles. A dança reconhece a estrutura do corpo, a pele, os músculos e os ossos, seus movimentos em diferentes tempos, ritmos, desenhos e direções. Auxilia na interação e comunicação com os outros, expressando seus sentimentos.

Le Bouch *apud* Darido (2003) aduz que a psicomotricidade defende uma atuação educativa que deve acontecer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a imagem do corpo, a origem da personalidade.

A dança é um conjunto de meios para a reabilitação, integração e readaptação, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. Também influenciou a perspectiva construtivista (construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo) e interacionista na questão da busca da formação integral, incluindo as dimensões afetivas e cognitivas ao ser humano (PURCINO, 2005).

A dança trabalha o desenvolvimento de sua estrutura sensorial, o desenvolvimento motor, através da realização de diversas ações físicas, a criatividade, o gestual, a afetividade e a cognição. É através do movimento que a criança é capaz de fazer e podemos gradualmente favorecer um desenvolvimento expressivo na dança, fazendo com que ela reconheça ritmos, o espaço ao seu redor, peso, tempo, as linhas e formas (BITTENCOURT, 2005).

Bertoni (*apud* Lucarevski et all, 2005) percebe que a dança tem um forte significado na linguagem simbólica e que utiliza todas as capacidades do ser humano, cognitivas, físicas e afetivas. Isto acontece pelo fato de que ao dançar o corpo favorece a comunicação de pensamentos e emoções. Partindo do pensamento da consciência corporal, pode-se constatar que a cada movimento será feita uma reflexão (psicomotricidade), onde conhecer e perceber os limites do corpo será essencial. Através da dança percebe-se que há reflexão do movimento, quando se inicia, a criança tem que pensar antes de executar. Assim seu repertório motor será ampliado com novos movimentos, fazendo com que ocorra reflexão. Quanto a isto, Amorim e Falsarella (2008, p. 314) aduz:

A cognição e o afeto são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação, e ambos seguem a mesma direção no processo de desenvolvimento. A afetividade constitui a energética da ação, ou seja, o interesse e a vontade que funcionam como reguladores da energia a qual impulsiona a conduta, e as estruturas de que a criança dispõe para agir correspondem as funções cognitivas.

Com o mesmo sentido Amorim e Falsarella (2008) citam que podemos sentir nosso corpo, trocando informações com os colegas, solucionando problemas, gerando conhecimento e também transmitindo o que passa dentro de nós mesmos. Pode ser encontrado dentro da psicomotricidade onde o motor, o cognitivo e o afetivo estão diretamente relacionados à dança. O afetivo é a parte emocional e está ligada a sentir as frustrações e alegrias. Isto influencia na parte motora e cognitiva, porém se forem estimuladas as crianças passam a refletir e criar passos com esses sentimentos.

RESULTADOS

A seguir serão apresentados os dados da pesquisa, sendo estes apresentados inicialmente pelas escolas, sendo ainda estes demonstrados através de gráficos separadamente os praticantes e não praticantes de dança de cada escola especificamente.

Colégio São Luiz

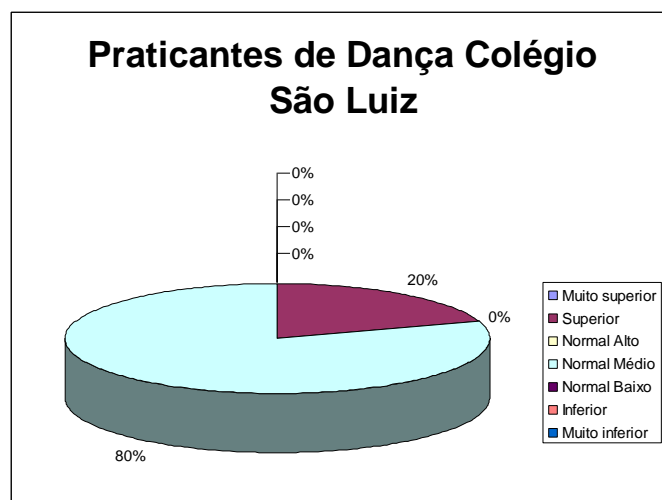


Gráfico 1 - Praticantes de dança do Colégio São Luiz

Pode-se observar no gráfico acima que 20% das crianças praticantes de dança estão superior a sua idade motora e 80% das praticantes permanecem em sua idade motora normal, quando comparada a sua idade cronológica.

As crianças praticantes do Colégio São Luiz obtiveram melhor desempenho na Motricidade Global e no Esquema Corporal e um déficit na Motricidade Fina.

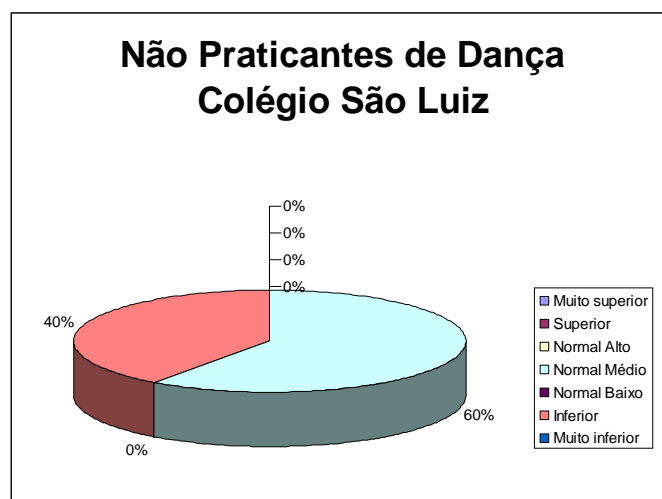


Gráfico 2 - Não praticantes de dança do Colégio São Luiz

Pode-se observar no gráfico acima que 40% das crianças não praticantes de dança estão inferior a sua idade motora e 60% permaneceram em sua idade motora normal médio, quando comparada a sua idade cronológica.

As crianças não praticantes do Colégio São Luiz obtiveram melhor desempenho na Organização Espacial e no Esquema Corporal e um déficit na Motricidade Fina e Equilíbrio.

Centro Educacional Cultura

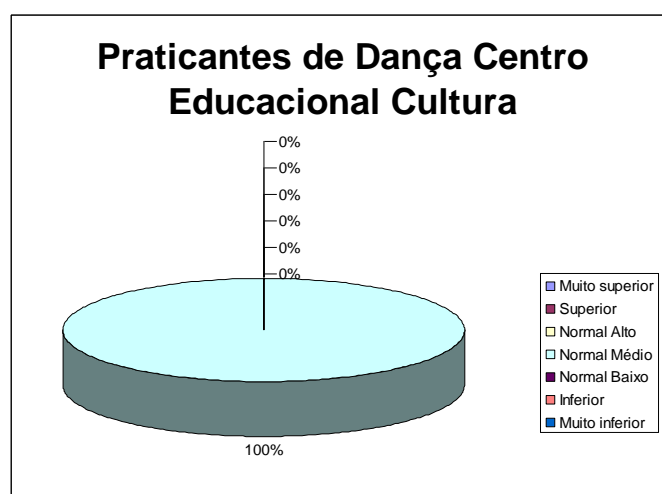


Gráfico 3 - Praticantes de dança do Centro Educacional Cultura

Pode-se observar no gráfico acima que 100% das crianças praticantes de dança estão de acordo com a sua idade motora normal médio, quando comparada a sua idade cronológica.

As crianças praticantes do Centro Educacional Cultura obtiveram melhor desempenho na Organização Espacial e no Esquema Corporal e um déficit na Motricidade Fina e Equilíbrio.

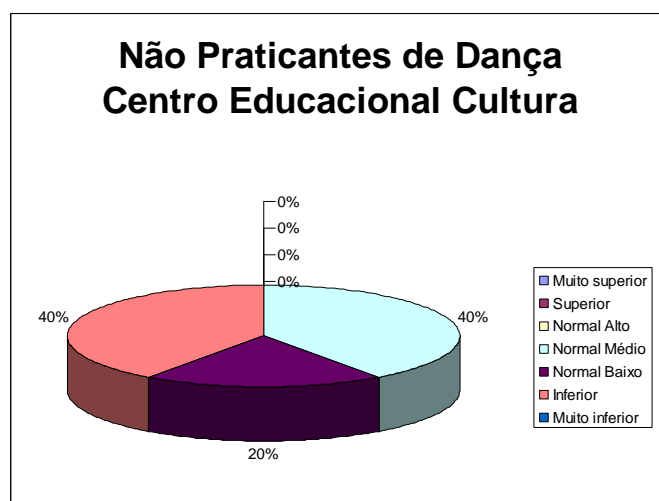


Gráfico 4 - Não praticantes de dança do Centro Educacional Cultura

Pode-se observar no gráfico acima que 20% das crianças não praticantes de dança estão na idade motora normal baixo, 40% estão inferior a sua idade motora e 40% permanecem em sua idade motora normal, quando comparada a sua idade cronológica.

As crianças não praticantes do Centro Educacional Cultura obtiveram melhor desempenho no Esquema Corporal e um déficit na Motricidade Global.

Colégio Cônsul Carlos Renaux

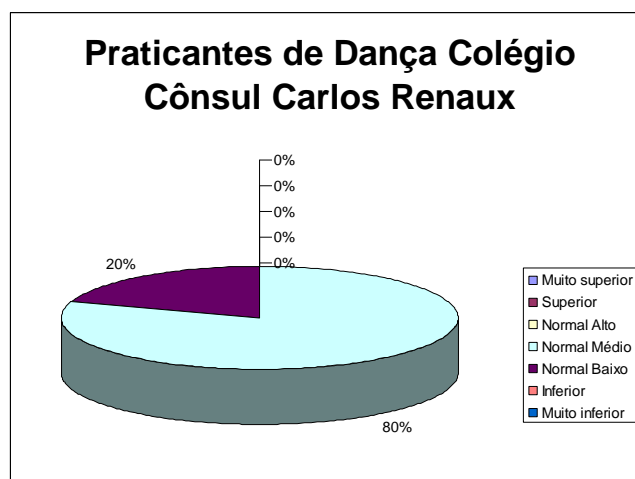


Gráfico 5 - Praticantes de dança do Colégio Cônsul Carlos Renaux

Pode-se observar no gráfico acima que 20% das crianças praticantes de dança estão na idade motora normal baixo e 80% permanecem em sua idade motora normal, quando comparada a sua idade cronológica.

As crianças praticantes do Colégio Cônsul Carlos Renaux obtiveram melhor desempenho na Organização Espacial e no Esquema Corporal e um déficit na Motricidade Fina.

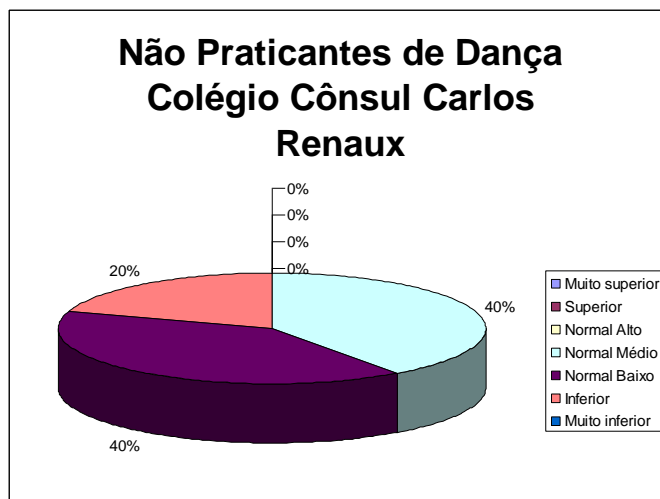


Gráfico 6 - Não praticantes de dança do Colégio Cônsul Carlos Renaux

Pode-se observar no gráfico acima que 20% das crianças não praticantes de dança estão inferior a sua idade motora, 40% estão na idade motora normal baixo e 40% permanecem em sua idade motora normal, quando comparada a sua idade cronológica. As crianças não praticantes do Colégio Cônsul Carlos Renaux obtiveram melhor desempenho no Esquema Corporal e um déficit na Motricidade Fina.

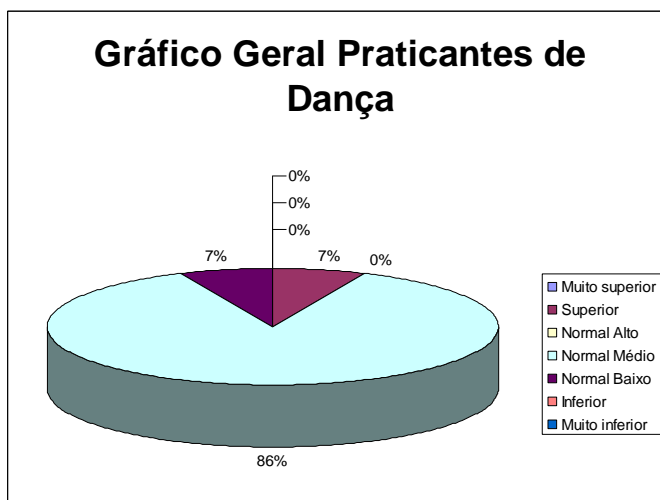


Gráfico 7 – Geral dos praticantes de dança

De acordo com o gráfico geral acima, podemos observar que 7% das crianças praticantes de dança estão superior a sua idade motora, 7% estão na idade motora normal baixo e 86% permanecem na sua idade motora normal médio, comparada a sua idade cronológica.

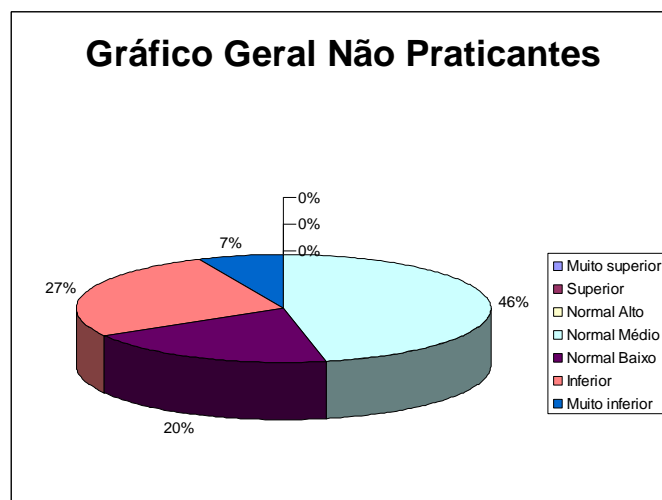


Gráfico 8 – Geral dos não praticantes de dança

De acordo com o gráfico geral acima, podemos observar que 7% das crianças não praticantes de dança estão muito inferior a sua idade motora, 27% estão inferior a sua idade motora, 20% estão na idade motora normal baixo e 46% permanecem na sua idade motora normal médio, comparada a sua idade cronológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança pode proporcionar aos seus praticantes diferentes benefícios, tanto no aspecto psicológico, quanto no aspecto motor. Esta pesquisa vem com o intuito de demonstrar como a dança pode influenciar no desenvolvimento psicomotor em crianças de 6 a 8 anos das escolas privadas de Brusque.

Com os testes de desenvolvimento psicomotor aplicados nas crianças, foi constatado que não seria a prática da dança em si que melhoraria o desenvolvimento psicomotor, mas sim o tempo de prática. Constatou-se que os indivíduos que praticam a dança há alguns anos conseguiram ter um melhor desenvolvimento nos testes e indivíduos praticando a pouco tempo, onde concluímos que através disto os testes foram relativamente baixos, por serem praticantes.

Constatou-se também que algumas crianças que não eram praticantes de dança conseguiram um bom resultado nos teste, isto pode vir em decorrência, pelo fato de que a criança foi estimulada na sua fase de bebê e nas aulas de Educação Física. Por isso, cabe aos professores de Educação Física executar a sua parte quando educadores, de estarem repassando conteúdos diversificados nas suas aulas.

Um aspecto muito importante para o ensino da dança dentro das escolas é a didática que o professor irá usar. Nem sempre os professores de Educação Física têm interesse em levar conteúdo dança para dentro das escolas, pois se sentem inseguros. Acima de tudo os professores devem saber que cada aluno tem a sua individualidade e que seu jeito e tempo de aprender irá ser diferente. Para haver uma boa aula, os professores de Educação Física devem estar sempre se atualizados, procurando novas forma pedagógicas de ensinarem.

A dança quando praticada na primeira infância, possibilita as crianças um contato maior com este conteúdo no qual poderá com certeza influenciar de forma gradativa no desenvolvimento psicomotor ao longo do seu ciclo de vida.

A formação do profissional de Educação Física é de grande importância para que haja um bom ensino dentro das escolas, de forma que aconteça uma reciclagem e traga as crianças possibilidades de maior conhecimento sobre a dança, suas evoluções e a consciência corporal.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ricardo C. S. **Psicomotricidade**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.psicomotricialves.com/PSICOMOTRICIDADEI.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2010.
- AMORIM, D. B., FALSARELLA, A. P. **A importância da dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes**. Conexão, v. 6, p. 306-317, 2008.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. Blumenau: Odorizzi, 1998. 82p.
- BARRETO, Maria A. M., FALCÃO, Hilda T. **Breve Histórico da Psicomotricidade**. Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. Disponível em: <http://www.unipli.com.br/mestrado/rempec/img/conteudo/Texto_7_Hilda_Falcao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.
- BITTENCOURT, Aline. **A dança como facilitadora no processo psicomotor**. 2005. 55 p. Monografia (Pós-graduação em Psicomotricidade) - Universidade de Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.
- BRAMBILLA, C.; SIQUEIRA, F. C. G.; MANFROI, M. N. et al. **Sete, oito... Por que não dançar nas aulas de Educação Física**. In: Boletim FIEP. Volume 80, 2010.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. V. 8 - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**/Secretaria de Educação Fundamental. V. 7 - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRACHT, V. A Constituição das teorias pedagógicas em educação física. **Cadernos CEDES**, v 19, n.48. pág. 69-88. Campinas, ago. de 1999.
- BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura corporal da dança**. São Paulo: Ícone, 2007. 181p.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 91p.
- DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 293p.
- FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 149p.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 372p.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 176p.
- FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 581p.
- GALLAHUE, David; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 3ª ed. São Paulo: Phorte, 2005. 585p.
- GARIBA, Chames M. S. **Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física**. Revista Digital. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com> > Acesso em: 15 nov. 2009.
- GARIBA, C. M. S. **Personal Dance: Uma Proposta Empreendedora**. 2002.133f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)-Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. 207p.
- LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 356p.
- LUCAREVSKI, Juliana A., SANTOS, Josiane T. dos, SILVA, Renata M. da. **Dança na Escola: Benefícios e contribuições na fase pré-escolar**. (Licenciatura em Psicologia) - Centro Universitário Filadélfia, Londrina, 2005.
- NETO, Francisco Rosa. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 144p.
- OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1988. 173p.
- PURCINO, Rosane de Souza. **A dança e a psicomotricidade: o enlace perfeito**. 2005. 43f. Monografia (Pós-graduação em Psicomotricidade) - Universidade de Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.
- RODRIGUES, Maria. **Manual Teórico: Prático de Educação Física Infantil**. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2003.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1996. 177p.
- SOUSA, Alberto B. **Educação pela arte da dança: drama e dança**. 2 Vol. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- SOUZA, Marco Aurélio da Cruz. **Dança e Atividades Rítmicas**. Palestra e apostila apresentada no Centro Universitário de Brusque, 2010.
- TEIXEIRA, Leticia. Conscientização do movimento. **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. 271p
- VERDERI, Érica. **Dança na escola: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009. 114p.
- VERDERI, Érica. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

7 | *A different way of constructing the knowledge: the production of a musical video*

Nidia Fernandez Varela¹

ABSTRACT

La actividad que se describirá a continuación se desarrolló en una clase de 2º de la ESO en el Colegio Ártica. Es el resultado final de dos proyectos desarrollados durante el primer trimestre del curso escolar 2011-2012, cuyo contenido giraba en torno al sonido y la voz humana. Concluir dos proyectos con la edición de un video permitió no solo ofrecer una nueva concepción del video y de la integración de las TIC al conocimiento, sino también, desde el punto de vista musical, tomar conciencia de los recursos musicales (voz y nuevas formas de instrumentación) empleados por los compositores del Siglo XX.

Con este trabajo se pretende dar a conocer una forma diferente de trabajar el video sobre la base de la narración de distintas propuestas desarrolladas en la clase de música. Se aspira con ello, a contribuir a la apertura de un nuevo canal de comunicación y creatividad entre el alumnado y el profesorado. Al combinar éste, con otros recursos educativos, se ofrece la posibilidad de variar la concepción puramente icónico-visual del video y dotarle de un significado diferente. Así también, ofrecer una nueva estrategia didáctica que incremente la comunicación entre los estudiantes.

Palabras claves: Sonido, voz humana, música, *Audacity*, *Picasa*, video.

The activity that will next be explained was developed in a 2nd grade class in Secondary at Artica School. It is the result of two projects that were developed during the first term of the school year 2011-2012, whose contents revolved around sound and the human voice. By completing two projects with the editing of a video not only made it possible to provide new understanding of videos and integration of ICT

¹ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Uned. España. Profesora Superior de Pedagogía Musical. Universidad Nacional de Córdoba. República Argentina. *Practitioner* en P.N.L. Logopeda (Psicopatología del Lenguaje y su Rehabilitación) I.C.S.E. Universidad de Comillas. Profesora de Música en el Colegio Ártica en la E.S.O. Sus áreas de investigación incluyen el aprendizaje cooperativo y la integración de las TIC en Música en la E.S.O.

knowledge, but also from a musical point of view, to raise awareness of the musical resources (voice and new forms of instrumentation) used by composers from the twentieth century.

This work aims to show a different way of working with videos based on the narration of various proposals developed in music class. We hope to contribute to opening a new channel of communication and creativity between students and teachers. By combining video with other educational resources, it offers the possibility of varying the purely iconic-visual video and give it a different meaning. Also, it provides a new teaching strategy to increase communication among students.

Keywords: sound, human voice, music, Audacity, Picasa, video

1. The initial offer: The point of item.

Generally all education professionals agree on the need to respond to new global educational approaches. What is not clear yet, is the ideal way to get it. Many believe that the mere fact of using certain resources that ICT provide us, old educational patterns are changed. However, this is an unrealistic belief. The substantial change in methodology is given to provide the students the ability to create, to produce their own material, to investigate, doubt, get wrong. While working proposals remain closed and continue as passive agents in the classroom, the change will not occur. It is urgent to promote from classrooms, alternatives that allow them to "learn to articulate questions before you learn to answer them, know how to select between alternative solutions that will be more powerful than trying to invent a solution. Know how to explore and gather relevant information to fuel innovation processes and to become one of the basic skills of all active citizen "(Perez, 2000, p. 43).

The real change must occur in the consciousness of the teacher to be able to measure the importance of the screening of his work and the importance of the decisions taken in the classroom. Each proposal made, must offer students a real chance to learn how to learn, arouse their curiosity, stimulate the desire to acquire knowledge, the need for research, in short, the desire to learn and apply that knowledge to different situations known or not but closely related to the environment and needs. Therefore, it is just up to him, provide other teaching strategies that enhance different abilities and skills so necessary for the future development of its

students and foster the applicability of newly acquired content for these acquire meaning.

In this case, the video will be the chosen strategy. It was asked its preparation in which to apply the newly acquired knowledge. The main objective of the work will be to achieve adequate internalization of the concepts worked and how best to apply the knowledge. This was intended to break the old habitus and acquire a liberating dimension to allow progress to new educational paradigms.

2. Justification

Following this model and taking as its starting point the need for a substantial change in educational practice, emerges the idea of a final pose that signifies the synthesis of the proposals developed during the first term. Each of the projects were designed to acquire and develop a range of knowledge, skills and procedures related to two specific issues: the sound and the human voice. The first one, was entitled What would be our world without sound like? and the second How humans learn to sing? We started quite active approaches. The class, organized in their cooperative groups or pairs, depending on the case, had to respond to the various questions raised in the projects, as well as to the instrumental practice and / or vocal relevant, related research, etc.

One of the main objectives was to awaken interest in teenagers unaccustomed to hear classical music and at least representative composers of the twentieth century. And even arouse their interest in composers who rarely have the opportunity to listen in their midst. The auditions suggested were Stokhausen, Pierre and Pierre Schaffer Hanry and the works "Symphony for a single man" and "Song of adolescents in a furnace of fire". In the first one the importance focuses on the originality to play human sounds (screams, respiration, etc..) and other types of noise (steps, strokes, doors, etc.) without the aid of tools. The second, allowed them to understand the different vocal effects used by the human voice from this century (glissandis, clouds of sounds, explosions, etc...). In both works we proceeded to the respective display of videos in which they observed the way in which the images were supporting various vocal and instrumental sounds respectively.

In this way, the music video acquired displayed twofold, first receptive-active function with which to identify hearing so the main resources used in both composers worked and secondly source of motivation and encouragement to the activity. While it might seem more appropriate to use a CD for this purpose, one should not forget that teenagers are influenced by visual culture and communicative environment preferably iconic (Olmos, 2011). Therefore, echoing their preferences, was incorporated as a way of hearing this strategy, but always taking care to do with assumptions that take into consideration the current active and auditory identification of the effects worked. We believe that formal learning must offer the opportunity to create and read these new cultural texts, promoting at all times the critical attitude which will enable them on one hand the domain of the respective technical skills and secondly to develop new forms of musical expression. This is why we believe that since we are at school we should be taught to interpret, analyze and create other forms of communication and interpretation of reality around them.

Therefore, the video editing allowed to work and strengthen listening to a diverse musical repertoire in the programming and address the contents from a broader perspective and strenght the knowledge of musical elements [...], critical thinking [...], increase tolerance to unfamiliar music perception and develop a more sensitive perception to the nearest music ". (Arriaga, 2010, p. 124). Also it allowed to integrate ICT and the acquisition of content about new technical resources vowels used in the twentieth century and the use of other types of instrumentation, from guiding principles that are summarized in three points (Diaz, 2010, p. 136):

- a) In the systematic development, analysis and the need to draw the appropriate conclusions.
- b) Providing a continuous process of reflection on the synthesis of the contents worked and which were reflected in the video editing.
- c) In the musical achievement of the objectives outlined in the project.

3. Aims for the construction of a video in the class of music

General aims

- ✓ To know the main compositional trends from the twentieth century both instrumental and vocal.
- ✓ Motivate, through the use of video, creating new forms of composition.

Specific aims

- ✓ Recognize major compositional devices used in the voice from the twentieth century.
- ✓ Use sound objects in order to get new sounds.
- ✓ Recreate voice and instruments through feelings, emotions associated with images.
- ✓ Awaken interest in new forms of musical composition.

4. Preliminary considerations

Artica College is part of an integrated cooperative of teachers in the Institution JrOtero (José Ramón Otero). Located in the city of Madrid in Pau Carabanchel. It is a concerted school that offers education from early childhood to vocational training. They have 25 years experience. The school bases its project on cooperative learning. Families and students can be said to have a medium sociocultural environment.

The students of 2nd ESO, are mostly aged between 13-14 years. They study for the first time the subject of music and continue with it as a compulsory subject until 3^o ESO. From 4^o ESO it becomes an optional subject. The course is taught with a textbook that is selected by the center. Therefore, the teacher develops in parallel projects that allow them to make the subject more interesting, enabling meaningful learning and improving educational practice.

5. The video like strategy of identification and comprehension of the musical context.

¿Why should we choose the making of a video as the last project worked during the term? Perhaps this should be the first question to answer. I will begin by saying that globalization enables a series of auditory, visual and verbal experiences which own to musical scope. It has implicit cognitive and affective aspects that achieve such global learning, ie, a total answer, as suggested by Gestalt theory. On the other hand, we have to take into account the impact on emotional aspects, encouraging relationships and values and the development of creativity. This results in increased motivation and bring the outside world and its subsequent re-creation. Also it creates a relaxed atmosphere and participation.

In the subject of music, was intended to ward off the passive role that is sometimes subjected to students with the use of video and move to give a relevant site, while offering the ability to generate their own messages verb-iconic. That is, on the one hand provide a deeper level of awareness of musical actions and interventions, and secondly, a greater amount of creativity and participation in learning. This would

enable them to not only analyze the sonic qualities and vocal music used during the period studied, but also become an author of such expressions. Thus, what might sound absolutely foreign to his ears would happen to feel closer and more familiar.

We believe that just using a vide in the music room, does not guarantee an active and meaningful learning. A significant musical learning implies that students can relate the contents of their cognitive structure with new material to learn. If the material presented, in this case, the use of vocal and instrumental new proposals fail to be sufficiently meaningful to him, and therefore, according to his structure of knowledge, learning would not happen. Therefore, the development of a video would strengthen the contents worked initially, pushing mechanical or meaningless results. So, we would achieve first, understand the meaning of the theme worked and allow an appropriate vocal and instrumental expression and secondly, to analyze the necessary data that led to the development of a synthesis and creation of knowledge and, ultimately, make "practice solidarity, participatory, with the acceptance of roles and functions, and especially to see how joint action benefits all" (Espinosa, et. al, 2005, p. 16).

6. The concretion of the project

Now it was the turn to start working directly. With all this and once studied each of the works and having verified the understanding of the resources used by the two composers, students had to create their own music video, using the vocal resources previously studie. Delivery times were fixed, the criteria that the groups had to respect were established and they were told to start.

6.1. Elements necessary for the development of the offer

For the development of this teaching strategy was necessary to have the following resource materials:

- Computers (in our case each cooperative group of four students has a computer).
- Built-in microphones to computers.
- Headphones to not interfere with other equipments.
- A classroom that offers certain acoustic conditions that guarantee the quality of the sound medium.
- Two free programs: *Audacity* and *Picassa*
- Different sound objects: pans, balloons, stone, glass, different types of wood, etc.

6.2. The presentation of the videos

The first was to present the videos to serve as models. Proposals sought got them away from the prevailing culture which will only lead them to the development of a concrete thought, a situation that brings difficulties in the acquisition of abstract knowledge (Abad, 2005) followed, as well as being educated as social critics rather than mere consumers (Giroux, 2001).

As mentioned above, the selected videos were "*Symphonie pour un homme seul*" (1949-50) and "The Song of the teenager in the fiery furnace" (1955-56). The first aspect, and perhaps the most important was to capture their attention and motivate them to achieve the objectives. To this end, we used a series of questions related to the subject previously. Thus, we made sure that the viewing was critical and constructive. The procedure was performed as follows:

- Explanation of the target.
- Intensify attention to achieve identified clusters, clouds of sounds, sounds galaxies, glissandis, explosions, percussive sounds successive, etc.
- Identify the different human sounds (breathing, screaming, etc..) And nonhuman (footsteps, doors slamming, etc..).
- Screening of the video.
- Unforgettable moments (arising spontaneously expressions, comments, verbal associations emerged, etc.).
- Organization of what they may see.
- Write a reflection on the feelings that hearing-vision have generated.
- Debate based on the reading of the various reflections.

Once this phase, and having confirmed the correct identification of vocal and instrumental elements worked, the students were ready to take the next step, the development of the video.

6.3. The choice of the images

It was necessary a prior preparation of the images that were to be used. The first steps were probing, trying to convey the importance of copyright. The search was free in most cases, though sometimes necessary support was offered when they were lost. Pages <http://ceslava.com/blog/bancos-de-imagenes-gratuitos-fotografias-libres-de-derechos/> served as a model to extract all kinds of photographs based on the theme chosen by the cooperative group to gain access to so many links.

6.4. The choice of the title and the words that they would accompany on the video

Once the first section was done, they had to analyze them from a different point of view. The groups decided to make a different image reading and it was necessary to

make a proper semantic interpretation. Debates were established within groups in order to determine the possible titles and their adequacy, sound possibilities of the selected images, feelings transmitted and eventually seek certain texts or poems with which enhance the images. These words or poems would be worked with another program, Audacity. It is to highlight the work of creativity implicit that would lead them to the realization of a discursive-linear spatiotemporal coding to generate an auditory-verbal script.

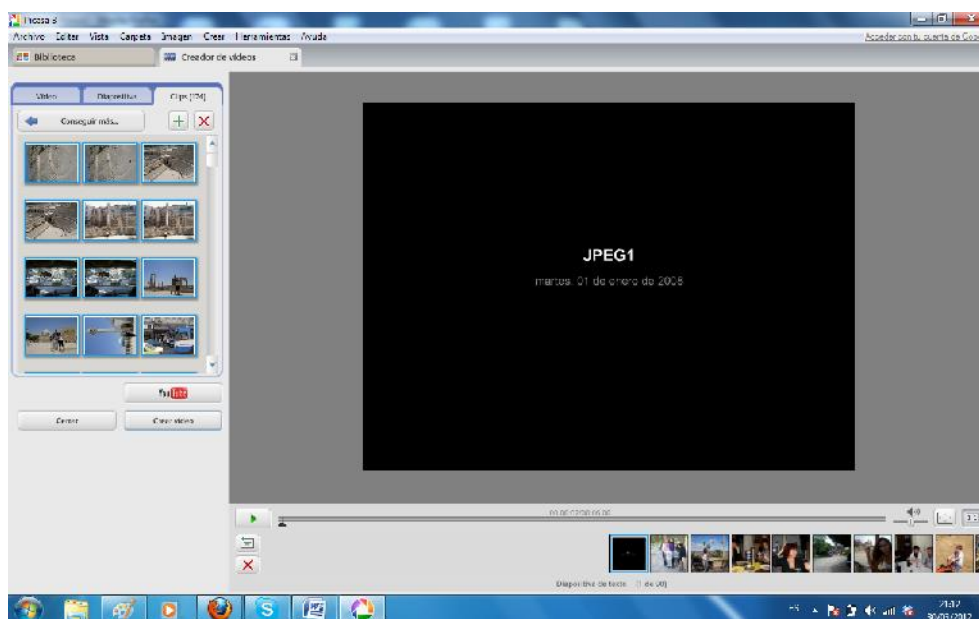
6.5. The first steps

After selecting the images used Picasa would work as free software program to organize work. Picasa is a very complete image management program, one of its most remarkable features of being an integrated search engine that facilitates working with images stored on your computer. The first thing to do was download the program and its subsequent installation.

Once these first operations remained just start working. To create the video they looked for the pictures which had been selected in the correct folder. In the icon that says film two windows appear when you click. You have to choose the one that says film that leads to a new window where Picasa is ready to produce the film.

From here, Picasa is ready to make the film. It also gives us the ability to change the layout of the photographs to be included or not in the movie. To suppress we use the blade which is below. Keep in mind that so far we are only working with the images and the audio has not been incorporated yet.

Students had with some difficulties in selecting the photographs. Discover the solution demanded some time and it was because the program does not recognize certain types of photographs when the size of them is too small, although supports all formats TIF, BMP, GIF, PSD, PNG, TGA , RAW, AVI, ASF, MPG, WMV.



In this phase, the students incorporated the title to its composition and the corresponding credits. To do this, they had to open the folder "slide" which gave them the opportunity to change the background colors so that they are not so dark, add slide between photos, etc..

6.6. The production of the video

Now it was the turn to work with Audacity, we had to make it a small modification so that the Picasa could then incorporate audio. As Audacity is a FreeWare program and not of free distribution suffers Lame Mp3 Encoder. This encoder had to be downloaded from the Web <http://audacity.sourceforge.net/download/windows> (additional downloads) and saved in the hard disk before being unzipped the file lame_enc.dll.

From this minor modification of the program, the work was divided into the following stages:

- a) Initial Exploration of the Program
- b) Recording of different voices and sounds associated with the selected images.
- c) Incorporation of relevant words or poems.

d) Treatment of different tracks with appropriate purposes.

e) Export to Mp3 for later incorporation into Picasa.

6.7. Final assembly of the video

Once they had obtained the audio track with the right quality and the time needed to be incorporated into the images we proceeded to upload them to Picasa. Now, if the program detects that the audio lasted more than necessary automatically slows the speed of the images, so both will be synchronized. However, the program offers the possibility to open a tab "audio truncated" allowing to determine the time of the various images passing. In case of the opposite, ie, that the audio does not last long enough, you may repeat several times to end the show of different images.



Also from these tabs in "transitional style" different effects that can be applied to each of the images such as dissolve, circles, etc... can be shown.

After obtaining the images the way you like, students began preparing the video. The program automatically generates the production of video in a Picasa folder itself. The result is a standard video display which is possible to see from any player. It should be borne in mind that the preparation can claim some time.

7. Evaluation of the activity

As any process of action research conducted in the classroom, you can always talk about positive and negative aspects. Addressing for the first time making a video with an unknown tool for students (Picasa and Audacity), raised doubts and difficulties that had to be bypassed as time passed.

The evaluation was conducted using the rubric in which were recorded the criteria to be considered in terms of the objectives. These focused on the quality of vocal and instrumental, adequacy of resources studied vocal and instrumental, creativity and originality of approach, group cohesion. Moreover criteria were discussed and agreed by the class group.

The development of the video was an opportunity to share spaces for meeting and exchange between student and teacher. The work has meant a different way to publish and distribute musical knowledge these being made swiftly and easily, giving the opportunity to participate in collective creative spaces through the individual contributions of the different students.

Among the advantages noted include interconnection between teacher-student offered. This led to the free flow of information, while fostered a teaching-learning process open. The activity meant to develop new skills. Some of them, involving difficulties at times exceeded their potential, necessitating the exchange and therefore generate interdependence with his fellow reference groups, other groups or the teacher who officiated as mediator. This favored cooperative work, something that affected the motivation and interest in learning.

With these first assessments generally given below the relevant conclusions.

8. Conclusions

- They acquired agility in finding online resources for royalty-free images.
- They understood the importance of respecting the work of others and the work that underlies each composition.
- They learned to handle with ease the two proposed programs Picasa and Audacity.

- They participated actively and cohesively with the different members of the groups.
- They managed to identify different vocal resources worked during different musical projects.
- They were satisfied with the work presented, creating an atmosphere of joy and respect for the presentations of the different groups.
- They understood and appreciated the management of certain programs as a means to expand their entertainment options.
- They achieved cohesion of different cooperative groups developed through work. Also they generated an atmosphere of cooperation with those groups which had difficulties in developing the video.
- They tackled the job with responsibility, respecting the basic rules of interpretation worked to adapt the best way to selected images.

REFERENCES

- Abad Bull, J. y Marqués Rodilla, C. (2005) *Didáctica de la Filosofía*, Madrid: Instituto superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arriaga, C. y otros, (2010). El currículo de música en secundaria. En Giráldez, A. (Coord.) *Música. Complementos de la formación disciplinar*. Barcelona. España: Graò. Pp.113-131.
- Díaz, M. y otros. (2010). El currículo de música en bachillerato. En Giráldez, A. (Coord.). *Música. Complementos de la formación disciplinar*. Barcelona. España: Graò. Pp- 131-157.
- Espinosa, S. y Abbate, E. (2005). *La producción del video en el aula: curso teórico-práctico de cómo organizar el taller de video en el aula*. Bs. As: Ediciones Colihue SRL.
- Giroux, , H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. España: Graò.
- Olmos S. y Muñoz, J. (2011). *Adolescencia y tiempo libre: Análisis y propuestas educativas en Salamanca*. España: Universidad de Salamanca.
- Perez, C. (2000). *La reforma educativa ante el cambio de paradigma*. Caracas: Universidad Andrés Bello.

VIDEOS

- Schaeffer, P. y Henry, P. (1949). *Symphonie pour un homme seul*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=Z5SjIK3fDKU&feature=related>. Último acceso: [Diciembre 2011].
- Stockhausen, K. (1955). *El canto de los adolescentes en el horno de fuego*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=Z5SjIK3fDKU>. Último acceso [Diciembre 2011].

8

A relevância da educação artística nos museus e escolas: inclusão ou exclusão?

Genoveva Oliveira

Este artigo foi baseado na tese de doutoramento da autora “Museus e Escolas: os serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea, um novo modo de comunicação e formação”. 2012. Universidade de Évora.

RESUMO

A arte tem um tributo valioso para a educação integral das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e as perceções da aprendizagem, mas o carácter da educação artística varia consideravelmente de país para país. Além disso, embora a maior parte dos países reconheça o valor da educação artística e cultural, existe uma enorme diferença entre as políticas e a prática. Este artigo permite também uma análise sobre os valores da inclusão na escola e museus e da sua justificação enquanto prática.

Palavras-chave: Educação Artística, Relevância, Qualidade, Comunidade, Equidade.

ABSTRACT

Art has a valuable tribute to the integral education of children, especially with regard to their academic performance, well-being, attitudes toward school and perceptions of learning, but the nature of arts education varies considerably from one country to another country. Furthermore, although most countries recognize the value of artistic and cultural education, there is an enormous difference between policy and practice. This article allows an analysis of the values of inclusion in schools and museums and its justification as a practice.

Keywords: Art Education, Relevance, Quality, Community, Equity.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA A NÍVEL MUNDIAL

A obra de Onfray (2011) leva-nos por caminhos extraordinários das viagens do pensamento, das leituras e dos lugares longínquos dos vários continentes. Mas a mais extraordinária é a experiência que cada viagem pressupõe dentro do ser humano, no exercício de criar: “Toda a viagem é iniciática, do mesmo modo que qualquer iniciação não deixa de ser uma viagem. Antes, durante e depois descobrem-se verdades essenciais que estruturam a identidade” (2011, p.81). Também no campo da educação artística, as viagens podem ser múltiplas reunindo diferentes campos disciplinares, pois afinal só podemos inventar relações através das leituras que fazemos e das experiências sobre as quais refletimos na prática da genialidade. Mas a grande questão que colocamos é como podemos democratizar o gesto de criar?

O estudo realizado pela UNESCO em 2004, em colaboração com o Conselho para as Artes da Austrália e a Federação Internacional dos Conselhos para as Artes e Organismos da Cultura, uma investigação para se determinar o impacto dos programas de arte na educação das crianças e dos jovens em todo o mundo prova claramente que o processo de democratização do gesto de criar faz-se de formas muito diversas ou simplesmente não se faz. Apesar dos resultados do estudo indicarem que a arte tem um tributo valioso para a educação integral das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e as perceções da aprendizagem, mas o carácter da educação artística varia consideravelmente de país para país. Além disso, embora a maior parte dos países reconheça o valor da educação artística e cultural, existe uma diferença entre as políticas e a prática (Bamford, 2006; Oliveira, 2012).

A análise deste estudo da UNESCO leva-nos a outras reflexões sobre a sociedade neoliberal que hoje vivemos. Para Giddens (2001) o mundo continua a reivindicar indivíduos empreendedores e competitivos, mas necessita também de indivíduos colaboradores. Considerando que o Estado de bem-estar social e o Estado neoliberal tem a sua ênfase no mercado, tem gerado mais problemas do que soluções para a humanidade, ampliando tensões sociais graves. Para Giddens (2001) a solução é a criação de algo “novo”, a “sociedade de bem-estar”, sustentada pelo espírito empreendedor. Mas, como alcançar essa forma de pensamento crítico? É uma tarefa delicada, pois a escola enquanto espaço por excelência de

aprendizagem, contínua mais preocupada em ser na sociedade atual um espaço de massificação, focalizada nos resultados e soluções imediatas, preocupada em nos tornar a todos, professores e estudantes em consumidores de cultura disciplinados e formatados de acordo com as verdades absolutas vigentes e muito menos preocupada com o processo de produção (Oliveira, 2009, Ramos Ó, 2012). A cultura escolar leva-nos a uma aparente homogeneização, pois apesar de se discutir há décadas a escola inclusiva, na prática ela não existe, pois a escola é e contínua a ser uma das instituições que mais exclui.

Em consequência das políticas neo-liberais, retomadas a partir dos finais dos anos 70, tem-se procedido à conciliação da relação salarial pelo menor denominador comum, próprio de um mercado de trabalho desregulado, marcado pelas privatizações e pelas reduções nas despesas públicas (Oliveira, 2012). Ao longo dos anos 80 e 90, ocorreu à expansão da hegemonia económica, política e ideológica do neoliberalismo, inicialmente na Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha e, posteriormente, atingindo vários países em diferentes continentes, quando passou a intensificar-se a crítica ao Estado do bem-estar social - *welfare state*, e em particular aos direitos sociais (Hardt & Negri, 2001; Ribalta, 2004). Houve um claro processo de desmoronamento dos direitos dos (as) trabalhadores (as), os quais, desde então, vêm sofrendo uma progressiva flexibilização do trabalho, um crescimento da informalização e uma consequente perda das conquistas dos trabalhadores. A relação salarial típica de um tal mercado caracteriza-se pela elevada mobilidade de fatores, instabilidade de emprego, salários baixos e fracas condições de trabalho como excesso de horas de trabalho e muito stress. Em cada forma de trabalho imaterial, os empregos são excessivamente inconstantes e envolvem a maleabilidade das competências (Oliveira, 2012). São caracterizados, em geral, pelo papel central desempenhado por fatores como saber, informação, afeto e comunicação:

A realidade económica e social é definida menos pelos objetos materiais feitos e consumidos do que pelos serviços e relações co-produzidas. Cada vez mais, produzir significa construir comunidades de cooperação e comunicação. (Hardt & Negri, 2001). A demanda social corrobora com a tese da hegemonia do trabalho imaterial, na medida em que o que se consome são, cada vez mais, os serviços, as tecnologias informáticas e de comunicação, os conteúdos informativos, culturais e artísticos, todos intimamente associados à ferramenta técnica, cuja particularidade

encontra-se, precisamente, na indissolubilidade dos conteúdos que ela transporta e transmite (Hardt & Negri, 2001). Neste contexto, Oliveira (2012) sublinha que a ideia do espaço cultural como algo autónomo de resistência ou crítica já não é defensável simplesmente como tal. Não podemos manter uma conceção da esfera cultural baseada na crítica da razão instrumental, pois hoje a subjetividade está imersa em processos de capitalismo. Necessitamos de outros discursos para defender a especificidade da arte e da cultura para além do paradigma moderno clássico contra a razão instrumental (Ribalta, 2004).

Alguns dos países estudados na investigação da UNESCO, tais como Cuba, Canadá, Países Baixos e Nova Zelândia apresentaram taxas elevadas, tanto na participação como na relevância dada à Educação Artística, nestes países, os programas são disponibilizados a todos, têm relevo para os vários grupos sociais e em geral têm grande qualidade. Por outro lado, na Bélgica e no Reino Unido, os programas estão geralmente acessíveis, a baixos custos, à maior parte das pessoas, mas apesar disso, as formas de arte experimentadas tendem a atrair uma audiência de elite e nem sempre têm relevância nos diferentes grupos sociais e económicos. Por exemplo, na Austrália e nos E.U.A. a educação artística é de uma qualidade relevante, mas muitas vezes o acesso a estes programas está limitado a pessoas de um certo estatuto social (Bamford, 2006). Como referimos anteriormente, a democratização da produção criativa é por vezes inexistente.

Existe uma outra situação, tanto de baixa relevância, como de pouca participação. Nesses países, a Educação Artística e Cultural é insuficientemente apoiada e inacessível. Esta inacessibilidade pode ser provocada por várias razões como altos custos, falta de conteúdo cultural, isolamento geográfico, exclusão e/ou baixa qualidade. A educação artística e a educação cultural ideal deveriam encorajar elevados níveis de participação e oferecer um programa que fosse por si só de alta qualidade com elevadas taxas de relevância.

Embora o governo central desempenhe um papel importante no apoio à educação artística em 83% dos países, a indústria (63%), as organizações e as associações de caridade (67%) e os indivíduos (63%), desempenham um papel muito importante na educação artística. As organizações internacionais (54%), galerias (42%) e os responsáveis pela rádio e televisão (46%) contribuem também significativamente para a educação artística (Bamford, 2006).

Em todos os países da União Europeia, com exceção dos Países Baixos, as decisões relativas à criação dos currículos artísticos e culturais são tomadas unicamente, ou em parte, pelas autoridades educativas centrais. Nos Países Baixos, cabe exclusivamente às escolas e/ou às autoridades organizadoras conceber esses currículos (Educação Artística, 2009: 17). Na Bélgica (Comunidades francesa e flamenga), Dinamarca, Irlanda, Malta, Países Baixos, Áustria e Noruega, foram criadas organizações para desenvolver a educação artística e cultural através de iniciativas específicas. Na Dinamarca, o Ministério da Cultura criou uma agência chamada “Rede para as Crianças e para a Cultura” com o objetivo de coordenar atividades no domínio das crianças, cultura e artes e atuando como conselho consultivo do Ministério da Cultura. Esta rede incentiva as instituições culturais a unirem esforços na concepção de numerosos projetos culturais e ajuda a desenvolver novos métodos (Educação Artística, 2009: 35)

Dado a diversidade das organizações envolvidas, o que se torna claro é que, para se ser capaz de promover programas de educação artística nas escolas, é necessário o apoio de várias instituições, como por exemplo os museus. Em vários estudos nacionais na Europa, o forte apoio da educação artística a nível local permite aumentar a taxa de participação.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DENTRO DAS ESCOLAS

Santos (2007) sublinha que as artes criam oportunidades essenciais no domínio do desenvolvimento da personalidade, o potencial das mesmas é insubstituível, nos termos em que podem incorporar todas as outras disciplinas. Damásio e Damásio (2006) defendem que a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o reaparecimento de melhores cidadãos. A educação para todos é essencial, mas é necessário que os jovens recebam uma educação de qualidade. A aprendizagem na arte e pela arte pode fortificar alguns dos fatores de aprendizagem ativa; um currículo relevante que suscite o interesse e o entusiasmo dos alunos; o respeito pelas comunidades e culturas locais e profissionais devidamente preparados e motivados (UNESCO, 2006).

Há também questões consideráveis sobre a importância das prestações da educação artística dentro da escola ou fora da escola. Mais uma vez, os estudos europeus mais detalhados sugerem que se pretende aumentar as taxas de participação, que a educação artística dentro das escolas, seja mais fácil de apoiar do que as atividades fora da escola. Há um desfasamento entre as estatísticas oficiais e as hipóteses de participação e da realidade na sala de aula. Muitas vezes, a prestação prática não se compara às expectativas estabelecidas pela política escolar, visto que os espaços físicos e os recursos humanos não estão equipados para poderem providenciar estes programas de forma adequada. Embora as equipas sejam criativas e altamente motivadas, o que pode compensar os programas de fracos recursos de forma a produzir resultados de qualidade, isto não deve ser visto como uma justificação para o desenvolvimento inadequado dos recursos humanos e físicos. A falta de fundos, recursos inadequados, tempo insuficiente dedicado à matéria e estruturas rígidas são fatores passíveis de limitarem o sucesso de um programa aprofundado de educação artística.

Forçar as crianças a participar em atividades que possam ser aborrecidas, desmotivantes, não criativas, sem inspiração, irrelevantes ou essencialmente de má qualidade tira, por vezes, o mérito das iniciativas. Pretender aumentar a participação sem também se assegurar a relevância é, de facto, suscetível de fazer mais mal do que bem (Bamford, 2007). Note-se, por exemplo, o absurdo a que chegaram muitas escolas portuguesas, do 1º Ciclo ao ensino secundário, no ano da avaliação dos professores em 2010/2011 que organizaram 380 atividades num único ano letivo, focalizadas no número mas cuja qualidade certamente poderíamos discutir longamente.

A relevância pode também ser aplicada ao desenvolvimento educacional, social, espiritual, económico ou artístico. A justificação para a educação artística e cultural desenvolvida numa altura de homogeneidade cultural tem permanecido, em larga medida, a mesma apesar do facto das populações se terem tornado culturalmente mais heterogéneas. Isto pode parecer desconcertante visto que a educação cultural é muitas vezes baseada numa identidade nacional, o que tem vindo a ser cada vez mais contestado. A um nível mais específico, os professores deparam-se cada vez mais com um mais vasto número de tarefas. Em muitos casos, a natureza da aula do professor alterou-se consideravelmente, como é o caso português. O que acontece mais frequentemente é as crianças por um lado

procederem de contextos étnicos e sociais diferentes, falam uma gama variada de idiomas, por outro existirem crianças com necessidades especiais de aprendizagem, o que envolve necessidades de aprendizagem e comportamentais complexas (Santos, 2007)

Neste ambiente, é um enorme desafio definir a relevância da educação artística. Apesar de tudo isto, a atitude global para a educação artística a nível mundial parece ter mudado muito lentamente ao longo dos anos (Souza, 2003; Oliveira, 2012). As metas culturais, sociais e estéticas continuam a ser a principal razão apresentada para a educação artística. Parece haver um forte e persistente crescimento de noções do valor global da construção da identidade e do aumento da relevância para a criança individual de todas as experiências de aprendizagem, especialmente aquelas que dizem respeito às artes.

No Norte da Europa, as artes são vistas como uma forma explícita de influenciar o desenvolvimento cultural da criança. O estudo do património cultural é uma parte essencial da matéria curricular sobre a arte em muitos países. Já é menos claro, numa imagem global, até que ponto a educação artística promove a cultura, é pro-activa no desenvolvimento cultural ou meramente reconta a cultura a partir de uma história cultural dominante. Há uma crítica às abordagens à política cultural atual que vê a educação das crianças e dos jovens como sendo acerca da criação das audiências para o futuro. Essas abordagens colocam a relevância nos jovens numa espécie de cápsula do tempo, sugerindo que ao carregarmos a criança desde a sua infância com arte e cultura suficiente, podemos presumir que mais tarde esta dose latente de arte na vida dessa criança pode ser explorada em termos de clientes e de audiências para as artes. Falha no reconhecimento que neste momento as crianças já são consumidores articulados e entusiastas da arte e cultura e não apenas no futuro (Bamford, 2007).

A compreensão da arte e da cultura poderiam ser equacionadas para outros assuntos relacionados com o estilo de vida, a justiça, a saúde, as boas condições físicas etc., em termos da sua aplicabilidade ao longo da vida. Concomitantemente, a negligência regular do exercício da arte e da cultura mais tarde no percurso de vida poderá dar origem a uma comunidade que seja culturalmente e artisticamente inadequada. Deste modo, precisamos de ponderar sobre se a relevância é uma

questão apenas para as crianças ou algo que deveria ser considerado de forma mais alargada pela cultura e pela educação (Acaso, 2009; Oliveira, 2012).

O estudo apresenta-nos uma imagem algo deprimente do padrão geral de administração da educação artística nas salas de aula. Em cerca de 25% dos casos, os programas de arte de fraca qualidade poderão, na realidade, ter um impacto negativo na participação das crianças nas artes, na sua criatividade e na sua imaginação. As artes, na prática, são largamente ensinadas por pessoas com menos de três meses de formação em educação artística (Bamford, 2006).

A forma de se medir a aprendizagem da arte pelas crianças está desenvolvida de forma irregular e o financiamento das artes dentro da educação tem tendência para ser a curto prazo e insuficiente. As crianças necessitam de educação artística de alta qualidade e relevante a todos os níveis da educação e tanto na educação formal como informal. No entanto, à exceção de alguns países, o padrão global da educação artística recebida pelas crianças é muito fraco (Santos, 2007)

Na maior parte dos países a nível mundial, os professores não estão preparados para ensinar arte ou para utilizarem de forma relevante algumas das técnicas artísticas no processo de aprendizagem. O mau ensino tem um impacto negativo na criatividade da criança e cria uma perceção enganadora dos resultados da educação artística entre os quadros das escolas, as famílias e as crianças (Bamford, 2006). Por outro lado, também existem exemplos de boas práticas em todo o mundo. A educação artística de alta qualidade promove a identidade cultural e tem um impacto positivo no desempenho académico das crianças, especialmente em áreas de alfabetização e na aprendizagem de um segundo idioma (Acaso, 2009).

A educação rica em arte, que tem um alto nível de relevância, leva a uma melhoria da atitude dos estudantes em relação à escola, à perceção da escola pelos pais e pela comunidade, bem como o interesse dos estudantes pela cultura e pelas artes. É importante que a educação de alta qualidade onde haja um maior impacto a todos os níveis (criança, ambiente de aprendizagem e comunidade) seja conseguida onde existam excelentes programas tanto nas artes como através de abordagens artísticas, tais como nos exemplos dos casos de estudo do Canadá, Austrália, Reino Unido, Finlândia, Eslováquia e outros (Bamford, 2006).

Outra questão que diretamente envolve a qualidade do ensino da educação artística prende-se com o número de horas dedicado a esta disciplina. Dos 20

países da Europa onde o número mínimo de horas de ensino na educação artística obrigatória é especificado para cada ano, cerca de metade diminui esse número no último ciclo do ensino obrigatório. Em três países (Chipre, Roménia e Islândia), o número de horas aplicadas às artes continua relativamente estável ao longo do ensino obrigatório. Apenas três países mostram um aumento acentuado do número de horas dedicadas às artes durante o ensino obrigatório: Espanha, Luxemburgo e Áustria.

A investigação tem demonstrado que existe uma relativa falta de atenção dedicada à avaliação e à monitorização de normas no ensino das artes (Bamford, 2006; Taggart & Sharp., 2004). A pesquisa demonstrou também preocupações relativas ao fato do tempo oficialmente destinado à educação artística e do tempo efetivamente proporcionado nas escolas serem diminutas para permitirem um currículo amplo e equilibrado (Robinson, 1999; Sharp e Le Métails, 2000; Taggart *et al.*, 2004). A falta de tempo, espaço e recursos foram identificados como sendo os principais fatores que limitam o sucesso da educação artística (Bamford, 2006). Acrescem a todos os constrangimentos as práticas educativas, culturais, económicas e sociais que bloqueiam a criatividade (Bahia, 2008). O apelo à passividade, à comparação, à pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade impossibilitam o desenvolvimento de diversas características pessoais que permitem o desenvolvimento da expressão da criatividade, designadamente a intenção de ultrapassar obstáculos, de assumir riscos sensatos e de tolerar ambiguidades (.Stenberg & Lubart, 1996). Estes obstáculos à criatividade estão por vezes presentes no contexto escolar, sendo este acusado de não promover o pensamento criativo (Torrance, 2001; Bahia, 2008).

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DE QUALIDADE: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

No caso da educação artística, a qualidade é considerada como algo que pode incluir resultados de qualidade, mas que vai para além disto. Kissick (1993: 27) faz notar "a qualidade é primeiro e principalmente uma ideia, os seus critérios são suscetíveis de influenciar a partir do interior uma determinada sociedade." Nesta definição, Kissick aponta para o elo importante entre a qualidade e a relevância, tanto para o indivíduo como em termos de uma sociedade em mudança. As parcerias ativas podem aumentar a relevância através da inclusão direta de uma

gama de organizações artísticas e culturais em todos os aspetos do planeamento e do fornecimento de programas de educação artística.

Os programas de educação artística mais eficazes conseguiram criar associações sustentáveis, a longo prazo e recíprocas com organismos culturais e indústrias. Estas associações são autênticas parcerias, em que todos os atores da parceria reconhecem as contribuições feitas pelos outros (Bamford, 2006; Oliveira, 2012). Os programas relevantes de arte são construídos à volta da noção de inclusividade e uma valiosa educação rica em arte para todos. Isto quer dizer que todas as crianças, independentemente das suas capacidades e competências artísticas, motivação inicial, comportamento, situação económica ou outros atributos, devem ter direito a receberem educação em arte de alta qualidade, utilizando várias abordagens artísticas e criativas (Robinson, 1999). Isto é particularmente importante em relação a iniciativas para providenciar educação a todos e para se procurar uma maior inclusão de uma variedade de grupos marginalizados dentro de uma educação geral. Para encontrarem uma linha de trabalho em termos de qualidade na educação artística, os provedores dessa educação necessitam de garantir que existem programas de arte para todas as crianças. Administrar aulas apenas aos estudantes talentosos ou interessados não pode ser considerado como estando a administrar uma educação para todos (Acaso, 2009; Oliveira, 2012).

Deve-se providenciar o mesmo acesso à educação artística de alta qualidade a crianças com necessidades especiais e uma oportunidade de se envolverem numa aprendizagem de arte com significado em todas as esferas de esforço criativo (Bahia, 2008). É importante verificar que o potencial artístico das crianças com necessidades especiais é tão completo como o das outras crianças. Consequentemente, a educação artística deve ser tratada com o mesmo rigor e ambição para todas as crianças. Os programas ricos em arte relevantes têm tendência para florescer em situações onde há margem para uma flexibilidade organizacional. Dentro de sectores de educação, horários rígidos, compartimentação da aprendizagem e estruturas de avaliação restritivas tendem a limitar a extensão e a qualidade da artística e cultural (Bahia, 2008). Do mesmo modo, dentro das organizações culturais, os elevados custos, a restrição em limites físicos de uma galeria ou instalação e a falta de flexibilidade administrativa limitam o provável sucesso do envolvimento pleno com o sector da educação. É, portanto, crucial que uma administração com que aposte na qualidade da educação, rica em arte, envolva abordagens

democráticas ao planeamento, à política, à implementação e à avaliação (Robinson, 1999).

Os museus passaram também a reconhecer que além das funções de preservar, conservar, expor e pesquisar são instituições ao serviço da sociedade e procuram através das ações educativas tornarem-se elementos vivos dentro da dinâmica cultural das cidades (Sandell, 2002; Souza, 2002). Porém, ao invés de falarmos de inclusão, não deveríamos antes defender o sentido da equidade?

A inclusão tem sido o grande apanágio da escola portuguesa (e não só) e dos museus nas últimas décadas, mas claramente vemos com frequência que há uma posição relativamente às políticas educativas e às respetivas práticas de profunda exclusão. Como Ramos Ó refere (in Niza, 2012) a cultura escolar arraigou-se de uma política da vida e da identidade pessoal em que a autonomia da escola serve, no essencial, para dar corpo a uma ética da obediência consentida e da padronização social. Niza (2012) sublinha que se deve estabelecer uma guerra aberta à ilusão dos grupos homogêneos e existe a necessidade da recapitulação de conteúdos, no sentido de criar a possibilidade de produzir, já a partir da infância os vários processos sociais em que se dá “a construção da cultura toda”. Na promoção da sua diferença individual, Niza, (2012) refere que todos os alunos devem participar na delineação, organização e avaliação da vida da turma e das tarefas escolares. Niza apresenta uma proposta em que aprender dispensa a função de ensinar as lições formais iguais para todos, no sentido de se descobrir na individualização do percurso escolar e no convívio cultural a condição da melhoria das capacidades cognitivas. Ramos Ó (2012) refere que Niza questiona a “escola para todos” no sentido que esta como tem sido colocada na prática pretende homogeneizar mais do que criar espaços críticos para a individualidade dando a possibilidade dos alunos participarem nas funções de ensino e da escola os acompanhar em projetos de trabalho e na resolução de problemas, criando espaços para o relevo do valor cognitivo da controvérsia conceptual através da linguagem, criando novas formas de tutoria entre os alunos, fundamentadas na colaboração e na reciprocidade solidária.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Tanto as escolas como as organizações culturais necessitam de ser preparadas para desenvolver as suas fronteiras reais na comunidade em que estão inseridas. Este é o caso

particular das comunidades marginalizadas onde as percepções, tanto das escolas como das organizações culturais, se baseiam muitas vezes em concepções enganadoras, em generalizações e num certo sentido de alienação. As histórias tanto de escolas como das organizações culturais não têm sido conducentes a uma participação aberta e democrática de grupos de minorias dentro das comunidades (Robinson, 1999; Sharp & Le Métails, 2000). Para se corrigir isto, é necessário empreenderem-se ações para se conseguir chegar a esses grupos através de um curriculum relevante de arte. A exposição e o desempenho são oportunidades maravilhosas para se conseguir o envolvimento pleno da comunidade na administração da educação e da cultura e podem agir como um catalisador permitindo uma maior participação da comunidade. Na nova filosofia museológica desenvolvida nas últimas décadas, as exposições passaram a ser montadas com o objetivo de consciencializar e mostrar as possíveis soluções para os problemas enfrentados pela população no seu dia-a-dia, onde as experiências locais e os interesses comunitários receberam atenção e passam a ser valorizados. Havendo uma maior interação com a comunidade. Em alguns casos a própria comunidade é que monta a exposição temporária do museu (Sandell, 2002; Souza, 2002).

A produção ativa de arte e os desempenhos aumentam a probabilidade de um programa ser relevante para os jovens. Pode argumentar-se que os programas de qualidade deram um grande valor à produção, ao desempenho e exposição de arte (Bamford, 2007). Foi afirmado que o envolvimento na criação ativa de arte criava aprendizagens e realizações especiais, só possíveis quando inseridos numa prática ativa. É claro que a energia e o entusiasmo dos jovens aumentam numa atmosfera de envolvimento ativo nas artes. Em especial, os programas de qualidade dão muita importância aos sentimentos das crianças e à expressão da sua individualidade (Robinson, 1999; Sharp & Le Métails, 2000; Bamford, 2007).

REFLEXÕES FINAIS

A análise de Bamford (2007) foi fundamental para refletirmos sobre a importância dos programas de elevada qualidade disponibilizam uma diversidade de experiências de aprendizagem variada e atrativa com o objetivo de encorajar a criança a revelar as suas ideias. Sabe-se que todas as crianças possuem um potencial para a expressão artística e portanto a ênfase é posta na produção e no desempenho. Os programas de qualidade fazem conexões artísticas com o ambiente local. Essa ligação aumenta a relevância do projeto. Através da utilização de artistas locais e de obras de arte, de museus locais e outras instituições culturais, os professores esperam que as crianças façam as suas ligações pessoais com a arte. Outros programas associados podem exercer uma forte influência nas

mudanças sociais e podem ser utilizados para incrementarem a autoestima das crianças e tratarem de questões de justiça e de igualdade social dentro da comunidade.

Analogamente consideramos que o testemunho de Siza (2012) é revelador da extensíssima necessidade de analisarmos verdadeiramente o conceito de inclusão e de equidade, da forma como a escola tem vinculado os princípios de uniformidade, homogeneização e normalização dos comportamentos, que na prática se revela através de um modelo organizacional profundamente seletivo e discriminatório e que esse modelo é por vezes repetido pelas instituições culturais como os museus. Tal como Niza, defendemos uma cultura por vir da diferença que permita um lugar para a individualidade e para a equidade. Quando chegarmos a esse momento de ensinamento e de crescimento como seres humanos e profissionais, deixaremos de continuar incessantemente a defender a “bandeira” da inclusão, porque esta será uma prática já incorporada.

REFERÊNCIAS

- ACASO, Maria. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- BAHIA, Sara. (2008). “Constrangimentos à expressão artística. Comunicação apresentada” em *Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos*, Beja.
- BAMFORD, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Berlim: Waxmann Verlag.
- BAMFORD, A. (2007). “Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural” em *Conferência Nacional de Educação Artística*. Casa da Música, Porto.
- DAMÁSIO, A & DAMÁSIO, H. (2006). “Brain, Art and Education” em *World Conference on Arts and Education*. Lisboa, Março: UNESCO.
- Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. (2009). Agência de Educação, Comissão Europeia.
- GIDDENS, A. (2001). *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record.
- KISSICK, J. (1993). *Art: Context and criticism*. Bristol, Wm C. Brown Communications, Inc.
- NIZA, Jorge (2012). *Escritos de Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- OLIVEIRA, Genoveva. (2012). *Museus e Escolas: os serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea, um novo meio de comunicação e formação*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.
- OLIVEIRA, Genoveva. (Dezembro, 2009). “Porque temos de continuar a justificar a importância das artes e do seu desenvolvimento na educação das crianças?” em *Invisibilidades*, Revista Ibero Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes, nº0, 128-138.
- ONFRAY, Michel. (2009). *Teoria da viagem – Uma poética da geografia*. Quetzal.
- Ramos Ó, Jorge (2012) “Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza” em NIZA, Jorge (2012). *Escritos de Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- ROBINSON, K., 1999. *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Cultural Policies Research and Development Unit Policy Note No. 2. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- SANDELL, Richard. (2002). *Museums, Society and Inequality*. London: Routledge.

SANTOS, J. (2007). "Educação Básica e Educação Artística: uma Agenda Comum" em *Conferência Nacional de Educação Artística*. Casa da Música, Outubro.

SHARP, C. & Le Métais, J., (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

SOUZA, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Edição Instituto Piaget.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. (1996). "Investing in creativity" em *American Psychologist*, número 51(7), 677-688.

TAGGART, G., Whitby, K. & Sharp, C., (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

TORRANCE, E. P. (2001). *Test Developer Profiles: E. Paul Torrance*.

<http://www.mhhe.com/mayieldpub/psychtesting/profiles/torrance>.

(consultado em 1 de Setembro de 2011)

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

9

Peça de arte amiga das crianças *Criação dum conto musical*

Rudesindo Soutelo

Baseado no Relatório de Mestrado “A complexidade do simples” defendido no dia 30 de outubro de 2010 na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

ABSTRACT

The creation of a musical tale ‘to educate the senses’ referring to the transcendence, has led to enquire into distant disciplines but with some connection to the experience of art. The research was oriented to ‘amusia’ or musical ignorance and the stimulating process of riddles as a cryptic image of the art. The methodology is of qualitative focus and is based on the constructivist paradigm in the form of a Case Study. The partial work creation results were triangulated with children, students and colleagues of the composer.

Amusia – Artistic education – Creation of a musical tale

RESUMO

A criação de um conto musical ‘para educar os sentidos’ evocando a transcendência, levou a uma indagação em disciplinas longínquas mas com alguma ligação à experiência da arte. A investigação orientou-se para a ‘amusia’ ou ignorância musical e o processo estimulador das adivinhas como imagem enigmática da arte. A metodologia é de enfoque qualitativo e assenta no paradigma construtivista sob a forma de Estudo de Caso. Os resultados parciais da criação da obra foram triangulados com crianças, alunos e colegas do compositor.

Amusia – Educação artística – Criação dum conto musical

INTROITO

Se só fazemos a música que sabemos fazer, não fazemos mais do que perpetuar a banalidade (Schaeffer, 2008, p. 335).

As músicas tiradas da internet são músicas falsas. A verdadeira música está dentro de nós (inspira-nos) (Aluno da Turma 5º/A da EB de V. P. de Âncora, 10 anos. 5-Fevereiro-2010).

A necessidade de abordar novos desafios criativos que diversifiquem o catálogo de obras, levou o compositor a considerar a criação de uma “peça de arte amiga das crianças” e contribuir para uma possível mudança de conceitos estéticos e musicais nos futuros adultos. A criação de um conto musical ‘para educar os sentidos’ desde a perspectiva da transcendência, é o resultado duma investigação-criação que indaga em disciplinas longínquas, mas com alguma ligação à experiência da arte.

A filosofia joga um papel estruturador do pensamento no texto do conto e a recolha dos contributos da neurociência, do evolucionismo, da função do instinto na arte ou da teoria da complexidade é fulcral para modelizar a imprevisibilidade essencial da obra.

A metodologia é de enfoque qualitativo e assenta no paradigma construtivista sob a forma de Estudo de Caso. Os resultados parciais da criação da obra foram triangulados com alunos e colegas do compositor assim como com crianças da EB e da Academia de Música, ambas de Vila Praia de Âncora.

A investigação orientou-se para a ‘amusia’ – ignorância musical – e para o processo estimulador das adivinhas como imagem enigmática da arte. O texto criou-se com metáforas filosóficas e adivinhas. A música foi construída com um Sistema de «Complexos».

Os objetivos da investigação-criação foram atingidos e, como em toda obra de arte, o futuro dirá se o conto *A Caixa dos Laços* contribuiu em algo para modificar os conceitos estéticos e musicais. Também se cumprem os objetivos da Educação Artística ao educar os sentidos transcendendo o imaginário coletivo.

ABERTURA

É impossível explicar a brancos o que é a arte; não poderiam introduzir na sua experiência viva a compreensão intelectual. Está neles tão sobrevalorizado o princípio de realidade que interdiz, sem mais, o comportamento estético; aguilhoada pela aprovação cultural da arte, a amusia transforma-se frequentemente em agressão e é esta que move, hoje, a consciência geral para a Entkunstung [negação da dimensão estética] da arte. (Adorno, 2008, pp. 186 - 187)

Para o compositor, a criação é uma função tão natural como respirar e só fala dela quando se manifesta alguma disfunção. Falar, então, da criação de um conto musical é, em si mesmo, uma disfunção que vai atrapalhar a própria criação.

Investigar, pois, a própria criação é a constatação da legitimação de si mesmo por meio da criação própria; transitar do princípio de razão suficiente para o princípio de razão inteligente e construir aí a complexidade teórica concebível para compreender a complexidade prática observável.

O compositor –que foi um ativo militante da intranscendência pós-modernista com propostas fraturantes, nos anos 70 do século passado criando o grupo neodada ‘Letrinae Musica’– considera que o pós-modernismo não é mais do que “a astúcia da desrazão da moda” (Lipovetsky, 2010, p. 24), uma frivolidade mas que ainda aglutina o “asselvajamento cibernético ou *mass-mediático*” (Rodríguez-Magda, 2004, p. 8). Isto obriga a aprofundar na questão da transcendência.

A *Teoria Estética* de Theodor W. Adorno (2008) –onde se considera que a arte é o antídoto mais razoável para combater uma sociedade selvagem– é a pedra basilar na qual se apoia a mensagem e a construção do projeto: um conto filosófico semeado de citações estruturadoras de pensamento.

Transcendência significa ‘superação’. É transcendente, quer dizer, ‘transcende’ aquilo que realiza esta ‘superação’, aquilo que se mantém aí habitualmente. (Heidegger, 1990, p. 62).

Criar, pois, um conto musical é um ato de transcendência que o artista considera, amadurece e elabora pormenorizadamente porque, se queremos conseguir cidadãos adultos e competentes, a educação tem de sensibilizar as crianças na transcendência e nas artes.

As Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico estabeleciam “O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo” entre os Princípios e Valores orientadores (Ministério da Educação, 2001, p. 15) mas, infelizmente, foram revogadas.

A criação de um conto musical para ‘educar os sentidos’ e que reflita sobre a ignorância musical e artística é, pois, muito pertinente.

O CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO

A fórmula de Edgar Morin (1986, p. 232) “Todo o conhecimento adquirido sobre o conhecimento torna-se num meio de conhecimento iluminando o conhecimento que permitiu adquiri-lo” revela a recursividade indesmembrável da reflexão. O instinto, a

neurociência, a filosofia ou o Currículo Nacional do Ensino Básico apontam para uma Educação Artística como “A arte de educar os sentidos” (España, 2007).

A partir dos anos 70, os trabalhos experimentais da psicologia permitiram definir quatro variáveis preditoras nas preferências dos humanos: Coerência – Complexidade – Legibilidade – Mistério. (Kaplan & Kaplan, 1989, p. 221). São estas as quatro incógnitas que o processo criativo do conto musical teve de resolver.

O neurocientista Daniel J. Levitin, em consonância com as conclusões de Kaplan & Kaplan sobre a percepção das estruturas como coerência e o estímulo da imaginação com os desafios da complexidade, refere que existe uma relação regular – estabelecida em estudos científicos sobre gostos estéticos na pintura, poesia, dança e música– entre a complexidade da obra de um artista e o quanto podemos gostar dela. (Levitin, 2008, pp. 248 - 252). E conclui que “a música que ouvimos gera esquemas e estruturas, inclusive quando ouvimos de modo passivo” (p. 261). Os esquemas são tudo. Estruturam a compreensão; são o sistema no qual se situam os elementos e as interpretações de um objeto estético. Os esquemas alimentam os modelos cognitivos e as expectativas. Com um esquema, a música mais complexa é interpretável mesmo quando se ouve pela primeira vez.

Antecedentes filosóficos

A tendência do positivismo é reduzir todo o conhecimento válido ao conhecimento científico e, inclusivamente, de querer resolver problemas de natureza metafísica “tornando-nos assim como que senhores e donos da natureza” (Descartes, 2008, p. 87).

Desde a antiguidade grega, que na cultura ocidental, a música é uma das quatro ciências matemáticas que conformam o quadrívium, junto com a Aritmética, a Geometria e a Astronomia. Mas só com a matemática natural dos sons não dá para movimentar as emoções, para ultrapassar o limitado universo natural e criar o universo infinito da construção duma comunicação musicalmente emocional, inteligente e transcendente, para transformar a ciência em arte. As Ciências do Génio (ou do *Ingenium*, ou da *engenharia*, ou do *artificial*, ou da *conceção*) restabelecem a engenhosidade que fora coartada pelo *Discurso* de Descartes.

A ideia de que tudo está em processo e interagindo com o meio físico e social constitui a bagagem da construção do conhecimento.

In the social sciences, there is only interpretation. (Denzin, 1994, p. 20).

The knowledge is constructed, not discovered (Stake, 1994, p. 38).

Imprevisibilidade essencial

Reconhecer a complexidade é pensar simultaneamente os projetos de ação possível e a avaliação das suas consequências múltiplas. Passar da complicação à complexidade é um logro da modelização sistémica.

A música é um exemplo de modelização inteligível. A complexidade não está na natureza das coisas mas sim no código que utilizamos para as interpretar. A complexidade teórica concebível pode não coincidir com a complexidade prática observável e aí, inicia-se uma dicotomia entre a teoria e a prática, a sistémica e a epistemologia, a criação e a interpretação, o que se traduz numa poderosa variável: a imprevisibilidade essencial.

A imprevisibilidade é uma medida da complexidade instantânea de um sistema modelizável que relaciona comportamentos não totalmente predeterminados ainda que potencialmente antecipáveis. (Moigne, 1999, p. 191). A imprevisibilidade essencial está na construção inteligente do modelo que nos permite conceber a inteligibilidade da complexidade.

“As obras de arte que se apresentam sem resíduo à reflexão e ao pensamento não são obras de arte” (Adorno, 2008, p. 188).

A CIÊNCIA DO MÉTODO

Na música, o compositor compõe e o intérprete executa. Na educação musical, o professor de música compõe e o investigador de educação musical interpreta. O investigador deve escolher entre a execução inexpressiva ou a interpretação emotiva. Não é necessariamente uma escolha limpa ou posição extremista. O investigador deve concentrar-se numa descrição exata dos fenómenos, minimizando a interpretação, ou deve seguir um processo que valorize as melhores competências de análise e síntese, maximizando a interpretação? (Stake, 1994, p. 38)

Na investigação-criação o investigador é o próprio instrumento de recolha de dados, influenciando, interagindo e decidindo a sua validade. A natureza dos dados é narrativa, aprendendo-se na observação como afinar o tratamento e registo dos mesmos (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2008, pp. 11 - 15).

A realidade por descobrir, construir e interpretar é subjetiva e só existe na mente do investigador. É uma realidade que muda com a observação e a recolha de dados.

Essa realidade mutante não conhece cronogramas e só o bom senso ou sentido de transcendência do artista-investigador pode dizer quando a realidade construída se aproxima da imaginada. Se esta aproximação não se dá em termos satisfatórios para o artista, pode o investigador concluir, no tempo calendarizado, o seu relatório de fracasso mas o artista destruirá as provas.

Tanto a música como a história que se foi construindo foram sistematicamente submetidas à opinião de colegas e de alunos assim como, esporadicamente, de crianças e de adultos –não relacionados diretamente com o investigador– para testar e recolher novos dados a fim de enriquecer a observação e afinar a eficácia comunicativa.

Toda a criação artística é, por definição, a descrição mais completa e pormenorizada possível de si mesma. Se uma descrição melhora a criação que descreve, então é falsa ou a própria descrição é, em si mesma, a criação artística, mas a arte deixa de ser o que é e perde a sua especificidade, negando a dimensão estética da arte e transformando-se, como foi indicado anteriormente, no que Adorno denomina *Entkunstung*.

A criação do Conto é, portanto, a mais pormenorizada descrição possível e este artigo não é mais do que um relato necessariamente incompleto.

Não há outro mundo mais do que o observado através dos olhos de um educador de música. (Stake, 1994, p. 44).

O PERCURSO DA CRIAÇÃO

O conteúdo de verdade das obras de arte funde-se com o seu conteúdo crítico. (Adorno, 2008, p. 62)

Assim como a missão do palhaço não é fazer rir, mas servir-se do riso para fazer pensar, o artista sabe que um conto musical, como qualquer outra peça de arte, não é um espetáculo; utiliza, sim, o espetáculo da fantasia como meio, mas o seu fim é transcender, é uma oportunidade para fazer crescer: artística e humanamente.

Qualquer espetáculo tem o seu público-alvo, mas existe um público-alvo para a arte? Se concordássemos, então teríamos de admitir que a arte não é apta para o resto da humanidade. Se por público-alvo só nos referimos à faixa etária ou de maturidade intelectual para compreender a mensagem, isso não afeta a obra em si, tão só a forma de expressão escolhida, que pode primar a essência, a existência ou

ambas com diferentes níveis de compreensão. “Tudo o que pode de todo ser pensado, pode ser pensado com clareza. Tudo o que se pode exprimir, pode-se exprimir com clareza”. (Wittgenstein, 2008, p. 63)

Não se escreve um conto musical só para crianças –pois há que pensar nos adultos que ‘pagam’– nem para um único contexto. O que faz o compositor-autor é uma ‘peça de arte amiga das crianças’ para que seja utilizável em todas as circunstâncias e por qualquer pessoa, inclusive na sala de aula.

A adivinha e o enigma da arte

Pensar afasta-nos do aborrecimento e se pedirmos às crianças para pensar no que aconteceria se os ingleses se esquecessem de falar inglês, seguramente não terão tempo para se aborrecer. Na ‘Gramática da Fantasia’, Gianni Rodari fala da adivinha como forma de conhecimento. Traduzir um problema numa adivinha é o que distingue uma mente genial, mas qualquer pessoa absolutamente comum pode, com o contributo da instrução, inventar ou desenvolver modelos eficazes. (Rodari, 2004, p. 208).

O Doutor Carlos Nogueira, do Centro de Tradições Populares Portuguesas da Universidade de Lisboa, define a adivinha como “um texto verbal curto que apela a uma resposta, contida na pergunta de modo cifrado ou encoberto”. (Nogueira, 2004). A adivinha é uma utilização lúdica da linguagem que, através da poética e enigmática, estimulam a criatividade e a estética para reinventar-nos artisticamente. A proposta estética formulada por Theodor W. Adorno sobre o enigma da arte mantém-se inalterada:

Todas as obras de arte, e a arte em geral, são enigmas; isso desde sempre irritou a teoria da arte. O facto de as obras de arte dizerem alguma coisa e no mesmo instante a ocultarem coloca o carácter enigmático sob o aspeto da linguagem. (Adorno, 2008, p. 186).

A imagem enigmática da arte é a configuração da mimese e da racionalidade. O carácter enigmático das obras de arte não é o seu ponto último, mas toda a obra autêntica propõe igualmente a solução do seu enigma insolúvel. (Adorno, 2008, pp. 196 - 197).

Conteúdo de verdade

Adorno aponta-nos a solução do enigma mas não o seu discurso narrativo porque não é a sua composição o que faz enigmáticas as obras de arte, mas antes o “respetivo conteúdo de verdade”. Daí que o pensamento discursivo vai manter o

tabu sobre a resposta que procura proporcionar, “...no entanto, porque carece de juízo (*Urteil*), não a fornece; deste modo torna-se enigmática, como o horror do mundo primitivo, que se modifica, mas não se esvanece.” (Adorno, 2008, p. 197).

Um conto musical não deve ser uma pura sucessão de adivinhas desconexas, precisa de algo mais para que o enigma construa pensamento criativo, artístico, estético, ético, filosófico. A responsabilidade do criador na Educação Artística é muito importante pois é quem vai articular o discurso dos educadores. A leitura demorada de Adorno trouxe finalmente essa luz inspiradora do argumento filosófico, pedagógico ou, simplesmente, a moral da história. Na página 186 da ‘Teoria Estética’ o autor encontrou o “respetivo conteúdo de verdade” necessário para solucionar o enigma que devia ocultar: “aguilhada pela aprovação cultural da arte, a amusia transforma-se frequentemente em agressão e é esta que move, hoje, a consciência geral para a *Entkunstung* [negação da dimensão estética] da arte”. (Adorno, 2008, p. 186).

Aparece aí a palavra-chave sobre a qual arquitetar o conteúdo de verdade do conto: “amusia”. O Dicionário da Porto Editora define-a assim:

amusia s.f. perda patológica de capacidades musicais; surdez musical (amusia auditiva); alexia para as notas de música (cegueira musical); perda do canto (amusia vocal); perda da capacidade de tocar um instrumento (amusia instrumental); perda da capacidade de escrever música (agrafia musical); ignorância das Belas-Artes (Do gr. amousia, pelo lat. amusia-, «ignorância musical»)

Não é a patologia física a que interessa ao autor, antes é a amusia adquirida, a ignorância musical e das Belas-Artes, o direito à ignorância, proclamado por ideologias populistas e reacionárias, o que o artista-compositor-autor quer evidenciar no seu conto como origem do ‘olhar vazio’ que o pós-modernismo inoculou na sociedade ocidental. O tema de que trataria o conto, ‘amusia’, ficou definido e começou a emergir o seu ‘respetivo conteúdo de verdade’.

Com o conteúdo de verdade já decidido e recapitulando o conhecimento do conhecimento anteriormente revisado, podemos perceber que tanto a música como a história são processos de comunicação que implicam atitudes *performativas* onde o conhecimento ilumina o próprio conhecimento que permitiu adquiri-lo.

A comunicação musical e a linguística podem contribuir para o mesmo fim mas empregam recursos neuronais diferentes. Portanto, se aceitarmos como objetivo o “possibilitar a construção de um pensamento complexo” como assim no-lo encorajavam as Competências Essenciais do Currículo Nacional, poderemos utilizar

a música e a história como elementos estruturantes que se combinam entre si mas que não têm, necessariamente, de repetir uma o que já está a dizer a outra.

A principal preocupação do compositor não é tanto a combinação de história e música, como qual será o melhor método para exprimir adequadamente ambas narrativas com palavras simples e ideias complexas. Assim, como não é aceitável confundir palavras simples com vulgaridades plebeizantes, do mesmo modo a música não deve recorrer a simplificações redutoras porque, como já descobriram os neurocientistas, aborrece as crianças. Não sabemos se acontece o mesmo com os adultos que não foram estimulados antes da idade limite dos vinte anos. Observando os espetáculos festivos que patrocinam os estabelecimentos de ensino superior para os seus alunos, onde não se dispensa a vulgaridade plebeia, o compositor interroga-se sobre a aprendizagem da ignorância, da amusia, e o prestígio social da incultura nas instituições científicas.

Construção da verdade textual

Já logo no início, no próprio texto do conto se esclarece qual vai ser a estratégia narrativa, “em forma de fábula, relato ou estória” evitando “converter isto numa historieta, anedota ou facto pouco importante”. A categoria de ‘estória’ –uma história não científica mas credível e inspirada– confronta-se com a de ‘historieta’ e serve para introduzir, de um modo simples, o conceito de ‘musiqueta’ diferenciado de ‘música’.

Para a tal estória se tornar coerente, a filosofia é o elo de coesão dos fragmentos dispersos. “Há uma infinidade de figuras e de movimentos presentes e passados que entram na causa eficiente da minha escrita presente” (Leibniz, 2001, p. 50). Assim, alguns autores entram na estória quer literalmente, quer por evocação ou paráfrases mas sem alardes eruditos, de forma natural e diluídos no discurso. São conceitos, ideias ou pensamentos que têm autor e serão identificados na edição final do conto numa espécie de créditos eruditos.

Eis aqui algumas das expressões que semeiam a estória de ‘conteúdo de verdade’: “visão mágica do mundo” (Sartre, 2006); “sentimento oceânico” (Freud, 2008); “reprodutibilidade técnica” (Benjamin, 1992); “a ética não se podia pôr em palavras, era transcendental” (Wittgenstein, 2008); “Recordavam, consideravam e esperavam, porque o tempo estava nas suas mentes” (Agostinho, 2007); “Quem não tem amor

pela música ofende a verdade, e ofende também a sabedoria”, no original refere-se à pintura (Filóstrato); “tinham substituído a política por mercado, a cultura por espetáculo, as catedrais por centros comerciais e de ócio e até a educação tinham substituído por informação fragmentária”, numa evocação da filosofia da trans-modernidade (Rodríguez-Magda, 2004).

A paisagem e o contexto discursivo da estória estão fundamentados no pensamento forte da tradição filosófica ocidental que, após a fragmentariedade intrascendente do pós-modernismo, o neo-modernismo está a recuperar. Assim, para além dos citados no parágrafo anterior, outros autores como Platão, Descartes, Leibniz, Kant, Nietzsche, Dewey, Russell, Heidegger, Adorno, Gadamer, Foucault, Apel, Derrida, Vattimo, Habermas, E. Lourenço, guiam o discurso junto com Baudelaire, Fromm, Mann, Eco, Schönberg, Cage, Boulez, Kandinsky, Duchamp e toda a bagagem cultural acumulada pelo autor-compositor nos quarenta anos de atividade criadora que, finalmente, começa a ser reconhecida.

O conto vai ganhando corpo e consistência mas deve ser sugestivo, concentrado e curto. Neste ponto, o projeto criativo sofre uma nova deriva para adequar a eficácia e a eficiência no objetivo da educação artística como arte de educar os sentidos, que vai para além dos físicos cinco sentidos e que podemos enumerar como sentido artístico, estético, criativo, filosófico, crítico, musical, ético, enfim, o sentido humanista da modernidade.

O projeto *A Caixa dos Laços* transforma-se numa aventura musical para crianças baixinhas embrulhada numa estória para crianças mais crescidas. Uma estória filosófica e um jogo de adivinhas que precisa da interação de diferentes gerações; pais ou avós que contam, comentam, ornamentam ou adaptam a estória às capacidades inteligíveis das suas crianças, e crianças estimuladas pela música e as adivinhas do conto que vão pôr à prova os pais e os avós. Um conto em duas partes divisíveis e interligadas: ‘A estória dum história musical’ e ‘As doze provas’. A primeira delimita o território e constrói o imaginário, a segunda é a parte lúdica que resolve enigmas para combater a ignorância. Ambas as partes conformam um todo orientado para a educação artística, no significado que a Doutora Yolanda Espiña lhe confere como a arte de educar os sentidos para interpretar simbolicamente a realidade envolvente. (Espiña, 2007)

O texto definitivo da primeira parte foi publicado –para cumprir com os propósitos de avaliação e triangulação da investigação– no dia 24 de janeiro de 2010 no Portal Galego da Língua e pode ser consultado na web (Soutelo, 2010).

Nessa primeira parte, ‘A estória duma história musical’, desenvolve-se, em chave musical, um ‘conteúdo de verdade’ metafórico que pode ser traduzido em múltiplas leituras criativas mas para aqueles que não conseguem ultrapassar a literalidade do texto, sempre está a curiosa estória musical, que não é preciso esmiuçar aqui pois seria como matar o rouxinol para tentar descobrir o enigma do seu canto.

Construção da verdade musical

Forma e conteúdo são da mesma natureza, apreensíveis pela mesma análise. O conteúdo recebe da sua estrutura a sua realidade, e aquilo que chamamos forma é a ‘estruturação’ de estruturas locais de que se constitui o conteúdo. (Leví-Strauss, 1983, p. 131).

Se a estrutura da história gira em torno do seu “respetivo conteúdo de verdade”, que, segundo Adorno, é o que faz enigmáticas as obras de arte, é preciso encontrar um elemento estruturador similar para a música, um conteúdo de verdade que a transforme em enigma e desafio.

A estrutura é a divisão do total da obra nas suas partes constitutivas, a forma. O método, em música, é o conjunto de procedimentos para construir a obra nota a nota. O sistema tonal foi um método com funções estruturais, esgotado nos finais do século XIX. O pós-tonalismo gerou diversos procedimentos, o dodecafonismo foi o mais produtivo e dele derivam todos os serialismos. Novos sons, texturas, automatismos, indeterminação, colagem, tecnologia, computação, mixed media, etc. podem gerar novos métodos ou não. Para facilitar, falaremos aqui de «complexos» – termo utilizado por Pierre Boulez em alguns escritos como em *A música hoje* (Boulez, 2007, p. 38) se bem que não sigamos os seus procedimentos– como unidades estruturantes e, ainda, de complexos simples ou combinados segundo se manifestem só na história, só na música ou em ambas, e também de complexos homogêneos ou heterogêneos segundo os atributos constituintes como intervalos, durações, sucessões, sons, dinâmicas, métricas, timbres, ataques, espaços, ou no texto as metáforas, adivinhas e imagens. Os analistas da música do século passado preferem a terminologia da Teoria de Conjuntos. Allen Forte (1973) utilizou uma classificação dos conjuntos-classe que teve muito sucesso, e João Pedro Oliveira

(2007) publicou uma teoria analítica abrangente que normaliza o léxico musical português. Mas o compositor, por coerência com o pensamento complexo que a música tem de induzir, mantém o termo de Boulez.

Um «complexo» é, pois, um conjunto de elementos a definir, por exemplo uma sequência de números, mas Boulez chama a atenção para não cair no método axiomático que nos permite criar teorias puramente formais como nas ciências dedutivas. Devemos respeitar os princípios lógicos, senão os mal-entendidos instalam-se, e em abundância. Não partamos absolutamente das substâncias e dos acidentes da música, mas pensemos nela em termos de relações, de funções. (Boulez, 2007, pp. 28 - 30). Então não deve ser qualquer sequência de números ao acaso. “Toda reflexão sobre a técnica musical deve ter origem no som, na duração, em suma: no material com que o compositor trabalha”. (Boulez, 2007a, p. 33)

Complexo [1, 5, 3, 5]

Tabela das sequências de sons (horizontais e verticais)
Cada sequência (O, R, Ol, RI) tem 12 alturas (11 transposições)

Original	Retrógrada	Original Invertida	Retrógrada Invertida

Nota: A sequência Original [-1, -5, -3, -5] coincide com a 1ª Original Invertida.

© 2010 by Rudesindo Soutelo

O compositor, obviamente, tem experiência acumulada na criação musical e alguns «complexos» transitam de umas obras para outras mantendo uma espécie de marca de autor, e isto não é metafórico pois um desses complexos está constituído pelos números 9 e 7 que são os que correspondem ao número de letras do nome (Rudesindo = 9) e apelido (Soutelo = 7) e foi suficientemente testado em obras de todo tipo. O número de complexos necessários pode ser definido por outro complexo

mas, no mínimo, cada obra precisa, de um complexo próprio e identitário. Habitualmente dá bom resultado utilizar os números que correspondem à quantidade de letras de cada palavra do título e dos andamentos, assim como datas de nascimento ou composição. O título do Conto já está decidido, *A Caixa dos Laços*, que dá a sequência de números 1, 5, 3 e 5.

Com estes dois complexos $-[9,7,]$ e $[1,5,3,5]-$ já podemos experimentar. Considerados como intervalos-classe (contando em semitons) obtemos uma ordenação intervalar horizontal (melódica), vertical (harmónica) ou uma combinação de ambas que com 11 transposições dá 12 alturas diferentes e 4 leituras possíveis (Original, Retrógrada, Invertida e Retrógrada Invertida). Mas todos os intervalos têm duas orientações possíveis –Exemplo: $[1,5,3,5]$ contem as sequências $\{+1,+5,+3,+5\}$ e $\{-1,-5,-3,-5\}$; ambas são originais e ao mesmo tempo uma é inversão da outra. Os intervalos ainda podem ser substituídos pelos seus complementares –o intervalo $+7$ é complementar de -5 num sistema de base 12, que são as 12 partes iguais nas que se divide uma oitava do sistema temperado em uso na música ocidental. Este complexo dá 8 sequências originais com 4 leituras que somam 32 possibilidades mais as suas transposições (32×12) que atingem um total de 384 combinações diferentes. Mais do que suficiente para que o hálito da fantasia se esprema. (Ver tabela 1). Podemos ainda mudar a base 12 por outra e os intervalos complementares expandirão as possibilidades.

Considerados os complexos como compassos, estabelecemos as estruturas formais e ainda nos pode dar o número de andamentos e a métrica. A orquestração também pode ser extraída desses complexos, e a dinâmica, os registos sonoros, ou qualquer outro parâmetro que queiramos organizar com uma lógica estruturante. Exemplo: A Abertura está dividida em $1+5+3+5$ secções. A Primeira é uma chamada de atenção e as outras 13 dividem-se por sua vez em $1+5+3+5$ compassos de $5/8$ ($8=3+5$). Só o primeiro e o último compasso são de $5/4$. A percussão delimita as secções e as 3 centrais são só percussões. O ritmo predominante é de 5 com subdivisão $3+2$, $2+3$, $2+1+2$, $1+2+2$ ou $2+2+1$, como um desafio para a atenção e coordenação.

A caixa dos laços

(Vila Praia de Âncora, IV-2010)

Rudesindo Soutelo
(* Valhães, Tuc 29-II-1952)

I. Abertura

Percussão

Piano

♩ = 60

♩ = 60

♩ = 60

♩ = 150

♩ = 150

cantabile e marcato il basso

© 2010 by Rudesindo Soutelo

© 2010 for all countries by Arte Tripharia, Tui (Galiza).
www.artetripharia.com

Partitura, página 1

12

18

24

p

p

p

www.artetripharia.com

Partitura, página 2

30 *mp*

45 *mf*

36

49

40

53

www.artetriptharia.com

www.artetriptharia.com

Partitura, página 3

Partitura, página 4

A técnica dos complexos não condiciona nem reduz a imprevisibilidade essencial mas faz legível o enigma da complexidade. Seguindo a recomendação de Boulez, para não cair num método axiomático é pelo que não se consideram os fractais, como teoria, ainda que os complexos nos induzam a pensar que as partes e o tudo utilizam a mesma estrutura a escalas diferentes.

Serão os analistas quem tenham de demonstrar se a matemática utilizada é áurea ou não. Se o número ϕ foi bem calculado. Se o mistério dos números é magia ou falta de imaginação. Se o compositor pudesse expressar com palavras aquilo que expressa com música então seria escritor. O compositor erudito é, essencialmente, complexo e constrói o caminho a percorrer no próprio percurso da criação, tal como descreveu o poeta modernista andaluz, António Machado, no poema XXIX dos *Provérbios y Cantares*: “Caminante, son tus huellas / el camino, y nada más; / caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante, no hay camino, / sino estelas en el mar”. Em arte, toda norma que não

pode ser transgredida é desnecessária porque, como já foi citado anteriormente, o conhecimento não se descobre, constrói-se.

Na música, se mexemos nos resíduos do passado, talvez descubramos alguma pérola que impacte às massas pouco instruídas no que as Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico definiam como “rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo” (Ministério da Educação, 2001, p. 166), mas as pérolas assim achadas sempre conservarão esse princípio odorífero próprio da fermentação do lixo. Construir – e não descobrir – pérolas é a missão do compositor erudito, ainda que não consiga ultrapassar o ‘olhar vazio’ da massa. Neste caso, o compositor sentir-se-ia muito grato se, atuando com esta obra sobre os gostos de crianças e adolescentes, lograsse modificar os gostos da massa que eles, algum dia, poderão vir a integrar.

AVALIAÇÃO

Todo o percurso criativo foi acompanhado dum avaliação permanente que levou a uma revisão sistemática do projeto e a reformulá-lo várias vezes. A exigente autoavaliação do autor foi constantemente triangulada e todas as opiniões e comentários tanto de adultos como de crianças foram cuidadosamente ponderadas.

Quando o texto de ‘A estória dum história musical’ se considerou definitivo, foi lido a uma turma do 5º ano da EB de Vila Praia de Âncora, com idades entre os 10 e 11 anos, e a uma turma de Área de Projeto da Academia de Música Fernandes Fão, com idades entre 11 e 14 anos, pedindo no fim, em ambos os casos, para descrever por escrito aquilo que tinham percebido ou sentido. Com a publicação no site do Portal Galego da Língua também se solicitaram comentários, críticas ou sugestões. Da leitura das 52 interações produzidas quer por adultos, quer por crianças, aparecem claros indicadores de que o objetivo de facilitar a interpretação simbólica da realidade envolvente foi alcançado. Apenas 4 alunos da turma do 5º ano, manifestaram não terem percebido bem a história. Convém esclarecer que nas duas turmas de crianças, a estória foi lida uma única vez e sem qualquer comentário adicional. Pode concluir-se que as mensagens que passam nos adultos são mais literais, enquanto as crianças captam melhor a ‘visão mágica do mundo’, e alguns, até parece que vislumbraram o ‘sentimento oceânico’.

A música faz felicidade. Os amusios são parvos, nunca ouviram a música entrar no coração. (Aluno da Turma 5º/A da EB de V. P. de Âncora, 10 anos. 5-Fevereiro-2010).

Poslúdio

O primeiro objetivo desta dissertação, a criação de um conto musical, foi atingido. O segundo, criar a arte com a que vamos construir o futuro, também, ainda que podemos deixar que seja o futuro a julgar. Além disso, o objetivo de contribuir para a renovação do imaginário coletivo, iluminando os enigmas da transcendência, também foi alcançado.

A construção do conteúdo de verdade levou-nos numa viagem pelo caráter enigmático da arte, e a formação de estruturas a partir da fantasia porque pensar afasta-nos do aborrecimento e “o pensamento deve ser reservado ao novo, ao precário, ao problemático” (Rodari, 2004, p. 207). Adorno deu-nos a chave do conteúdo –amusia– e a verdade eclodiu.

‘Coda’ para o futuro

Se misturamos as categorias artísticas e musicais, e dizemos que tudo é bom, então temos de aceitar que o lixo é gastronomia e que somos escatófagos.

Infere-se, assim, uma questão para futuras investigações: Será que existe alguma relação entre a audição de músicas grosseiramente simples e o grau de submissão, conformismo e sentido acríptico dos indivíduos?

Cadência final

Assim como o palhaço que só faz rir é um parasita das emoções primárias, a missão do educador artístico não é divertir. O educador tem de aprofundar o caráter enigmático da arte e treinar a percepção simbólica para dotar-nos do ‘respetivo conteúdo de verdade’.

A função do educador artístico é travar a ignorância, a amusia adquirida, o que Adorno chama *Entkunstung* [*negação da dimensão estética da arte*], o ‘olhar vazio’. Se não conseguirmos, teremos de continuar a lidar com broncos mas, como bem aponta Adorno, é impossível explicar-lhes o que é a arte. (Adorno, 2008, p. 186).

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. W. (2008). *Teoria Estética*. (A. Morão, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Agostinho, S. (2007). *Confissões de Um Pecador*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Benjamin, W. (1992). A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica (1936-1939). In *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política* (M. L. Moita, Trad., pp. 71-113). Lisboa: Relógio D'Água.
- Boulez, P. (2007). *A música hoje 1*. São Paulo: Perspectiva.
- Boulez, P. (2007a). *A música hoje 2*. São Paulo: Perspectiva.
- Denzin, N. K. (Outono de 1994). Romancing the Text: The Qualitative Research-Writer-as-Bricoleur. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 122, 15 - 30.
- Descartes, R. (2008). *Discurso do Método*. Lisboa: Edições 70.
- Espiña, Y. (29 de Outubro de 2007). *A Educação Artística como Arte de Educar os Sentidos*. (M. d. Educação, M. d. Cultura, & C. N. (Portugal), Edits.) Obtido em 10 de Janeiro de 2010, de Conferência Nacional de Educação Artística (Porto, Casa da Música, 2007): <http://www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/Yolanda%20Espiña.pdf>
- Forte, A. (1973). *The Structure of Atonal Music*. New Haven and London: Yale University Press.
- Freud, S. (2008). *O Mal-Estar na Civilização*. Lisboa: Relógio D`Água.
- Heidegger, M. (1990). *Qu'est-ce que la métaphysique [in Questions I et II]*. Paris: Gallimard.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature - A Psychological Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leibniz, G. W. (2001). *Princípios da natureza e da graça - Monadologia*. (M. S. Pereira, Trad.) Lisboa: Fim de Século.
- Levi-Strauss, C. (1983). *Structural anthropology 2*. (M. Layton, Trad.) Chicago: University of Chicago Press.
- Levitin, D. J. (2008). *Tu cerebro y la música*. (J. M. Álvarez, Trad.) Barcelona: RBA.
- Lipovetsky, G. (2010). *O Império do Efêmero* (2ª ed.). (R. Louro, Trad.) Alfragide, Portugal: Dom Quixote.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Obtido em 27 de Agosto de 2010, de http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf
- Moigne, J.-L. L. (1999). *O Construtivismo (Dos Fundamentos)* (Vol. I). (M. Mascarenhas, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance - La méthode* (Vol. 3). Paris: LeSeuil.
- Nogueira, C. (Julho-Dezembro de 2004). Para uma teoria da adivinha tradicional portuguesa. *Revista de Literaturas Populares*, IV nº 2, pp. 328-339.
- Oliveira, J. P. (2007). *Teoria analítica da música do século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodari, G. (2004). *Gramática da Fantasia* (5ª ed.). (J. C. Barreiros, Trad.) Lisboa: Caminho.
- Rodríguez-Magda, R. M. (2004). *Transmodernidad* (1ª ed.). Rubí (Barcelona): Anthropos.
- Sartre, J.-P. (2006). *Esboço para uma teoria das emoções*. Porto Alegre, Brasil: L&PM.
- Schaeffer, P. (2008). *Tratado de los objetos musicales* (3ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Soutelo, R. (24 de Janeiro de 2010). *A estória duma história musical*. (AGAL, Editor) Obtido em 24 de Janeiro de 2010, de Portal Galego da Língua: <http://www.pglingua.org/opiniom/artigos-por-data/1822-a-estoria-duma-historia-musical>
- Stake, R. E. (Outono de 1994). Composition and Performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 122, pp. 31 - 44.

Wittgenstein, L. (2008). *Tratado Lógico-Filosófico * Investigações Filosóficas* (4ª ed.). (M. S. Lourenço, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

10

"Apropriação de segmentos da arte visual por parte dos criativos de vídeo" ou Um minuto e dezasseis segundos com a imagem de Manoel de Oliveira

Margarida Leão

ABSTRACT

This paper describes and interprets contemporary artworks that represent identity

"O cinema só trata daquilo que existe, não daquilo que poderia existir. Mesmo quando mostra fantasia, o cinema agarra-se a coisas concretas. O realizador não é criador, é criatura"

Manoel de Oliveira

Notícias Magazine (DN) / 20040509

"APROPRIAÇÃO DE SEGMENTOS DA ARTE VISUAL POR PARTE DOS CRIATIVOS DE VÍDEO" ou Um minuto e dezasseis segundos com a imagem de Manoel de Oliveira

No entanto e apesar da afirmação de Manoel de Oliveira, é assumido que a primeira função da imagem é documentar, isto é, criar algo que transporte informação e que por isso traga na sua génese a inscrição e o registo de um acontecimento observável ou verificável. As imagens funcionam assim, num contexto de espírito de recolha que informa sobre diferentes modos de documentar fatos, artísticos ou não, mas que ao serem passíveis de documentação se tornam passíveis de se tornarem objetos de arte.

A vocação que o discurso antropológico ocidental possui para tudo documentar abriu o caminho para a representação cinematográfica de outros territórios e culturas. O vídeo "popularizador" podia apresentar mundos não popularizados, deixando-nos ver e sentir civilizações / atos culturais tidos como estranhos.

Como afirmam Sturken e Balwart(2008):

"Este medium tem atravessado décadas e tem-se misturado e confrontado, desde o seu início, com a televisão ou o cinema experimental" (2008:25)

Em pouco tempo (no conceito histórico) o vídeo documental e/ou experimental tornou o obsoleto mapa-mundo num mundo conhecido e familiar e sobretudo de fácil acesso e como produto da ciência e da cultura de massas, este tipo de cinema combinava as viagens com o conhecimento, as viagens com o espetáculo, e transmitia a ideia como afirmam Shohat & Stam (2002) do "mundo como exposição" (2002: 122 e 125).

A necessidade de preservar em documentos visuais quer os modos culturais de comportamento humano que ainda permanecem na cultura humana e formam, por vezes, expressões diversas/divergentes/ ocasionais / únicas de capacidades humanas fundamentais, quer os documentos sobre sociedades que se modernizam informam-nos sobre um largo leque de diferentes possibilidades do desenvolvimento humano, particularmente aquelas que desempenham um papel na criação/transformação dos modelos de organização das nossas sociedades.

Se recordarmos tempos mais próximos da nossa História e logo após a revolução de 75 e como se refere Dinis Guarda (2008):

“tentando recuperar o tempo perdido, enveredou(se) pelo mesmo modo de hiper-exposição presente nas sociedades contemporâneas, fotografando-se e filmando-se como nunca, entrando de rompante pela sociedade da imagem” (2008:7)

ligados às transformações sociais económicas, permitindo-nos aprofundar os nossos conhecimentos sobre a maneira como o homem se passou a integrar num novo mundo, opondo-se às suas transformações ou integrando as que ele mesmo engendrou.

Estes novos modos de documentar e observar os momentos históricos da vida, tendo evoluído com a tecnologia, talvez venham a mudar mais rapidamente pois o conhecimento muito parcial da dinâmica de uma tal evolução ou do seu significado obrigar-nos-á a optar pela escolha da sua orientação, a recorrer a decisões arbitrárias mas a documentação vídeo vai permitir que tal não aconteça pois como afirmam Sturken e Balwart (1999):

“A arte vídeo dos anos 60-70 surgiu numa convergência de otimismo, desde a crença recém-descoberta no poder da vanguarda até ao discurso profundamente retórico da revolução nas comunicações. Ativistas que em final da década de 60 e inícios de 70, pegavam em câmaras de vídeo e sentiam que o equipamento em si falava do seu potencial revolucionário” (1999:24).

No entanto regista-se uma evolução da imagem vídeo provocada pela evolução tecnológica que evolui mais rapidamente ainda do que as culturas. A função inicial de transmissores de informação que caracteriza os primeiros vídeos de investigação torna-se narrativa nos vídeos de exposição em que se trata de expor, ou reexpor, os resultados já elaborados, isto é, no fato de que se passa para um outro *média*, ou para o público por meio de um outro *média* através de um discurso mais semelhante ao da apresentação científica.

O vídeo documental ou experimental transmite e expõe com maior clareza, veemência e eficácia determinados aspetos da atividade humana do que o fariam um texto ou um discurso oral. Daí que se possa afirmar, como faz Nuno Aníbal Figueiredo (2008) que:

“Falar em “vídeoarte” é pois, uma desculpa como outra qualquer para abordar o trabalho que os artistas fazem usando o vídeo como forma de expressão artística.” (2008:20)

Temos de reconhecer nos vídeos documentais características não só de qualidade instrumental, mas também de natureza simbólica com a utilização de sistemas de símbolos e modo de estruturação, "gramática das imagens" (modos de construção da mensagem, carácter apelativo das imagens) que se vão mostrar úteis à pesquisa e à comunicação científica como confirmam Sturken e Balwart (1999):

“De qualquer dos modos, enquanto dispositivo, o vídeo transforma-se em meio de expressão, em arte.” (1999:21)

Na grande maioria dos vídeos o modo expositivo de representação pretende transmitir a impressão de objetividade, de racionalidade fundamentada, de uma necessária tendência para a generalização imposta pelo comentário e fundamentada nos exemplos concretos presentes pela imagem. O fato de usarem uma economia de linguagem para esquematizar a problemática em discussão permite apresentar questões de modo sucinto e simultaneamente enfático, ao eliminar a referência ao processo através do qual se produz, organiza e regula o conhecimento.

Quando o elemento de criação artística surge na produção do vídeo liberta-o do carácter de registo, de instrumento da história que a televisão e o cinema de alguma forma lhe impuseram. Daí que Dinis Guarda (2008) afirme:

“Se o vídeo como um meio artístico tem futuro é uma questão irrelevante. Contudo, atitudes artísticas que experimentam novos meios e envolvem a arte em estruturas sociais contemporâneas parecem feitas para durar. As preocupações dos artistas ficam desenquadradas à medida que novos meios surgem e estruturas são transformadas. O desenvolvimento de novos formatos e canais de distribuição para o trabalho artístico sugere que a nova tarefa para os artistas se prenderá progressivamente com a questão da interatividade, usando principalmente as possibilidades do digital e da internet, bem como os arquivos de imagens que se tornaram mais acessíveis do que nunca anteriormente na história.” (2008:58 e 59)

Conclui-se, assim que é esperado que o espetador nutra expectativas, julgando-se perante um mundo com uma única racionalidade e com um conjunto de lógica causa-efeito, antecedente-consequente, e diante da solução para um problema ou enigma que ainda não se levantara no seu espírito...

BIBLIOGRAFIA

Avila, Renato Nogueira Perez, *A Arte do Vídeo Digital*, Brasport (8574521469)

Ella Shoat e Robert Slam (2002). “*Narrativizing visual culture. Towards a polycentric aesthetics*”. In Nicholas Mirzoeff (ed.) *The visual culture reader*. Londres e Nova Iorque: Routledge

Figueiredo, Nuno Aníbal, *Video arte em jogo* in *Videoarte em Portugal e Filme de Arte e Ensaio em Portugal - Um Projecto*, Número – Arte e Cultura com Concepção e Direção de Dinis Guarda, Gráfica Maiadouro ISBN: 978-972-97705-8-6 (pg 20 a 23)

Haller, A. Robert, *Art in Cinema*, Documents Toward a History of the Film Society Final Selection, Editing, and Introduction by Scott MacDonald Original Idea and Selection of Material, Temple University Press, 1601 North Broad Street, Philadelphia PA 19122

Manoel de Oliveira dances with Sweet and Tender
http://www.youtube.com/watch?v=NDFDpXITOOA&feature=player_embedded - acedido em 05/11/2012

Mello, Christine, *Extremidades Do Video*, Senac, 2008

Mourinha Jorge, *Journal de France, o diário em imagens do fotógrafo Raymond Depardon* in *Publico* pg 31, em 26/10/2012

Silva, Henrique, *As novas tecnologias na arte*, Maio 2005 --
<http://www.ateliergondar.com/escritos.html> - acedido em 11/11/2012

Silva, Henrique, *Da Evolução das Imagens e Conceitos*, Julho 2007 -
<http://www.ateliergondar.com/escritos.html> - acedido em 11/11/2012

Sturken, Marita, Glaciant Balwart, *Vídeo Art in the 1960s/1970s*, Fundação de Serralves, 1999.

http://www.memoriafutura.org/temas/memorias_futuras/ acedido em 17/11/2012

Videoarte em Portugal e Filme de Arte e Ensaio em Portugal - Um Projecto, Número – Arte e Cultura com Concepção e Direção de Dinis Guarda, Gráfica Maiadouro ISBN: 978-972-97705-8-6

11

Sensibilização e Formação de Públicos na Fundação de Serralves¹

Manuel Gama²

Através de programas educativos inovadores, adequados a todos os tipos de pessoas, de todas as idades, de acções de grande visibilidade como o “Serralves em Festa”, a “Festa do Outono”, o “Dia do Ambiente” e a realização de “Exposições Itinerantes” de carácter pedagógico (Fundação de Serralves, 2012a:50).

No presente artigo convoca-se parte da apresentação de um dos eixos estratégicos que, no início da 2ª década do século XXI, orientava a ação da Fundação de Serralves e que foi realizada, no âmbito da investigação *POLÍTICAS CULTURAIS: Um olhar transversal pela janela-ecrã de Serralves*, a partir da análise dos dados referentes ao ano de 2011 incluídos nos documentos oficiais da instituição.

Brevíssima contextualização da Fundação de Serralves

A 10 de junho de 1974 – menos de dois meses depois da revolução dos cravos que devolveu a democracia a Portugal – aconteceu aquele que pode ser considerado como o ato simbólico que despoletou a criação da Fundação de Serralves no ano de 1989: o cortejo satírico intitulado de “Enterro do Museu Nacional Soares dos Reis” (Oliveira, L., 2007:60-72), que surgiu fruto de um movimento da sociedade civil que reclamava um Centro de Arte Contemporânea na cidade do Porto.

Depois de muitos avanços e recuos, a 30 de outubro de 1986 foram reunidas as condições para que fosse assinado o contrato de promessa de compra e venda de uma propriedade que permitia responder positivamente “a uma antiga aspiração [da região], legitimada e imposta pela qualificação cultural e produção artística [...], bem

¹ Realizada no âmbito do projecto de investigação *“POLÍTICAS CULTURAIS: Um olhar transversal pela janela-ecrã de Serralves”* apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia com a referência SFRH/BD/77251/2011.

² Curriculum vitae disponível em <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=7607233192980645>.

como] criar um tipo de museu eminentemente aberto, com fruição de espaços verdes, permitindo ainda beneficiar, sob o ponto de vista cultural e até paisagístico, uma cidade que não deve perder as suas caracterizações culturais” (Diário da República II Série Nº251, 1986:10094-(2)).

Após dois anos de um intenso programa de atividades promovido sob a coordenação da Comissão Administradora da Quinta de Serralves, foi finalmente possível anunciar publicamente a constituição da Fundação de Serralves fruto de uma parceria entre o Estado, sete entidades da região Norte e cinquenta e uma personalidades e instituições privadas.

Mais do que um museu, a Fundação de Serralves foi-se afirmando ao longo de quase vinte e cinco anos de atividade ininterrupta como um equipamento cultural complexo que contempla um conjunto diversificado de infraestruturas, que potenciam a realização de múltiplos projetos em diferentes campos de ação, implementadas num parque de dezoito hectares que começaram a ser idealizadas em 1925, por iniciativa de Carlos Alberto Cabral que convidou João Marques da Silva para conceber o projeto final de uma “residência modernista [...] edificada sobre uma antiga moradia de férias com capela” (Loureiro, 2004:30), e que se estenderam pelo menos até ao ano de 2004 com abertura do “Centro de Acolhimento e Informação ao Público da Fundação de Serralves [...] que] tem permitido promover o necessário tratamento diferenciado no acolhimento e informação aos visitantes da Fundação, sendo igualmente um espaço para comercialização de produtos de *design* e marca Serralves” (Fundação de Serralves, 2005:5). No início da 2ª década do século XXI a ação da Fundação de Serralves desenvolvia-se em seis eixos estratégicos, cinco explícitos e um implícito, a saber: Criação Artística; Ambiente, Ecologia e Paisagem; Sensibilização e Formação de Públicos; Reflexão Crítica sobre a Sociedade Contemporânea; Indústrias Criativas; e Projetos Especiais Institucionais Transversais.

O contexto em que surgiu, a forma como foi evoluindo ao longo de mais de vinte e cinco anos de existência e a diversidade dos seus campos de ação, foram alguns dos motivos que concorreram para a escolha da Fundação de Serralves como protagonista da investigação *POLÍTICAS CULTURAIS: Um olhar transversal pela janela-ecrã de Serralves*, que decorreu entre 2011 e 2013, que pretendeu contribuir

para a discussão crítica e construtiva sobre as políticas culturais em Portugal, e no âmbito da qual foram recolhidos os dados que se seguem.

O 3º Eixo Estratégico da Fundação de Serralves

Na Fundação de Serralves as ações desenvolvidas no eixo estratégico de Sensibilização e Formação de Públicos são coordenadas, em colaboração com a direção do Museu de Arte Contemporânea de Serralves e a direção do Parque de Serralves, pelo serviço educativo que existe implicitamente desde a abertura da Casa de Serralves em 1987. A forma como a instituição apresenta o seu eixo estratégico que “tem por objectivo sensibilizar e formar diferentes públicos para as temáticas da arte, da arquitectura e do ambiente, através de uma programação heterogénea que procura incentivar o conhecimento e o gosto pela fruição dos espaços culturais” (*Ibidem*:45) permite perceber claramente que este é um eixo transversal e pluridisciplinar de toda a ação da entidade.

Com este pano de fundo, não se estranha que o leque de atividades que, ao longo dos anos, tem sido dinamizado pelo serviço educativo da Fundação de Serralves, seja muito diversificado, tanto mais que “são frequentes e relevantes os projetos realizados em parceria com instituições de ensino, desde o pré-escolar ao universitário, bem como as colaborações com, associações e outras instituições nacionais e internacionais para a criação de novas formas de participação cultural” (Fundação de Serralves, 2011:49).

As visitas guiadas às exposições patentes na Fundação de Serralves, que começaram a ser realizadas em 1987 por Fernando Pernes, continuavam a marcar presença regular nas atividades da fundação no início da 2ª década do século XXI, sendo que, à medida que os anos foram passando, se alargaram ao Parque de Serralves e aos diferentes espaços arquitetónicos da Fundação de Serralves.

Se é certo que muitas das visitas organizadas pelo serviço educativo da Fundação de Serralves podem concorrer para uma atitude mais passiva por parte do fruidor, uma vez que lhe são fornecidas algumas das chaves de leitura das obras ou dos espaços, a verdade é que, em alguns casos, os fruidores são convocados para sair da sua zona de conforto. No conjunto de trinta oficinas, destinadas a crianças e jovens da pré-escola ao ensino secundário, que estavam disponíveis para ser

agendadas pelos estabelecimentos de ensino no ano de 2011, podiam encontrar-se duas visitas-oficina destinadas aos alunos do ensino básico através das quais os participantes eram desafiados a “observar, pensar, questionar, associar e debater pontos de vista, a partir de um conjunto de exercícios de exploração das obras expostas no Museu de Serralves [... e da] biodiversidade do Parque de Serralves” (*Idem*, 2010a:50).

De forma a adequar a sua oferta aos diferentes públicos, para além do conjunto de ações destinadas a deslocações esporádicas de grupos escolares à Fundação de Serralves, foi possível diagnosticar no conjunto de atividades dinamizadas pelo serviço educativo no ano de 2011 a presença de atividades destinadas ao público adulto, bem como de ações para serem desenvolvidas em família ou por iniciativa do núcleo familiar. No que concerne a este último lote de atividades, salienta-se que iniciativas como Famílias em Serralves ou Férias em Serralves não eram uma novidade na programação da Fundação de Serralves – as oficinas sazonais foram inscritas pela 1ª vez no plano anual de atividades referente ao ano de 1994 e os programas para famílias no plano anual de atividades para o ano de 2000. No entanto, no ano de 2011 ainda era possível identificar, com mais ou menos alterações na denominação, ativas essas duas linhas de ação do serviço educativo da Fundação de Serralves provavelmente porque concorriam para, em contexto familiar, “incentivar o conhecimento e o gosto pela fruição dos espaços culturais [...] contribuindo para uma vivência mais plena e sensível de uma cidadania ativa” (*Idem*, 2011:49), e sublinhando, pelo menos de forma implícita, o papel que a família tem na formação individual dos seus elementos e, conseqüentemente, no desenvolvimento coletivo da sociedade.

Continuando nesta lógica da diversidade dos focos de ação e da sua contribuição para o desenvolvimento social, assinala-se ainda como muito positiva a implementação pelo serviço educativo da instituição de (ou a sua participação em) programas desenhados especificamente para grupos com necessidades especiais de forma a permitir que, por exemplo, o património da Fundação de Serralves se torne cada vez mais acessível a todos os que o queiram fruir. Salienta-se a este respeito que no plano anual de atividades para o ano de 2010 era referido de forma explícita na descrição do projeto “Acessibilidade para Invisuais” (*Idem*, 2009:79) que, dando seqüência ao trabalho iniciado nos anos anteriores, seria reforçada a

implementação de estratégias que promovessem a igualdade de acesso a todos os que visitavam a Fundação de Serralves, na convicção de que a fruição dos espaços poderia contribuir para uma educação inclusiva (cf. Fundação de Serralves, 2009).

Concorrendo para o mesmo objetivo de promover a inclusão social, no ano de 2011, a Fundação de Serralves, através do serviço educativo, deu continuidade a projetos como “a 5ª Edição da Leitura Furiosa, em parceria com a Associação francesa CARDAN, coordenada pela escritora Regina Guimarães, com o objectivo de levar a escrita e a leitura a públicos socialmente desfavorecidos” (Fundação de Serralves, 2010a:59), ou como o “Metas/Mediar Escolas, trabalhar autonomias – promovido pela Adilo [Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo de Ouro ...] com o objectivo de motivar um grupo de crianças e jovens dos Bairros do Aleixo, Pasteleira e Condominhas, a envolver-se num processo criativo com Serralves ao longo do ano lectivo” (*Idem*, 2012a:5). Mas também desenvolveu iniciativas novas, nomeadamente algumas que foram desenvolvidas em parceria com a Câmara Municipal do Porto e que tiveram continuidade no programa do serviço educativo da Fundação de Serralves para o ano letivo 2012-2013, como “o projeto intergeracional *Tenho 25 Anos* [que] envolve um grupo de adolescentes do centro António Cândido e um grupo de adultos na terceira idade que frequentam o Lar do Santíssimo Sacramento” (*Idem*, 2012b:36) e “os projetos Porto de Crianças e Porto a Ler [...] têm como seu eixo estratégico proporcionar a um conjunto de escolas e jardins de infância da autarquia o acesso a atividades lúdico pedagógicas em áreas disciplinares distintas” (*Ibidem*:37).

Como já ficou nítido, a ação do serviço educativo da Fundação de Serralves era, no início da 2ª década do século XXI, muito diversificada, não só no que diz respeito às áreas disciplinares envolvidas, mas também porque não tinha como único foco o público escolar e porque ia estabelecendo parcerias locais, nacionais e internacionais para concorrer para o cumprimento da missão da instituição.

Não obstante o que acabou de se afirmar, tendo em consideração o volume da oferta destinada ao público escolar e o peso que a comunidade escolar tem tido na procura geral das atividades da Fundação de Serralves, torna-se claro que era inevitável que esta relação tão profícua estivesse também assente num conjunto de iniciativas especiais e exclusivas. A este respeito salienta-se que no plano anual de atividades para o ano de 2000 se encontram algumas das orientações estratégicas

que podem ter concorrido para o sucesso da ação, apesar de algumas delas terem demorado dez anos a ser implementadas.

Foi no ano de 2000 que se realizou o 1º Encontro Nacional de Formadores na Fundação de Serralves. Desde então a iniciativa tem sido promovida anualmente e, apesar de a sua designação ser volátil, oscilando entre Encontro Anual de Professores, Encontro Anual de Educadores e Professores e Encontro Anual de Formadores, a verdade é que, genericamente, os objetivos se vão mantendo estáveis procurando concorrer para a apresentação do programa de atividades do serviço educativo de forma a “possibilitar a sua integração nos projectos educativos e culturais das escolas [, sendo que a sessão também tem servido para fazer a] apresentação detalhada do projecto anual com escolas [... e esclarecer] todas as questões relativas à participação nesta iniciativa ao longo do ano lectivo” (Fundação de Serralves, 2012a:133).

Salienta-se que a realização de um projeto anual em torno de um tema selecionado para o efeito, integrando um conjunto diversificado de atividades e culminando com uma exposição na Fundação de Serralves com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, a maioria deles realizados em contexto escolar, também pode ser considerado como herdeiro da ação da equipa do serviço educativo que estava em funções no ano de 2000 pois foi nessa altura que se começou a desenvolver um “projeto bi-anual com a comunidade escolar” (*Idem*, 2002:64), de forma mais consistente, no setor artístico da Fundação de Serralves. Foi necessário esperar pela entrada no século XXI para que os programas anuais para a população escolar dinamizados pela Fundação de Serralves, que possibilitavam o desenvolvimento de um projeto temático ao longo de um ano letivo, deixassem de estar vocacionados, essencialmente, para a educação ambiental. No ano da Porto 2001 Capital Europeia da Cultura, observou-se uma mudança de paradigma com o lançamento do “projecto “Meu Lugar, Minha Cidade – habitares Serralves”, [que] visou estruturar formas de colaboração permanente com escolas, de modo a suscitar o envolvimento aprofundado de professores na educação estética, ambiental e na formação para a cidadania” (Veiga, 2002:13). Desde esse ano inaugural, as temáticas abordadas e conseqüentemente os projetos desenvolvidos têm sido muito variados. A título de exemplo, relembra-se que no ano letivo 2010-2011 o tema selecionado foi “Cidades: Percursos, Intervenções, Afectos

[..., no qual foi proposta] uma pesquisa sobre o espaço urbano, tendo em conta as inter-relações entre as dimensões física, social, económica e afectiva” (Fundação de Serralves, 2012a:128), e fazendo um apelo “aos sentidos, ao pensamento crítico e activo, a intervenções motivadas pela compreensão da realidade cultural de cada indivíduo e lugar, à preservação dos valores culturais ambientais e paisagísticos” (Leite, 2010:1).

Para além das atividades que habitualmente integram os projetos anuais com escolas – sessões de apresentação, seminários, ações de formação e oficinas para o pessoal docente, oficinas e visitas para o pessoal discente e uma exposição na Fundação de Serralves com os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto – o projeto desenvolvido no ano letivo 2010/2011 também teve a particularidade de ter permitido criar “um micro-site com o objectivo de lançar o que poderá vir a constituir-se como centro de recursos para escolas, acessível *online*, de modo a disponibilizar informação e matérias pedagógicas para educadores e professores, e motivar uma aproximação mais apelativa e dinâmica ao património de Serralves” (Fundação de Serralves, 2010a:61). Não obstante a pertinência dos objetivos definidos, a verdade é que o *micro-site* foi efetivamente criado, estando disponível em www.projetoescolas.serralves.pt, no entanto, no final do 2º quadrimestre de 2013, só continha informações referentes ao projeto desenvolvido no ano lectivo 2010-2011, não havendo qualquer tipo de referência ao projeto “Lugares Imaginários: Utopia e Transição [... que foi] o tema escolhido para o Projeto com Escolas 2012-2013” (*Idem*, 2012b:18).

Também já no ano de 2000 foi prevista “a constituição de um grupo de “professores-amigos de Serralves” das áreas artísticas e do ambiente, no sentido da formação de um grupo mais coeso (e assíduo), com mais autonomia na utilização das actividades [...] e maior capacidade de intervenção junto da comunidade escolar [, ação que seria acompanhada por] um rasteio para a concentração de um grupo de “escolas amigas” de Serralves” (*Idem*, 1999:31). O cartão Professor-Amigo foi lançado em novembro de 2000. Mas foi necessário esperar pelo plano anual de atividades para o ano de 2010 para ver definida a meta de “operacionalizar o protocolo Serralves/ME-DREN, para a criação do cartão Escola-amiga” (*Idem*, 2009:46) que tinha sido assinado no ano de 2009, pelo plano anual de atividades para o ano de 2011 para ver inscrita uma menção genérica à iniciativa “Escola

Amiga/Professor-Amigo” (*Idem*, 2010b:56) e pelo plano anual de atividades para o ano de 2012 para, num documento desta tipologia, observar uma explicação clara dos objetivos de uma iniciativa que pretende promover “uma relação de maior proximidade entre a Fundação de Serralves e as escolas da Região Norte, com o objetivo de definir estratégias que melhor correspondam aos propósitos de incentivar, aprofundar e alargar modalidades de colaboração com instituições culturais, envolvendo a comunidade discente e docente em atividades desenvolvidas pelo Serviço Educativo” (*Idem*, 2011:67). Em dezembro de 2009 realizou-se o “1º Encontro de Directores das Escolas” (*Idem*, 2010a:63) para divulgar a iniciativa e em outubro de 2012 já se podiam contabilizar trinta estabelecimentos de ensino que, desde o ano de 2009, tinham decidido ter o estatuto de Escola Amiga da Fundação de Serralves.

Feito que está o levantamento que se considerou adequado sobre a forma como a Fundação de Serralves tem mantido uma relação tão profícua com os estabelecimentos de ensino, lança-se agora um breve olhar sobre a diversidade da ação do serviço educativo, a partir do 2º foco de análise diagnosticado – o estabelecimento de parcerias locais, nacionais e internacionais.

Para além das parcerias que permitiram a realização de algumas das iniciativas enquadradas no eixo da Criação Artística da Fundação de Serralves, ou das parcerias estabelecidas com instituições de ensino superior que têm permitido o “acolhimento de estagiários com vista a possibilitar aos jovens a aquisição de experiências profissionais e a partilha de conhecimentos no âmbito da acção da Fundação de Serralves” (*Idem*, 2010b:59) e o desenvolvimento de alguns dos projetos enquadrados no eixo de Ambiente, Ecologia e Paisagem, ou as parcerias que viabilizaram ou justificaram a realização dos já mencionados projetos de inclusão social, no ano de 2011, no eixo de Sensibilização e Formação de Públicos, era possível identificar uma parceria internacional digna de registo especial por ser concebida com a prestigiada Tate.

O “Turbinegeneration [...] é] um projecto educacional internacional que coloca escolas de vários países a trabalhar em conjunto. Serralves é a “hub gallery” em Portugal assumindo o papel de mediador do projecto, [...] a Tate [concebe o projeto a desenvolver anualmente e no caso nacional] propõe que um dos artistas-

educadores da sua equipa oriente em Portugal um workshop com diversas escolas” (*Idem*, 2012a:135).

Na realidade, o estabelecimento de parcerias internacionais com instituições congéneres, e com a Tate em particular, não era, no âmbito do serviço educativo da Fundação de Serralves, uma novidade no ano de 2011.

Visitando mais uma vez os plano anual de atividades da Fundação de Serralves percebe-se que, por exemplo, no documento para o ano de 2000 era mencionado que, “em colaboração com o *Arc-en-Rêve Centre d’architecture*, Bordéus, *The Lighthouse*, H99, *Helsingor*, [... estava em preparação o] programa “Passaporte para a cidade e a arquitectura” envolvendo [...] a parceria de escolas portuguesas com congéneres europeias e a formação de professores” (*Idem*, 1999:31), programa que foi implementado no 1º semestre do ano 2000. E que um dos pressupostos apresentados para a atividade do serviço educativo para o ano de 2007 era a participação da Fundação de Serralves, “como parceira, no projecto “Interpretar a Arte Moderna e Contemporânea” que a Tate Modern se [... propunha] realizar em 2007, em parceria com a Fundação e outras instituições culturais europeias” (*Idem*, 2006:7).

O último projeto com a chancela da Tate que se convocou, que, pela documentação da Fundação de Serralves, foi implementado entre novembro de 2007 e dezembro de 2008 e envolveu, para além de instituições inglesas e do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, instituições sediadas na Alemanha, na Croácia, na Irlanda, na Polónia e na República Checa, revela-se particularmente interessante pois, entre outros, tinha como objetivo a criação de “um espaço de aprendizagem em rede, acessível *online*, onde diversas colecções de arte moderna e contemporânea [... pudessem] ser partilhas e estudadas, a partir de propostas de abordagem desenvolvidas pelas instituições parceiras” (*Ibidem*:62).

Apesar de no plano anual de atividades para o ano de 2009 ter sido inscrita a continuação do projeto coordenado pela Tate, a verdade é que no relatório e contas referente a esse ano não foi efetuada qualquer referência ao projeto, sendo, no entanto, mencionada a participação da Fundação de Serralves como mediadora nacional, no 2º semestre desse ano, do projeto “The Unilever Series: turbinegeneration” (www.turbinegeneration.tate.org.uk) liderado pela Tate Modern.

Tendo em consideração que no âmbito do projeto Turbinegeneration foi criada uma plataforma de livre acesso na internet onde, entre outros, estão disponíveis, em vários idiomas, os recursos pedagógicos do projeto desde o ano 2008, quando, segundo a documentação da Fundação de Serralves, ainda estava em curso o outro projeto que, tudo indica, tem os mesmos protagonistas e o mesmo objetivo, pode concluir-se que os dois projetos são, na realidade, um mesmo em fases de desenvolvimento distintas. Tanto mais que esta poderá ter sido uma consequência da reestruturação forçada que o projeto teve que sofrer por não ter tido o sucesso esperado na 1ª candidatura apresentada aos fundos europeus no ano de 2006 (cf. Fundação de Serralves, 2006). No entanto, julga-se que no relatório e contas da Fundação de Serralves referente ao ano de 2009 poderia ter sido incluída, sem grande dificuldade, alguma informação que esclarecesse a situação, permitindo até, com essa clarificação, sublinhar o facto de a Fundação de Serralves estar a participar reiteradamente, desde o ano de 2007, num projeto cultural que funciona quase como que uma espécie de rede transnacional de escolas, galerias de arte e artistas que têm como ponto de ligação a arte contemporânea. Assinale-se ainda que em 2010 o projeto não implicou qualquer tipo de investimento financeiro por parte da Fundação de Serralves, que ele não foi inscrito no plano anual de atividades da Fundação de Serralves para o ano de 2012 apesar de, nesse ano, ele se ter materializado “pela primeira vez através de um campo de férias que se realizou na cidade de Humlebaek [... sendo que o Museu de Arte Contemporânea de Serralves] participou neste encontro com um grupo de artistas-monitores, juntamente com alunos da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e alunos da Escola das Artes da Universidade Católica” (*Idem*, 2013:114), e que o projeto ainda estava internacionalmente ativo no ano de 2013.

Sobre as parcerias inscritas no relatório e contas referente ao ano de 2011 e que podem ser enquadradas nas atividades desenvolvidas no eixo de Sensibilização e Formação de Públicos, é impossível não referir as “32 instituições culturais parceiras e 28 parceiros vários” (*Idem*, 2012a:136) que permitiram a realização da 8ª edição do Serralves em Festa que decorreu entre os dias 26 e 28 de maio no Aeroporto Francisco Sá Carneiro e na baixa da cidade do Porto, e nos dias 28 e 29 de maio na Quinta de Serralves. Tendo em consideração a dimensão do Serralves em Festa – na 10ª edição do evento, que decorreu no ano de 2013, foram realizadas cento e

duas atividades distintas – e o seu impacto junto do público – em média o Serralves em Festa teve ao longo das primeiras dez edições uma adesão diária muito próxima dos 38.500 participantes correspondendo a cerca de 22% dos visitantes gratuitos da Fundação de Serralves entre os anos de 2004 e 2010 – considera-se desnecessário convocar mais dados referentes ao Serralves em Festa nesta apresentação sintética do eixo estratégico de Sensibilização e Formação de Públicos da Fundação de Serralves.

Um balanço francamente positivo

Os quadros apresentados neste artigo são mais que suficientes para se apreender a amplitude e a diversidade do leque de atividades desenvolvidas pelo serviço educativo da Fundação de Serralves, permitindo não estranhar o impacto que as atividades desenvolvidas no eixo de Sensibilização e Formação de Públicos têm tido no número global de visitantes da instituição. A observação do plano anual de atividades para o ano de 2011 permite perceber rapidamente a dimensão do conjunto de atividades enquadradas neste eixo estratégico da Fundação de Serralves e, conseqüentemente, encarar com alguma normalidade o facto de um levantamento efetuado a partir do Relatório & Contas referente ao mesmo ano permitir concluir que, em média, 28% das pessoas que se deslocaram à Quinta de Serralves entre os anos de 2007 e 2011 o fizeram para participar nas atividades do serviço educativo. Resta por isso sublinhar que segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, a Fundação de Serralves representou cerca de “23% do total dos estudantes que a nível nacional visitaram museus de arte no ano de 2010” (Costa, 2013:198), e que é também por isso que a Fundação de Serralves pode ser considerada como “uma das instituições [portuguesas] que mais tem investido na área da Educação pela Arte, como o veículo universal de construção do indivíduo e da comunidade, e de transmissão da cultura” (Cunha, 2007:14).

BIBLIOGRAFIA

- COSTA, José da Silva (2013). *Impacto Económico da Fundação de Serralves – Relatório Final*. Porto: Fundação de Serralves.
- CUNHA, Maria Margarida Santos de Oliveira e (2007). *A Educação pela Arte na Fundação de Serralves*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Diário da República II Série Nº251 (1986). *Conselho de Ministros – Resolução*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Fundação de Serralves (2013). *Relatório e Contas – 2012*. Disponível em http://www.serralves.pt/FLIPBOOK/ReC_2012/#/116/zoomed. Documento consultado a 03 de maio de 2013.
- Fundação de Serralves (2012a). *Relatório e Contas – 2011*. Disponível em http://www.serralves.pt/FLIPBOOK/ReC_2011/. Documento consultado a 15 de dezembro de 2012.
- Fundação de Serralves. (2012b). *Programas Educativos – Atividades e Projetos 2012-2013*. Disponível em http://www.serralves.pt/FLIPBOOK/PROGRAMAS_EDUCATIVOS_2012_2013/HTML/. Documento consultado a 9 de abril de 2013.
- Fundação de Serralves (2011). *Plano Anual de Atividades – 2012*. Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves.
- Fundação de Serralves (2010a). *Relatório e Contas – 2009*. Disponível em <http://www.serralves.pt/fotos/editor2/R&C/2009rec.pdf>. Documento consultado a 15 de dezembro de 2012.
- Fundação de Serralves (2010b). *Plano Anual de Atividades – 2011*. Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves.
- Fundação de Serralves (2009). *Plano Anual de Atividades – 2010*. Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves.
- Fundação de Serralves (2006). *Plano Anual de Atividades – 2007*. Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves.
- Fundação de Serralves (2005). *Plano Anual de Atividades – 2006*. Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves.
- Fundação de Serralves (2002). *Plano Anual de Atividades – 2003*. Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves.
- Fundação de Serralves (1999). *Plano Anual de Atividades – 2000*. Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves.
- LEITE, Elvira (2010). *Texto professora Elvira Leite*. Disponível em http://projetoescolas.serralves.pt/fotos/editor2/texto_prof._elvira_leite.pdf. Documento consultado a 14 de abril de 2013.
- LOUREIRO, Joana (2004). Casa. In O. Faria (coord.), *1999 Serralves 2004*, (30). Porto: Público, Comunicação Social, SA/Fundação de Serralves.
- OLIVEIRA, Leonor da Conceição Ribeiro e Alves de (2007). *Os Antecedentes do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova, Lisboa, Portugal.
- VEIGA, Isabel (2002). Prefácio. In S. Guimarães & E. Leite (coord.), *Habitares Serralves – 2001 e 2002*, (11-12). Porto: Fundação de Serralves.
- www.turbinegeneration.tate.org.uk

12

Produção artística em vidro: Contextualização do paradigma contemporâneo em Portugal

Teresa Almeida

INTRODUÇÃO

A arte do vidro evoluiu ao longo dos séculos. Primeiro com formas simples, rudimentares, depois mais complexa, com mais valências e aplicações. Agora, mediática e inovadora, aberta à pesquisa e experimentação. Os avanços da ciência e as novas concepções estéticas, abriram fronteiras, oferecendo um mundo de possibilidades aos artistas, que em colaboração com os homens da ciência, estudam e transformam a “matéria transparente”.

O panorama artístico do vidro em Portugal possui uma história e tradição que fala da sua importância utilitária e artística ao serviço do homem. Longe de acabar, esta arte, adquiriu nos dias de hoje um estatuto que lhe garante um lugar próprio na Arte Contemporânea, prometendo novos e interessantes capítulos. Muitos são os artistas que trabalham com esta vertente na sua concepção artística.

O vidro soprado: história

O vidro soprado está há muito implantado em Portugal. As suas origens remontam à fábrica do Côvo, em Oliveira de Azeméis, com uma data de laboração que tem suscitado algumas polémicas entre os historiadores, uma vez que, segundo José Amado Mendes, os primeiros registos são de 1528 (Mendes: 2000; 42,43); no entanto outros autores atribuem a data de 1484 como o início da sua laboração que funcionou até ao século XIX (Barros: 1989, 40,44 e Valente: 1950; 27-30). Outro exemplo da produção do vidro soprado é a Fábrica de Coina, que laborou de 1719 a 1747 na região de Lisboa, mais concretamente na margem sul do rio Tejo, Barreiro, mudando-se em 1748 para a zona da Marinha Grande, sobre a direcção de John Beare, surgindo assim a Real Fábrica da Marinha Grande. Em 1769 adquire, com a direcção de Guilherme Stephens, o nome de Real Fábrica de Vidro da Marinha

Grande e em 1954, o nome Fábrica Escola Irmãos Stephens (FEIS), onde laborou até encerrar em 1992 (Barros: 1969).

Relativamente à realização de objectos funcionais e decorativos, existe na região da Marinha Grande uma grande história e tradição inerentes ao seu fabrico, de tal maneira que esta região é também conhecida como a “terra do vidro”, tendo ainda hoje uma produção vidreira, ainda que de cariz quase exclusivamente industrial, e em muito menor escala do que já foi. A transferência da fábrica de Coima, por motivos económicos (uma vez que a Marinha Grande fica situada no pinhal de Leiria), proporcionava uma melhor rentabilização dos bens combustíveis necessários para a produção dos fornos vidreiros e no século XIX assiste-se ao surgimento de uma grande indústria do vidro nesta região. Há ainda hoje um ditado que diz: *“quem não sopra já soprou”*, demonstrando como muitos profissionais escolheram a profissão do vidro como já os seus familiares tinham feito.

No século XX a indústria vidreira começou a colaborar com artistas em 1929 e 1930, o pintor Jorge Barradas elaborou desenhos para um conjunto de peças que seriam executadas pela fábrica da Companhia Industrial Portuguesa na Marinha Grande. Entre as peças realizadas por este artista destaca-se um conjunto de jarras de vidro com motivos portugueses para o Palace Hotel no Estoril (Santos: 2004; 30-40).

Designers/Vidreiros

Diversos artistas plásticos portugueses, quer pintores quer escultores começaram por fazer experiências com peças de vidro soprado, surgindo assim uma relação entre o artista e o artesão, onde o artesão é o especialista na técnica que trabalha e o artista é o criador das ideias originais, concebendo e idealizando a obra. O artesão é *“um homem cujas mãos manobrando ferramentas, mas dirigidas por um cérebro, lhes deu forma e os tornou possíveis e reais”* (Matos: 1972). Desta união surgem peças de elevado valor artístico e uma interacção constante entre a idealização e materialização das peças, um trabalho colectivo. O design entra nas fábricas vidreiras portuguesas, é então que a produção de objectos em vidro ganha uma nova dimensão.

A primeira Exposição de Design Português, realizada em 1971, foi organizada pelo Instituto Nacional de Investigação Industrial (INII), pela Interforma e por Maria Helena Matos (artista plástica). Foi apresentada na Feira Internacional de Lisboa

(FIL) e no Palácio da Bolsa do Porto. Aqui participaram João Eduardo Marinho, Luís Filipe de Oliveira, Maria Helena Matos, Carmo Valente, José Santa Bárbara e Ascenso Belmonte, com protótipos e peças desenvolvidas nas fábricas:, Cive (Companhia Industrial Vidreira), Crisal e FEIS.

Em 1972 realizou-se na Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, a Exposição Internacional de Vidro Manual, onde se pretendia divulgar e promover esta técnica junto do público. Neste evento também decorreu um concurso Internacional de Design para a Vidreira Manual onde participaram vários países.

Em 1973 realiza-se a segunda Exposição de Design Português, organizada novamente por Maria Helena Matos. Aqui participaram José Manuel Aurélio, Maria Helena Matos, Armando Melo, João Eduardo Marinho, Maria Amélia Serra, Maria Teresa Saporiti, Abel Agostinho, Margarida de Ávila, José Barros Gomes, João Paulo Bento de Almeida e Victor Manaças, com protótipos e peças desenvolvidas nas fábricas Crisal, Stephens e IVIMA, (Empresa Industrial do Vidro da Marinha). Esta exposição reuniu várias componentes e variantes de peças de designe, participando noventa e um designers e nove gabinetes e departamentos técnicos. Segundo a opinião de Rui Afonso Santos (Santos: 2003; 93), foi o evento mais significativo do design Português realizado até aquele momento. Almeida Júnior, presidente da Associação Portuguesa para a Qualidade Industrial, falou neste evento realçando a importância da qualidade e do design como elementos de competitividade dos produtos nacionais (Júnior: 1973; 9). Esta iniciativa não foi, aparentemente, suficiente para uma maior colaboração entre esta indústria e os designers, o que contribuiu para a falência de muitas das fábricas e levou à decadência da indústria vidreira de Portugal.

Os pintores Alice Jorge e Júlio Pomar realizaram, em 1956, peças na Fábrica Escola Irmãos Stephens, exibindo estes trabalhos na galeria Rampa em Lisboa. Sá Nogueira realizou também trabalhos na FEIS, que foram expostos em 1957 na galeria Rampa. O escultor Lagoa Henriques realizou, em 1958, também na FEIS, peças de vidro e o entusiasmo pela experiência do trabalho com os operários vidreiros foi tanto, que o artista regressou novamente à fábrica para elaborar novas peças.

A artista Carmo Valente começou em 1958 a realizar peças de vidro na FEIS; estes trabalhos viriam a ser expostos também na galeria Rampa no ano seguinte. Com

uma bolsa da Fundação Calouste Gulbenkian a artista explora novas linhas nas fábricas de Venini em Murano, Itália, Orrefors na Suécia e Arábia na Finlândia. Outra das artistas que se evidenciaram nesta área foi a escultora Maria Helena Matos, que, também desde a década de 50, elege o vidro soprado como material na produção dos seus trabalhos de artes plásticas e de design, fortalecendo a relação entre o artista e o mestre vidreiro. A artista consolidou-se como uma das pioneiras do design Português no vidro, com elevado destaque no panorama nacional. As suas peças foram produzidas nas várias fábricas da Marinha Grande, nomeadamente na fábrica Vidros Santo Galo e Fábrica Escola Irmãos Stephens (Figura 1).



Figura 1. Peças de sopro, Maria Helena Matos. Da esquerda para a direita: “Taças, Jarras”, vidro soprado moldado e talhado à roda brava com trabalho a ácido, anos 60; “Fracos” cristal doublé soprado moldado, anos 60; solitário, “Jarra” cristal soprado com aplicação de manchas de vidro de cor, anos 70.

Projectos inovadores na indústria do vidro

A crise económica que se faz sentir desde há anos em Portugal, tem provocado muitas dificuldades no sector vidreiro¹. A Fábrica Escola Irmãos Stephens terminou a laboração em 1992, após mais de dois séculos de existência, e nem o lançamento da marca Mglass em 2000, por várias empresas da região, fez com que o panorama melhorasse. a marca Mglass foi criada pela companhia Vitrocristal, fundada em 1994, e surgiu no sentido de promover o desenvolvimento do novo design do vidro português . Peças arrojadas e inovadoras eram concebidas por jovens

¹ A conjuntura económica que abalou o país em 1983 provocou uma grande crise do sector vidreiro (e não só). Ainda que Portugal tenha recebido a ajuda do Fundo Monetário Internacional (FMI), a recuperação neste sector foi lenta e em muitos casos inexistente. A ajuda foi em muitas situações, insuficiente, não permitindo a recuperação da economia e muitas das fábricas da região abriram falência.

designers portugueses² e em seguida eram produzidas por mestres vidreiros em empresas nacionais . Designers estrangeiros de renome, como por exemplo, Karin Rashia, Jonathan Arder e Klein Reid, também participaram neste projecto com o objectivo de servirem como um cartão-de-visita no estrangeiro. Vinte empresas da Marinha Grande aderiram a este projecto³, contratando designers, técnicos comerciais e engenheiros de qualidade. A publicidade da marca foi feita em vários países, nomeadamente, Estados Unidos da América, França, Inglaterra, Espanha, Alemanha, Itália e Brasil, com o intuito de promover e apresentar as novas peças portuguesas de design em vidro além fronteiras. Novos produtos eram lançados de seis em seis meses, procurando reflectir a evolução que se verificava no mercado e reforçando a oferta. Produtos de qualidade que integraram feiras internacionais e museus.⁴ Um dos projectos desenvolvidos foi “Women in Glass”, uma colecção com peças de design de três mulheres, apresentada na sede da ONU em Nova Iorque, em Março de 2005. Pretendia mostrar três gerações de diferentes culturas. As designers foram Paula Lemolino que representou Portugal, Marianne Buus a designer dinamarquesa e a famosa Eva Zeisel, natural da Hungria, com 98 anos. No entanto, hoje, a grande maioria das empresas que trabalhavam com a marca fecharam, e os postos de trabalho dos designers desapareceram. A marca Mglass ainda existe, mas mantém-se hibernada à espera de um novo ressurgimento. Actualmente, apesar das dificuldades sentidas pela indústria, esta região continua a procurar desenvolver e aperfeiçoar novas competências no vidro.

Florescimento artístico da arte do vidro no século XX

No final do século XIX a *art nouveau* e Louis Tiffany dão um novo rumo ao vitral. Com o intuito de promover o interesse dos artistas por este novo conceito, Samuel Bing propõe a vários artistas conceberem desenhos que seriam produzidos pela recente fundada “American Art Glass”, mais concretamente nos estúdios Tiffany.

² Alguns nomes dos designers que se evidenciaram nas criações das peças da marca Mglass: Alda Tomás, Ana Flor, Carla Mendes, Catarina Gomes, Cláudia Pacheco, Cláudia Pedro, David Matos, Eliane Marques, Isabel Costa Lúcio, Isabel Cunha, Isabel Lúcio, Luís Royal, Luís Silva, Magda Gomes, Margarida Garcia, Paula Marques, Paula Freitas, Paulo Cardoso, Pedro Cruz, Pedro Vieira, Rafael Cabral, Ricardo Cabral, Sandra Barateiro, Sílvia Bettencourt, Virgílio Marques, Vítor Agostinho e Paula Lomelino.

³ As empresas portuguesas que aderiram a esta iniciativa: Aberto Martins e Filhos, Artefosco, Atlantis, Canividro, Cristalide, Cristul, Dâmaso, Favicri, F. Ferreira da Silva, Ifavidro, In-fusão, Ivo Neto, Marividros, Matadeco, Montra de Vidro, Rodrigues e Francisco, Vetricor, Vicriarte, Vicrimag.

⁴ Nomeadamente em Espanha (Madrid, Coruña, Salamanca), Inglaterra (Birmingham), EUA (Nova Iorque: Tabletop e Gift, Seattle, Atlanta, Dallas).

Foram onze os artistas convidados: Toulouse-Lautrec, Albert Besnard, Paul Ranson, Ker-Xavier Roussel, Pierre Bonnard, P.A. Isaac, H.G. Ibels, Eduard Vuillard, Maurice Denis Félix Vallotton e Paul Sérusier, cuja mostra destes trabalhos foi realizada em 1895 no Salon da Société National des Beaux-Arts (Porcelli: 1998; 80). Grande parte dos trabalhos foram adquiridos por museus em Berlim e Paris, nomeadamente o vitral “**Papa Chrysanthème**” de Toulouse-Lautrec⁵. Esta exposição permitiu não só a introdução do vidro opalescente no vitral, como também abriu o diálogo artístico entre a Europa e os Estados Unidos da América.

Contudo, foi no século XX que assistimos, por toda a Europa, a um florescimento artístico da arte em vidro. Os seus campos de intervenção cresceram mais nestas ultimas décadas do que em qualquer outra altura da história (Porcelli: 1998, 120). Foram vários os factores sócio-culturais, como o avanço da ciência e as duas guerras mundiais, que permitiram esta mudança. As conquistas do vidro evoluem dotando este material de novas possibilidades e melhores aplicações, estando por isso cada vez mais difundido e inseparável da nossa sociedade. As grandes guerras foram o factor determinante para que na Alemanha e França crescessem novos estúdios de vitral, dada a destruição operada em imensos edifícios, nomeadamente igrejas, catedrais, edifícios públicos e palácios, onde se encontravam inúmeros vitrais. Grandes pintores do século XX foram chamados a intervir numa operação de mudança que levou a presença da arte contemporânea aos locais sagrados, assinaladamente às catedrais onde os vitrais desapareceram. Estes artistas transferiram para o vitral a estética e simbologia das suas pinturas, podendo destacar-se alguns nomes como George Braque, Fernand Léger, Georges Rouault, Henri Matisse, Josef Albers, Alfred Manessier, Jean Bazaine, Jean Cocteau e Marc Chagall, que realizou uma obra mais vasta do que os restantes artistas, nomeadamente os magníficos trabalhos na Igreja de Notre Dame de Toute Grace, Assy e Catedral de Saint- Étienne Metz, (Baal-Teshuva: 2008; 243-255⁶), Catedral de Reims, em França e Mainz na Alemanha. É ainda de assinalar grandes nomes na Alemanha, nomeadamente Georg Meisternam e Johannes Schreiter, Joahannes Beeck; Joaqchim Klos, Ludwig Schaffath, entre outros, também responsáveis pelo reviver do vitral neste país. Para além das realizações de vitrais, estes e outros artistas internacionais colaboraram com a concepção de peças de vidro onde a

⁵ Encontra-se hoje no Museu de Orsay, Paris.

⁶ Chagall diz que para ele “*uma janela de igreja representa a divisória transparente entre o meu coração e o coração do mundo*” (BALL-TESHUVA: 2008; 243).

técnica do sopro foi utilizada. Henri Matisse com a Steuben's, Marc Chagall, Pablo Picasso, Jean Cocteau, Max Ernst com a oficina de Murano (Fucina degli Angeli) (Oldknow: 2008, 10-19).

A partir dessa altura, em toda a Europa, assistimos a um movimento e expansão da arte em vidro, não só em edifícios sagrados como também em edifícios não religiosos (públicos e privados) com a criação de escolas especializadas, galerias, museus, pequenas oficinas artesanais, entre outros, numa relação determinante entre a sociedade e cultura na forma de ser e estar, através desta arte.

No início dos anos 60 alguns artistas norte-americanos procuraram demonstrar a importância do vidro como material plástico, sem estar ligado à arquitetura nem ao artesanato. Estes pioneiros da arte do vidro desenvolveram peças livres sem condicionamentos, relacionada em certo sentido com a ausência de compromisso com uma tradição que não existia, e aliaram a diversidade estética à técnica numa abordagem artística onde a inovação predominava; fundem-se ideias e convergem-se opiniões, assistindo-se a uma crescente qualidade nos trabalhos executados utilizando essencialmente a técnica do vidro soprado. Os artistas normalmente trabalhavam sozinhos como uma forma assumida de distinção em relação aos sopradores das fábricas. O famoso workshop de Toledo, EUA, realizado em 1962, é um marco histórico no *studio glass movement* (Dreisbach: 1998; 27-31)⁷. Em 1971, surge a *Glass Art Society* e a internacionalização da *Pilchuck Glass School*, uma escola com um programa dedicado inteiramente à arte do vidro, oferecendo uma “educação alternativa” para quem quer apreender esta arte (Oldknow: 1996; 56⁸ e Lynn: 2004; 57). A partir de 1964 o estudo e prática da arte do vidro integram-se nas cadeiras dos cursos de arte das universidades norte-americanas.

Contudo, este movimento não se propagou de forma uniforme no resto do mundo. Na Austrália o *Studio Glass* surge nos anos 80 e demorou quase uma década para conseguir a sua internacionalização. Uma das razões que impossibilitou o seu aparecimento, ao mesmo tempo que na América do Norte, foi o factor económico

⁷ A 23 de Março de 1962, Harvey Littleton realizou nas instalações do Toledo Museum of Art, no estado de Ohio, Estados Unidos da América, um workshop em vidro com a duração de dez dias. Esta data é usada para marcar o início do *studio glass movement* nos EUA.

⁸ Esta terra foi doada por John e Anne Hareberg. A Pilchuck Glass School é, sem dúvida, um dos melhores locais para a aprendizagem da arte do vidro. Possui um programa de workshop de verão. Cinco sessões, cada uma com cinco cursos diferentes. Cada classe possui 10 alunos. Assim, por sessão, a escola acolhe 50 alunos, num total de 250 alunos por ano. Possui também um programa de artistas residentes que decorre ao mesmo tempo que as sessões de verão. Por cada sessão são convidados dois artistas, pretendendo que estes desenvolvam um projecto para apresentar aos alunos no final da sessão. Durante o restante ano lectivo a escola oferece programas de residência a artistas emergentes. Ver: OLDKNOW, Tina; Pilchuck: A Glass School, Suzanne Kotz, Itália, 1996.

(Noris: 1995; 12). A economia não permitiu o surgimento de novos estúdios nem a possibilidade de compra e venda de peças.

Todavia a historiadora Susanne Frantz, especialista na arte do vidro, considera que quando surgiu o *studio glass movement* nos Estados Unidos da América, já existia nos estabelecimentos de ensino europeus o estudo da arte do vidro (Frantz: 1989; 60)⁹. De facto, verificamos que a Europa possui uma grande tradição ligada ao vitral, aliada a esta técnica que já vem sendo ensinada no meio académico, nomeadamente na República Checa, em Praga, na Academia de Belas Artes, (agora conhecida como Academy of Art, Architecture and Design), onde desde 1885 os estudantes eram ensinados por escultores. Em 1926 iniciou-se a gravação em vidro e em 1946 criou-se um departamento próprio do vidro. Na academia de Belas Artes de Bratislava, Václav Cígler criou, em 1965, o departamento de vidro na arquitectura. Nos países Bálticos, por exemplo na Academia da Letónia (The Art Academy of Latvia) o ensino de vidro surgiu em 1963. O curso incluía gravação, lapidação e vitral a partir dos anos 90, o *kilncasting* é introduzido no currículo (Martinson: 2000a; 200-204). Na academia de Artes da Estónia o departamento do vidro começou muito antes, em 1936 (Raun: 1996; 5). Na Lituânia, por exemplo, na Kaunas Art Faculty, o departamento do vidro estabeleceu-se em 1979 (Simanaitienė: 2003; 19). Em Portugal o ensino do vitral é ministrado nas Escolas de Belas Artes do Porto e Lisboa desde 1957.

Nos países nórdicos, nos anos 20 do século XX, as influências dos movimentos De Stijl e Bauhaus são importantes na concepção e elaboração das peças de sopro e no design de vidro, procurando uma estética aliada à criação de objectos funcionais e de design; o artista Maurice Marinot, com uma formação académica em Belas Artes, pintura, (Charleston: 1990, 11,12)¹⁰ reafirma-se também na técnica de sopro (Frantz: 1989; 19-21). No que se refere à técnica de *casting* os artistas da ex-Cecoslováquia, Stalislav Libenský e Jaroslva Brychovová demonstram, na natureza da arte das suas esculturas dos finais dos anos 50 (Frantz: 1994; 22-43), uma preocupação estética e formal. Recuando ainda mais no tempo, assiste-se em França nos finais do século XIX, ao ressurgimento da técnica de *pâte de verre*

⁹ Samuel J. Herman afirma que nos programas utilizados na escola os alunos realizavam simplesmente os desenhos das peças, que depois seriam executados por outras pessoas, que possuíam a mestria de trabalhar o vidro.

¹⁰ Charleston afirma que Maurice foi o primeiro artista que aprendeu a técnica de sopro, sem aspirar a ser um soprador de vidro.

(Frantz, 2005;28-30)¹¹. E se recuarmos um pouco mais, constatamos que em 1856 foi fundada a escola secundária para vidro em Kamemický Šenov, República Checa (Langhamer; Hlaveš: 2006; 8)¹².

Na verdade em Portugal manteve-se na arte do vidro um cariz industrial de carácter utilitário no que se refere à arte do sopro. Ainda que, no campo do vitral tenham sido concebidos trabalhos de elevado valor estético, o mesmo não aconteceu nos outros campos das várias técnicas de trabalhar o vidro, por exemplo na escultura em vidro, quer soprado, quer em *casting*. Na realidade, no referente à arte contemporânea em vidro, pouco se escreve, estuda e divulga. Portugal não possui galerias especializadas e a arte do vidro é, por vezes, associada ao simples elemento decorativo, mantendo a ideia preconceituosa e arcaica de *Artes maiores* (Pintura, Escultura) e *Artes menores* (cerâmica, vidro, ourivesaria), ao contrário do que acontece no resto da Europa e nos EUA, onde existem museus, galerias especializadas e grandes colecionadores de obras de arte em vidro. É de todo desejável investir num desenvolvimento artístico de vidro em todas as suas vertentes e linguagens, criando, à semelhança da Europa e dos EUA galerias especializadas.

Artistas e suas obras

Existe hoje uma grande iniciativa por parte do Museu do Vidro da Marinha Grande, no sentido de divulgar e apoiar novas tendências e jovens artistas na produção e concepção da arte contemporânea em vidro. O Museu do Vidro abriu em 1998 com uma exposição conjunta do artista americano Michael Taylor, que esteve na (fábrica/estúdio) Jasmim a realizar peças com mestres vidreiros, e do Mestre vidreiro Júlio Liberato.

O Museu do Vidro tem vindo a realizar exposições de dois em dois anos, tendo a primeira exposição de vidro artístico Português intitulada “Contemporâneos I – Vidro Artístico Contemporâneo Português”, acontecido em 2001 e estando agora na sua V edição. Os artistas são convidados a realizarem uma obra para figurar na exposição, sendo a selecção dos artistas da responsabilidade da directora do Museu do Vidro, a

¹¹ Na realidade Susanne Frantz acredita que já vários artistas tinham trabalhado o vidro de forma original a solo e longe do cariz industrial, antes do famoso workshop de Toledo. Muitos desses artistas eram, sem dúvida, europeus. Martha Drexler Lynn dá o exemplo do artista Maurice Marinot. Um pintor que pertencia ao grupo do fauvismo e se interessou pelo vidro soprado muito antes de 1962, uma vez que este artista morreu em 1960.

¹² A escola de vidro de Kamemický Šenov foi a primeira escola de vidro na Europa.

Dra. Catarina Carvalho. Um dos requisitos consiste em convidar artistas que participaram na última Bienal do Vidro, que sistematicamente se intercala com esta exposição, e outros artistas que considerem relevantes¹³. A Bienal do Vidro é também realizada na cidade da Marinha Grande, vai já na sua VII edição, procurando promover e divulgar a arte em vidro, quer nacional, quer internacional. Em 2006 o Museu organizou a exposição da artista Barbara Walraven intitulada “Walking the dog” e, juntamente, com o apoio da Câmara Municipal da Marinha Grande, realizou uma instalação do artista Bert Holvast “Everthing is broken” no parque de exposições. Ambas as peças destes artistas foram desenvolvidas nas instalações do CRISFORM (Centro de Formação para o Sector da Cristalaria). Aqui os artistas investigaram e trabalharam numa área que era nova para ambos. Com a ajuda dos vidreiros e dos conhecimentos aqui adquiridos desenvolveram peças arrojadas e inovadoras, nomeadamente as peças de *casting* de Barbara Walraven. A exposição desta artista mostra trabalhos de *fusão* e *casting* e também de pintura sobre vidro e tela assim como desenho. São instalações de vidro conjugado com têxtil, onde as figuras de cães surgem modeladas pelos panejamentos e pelo vidro. Em alguns dos exemplos demonstrados no museu, o vidro é utilizado na cabeça e pernas do animal. Em outras obras vemos a cabeça colocada numa estrutura de metal. Para além deste trabalho vemos ainda pinturas onde está representada a artista (Figura 2). O auto-retrato é também uma constante no seu trabalho. A artista volta a introduzir esta temática na sétima Bienal da Marinha Grande. Um dos trabalhos dessas séries ganhou o prémio CRISFORM 2008, organizado pela instituição. Na instalação de Bert “Everthing is broken” de 2006, em “A arena” (Figura 3), o artista procura chamar a atenção para a problemática e tortura das touradas em Portugal. É uma obra com uma atmosfera densa e carregada de simbolismo que procura criar no espectador uma certa angústia pelo sofrimento do animal. O observador é levado a percorrer o espaço composto por vinte e três quadros dispostos sob a forma de uma arena onde o chão está coberto por vidro. Contudo esta instalação é também composta por outros trabalhos: “A Horse With No Name”, “Toiro” e “Paulo Caetano”. Os trabalhos com o título: “A Horse With No Name” vêm sendo exibidos desde de 2002 em vários espaços expositivos, Estes dois artistas continuam a desenvolver a sua expressão

¹³ A Directora do Museu do Vidro, Dra Catarina Carvalho, procura convidar não só artistas que não tenham participado na Bienal, como também pessoas que se destacam na área do vidro foi o caso do mestre Esteves e do Júlio Liberato.

artística utilizando o vidro como um material de eleição. Barbara realizou em 2009, no Fort Vurren, Holanda, uma exposição com os últimos trabalhos em vidro. Na última exposição “ On the waterline”, realizada no Convento dos Capuchos, Almada, em 2009, estes artistas procuraram a exploração de novos materiais para a realização das suas obras.



Figura 2. Duas peças da exposição “Walking the dog” (vidro soprado e têxtil), Barbara Walraven, 2006.



Figura 3. Obra “Everthing is broken” e “Arena”, Bert Holvast, 2006.

É com a técnica do vidro soprado que o arquitecto João Pedro Silva realiza as suas peças. Com forte inspiração no artista americano Dale Chihuly, não tanto nas suas obras “Macchia”, mas nos candelabros. Com a exposição “Lugares perdidos” de 2007, João procura desenvolver instalações temporárias de vidro espalhadas pelos jardins do Museu do Vidro da Marinha Grande e pelos lagos da cidade. Peças também elas realizadas nas instalações do CRISFORM, com a ajuda dos vidreiros e

mestres vidreiros desta região¹⁴, procuram estabelecer um elo entre a beleza do vidro e o ambiente natural, instalações arquitectónicas onde há uma busca na poesia das formas. “Obras perdidas” são também outra parte integrante da exposição; caracterizam-se por serem obras efémeras, com uma limitação de tempo e de espaço, que são fotografadas e mostradas ao público sobre o suporte fotográfico. Este artista realizou ainda no Museu do Traje duas exposições. A primeira “Formas de luz”, em 2006, caracterizou-se por instalações das peças de vidro soprado espalhadas por vários locais dos jardins do Museu e também na Mãe de Água das Amoreiras. A segunda no interior do museu em “Silenciosa Divisa” juntamente com as tapeçarias da artista Maria Altina Martins, em 2008.

Mais alguns artistas Portugueses estão hoje a produzir peças de arte utilizando o vidro como suporte. Estão neste caso Rodrigo Cabral e Isabel Cabral; participaram na primeira bienal do vidro da Marinha Grande e foram convidados a cooperar na primeira exposição “Contemporâneos I – Vidro Artístico Contemporâneo Português”, em 2001, apresentando a obra “Catedral III”, que faz parte do espólio do Museu do Vidro desta região. Estes artistas trabalharam em conjunto numa obra onde o metal predomina na estrutura acentuando o aspecto escultórico da obra.

O artista António Dias Ribeiro, com formação na Central Saint Martins College of Arts, Londres, onde vive actualmente, tem desenvolvido trabalho em que interage o vidro, (*fusão* de vidro e pequenos *casting*) com o mosaico, procurando dar relevo e um aspecto tridimensional aos seus trabalhos bidimensionais de cariz arquitectónico. Em trabalhos como os painéis “Glass in the ArchitectArt Collection”, este artista procura desenvolver vários volumes e planos, de predominância rectangular, através da sobreposição de vidros *flash* trabalhados a ácido. Joga também com as várias espessuras das calhas de chumbo, possuindo as formas que se encontram num plano superior uma calha de chumbo mais larga. Os seus trabalhos são realizados com a técnica do vitral, mas, António Ribeiro procura desenvolver obras de arte que sejam expostas em galerias e ou museus, como se de pinturas sobre tela se tratassem. A procura deste artista está mais direccionada para uma vertente artística onde o vidro, cerâmica e mosaico são os meios de expressão eleitos.

A artista Joana Vasconcelos concebeu uma instalação de garrafas de vidro, formando dois candelabros gigantes, intitulada “O néctar” (Figura 4). Estas duas

¹⁴ João Pedro Silva desenha as peças que são depois executadas pelos vidreiros Alfredo Poiras e Rossas e o Mestre vidreiro Jorge Mateus. João Silva está sempre presente na concepção das suas obras.

peças encontram-se nas entradas norte e sul do Centro Cultural de Belém (CCB), Lisboa, sendo a vencedora do concurso do Museu Berardo, em 2006. Esta obra *“consiste numa estrutura similar a Port-bouteilles, embora de grande escala”* (Amado: 2010; 18). Ainda segundo Miguel Amado, esta obra sofre uma inspiração em Duchamp, está relacionada com o castiçal e o alcoolismo. Para além desta obra a artista realizou mais duas: *“Message in a Bottle”*, com garrafas de saqué japonês e *“Pop Champanhe”*, com garrafas de champanhe. Estas peças são do mesmo ano que *“O néctar”*.

Instalações e arte conceptual começam a surgir em várias outras localidades do país, onde o vidro é utilizado como suporte. O artista Gilberto Reis realizou em 2003, no Museu de História Natural em Lisboa, uma instalação de cruces em vidro que estavam colocadas em cilindros que continham no seu interior uma fonte luminosa. A sensação de ilusão proporcionada pela luz criava no espectador a impressão de que as cruces estavam suspensas no ar.



Figura 4. Peça *“O néctar”*, Lisboa, Joana Vasconcelos, 2006.

As Faculdades de Belas Artes do Porto (FBAUP) e de Lisboa (FBAUL) mantêm, no plano curricular da parte das licenciaturas, a disciplina de vitral e uma nova geração de artistas provenientes destas escolas demonstram um interesse crescente na arte do vidro. Cândida Conde Miranda, Fernanda Almeida e Isabel Carlos são três

artistas que trabalham em conjunto nos seus trabalhos de *fusing* e criam peças onde o vidro e o metal interagem.

Cristina Camargo foi aluna na FBAUP e nos seus trabalhos, a artista procura estabelecer uma relação com o metal e o vidro fundido, o que proporciona a muitas das suas obras um carácter escultórico. Aperfeiçoando a técnica da fusão de vidro, Cristina Camargo consegue realizar obras não só com qualidade estética mas também com qualidade técnica. A sua obra “Porque o Mar é o Meu Caminho” realizada em vidro-fusão de vidro de embalagem e ferro, uma instalação sonora, foi merecedora de uma menção honrosa na sexta bienal da Marinha Grande. Seguindo a mesma linguagem formal desenvolvida na obra “All the Birds...” apresentada na exposição “Contemporâneos III – Vidro Artístico Contemporâneo Português”, esta obra apresenta um conjunto de pequenos pássaros em vidro, colocados em varas metálicas que se movimentam consoante o vento, colocados num círculo, onde no interior o som dos cânticos dos pássaros marca presença. Nos últimos trabalhos desenvolvidos Cristina Camargo procura estabelecer uma relação com a arte multimédia, criando instalações onde o som e a imagem produzem uma relação harmoniosa com o vidro. A obra “Les trois our”, apresentada na exposição “Contemporâneos IV – Vidro Artístico Contemporâneo Português”, é um dos exemplos onde se estabelece esta relação.

Rui Nunes, também com formação na FBAUP, trabalha com colagem de pequenos vidros e recria as suas esculturas em vidro com várias formas orgânicas atribuindo-lhes movimentos sinuosos e um carácter arquitectónico. Obras como “Movimentos ondulantes” apresentada na exposição “Contemporâneos IV – Vidro Artístico Contemporâneo Português”, composta por quatro elementos onde o vidro *float* é um dos elementos dominantes, são um exemplo destas composições arquitectónicas. Este artista foi um dos escolhidos para representar Portugal, na categoria dos artistas emergentes, na exposição internacional “European Glass context” em Borhobom, Dinamarca, em Setembro de 2008, com a obra “Fragility”.

Abílio Febra frequentou o curso de escultura na EUAC (Escola Universitária das Artes de Coimbra). Os seus trabalhos iniciais são esculpidos em pedra. Nas suas peças de vidro este artista realiza esculturas utilizando a técnica de *casting*, com composições onde integra o vidro, a pedra e o metal em obras como “O Cometa Azul”, que participou na III Bienal de artes plásticas da Marinha Grande e “Pêndulo Aprisionado com Gárgula”, que esteve patente na primeira exposição do vidro

artístico contemporâneo. Abílio Febra foi escolhido para representar Portugal na categoria de artistas consagrados na exposição internacional “European Glass context”, com a obra “Blue tree with lock” juntamente com a artista Conceição Cabral.

Contudo nem só artistas com formação académica têm desenvolvido actividade na área do vidro. Conceição Cabral é uma pioneira na área da fusão em Portugal, dedicando toda a sua obra quase exclusivamente à arte do vidro. Esta artista ganhou o grande prémio na quinta Bienal da arte do vidro da Marinha Grande com a peça “O Outro Lado” Nos seus trabalhos de fusão ela emprega o ferro, não só como elemento estruturante das peças, mas também como elemento integrante em composições abstractas que formam esculturas e painéis de pequenas e grandes dimensões. O seu trabalho “Elevado a três” de 2000 é um exemplo. Nesta obra constituída por três pequenos plintos, a artista consegue criar profundidade no trabalho através das várias camadas de vidro, intercalando camadas de vidro incolor com pequenas manchas de vidro colorido. Na exposição internacional “European Glass context”, a artista expõe uma obra “The city”, conjunto de peças onde se conseguem visualizar a destreza da técnica aplicada.

Alberto Vieira participa na primeira exposição do vidro artístico contemporâneo com a peça “A praga”, uma obra onde combina o metal com o vidro. Contudo a sua temática ganha uma expressão muito própria e nos anos seguintes este artista vai desenvolver os seus conceitos artísticos em função do tema “casa”. As suas obras começam por se concretizar como peças em movimento, construções arquitectónicas que se movem através de mecanismos electrónicos. “Espelho(s) Transparent(s)” de 2006 (Figura 5), reflecte a casa e a sua relação com a família, a relação do ambiente familiar que nela habita. Em 2008 ganha o grande prémio da Sétima Bienal da Artes Plásticas da Marinha Grande com a peça “O Bairro”. Mais uma vez a alegoria à família.

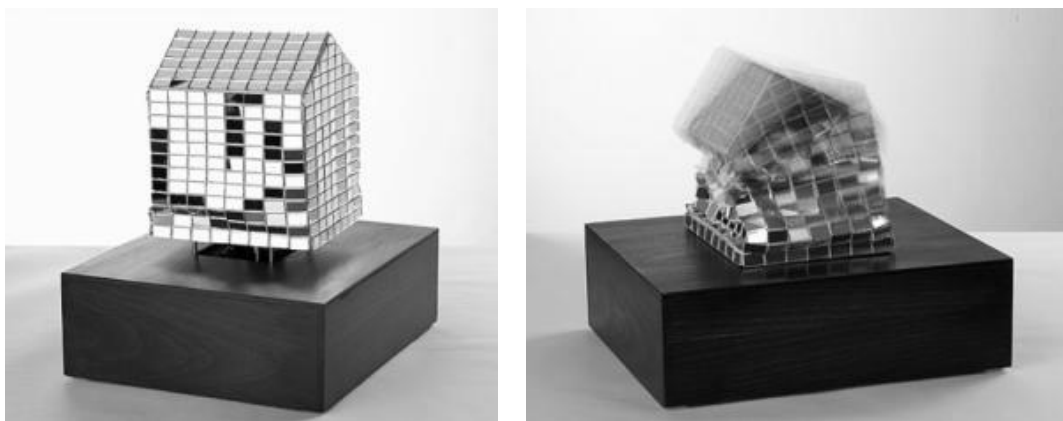


Figura 5. Peça “Espelho(s) Transparent(s)” Alberto Vieira, 2006. Na imagem da esquerda a obra está parada, e na imagem da direita está em movimento.

Mónica Faverio, italiana de origem, possui o curso de Mestre de Arte no Curso de Desenhadora Têxtil e desde 1986 vem frequentado vários cursos de formação específica na área do vidro, em especial na técnica da fusão. Esta artista concebeu com a técnica de *pâte de verre* pequenas peças de aspecto frágil, possuidoras de uma leveza e delicadeza singulares. A obra “Tímida”, que participou na exposição “Contemporâneos III – Vidro Artístico Contemporâneo Português” é um bom exemplo da fragilidade e subtileza das formas criadas.

Teresa Almeida, possuiu formação académica da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Em 2001 com a bolsa Aurélia de Sousa parte para Londres onde realizou duas pós graduações “Glass and Architecture”, “Glass and Fine Arts” no Saint Martins College of Art, Londres, U.K. Nesta altura entra em contacto com a técnica do *flushed glass* a técnica do *fusing* do *slumping*, e a serigrafia em vidro. Em 2003 conclui o mestrado em arte/vidro na Universidade de Sunderland, U.K. É aqui que o seu conhecimento sobre o universo do vidro se alarga, no contacto com outras técnicas, ainda que a sua dissertação de mestrado se tenha desenvolvido no estudo da serigrafia sobre vidro. Através da técnica de serigrafia, cria não só imagens imaginárias utilizando a técnica tradicional, como também usa o quadro para recriar as suas próprias paisagens idílicas.

“Teresa Almeida covered sheets of glass with sticky plastic (Fablon) and then cuts a design out of it “ (Petrie: 2006; 37).

Desde 2003 a artista começa a explorar novas abordagens onde utiliza a técnica do *casting* (Figura 6) e em 2006 entra em contacto com o *pâte de verre* e o vidro

luminescente, projecto que desenvolveu na sua pesquisa de doutoramento. Vem participado em várias exposições internacionais.

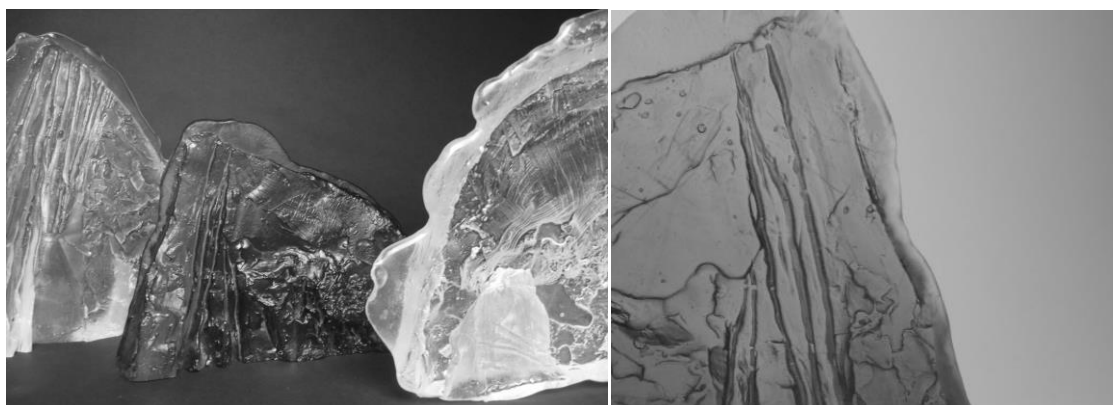


Figura 6. Peça “into the nature”, Teresa Almeida, 2008.

Eventos e workshops

Em 1988 realizou-se, na Marinha Grande, e na Fundação Calouste Gulbenkian, uma exposição do artista americano Dale Chihuly, as suas famosas peças *as Macchia*, formas ligadas a um universo geológico, onde as cores estão relacionadas com as pedras. Com forte inspiração das técnicas utilizadas pelos mestres de Veneza, este artista impulsiona a arte do vidro. Foi um dos primeiros artistas estrangeiros a trabalhar nas oficinas de Veneza, com os mestres Pino Signoretto e Lino Tagliapietra, onde suas ideias complementavam as competências técnicas. Em 1988 Chihuly passa uma temporada na Fábrica Escola Irmãos Stephens, onde realizou algumas obras com os vidreiros da fábrica. No Museu do Vidro da Marinha Grande encontram-se hoje três exemplares desenvolvidos durante a sua estada (Figura 7). Ainda que esses exemplos estejam numa linha temática e técnica diferente da utilizada habitualmente pelo artista nas suas peças habituais, como *Macchia*, vemos claramente as linhas e formas características da arte de Chihuly. O Engenheiro Victor Carvalho era na altura o director da FEIS e foi um incentivador da realização deste evento e também de outros, nomeadamente um workshop com cerca de quarenta artistas estrangeiros que participaram na exposição “Transparences”, que veio depois para a Marinha Grande, sendo exposta no Museu da FEIS., onde hoje é

actualmente o Museu do Vidro. Niza Falcão, então designer na fábrica, assistiu a este evento de ideias e actividades¹⁵.



Figura 7. Peça realizada por Dale Chihuly na Fábrica Escola Irmãos Stephens em 1988¹⁶.

CONCLUSÕES

No século XX, com o avanço da ciência e da tecnologia, as conquistas do vidro abrem fronteiras e evoluem nas mais variadas vertentes, dando soluções para projectos arrojados, aplicações práticas e científicas, oferecendo-se à arte para deleite do ser humano, estando em suma, cada vez mais difundido e inseparável da nossa sociedade. Possuindo uma história que atesta a sua importância utilitária e artística, o vidro adquiriu nos dias de hoje, um estatuto que lhe garante um lugar próprio na Arte Contemporânea, prometendo novos e interessantes capítulos. Hoje em dia conseguimos visualizar a evolução tecnológica do vidro nas obras dos grandes artistas.

No que concerne ao panorama do vidro artístico contemporâneo em Portugal, constatou-se que, ainda que um pouco aquém do que acontece no resto da Europa e nos Estados Unidos da América, começa a haver eventos, exposições e conferências nesta área, não só dirigidas ao meio académico, como artístico, verificando-se a adesão de muitos artistas à exploração das potencialidades

¹⁵Os artistas que participaram nesta exposição foram: Breck aliás Federic Thieck-Breck, Pierre Buraglio, Cipres Nicole, Bernard Dejonghe, Gerard Delafosse, Gerad Koch, Antoine Leperlier, Etienne Leperlier, Raymond Martinez, Isabelle Monod, Matei Negreanu, François Paire, Reidunn Rugland, Didier Tisseyre, Van Lith Jean-Paul, Michel Ventrone, Czeslaw Zuber, Yan Zoritchak.

¹⁶ Fotografia cedida pelo Museu do Vidro da Marinha Grande.

técnicas e conceptuais fornecidas pelo vidro e pela sua apresentação pública, tal como acontece com obras realizadas em outros materiais.

BIBLIOGRAFIA

- AMADO, M.; LEOVICI, Elisabeth; Z. (2008) *Joana Vasconcelos. Sem rede*, Museu Coleção Berardo, Centro Cultural de Belém.
- BALL-TESHUVA, J. (2008) *Chagall*. China: Tachen.
- BARROS, C. (1969). *Real Fábrica de vidros da Marinha Grande, II centenário 1769-1969, Fábrica – Escola Irmãos Stephen*. Lisboa: reedição Edições Magno
- BARROS, C. (1989). *O vitral em Portugal. Séculos XV-XVI*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, segunda edição.
- CHARLESTON, R.J. (1990). *Masterpieces of Glass. A world history from the Corning Museum of Glass*. Japan: Hary N. Abrams, Inc.
- DREISBACH (1998) “An anecdotal description of the debut of American studio glass artists & the family tree” in LYNGGAARD, F, *The story of studio glass*. Rhodos International Science and Art Publishers.
- FRANTZ, S. (1989). *Contemporary Glass*. New York: Corning Museum of Glass, Harry N. Abrams, Incorporated.
- FRANTZ, S. (1994). *Stanislav Libensk/ Jaroslava Brychotová*. Alemanha: Corning Museum of Glass, Harry, Prestel.
- FRANTZ, S. (2005). “Pâte de Verre: the beautiful Conundrum” em *Practical Theories: International Pâte de Verre and other cast granulations*.
- JÚNIOR, A. (1973). “A qualidade e o design” em *2ª Exposição de Design Português, 10-22 de Março 1973*, Feira Internacional de Lisboa, catálogo, Instituto Nacional de Investigação Industrial.
- LANGHAMER, A.; HLAVEŠ, M. (2006). *Glass and light 150 years of Secondary school of glassmaking in Kamanický Šenov, 1956-2006*, Museum of Decorative Arts in Prague, 1ST Edition.
- LYNN, M. D. (2004). *American Studio Glass 1960-1990*, Hudson Hills Pres.s
- MARTINSONE, I. (2000). “Glass art in Latvia” em ROEPSTORFF, B. (ed.). *Nordic glass*. Bog Centre.
- MATOS, H. (1972). em *Exposição Vidro Manual*. Instituto Nacional de Investigação Industrial, Fundação C. Gulbenkian, Grémio Nacional da Indústria Vidreira.
- MENDES, J. A. (2000). *História do Vidro e do Cristal em Portugal*. Edições Inapa- Coleção História de arte.
- NORIS, I (1995). *Australian Studio Glass, the movement, its makers and their art*. Craftman House.
- OLDKNOW, T. (2008). *Contemporary Glass Sculptures and Panels. Selection from the Corning Museum of Glass*. New York: Corning Museum of Glass in association with Hudson Hills Press.
- PETRIE, K. (2006). *Glass and Print*. Glass handbooks, A & C Black Publishers.
- PORCELLI, J. (1998). *Stained Glass: jewels of light*. Italy: Friedman/Fairfax.
- RAUN, M. A. (1996). *Eesti klaasikunst 60*. Tallinn: The Estonian Glass Artists Union.
- SANTOS, R. A. (2004). “Vidro e Cristal Portugueses Contemporâneos”, em *Arte e Teoria*, nº5.
- SANTOS, R. A. (2003) “Portugueses e Contemporâneos”, em *Espaços*, nº34, Julho/Agosto 2003, Lusosinal Edição e Comunicação

SIMANAITIENĖ, R. (2003). *Development of the artistic image of Lithuanian glass plastic art in the 20th century*. Unpublished PhD thesis. Vytautas Magnus University and Architecture and Construction Institute.

VALENTE, V. (1950). *O vidro em Portugal*. Porto: Portucalense Editora.

ABSTRACT

The Puppet Theatre, included in the history of theatre and representing an ancient tradition, present in most human cultures, crossed, with own rules, a specific dramaturgy, a repertoire and emblematic characters, a long historical journey. As a result of their belonging to the popular, the Puppet Theatre today is the consequence of a series of archaic notions that were continuously combined in new ways, which have increased and diversified scenic animation complexity.

This article aims to understand the major changes in the puppet theatre in Portugal to better realize what place occupies this art of popular origin at present, since "o futuro é, por vezes, o passado relido, reapropriado e empenhadamente feito contemporaneidade" (Barata, 2004: 75).

Keywords: Puppet Theatre, Tradition, Modernity

RESUMO

O Teatro de Marionetas, inserido na história do teatro e representando uma tradição milenar, presente na maioria das culturas humanas, atravessou, com regras próprias, uma dramaturgia específica, um repertório e personagens emblemáticas, um longo percurso histórico. Como resultado da sua pertença ao popular, o Teatro de Marionetas é hoje a consequência de uma série de noções arcaicas que foram continuamente combinadas em novas formas, que aumentaram e diversificaram a complexidade da animação cénica.

O presente artigo, tem por objectivo compreender as principais transformações ocorridas no Teatro de Marionetas em Portugal para melhor perceber que lugar ocupa esta arte de origem popular na actualidade, uma vez que "o futuro é, por vezes, o passado relido, reapropriado e empenhadamente feito contemporaneidade" (Barata, 2004: 75).

Palavras-chave: Teatro de Marionetas, Tradição, Modernidade

¹ Docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Doutoranda do Programa Doutoral em Estudos Culturais – Universidades de Aveiro e Minho, carlamagalhaes@ese.ipv.pt .

Teatro de Marionetas em Portugal

Renovação do passado para uma definição do presente

O teatro, enquanto representante de um dos mais antigos modelos de arte, atravessou várias fases nas diferentes épocas históricas da humanidade. Por isso, é um bom exemplo para perceber como a tradição e a modernidade trilharam um caminho marcado por transfigurações como a pós modernidade, transfigurações essas, que permitem perceber como o sentido da arte e da produção artística se foi modificando ao longo dos tempos.

Antes do chamado teatro grego clássico, a prática teatral já existia, embora o tipo de teatro que se praticasse fosse apenas litúrgico retratando, sobretudo, temas religiosos. O desenvolvimento do teatro na Grécia trouxe modificações que procuravam ultrapassar essas questões religiosas e procurou novos caminhos direccionando o seu foco para outros aspectos. Nomeadamente, para o ser humano e os seus problemas do quotidiano, abandonando a questão religiosa. Este afastamento representa uma diferença no formato teatral praticado anteriormente e mostra uma evolução dramática inovadora (Souza, 2006). Apresentou-se uma modernização de um modelo teatral estabelecido.

De facto, se recuarmos ao início do século XX verificamos o aparecimento de um novo conceito de teatro caracterizado pela quebra das tradições, tanto dos aspectos técnicos como artísticos, nomeadamente, nas infra-estruturas cénicas e estilos de representação. Diferentes formas de apropriação artística foram incrementadas pelo teatro moderno, tendo em conta os meios tecnológicos da sociedade industrial vigente, modificando-se as concepções e teorias do espectáculo teatral.

Nesta trajectória, os criadores teatrais redefiniram o próprio sentido do teatro, mantendo-o vigorado a partir de sucessivas renovações ou redefinições, assumindo-se até que “a história do teatro é, exactamente, uma história de reinvenções em que o ato de encenar é perpetuamente renovado” (Souza, 2006: 20).

Por certo, estas renovações e redefinições, contaminadas quer pela tradição, quer pela modernidade, como referências implícitas ou explícitas, dão origem a novos caminhos e novas concepções ao ofício teatral.

Ora, o Teatro de Marionetas, inserido na história do teatro e representando uma tradição milenar, presente na maioria das culturas humanas, atravessou, com regras próprias, uma dramaturgia específica, um repertório e personagens emblemáticas, um longo percurso histórico. Como resultado da sua pertença ao popular, o TM é hoje a consequência de uma série de noções arcaicas que foram continuamente combinadas em novas formas, que aumentaram e diversificaram a complexidade da animação cénica.

O TM guarda, contudo, uma identidade muito nítida no próprio campo do teatro, mantendo, mesmo com as profundas transformações por que passou nas últimas décadas, o seu território como um campo específico (Ramos, 2008: 49). O TM deve ser visto, portanto, como um género teatral próprio, pois “é na medição do objecto interposto entre ator e espectador que reside o fator determinante” (Souza, 2006: 23), o factor que o torna particular.

Tomemos por tarefa compreender as principais transformações ocorridas no Teatro de Marionetas em Portugal para melhor perceber as práticas que surgem actualmente nesta área artística.

1. Tradição vs Modernidade: redefinições

No decorrer das épocas, o teatro sobreviveu através de uma disputa constante entre tradição e modernidade, ou seja, discussão entre o passado e um conjunto de concepções apropriadas às mudanças do tempo. A arte teatral foi percorrendo uma variedade de estilos de produção, criação e interpretação. Souza (2006: 19) afirma até, que o teatro como forma artística, é “o resultado de um embate entre a tradição e a modernização”.

Cada época, cada escola, cada corrente de pensamento artístico apresenta os seus conceitos mantendo uma relação estreita com o contexto social do período em vigor, as suas descobertas e crenças, nos mais variados campos do saber. Nomeadamente, a modernidade trouxe significativas ideias sobre a arte, as quais, abarcaram o campo da marioneta e repercutiram, mais tarde, na pós-modernidade.

A oposição tradição e modernidade é ponto de partida para a descoberta de novas experiências e de novos horizontes, onde o passado e o presente, são colocados no mesmo plano.

É no encontro com as tradições asiáticas, em particular com o teatro Bunraku japonês que, a partir de meados do séc. XX, na Europa, se opera uma transformação radical nas concepções tradicionais do fazer teatral, dando origem a uma nova forma de encarar o processo de representação com marionetas, nomeadamente, o actor-marionetista passar a apresentar-se diante dos olhos do público, ou seja, passar a animar os objectos cénicos à vista do público (Beltrame & Souza, 2008; Ramos, 2008). Esta nova possibilidade, vai libertar o TM de um modelo de representação que até então tentara esconder o intérprete, criando no espectador a ilusão de vida, própria da marioneta e, assim, “o mistério da vida das marionetas é revelado ao espectador” (Cardoso, 2004).

Notemos que esta não deixa de ser uma circunstância curiosa pois o TM asiático possibilitou uma espécie de actualização da Arte da Marioneta Europeia, ao mesmo tempo que é visto como o modelo mais antigo e tradicional de todos.

Também o espaço teatral, até então restringido a um dispositivo que permitia esconder o actor e exhibir a marioneta, a simples “barraca”, evolui para a cena aberta. O TM abre-se, assim, à modernidade.

São igualmente lançadas novas e complexas questões ao nível da semiologia teatral. O teórico teatral Hans-Thies Lehmann no seu livro *O teatro pós-dramático*, procura descrever a complexidade das manifestações culturais a partir de 1970, altura definida pelo autor como pós-moderna. Contudo, Lehmann propõe o conceito “pós-dramático”, de abrangência mais restrita e voltada exclusivamente para as artes cénicas. No seu estudo, o autor demonstra que neste novo teatro há uma utilização criativa das modernas tecnologias audiovisuais e uma intensa incorporação de elementos de outras formas de arte, como artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo e performance.

Deixamos de ter “um teatro de marionetas não contaminado por outros meios de expressão” (Jurkowski, 2000: 64) para criar novas estruturas nas quais se evidencia a pluralidade de práticas criativas e que o diferenciam do modo como historicamente

era praticado. O TM apresenta-se, assim, capaz de incorporar e até transformar as novas linguagens cénicas e isso permite-lhe renovar-se.

As novas tendências do teatro de marionetas, cruzadas pelos novos imaginários da criação artística, ao nível do teatro, da dança, das artes plásticas, da música e das imagens, poderão contribuir para que a arte teatral se liberte do seu limbo arcaico, para que seja sensível a um mundo de novos sentires e realidades, recusando modelos convencionais não permeáveis ao tempo, (...) e se lance na procura, com riscos, é certo, de um novo teatro no qual os espectadores possam encontrar uma real ressonância com as suas vidas (Cardoso, 2004) (Idem).

O papel do TM enquanto “estimulante e inovadora linguagem cénica” (Dundjerovic, 2008: 161) apresenta-se, portanto, num lugar de crescente centralidade na cultura teatral contemporânea.

2. A marioneta como forma de expressão artística e teatral em Portugal

No início do século XX existia em Portugal uma forte actividade marionetista, tal como assinalam Abelho (1973) e Passos (1999). Esta actividade de raiz popular, herdada de artistas itinerantes estrangeiros, sobretudo vindos de Itália e França, era realizada por artistas que “de feira em feira, de praia em praia, e até nos jardins públicos” (Felgueiras, 1968-1975: 317) apresentavam espectáculos com marionetas de luvas e de fios, com repertórios de tradição medieval e um amplo recurso à utilização da palheta. De notar que esta palheta, colocada no fundo do palato do marionetista, confere um som nasalado e sibilante ao seu utilizador, dando origem a uma voz amplificada e fora do comum, bem como efeitos sonoros notáveis e reconhecíveis à distância (Cardoso, 2008; Lefort-Auchère, 2003).

Esta era a realidade portuguesa do TM e manteve-se até aos finais da década de 1960. Por essa altura, a desertificação das regiões rurais provocada pela industrialização; a massiva emigração para o estrangeiro na busca de melhores condições de vida; a guerra colonial em Angola; o desenvolvimento de novos meios de entretenimento como a televisão e o cinema, foram, entre outros, motivos que levaram ao quase desaparecimento do carácter rural destas marionetas.

As marionetas em Portugal entram num processo de declínio, sobretudo na década de 1970. Assiste-se a uma depreciação do seu estatuto social, com o desinteresse dos responsáveis do poder político e social (Gama, 2011) que, mesmo depois da revolução de 1974, não conseguiu coloca-las nas suas prioridades.

Contudo, como movimento contrário e que se veio manifestar como impulsionador do ressurgir da marioneta, foi o Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ). Com o intuito de fomentar o espírito associativo e a formação cultural dos jovens, a nível das capitais de distrito, foram criados os centros de juventude que formaram técnicos animadores socioculturais. Entre os funcionários da instituição dois nomes se destacam: João Paulo Seara Cardoso e Francisco Esteves.

De 1977 a 1987, o FAOJ organizou anualmente, os Encontros Nacionais de Teatros de Fantoques, em localidades diferentes do país, o que contribuiu para a divulgação da Arte da Marioneta e para a troca de experiências entre os marionetistas portugueses e também estrangeiros, que eram convidados para o evento.

Estes encontros foram fomentando e estimulando a criação de associações de jovens em torno da marioneta, de tal forma que Gama (2011) nos dá conta da existência de 14 grupos portugueses de diferentes zonas do país, já com o estatuto de profissional, nos últimos encontros.

Francisco Esteves, enquanto trabalhador ao serviço do FAOJ, trouxe o Mestre António Dias, fantocheiro popular, que nesta época já pouco trabalhava, para dar formações em torno da marioneta.

Por seu lado, João Paulo Seara Cardoso aproveitou este convívio com o Mestre Dias e dele soube aproveitar os seus ensinamentos, tornando-se, ele próprio, um “exímio executante do Teatro de Dom Roberto nos tempos actuais, como também no novo mestre de uma nova geração que no dealbar do século XXI aparece: Raul Constante Pereira, Manuel da Costa Dias, José Gil, Jorge Soares e Rui Sousa” (Gama, 2011: 76).

Tendo em conta a diversidade geográfica das localidades onde decorreram estes encontros, foram formados novos públicos e recuperados outros.

A convivência entre diversos grupos deu origem a que em 1989 tenha sido criado a UNIMA-P, União da Marioneta Portuguesa, uma instituição que representa a comunidade dos marionetistas portugueses reunindo agentes ligados à marioneta de todo o país. É, portanto, na década de 1980 que começam a surgir os grupos de TM que foram recuperando e preservando esta arte tradicional e renovando-a pela experiência de novos caminhos para o TM.

Os dados fornecidos pela União Internacional de Marionetas, dados de 2011, dão-nos conta da existência de 33 estruturas/projectos profissionais, que trabalham actualmente com linguagens do TM, em Portugal.

2.1. Vida das marionetas e seus marionetista até meados do séc. XX

Durante séculos, a arte da marioneta e as suas técnicas foram apreendidas principalmente pela prática. Quando isso acontecia no âmbito familiar, a profissão de marionetista era ensinada ainda na infância, e, posteriormente, o filho assumia o teatro do pai. Outras vezes, os actores entravam em determinada família de marionetistas através de laços matrimoniais ou, então, um jovem era deixado aos cuidados de um mestre ou empresário teatral ambulante. Outra possibilidade, era o futuro marionetista descobrir por si próprio os segredos da profissão, observando os seus pares, aprendendo com os erros, ganhando, assim, experiência e habilidades.

Pouco sabemos das sucessivas gerações de marionetistas em Portugal, antes do século XX. Henrique Delgado, entusiasta incontornável da marioneta portuguesa, desenvolveu uma investigação sobre o teatro de marionetas e sobre os marionetistas populares portugueses entre 1966 e o ano da sua morte, 1971, que em muito contribuiu para o conhecimento mais pormenorizado da vida dos marionetistas a partir desta data. Parte do conhecimento actual sobre a vida e obra dos marionetistas populares portugueses a ele se deve, bem como ao etnomusicólogo Michael Giacometti (1929-1990) que deu a conhecer os Bonecos de Santo Aleixo, a tradição mais investigada em Portugal de TM.

Infelizmente, este fio humano de vários séculos, foi-se desvanecendo, por volta dos anos 1960, como já tivemos oportunidade de assinalar.

Na entrada do século XX e apesar de em Portugal, marionetas e marionetistas se encontrarem afastados das preocupações dos estudiosos, o que poderia levar a crer que esta era uma actividade irrelevante do ponto de vista social e económico, algumas referências bibliográficas apontam na direcção contrária e assinalam uma forte actividade marionetista no Alentejo e na Estremadura, que vêm mostrar uma realidade socioeconómica bem diferente daquela associada à condição miserabilista com que muitas vezes foi votada esta arte.

No Alentejo havia a família dos Nepomoceno, com os Bonecos de Santo Aleixo (em Santo Aleixo); a Nova Companhia de Bonecos de António Sandes (na Orada) (Abelho, 1973) e o Sr. António Dias, integrante do grupo de Bonecos Bailarinos de S. Bento do Cortiço (no concelho de Estremoz). Estas empresas tinham um peso significativo nas dinâmicas locais das comunidades rurais onde se inseriam, como testemunha Passos:

E disse ainda do êxito que os espectáculos de Bonecos obtiveram em Rio de Moinhos onde se exibiram por todo um mês, mas com a Guarda a “tomar conta” da assistência, não deixando a mesma pessoa repetir o visionamento do espectáculo em noites sucessivas, para assim poderem ser todos contemplados (1999: 160).

Também na região da Estremadura, a prática das marionetas era diversa e encontram-se testemunhos, ainda que dispersos, desta actividade em alguns autores. Pedro Branco (1983) refere um “teatro de marionettes” em Cascais, num arraial com presença da aristocracia e Armando Lucena refere as feiras de Lisboa (Amoreiras, Alcântara, Santos e Parque Eduardo VII) com a presença de “actores de madeira, articulados e movidos do interior por numerosos cordelinhos” (1944: 63).

Em Setúbal, encontra-se a família dos Faustinos, que entre pais, tios e irmãos criaram várias empresas, que por sua vez deram origem a outras concorrentes, como confere António Dias (In Delgado, 1967a).

Este núcleo de marionetista de Setúbal envolviam nos seus espectáculos um número considerável de artistas “três ‘palhetas’, dois ajudantes e, ainda, por cinco músicos” (Delgado, 1968: 13) e uma descentralização considerável dos seus espectáculos, que chegava a ser internacional: “além das deslocações que efectuei a Espanha, fui por diversas vezes aos Açores e à Madeira. Nesta ilha estive presente em todos os fins de Ano desde 1917 até 1964!” (Delgado, 1968: 13).

Existia uma forte actividade de empresários de marionetas que percorriam as feiras de todo o país, com equipas numerosas e proveitos apreciáveis, ainda que sujeitos aos efeitos da sazonalidade.

De facto, até aos finais da década de 1960, era vulgar em Portugal, encontrar nas feiras, pavilhões de teatro de marionetas assim como marionetistas com as suas barracas. As feiras foram um dos locais de eleição para as suas actuações. Verdadeiros empresários de teatro atravessavam o país de norte a sul com os seus pavilhões ambulantes onde apresentavam espectáculos com marionetas. Instalados

em pavilhões espaçosos e desmontáveis, ofereciam ao público vistosos efeitos cénicos, acompanhados até, por orquestras privadas.

Além da família dos Faustinos, falta referir outros nomes que também por esta família passaram, qual escola de marionetistas.

É o caso de Manuel Rosado que quis seguir o mundo das marionetas, por achar ser uma profissão fácil e lucrativa:

O que me fez seguir a carreira de titereiro foi o julgar ter descoberto uma maneira de ganhar muito dinheiro com pouco trabalho. Quando vi o espanhol embolsar muitas centenas de escudos em apenas algumas horas, disse, assim, para comigo: “isto é melhor do que andar num campo a trabalhar com uma enxada.” Acabada a feira aproveitei umas madeiras que o meu pai tinha em casa – era marceneiro – e esculpi três fantoches idênticos aos que vi manipular (Delgado, 1967).

Mais tarde Manuel Rosado travaria conhecimento com outro marionetista, que também já tinha trabalhado para a família Faustino e com ele apurou a sua técnica abraçando em definitivo a profissão. Desenvolveu a sua actividade por longos anos, com o seu “Pavilhão Mexicano”, teatro ambulante que se encontrava ainda em actividade no final dos anos 60 do século XX.

António dias (1913-1986), figura também incontornável na arte da marioneta, foi igualmente discípulo da família Faustino e com 16 anos foge da casa dos pais para se dedicar às marionetas. Teve tal reconhecimento que foi convidado a participar no filme *Dom Roberto* de Ernesto Sousa, que se inspirou na vida dos marionetistas ambulantes (Delgado, 1967a).

Do esboço se depreende uma forte actividade marionetista no Alentejo e Estremadura, mas esta não se ficava por aqui. Delgado (1968a) revela a actividade noutras regiões, como Braga, Tavira, Ribatejo, Douro ou Aveiro. Os marionetistas eram razoavelmente numerosos e circulavam pelo país todo.

Mas não era fácil a vida destes artistas. Habitualmente actuavam nos meses de verão e no inverno procuravam outro ofício que lhes trouxesse algum dinheiro. Esta situação é confirmada pelos próprios artistas que em entrevistas relataram as suas dificuldades e que podemos conferir no livro que Rute Ribeiro compilou e onde estão reunidos os textos, entrevistas e imagens que Henrique Delgado foi recolhendo na sua investigação e que nunca conseguiu publicar (Ribeiro, 2011). Este facto vem conferir a esta profissão um estatuto depreciativo como confirma McCormick: “Ser

marionetista era frequentemente visto como um estigma de pobreza” (1999, p. 112). João Paulo Seara Cardoso chamou-lhes “heróis da marginalidade artística”, pois estes marionetistas eram vistos “como gente pobre sem eira nem beira, que tinham a única virtude de divertir o povo”(Cardoso, 2008).

A tradição portuguesa do teatro de marionetas de carácter essencialmente popular, de transmissão oral, feita de geração em geração, tem visto a sua história esquecida e subestimada pela maioria dos historiadores das artes teatrais.

A este propósito, Henrique Delgado em entrevista a Orlando Neves, publicada no jornal República de 25 de Janeiro de 1969, justifica:

A tradição do teatro de fantoches é essencialmente popular e poucos vestígios vai deixando. Ele tem-se desenvolvido nas ruas de vilas, cidades e aldeias e nos recintos de feiras. Como a qualidade literária dos textos, cuja transmissão se faz por ‘via oral’, não é de modo a interessar a historiadores do teatro humano, estes, que em muitos casos, se preocupam bastante com a análise e a apreciação dos textos dramáticos, são, naturalmente, levados a subestima-lo (In Ribeiro, 2011: 31).

Manuel Rosado, marionetista, vai mais longe e acrescenta que a televisão também contribuiu para o desprestígio desta arte: “É ela que mostra como se manipulam as marionetas, pondo a descoberto um segredo que nós nunca revelámos aos espectadores. Para além disso, é o baixo nível dos programas de fantoches, apresentados nas emissões infantis, que desprestigia a nossa arte” (Delgado, 1967: 12).

O declínio da profissão de marionetista acontece por uma série de limitações: grau de instrução dos empresários/marionetistas reduzido ou nulo; um repertório limitado, dado o condicionamento a exame prévio dos textos, pela Inspeção dos Espectáculos (Censura); a vida errante, de feira em feira, que se tornava extenuante; a própria acção das autoridades locais, que muitas vezes impediam as representações na rua e, mais tarde, o aparecimento da televisão e o desenvolvimento dos meios de comunicação que provocaram a atracção por outros divertimentos que não as feiras, o que foi constituindo o declínio desta actividade.

São poucos os traços deixados pelos marionetista populares, por estarem associados ao mundo das diversões de feira e, embora reconhecidos pelo público mais popular, raras são as menções escritas por eruditos e raros os registos

fotográficos, e quando as há, revelam um certo desdém pela marioneta, como podemos ver na seguinte citação de Felgueiras (1968-1975: 316-317):

Resta fazer referência ao divertimento popular, que consiste em representações jocoso-dramáticas, por meio de bonifrates que se fazem mover com a mão e se esganiçam em teatritos ambulantes. Devem descender dos Titeres e Marionnettes, trazidos no século XVIII para o nosso meio popular pelas companhias de actores estrangeiros, com influências nítidas no Puppazzo italiano e no Guignol francês.

Estas «barracas de fantoches» andam de feira em feira, de praia em praia, e até nos jardins públicos e nos bairros humildes dos centros populosos. Nesses toscos caixotões-palcos, com estrutura em género de quatro tabiques móveis, ligados nos ângulos e forrados de linhagem ou de chitas lavradas, os zombeteiros e desajeitados «robotos», foram sempre e continuam sendo, o enlevo da gente miúda; (...)

Os míseros «empresários» – bonequeiros (Alentejo) e fantocheiros (Estremadura) – imprimem aos grotescos títeres «de pau e de trapos», prodigiosa mímica, para que estes se movam e agitem em sirigaitados meneios. Procuram assim conseguir que as sessões, apesar da sua modéstia e aparente mesquinhez e miséria, se revistam de certo atractivo para agradar ao rapazio.

Como refere Gama (2011), estes marionetistas saíram de cena cedo demais para se tornarem objecto de atenção de estudiosos e os próprios entusiastas desta arte surgiram timidamente e tardiamente, para além disso, os poucos investigadores que surgiam sentiam-se sozinhos nessa tarefa, como testemunhou o próprio Henrique Delgado (Ribeiro, 2011).

3. A marioneta na actualidade

Para pensar a marioneta na actualidade é preciso conhecer o seu passado, nem que seja através de uma breve trajectória.

Acredita-se que a marioneta tenha surgido da estatuária móvel, e esta, do desejo de representação do poder divino através do movimento.

Charles Magnin, no seu livro *Histoire des marionnettes en Europe: depuis l'antiquité jusqu'à nos jours* (1981), destaca dois tipos de mecanismos utilizados na antiga escultura móvel: os que se encontravam escondidos dentro das estátuas e os fios presos aos seus membros, o que também confirmou e explicou Henrique Delgado no Jornal *República* de 24 de Maio de 1969, “a animação dos membros das estátuas conseguia-se, nalguns casos, através de molas escondidas no interior e, noutros, através de fios, de arames e de cordéis de tripa, cuja extensão variava sob a influência das condições higrométricas” (In Ribeiro, 2011: 224).

Segundo Magnin, existem registos desta escultura móvel no Antigo Egipto, utilizadas em cerimónias de culto, nas festas de Osíris e destinadas a reverenciar a virilidade da terra (estas estavam intimamente ligadas às cheias do rio Nilo, as quais faziam o cultivo da terra renascer na primavera, depois de morto no inverno).

Maryse Badiou (1988) cita os escritos de Heródoto, onde se encontram registos que nesses cultos eram transportadas figuras que moviam os seus falos por meio de fios, ritualizando a fertilidade que homenageava o triunfo da vida sobre a morte. Para Badiou (1988: 44) “este é o papel primordial da marioneta que, graças ao movimento incorporado ao volume, conseguiu deixar o princípio existencial entre as mãos dos homens”.

Também na Roma Imperial eram conhecidos artistas que faziam representações com pequenas estátuas movidas por fios em festins e a quem era dado o nome de *nevrospastis* (Magnin, 1981).

Já na Idade Média, a Igreja Católica para divulgar a sua doutrina, também recorreu a figuras animadas. Nessa época presume-se que tenha surgido o termo *marionnette* no vocabulário francês, que designavam as pequenas imagens da Virgem Maria usadas como objecto de adoração nas igrejas.

Maries era o nome dado em francês para um tipo de madeira com a qual se esculpam imagens; essa designação da madeira talvez viesse do nome mesmo da virgem, sendo mariola, mariotte, marotte, marion, ou marionnette, variações para designar imagens pequenas da Virgem Maria” (Amaral, 1996: 104).

O século XVI foi um período interessante para o teatro de marionetas, pois nele vemos a combinação entre o popular e o religioso (Magnin, 1981).

Mas a irreverência das marionetas, o seu espírito crítico e a sua natural tendência para a representação burlesca, o que provocaria, por certo, o riso no seio das populações, determinariam, mais tarde, a sua definitiva irradicação dos locais de culto.

Como afirma Recoing (1995: 26), o teatro de marionetas “saído dos templos para encontrar nas ruas um público popular, os primeiros motion-men, como no resto da Europa, apresentavam um teatro miniaturizado, devido às necessidades da representação ambulante, que retomavam os temas e os personagens dos

mistérios, dos miracle-plays, das maypoles e dos pageants, inspirados nas baladas e nos seus heróis”.

Na sua relação com o sagrado, o teatro de marionetas procurava ocultar os mecanismos de manipulação e o seu manipulador, por forma a criar uma perfeita ilusão, digna de forças divinas. Ao sair dos templos, os bonecos encontram o seu carácter popular, satírico e contestatário. A ilusão serve agora para divertimento público.

Em Portugal este fenómeno é particularmente sentido. A permanência das marionetas nos actos religiosos é grande e povoado de sermões exaltando a vida de Cristo e dos santos e, durante vários séculos, as representações foram popularmente conhecidas por “presépios”.

Seria após o Concílio de Trento (1545), que reiterou a proibição de representar “as acções de Cristo, as da Virgem Maria e a vida dos santos por meio de figuras móveis” (Passos, 1999: 35), que acabaria o reinado religioso das marionetas.

Nascem então as pequenas companhias representando autos religiosos de carácter popular e os solitários marionetistas que percorrem cidades e aldeias à procura do seu sustento.

É a partir desta época, como consequência dos factos históricos referidos e impulsionados pelo aparecimento da Commedia dell’Arte, forma de teatro popular, que o TM começou verdadeiramente a existir em contexto teatral (Cardoso, 2004). É neste quadro de mudança que se supõe que a partir dos finais do séc. XVI começam a chegar ao nosso país, em grande número, os artistas itinerantes estrangeiros, sobretudo franceses e italianos, que encontram público certo e generoso nas grandes cidades. E deste modo chega também uma figura chamada *Pulcinella*, que foi deixando a sua marca pelos diversos locais por onde passava e criando até uma espécie de herdeiros. Foi adquirindo, pela sua itinerância, de país para país, algumas especificidades próprias. Alexandre Passos (1999), mostra-nos esta viagem e suas transformações, que começaram em França, onde *Pulcinella* assume duas novas identidades: em Paris, o *Polichinelle* e em Lyon, o *Guignol*. Destas duas novas identidades saíram ramificações distintas: a partir do *Guignol* Lionês, encontram-se nos países Catalães, em Alcoi, o *Tirisites*; nas Ilhas Baleares, o

Terasetes e na Catalunha, o *Cristofal* ou *Tofal*; do Polichinelle Parisiense avançamos para Inglaterra onde encontramos o *Punch*. A esta figura junta-se uma parceira, formando a dupla *Punch e Judy*. O também chamado Mr. Punch continua viagem para a Alemanha onde ficou conhecido como *Hanswurst* ou *Kasper* e desce à Península Ibérica, onde encontramos na Galiza, o *Barriga Verde*; em Castela, o *Don Cristobal*; na Andaluzia (Cadiz), a *Tia Norica* e em Portugal, o *Dom Roberto*.

Por toda a Europa o teatro de marionetas é um teatro do povo, apresentado nas ruas e nas feiras através de um teatro ambulante que representava caricaturas do quotidiano em situações cómicas, assente num teatro irreverente e crítico (Amaral, 2004). E assim se manterá durante muito tempo.

Apesar de viver essencialmente do improvisado e do esquema teatral herdado, alguns autores escrevem peças para marionetas o que faz com que as representações também se façam dentro das salas de teatro e ganhem por vezes um carácter mais erudito. Em Portugal, tal acontece pela mão de António José da Silva, o Judeu. As suas peças, aliás operetas, representadas pelas suas marionetas no Teatro do Bairro Alto, “evidenciam-se pela graça, pela perfeição dramática, pelo amor a um teatro de duplos humanos que representavam subtilmente, através das suas palavras e acções em corpos de madeira e cortiça, a crueldade e as injustiças de uma sociedade vítima do terror religioso” (Cardoso, 2004).

E ainda no contexto da tradição portuguesa não podíamos deixar de referir os *Bonecos de Santo Aleixo*, um magnífico e único exemplar, no contexto europeu, de teatro de características rurais que felizmente está muito bem estudado e preservado, como já tivemos oportunidade de referir.

Reflectindo agora sobre a actualidade, e segundo Henryk Jurkowski, o teatro de marionetas apresenta duas formas distintas, separadas temporalmente, grosso modo, pela Segunda Guerra Mundial. A primeira chamada de formas homogéneas, são aquelas representadas pela tradição:

O teatro de marionetas homogéneo não é nada mais do que um teatro de bonecos não contaminado por outros meios de expressão. Ele possui todas as condições para desenvolver o seu próprio estilo, sem medo de perder o seu público (2000: 64).

Nestas formas, representadas pelos preceitos clássicos, pela marioneta popular, o actor procura ocultar-se do público criando a ilusão de vida da marioneta.

A segunda, denominada de formas heterogéneas, é representada por formas híbridas de composição e execução, as quais circunscrevem um campo de actuação não claramente definido mas multidisciplinar.

O Teatro de Bonecos heterogéneo é aquele no qual o boneco deixa de ser o elemento dominante. Ele não é mais do que um componente entre outros, como o actor marionetista à vista, o actor mascarado, os objectos e os acessórios de todos os géneros (2000: 8).

Neste segundo grupo estão presentes conhecimentos de variadas áreas artísticas que dialogam de tal forma que se torna difícil uma classificação quanto à natureza artística a que pertencem (dança, teatro, artes plásticas, vídeo, etc.).

Para Jurkowski são estas últimas formas as que mais tomam consistência na produção do século XX, marcada também pelo experimentalismo, desenvolvimento de novas tecnologias e aparecimento do actor ao lado das marionetas.

Resumidamente, nestas formas homogéneas de fazer TM, o actor procura ocultar-se do público, criando a ilusão de vida da marioneta. A tendência, actualmente, é “fugir do ilusionismo exagerado em que por muito tempo se encerrara, ao querer copiar o teatro de ator” (Amaral, 1997: 29). E isto deve-se ao uso de variados meios de expressão; ao abandono do boneco do tipo antropomorfo, para uma noção mais aberta de objectos animados; à ruptura com o palco tradicional do TM e à presença visível do actor-marionetista na cena (Ramos, 2008).

O TM, para além de trazer consigo uma tradição enraizada na cultura popular, também possui qualidades teatrais que lhe permite comunicar com plateias contemporâneas, independentemente dos contextos culturais ou linguísticos onde se apresenta. Não depende de uma linguagem verbal para o processo de comunicação, pois passou a ter uma afirmação de sintaxes mais livres em detrimento de uma hegemonia do texto e da ficção.

Por seu lado, Brunella Eruli (2008) confirma o interesse artístico actual em relação à marioneta justificando-o pela tendência à hibridez e pluralidade no uso de linguagens: “o teatro olha para o cinema, torna-se lugar de projecções e imagens; as artes plásticas saem da bidimensionalidade do quadro através de instalações de materiais e objectos tridimensionais ou por meio de performances que integram as acções de corpos vivos, humanos ou animais, a um espaço definido pela variável temporal; a linguagem corpórea da dança engloba as sonoridades verbais” (idem:

14). A autora refere que o denominador comum de união destes fenómenos é a nova presença do actor em cena, com o corpo cada vez mais desmaterializado e misturado por imagens virtuais, projectadas na cena e com uma plasticidade de movimentos ou vocalidade distorcida, tudo características que são perfeitamente similares à marioneta.

Estas influências também transformaram a marioneta, que abandona as formas mais tradicionais e desenvolve uma linguagem essencialmente visual e musical, tornando-se “o elemento essencial de um teatro abstracto que se manifesta por materiais concretos” (Eruli, 2008: 14). Idealmente, a arte da marioneta reside na assimilação dos ritos ancestrais e da prática dos códigos polidos pelos anos.

Jurkowski, no prefácio do livro de Ana Maria Amaral, *O ator e seus duplos*, diz que outras formas de expressão como aquelas que são “transmitidas por meio das coisas e dos objectos” (Amaral, 2004: 10), hoje manifestam-se com uma renovada energia e permitem um “contato com as origens da nossa cultura, com todos os estágios do seu desenvolvimento e com a sua diacronia” (idem: 11).

Christine Zurbach a este respeito, afirma: “ao lado do experimentalismo criativo que conota e fundamenta em grande parte a vitalidade desta forma de teatro, hoje o teatro de marionetas surge, na vida teatral do nosso tempo, como sobrevivência no presente de formas oriundas de tradições, enraizadas num passado mais ou menos distante” (Zurbach, 2002: 182).

Não há, portanto, entre o antigo e o contemporâneo uma linha divisória explícita, mas uma mudança no sentido de soma e continuidade. “Se actualmente o teatro de vanguarda se orienta para diversas formações teatrais antigas e esquecidas, se descobre órbitas abandonadas, a razão disso não é outra, senão a busca da tradição, o esforço pelo estabelecimento de uma continuidade” (Mukarovsky, 2011: 219). Parece ser a procura das origens que justifica o uso de marionetas na expressão teatral de muitos grupos em todo o mundo.

Ideias e tendências antigas e vigentes, não são ultrapassadas de imediato, mas convivem e cruzam-se aos poucos às ideias novas, provocando uma renovação do passado para uma definição do presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELHO, A. (1973). Teatro Popular Português - Ao Sul do Tejo (Vol. VI). Braga: Editora Pax.
- AMARAL, A. M. (1996). Teatro de Formas Animadas: máscaras, bonecos, objetos. São Paulo: EDUSP.
- AMARAL, A. M. (1997). Teatro de Animação. Da teoria à prática. São Caetano do Sul: Ateliê Editorial.
- AMARAL, A. M. (2004). O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos. São Paulo: Senac.
- BADIOU, M. (1988). L'ombra I la marioneta o les figures dels deus. Barcelona: Instituto de Teatro de Barcelona.
- BARATA, J. O. (2004). Teatro Popular, Porquê? In H. Gil (Coord.), Actas do Congresso "Teatro de Ontem e de Hoje - uma ponte para dois palcos (pp. 61-75). Porto: DRCN.
- BELTRAME, V., & Souza, A. (2008). Teatro de Bonecos e a animação à vista do público. In V. Beltrame (org.), Teatro de Bonecos: Distintos Olhares sobre Teoria e Prática. Florianópolis: UDESC.
- BRANCO, P. (1983). Notas para a História dos Bonifrates, Presépios, Fantoques, Robertos e Marionetas em Portugal. Oeiras: Biblioteca Operária Oeirense.
- CARDOSO, J. P. S. (2004). Teatro de Marionetas: Tradição e Modernidade. Acesso a 20-05-2012, de www.marionetasdoporto.pt/joao-paulo-seara-cardoso/71-teatro-de-marionetas-tradicao-e-modernidade
- CARDOSO, J. P. S. (2008). Teatro Dom Roberto Acesso a 18-04-2012, de www.marionetasdoporto.pt/espeticulos/teatro-dom-roberto
- DELGADO, H. (1967, 26 de Dezembro). Manuel Rosado - o ultimo titereiro popular que conservou ate aos nossos dias toda a tradicao do teatro de marionetas classico. Revista Plateia, 12-14.
- DELGADO, H. (1967a, 14 de Novembro). «- Por dez tostoes de entrada em jardins publicos, ja me sentiria recompensado...», desabafa o titereiro popular Antonio Dias. Revista Plateia, pp. 8 – 9.
- DELGADO, H. (1968, 16 de Janeiro). Joaquim Pinto: o desenvolvimento dos meios de transporte determinou o desaparecimento dos grandes pavilhoes de Teatro Marionetas. Revista Plateia, pp. 12 – 13.
- DELGADO, H. (1968a, 19 de Novembro). Festa de Fantoques no Pavilhao Mexicano em Tomar. Revista Plateia, pp. 24 – 25.
- DUNDJEROVIC, A. S. (2008). A teatralidade das marionetes na cena de Robert Lepage. Moin-Moin, 5, pp. 161-178.
- ERULI, B. (2008). O ator desencarnado. Marionete e vanguarda. In Moin-Moin, v.5, 11-25.
- FELGUEIRAS, G. (1968-1975). Teatro. In F. d. C. P. d. Lima (Ed.), A Arte Popular em Portugal, Ilhas Adjacentes e Ultramar (Vol. II, pp. 279-324). Lisboa: Editorial Verbo.
- GAMA, I. C. d. S. (2011). Marionetas de Lisboa: Um contributo para a renovação do teatro de marionetas e acção na comunidade. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- JURKOWSKI, H. (2000). Métamorphoses: la marionnette au XX siècle. Charleville-Mézières : Éditions Institut International de la Marionnette.
- LEFORT-AUCHÈRE, S. (2003). L'art et la matière, les paradoxes de la marionette. . Lyon: Université de Lyon.
- LEHMANN, H-T (2007). Teatro pós-dramático. São Paulo: Cosac Naify.
- LUCENA, A. d. (1944). Arte Popular, Usos e Costumes Portugueses (2ª ed., Vol. I). Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.
- MAGNIN, C. (1981). Histoire des marionnettes en europe: depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. Paris-Genève: Slatkine Ressources.
- MCCORMICK, J. (1999). Actas do II Seminário Internacional de Marionetas de Évora Revista Adágio, 23/24.
- MUKAROVSKY, J. (2011). Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte. Lisboa: Editorial Estampa.

- PASSOS, A. (1999). Bonecos de Santo Aleixo, A sua (Im)possível história, Évora: CENDREV.
- RAMOS, L. F. (2008). Territórios e fronteiras da teatralidade contemporânea. In *Móin-Móin*, v.5, 36-50.
- RECOING, A. (1995). Punch et Judy. In P. Fournel (Ed.), *Les marionnettes*. Paris: Bordas.
- RIBEIRO, R. (2011). Henrique Delgado, contributos para a história da marioneta em Portugal. Lisboa: Museu da Marioneta/EGEAC.
- SOUZA, M. (2006). Tradição, modernidade, teatro, animação e Kuruma Ningyo. *Móin-Móin*, 2, pp. 12-29.
- ZURBACH, C. (2002). Erudito e Popular: a recepção teatral dos Bonecos de Santo Aleixo (Algumas notas para a sua investigação). In C. Zurbach, *Teatro de marionetas, tradição e modernidade* (pp. 181-191). Évora: Casa do Sul.

14

Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?

Alexandre A. R. Costa

Parte 2 – a conversa

Alexandre A. R. Costa e Javier Tudela



Figura 1

ABSTRACT

This document is focused on an art project called “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?” | “What can you do regarding the disappearance of utopia?” by Alexandre A. R. Costa, Portuguese artist and curator. The article has two main parts: the first part is devoted to a contextualization and a “state of the art”; the second part presents a conversation between A. R. Costa, and the Spanish artist and curator Javier Tudela. They revealed a crosswise perception about art, science and philosophy.

Notas de entrada

(i)

As imagens apresentadas neste artigo são referentes a algumas das obras desenvolvidas no âmbito do projeto: “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?” (Alexandre A. R. Costa, 2010) – um projeto que se desenvolveu de forma colaborativa, com a participação de vários artistas, abaixo referenciados. Projeto apresentado nas exposições mencionadas no “índice de figuras” deste documento). A ordem de apresentação destas imagens, não procura responder a uma orientação especial que o texto possa parecer ter.

(ii)

Este documento é constituído essencialmente por duas grandes partes. A primeira parte é dedicada a alguma contextualização do tema e algumas reflexões – as quais poderíamos perceber como um estado da questão. A segunda parte, expõe uma conversa entre Alexandre A. R. Costa e Javier Tudela sobre Utopia. Respeitaram-se os idiomas português e castelhano respetivamente.

(iii)

Existem duas versões deste artigo: uma em papel, e outra digital.

A versão em papel (versão original apresentada com os próprios rascunhos/notas do autor) é apresentada pela revista “Parasita” - nº3 / 2013 (eds: SABA / Hugo Soares e João Gigante), edição limitada. A versão digital é apresentada de acordo com a versão original, pela revista “Diálogos com a arte” revista de arte, cultura e educação – nº3 / 2013 (eds: CESC – Universidade do Minho, ESE – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, EBA – Universidade Federal de Minas Gerais).

PARTE 1

...

Contexto

quando e onde a utopia encontra a entropia

Entre março e abril deste ano de 2010, apresentei a primeira parte de um projeto artístico sob o título: “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?”. Funcionou esta questão como uma mensagem, simultaneamente um meio, ativando o “problema” anunciado. No entanto, o facto de levantar esta questão, não teria qualquer intenção de incitar à recuperação da Utopia (enquanto coisa própria de um mundo superior), mas sim, funcionando a questão como propulsor da desmistificação desta, e iniciar um debate sobre um projeto que se questiona. Iniciou-se então um processo que envolvia a comunicação do problema a alguns outros artistas (de forma aleatória) de uma “desordenada” comunidade artística à qual vou sentindo pertencer... Dessa forma, inaugurou-se uma investigação manifestamente de margens pouco precisas ou previsíveis -quanto ao seu desenho e trajeto-. Havia no entanto uma evidência: a de que a investigação buscava a fuga de insularidades –sobre si mesma–. No entanto, esta foi-se apresentando como um sistema que se ia reconhecendo a si desde essa mesma *praxis*, desde a cooperação dos artistas convidados, e então depois alargando-se (a si, à sua incerteza e ao conhecimento) a outras margens e âmbitos.

Fundamental foi, a participação colaborativa dos artistas no projeto (aqueles a quem foi comunicada a interrogação acima referida). Percebe-se bem essa dinâmica através da ativação da instalação designada: “Open System”, que se ampliaria de fase em fase de apresentação. Tendo esta ainda como consequência o desdobramento para uma outra instalação (digamos que complementar à sua ocupação no espaço expositivo) sob o título: “Caixas”. Apresentou-se esta igualmente, na fase “1”, e depois (aumentada) na fase “2” do projeto (em ambos momentos, coexistente à instalação Open System). Em torno destes trabalhos, e a partir de um modelo de apresentação expositivo alargado –no qual eram centrais ideias como experimentação transdisciplinar e reflexão (dos contextos e dos

arquétipos de trabalho)– apresentei um conjunto de outros objetos, imagens e ações referentes aos campos da escultura, do vídeo, do desenho, da fotografia, da performance, etc..

Apresentei no âmbito deste projeto, alguns objetos que estavam abertos a uma intervenção por parte de outros artistas. Ou melhor, que apelavam a uma interferência e transformação destes (através de objetos destes artistas como no caso destas duas instalações referidas acima). Mas esta “abertura” não residiu apenas aí, ela aconteceu também através do convite à “ativação” das instalações pela ação de convidados com características mais ou menos específicas. O caso central daquilo a que me refiro, foi o de Javier Tudela - artista, curador, professor universitário, agente dinamizador responsável por tantos projetos (incontornáveis, direi) da paisagem artística contemporânea do nosso país vizinho. Tudela, foi com quem desenvolvi uma conversa (capital, e desenvolvida antes do projeto iniciar a sua materialização efetiva nos espaços de exposição). Operou esta conversa assim como a sua revisitação em texto (pois ficou registada nesse formato), como lugar central para um processo de conhecimento – em marcha, em reconstrução. Um método que resolveu a preparação, o desenvolvimento do tema, e os resultados da prática em si... Noutros casos, outros “dispositivos” detiveram esse mesmo potencial de “ativação” porém, por parte do público.

Em suma, o que me parece importante agora, é inscrever todas essas situações no campo das manifestações imprevisíveis. Aquelas que se revelam por processos com características de acidente, de acaso, e das quais emergem resultados incertos, abertos e complexos. Neste projeto, isso resulta da investigação na qual assumi o papel de um “produtor de objetos” com características próprias –que funcionam como elementos mediadores e facilitadores da participação coletiva–. Está evidente que pretendi expandir a ideia de autoria para uma dimensão de “coautoria” dos resultados, como se sentisse que deveria partilhar as responsabilidades dessa construção. E portanto, criando um sistema de corresponsabilidade à medida que esse sistema acrescenta alguma entropia (naturalmente) ao sistema contemporâneo (artístico, cultural, social...). No entanto, esse papel, e aliás em si todo o projeto, contextualizado no universo/processo de uma “prática artística”, tinha bem presente a ideia de cruzamento dessa prática com outra: aquela que se centra no “cuidar” daquilo que está feito e eleito, ou seja, a prática da curadoria. Isto se é que ainda

podíamos procurar, neste caso, as fronteiras entre fazer e cuidar, pois ambas tarefas estavam a crescer juntas. Temos a colaboração e participação de outros autores, o espetador interveniente, intercessões que a própria obra vai expandindo, auto-organização e emergência, abertura e complexidade, etc. Este sistema, manifesta-se neste processo onde a performatividade (levada a cabo sobre os objetos, as instalações, contextos de apresentação) aciona, para além das suas transmutações físicas, igualmente as intelectuais no campo da recepção (dos sistemas de interpretação). Ampliou-se pois exponencialmente e sem controlo o desenho desses padrões complexos. Todo o sistema de trabalho suspendeu os limites, potenciou as intersecções, deu espaço à imprevisibilidade e ao acidente, ao disperso e diverso, à indeterminação do definido, a uma construção coletiva de “sentidos”... uma polissemia emergente. Digamos que a ENTROPIA se estava a desenhar sobre a UTOPIA. Realidade, arte, e um jogo que se iria descerrando e derivando – até uma complexa navegação por intersecções que descendem de narrativas diversas e simultâneas.

Elogios de quietude e inquietude

mar e deriva

Essa entropia patente num jogo de reorganizações persistentes, entre a ordem e a desordem, em pressupostos de uma navegação em mar alto, far-se-ia visível em todo este sistema de trabalho (inesperado, complexo), vejamos:

- No caso da instalação “Open System” e na instalação “Caixas” essas questões referentes à indeterminação dos campos entre uma *praxis* formalizada do artista e uma prática de curadoria, foi evidente. Onde começa e acaba um território para dar lugar a outro? – essa seria sempre uma questão pertinente. A inevitabilidade de uma complexidade emergente (global a partir da participação individual), fez-se notar num sistema que em vez de dar respostas, apenas teimava em não parar de as levantar. Na “Open System”, os objetos dos artistas convidados, nunca estiveram livres de inquietude: propiciada pela água presente na instalação (a superfície de apresentação). Superfície flutuante que as “explanava” potenciando o conjunto entrópico. Ao inverso, na instalação “Caixas”, apenas encontramos um “elogio de quietude”, que se hospedou criticamente face à ideia de arquivo vazio de

conteúdo real... Levantam-se então questões sobre um sistema de formas fechadas, e da eventualidade da sua memória, mas qual? – perguntava-se... O que é pertinente, a memória do que é visível e vivo, ou a memória do que é idealizável (pela imaginação)? As duas situações? Ao tentar encontrar qualquer solução, fui sempre de encontro necessariamente ao risco. Os resultados de um confronto entre o real e a utopia formavam uma tensão: uma massa estranha, de incerteza, de interrogação, de instabilidade, e a leitura dos trabalhos ressoava esta condição “viscosa”.

- Em “Tapete, duas cadeiras e rumores” a obra foi “ativada” pela performance “Partitura para desmontar uma conversa sobre a utopia” – um encontro onde era revisitada a conversa (aquela que tinha desenvolvido em Espanha com o Javier Tudela). A reconstrução dessa conversa desenvolveu-se pelo recurso a auriculares e telemóveis que eu e o Tudela utilizamos no centro da instalação. Devido ao ruído branco despertado propositadamente no espaço durante a ação, o público não podia ter acesso à comunicação – informação sonora do nosso debate –. Podia sim, ter acesso à fragmentação desta através da sua representação visual, escrita (e projetada), e pelos sinais, indícios corporais/expressões faciais. Estes gestos articulavam-se com os olhares de cada um de nós, e que recaiam sobre o documento que tínhamos mão durante a performance (registo da conversa). Nunca em qualquer momento o público teve acesso a toda a informação centrada num único olhar, apenas a fragmentos dessa: físicos, conceptuais, emotivos, sentidos, expressivos... O público teve que escolher e eleger por ordem, a que parte queria “atender” no meio da “desordem”. Cada fragmento de cada vez, sendo a leitura de cada espetador própria de um tempo de procura e organização.

- Na instalação “Talk Talk” constituída por duas frases “provenientes” dessa mesma conversa (uma frase do Tudela, e outra minha), desenhadas a grafite em duas paredes frente a frente¹. Dois fragmentos da conversa, repostos frente a frente, noutra formato, noutra suporte, recorrendo a outra matéria, tendo exigido mais

¹ Numa das paredes estava escrito em castelhano:

"Procuro no olvidar que la incertidumbre esencial es una herencia de la muerte. Planificamos nuestras vidas sobre una pregunta sin respuesta y eso tiene consecuencias en la forma en la que construimos la vida."

Na parede em frente estava escrito em português:

"E é por isso que este processo é aberto, ele não volta a ser "controlado" da minha parte, mas sim impulsionado!".

As frases foram retiradas da nossa conversa (entre mim e o Tudela) e reescrevi-as, desenhando-as a grafite. Estas “desvaneciam-se” numa (de)gradação evidente, e que mostrava o caminho para um olhar dissipado (ao espetador e à sua interpretação).

energia entretanto (perdida e apenas quantificada pela entropia) e retomando a possibilidade de uma outra recepção (aberta). O processo continuava apelando à causalidade, desdobrando-se entre acontecimentos determinantes, e a partir destes, resultados que alimentavam a cadeia dos acontecimentos. Formalmente, o grafite ia desvanecendo-se entre o claro e o escuro, como se o calor fosse encontrar inevitavelmente o frio, ou a densidade, ter como sorte a perda. Fenómenos no meio da claridade – da parede branca– (essa que se sabia vir a exigir o desaparecimento da informação, e exigir um pouco mais de perda de energia por parte de alguém que a iria posteriormente “clarear” – para bem receber as exposições futuras programadas para o mesmo espaço expositivo).

- Através do público, por exemplo no caso das instalações “Bolo de utopia” ou “Entropia para Utopianos”. A primeira: “Bolo de utopia”, convocava (por parte do público interveniente durante a inauguração) reunindo conceitos como “tempo” e “fome” – relacionados com a termodinâmica (“seta do tempo” e a “degradação de energia”). Ideias se verificam pela presença deflectida para a dispersão e consequente vestígio de um bolo gigante – objeto central de um dos espaços da exposição. Esse processo de dispersão e desaparecimento (de uma representação da ilha da utopia –40 kg de bolo de pastelaria–), é registado e apresentado em tempo real através de dois monitores e dispositivos de registo e reprodução de vídeo. Durante a inauguração, um destes monitores estava conectado a uma câmara de vídeo registando o acontecimento; o outro monitor “espelhava” essa realidade. Após a inauguração, um dos monitores, apresentava a gravação efetuada durante esse momento, um outro monitor continuava a registar em tempo real o espetador (porém sem proceder à gravação). Para além de todas as afinidades que se possam verificar deste sistema para com a entropia, o aspecto central prende-se efetivamente com os efeitos decorrentes do comportamento do público (evidência geral na obra, durante a inauguração e claramente constatável após esse momento). Na segunda: “Entropia para Utopianos”, são sondados conceitos ecuménicos como “linguagem” (referindo-me à diversidade desta) e o confronto com a problemática da “interpretação”. É disponibilizado ao público um “manual” com o abecedário da língua utopiana, para que pudessem proceder (se o entendessem) à leitura de dois objetos: uma gravação em vinil de um tema sonoro e elaborado em estúdio propositadamente para esta peça; e ainda um conjunto de grandes símbolos,

desenhando “ocultamente” na parede (pela caligrafia utopiana) a palavra: “entropia”.

- Outras peças apresentadas, tiveram uma abordagem diferente no âmbito da sua elaboração e recepção. Antes emancipadas à proposição de uma “ativação” mais performativa por parte de colaborações participativas, e de quem as encontra e com elas dialoga e se confronta. Entre outras, que aqui não têm espaço para apresentação em texto ou imagem, conseguem-se mostrar os detalhes das obras que ilustram as figuras “8” ou “12”. Na primeira (a figura número oito), um “fragmento” dos desenhos “naufrágios à porta”... da ilha da utopia. Este, é apresentado juntamente com outros desenhos dispostos sobre um outro objeto – este que assume um carácter bivalente, pois sendo uma “base escultórica” segurada na parede e funcionando como um plano estável de apresentação deste conjunto de desenhos, também ele regista igualmente a sua possibilidade de autonomia. Porém, compreende o acidente como o facto de ser “utilizada” para uma outra função, e esse acidente é naturalmente imprevisto no projeto, está vinculado antes ao processo da sua construção e assume a linguagem da causalidade. Cria-se agora uma ideia de interdependência entre esta “base” (que é um desenho também) e o conjunto de desenhos que sustenta. Essa “base-desenho” é o recorte de metade da ilha da utopia, deste lugar edílico: um símbolo ou metáfora do seu desaparecimento, e da extinção da sua “pureza” (a que esta anuncia). Lembremo-nos que nomeadamente em Thomas More, a utopia deste é a utopia de um mundo perfeito (politicamente...). O outro trabalho (figura número doze), é constituído por duas partes de um desenho ausente (da aplicação de materiais naturalmente assumidos pelas artes plásticas, como o grafite, lápis, carvão, tinta ou semelhante húmido ou seco. Diria que é um desenho fora de representação: são dois planos divididos, que não pretendem desenhar um sistema dialético (refiro isso devido ao afastamento de duas partes). Antes um abandono de unicidade que promove a abertura da sua leitura. O recorte que se percebe procurar o seu par (remoto), está efetivamente a permitir que o espetador nessa procura – e recorrendo ao olhar – se depare com tudo o que no meio (desse percurso) ele encontra e lhe dispersa o seu olhar e atenção. E o que recebe este, é toda a realidade... não há uma região para o limite, o “olhar” tem que se expandir para o mundo, todo ele, toda a natureza, todo o natural e todo o artificial. Se preferirmos, optar por uma dessas categorias, uma ou outra, mas toda ela. Mar aberto.

Correlação e indisciplina crítica

transformação e arremesso de borboletas em alto mar

Quando me lembro do convite que efetuei a outros artistas (através do envio por email da referida interrogação: “Que podes fazer perante o desaparecimento da Utopia?”), e dos *feedbacks* que recebi da parte destes, vejo de imediato a importância da colaboração participativa destes artistas no projeto. Só a partir destes contributos foi possível a “ativação” da instalação “Open System”: objeto que lhes apresentei como ponto de partida material deste “diagrama” transversal. Este objeto, um género de lago com uma extensão de aproximadamente 5 metros com o formato da ilha da utopia de Thomas More. Só assim foi possível potenciar todo o projeto. De outra forma talvez tudo tivesse acontecido inconsequentemente. Aliás, este texto é precisamente o resultado de um processo realimentado a partir desses acontecimentos, sem eles o texto seria outro (talvez fosse escrito sobre o triunfo do isolamento individualizado na arte), ou simplesmente, talvez nem existisse.

Entre outras considerações possíveis, é por isso que estou muito grato pelo envolvimento destas pessoas, da experiência de partilha, e com isso sentir realmente a interdependência do projeto, de uns com os outros, da relação especial de cada objeto que se incluía... Foi importante sentir a tensão entre a necessidade de tudo isto para o “trânsito” de tudo isto. Assim como para o seu “acidente”: vida e morte incorporadas. Durante este processo, para além destas questões de carácter “comunitário”, levantaram-se questões e dificuldades sobre um sentido absoluto do que é um produtor, um artista, um curador – velhas questões complexas na (in)definição da prática artística contemporânea, do ato de produzir, de programar, de apresentar, do processo de mediação e operacionalização das problemáticas e temáticas. Especificamente em causa neste projeto, questões sistémicas que se referem ao pensar, fazer ou apresentar a matéria artística.

Defrontei-me com o exercício de uma prática crítica, de questionamento para a reconstrução, e através deste estado de instabilidade e incertezas referentes à natureza do projeto, lançar ideias, convocar, partilhar, “desenhar”... Deixar acontecer um redesenhar em *continuum*, praticado através de uma “interlocação autonomizada” entre os meus objetos e os objetos de outros. Exerceu-se assim

(pelo coletivo das “respostas” reunidas, e pela experimentação de uma desordem aberta, em mutação), a possibilidade também crítica do campo da interpretação. A ideia de que o exercício da crítica da arte, só pode única e exclusivamente acontecer pelo habitual discurso oral ou escrito há muito que é uma velha questão, e esta aqui foi abrindo-se e desdobrando-se... Para além desta indeterminação dos limites, haveria ainda presente uma evidência – a de que somos todos e em todas estas áreas (como noutras), efetivamente interdependentes, quanto ao funcionamento possível e de manutenção organizativa. A não ser que estejamos perante a ideia de guerra – para a qual a resistência serve de manutenção de melhores ideais– um sistema de isolamento, resulta mais tarde ou mais cedo em morte. Portanto exílio deve ser assumido sem propaganda funcional, mas sim defendendo a “liberdade” de outra individualidade de pensar e modo de fazer. Este termo de “interdependência” deve ser entendido pelo modelo ecológico, e não imposto por outras visões (e há muitos autores que o explicam bem, como por exemplo, Fritjof Capra ou Zygmunt Bauman²). Podemos subjetivar quando por necessidades de “divergência” optamos por nos apelidar de “independentes” ou “alternativos”. Tenho aí também uma palavra, pela experiência de projetos que fundei ou cofundei como por exemplo, entre 2000 e 2003, o Projeto ARTEMOSFERAS e o Espaço Artes Múltiplas – I.A.C. (em São Lázaro, Porto), desde 2011 os Ateliers Mompilher (Largo Mompelhier, Porto), ou desde 2005 o PROJECTO I.M.A.N. (Braga, Famalicão, Guimarães, entre outros locais em Portugal, Brasil, Alemanha, Espanha...). Projetos que funcionaram sempre entre essa “autonomia” realmente necessária (digamos que com códigos, agentes, regras, deveres, direitos e secções próprias) e toda a gestão exercida com o meio ao qual se expôs. Afinal perante a responsabilidade e dificuldade na definição (de papéis no âmbito) da arte, o que é isso de ser “independente”? Se falamos de um termo que quer elucidar um sentimento de liberdade individual dialogante, construtivo da dinâmica de um todo, fora e dentro das estruturas – então compreendo. Compreendo o artista como um agente (político? sim, claro, somos todos...), um agente capaz de intervenção social, capaz de tornar visível as “úlceras” sociais, que hoje, como em tantos outros momentos da história, se mostram dramáticas... Se para isso for necessária a guerrilha, o exílio do artista ou de coletivos de artistas, então que o seja num sentido de imediata reintegração social

² Ver: BAUMAN, Zygmunt (2007), *Liquid Times - Living in an Age of Uncertainty*, Cambridge, UK: Polity Press.

posterior. O objetivo de processos como estes deveria ser a partilha e o desenvolvimento de conhecimentos que permitam um mundo melhor. O artista é um agente que está no centro de formação crítica, e faz toda a falta estar no interior desse sistema – para o abrir constantemente face a tendências manipuladoras, de cerramento, de moralismos e conveniências. Deve ser crítico igualmente face às falsas aberturas da arte: àquilo que chamo de aproveitamentos de “turismo & decor”... aproveitamentos proveniente paradoxalmente de algum legado de abertura das vanguardas históricas. Há que perceber a diferença de objetivos. É precisamente por isso, que precisamente para mantermos a impressão de certa “autonomia” da arte, o desenlace deve ser ético, portanto de compreensão e expansão partilhada, pelo debate crítico, pela exposição dos aproveitamentos, dos “isolamentos” (e na arte muito pela sua natureza iconográfica, e de um pertinente regresso ao sistema de intervenção coletiva, emergente e auto-organizativa) que hoje o artista, em minha análise, se deve colocar perante este mundo global.

Se pelo contrário, falamos de algum posicionamento que por aí se vai notando, de um hiperindividualismo (e falo também de grupos) sem qualquer abertura relacional, de ideais puramente não inclusivos: em determinadas situações acho mesmo dramaticamente humorístico. Estar em modo de “isolamento” é uma opção legítima certamente (e eu não discordaria, aliás sabemos que há momentos em que é o inevitável) porém, diria igualmente que não são de todo justificados alguns objetivos de controlo déspotas que muitas das vezes se querem fazer passar a partir desses posicionamentos híper-individuais. Nessa ideia de isolamento pró-absoluto, também não vejo ânimo, nem qualquer coragem de habitar o lugar da arte, vejo supremacia do comodismo, de conservadorismo, narcisismo, e gente de ego sobredimensionado que quer ser “admirada”, e na oportunidade: dominar e controlar. A transformação deve ser a de nos confrontarmos a nós próprios, e a partir daí, expandirmos esse confronto e transformação ao coletivo. Através das outras pessoas, na partilha do saber e do fazer, transformamo-nos responsabilmente, interpessoalmente, interculturalmente – a arte, o artista e todo o indivíduo apenas será livre quando todos os sistemas o forem. Lipovetsky, por exemplo, fala-nos de “individualismo” na sua obra “A Era do Vazio”, e nesta perspectiva de autonomia e liberdade do indivíduo, para posteriormente na obra “O Crepúsculo do Dever: A ética indolor dos novos tempos democráticos” (como que dizendo que não gostaria de ser mal

interpretado), vir reforçar a visão da responsabilidade ética desse individualismo – um individualismo que perante os outros faz sentido apenas quando desenvolvido com os outros. Entre vários autores que demonstram essa pertinência – a de uma consciência humana, encontramos a experiência viva (por exemplo) de Albert Camus³ ou Karl Jaspers, e do terror que viveram por parte de outros que se desresponsabilizaram.

“Autonomia”

haverá ainda espaço na arte para o termo?

Diria agora que ainda fará sentido o termo (para o artista, para a arte), quando entendido de forma complexa e para lá do discurso mercantil, do consumo da arte. Ou seja, esse sentido meramente mercantil não deve regular certamente os propósitos do artista, deve ou pode servir de meio apenas a esses propósitos. Nessa medida, a visão desse artista faz todo o sentido se entendida contra a radicalidade dos isolamentos e simultaneamente não se pode esquecer de ser crítica perante o meio de que faz parte! Essa visão complexa, deve tentar perceber de onde vem, e contra que modelos pode estar, sem dogmas de situação, com prudência perante a natural identidade das coisas, mas percebendo que esta está sempre em marcha... não devemos ter medos perante a sua reformulação. Esta posição é contra o discurso do medo e, ...da culpabilidade. Ela alicerça-se na ideia de que não somos culpados de existirmos, somos sim maquinalmente dependentes da realidade, e a partir dessa consciência podemos tirar proveito da vida, do que a natureza nos fornece, daquilo que ou outros partilham, contribuindo também nós. Ao mesmo tempo que devemos ser certamente prudentes nos atos (para os quais temos autonomia e podemos ser consequentes ou inconsequentes).

Nietzsche lembrava-nos na sua obra “O crepúsculo dos ídolos” (dos deuses), sobre a “culpabilidade” para uma consciência imputada, e que acarreta a ideia do livre arbítrio: de fato, por onde podemos caminhar sem a companhia daqueles e, ou

³ Albert Camus, perante o encarar do próprio absurdo “da rotina quotidiana” e das “razões” de a viver, eis que indica a contradição que deve ser vivida...O suicídio perante os laivos de consciência não é uma resposta... a responsabilidade de existirmos, pensarmos e dialogarmos com o mundo é determinante. Ver: CAMUS, A. (1942) *Le mythe de Sisyphe*. Paris: Gallimard.

daquilo que vamos conhecendo? Nunca somos efetivamente livres, nem somos culpados disso. Se devemos perceber algo, não é sobre a necessidade de vivermos a partir dessa ideia de fundo moralista, dualista e reducionista, mas sim de a partir da aprendizagem sobre a responsabilidade de cada um -na diversidade do todo-, decidir sobre o carácter crítico que devemos ter sobre os autocratas sistemas humanos de controlo, abrindo-os. Esse é o contributo necessário. Que ardiloso e perigoso me parece o esquema de uma “ordem moralista” pelo “livre arbítrio”: a consequente culpabilidade incutida à consciência do indivíduo, levando mesmo ao seu isolamento e morte (por exemplo, da sua vontade, da sua imaginação livre e desordens criativas próprias). Para Theodor W. Adorno, por exemplo, a arte é também autonomia, numa perspectiva de que é esta que lhe permite protestar face à realidade que a quer abraçar. Ora, pensemos por um momento naquilo que Adorno nos quer dizer: a arte recusa o imediatismo de se assemelhar (no absoluto) da realidade. E que isso levaria a sua identidade a simplesmente se diluir (a sua indistinção perante as outras atividades humanas). Não estaremos perante essa condição precisamente no momento contemporâneo? Não viveremos perante esse abismo de homogeneização (com infortúnios e benefícios)? Diria que cada vez mais a arte deve procurar a “ordem” nesse abismo, não através da diluição (entrópica) da sua autonomia, mas sim através de uma autonomia que jogue a entropia de protesto, de abertura – contra todos os sistemas que se apresentem de controlo e opressão para o indivíduo. É um processo dinâmico, sempre em reinício e com atualizações.

Zygmunt Bauman, fala-nos da responsabilidade do artista, do indivíduo com deveres e direitos, enquanto que outros dizem – no limite de uma responsabilidade social –, que o artista inclusivamente só tem deveres... Sabemos que há regras que se vão desenhando pelo próprio sistema (que se vai regulando, independentemente de moralidades), e muitas das vezes são essas que imperam na entrada e saída do “sistema artístico”. Na aplicação destes critérios estão todos os agentes de decisão do meio. Algumas pistas são dadas por alguns pensadores interessantes, como por exemplo e entre outros, Gilles Deleuze e Félix Guattari ou Mihaly Csikszentmihalyi⁴.

⁴ Gilles Deleuze e Félix Guattari, em 1972, na paradigmática obra “O Anti-Édipo Capitalismo e esquizofrenia 1”, mostram-nos uma visão onde o desejo de cada um é inseparável de todas as instituições humanas. A obra leva-nos pela (in)funcionalidade e o inconsciente, onde fazem parte as noções do incidente da esquizofrenia, da desterritorialização, das máquinas, utensílios, homens que se articulam, e do corpo sem órgãos... Eis que dessa obra, saltam ideias interessantes para esta questão, como

Mas mais inquietante são ainda aqueles que dos fechamentos absolutos fazem uma missão – autoproclamados detentores da genialidade, lacrando o seu círculo de influências, atrofiando o conhecimento, a partilha, a vida numa palavra. Vemos isso no terreno... tantos agentes do meio artístico que se recusam ao risco e se mentalizam e convencem de que estão perante “superfície segura” ao apostarem e atribuírem toda a visibilidade à aparência da imagem e do percurso “limpo” de certos artistas (recorrentes replicações a maior parte das vezes). Obedecendo a uma mera lógica de mercadoria, e à circunscrição mediática, estes agentes fecham e fecham-se nesse perímetro (a maior parte das vezes muitos não se livram igualmente desse processo). Vemos então que perante os limites falsos, incutem o engano como estratégia especulativa, não permitindo a experimentação, sabotando e escondendo de outros agentes influentes a importância intrínseca do percurso dos seus pares, artistas, curadores, decisores, etc. A arte, em meu parecer, não se pode prender a esse esquema redutor, de pouca seriedade e maturidade, nem permitir este tipo de situações “bloqueadoras” da imaginação, deve antes combater essa visão limitadora, e participar num redesenhar permanente do jogo, das regras, dos agentes válidos, dando espaço à aprendizagem e à mudança. Viver e fazer viver (num mundo líquido), criando condições de aprendizagem para aqueles que não conseguiram ainda as competências necessárias em prol de um contributo comunitário – para uma esfera de conhecimento dessa e de todas as outras comunidades –.

Construir autonomia (na contemporaneidade do sistema da arte), deve começar na percepção inclusiva de que somos todos indivíduos independentes mas intervenientes de um processo de interdependência (cultural). A responsabilidade,

por exemplo nesta citação: “E julgamos também que há máquinas que precedem os utensílios, que há sempre phylums que determinam num dado momento que utensílios, que homens entram como peças de máquina no sistema social considerado.” (p. 405). Percebemos com Mihaly Csikszentmihalyi, por exemplo, que o indivíduo que queira desenvolver um contributo criativo deve, não apenas trabalhar dentro de um sistema criativo, mas também reproduzir esse mesmo sistema dentro da sua mente... A pessoa deve aprender as regras e o conteúdo do campo, assim como os critérios de seleção, as preferências desse âmbito. O processo de aquisição de uma grande quantidade de conhecimentos desse campo servirá para a sua determinação própria. Pode levar a que essa pessoa seja capaz de seguir em frente, ou optar por outro campo. Isto explica-nos Mihaly em 1996 no seu livro “Creatividad – El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención” (p. 68-70), assim como Deleuze e Gattari nos mostram a natureza complexa de opção, eu acrescentaria que: pela ontogénese do artista, o campo pertence ao seu próprio desenvolvimento, ele deve ser parte crítica e capaz para a avaliação permanente desta “máquina”, ou deste “sistema” - perante os interstícios da sua marcha construtiva ou evolutiva, como são aqueles que se referem a momentos e contextos de decisão. O seu contributo passa por essa posição construtivamente crítica, capaz de desenvolver modelos mais abertos e inclusivos. Se existe hoje “autonomia” do artista, em minha opinião ela reside nessa responsabilidade social...crítica, política no meio (e perante este). Isso é o que permite uma permanência de critérios para os processos de organização, e essa, sabemos, vai estabelecer a manutenção do todo (vejam-se por exemplo as teorias de Maturana e Varela, quando se referem ao desenvolvimento dos organismos, dos seres vivos e inclusivamente a organização na mente e na construção de conhecimento do ser humano, vejam-se por exemplo: Maturana, H. R. e Varela, F. J. (1973) De máquinas y seres vivos: Una teoría de la organización biológica. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, e também – (1987) The tree of Knowledge: Biological Roots of Human Understanding. Boston: Shambala Press/New Science Library.

os deveres e os direitos, a percepção de que cada um teve infortúnios e capacidades validadas ao longo das nossas vidas (profissionais), é essencial para podermos desenvolver uma consciência ecológica deste sistema...permitindo “utopias frágeis”, “humanas”, no meio das “perseguições estonteantes” de determinadas feras. Apenas dessa forma, compreendendo que é necessário defender essa “fragilidade”, com os outros e com a legitimação da diversidade dos seus caracteres, concordando e discordando, negociando a “cultura”, é que poderemos criticamente e sem moralismos reorganizar o mundo (a melhor estrutura possível do sistema). Isto só é possível aceitando e respeitando o fluxo das coisas, a velocidade natural, o sentido de impermanência e de não posse... Respeitando a entropia dessa realidade. Se os Dantas por aí fora impedirem a nossa desordem criativa (essa que estimula padrões de complexidade e especiais modelos de organização), então diremos como outros já disseram no “Manifesto Anti-Dantas”⁵. E isto deveria ser sempre um axioma de todos aqueles que estão em jogo, mas um axioma que se apresenta como trunfo de indisciplina perante a certeza do rumo desse jogo. Não como uma arma branca por baixo da mesa, à impostor – eis a diferença que é tão importante discernir.

Fluidez, acaso e o paciente reinício

a trama da vida e a vida líquida

Encarando estes pré-requisitos básicos (para uma boa convivência combinada com a necessária manutenção dos projetos), percebemos que a complexidade da própria realidade exige a correlação entre todos, neste caso: dos agentes da arte. A realidade é imprevisível, e essa característica redesenha constantemente o rumo das nossas vidas e dos projetos que nestas vamos desenhando. Uma natureza interdependente é desta forma essencial para a permanência no jogo – repleto de casualidades –, para que partilhemos o conhecimento, e que de forma retroalimentada, esse nos chegue “desenvolvido” (e dissipado). Entre outros, Fritjof Capra, ou de novo, Zygmunt Bauman, lembram-nos muitas vezes de todo este “jogo

⁵ "Basta pum basta! Uma geração, que consente deixar-se representar por um dantas é uma geração que nunca o foi! É um coio d'indigentes, d'indignos e de cegos! É uma rêsma de charlatães e de vendidos, e só pode parir abaixo de zero! Abaixo a geração! Morra o dantas, morra! Pim!", em: Almada Negreiros no "Manifesto Anti-Dantas", em: FRANÇA, José Augusto. A Arte em Portugal no Século XX, 1911-1961. Lisboa: Bertrand Editora, 1991, pág 124.

ecológico”, dinâmico e repleto de acidentes, fugas, caçadas, jardinagens, derivações, acordos e desarranjos, sob a ordem dos códigos (im)perceptíveis da vida. Falam-nos da complexidade, de sistemas emergentes, da conexão e correlação das coisas, do diverso, da hibridez, de modelos abertos e dinâmicos, da velocidade, do tempo e da degradação... Ainda, de algo que vamos sentindo que desapareceu – uma “segurança duradoura”. Deixamos de sentir aquela “estabilidade”, aquilo que era supostamente permanente na nossa percepção coletiva – com forma, lugar e tempo definidos –, vendo-nos antes numa incomensurável “vida líquida”⁶. O que agrega tudo isto é o lado qualificativo de um momento que flutua após a condição de “certeza” social e cultural moderna, e a essa Bauman chamou “líquida”. Quando me refiro a “entropia” (numa visão desta realidade, digamos, termodinâmica da vida⁷, em que os fluxos de energia e o tempo, conjugados com a segunda lei contribuem para a organização da vida), refiro-me também à abertura e aos consequentes e constantes “reinícios” implicados nesse processo “líquido”. Conceitos que percebem o informe, a incerteza da diáspora do quotidiano contemporâneo e a sua imprevisibilidade... procurando atualizações para um equilíbrio instável. Princípios precisamente assentes numa linguagem que se prende a uma consciência do sistema ecológico. Uma vida que não é controlável, e que para F. Capra⁸ será antes “trama” – que flutua através de um estranho conceito a que chamamos “tempo”, de admirável autoconhecimento termodinâmico. Leis de uma natureza⁹ que se apresenta auto-organizada e extremamente complexa. Tudo isso leva-nos até uma realidade para a qual a nossa percepção coletiva não esteve ao longo de séculos preparada. O que vimos foi a sua exclusão (realidade) por

⁶ Para Bauman esta “vida líquida” é uma expressão que qualifica a condição de pós modernidade, ou seja, que atribui uma “qualidade” a esse momento posterior à certeza moderna. Dessa forma, Bauman procura uma “visualização” da sua imagem “líquida” vinculada a uma experiência híbrida, complexa, sem forma, de velocidade... sem permanência.

Se para lá da sua conceptualização, optássemos por procurar exemplos reais desta metáfora baumaniana, então penso que encontraríamos neste mesmo projeto “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?”, a possibilidade de percebermos que o recurso à água seria eventualmente uma ressonância disso mesmo. Uma (des)figura do estado em que inclusivamente se vê todo o sistema da prática artística contemporânea. A incerteza (genérica, sistémica) que sentimos estar presente nas nossas vidas, parece ser outra imagem de ressonância desse estado – considerando que essa incerteza é uma herança da ideia de “fluidez” que a vida contém, ou seja, falo pois desde um paradigma de vida que dialoga com a entropia transformadora (essa que é inevitável para tudo e todos). Essas ideias de fluidez e “morte” acompanham-nos inevitavelmente à medida que vamos desenhando o futuro. E num plano concreto das necessidades básicas do indivíduo, das comunidades, da esfera social, eis que esse estado se prende talvez com outro – aquele que se refere à dificuldade na realização...na estabilidade, no conforto, na qualidade de uma vida (melhor). A designação de Bauman parece pois levantar questões concretas ao real, ampliadas à responsabilidade social, precisamente pela “qualificação” de um momento, aquele que se situa a passo de gigante para lá da modernidade (e aos caminhos de algumas das suas utopias absolutistas).

⁷ Schneider, Eric D., and D. Sagan. *Into the Cool: Energy Flow, Thermodynamics, and Life*. Chicago and London: University of Chicago Press, 2005.

⁸ Ver: a versão original - CAPRA, F. (1996) *The web of life*. New York: Anchor Books, ou a boa tradução para castelhano: CAPRA, Fritjof, *La Trama de la vida – una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1998.

⁹ Ver: PRIGOGINE, Ilya (in collaboration with Isabelle Stengers) *The End of Certainty – Time, Chaos, and the Laws of Nature*, New York: The Free Press, A Division of Simon & Schuster Inc., 1997.

visões dualistas, reducionistas e mecanicistas... Porém, desde há algum tempo, o conhecimento tem vindo a ganhar um movimento transversal, plural e diverso, informando-nos que não é de todo admissível continuarmos a “moralizar” paradigmas. A propósito destas coisas, do imprevisível, das questões do acaso: há uns dias atrás, em conversa com um amigo, ele lembrou-me do filme “Fargo” dos irmãos Joel e Ethan Coen...parece-me que aquele filme é o cumprir pela 7ª arte de uma metáfora perfeita frente à utopia (idílica, absoluta) de todos aqueles que acreditam poder controlar o acaso, a imprevisibilidade do real. O imprevisível vence sempre a ardilosa mente humana, e por isso mesmo todos os dias vejo o mar, lembra-me da cinza do mundo, e com essa em mente deixo-me de subterfúgios e vejo a impermanência.

Um sistema a desenhar-se

Este projeto¹⁰ é proposto enquanto um sistema de “reconhecimento e conhecimento” da realidade, da vida e, da responsabilidade do artista. Para além de um sistema entrópico (no qual a Utopia e o seu sonho humano deixa de ter um sentido), este projeto vê-se perante o emergir de questões que o acompanham, como culturais, sociais, filosóficas, científicas, políticas. A primeira fase do projeto aconteceu na Galeria - Oficina Cultural, situada no edifício do Centro Académico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, durante uma exposição, à qual atribuí o título: “Nice to see you Ms. Hollow” e onde apresentei várias propostas, individuais e outras colaborativas (que já referi). Sobretudo a instalação “Open System” (que resulta deste projeto maior), parte de uma reflexão sobre a leitura da célebre obra de 1516 “Utopia” de Thomas More. Pretendi a exploração do seu conceito, confrontando-o com ideias de entropia, complexidade, sistema aberto e real. Propus então um “lago” com dimensões ponderadas para uma intervenção coletiva, e que desenhava um

¹⁰ No documento / jornal de atividades do PROJECTO I.M.A.N. 2010 (pág. 11), com referência à fase número 2 do projeto “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?” (então apresentada no Centro Cultural Vila Flor Guimarães), pode ler-se uma citação onde tentava explicar a ideia deste projeto. Referia-me especificamente à instalação “Open System” – resultante do processo desenvolvido até então–: “Um projecto que não é dependente da minha regulação, da minha mediação, esta perdeu-se entretanto, após os meus iniciais convites... E é a esses que o sistema vai sucessivamente solicitando graus de responsabilidade inerentes ao processo de co-curadoria e de participação colaborativa. (...) Trata-se de um projecto que lida com a coresponsabilidade do comissariado/curadoria, com a autorregulação e a própria entropia do sistema que se apresenta ao público.”

gênero de “cratera” (então inundada) da suposta ilha da Utopia – uma metafórica zona abissal, de pressão alta e com uma natural dificuldade de “visualização”.

Nesse contexto de exposição/apresentação “instável”, e a partir de uma metodologia de seriação aleatória (de uma comunidade artística a que apelido de: desordenada), desafiei 13 artistas: Ana Serra, Augusto Costa, Carol Oliveira, Hugo Brito, Javier Tudela, Jorge Fernando dos Santos, Juanjo Fuentes, Martín Caeiro, Miguel Seabra, Paulo Mendes, Pedro Cabral Santo, Ruben Freitas e Tiny Domingos, a responderem à questão “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?”. Desenvolveram-se padrões de imprevisibilidade e levantaram-se diversas questões aos territórios da prática e da teoria da arte contemporânea. Posteriormente, em Outubro desse mesmo ano, no Centro Cultural Vila Flor, Guimarães, foi apresentada a segunda fase deste projeto: a instalação “Open System 2”, que resultou de nova proposta aos 13 artistas que iniciaram o processo. Desta vez, cada um deles colocou (se assim entendessem) a questão “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?” a dois outros artistas, cujos trabalhos se juntaram aos já existentes. Obtivemos um sistema expositivo com trinta e quatro artistas, sendo que alguns não convidaram nenhum outro artista, e outros transpuseram as regras convidando três, quatro ou cinco. Eis os artistas que se juntaram aos anteriores treze: Alexandre Pereira de Oliveira, Carlos Suárez, Catarina Lima, Daniel Vila Seoane, Doutor Divago, Helder Dias, Helena Nogueira Silva, Jangyoung Jung, Jesus Otero Iglesias, João Bonito, Joan Morera, José Maçãs de Carvalho, José Valinhas, Juan Fernando de Laiglesia, Lucia Romani, Maria Marco, Paulo Brody, Rui Manuel Vieira, Sara Fuentes, Tiago Batista e Xoan Anleo.

As obras expostas nessa “cratera” inundada, dialogaram, confrontaram-se, contaminaram-se e deterioraram-se mutuamente – um sistema expositivo complexo e de construção “sistémica”. As obras foram chegando embaladas em caixas de cartão, papel, madeira, plástico ou outros materiais (alguns destes objetos foram inclusivamente de forma cuidadosa trabalhados plástica e graficamente... a estética a mostrar que ainda se faz existir nos artistas). Posteriormente foi-se constituindo um outro sistema emergente (um conjunto formado a partir da correlação destes objetos) e fundamentando a ideia de uma outra instalação: “Caixas” – que na primeira fase se situou junto à instalação principal (a instalação “Open System”), e que na segunda fase viria a situar-se no interior de uma tenda. Esta conexão de

acontecimentos, deu forma à ideia de um espaço-metáfora: resultando num espaço de “alojamento” para os objetos descartáveis deste processo. Estaria aí igualmente implicado e exposto um outro conceito decursivo: a degradação. Nesse espaço “arquivou-se” uma ausência real – recipientes formais, alegorias de processos individualizados, de cada artista. Objetos que tiveram uma função, mas que agora estavam esvaziados e contribuíam para um universo de inutilidades em ação, sendo simultaneamente utilidades em potência. Essa ausência declarava-se no interior de cada recipiente, pelo afastamento à matéria, à energia, essas aplicadas na produção dos objetos. Emergiu assim um “arquivo de informação transitiva”, não sei se um arquivo do vazio, mas certamente um arquivo esvaziado após a sua abertura ao sistema complexo de exposição.

Amigos:

Ora Viva!

(Por favor respondam a este correio electrónico para que tenha uma ideia de quem está ou não interessado em participar... e por favor não o re-encaminhem a mais ninguém).

Aqui vai um convite para participarem num projecto que estou a desenvolver e que será apresentado em Janeiro, na próxima exposição que levarei a cabo segundo o convite da Comissão Permanente da Oficina Cultural do Politécnico de Viana do Castelo, precisamente aí na Oficina Cultural do Centro Académico do Politécnico.

É nesta exposição que se insere um projecto artístico "colectivo/colaborativo" e que parte de uma questão colocada a alguns artistas convidados (apenas a quem se dirige este correio electrónico):

A PERGUNTA-CHAVE:

Qué puedes hacer ante la desaparición de la utopía? / Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?

ENQUADRAMENTO:

Estou a trabalhar o conceito de Utopia a partir da obra de Tomas More... E para este projecto especificamente, retiro de cena a própria ilha da utopia... o que fica? apenas mar, uma realidade complexa e quem nela navega... curiosamente e a partir de uma transmutação, esse mar ganhou a forma da própria ilha ausente... que podes fazer perante o desaparecimento da utopia? É esta questão que vos lanço.

O QUE SE SOLICITA:

Que no Sábado, dia 09 de Janeiro de 2010, pelas 23h, venham ter comigo ao Porto (Zona da rua da Picaria... a combinar por telefone...).

...e me seja entregue al pessoalmente um objecto (por cada artista) que represente uma hipotética resposta a esta questão levantada... a ideia inicial é de que sejam propostas simples e sem grande produção... no entanto fica ao vosso critério.

Poderão ainda enviar a coisa por correio, nesse caso enviem-me uma mensagem para que vos indique o endereço para o qual deverão enviar a peça. (No caso de Espanha, combinarei pessoalmente a recolha na Faculdade Belas Artes Pontevedra...).

OBJECTIVOS E CARACTERÍSTICAS:

O objectivo é que esse objecto tenha aproximadamente no máximo 30cmX30cmX30cm e seja construído para ou flutuar em água, ou para estar semi-submerso... pois a plataforma de apresentação é um género de lago de baixa profundidade, o que provavelmente fará com que um objecto com essas dimensões médias, e com um pouco de peso... fique meio fora de água e meio submerso... fica ao vosso critério... Há ainda uma outra condição, a de que vocês percebam que essa "desaparição da ilha" aconteceu há muito... portanto a acção do tempo é uma particularidade que poderá ser evidente no resultado estético desses objectos. Podendo inclusivamente, no limite, haver propostas nas quais se questionará a própria necessidade de objecto...

PROCESSO:

Entretanto este projecto pode ainda progredir a partir das características que os vossos objectos venham a demonstrar... e portanto poderá vir a resultar na exposição algo diferente desta primeira imagem que agora se projecta...

Após este primeiro contacto, coloquem questões... estarei aqui para responder e discutir ideias...

Espero contar com as vossas propostas!

Um Abraço,
Alexandre A. R. Costa
00351 936 358 743

Figura 2

No ruído

o debate revisitado e desordenado

A informação que se segue é referente à performance “Partitura para desmontar uma conversa sobre a utopia” (Alexandre A. R. Costa & Javier Tudela), e que “ativou” a instalação “Tapete, duas cadeiras e rumores”. Ação desenvolvida no âmbito do projeto: “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?”, e cuja apresentação decorreu durante a inauguração da exposição: *Nice to see you Ms. Hollow*, na Galeria/Oficina Cultural do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Viana do Castelo, 2010).



Figura 3

O esboço:

Se encienden las luces. Dos personajes conversan sentados junto a una extraña mesa. Entre ellos se ven pero sólo se oyen a través de los auriculares de sus teléfonos móviles. El público no les oye y tiene que elegir: puede observarles mientras hablan o puede atender a una pantalla en la que se proyecta el texto que 'interpretan'. En ningún caso los espectadores tienen acceso, al mismo tiempo, al documento y a la conversación.

CONVERSACION

1. *Proyección del texto;*
2. *Interpretación de este documento por los dos personajes;*
3. *Se apagan las luces...*

O relato:

Abrem-se as portas da galeria e toda aquela gente, que esperava no exterior, tenta agora enquadrar-se o melhor possível no limitado espaço da entrada que estava às escuras. De imediato, a luz do projetor de vídeo começa a fazer-se presente na parede mostrando que duas personagens (eu e Javier) estão sentadas frente a frente, junto a um objecto. Paradoxalmente, pode ser uma plataforma... uma mesa, ou, um tapete onde colocam os pés de forma confortável e bastante funcional. É um recorte, uma sombra, uma mancha escura, um desenho muito peculiar daquilo que outrora foi uma ilha (da Utopia), agora apenas uma sombra, uma metáfora de uma zona abissal (onde não chega a luz do sol e a pressão é muito alta).

Entre estas figuras, existe um estranho ruído de fundo – ruído branco emitido por um pequeno rádio que agora é ligeiramente amplificado. Vejo Javier Tudela e ele vê-me a mim, mas apenas nos ouvimos recorrendo a um dispositivo electrónico com auriculares. O público não consegue um sentido da conversa (podendo aqui e ali ouvir um fragmento ou outro apenas) e tem que eleger: ou nos observa enquanto conversamos ou atende à parede na qual se vão projetando fragmentos do texto – que vai informando aquilo que pronunciamos foneticamente–. Em nenhum dos casos, porém, os espectadores têm, ao mesmo tempo, acesso ao documento e à

conversa portanto. Há como que uma dispersão acentuada dos elementos da ação, e a “concentração” é por outro lado invocada apenas na interpretação que cada um dos elementos do público possa eventualmente fazer dessa dispersão.

Quando se apaga a luz do projetor de vídeo, com ela o texto que até ali era disponibilizado ao público em “fragmentos” também desaparece. Cala-se o ruído branco que enchia o espaço (e o tempo da ação). Interrompe-se a conversa intercomunicada que “viajava” entre o ruído. No escuro e no silêncio, dissipa-se a performance.

Mas voltemos um pouco atrás...

PARTE 2

...

Uma conversa em marcha¹¹

A informação seguinte é referente a um texto, elaborado a partir de uma conversa que tive com Javier Tudela em 2010 em Pontevedra, Espanha. Uma conversa precedente à inauguração da exposição “Nice to see you Ms. Hollow!” (onde reuni vários trabalhos em torno deste mesmo tema). Esse texto (ou melhor, a revisitação desse debate) funcionou depois como um “guião” para a “ativação” da mencionada performance “Partitura para desmontar uma conversa sobre a utopia”. No momento de inauguração da exposição, durante o qual se desenvolveu essa performance, a referida conversa foi retomada, reequacionada, operando todo esse acontecimento de “conversação” como um género de “palimpsesto” no qual se reescrevia a informação disponível.

A comunicação entre os dois intervenientes aconteceu apenas porque utilizávamos tecnologia capaz (pois o ruído por todo o espaço e tempo da ação, impossibilitava qualquer conversa). Este método operou por via da fragmentação de informação e a sua recontextualização. Partilhou-se com o público conhecimento (por essa mesma fragmentação do debate entre os intervenientes diretos – eu e o Javier –). Em tempo real e através de canais perceptivos distintos (daqueles explorados entre os intervenientes diretos da ação) a interpretação do espectador praticou a reabertura e recomposição dessa mesma informação. Não há uma complacência, há antes espectadores que participam pelos sentidos ativos, levantam-se questões, amplia-se o acontecimento.

¹¹ **ALEXANDRE A. R. COSTA E JAVIER TUDELA.** Esta conversa passou-se em momentos de preparação da fase número 1 do projeto “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?”, tendo sido registada alguma informação no catálogo da exposição “Nice to see you Ms. Hollow!” com publicação do I.P.V.C./Oficina Cultural. Posteriormente, e sobre o diálogo inicial, outras conversas entre os dois intervenientes resultaram numa reconstrução/revisão e enquadramento específico para esta publicação. Tendo sido realizadas algumas alterações ao texto original, respeitando-se as línguas de cada um dos intervenientes: Castelhana e Português.



Figura 4



Figura 5

J.TUDELA: Alexandre, venimos a hablar de UTOPIA... esta mañana, pensando en ello he recordado las propiedades del espacio, y si la utopía es un lugar, podemos admitirlo de momento -aunque ya te aviso que me gustaría hablar contigo también del tiempo de la utopía-, y si la utopía es un lugar, decía, estas propiedades deberían cumplirse.

ALEXANDRE: Falar de Utopia... do seu projeto, do seu espaço, ou não-projeto, ou não-espaço... Micro-espaços dessa ilha, submersa talvez? Tempo com tempos ou não-tempo, ou micro-tempos. Fronteiras e formas ou então o seu contrário, não-limites e a vastidão, o vazio, o informe. Ainda podemos viver a Utopia, qual? Ela existe...submersa? E interessará, para quê? Bom, antes de mais, devo dizer que é uma honra poder ter como interlocutor a pessoa, o artista, o filósofo, o professor: Javier Tudela. Sabes que sou um grande admirador teu. Será sempre difícil enumerar os territórios nos quais te vejo movimentar, e isso é particularmente interessante para mim. Desenhás uma dinâmica conjuntural na qual também me revejo, pois como sabes tenho quase sempre uma série de projetos em várias frentes em cima da mesa... (tratando-se de um sentimento indigente, da prática da arte, e sem critérios outros de mercado ou de lógicas de controlo, etc., o que me leva a fazer aquilo que faço...). Tenho assistido com frequência ao seguinte: por um lado dizes “não” a uma especialização, e por outro – corrige-me se estou enganado – existe em ti uma profunda necessidade de não perder tempo e energia com a acumulação da informação banalizada e disseminada pelos media de comunicação para as massas e pelas novas tecnologias. Inclusivamente gostarás de pensar numa não-necessidade dessa tecnologia para a arte, mas a que vamos encontrando, sem lhe dar grande, ou qualquer destaque, simplesmente utilizando-a. Antes existe, uma convivência, uma determinação relacional com a profundidade das coisas mais simples e complexas, e isso percebi acontecer a partir das conversas que temos tido.

A forma como colocas a questão do tempo, faz-me perceber a utopia desde o ponto de vista do processo da degradação ou dispersão de um sentido (quando único), de uma certeza (quando única) no seu ponto central, o “edílico”. E isso tudo, digamos, que ruma a um plano pluridimensional, tratando-se também de um processo de percepção do real e da sua política... pois os nossos sistemas humanos são todos eles da mesma forma construídos “politicamente”. Poderei dizer, portanto, que todos os sistemas que o indivíduo vai estabelecendo, todos os modelos que vai desenhando, são assentes em hipóteses, atribuições internas e/ou interferências externas políticas, que estão presentes mais ou menos em todos os sistemas sociais, todos os sistemas de conhecimento. Assim, sistemas como os de mercado ou de economia, ou aqueles a que chamamos de relações humanas, das organizações, e inclusivamente – o(s) sistema(s) da arte, que “ampliam” o seu campo, percebem em si mesmos esta ressonância, esta relação política sempre “inter-qualquer coisa” em busca de conhecimento.

J.TUDELA: Gracias, Alexandre por tus palabras y por la invitación a este espacio y al espacio de la utopía. Básicamente la ciencia sigue tratando el espacio como un gran ‘contenedor’ infinito, continuo, ilimitado, tridimensional, sigue siendo un espacio con las reglas de la geometría eucladiana: homogéneo, isotrópico y homoloidal. ¿Es así la utopía? ¿El lugar de la utopía es continuo, ilimitado y tridimensional? ¿Es homogéneo, y por lo tanto, no podemos establecer diferencias cualitativas entre unas partes y otras? ¿Es isotrópica la utopía? Esto es, nos encontremos en el lugar en el que nos encontremos y vayamos en la dirección que vayamos dentro de la utopía nos vamos a encontrar siempre con las mismas propiedades. Y por último, la utopía ¿es homoloidal?, esto es, podemos construir figuras dentro de ella y ampliarlas y disminuirlas y seguirán manteniendo semejanza entre ellas? ¿No te recuerda esto a la recursividad de escala de los fractales donde se mantienen las mismas propiedades independientemente de la escala del observador?

Acabamos de empezar y ya hemos introducido muchos temas Alexandre. El espacio, el eclecticismo, las cautelas necesarias con el exceso de información y con la seducción que despliegan las nuevas tecnologías de representación. Por último la propia conversación como método de conocimiento, como un camino; tal vez la conversación es el único de los asuntos que has citado que puede tener un lugar en el territorio de la utopía: podemos llamarle provincia de la conversación, o mejor, río de la conversación...

ALEXANDRE: Nessa utopia, a luz parece querer brilhar democraticamente em todos os sentidos... Se sim, o seu território compreenderia saber fazer do “sentido” o que quiséssemos... Bauman fala-nos radicalmente da inexistência de qualquer sentido na utopia “predatória” de hoje... um significado da vida que se situa longe do seu “espírito” (ao contrário diria ele, das utopias de outrora). Nesse modelo que referes

da isotropia, se por um lado encontraríamos o diverso, o plural e uma relação de correspondente reciprocidade (isto se este sistema fosse organizado por via da responsabilidade de cada um), por outro lado tudo me aponta o irreal, e isso é típico daquele pensador da utopia por “medidas”. Paradoxalmente, aqui com um único sentido: talvez, o do deslumbramento. Isto poderá soar à alienação de uns e ao oportunismo de outros. Será? O que quero dizer-te é que tenho reservas em acreditar numa “isotropia” absoluta (e de a tentar medir), porque se me recorda da homogenia, também me recorda da possibilidade de um sentido absolutista (que me assusta). Uma homogeneização desta dimensão anula (pelo menos conceptualmente) a própria ideia de diferença. Sei também que tudo isto lida com a inevitabilidade das coisas: nivelamentos têm esta estranha condição de se situarem entre o diverso bem-vindo e o maldito totalitarismo. Bom, ando às voltas, desculpa. Talvez se deva perceber antes de mais o que se pode assinalar dentro do território da utopia... e julgo caberem as duas possibilidades, podendo estas jogar simultaneamente. O que assistimos hoje na sociedade capitalista parece não se distanciar demasiado deste território perigoso e que traz acidentalidades, oportunidades e infortúnios... (o conflito da selva). Coisa que me levanta outra questão: Exigindo hoje outro tipo de abordagem paradigmática, das utopias autocráticas chega-nos ainda a informação de uma significação da vida... que entretanto desapareceu (fosse ela o que fosse no seu tempo). Porém, desde a margem, por exemplo, deste “rio de conversação”, a memória dessa visão outrora totalitarista, expõe-se agora por “fragmentos” – esses que nada mais são do que obstáculos a esta outra “utopia”, termo talvez incorreto... talvez “momento”... entrópico, fosse mais pertinente, momento para o qual continuamos a contribuir incessantemente e ao qual chamamos de contemporaneidade. Nesta ideia de complexidade, na qual a dinâmica de fluídos até pode ser metáfora, vem a propósito o próprio projeto colaborativo: “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?”. Tenho vindo a propor a alguns artistas essa mesma interrogação...do projeto. Um projeto que lida com a água e as possibilidades e impossibilidades que ela permite de forma dinâmica... a ver quais os *feedbacks* que surgem desses convites... Quando colocas a questão *homoloïdal* (homologia), vejo-a no real. Numa utopia... bom, não sei se o processo de ontogénese e filogenia se transformariam noutra coisa. O real existe sob algo irregular, desordenado, assimétrico, que não parece esquecer também as suas características de “origem” e o seu registo pela diversidade de organização. Portanto, terá o espaço da utopia um carácter vinculado à harmonia, à simetria? Uma coisa bucólica, estática, suspensa e sem memória e organização? As figuras homólogas, estabelecem-se pela questão de simetria/assimetria, não é? (também se nos referirmos ao seu recorte como precisamente acontece neste projeto da “ilha da utopia”)... e quando apenas a silhueta é considerada, o que acontece aí? Nesta perspectiva, seria este fenómeno verosímil e involuntariamente sujeito a qualquer problemática de escalas? Parece que os fractais de que falas nos lembram os padrões dentro de padrões... e sabemos da causalidade, da imprevisibilidade, de que tudo o que fazemos tem consequências no nosso mundo, e que não as controlámos mesmo que pensemos

que sim... Não poderemos sempre chegar à escala grande de Einstein e relativizar? Ir à escala quântica e indeterminar? Não se passa uma permanente transmutação das formas em nosso redor? Não veremos isso todos os dias da nossa vida, à nossa volta? A entropia em ação, as leis da incerteza, da natureza nas formas “euclidianas”, desestabilizando-as, nas escalas, onde energia, matéria e informação entram no jogo de transformação... Quero acreditar na possibilidade de uma matemática não-euclidiana, ou que pelo menos seja possível sempre levantar questões ao seu “racionalismo”, para que daí se organize a diversidade das ideias, das coisas... Substancialmente, nesta exposição individual que estou a preparar para a Oficina Cultural: “...Nice to see you Ms. Hollow!”, iremos poder ver um “mergulho nesta matéria” (risos...sim mergulho mesmo...). Veremos neste processo o conceito de Utopia a partir da abordagem que tenho vindo a desenvolver sobre a obra de Thomas More. Ele escreveu a coisa por volta de 1516... O que propus foi um encontro/confronto com a ideia de entropia... aquela que nos assinala, comenta, sobre a degradação do monumental (sonhos construídos da modernidade...). Lembro-me sempre de Robert Smithson...



Figura 6

J.TUDELA: Utopía es lo que no está en ningún lugar pero Tomás Moro introduce un matiz fundamental, (creo que es un matiz político frente a la primera definición ambigua y casi geográfica), empieza a plantear la posibilidad de otro mundo mejor,

de un lugar ideal, de una sociedad perfecta. Es como si pasáramos de la tarea de localización de un agujero negro en el cosmos al diseño de una ambición humana, al deseo de perfección. Lo que parecen evitar todos los que se empeñan en diseñar esa 'utopía', que no han sido pocos, es una discusión sobre la 'actualización' del paraíso. Me explico, nos hablan de modelos cerrados y no creo posible que el ser humano sea capaz de construir un sistema cerrado, un modelo que no necesite 'actualizaciones' porque necesariamente ese mundo perfecto ha de estar en un contexto más amplio que interactuará con él, pero sobre todo no entiendo la felicidad como algo estático; un sistema cerrado y en equilibrio me asusta, me recuerda modelos políticos asfixiantes y poco recomendables.

ALEXANDRE: Certo Javier, a “ilha” que proponho como instalação, é de água, pois considero também que a Utopia (como terreno firme) não pode existir. Também tento não me preocupar demais, pois sei que o caos (no sentido científico e filosófico que aqui analisamos) ganha sempre, em todos os campos, o social, o humano igualmente. A ideia de perfeição e de sistema isolado, também me deixa profundamente desconfortável, e claramente prefiro que haja visão crítica e irregularidade na construção desse sistema. E que este “sentido”, gostava que ficasse claro, se entendesse na adaptação e reformulação permanente da experiência com o contexto, com os indivíduos, as instituições... O axioma nunca deveria ser o da estagnação. Vejo ainda a própria organização do caos como aquilo que interessa ver: a vida. E esta para mim é próxima daquela que “via” o realizador português António Reis, ou seja: a coisa mais importante... (gestos). E nessa, segundo as suas propriedades e processos ativos e dinâmicos, uma reorganização contínua, em marcha com as acidentalidades ideais para uma prática artística contemporânea. No entanto, o nosso sistema social, político e cultural (de uma determinada sociedade do espetáculo) acredito que tenta criar-nos alienação (desta vida)... preferem inculcar a simulação virtualizada. Mas há tudo na realidade que faz romper com a “ordem” falsa da comunicação de massas, com a qual o poder vai conseguindo iludir e fazendo-se existir. É pois o jogo do controlo, que vê na dinâmica transformadora do caos uma ameaça que pode desequilibrar os dados do jogo desse autodomínio, não tendo alternativa a utilizar esta de forma arditamente enganadora para ofuscar, tornar opaca essa mesma realidade e levar os seus ideais a bom porto. É um estado de incerteza, uma condição entrópica a que temos que dar a máxima atenção. O que estou a tentar dizer, é que tudo gira em torno da “ilusão”, mas que ao contrário da arte –que percebe a ilusão, ou a utopia no silêncio, e como importância intrínseca da sua imagética– esta gente vai-nos tentando iludir que esta “ilha” é real, e que a vida nessas equações é interminavelmente alimentada através da sua virtualização. Por isso, a morte é rebatida, normalizada (de forma aparentemente benéfica para todos...). Bauman lembra-nos que essa “morte” nos produtos é fulcral, pois é a partir desse sentido descartável que a indústria de consumo pode produzir desejo de consumo do “novo” produto, embalado e brilhante. Essa “normalização” atua talvez como razão única, denotando falta de abertura à

construção e comunicação coletiva efetiva, real, do diverso, da oportunidade efetiva de expressão, do alerta dos problemas e das injustiças dos decisores. Tudo é virtualizado no sentido de anulação do real, e no centro deste problema estará a conversação inevitável com o ruído (“estado” e “processo”). Encontraremos aí a viabilidade da arte, da utopia desta? Sim, claro, olhando-a de forma aberta e imperfeita, não propriamente de mãos dadas com o ruído (o lixo, a água manchada), mas precisamente assumindo estar neste meio, operando para uma (re)organização real e declarando possível a comunicação que possibilita a transformação. E se a velocidade incutida por estas lógicas é cada vez maior (para que a percepção falhe), o resultado será sempre o que o diverso vá desenhando e em mudança. Todos os sistemas acabam um dia...a natureza das coisas assim o dita.

Para este projeto, isto está claramente... na água. Propõe-se um sistema (no qual é apenas condicionada a participação dos artistas convidados no momento do convite...). É apresentado um “cenário”, uma probabilidade (conceptual) que se assume formalmente para as “intervenções” dos artistas convidados, ou seja: retirando de cena a própria ilha da utopia (a que se ostenta na ideia de pureza e perfeição), e permanecendo o desenho da sua silhueta... O que fica? Um sistema aberto, um mar desarmonizado –como plano irregular–, uma realidade complexa, assimétrica, lacunar, e quem nela navega (sem controlo, paradoxalmente numa realidade moldada pela própria silhueta utópica – a do sonho ideológico?!). Curiosamente, e a partir de uma transmutação, esse mar “recortado” ganha a forma da ilha ausente (aquela que se prognosticaria perfeita); um género de buraco negro que receberá as obras numa “superfície expositiva” absolutamente instável – a água. Um cenário que sendo por um lado obscuro ou enigmático, nos traz um pensamento: “de onde vimos e para onde vamos...”. É interessante percebermos que estamos vivos tão pouco tempo, num tempo e espaço instáveis. Ele pode funcionar aqui indefinidamente como um portal de um regresso à concentração, simultaneamente à desintegração e ao desaparecimento. Questões que se levantam ao próprio funcionamento dos sistemas, ao da arte, e de toda a vida. Estas questões são traduzidas para esta instalação “Open System”... Um objeto-instalação, que seria simultaneamente um espaço para instalar os trabalhos dos artistas convocados. Onde o diálogo entre este grande objeto que projetei, e os trabalhos destes artistas, invoca a dificuldade de definição entre “obra” e “espaço expositivo”¹².

¹² Por me parecer importante, desenvolvi este comentário extraordinário sobre este fragmento da conversa:

Estes são processos de decisão complexos, que se seguem para formar pequenas narrativas: entre o artista, a curadoria, a produção, a mediação, mas sobretudo com o fluxo emergente. Vejo com calma tudo isto, quando olho a prática da arte, a do meu tempo e de outros “tempos”, como o tempo “da abertura”... das vanguardas, do tempo duchampiano, da Fluxus, das novas vanguardas... Vejo com calma, que esta forma complexa e dinâmica de intervir no campo da arte pode ser uma insígnia contra a sedimentação mortífera dos sistemas fechados. A prática artística naturalmente não pode ser reduzida ao objeto, ela contamina-se e contamina. E por isso os limites entre o ato de instalar (como artista) e o ato de reinstalar (como artista-curador) não existem se houver compromisso entre aquele que propõe a abertura e a comunidade participativa. Essa prática pode ser sim, sempre, renegociada com essa comunidade, com o contexto, com os outros. Na certeza porém, de que a imaginação é sempre livre de redesenhar o sistema, e livre de propor um outro universo... de apresentação e para a interpretação. Podia lembrar aqui vários curadores, artistas, agentes “independentes”, que contribuíram para um desdobramento e cruzamento das linguagens e categorias (alguns chamaram a este sistema de apresentação, singularmente: “forma” – a expositiva). Agentes, que respeitando as identidades categoriais que se vão formando nos campos de atuação, também sabem reconhecer a sua expansão e as intersecções decorrentes. É por aqui que penso: respeitando as regras de cada sistema, mas propondo a exploração e o reinício destes se isto for decidido de forma emergente e pertinente.

Um sistema onde entram objetos e estes são transformados, podem-se degradar e perder, podem-se afundar... saem certamente, pela funcionalidade da instalação, pelo seu processo e saem pela interpretação. Outros objetos poderão vir a seguir, juntando-se a estes, aumentando a entropia do sistema. Este estado de incerteza e indeterminação do lugar da arte, da entropia... o facto de eu regressar sempre a esta questão frente aos sistemas fechados... (e como sabes enviei-te o convite para participares neste projeto), leva-me até à seguinte pergunta, que me é pertinente: que responsabilidades tem para ti o artista neste cenário?



Figura 7

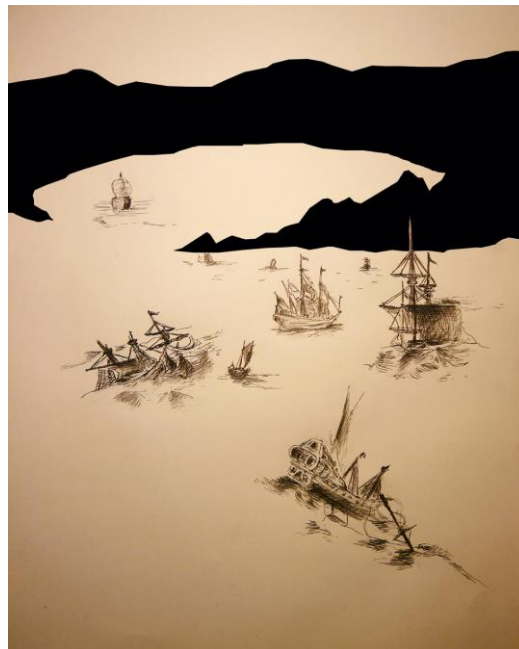


Figura 8



Figura 9



Figura 10

J.TUDELA: Sí, he recibido y sabes que he aceptado participar en tu propuesta. Me parece importante ver como relacionas las ideas de utopía con tu trabajo sobre la entropía. Necesariamente se aleja un poco de esa visión de 'paraíso' de Tomás Moro. Has manejado muchos conceptos que son herederos de la incertidumbre y de la indeterminación y veo otros posibles recorridos. En el paraíso no es posible el cambio ni la incertidumbre. Pensando sobre tu trabajo investigador recuerdo que primero aparecieron las ideas de homeostasis y la de autorregulación. Aquí encontramos una primera diferencia: por un lado la idea de entropía se puede identificar con la tendencia al caos y al desorden en los procesos artísticos, en la obra, en el sistema del arte y en la interpretación del espectador, por otro, la homeostasis aparecía como un proceso de autorregulación interno que intenta mantener unas normas constantes y cierto equilibrio mediante mecanismos de retroalimentación. El término homeostasis, que planteabas como posibilidad de englobar tu proyecto, me hizo dudar; metodológicamente tenía la impresión de que se trataba de una expresión que se construye desde la biología y las ciencias médicas y la fisiología; pero eso no era un problema importante, me preocupaba que homeostasis cobraba el sentido de una reacción 'automática' incluida en el mismo sistema. No sé si recuerdas que por eso nos inclinamos por la autorregulación que se refiere a todo tipo de sistemas y entidades complejas, que no implica sólo la reacción a agentes externos y donde puede situarse al artista en un contexto muy amplio y aplicarse al autor cierta intención y, por lo tanto, responsabilidad. Procuro no olvidar que la incertidumbre esencial es una herencia de la muerte. Planificamos nuestras vidas sobre una pregunta sin respuesta y eso tiene consecuencias en la forma en la que construimos la vida. Por el hecho brutal de la presencia de la muerte la vida no puede ser de cualquier manera. Aquí aparecen la ética y la estética: norma y forma caminan juntas. Normas y responsabilidades que se aplican también a la tarea del artista... siento que aquí se acaba la coartada para la torre de marfil y el ensimismamiento. Puede ser que en el capítulo de responsabilidades se incluya la posibilidad de implicación del artista en labores de comisariado. En tu caso es una parte importante de tu proyecto artístico e investigador. ¿Cómo ves todo este recorrido ahora?

ALEXANDRE: Pois, de facto, não posso fugir ao compromisso que os programas de comissariado são uma parte importante do meu processo de trabalho. Como já referi por diversas vezes, não me revejo no papel formal de um *curator*. Revejo-me como um artista... talvez melhor, um agente que lida e gere “mensagens” dos territórios da arte, que trabalha com processos inerentes ao de um artista, de um curador, de um produtor, de um mediador. Serei um artista-comissário? Bom, a *praxis* da arte, com essa visão transversal fluentemente se expande para outros territórios. Interessa-me. É um sistema inteligível, dinâmico, que se vai “autorregulando” –e claro que me refiro, como sabes, à autorregulação do sistema perante as suas problemáticas de decisão e o meio–. No sentido de se fazer “escapar” e atualizar de uma forma

receptor... e mesmo que chegue, pode nem haver o interesse para uma decodificação do que proponho. Portanto, a partir do momento em que pressiono “enviar mensagem”, deixo de controlar o processo de construção da obra, o que também me interessa. Interessa-me esse processo aleatório, variável, no qual passamos a um esquema disseminado. A questão relacional exercida, o processo participativo, é importante para o um resultado final imprevisível. Se essa reciprocidade não acontecer declaradamente (e estamos a jogar neste momento sem “rede”), a obra ganha apenas “outro” formato, e esse é da mesma maneira, imprevisível. Vejo auto-organização, indeterminação (enquanto o sistema se vai desenhando), e no limite, esta conversa, já o vai sendo assim.



Figura 12

J.TUDELA: La conversación que propones me hace pensar en otro autor y en otro texto. Tu regla de juego deja bastante margen de maniobra para los que vamos a participar del proyecto e intervenir en el proceso. El proceso está abierto y el resultado es participativo, dices, yo también lo creo así. Este verano he releído ‘El final de la utopía’ de Herbert Marcuse. Hace más de 40 años, Marcuse nos avisaba de que existían las condiciones para transformar nuestro mundo en un infierno o en un paraíso: ‘toda forma del mundo vivo, toda transformación del entorno técnico y natural es una posibilidad real’.

En el texto hay una preocupación por las condiciones históricas como desencadenantes de los cambios históricos, al tiempo que desconfianza hacia la idea de progreso, y de la continuidad de los procesos de progreso. Fíjate que con Tomas Moro hablábamos de un mundo perfecto, de un lugar perfecto. Con Marcuse nos encontramos con la Historia, muchas de las preguntas que va haciéndonos sobre Marx y el socialismo y la transformación de las situaciones sociales están centradas en el problema de los cambios y del tiempo. El concepto de utopía es un concepto histórico, dice con total contundencia. Lo posible, lo imposible esta en el tiempo y en como las fuerzas materiales e intelectuales se apliquen a ellos. De igual modo se comportan los procesos artísticos, también sus cambios se instalan en el tiempo. Nuestro pequeño ‘juego’ artístico está abierto a la participación y a la implicación como agentes de una transformación... no es comparable con el propósito de la eliminación de la pobreza y de la conquista de la libertad, pero es una metáfora de los mecanismos de interacción, de los objetivos colectivos e individuales y de los cruces de los procesos que necesitan de un lugar/no lugar pero que se construyen en un tiempo/intemporal.

ALEXANDRE: Na mensagem-convite para este projeto, que enviei aos artistas, refiro a questão da “abertura” que lhes deixo para trabalharem, mas essa mensagem é apenas uma delimitação, o exercício ou a proposta de uma zona de ação, para daí cada um desenvolver o que julgue necessário... Esta peça transporta um contorno político, não por eu o dizer, mas sim por tudo o que ela comporta. Se um dos artistas convidados quiser impulsionar isso para outro nível de perturbação penso que a própria peça o ajudará. No outro dia, estive a ver um mini-documentário sobre o *Lars Von Trier*, no qual um dos atores falava um pouco do processo de trabalho do realizador... e, salvaguardando as diferenças entre um processo de direção e um processo de curadoria, percebi que não procuro de todo utilizar uma atitude, digamos obsessiva de controlo. *Lars Von Trier*, nome forte do cinema, cujos filmes admiro, assume uma forma de trabalho antipática, mesmo sórdida onde as suas diretrizes são indiscutíveis. Entendo, mas não me reconheço nessa forma de trabalhar. Quando me deparo com esta “curadoria” (como acontece por vezes noutros casos), o processo é em absoluto oposto a esse tipo de orientação: é antes dialogante, opinativo e incerto, procura-se contextualizar, debater e expandir o conhecimento, e sabemos de onde partimos, mas não sabemos onde vamos chegar. Há situações obviamente de confrontação, em que se procura a conciliação, mas isso não é uma questão de força e pressão, é uma descoberta flexível na qual igualmente se pode reconhecer e desenvolver um processamento intenso de aprendizagem. O processo é controlado apenas no momento da mensagem (e continuo a referir-me especificamente a este projeto). Embora possam ser incontornáveis alguns “alinhamentos”, não me parece vantajoso interferir demasiado com o processo do artista que teve já a amabilidade de se tornar corresponsável do projeto (e isso é por si, profundamente estimulante). Exerci uma “seleção” porque

confio na pessoa que estou a convidar, no seu trabalho, depois, deixo que o sistema se desenhe na água... (após a mensagem, a água é o meu elemento permanente de interferência). Prefiro aqui fazer crescer esse “feedback” – que o artista vai dar à minha mensagem do que voltar a condicionar o processo. É por isso que este processo é aberto, ele não volta a ser “controlado” pela minha parte, mas sim impulsionado! Como dizes, em *Herbert Marcuse*, há uma visão histórica da Utopia, e isso traz-nos atrás a memória, a dura realidade, e da inconsciência exercida de seres humanos sobre outros seres humanos... Agrada-me o facto de toda a sua filosofia ter sobrevivido, dele ter sobrevivido, claro, ...a tudo o que sentiu naquela difícil prova humana. Se *Marcuse* tinha a palavra como arma e a utilizou na sua época – que cada vez mais me faz lembrar a nossa, agora e aqui (como se de um estranho *devenir* de tratasse) – a nossa luta passa pelo vocabulário que falamos, e o meu terá que lidar com o da arte. Luta, dizia, no âmbito social, sobre os mecanismos de controlo e sobre a perversidade dos sistemas manipuladores e predadores. Por outro lado, temos a Utopia de *Thomas More*, que a vejo por vezes como um género de *Disneyland* para adultos... por isso lhe recortei a ilha do mapa... (risos). E interessa-me muito, a questão do tempo, que bem referes... Em boa medida, a ação do tempo, a sua relação com o estado zero de energia, essa tendência que o acompanha. Tempo, que nos vai lembrando da ideia de irreversibilidade, e do nosso próprio fim. Por outro lado, leva-nos até à ideia de liberdade e ordem, até à organização que se reestrutura, para dar lugar... *ad infinitum*. É fundamental para os artistas que participam no projeto estarem atentos à frase que coloquei na mensagem, e que propõe a inevitabilidade da ação “autocéfala” do tempo e dos elementos naturais, como a água – sobre as obras que ali se vão fundindo com um determinado estado da matéria, evocando toda a realidade e o seu funcionamento:

“Há ainda uma outra condição, a de que vocês percebiam que essa “desaparição da ilha” aconteceu há muito ... portanto a ação do tempo é uma particularidade que poderá ser evidente no resultado estético desses objetos. Podendo inclusivamente, no limite, haver propostas nas quais se questionará a própria necessidade de objeto...” ver: Figura 4.



Figura 13

J.TUDELA: La frase anterior me hace pensar en esta conversación y, tal vez, podemos ahora prescindir de las palabras, e incluso, si estas de acuerdo, los espectadores pueden prescindir también de nuestra imagen. Gracias por tu invitación, Alexandre.

ALEXANDRE: O obrigado é para ti Tudela, por teres estado aqui comigo a conversar a esta mesa. Sim, vamos sair de cena, e podemos trocar ou transformar mais uma vez o vocabulário, reconstruindo este sistema e colocando esta “mesa” que é objeto, à disposição da entropia...

...

Índice de Figuras

1 – Imagem da instalação “Bolo de utopia”. Exposição: *Alexandre A. R. Costa - Nice to see you Ms. Hollow*. Oficina Cultural, I.P.V.C. Viana do Castelo, Março e Abril, 2010.

2 – O convite para a colaboração de artistas no projeto – Imagem/texto referente ao convite que formulei via email a vários artistas, para a colaboração destes no projeto: “Que podes fazer perante o desaparecimento da utopia?”, e resultando daí na “ativação” (um processo de transmutação por fases) da instalação “Open System” na exposição: *Nice to see you Ms. Hollow*. Oficina Cultural do I.P.V.C. Viana do Castelo, 2010, e na exposição: *Tempo Emprestado Tempo Modificado*. Centro Cultural Vila Flor, Guimarães, 2010;

3 – Imagem do vídeo em exposição – da performance: “Partitura para desmontar uma conversa sobre a utopia” de Alexandre A. R. Costa & Javier Tudela. Exposição: *Alexandre A. R. Costa - Nice to see you Ms. Hollow.* Oficina Cultural, I.P.V.C. Viana do Castelo, Março, 2010.

4 – Imagem (detalhe) da instalação “Caixas”, complementar à instalação “Open System1”. Exposição: *Alexandre A. R. Costa - Nice to see you Ms. Hollow.* Oficina Cultural, I.P.V.C. Viana do Castelo, Março e Abril, 2010.

5 – Imagem (detalhe) da instalação “Caixas” complementar à instalação “Open System2”. Exposição: *Tempo emprestado Tempo modificado*, inserida no Projecto I.M.A.N. 2010. Centro Cultural Vila Flor, Guimarães, Outubro, 2010.

6 – Composição de imagens referentes ao processo de produção da instalação “Entropia para Utopianos”. Exposição: *Alexandre A. R. Costa - Nice to see you Ms. Hollow.* Oficina Cultural, I.P.V.C. Viana do Castelo, Março e Abril, 2010.

7 – Planta da instalação “Open System1” projetada para o espaço da Oficina Cultural, Exposição: *Alexandre A. R. Costa - Nice to see you Ms. Hollow.* I.P.V.C. Viana do Castelo, Março e Abril, 2010.

8 – Desenho – Pormenor da instalação “Naufrágios à porta”. Exposição: *Alexandre A. R. Costa - Nice to see you Ms. Hollow.* Oficina Cultural, I.P.V.C. Viana do Castelo, Março e Abril, 2010.

9 – Imagem (detalhe abaixo) da instalação “Open System1” + (detalhe na parede) da instalação “Talk Talk”. Exposição: *Alexandre A. R. Costa - Nice to see you Ms. Hollow.* Oficina Cultural, I.P.V.C. Viana do Castelo, Março e Abril, 2010.

10 – Imagem (detalhe) da instalação “Open System2”. Exposição: *Tempo emprestado Tempo modificado*, inserida no PROJECTO I.M.A.N. 2010. Centro Cultural Vila Flor, Guimarães, Outubro, 2010.

11 – Imagem do gráfico (da instalação “Open System2”). Exposição: *Tempo emprestado Tempo modificado*, inserida no PROJECTO I.M.A.N. 2010. Centro Cultural Vila Flor, Guimarães, Outubro, 2010.

12 – Imagem da instalação “Toda a matéria, informação e energia” adicional à instalação “Open System2”. Exposição: *Tempo emprestado Tempo modificado*, inserida no PROJECTO I.M.A.N. 2010. Centro Cultural Vila Flor, Guimarães, Outubro, 2010.

13 – Imagem da instalação “Open System1” (em fase de construção). Exposição: *Nice to see you Ms. Hollow.* Oficina Cultural, I.P.V.C. Viana do Castelo, Março e Abril, 2010.

Créditos das figuras/imagens

2, 3, 4, 7, 8 – Alexandre A. R. Costa

1, 5, 9, 10, 12, 13 – Ana Serra

6 – Alexandre A. R. Costa e Ana Serra

11 – Alexandre A. R. Costa e Jorge Fernando dos Santos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(devido à segunda parte do artigo ser uma conversa, esta bibliografia refere-se apenas à primeira parte)

ADORNO, T. W. (1982). Teoria estética. Lisboa: Edições 70.

BAUMAN, Z. (2007). Liquid Times - Living in an Age of Uncertainty, Cambridge, UK: Polity Press.

CAMUS, A. (1942). Le mythe de Sisyphe. Paris: Gallimard.

CAPRA, F. (1996) The web of life. New York: Anchor Books.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996) Creatividad – El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós.

FOSTER, H. (1996) The return of the real. London: MIT Press

LIPOVETSKY, G. (1994) O crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Dom Quixote.

LIPOVETSKY, G. (1989) A Era do Vazio. Lisboa: Relógio d'Água.

MATURANA, H. R. e VARELA, F. J. (1973) De máquinas y seres vivos: Una teoría de la organización biológica. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

– (1987) The tree of Knowledge: Biological Roots of Human Understanding. Boston: Shambala Press/New Science Library.

MICHAUD, Y. (1998) La Crise de l'art contemporain: utopie, démocratie et comédie. Paris: Presses Universitaires de France.

MORVS, T. (2006) VTOPIA. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NEGREIROS, A. (1991) Manifesto Anti-Dantas. [em: FRANÇA, José Augusto. A Arte em Portugal no Século XX, 1911-1961. Lisboa: Bertrand Editora].

NIETZSCHE, F. W. (2006) Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo. São Paulo: Companhia das Letras.

PRIGOGINE, I. (in collaboration with STENGERS I.) (1997) The End of Certainty – Time, Chaos, and the Laws of Nature, New York: The Free Press, A Division of Simon & Schuster Inc.

SCHNEIDER, E. D., e SAGAN, D. (2005) Into the Cool: Energy Flow, Thermodynamics, and Life. Chicago and London: University of Chicago Press.

WAGENSBERG, J. (1989) Ideias sobre a complejidad del mundo. Barcelona: Tusquets.

15 | *New leylines to the future: with culture creatives leading the way*

Teresa Tipton

NURTURING CREATIVITY

Leylines were discovered in the 20th century as ancient tracks that connected people and place together through natural and man-made demarcations. Conceptualized as intersecting pathways across the landscape, leylines functioned as geomancers of alignment, uniting physical and non-physical spaces together for communitarian well-being. Utilized as metaphor for establishing new networks across disciplinary domains, leylines offer the possibility of envisioning new interdependencies in both individuals and communities alike. In my talk today, I want to query into how these interdependencies can be established and woven together through the social dimensions of creativity.

In his book *A Theory of Everything: An Integral Vision for Business, Politics, Science, and Spirituality* (2000), Ken Wilber draws upon Paul Ray and Sherry Anderson's study (2000) identifying a population they termed Cultural Creatives from national surveys in Western Europe, the United States and Japan. Over the past 22 years with 100,000 people, the authors measured and classified their values, worldviews and lifestyles. Cultural Creatives are now projected to be about 35% of each country's population, plus or minus 2%. <http://culturalcreatives.org/cultural-creatives/> As a new kind of person that emerged from the social movements from the 1950s and the influence of information saturation today, Cultural Creatives include artists, scholars, cultural critics and managers, mediators, researchers, social activists, educators, curators, artist collectives, students, and those defying categorization. They state,

The Cultural Creatives care deeply about ecology and saving the planet, about relationships, peace, social justice, and about authenticity, self actualization, spirituality and self-expression. Contrary to media stereotypes about being either for personal development or activism, they are both inner-directed and socially concerned: they're activists, volunteers and contributors to good causes... <http://culturalcreatives.org/cultural-creatives/>

According to Ray and Anderson (2000), Cultural Creatives contribute new values and worldviews. Their function is to form a bridge across two other cultural groups – Traditionalists, whose worldview is rooted in the 19th century, and Moderns, who see the world through the rewards of material wealth and success.

We can see how the conflicting worldviews of these groups are borne out in EU cultural policies and educational practices today. In 1989, UNESCO (2000) declared that traditional and popular culture is part of mankind's universal patrimony and a powerful means of connection between different people and social groups and an affirmation of their cultural identity. Following an international study linking sustainable development to culture, UNESCO went further to call for redefining the meaning of cultural heritage to include its intangible aspects in cultural development (UNESCO 2000). The report was successful in calling for culture to be represented in all discussions of development.

Practically speaking however, EC funded cultural programmes are purposed for the enhancement of the common European cultural area and to encourage the emergence of a sense of European citizenship (Cultural Programme 2010: 41). In ideological discourse about producing a common cultural area and European identity, both definition and practical considerations are missing for what and how a common identity of 'Europeanness' would look like and be developed. Instead, the EU's current emphasis on 'social cohesion' as a pressing need for a rapidly diversifying population, has positioned arts and cultural education into yet another kind of instrumentality, used to experience cultural identity and teach multiculturalism for citizenship education.

The result is that EU driven school reform efforts have not given adequate investments and resources to teach the diverse languages of arts and culture upon which creative competencies are based. Contributing to the further marginalization of 'non-essential' language development is the way in which culture as a term has been narrowly interpreted through the fine arts and the practice of its disciplines. In EU cultural policy, culture is still defined through classical and romantic ideals in language that uses "...'cultural sensibility' and '..the awakening of a curiosity regarding the arts and our cultural inheritance', and 'the development of taste and a sense of quality'. Enculturation, in this manner, as a goal of EU cultural education policy and programs, however, is increasingly being correlated to measuring its enhancement of economic growth and development.

At the same time, according to accountability standards for EU-27 schools 'tuning' to competencies favoring science, math, literacy, and technology in schools, cultural programmes do not weigh-in as 'productive' of either knowledge or economics and

are being further reduced in public schools. Further contributing to this perception, EU policies do not define, nor do they expect schools to intentionally produce creative competencies to support their expected outcomes. Nor can they, given the current structural limitations of a pre-defined systems of competency-based outcomes favoring math, science, literacy and technology education. After twenty-five years of managing educational outputs for professional preparation in jobs, 45% of which the EU has determined don't exist yet (Europe 2020), it can be seen that the imposition of predefined outcomes and their assessments structurally, can act as a deterrent to innovation, spontaneity, and flexibility. At the same time, current graduates of secondary institutions in the EU are expected to become a part of an increasingly globalized workforce producing 'cultural capital' through creative enterprises supporting a creative economy.

Rhetorically, there persists an attitude that creativity is a psychological trait or cultural product, impeding its inclusion in the language of educational competencies generally and cultural funding in particular. Creativity is still being defined as producing novel ideas that are useful (Sternberg 2003), thus obscuring what could be considered creativity as a discipline. Many social assumptions about creativity remain rooted in an 19th century worldview that individuals are born innately creative (or not), and that aesthetics, if it is still taught, is rooted various systems of perceptions of beauty. Both narrowly correlate learning to evidence of production, whether artistic or conceptual. Creativity remains demonstrable through the individual and is objectified as a quality or property that is possessed (or not).

The idea that individuals are born innately creative is further mystified by the educational belief that creativity cannot be taught. The reflexive conundrum operates like a lemniscate: if creativity cannot be taught, it cannot be measured; what cannot be measured means there is no evidence of it. Within accountability schemes for outcome measures in schools, this caveat has meant creativity cannot be claimed to be produced, it appears, except in cognition studies, using experimental designs, as a tool furthering industrial design thinking. The outcome is creativity's near absence from core competencies and support for their networks, enterprises, and operators across the EU-27.

There is a fundamental mismatch rhetorically and practically between these positions and their ensuing public policy mandates. Because culture has been traditionally

narrowed by definition and funding, not enough is known about other forms of culture, including popular culture, and how they operate today through social networks and uninstitutionalized environments. The EU call to define the scope and impact of cultural and creative activities in local economies thus implies the necessity of developing a new form of analysis of how the creative economy works (Agadic & Addict 2011: 10). To emphasize what creativity and culture can produce economically, however, is missing one important dimension: if culture is produced, it also needs participants, users, and consumers, for which social creativity cannot develop without the foundational skill dispositions created from art and cultural education.

Now that the clash between these ideological camps and the structural inequalities between them has come of age, the challenges that cultural communities face are no longer individual, nor informational, they are relational.

CREATIVITY: A UNIVERSAL, BASIC HUMAN NEED

The first leyline through which I propose building new relationships, is epistemological, and draws upon the work of Chilean economist Manfred Max-Neef (1992) who addresses global economic problems through his theory of basic, human needs. Max-Neef argues that basic, human needs are always present across time and space, culture and historical periods but vary in how they are satisfied. Satisfiers on the other hand, may fulfill more than one need at a time. Nine universal basic human needs: subsistence, protection, affection, understanding, participation, leisure, identity/meaning, freedom and creation, establish the pillars from which people become protagonists in their own development (Max-Neef, 1992:198). He juxtaposes these nine with a tenth need of transcendence, which he found is not culturally universal. In his call for the reformation of world economies, the role of creativity is recontextualized from an add-on to a universal, basic human need. Max-Neef's model of basic human needs and their satisfiers (Max-Neef 1992: 197) recontextualizes human development beyond hierarchies, arguing for influencing group perception and design of the social context for civil society and its development.⁶

Connected to this is the evolution from a *public* to a *public space (the public)* was

built upon the emergence of liberal market capitalism of the 19th century, incorporating the influence of business, working conditions, and the capitalization of culture which transformed urban spaces. Under welfare state and corporate capitalism of the 20th century, formerly *public spaces* began mediating discussion points between private individuals and groups. Democratically exerting their opinion became equally dematerialized and symbolic and citizens in democratic societies became dominated by the influence of mass media, consumer culture and the interests of corporate globalization. The current push for the development of culture capital around the globe, is codifying cities into circuits of consumption for tourists and markets alike.

Today, *the public sphere* is used by mass media to influence and fashion public opinion according to the controlling interests of the media sphere. Mediating inside of psychological spaces instead of physical ones, today individuals become marketable forms for public services provided in a culture of consumers (Habermas 1989: 171). Habermas addressed this issue by proposing a process of critical intervention into public communication through language. He theorized the use of language and *communicative action* to resist the structures that use language and communication to control and manipulate meaning.

Psychologically, shared spaces coexist with those who are physically and socially abjected. Inequalities are stratified behaviorially as well as geographically through economic destabilizations and global migrations, transforming national scripts from belonging to uncertain hybridizations of identity. The simultaneities of space become new ordering principles, where the politics of place take place within the theorization of space itself. As Latour states:

It is hard to realize that the trouble with nature is tied to the notion of space that has come from the confusion— instantiated in the *res extensa*—between the ways we come to know things and the ways things stand by themselves. (Latour 2009:144)

Wilber (2000:156) elaborates, “...the forms favored by the culture come to exert increasingly influence over, and eventually to dominate, the characteristic bits that the children have been producing with relatively little instruction from the culture.” (p. 156). In the contemporary context, an aspect of this process is referred to as memes, a kind of cultural coding that passes generationally (Wilber, 2000).

Wilber (2000) suggests the concept of ‘nested hierarchies’ as a starting point for recognizing that whatever theoretical constructs may have come before or that exist,

have a value as a part of an overall contribution in a vast, expansive field, and they cannot be considered in isolation from the other patterns from which theory is constructed and related.

To get inside this, to focus attention on it and let it announce itself, is the province of new practice in creativity, where the intersections across systems of production, consumption, and theory, puncture understanding, challenging us to go deeper than exclusions and to look at how culture exists, not why. Neither is it sufficient to ask cultural operators to document how much money does their enterprises contribute to business and local economies.

As a critical incentive to examine the EU agenda to educate individuals in service of the knowledge industry, a contemporary Mass Observation experiment could assist in the development of public understanding about how representations for the individual, subject, and identity are formed on the imaginary and symbolic levels by the influence of ideological apparatuses that function through the mediation of language and visual representations.

MASS OBSERVATION EXPERIMENT

To inspire new cultural research in creativity, we can draw upon Great Britain's Mass Observation (MO) experiment that began in 1937 (Madge et al, 1937). Founders of Mass Observation, Harrison, Madge, and Jennings, developed the tool in order to contest public image-making connected to King Edward VIII's abdication of the monarchy in 1936 and Great Britain's ensuing coronation of George VI in 1937. Five hundred volunteers participated in documenting overheard comments and conducted on-the-street interviews in public places and successfully countered mass media pronouncements about the public mood at the time.

The project continued into the 1960s as a large scale social research experiment influencing British public policies by recording conversation and behaviors conducted in public spaces through diaries and open-ended surveys. The organization became incorporated and continued with commercially-based market research conducted through the 1990s. Today, MO's massive archives are housed at the University of Sussex providing an on-going source of research about daily life in Britain.

Imagine for a moment what it would be like to conduct a mass observation experiment in creativity and counteract rhetorical stereotyping and mass media image-making about culture where it remains on the periphery of both funding and discourse in the development of Europe 2020.

Mass Observation recognizes the value of tacit knowledge, which Sternberg (2003) suggests exists alongside intelligence and creativity as attributes needed to puncture mystification and bridge personal interests with common good outcomes. Demystified discourses are increasingly paramount in a world where the challenges of future sustainability are present daily, and activities of the 'knowledge-based economy' all too easily align to sustain current corporate and economic paradigms reinforcing hierarchies of wealth and control.

Mass Observation can also contribute to the public debate about necessary supports for infrastructure and network development connecting individual, social and civic spaces together. Importantly, a Mass Observation experiment can develop grounded theory in creativity, and can link patterns of its appearance within the social life of communities.

Beyond the interrogations of artistic activism, culture jamming or flash mobs, documenting contemporary artistic and cultural practices in the social life of communities as a form of research, points out possible shifts in conceptualizations and realizations from those outside of mainstream organizational systems or cultural codes, who by their very position, are the pulse carriers and edge riders to a sensed but as yet collectively unperceived cliff.

COLLECTIVE DREAMING AND COMMUNITY CHARETTES

More than money, there is the need for imaginative new models for communities to re-imagine the role of culture in their own growth and development. If our intention is to catalyze new zones of cultural development where local, cultural resources are celebrated, supported, and re-imagined, it will require utilizing the synergy of collective creativity and processes supporting transcognition. Transcognition plays an essential role within creativity's overall process and results. As Sullivan (2002:27) writes,

Transcognition is a process wherein the individual and others are parallel and necessary

agents of mind that inform each other through imaginative thinking strategies such as problem-solving, metaphoric association, and critical reflection (Sullivan, 2002:27)⁷

How can community representatives, families, and volunteers participate in collectively imagining their own vision for community development? We can start by claiming public spaces as new realms of enactments and new dialogic leylines. I propose that one of the first possibilities to consider is a community charette. A charette is a facilitation of a large group process which builds collective visions from synthesizing inputs and ideas from people invited to participate in the process. One of the ways communities can enact charettes is through the process of Dragon Dreaming, a holistic method designed by Australian founder John Croft in 2008 for communities to see themselves anew (<http://dragondreaming.org/>). Dragon Dreaming takes people through a communitarian process for eliciting and realizing their innermost desires and visions, into enactments through new projects for realizing them.

As artistic practices in the social realm become increasingly directed away from interventions towards actions addressing socio-cultural mechanisms, institutions and policies, more attention is being given to the role of imagination and creativity as essential best practices to envision new possibilities for reforming the impacts of urban development, addressing economic and cultural displacement, reclaiming habitat, enlivening artificial living and working spaces, and healing the corresponding social illnesses within these realms. Participatory artistic collaborations within social pedagogies, give new direction and voice to the meaning of public, and opening discourse about the meaning and role of the public within civil societies.

The task of developing social and cultural policies inextricably linked with artistic and cultural practices promotes imaginative thinking to what the public may not yet imagined becoming possible. Open source in this context refers to the public being able to access latent possibilities within artist-led models and prototypes that develop, scrutinize and collectively modify participatory mechanisms for civil discourses.

A part of this discourse is necessary support for the essential role of creativity within the cultural capacitation of communities. Within the mutable complexity of new constructions of what it means to be a community, re-presentations can be found

inside the place of one's own presence, existing inside of a large or small collective public, with creativity as an honored and fulfilled basic, human need.

As a form of collective archeology of the future, community participation creates spaces of archiving, of interaction and performance, resourcing and juxtapositions, with investigations to plumb the depths of our own creative capacitation. I don't believe it is too far a stretch to say that we have come here today as an enactment of a community charett, longing for and summoning us to creative visions for the present.

To walk a leyline calls upon intentional enactments, a surrender to signs, and the capacity to know where to look for and use existing resources. Like leylines, cultural creatives call each one of us to new usefulness.

CONCLUSION

To name a destination is enough to ensure a certain pathway. But do we fail ourselves when visions are given over to the economic barometers of accountability standards, through which public and private funding to the cultural sector is being cyphered?

Artists, non-conformists and other Cultural Creatives in their own ad-hoc community research seem to be able to feel and follow the signs and signals of impulses that respond to and give attention to not only what is passing but what can be emerging, a process MITs Scharmer has named 'futuring.' Each day, communities exit en masse and return in rituals of belonging through environments of home, work, schooling, shopping, and leisure, transversing systems of interdependencies and their complex intersections of forced eviction, bankruptcy, exile, and migration. The process of journeying through individual and collective transitions are daily enactments of individual and collective displacement. What I want to call to our attention to today is the question of how we prepare for arriving.

Pedagogical reforms are especially urgent at a time when many students are experiencing a crisis of meaning, but more important is having a sense of cultural education's actual function. Underlying the finding that behavior is motivated equally

by images as well as by basic needs, is an affirmation for re-enlightenment about the meaning and purpose of engaging in the creative process.

The call for change, regardless of its originating sector, does not draw upon the logic of binary oppositions, exclusions, and self-certainty. It comes from an appreciation of the danger created by knowledge divorced from ourselves as living within communities of practice. It derives, as the Occupy Movement informs us, from an awareness of the unique environment of each individual's thoughts – a terrain that is as surprising, and unmappable as its depths.

The creative landscapes of the individual can also be explored through conjecture, a slow, unfolding process that is useful as an empowering force, and as a tool, is one that can help us map our cultural self-location. Uncertainty is, at its core, a creative and world-making process that puts certainty in its place, side-by-side, as one possible standpoint in a terrain of rules and exclusions through which contemporary business and science operate.

Uncertainty offers the possibility of transformation through the cultivation of new spaces occupied by creativity. Creativity exists in the aliveness of the present moment, engendering meanings that each individual bring to word and image, place and time, to feeling and being. Crucial to individual holistic development, being creative is a catalyzing force in the construction of new social insights.

How can communities not only engage with that which is unknown with a sense of self-reflection and wonder, but capacitate it? To attempt to do so, is to start inside, to listen in between the space of silence and the spoken, and to bring the emergent discourses to bear upon an understanding of the authenticity of our own, individual meaning-making processes and their intersections, anchored not through structures but by networks of communication, through signs and signals interacting, reconstituting reality into multiliteracies.

What emerges most compellingly from this kind of reflection is the need for a new conception of creativity, or if you like, a new creative science. It calls for integration by a different kind of faith that comes not from the certainty of facts or an imagined transcendent reality, but from another kind of truth – one that relates to all that cannot be proven by the self-certitude of empirical science, or by a creative force that is yet to be fully recognized or used effectively. Creativity, like dialogue, needs to be

activated. Creativity relies on case exceptions, non-categorical associations, illogical propositions, anomalies, and the ability to develop and design novel disassociations. Despite all else, our capacity for responsiveness remains in the ability to regenerate in the face of life difficulties and challenges. It is this - our capacity for creative imagination and creative perception – that seeds new forms, new patterns, and new ways of relating to the information that is ubiquitous around us.

This creative force, resonating through culture's capacity to touch and be touched inside a network of complex relationships, appears to us continually through factors that logic, and rational thinking alone cannot harness. At stake here is nurturing an ongoing interactive process between each individual life and a larger, network informing and renewing the contents of any cultural process and intention. What one individual knows is never a totality, even when it is most convincingly communicated as such. It is from inside group processes that we can see how voice participates and contributes to the collective knowing. I call this creative intelligence.

*

Together we face an opportune and critical, historical moment to not only speak but to add new languages of possibility. This contribution takes place not just through the operation of semantic play in mental models structured in theories, but through an engagement in the creative process, yielding its own unimaginable inventiveness.

For this reason, there is no need to put culture explicitly in the service of social reconstructivism, or economic development. If within our collective models and processes, a plurality of perspectives and approaches can flourish, then each of us has a set of tools to study how the framework for cultural memes works and how it can be changed. As Freire points out (Horton & Freire, 1990: 41), there is no creativity without rupturing old patterns. Ultimately, we must look for a process and “unlearn” the old one.

Supporting a new paradigm that moves beyond theorizing to investing in creativity, will alter the structure and focus of what knowledge structures are for. For the threshold that is sought is a civic one. Attending to how individuals are cared-for and how they thrive, is not just a case of survival of the fittest, it is a process that is created, nurtured, taught and supported with tangible resources, infrastructures, and networks. That the poetic, the prosaic, and the sublime can emerge hopeful in

authors of all forms today, I invite everyone here as an active participant in your communities of origin for the realization of creative dreams and visions and the capacitation of new forms of culture, yet to be conceived of, with Cultural Creatives leading the way.

REFERENCES

- Agadic & Addict. (2011). ***Estudos das Indústrias Culturais e Criativas na Galiza e no Norte de Portugal. Documento não publicado disponibilizado em CD.***
- Artigas, G. *The Rules of the Game*, <http://www.gustavo.com/>.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Dowdell, J., Fraker, H., and Nassauer, J. (no date). *Replacing a Shopping Center with an Ecological Neighborhood*. *Places*, 17 (3), 66-68.
http://designobserver.com/media/pdf/Replacing_a_Sh_396.pdf, Accessed July 10, 2010.
- Europe 2020, http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
- European Commission Green Paper (2010) *Unlocking the potential of cultural and creative industries*. Brussels: COM(2010) 183, pp. 1-20.
http://ec.europa.eu/culture/documents/greenpaper_creative_industries_en.pdf
- Fulková, M. & Tipton, T. (2011). Diversifying Discourse: The Influence of Visual Culture in the Perception and Creation of Art in School-Aged Children. In Faulkner, D. & Coates, E., (Eds.) *Exploring Children's Creative Narratives*. London: Routledge, 132-156.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain. A cognitive approach to creativity*. NY: Basic Books. ISBN 0-465-00445-8.
- Habermas, J. (1989). *Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: MIT Press.
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking*. Thousand Oaks, CA: Temple University Press.
- Interview with Max Neef. *Entrevista a Max Neef. La teoria del desarrollo a escala humana*.
<http://www.youtube.com/watch?v=xytTkfbPI6>
- Kuhn, T. (1962). *Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, B. (Spring/Summer 2009), *Spheres and Networks: Two Ways to Reinterpret Globalization*. *Harvard Design Magazine* 30, 138-144.
- Madge, C. & Jennings, H. (Eds) (1937). *May the Twelfth, Mass-Observation Day-Surveys 1937*. London: Faber & Faber.
- Max-Neef, M. (1992), *Development and Human Needs*, in *Real-life Economics: Understanding Wealth Creation*, [ed. Paul Ekins and Manfred Max-Neef], London and NY: Routledge, 197-213.
<http://www.alastairmcintosh.com/general/resources/2007-manfred-max-neef-fundamental-human-needs.pdf>. Accessed December 11, 2011.
- McCarthy, K., Ondaatje, K., Brooks, A. And Szanto, A. (2005). *A Portrait of the Visual Arts: Meeting the Challenges of a New Era*. Santa Monica: RAND Corporation. Downloaded October 18, 2006 from http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND_MG290.pdf
- The National Foundation for Education Research. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness. The NFER study: Summary and commentary*. Compiled by Rick Rogers. London, England: Royal Society for the encouragement of the Arts (RSA).
- Prieto, J. (2000), *Los objetos: soportes y desencadenantes de la expresión en Tomás M. y Aranda, L. Práctica de la Expresión Corporal*. Ciudad Real: ~Naque.

- Sternberg, R. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. NY and Cambridge: Cambridge University Press.
- Shor, I. & Freire, P. (1987) *Pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Ray, P. and Anderson. S (2000) *The Cultural Creatives How 50 Million People Are Changing the World*. Boston, MA: Shambala Press.
- Sullivan. G. (2005). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. Thousand Oaks: Sage.
- Tipton, T. (2010), Co-Constructing Knowledge through Reflective Practice: The Role of Discourse, Identity and Cultural Education in Developing Multiliteracies. *Transforming Education Through Innovation*. Budapest: *International Conference and Workshops on Higher Education, Partnership and Innovation (IHEPI)*, 335 -344, ISBN 978-615-5001-15-4.
- Torrents, C. and Castañer, M. (Abril 2009). *Las consignas en la expresión corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica*. Tándem: Didáctica de la Educación Física, Núm. 30, 111-120.
- UNESCO Culture Sector (2000). *World Culture Report 2000: Cultural diversity, conflict and pluralism*. Paris: UNESCO Publishing (No. 2000-120). [Electronic Version]
www.unesco.org/bpi/WCR2000.
- Wilber, K. (2000). *A Theory of Everything: An integral vision for business, politics, science, and spirituality*. Boston: Shambala.

16

Computador na escola: alfabetização digital versus plágio

Maria Alzira Pimenta

RESUMO

Considerando as significativas mudanças nas maneiras de viver e trabalhar, este artigo propõe uma reflexão sobre as formas, as condições e as conseqüências da utilização da Internet pelos estudantes na elaboração de trabalhos. Há uma ambigüidade inerente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), uma vez que elas podem servir tanto ao acesso e gestão de informações, quanto ao plágio. A pesquisa bibliográfica, realizada em livros, periódicos e sites, indicou que há uma preocupação com o aumento do plágio, suscitando a reflexão sobre suas implicações. A análise dos resultados preliminares de uma pesquisa de campo indica que os estudantes não citam as fontes em suas pesquisas na Web e que não são orientados por seus professores para fazê-lo. Além disso, foi possível observar que a prática do plágio está associada a valores compartilhados na sociedade e à falta de competência informacional para organizar o volume de informações disponível, transformando-as em conhecimento. Para reverter esse quadro, faz-se necessário que as políticas públicas e os estabelecimentos de ensino (da Educação Básica ao Ensino Superior) redefinam sua meta: não mais a inclusão digital, mas a alfabetização digital.

Palavras-chave: Alfabetização digital, ética, inclusão digital, plágio, tecnologia da informação.

ABSTRACT

Considering the significant changes in the ways of living and working, this article proposes a reflection on the forms, conditions and consequences of Internet use by students in the preparation of papers. There is an ambiguity inherent in the Information and Communication Technologies (ICTs), since they can serve both access and manage information about the plagiarism. The bibliographical research in books, journals and sites, indicated that there is a concern with the increase in plagiarism, prompting reflection on its implications. The results of a preliminary field research indicates that students do not cite the sources in their research on the Web and are not guided by their teachers to do so. Furthermore, we observed that the practice of plagiarism is associated with shared values in society and lack of information literacy to organize the volume of information available, transforming them into knowledge. To change this situation, it is necessary that public policy and education (Basic Education Higher Education) redefine its goal: no more digital inclusion, but digital literacy.

Keywords: digital literacy, ethics, digital inclusion, plagiarism, information technology.

"...quando conectamos computadores, invariavelmente criamos alguma coisa que é mais que a soma das partes. (...) O que acontece quando milhões de pessoas se juntam em um lugar para conversar e trocar idéias?"
(Harley Hahn, em Dominando a Internet)

1. INTRODUÇÃO

A sociedade tem experimentado intensas mudanças culturais e socioeconômicas. Dentre elas, destaca-se a que redefiniu o regime de acumulação de capitais e o modo de regulamentação social e política. Harvey (1996:124) observou que a passagem do fordismo-Keynesianismo foi determinante para que essa mudança acontecesse. A atual forma de acumulação de capitais, qualificada de "flexível", pode ser associada à mobilidade geográfica dos processos de trabalho e às rápidas mudanças nas práticas de consumo. Associada a essas mudanças, a complexidade tecnológica invadiu o cotidiano das empresas e das casas. Os novos recursos tecnológicos fazem com que as pessoas, para utilizarem, desde o telefone e o vídeo, até as máquinas informatizadas nas linhas de produção e nos bancos, desenvolvam habilidades e conhecimentos diferenciados. Desta forma, o dinamismo e a complexidade com os quais o conhecimento acumulado pelas ciências é incorporado ao cotidiano, na forma de computadores pessoais, laptops, celulares, MP3, MP4, *tablet*, IPOD etc., interfiram nas formas como o ser humano pensa e atribui significados à realidade.

No final do século XX, as novas formas de incorporação do conhecimento à realidade possibilitaram vislumbrar uma relação entre a evolução da cibernética e, posteriormente, a informática com a criação de uma estrutura sócio-técnica caracterizada pelo hipertexto. Segundo Lévy (1993: 25): *...a estrutura do hipertexto não dá conta somente da comunicação. Os processos sociotécnicos, sobretudo, também têm uma forma hipertextual, assim como vários outros fenômenos. O hipertexto é talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que as significações estejam em jogo.*

A estrutura hipertextual é fundamental no tipo de sociedade que Castells (1996) denominou sociedade da informação ou sociedade de fluxos. Nela, as "janelas" são abertas e fechadas segundo uma lógica aleatória, nada linear. Para acompanhar e participar dessa nova estrutura sociotécnica, o indivíduo necessita de

habilidades e de conhecimentos, até então inéditos, que passaram a ser exigidos, também, pelo mercado de trabalho.

Um dos vetores da recente estrutura sócio-técnica, a internet amplificou o potencial de comunicação e interação da sociedade da informação. Criada em 1969, com objetivo inicial de possibilitar que informações e pesquisas produzidas em locais distantes fossem compartilhadas pelos cientistas de universidades e organizações técnicas, a partir de 1984, acrescenta outras aplicações – a troca de correio eletrônico, por exemplo. O desenvolvimento da World Wide Web, em 1989 e dos navegadores, em 1993, possibilitou que usuários sem habilidades em computação “clicassem” em imagens (os ícones) e pudessem acessar a rede (Dodd, 2000). Desde então, ampliam-se suas aplicações no cotidiano das empresas e dos cidadãos: entretenimento, comércio, negociações, operações bancárias, reserva hotéis e compra de passagens etc..

Disponível para qualquer usuário, na internet, encontram-se informações que vão desde onde achar roupa com proteção UV até artigos científicos sobre variações de tratamento para o câncer. Na área da saúde, sua importância é tanta que Garbin, Pereira Neto e Guilam (2008) concluíram que a internet é diferente da televisão por dispor de uma infinidade de fontes de informação e pela postura ativa do indivíduo. Além disso, a internet fez surgir um novo ator na área da saúde: o *paciente expert*. Este último, os autores definem como *um paciente que busca informações sobre diagnósticos, doenças, sintomas, medicamentos e custos de internação e tratamento. O fato de ter acesso à quantidade de informações disponíveis na internet, independente de sua veracidade, pode fazer com que este paciente esteja potencialmente menos disposto a acatar passivamente as determinações médicas* (pág. 581).

É interessante refletir sobre as mudanças culturais que a Internet promove – desde as formas de se comunicar, pesquisar, até de lidar com a doença – alterando significativamente o modo de viver.

Pela internet também são realizados serviços (p. ex. e-commerce), inclusive de utilidade pública (e-gov) como: envio de declaração de renda para Receita Federal; registro de ocorrências (Boletim de Ocorrência), junto a Polícia Militar; e, ainda, os sites de denúncia para empresas que não cumprem com o que prometem

no atendimento e requisições¹. Entretanto, as vantagens geradas pela complexidade técnica também são responsáveis pela fragilidade do sistema. Pois, apesar dos investimentos para garantir a segurança da rede, é sabido o crescente aumento na invasão de privacidade de informações pessoais e de dados sigilosos, por exemplo, de contas bancárias.

Outra aplicação relevante da internet é como ferramenta do ensino à distância. Estudantes de pontos remotos do país podem, por meio do computador conectado à internet, participar de vários cursos de graduação, pós-graduação, extensão etc. A metodologia de ensino compreende aulas; troca de informações e debates por meio de fóruns e *chats* e, ainda, avaliações virtuais (on line). Sobre avaliação, Rowe (2004), em artigo sobre fraude na educação à distância, chama atenção para o menor grau de comprometimento com a honestidade, por parte dos estudantes, nessa modalidade de ensino.

Diante dessa reconfiguração sócio-técnica, cabe a pergunta: será que os programas de inclusão digital nas escolas tem conseguido desenvolver habilidades e conhecimentos necessários em seus alunos?

2. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NA ESCOLA

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) passaram a fazer parte do cotidiano de várias escolas de vários países, desde o Ensino Fundamental ao Superior. A idéia é que elas provocariam uma reorganização do ensino, implementando uma nova dinâmica, ampliando *o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual* (Moran, Masetto e Behrens, 2000:12), e colocando em questão a qualidade do ensino presencial e do virtual.

Apoiados no proclamado potencial transformador e renovador que as TICs têm sobre o ensino, vários governos têm implementado programas que possibilitam, a populações menos privilegiadas, o acesso a elas. Ao longo dos últimos 15 anos, as TICs vêm sendo colocadas no centro das políticas governamentais buscando, gradativamente, sua integração aos sistemas escolares brasileiros. Essa integração tem sido alimentada pelo sucesso social dessas tecnologias, pela pressão do mundo globalizado demandando que todos estejam conectados e, ainda, por interesses das

¹ Um exemplo é o site www.reclameaqui.com.br.

empresas que comercializam equipamentos e acessórios para elas. As razões para integração das TICs aos sistemas de ensino são várias. Caso ela não aconteça, é provável que aumente a pobreza e exclusão, em um processo que Rossini (2007) denominou “divisor digital”, contra o qual se faz necessário definir estratégias de combate. A indiferença aos efeitos desse processo que ocorre explicitamente, mas sem que muitos se dêem conta de sua importância “...*poderia deixar-nos com uma economia do conhecimento, cuja geografia consistisse em pequenas ilhas de extraordinária riqueza perdidas em um abismo oceânico de carências, não se tratando apenas de uma questão técnica. É preciso integrar plenamente nossa abordagem das TIC às dimensões sociais, culturais e técnicas do desenvolvimento humano sustentável.*” (Rossini, 2007:27).

Pontes Junior (2009), baseado em dados do governo federal brasileiro, apresentou uma estimativa de que estavam em funcionamento, aproximadamente, 17.000 programas de alfabetização digital. Entretanto, o autor reconhecia que, na maioria deles, os computadores eram disponibilizados para os usuários, gratuitamente, mas não havia uma orientação que propiciasse o desenvolvimento da competência informacional. Esta última compreende a capacidade de acessar de forma eficiente e efetiva a informação; avaliar com criticidade e competência e, ainda, usá-la com precisão e criatividade (Campello, 2006). Cumpre observar que o uso das TICs em sala de aula pode acontecer de várias formas. A abordagem metodológica pode tratá-las como um componente do currículo, ou considerando-as como ferramenta para construção do conhecimento. Nesta abordagem, supera-se uma visão esquemática para assumir uma visão sistêmica, ou seja, as TICs fazendo parte do desenvolvimento da autonomia e da criatividade ao se tratar as informações - e não somente como uma fonte da qual elas são absorvidas acriticamente.

No Brasil, vários programas foram criados para promover a inclusão digital, dentre eles, a Casa Brasil e o Programa Computador para Todos. Especialmente, para equipar as escolas públicas de educação básica com computadores e propiciar o uso pedagógico da informática, o Ministério da Educação criou, em 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Para atender seus objetivos, o programa fornece às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Já os estados, Distrito Federal e municípios devem garantir

a estrutura adequada para instalação de laboratórios e capacitação dos educadores para uso das máquinas e tecnologias.

Apesar do empenho dos governos visando a inclusão digital, é necessário atentar que somente equipar escolas não basta. Para que os estudantes sejam incluídos na sociedade da informação e do conhecimento devem passar por um processo de alfabetização digital. Para que este ocorra, os professores precisam dominar competências teóricas e práticas que possibilitem mediar a aquisição de competência informacional por parte dos estudantes. É conhecido que, em relação à navegação pela Internet há que se formar, nas crianças e jovens, uma atitude cuidadosa no que tange, especialmente, a segurança e a qualidade das informações acessadas. Outro aspecto importante é o procedimento ético em relação à utilização das informações e das imagens. A Internet tem sido utilizada para comercializar e burlar trabalhos acadêmicos², levando a fraude para o cotidiano das escolas de educação básica e Instituições de Ensino Superior (IES).

Ainda no âmbito da educação, a Internet tem sido usada, por muitos estudantes, como ferramenta de pesquisas requisitadas pelos professores. Monsó (2006) destacou o excesso e o uso inadequado do Google, na realização das pesquisas, resultando no que denominou “trabalhos guguelizados”. Esse fenômeno estaria associado ao fato dos estudantes se comportarem como se a Internet tivesse se tornado a fonte universal do saber – qualquer dúvida pode ser respondida consultando-a. Somado a isto está a falta de preparo, por parte dos estudantes (e os cidadãos, de maneira geral), para lidar com uma enorme quantidade de informações e para discriminarem quando o conteúdo de uma página (ou sítio) é confiável ou não. Monsó (2006) ainda observou que o despreparo dos alunos estaria associado a características do mundo moderno que privilegia as aparências e as falsificações em detrimento da curiosidade e do senso crítico.

Usando as ferramentas de busca é possível ter acesso a uma enorme quantidade de informações de todas as áreas, disponibilizadas por sites e bancos de dados. Dependendo da fonte, as informações podem ser confiáveis e criteriosas – como as de artigos científicos do Scielo, Portal Domínio Público, acervo de universidades etc., ou não. No próprio site da Wikipédia há um aviso sobre as

² A troca e o comércio de trabalhos acontecem sem nenhum controle ou constrangimento, portanto, é fácil confirmar o que aqui é exposto. Parece haver uma tolerância e aceitação desse fato pelas autoridades educacionais. Um dos muitos exemplos está no endereço <http://www.zemoleza.com.br/> com o *slogan* “Seu parceiro acadêmico”

informações, ali disponibilizadas, não serem confiáveis. Além do exposto, alguns aspectos devem ser considerados para fazer uso mais profícuo da Internet.

Primeiramente, é necessário considerar que informação não é conhecimento. Se, ao pesquisar, o estudante somente lê e copia o que está disponível na rede sem parafrasear, analisar, relacionar, associar, interpretar e criticar, o potencial educativo do recurso é subutilizado. A aprendizagem, a aquisição de conhecimento se dá quando a informação é incorporada ao processo de construção do conhecimento e promove a autonomia intelectual do estudante. A grande quantidade de folhas impressas com texto e figuras não implica, necessariamente, em conhecimento, ao contrário, pode ser (e tem sido) usada para compor um simulacro de produção baseado na aparência, na quantidade e não na qualidade.

Em segundo lugar, a Internet tem sido instrumento de um sério problema do ensino: o plágio. Os procedimentos de fraude sempre existiram na sociedade, na escola, também. A Internet facilitou o uso desses procedimentos e banalizou-os. Os comandos de copiar (Ctrl C) e colar (Ctrl V) minimizaram significativamente os exercícios de leitura, de reflexão e de escrita. Da cognição é demandada apenas a coordenação viso-motora. O estudante copia o que encontrou no site de busca, a partir de palavras-chave, boa parte das vezes, sem critério de pertinência com o que foi requisitado. O plágio caracteriza-se quando ele não faz referência à autoria, utilizando-se do texto como se fosse sua criação. Além disso, há sites na Internet onde são disponibilizados, gratuitamente, trabalhos para cópia. Outros vendem sob encomenda, ou não, trabalhos para uma lista enorme de disciplinas e de assuntos.

3. O PLÁGIO USANDO A INTERNET: UMA PRÁTICA COMUM ENTRE OS ESTUDANTES

A pesquisa na web é uma das formas de elaboração de trabalhos acadêmicos ou técnicos bastante utilizada não só por estudantes, mas por profissionais de várias áreas. E sobre ela trava-se um embate de visões díspares. Por um lado, há quem a considere aceitável – “uma forma de pesquisa como outra qualquer”. Outros já entendem que a busca em bancos de dados virtuais é válida, o que se questiona é o aspecto ético: o uso indevido da produção de outro como se fosse sua – como um trabalho de elaboração que, de fato, não foi realizado. E, assim sendo, provavelmente não houve o aprendizado previsto para sua realização. Seria

interessante que os professores ajudassem seus estudantes a distinguirem busca de informação e pesquisa, desde a Educação Básica. A busca de informação é uma atividade simples, portanto, não se configura como pesquisa, que é um processo mais complexo e envolve seleção, organização, interpretação e crítica das informações coletadas.

Nas instituições de ensino, o objetivo primeiro da utilização de plágio, pelos estudantes, é cumprir as tarefas requisitadas pelos professores, que serão codificadas em notas ou conceitos. Entretanto, de maneira semelhante às outras formas de fraude (cola em avaliações), o plágio de textos, além de ser questionável do ponto de vista ético, pode dificultar o aprendizado do estudante e, conseqüentemente, comprometer sua formação acadêmica e profissional. Segundo Moraes (2007:95), *plágio é a imitação fraudulenta de uma obra, protegida pela lei autoral, ocorrendo verdadeiro atentado aos direitos morais do autor: tanto à paternidade quanto à integridade de sua criação.*

Fora do Brasil, já se tem registro de uma ampla discussão sobre os vários tipos de fraude (inclusive o plágio) e de medidas que estão sendo tomadas para contê-la. Negre e Forgas (2006) realizaram um estudo exploratório, com estudantes universitários, sobre o uso da internet na elaboração de tarefas acadêmicas. Nesse estudo, a aplicação de questionário em estudantes forneceu dados que indicaram pouca competência, dos mesmos, para busca e utilização das informações disponíveis na rede.

Particularmente, em relação ao plágio pela internet, Baruchson-Arbib & Yaari (2004) realizaram uma pesquisa com 284 alunos do ensino superior de Israel com idade média de 27,7 anos. A opinião generalizada entre os estudantes de que as informações disponíveis na internet são de domínio público possibilitando o uso irrestrito e dispensando citação (Moeck, 2002; Oliphant, 2002, apud Baruchson-Arbib & Yaari, 2004) tem sido um argumento usado para justificar o plágio de textos da internet e, ainda, que plagiar da internet é menos desonesto que de fontes impressas.

O uso de computador e o acesso à Internet, pelos estudantes, vêm sendo enfatizados nas políticas públicas. Estas, por sua vez, defendem que o uso e o acesso possibilitariam a inclusão digital, ou seja, participar da sociedade da

informação por meio do compartilhamento de informações disponíveis na rede global. Entretanto, é necessário considerar que o uso e o acesso, sem a alfabetização digital, não garante o compartilhamento de informações. Além disso, há uma defesa apaixonada do uso de computador nas escolas, como se o acesso à rede possibilitasse recuperar todas possíveis lacunas de formação anterior do estudante.

Dwyer et al (2007), baseados em pesquisa com estudantes que prestaram o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), advertem que é necessário repensar o papel do computador no ensino, especialmente para os alunos mais carentes. A análise e interpretação dos dados demonstrou que o uso intenso do computador diminuiu o desempenho escolar dos alunos de todas as séries e de todas as classes sociais. Já os alunos da 4ª série, das classes sociais mais pobres, mesmo com o uso moderado do computador, pioram o desempenho nos exames de português e de matemática.

A divulgação do último resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) trouxe uma informação significativa. Uma das escolas com bom desempenho, Escola Municipal João de Deus, situada em um bairro do Rio de Janeiro que ocupa a 72ª posição no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), atribui a nota obtida (7,8) ao trabalho com interpretação de textos, regras de gramática e raciocínio lógico-matemático. Não foi feita referência ao uso do computador para justificar o desempenho dos estudantes. Dentre as estratégias, simples e sem custos, uma vez por semana seus estudantes levam dois livros de Literatura para ler em casa. Outra estratégia é o “correio escolar”. Nele, cada aluno, uma vez por semana, escreve uma carta para um colega. As cartas recebidas são lidas pelo destinatário, para sua turma, em voz alta.

Faz-se necessário ressaltar que não se trata, aqui, de fazer apologia de práticas que dispensem o computador ou de desqualificar seu potencial, enquanto recurso pedagógico, pois como observaram Sorj e Lissovsky (2011:2): *Trata-se antes de transformar uma decisão política em programas responsáveis, tanto no uso de recursos como dos objetivos a que se propõem, de forma a maximizar benefícios e minimizar o desperdício.* Para tanto, é imprescindível refletir *como e com quais* estratégias e recursos o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da visão e da reflexão crítica são potencializados. Acredita-se, portanto, que somente a

inclusão digital, entendida como acesso e utilização das TIC, não garante que as TICs sirvam à educação. Para tanto, é necessária a alfabetização digital que compreende o desenvolvimento da competência para utilizar os recursos do computador e da rede para adquirir informação e conhecimento. Por outro lado, é urgente considerar que a falta de alfabetização digital tem levado muitos estudantes a transformarem a Internet em uma ferramenta para a prática do plágio, como concluíram Pupovac, Bilic-Zulle, Petrovecki (2008). Estes autores realizaram uma pesquisa em quatro países da Europa (Espanha, Grã-Bretanha, Bulgária e Croácia) com mais de 1700 estudantes, com os quais investigaram quantos praticam o plágio, por quais razões, o que pensam da prática etc.

Promover a alfabetização digital, por sua vez, demanda poucos pré-requisitos. Os sistemas operacionais dos computadores são auto-instrutivos, tornando possível e desejável aprender em um processo de experimentação. Essa característica altera o papel de pais e professores na formação intelectual e cidadã dos estudantes. A instrução, o como fazer – o desenvolvimento de habilidades, deixa de ser papel, prioritário, dos educadores. Cabe a estes o desenvolvimento de conceitos (também passíveis de serem adquiridos pela Internet) e, principalmente, urgente e necessário, a formação de atitudes – mais difíceis de serem construídas sem a mediação humana. É esta que possibilita a reflexão sobre as questões que envolvem a sociedade (também as novas tecnologias da informação) e a construção de valores que orientem suas práticas.

Como qualquer prática humana, a utilização da Internet é perpassada por valores que se constroem e reafirmam em escolhas e realizações. Afinada com quais valores estará sendo usada a Internet? Quais valores os estudantes precisam desenvolver para fazer uso de ferramenta poderosa como a Internet? Valores que respeitam a vida, a pessoa, o trabalho ou que instigam a vantagem e o simulacro? Definidos os valores, o papel dos educadores seria desafiar e ajudar os estudantes a explorarem o potencial cognitivo e criativo da tecnologia.

Outra questão pertinente é de que maneira a inserção das TICs na prática pedagógica é pensada no projeto político-pedagógico da escola. Este importante instrumento de gestão serve para identificar e encaminhar as demandas da comunidade escolar (Veiga, 1998). Se a Internet for usada desvinculada de um projeto, seu efeito tende a ser pouco educativo. O computador contribui para a

aprendizagem desde que inserido em um projeto político-pedagógico que reflita as demandas da comunidade em que o estabelecimento de ensino está inserido.

4. PLÁGIO, EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, a educação à distância (EAD) surgiu, inicialmente, como uma alternativa para viabilizar a formação universitária de estudantes impossibilitados de cursar, na modalidade presencial, uma graduação ou pós. Com o passar do tempo, a comodidade de procedimentos previstos para essa modalidade de ensino, considerando o ponto de vista do estudante, angariou muitos adeptos. Entretanto, Palloff e Pratt (2004:121, apud Maçãs e Santos, 2008: 97) afirmam que o plágio e a fraude são mais comuns nessa modalidade de ensino e que esse fato pode ser minimizado com *uma proposta bem construída, centrada no aluno, na comunidade e também no incentivo à capacitação e à reflexão*. Esses autores recomendam que se proponha, aos estudantes, elaborar trabalhos que mobilizem o pensamento crítico e a colaboração. Essa proposta visa diminuir o individualismo e a competição - em alta nos tempos atuais. Além disso, a dimensão ética também é contemplada pelos autores ao recomendarem que os estudantes devam ser incentivados a refletir sobre o ato da fraude e suas consequências. Sem esse trabalho, cuidadoso e extenuante, por parte da equipe da pedagógica, o potencial pedagógico das TICs dificilmente é aproveitado.

A formação do professor também é determinante para a utilização das TICs e da Internet como recurso pedagógico. Eco (2006), comentando sobre a Wikipédia e os problemas gerados pelas novas tecnologias da informação, defende que um trabalho bem feito, ainda que copiado da Internet, merece ser valorizado por não ser uma “arte fácil”. Apesar de Umberto Eco chamar atenção para a competência técnica deixando de lado o aspecto atitudinal e ético a parte mais interessante do artigo é sua sugestão de como o professor pode aproveitar os defeitos da Internet, pedagogicamente. Eco (2006) propõe que se dê como exercício pesquisar uma série de artigos não confiáveis sobre um tema e se argumente a respeito do por que não seriam confiáveis. Essa abordagem remete à necessidade da alfabetização tecnológica do professor (Sampaio & Leite, 1999). É imprescindível que o professor, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, domine criticamente o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ferramentas da tecnologia da

informação – a Internet, inclusive. Para tanto, deve ser desenvolvida a capacidade de interpretar a linguagem, criar “novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo” (Sampaio & Leite, 1999: 75).

O plágio é um fenômeno que acontece de forma generalizada na sociedade. Na educação, está presente na modalidade presencial e à distância, sendo necessário considerá-lo, também, quando se trata de formação de professores. A preocupação com a frequência e conseqüências do plágio, no Brasil, é tão crítica que tem promovido uma busca de soluções. O corregedor geral da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) do estado do Ceará, Ricardo Bacelar Paiva (2010) encaminhou ao Conselho Federal da OAB, estendendo a outras autarquias, uma proposição de que se adotem medidas de prevenção e combate ao plágio. Dentre as medidas incluíam-se o uso de programas para detecção de plágio³ nas escolas e adoção de políticas de conscientização e informação sobre propriedade intelectual.

É preciso ressaltar que a urgência em combater a prática do plágio transcende a dimensão técnica e legal, uma vez que ela compromete a formação humanística dos estudantes. A reflexão de Aquino (2002) sobre o dilema ético da universidade na sociedade do conhecimento, referindo-se ao plágio, expressa o que os professores devem priorizar na condução da prática pedagógica: *“Educar é pensar certo e não há como pensar certo à margem de princípios éticos. Pensar certo é saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a própria produção, ou a sua construção crítica.”*

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova estrutura sócio-técnica propiciada pelas TICs, ao ser explorada, incentiva o educando a interagir com outros espaços de conhecimento. Essa interação, por sua vez, possibilita buscar e acessar informações significativas e utilizá-las criativamente. Entretanto, para obter notas, por várias razões, os estudantes estão fazendo uso de um tipo de fraude em avaliações conhecido como plágio.

³ Estão disponíveis os *Viper*, o *Turnitin* e encontra-se em desenvolvimento uma metodologia de detecção automática baseada em modelos matemáticos (Oliveira & Oliveira, 2008).

A Internet, poderosa ferramenta de busca de informações, conferiu características peculiares ao plágio. Associada aos comandos de copiar (Ctrl C) e colar (Ctrl V) é possível produzir um simulacro de texto com um mínimo de leitura, de reflexão e de escrita. A possível consequência é uma formação acadêmica deficitária e em longo prazo um comprometimento da formação profissional dos estudantes que praticam o plágio.

Por outro lado, as políticas públicas de educação voltadas para a inclusão digital têm priorizado o uso e o acesso aos computadores garantindo o compartilhamento de informações disponíveis na rede global. Entretanto, é necessário considerar que o uso e o acesso às informações, sem a alfabetização digital, não promovem a aquisição de conhecimento e a educação.

Para ocorrer a urgente inclusão digital, que sirva à educação, deve-se promover a alfabetização digital que, por sua vez, envolve a competência para utilizar plenamente os recursos propiciados pela tecnologia da informação. A referida alfabetização digital deveria ser iniciada pelos professores para que estes possam efetivamente mediar o uso pleno das TICs. Mesmo sendo uma ferramenta auto-instrutiva, os estudantes tendem a restringir seu uso ao copiar e colar na elaboração de suas pesquisas. Caberia, portanto, além do domínio da ferramenta, a formação atitudinal. Esta envolveria a reflexão, com os estudantes, acerca das consequências do plágio, ou seja, ajudá-los a refletir sobre o quanto essa prática compromete sua formação humanística, social e individual.

6. REFERÊNCIAS

- AQUINO, Mirian de Albuquerque (2002). A Universidade e o Projeto Educativo : vivendo um dilema ético na sociedade do conhecimento. In: *Encontro regional dos estudantes de biblioteconomia e documentação*, V, 2002, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, Laboratório de Desenvolvimento Multimídia Interdisciplinar (LDMI).
- BARUCHSON-ARBIB, Shifra & YAARI, Eti (2004). Printed Versus Internet Plagiarism: A Study of Students' Perception. *IJIE-International Journal of Information Ethics*. Vol 1 (06/2004)
- CAMPELLO, Bernadete (2006). A escolarização da competência informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. Nova Série, São Paulo, v.2, n.2, p. 63-77, dez. 2006. ISSN: 1980-6949.
- CASTELLS, Manuel (1996). Fluxos, Redes e Identidades: Uma Teoria Crítica da Sociedade Informacional. IN: CASTELLS, Manuel et al. *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Porto alegre, Artes Médicas.
- DODD, Annabel Z (2000). *O Guia Essencial para Telecomunicações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- DWYER, Tom et al. (2007). Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.28, no.101, Sept./Dec.

- ECO, Umberto (2006). Como copiar da Internet. *Revista Entrelivros*. Abril, pág. 98.
- GARBIN, Helena Beatriz da Rocha; PEREIRA NETO, André de Faria; GUILAM, Maria Cristina Rodrigues (2008). A Internet, o paciente expert e a prática médica: uma análise bibliográfica. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 12, n. 26, Sept. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04/06/2009. doi: 10.1590/S1414-32832008000300010.
- HAHN, Harley & STOUT, Rick (1995). *Dominando a Internet*. São Paulo, Makron Books.
- HARVEY, David (1996). *Condição Pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo, Edições Loyola.
- MAÇÃS, Elisa; SANTOS, Fábio R. (2008). A Avaliação que desejamos na educação à distância. In: Donatoni, Alaíde Rita (org.). *Avaliação educacional e formação de professores*. Campinas, SP, Editora Alínea.
- MONSÒ, Imma (2006). Trabajos guguelizados: ¿Cómo dar a los estudiantes las herramientas apropiadas para buscar en este pozo sin fondo?. *La Vanguardia*, Barcelona, 29/04/2006.
- MORAES, Rodrigo. O plágio na pesquisa acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual. *Revista Diálogos Possíveis*, Salvador, v.6, nº2, 2007, ISSN 1677-7603. Disponível em: http://faculdadesocial.edu.br/Diálogos_possiveis/artigos/4/06.pdf
- MORAN, José M., MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda A. (2000). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus.
- NEGRE, Jaume Sureda e FORGAS, Rubén Comas (2006). *Internet como Fuente de Documentacion Academica entre Estudiantes Universitarios: Una aproximación a partir del alumnado de Educación Social de la Universitat de les Illes Balears (UIB)*. Fundacion Universitat-Empresa de Les Illes Balears, Programa Xarxa Segura IB. ISBN: 84-690-1270-3
- OLIVEIRA, Márcia G. de; OLIVEIRA, Elias (2008). Uma Metodologia para Detecção Automática de Plágios em Ambientes de Educação a Distância. In: Congresso brasileiro de ensino superior a distância - ESUD, 2008, Gramado. Anais... 2008. p. 1-20. Disponível em: <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38670.pdf> (Acesso 23/11/2009).
- PAIVA, Ricardo B. (2010). *Proposição*. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kg/groups/19792223/1150984409/name/CombatePlagio+Documento+OAB.pdf>. Acesso em: 23/04/2011.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. (2004). *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre, Artemed Editora.
- PONTES JUNIOR, João de (2009). *Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos para capacitação em competência informacional*. Campinas: PUC-Campinas. 168 pág.
- PUPOVAC, Vanja; BILIC-ZULLE, Lidija; PETROVECKI, Mladen (2008). On academic plagiarism in Europe. An analytic approach based on four studies. In: Comas, R. & Sureda, J. (coords.). *Academic cyberplagiaris* [online dossier]. Digithum. No. 10. UOC. [Acesso: 13/07/10] <http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/pupovac_bilic-zulle_petrovecki.pdf>ISSN 1575-2275
- ROWE, Neil C. (2004). Cheating in Online Student Assessment: Beyond Plagiaris Online. *Journal of Distance Learning Administration*, State University of West Georgia, Distance Education Center vol. VII, no. II.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo & Leite, Lígia Silva (1999). *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SORJ, Bernardo (2003). *Brasil @povo.com: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Brasília, DF: UNESCO.
- VEIGA, Ilma P. A. (1999). Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico In: Veiga, Ilma P. A.; Resende, Lúcia M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus.

ABSTRACT

This paper uses Adorno's article "The Schema of Mass Culture" as its framework, to rely to the problematic of the contrast of meaning-making and production requirements that Visual Arts Education claims through its protagonists – teachers.

Our special focus is how these two approaches to meaning occur in Visual Arts and Language subject integration.

THE SCHEMA OF MASS CULTURE

In his essay Adorno describes the ways in which mass culture brings about the "impotence of art in relation to society." (*Adorno*, 2001, p.63)

In mass culture, any artwork is conceived as a "fixed", identical with the piece of art. This prevents an important conflict to take place: the "strive to overcome its own oppressive weight as an artefact through the force of its very construction" (*ibid.* p.72). For art, this conflict is the primary place where meaning is created. Complying with its own "predetermination" (*ibid.* p.72) is an opposite process. If a piece is devoid of the opened process of described struggle, its relation towards meaning is decided: it no longer creates meaning, it only refers to it. Although art does not collect the evidence about existing and fixed meanings, mass culture uses it exactly for this purpose.

Art conceived as an artefact and referent about meaning cannot be involved in experience, it is replaced by "shocks and sensations" (*ibid.* p.69), a subject to curiosity. For art thus conceived it is suitable to be "attuned to the information" (*ibid.* p.84). Art is readily accredited then by the "reserve army of I outsiders" (*ibid.* p.84), who understand the need of their passport in monopolized life (*ibid.* p.92) and

therefore the necessity of being well informed.. It is needless to say that nearly anyone partakes in that army. And also, the fact, that “mass culture proves so irresistible” (*ibid.* p.92) it is not due to personal dispositions of individuals. This is crucial for our research.

It is quite commonplace to find curiosity to be a way of experiencing the new, but the opposite is true, curiosity is a quest for information and what it does is, that it wastes “the very power which might have contributed to the experience or the creation of something really new.”(*ibid.* p.84) Consequently, we can never experience anything new, even when standing face to face to a piece of art. “The gesture...’But we know that already’,” usually announces one’s (in educational context pupil’s) reluctance to experience a piece of art. Indeed, supposing that art is information, then of course, anything that I have already seen, is nothing, but boring. If I already know this piece of art, you have to show me something new to win my attention. However, the new will not be experienced; one cannot experience information. Instead, it will be “recognized, subsumed and verified” (*ibid.* p.85) under the already existing category, if the piece of art shows expected syntactic properties, and if it does not, it will be refused with either explicit or implicit conclusion: “I do not get it, so I do not care about it.”

Resulting disinterestedness in anything except subsuming information is accountable for art’s inability to get in dialogue with inhabitants of mass culture, they are therefore reduced to their “own kind of practice.” (*ibid.* p.85)

Used as information, art becomes “hieroglyph”, “operating “according to a simplistic two-term logic of ‘dos’and ‘don’t’s”” (*ibid.* p.94); legitimized as art solely on the basis of how well it is written, how craftily it is produced. For the purpose of verification of art, virtuosity of technique is necessary. Virtuosity belongs to art, which is concerned with nature-domination, but “In mass culture such virtuosity is all that remains.” (*ibid.* p.88) The famous sentence “It is no art, I could have done that myself though I am not an artist,” illustrates this conception.

RESEARCH FOCUS

We gave a brief account of motives that Adorno’s essay offers to our issue, which is to understand the conflict between meaning-making and meaning-reproducing

strategies employed in Visual Arts Education, and the figures that meaning-reproducing, mass culture strategies take in arts-language subject integration. As we have quoted above, nearly anyone who lives in the civilized world as we know it, has to face the power of mass culture. Neither is the area of education safe from its impact, no matter how we, teachers, complain about mass culture's undesirable effects on the children. We may perpetuate it not just through subordinating our teacher's autonomy to external forces, e.g. pupils' parents' conceptions of Visual Arts Education, but also through our own choice and sometimes we do not understand where mass culture uses us even in the privacy of our own decision-making.

We will illustrate the issue using analyses of utterances and work performed by participants of preparatory phase of our on-going research. The reason why we have done these analyses is by no means to comment on quality of teachers' practice caused by their personal dispositions. We are searching for features of mass culture influence because we are trying to create an understanding of dispositions of Visual Arts Education to mass culture. We want to describe the ways in which commonplace notions of Visual Arts Education disposes teachers to support mass culture against their will.

Illustrating the issue through analyses

The problematic of integrating Visual Arts and Language in a single lesson was new to the participants, in terms of our research; the analyses of their work belong in a chapter on encounters, within the wider research framework. The participants were asked to prepare and teach a lesson and involve both Visual Arts and Language focus in it, choosing if it would be the First, or rather Second Language, which they employ. They were all first grade teachers. During the analyses, we focused on the moments, where the mass culture schema blocked certain potential, that the participants were about to activate. We believe, that the intervention of mass culture scheme is inherent to educational framework, to which the participants are loyal.

1.

The first participant discussed a series of lessons, which were meant to prepare pupils for the last one, which she considered most important in terms of arts-language integration.

- Children were asked to create their own musical marks and signs, to picture what the sound of water in a metal fountain would sound like.

Approaching a phenomenon via diverse senses is surely an intention worth attempt. But it can hardly be done without listening to the sound and while subjecting the visual image to the musical notation. Even though the idea of recording drops hitting the iron fountain is alluring, the assignment that pupils were given meant to operate mainly on the syntactical level, avoid perception, choose and fit symbols into a schema.

Assimilating the discourses means avoiding the conflict and denying the process, which is inherently opened.

In the end of the lesson the participant asked pupils to imitate the temporal nature of music, moving the image. Not quite clear visual status of the picture has been thrown away, and the artefact explicitly claimed itself musical. The visual artefact therefore could not be in a conflict with its own construction, because there was none.



- The participant asked the pupils to express fog, mist, perhaps mystery as well. She also told them to express something else (a spell), using a translucent paper and translucent colours.

She gave the pupils a challenging assignment, but they did not experience solving it, because another half of the assignment provided the solution. An event was announced, but that was all. Using Adorno's wording, this is deleting the process, safely avoiding any conflict.

- The participant meant the previous lesson as preparation for the following, called "the stories that proverbs and sayings tell us. "

The pupils were dealing only with sayings, not proverbs. Saying is a metaphor, an imaginative verbal expression, to illustrate an imaginative expression is a pleonasm, and a program happy end, nothing can be lost and nothing gained. The verbal and visual were unified here as narration, only in different systems of significations. Pupils literally transferred the sayings to the "visual language", using rather conventional visual symbol for each single word. There was ultimate concord. Especially for arts-language subject integration, translating the verbal into visual is risky, it encourages operating on the level of syntactical significations.



With this participant, the mass culture feature was clearly deleting the creative conflict, or we might also call it a program happy end. This teacher implicitly defined herself as a representative of culture, not mass culture. How the mass culture features occurred in her work then? We by no means suggest that it is due to her dispositions, related psychologically or otherwise; as we suggested above, this would be a very misleading way of thinking in regard to our inquiry. Rather, the point is to understand the dispositions of Visual Art Education, in which mass culture makes teachers perpetuate it, while they do not wish it or know it.

2.

The second participant was a beginner. To her, a narrative seemed to be the most suitable way to integrate the subjects.

- She has chosen a book written in English (*The Old Man and the Sea*), that contained “a powerful image of the struggle between a man and a fish,” as she said. She showed the pupils various issues of the book and asked them to have a look at the human figure and observe how it is presented before they create their own illustration of the subject.

This action, if accomplished, might encourage stereotyping, conceiving the human body as a set of “hieroglyphs,” using Adorno’s term. However, the participant chosen a kind of collage as the technique suitable for this assignment, and thus she made attempts to copy the presented professional illustrations if not impossible, then not the first choice.



Initial presentation of good illustrations to the topic suggests a mass culture feature: a bias to focus on given patterns and conceive art as information.

What the participant seemed to promote not just in this act but also verbally, was that a good example, or rather several examples, should be given before creative process begins. But it is possible, that this was done with intention to support the opposite, artistic pole: to secure an insight into syntactical significations of given genre. Insight is necessary for the attempt to transcend given syntactical significations, and in accord with Adorno's thinking, it is exactly this transcending, that distinguishes the artistic approach. But then, why use information - why present already existing choices of depicting referred human struggle? Using Adorno's conception, hieroglyphic information does not facilitate understanding; it is rather a command on how we should be (*ibid* p. 94).

- In her lesson plans, she mentioned, that pupils should learn, that illustration "captures the substantive idea of the text".

This is another case of information focus. The summary opens no way to enhance the insight of observed images. It is information about art; it can be transmitted, not experienced and involved in meaning-making. It is a single, one-way event. Once the transmission is done, repeating the sentence is just boring.

The participant attributed information an important position in art education. But her pedagogical creativity was not driven by it. Herself, she was used to transform and

reformulate what was given. What information did for her was that in a way it encouraged her own creativity and helped her feel it legitimized. She was giving it voice, even though it was superfluous to what she wanted to do.

This might be a subtle way in which mass culture makes use of creative people who have developed immunity against its numerous manipulations: compulsive transmitting information.

3.

The third participant was already resolved to quit the sphere of education as soon as possible, so we cannot describe her as a beginner. She agreed to participate in the research, though she doubted, she could contribute anything important, because she was not really interested in teaching. There was a relevant point, anyway, that she said in respect to the subject of the research.

- The pupils were painting the trajectory of a falling leaf.



When asked about reflecting the artefacts created in the lesson, she said that if she had to do it, she would consider which “the most interesting image” is. The pupils were not given an assignment to create an interesting image at the beginning. The

participant held it as a self-evident requirement of Visual Arts Education to produce something interesting that catches the eyes.

Curiosity, which the above mentioned reflection would promote in pupils, is a mass culture feature. It accounts to and perpetuates lack of decision as far as purpose is concerned.

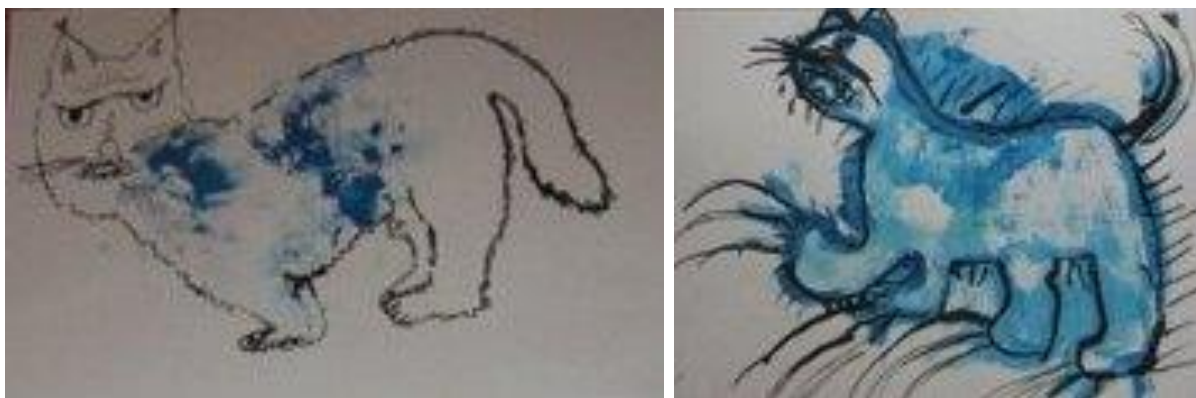
4.

This participant chose a narrative as a background for facilitating contents which she wanted to explore.

- Pupils made a blot with a piece of cloth and they were trying to discover an image of given fairy tale character in it. They delineated its shape and gave it a name.

She approached language via artistic principles. “It was rather literature, than language,” she commented on her using text. She used the story to approach various issues, e.g. domestication and friendship. She devoted a lot of time to verbal analyses of the effects of visual artefacts. After a short struggle, she refused to approach visual art as language. She said that languages are “easier to learn.” She called art quite specific, not very well addressed educational area, and commented that Visual Arts Education normally serves other subjects and it was “shocking” for her to meet the notion of another subject, like foreign language, supporting Visual Arts Education.

She consciously tried to avoid stereotyping: “I became nervous about the originality of my intention as they told me everybody does this.” She observed, she was not very familiar with visual art. She thought she was lacking skills. “I am not a very creative person,” she said “I only have ideas. I do not have the skills or means to practice them.” Pupils’ naming the fairy tale character, an angry tomcat, occasionally resulted in expressing both the personal and the visual attributes of the figure, the participant said, the tomcat was for example called a Flip-Flap.



- She asked pupils to create their own portrait with a domesticated tomcat.

What she appreciated most in her work was using new techniques. But notwithstanding technique, the common denominator of all lessons was the line, delineating a shape. Technique was sometimes “not perfectly managed”, as the participant observed with a smile. “But the unexpected results were valuable in themselves”.



A counterintuitive result of this participant’s understanding of her deficit could be making Visual Arts Education a technique focused subject. She was quite close to overstating the importance of complicated technique in Visual Arts Education. Understanding art predominantly as technical virtuosity is a mass culture feature.

SUMMARY

We have illustrated the following mass culture features, which account for clinging to syntactical significations. These are inherent to mass culture and meaning-fixing, and they exclude artistic, meaning-opening approaches, as Adorno shows in *The Schema of Mass Culture*. Leaving aside the participants' specific choices, the above observed mass culture features can be distinguished as:

- deleting the creative conflict
- curiosity
- presenting art as information
- equalizing technique and art

The first feature, deleting the creative conflict, results from an attempt to integrate both subjects while assimilating them. This seems to be a way of promoting syntactical significations, language focus results in translating the verbal into visual, as they are both seen as languages. This is a way, using Adorno's terms, of avoiding strive to conquer its "weight as an artefact through the force of its very construction" (*ibid.* p. 72). Conceiving Visual Arts Education as language must be very carefully considered and adjusted for the purpose of Visual Arts – Language subject integration.

The second feature, presenting art as information is quite difficult to notice, as picking up information is such a commonsensible activity. To great extent, education is concerned with raising good citizens, well informed people, and so it is not surprising, when teachers feel the obligation to equip pupils with information which results in compulsive transmitting information. While they focus less on "Visual Arts" and more on "Education," experiencing art is reduced to informing about art. We are addressing this issue in the scope of Comenius project Creative Connections (EACEA-517844).

The third feature, curiosity, belongs to position which is not burdened with purpose and enjoys the liberty of being allured to what catches the eyes. This position yields avoiding experiencing. It is an indicator of being either still or definitely a tourist, not inhabitant of the discourse.

The fourth feature, equalizing technique and art, is due to outsider position towards art. Art is thought then as if consisting solely in skilfulness which the respective person does not possess. Also, the conception is, that there is an idea outside art

and then some artistic skill that facilitates it. Thus art can be thought of as meaning-mediating (it mediates the idea), not meaning-opening. For subject integration it seems reasonable to maintain subject specificity, but not equalize it with technique.

BIBLIOGRAPHY

Adorno, T. W.: The Schema of Mass Culture. In: Adorno, T. W.: *The Culture Industry*. London, Routledge, 2001.

18 | A pintura como ecologia e como resistência

Hélder Dias

Cada época requer de cada um de nós um determinado regime perceptivo. Na actualidade, a nossa percepção é dominada por uma palavra: a atenção (Crary, 2001). Nem sempre foi assim. Podemos mesmo afirmar que a generalização deste centramento da percepção em torno da atenção foi uma das mais importantes transformações da modernidade.

Paralelamente, a percepção viu-se aparelhada por diversos dispositivos e cada vez mas interligada com mecanismos computacionais. Ela própria, inspirou inúmeras experiências que procuravam simular computacionalmente cada uma das suas funções. Ninguém estranha a expressão *computer vision* porque damos como adquirida a contaminação entre sujeitos e objectos, no que toca a regimes perceptivos.

Todas estas mudanças transformaram a forma como vemos o Mundo e a janela que enquadra essa nossa visão. Uma das consequências dessa união entre atenção e computação é que, frequentemente, esperam de nós um tipo de olhar que se aproxima mais do *scanning* do que da visão no seu sentido mais enriquecido. Esta forma de agir não é nova e os primórdios da industrialização exigiam dos operadores algo semelhante. O curioso é que, ao substituímos os operadores por dispositivos computacionais capazes de detectar o erro numa determinada peça, criamos condições para que, mais tarde, esse modo de observar se deslocasse para outras situações. Tomemos como exemplo as redes sociais e a forma como elas desenham para nós um contexto perceptivo que se aproxima daquele que se vivia nas primeiras linhas de montagem. Desta vez o *scanning* não tem como objecto o erro mas sim a novidade e o impacto. As correntes de informação digital, os *flows* que se constituem como uma promessa interminável de que algo interessante está para vir, implicam uma atenção *light* mas constante. Atento ao que está perante mim mas também já a antecipar o que está para vir.

Resumindo, muitas das nossas interacções culturais mediadas por dispositivos digitais produzem um observador-*scanner* em busca de padrões de interesse acrescido ou, se preferirmos, de *memes* mais aptos à sobrevivência.

Toda uma segunda parte podia ser escrita sob a forma como estas atenções particulares podem depois ser convertidas em valor e agenciadas enquanto produto mas o nosso objectivo é determo-nos sobre uma prática em particular que serve de contraponto a esse *operariado da atenção* (Stiegler, 2010): a pintura.

A pintura já morreu e já ressuscitou. Várias vezes. No entanto, mais do que analisar o porquê dessas intermitências, interessa-nos encará-la como um nicho ecológico. A sua prática e a sua fruição desenham uma experiência radicalmente diferente de quase tudo aquilo que nos rodeia. A temporalidade não se constrói como o fluxo informacional, imparável e em constante anulação. O modelo de temporalidade da pintura é o da sucessão acumulativa. Trata-se de uma alteração desconfortável porque existe algo de aditivo no facto dos fluxos nos massajarem os neurónios. A passividade associada a pequenas recompensas açucaradas induzem a percepção numa situação de dormência que nada tem a ver com o enquadramento proposto pela pintura. Na pintura não existem fluxos mas sim caminhos, escolhas, trocas, conjugações. Na pintura a percepção reencontra o atrito.

Mas o problema não é apenas ecológico. A pintura não se limita a ser esse reduto de uma outra forma de ver e de estar com o Mundo. Ao recusar esse regime assalariado da atenção, a pintura também assume uma dimensão política. Numa época em que nada parece escapar à privatização e à correspondente conversão em produto negociável, existe algo de politicamente subversivo em ver e dar a ver pintura. É uma atenção bem desperdiçada que não é facilmente integrável nas inúmeras métricas que analisam os observadores. Neste espaço de resistência não se conseguem contabilizar os *clicks* nem estabelecer um *rating* para determinadas partes do quadro.

Como se não bastasse o simples facto de pintar e de nos desenhar estas experiências estranhas para a nossa percepção moldada informacionalmente, Carlos Seabra ainda produz um fechamento especular que nos devolve e relembra, dentro de cada trabalho, esse desconforto. Sim, porque *Ler e caminhar sobre a água* replica a estranheza das percepções, das leituras.

A leitura e em particular a individualizada, já nos havia atirado para processos mais complexos de produção do sentido. Ler um livro é sinónimo de construir uma teia entre o que somos e o que já lemos.

Também o acto de caminhar é essencial em vários momentos para a reflexão sobre as modalidades da percepção. Entre o *flâneur* e o *situacionista*, desenham-se caminhos para um acolher activo do Mundo volátil, mas ainda localizado num modo de ser sujeito.

Por tudo isto, observar estas pinturas constitui uma experiência semelhante a vermo-nos ao espelho. Cada uma das figuras aqui retratadas está a fazer o mesmo que nós. Lendo, andando, observando, de forma solitária e *com os pés na água*.

Bibliografia

Crary, J. (2001). *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Stiegler, B. (2010). *Economy, For a New Critique of Political Economy*. Cambridge: Polity Press.

19

“O jazz-band é o dogma da nossa Hora”: António Ferro, modernidade e primitivismo

Carlos Mendes

Este artigo é uma versão abreviada e revista de um capítulo da dissertação de mestrado em Literatura Comparada com o título “Manipanças e batuques: Recepção da cultura material africana e da música afro-americana em Portugal nas décadas de 1920 e de 1930”, apresentada em 2002 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

RESUMO

No anos 20, *A idade do jazz-band* de António Ferro constituiu um dos primeiros esforços em Portugal de divulgação das ideias primitivistas que circulavam na Europa daquele tempo. Este livro é um elogio das transformações artísticas, sociais e tecnológicas do primeiro quartel do século XX na Europa que articula a influência cultural e industrial crescente dos Estados Unidos (epitomada pelo jazz, pelo cinema e pelo fordismo) com a "recontextualização" estetizante da "arte negra" nos principais círculos vanguardistas europeus e a aproximação modernizante à cultura popular operada pelos "bailados russos" da companhia de Sergei Dhiaghilev. Neste artigo, propõe-se, através da leitura daquele livro pioneiro e relativamente esquecido, uma reflexão sobre a representação cultural no contexto dos modernismos literários e artísticos das primeiras décadas do século passado.

Palavras-chave: Jazz, Modernidade, Primitivismo, Estudos culturais, António Ferro

ABSTRACT

In the 1920s, *A idade do jazz-band* by António Ferro represented one of the first efforts to divulge in Portugal the primitivist ideas that circulated in Europe at that time. This book praises the profound artistic, social and technological changes experienced in the first quarter of the twentieth century in Europe that articulates the growing American industrial and cultural influence in the continent (epitomized by jazz, cinema and Fordism) with the "recontextualization" of "art nègre" in the avant-

garde circles and the modernizing approach to popular culture by the Sergei Dhiaghilev's "Russian ballets". This paper aims at reflecting on the cultural representation in the context of the literary and artistic modernist movements in the early decades of the last century, through an analysis of Ferro's book.

Keywords: Jazz, Modernity, Primitivism, Cultural Studies, António Ferro

Os primeiros esforços de divulgação do jazz em Portugal datam dos anos de 1920. Essa divulgação fez-se sobretudo nos magazines ilustrados da época, em que eram habituais as referências às práticas de lazer das classes favorecidas do país¹, incluindo a frequentação mundana dos clubes nocturnos (cf. Barros, 1990). Fica em grande parte a dever-se àqueles periódicos — profusamente ilustrados, dotados alguns de importante colaboração artística — que essas décadas possibilitem hoje o recenseamento de um interessante conjunto iconográfico relacionado com o jazz (ver Ferreira, 2012). Encontramo-lo, por exemplo, como motivo de representação pictórica na obra gráfica de alguns modernistas da "segunda geração" que mantiveram colaboração nessas publicações. Naquele tempo, foi possível, por exemplo, verem-se figurações estilizadas de agrupamentos de "jazz-band" em ilustrações de Bernardo Marques e de Roberto Nobre aparecidas em semanários muito populares como *Ilustração Portuguesa* (1906-30, 2ª série) ou *ABC* (1920-40)².

O mais capaz de todos quantos escreveram sobre o jazz em Portugal na década de 1920 foi António Ferro (1895-1956). Dele se publicaram nesse tempo

¹ Era grande a circulação destes periódicos. O semanário *ABC*, por exemplo, colocou em circulação gratuita mais de 93 mil exemplares do seu número espécime em 1920 (cf. Pires, 1996: 32). Note-se que, embora a tiragem média deste magazine devesse representar quantidades bastante mais modestas, registo que o facto anterior insinua, no entanto, um propósito de penetração massificada na sociedade portuguesa que julgo extensível a outras publicações suas contemporâneas.

² Bernardo Marques e Jorge Barradas ilustraram com figurações estilizadas de conjuntos de jazz as capas de *A idade do jazz-band* e do primeiro número da revista *Europa* (1925), respectivamente.

Ainda um desenho de Marques, "And Angels Sing...", agora de 1939, representa uma actuação da cantora norte-americana Bessie Smith. Para a remodelação do Bristol Club em 1925, António Soares compôs "Quarta-Feira de Cinzas", um painel de dimensões bastante generosas "com o seu Arlequim e a sua Pierrette alongados entre instrumentos de 'jazz', num fim de festa" (França, 1991: 156).

Em 1923, explicava-se em *Ilustração Portuguesa* a resposta adequada dos dançarinos ao "fox-blues" com o apoio de desenhos de Bernardo Marques. Em 1926, *ABC* ensinava "os principais passos do Charleston como ele é dançado em Paris, e nos grandes meios internacionais" a leitores "sempre ávidos de novidades e de se encontrarem scientes da ultima moda" (Lareco, 1926).

Ainda em 1923, num famoso semanário infanto-juvenil, também as crianças puderam aprender uma tipologia instrumental possível do jazz com "O Jazz-Band do ABC-Zinho", construção de armar desenhada por Cottinelli Telmo que foi distribuída como separata dessa publicação (cf. Pinheiro e Boléo, 1999: 57-9, onde consta um fac-simile da referida separata).

Entendo estas representações do jazz como parte de uma pedagogia da modernidade com que esses periódicos pretenderam instruir os seus leitores, ensinando-lhes nomeadamente as danças praticadas nos clubes elegantes das principais cidades europeias

dois livros com referências ao jazz: *A idade do jazz-band* (1923) e *Novo Mundo Mundo Novo* (1930). Além destes volumes, Ferro foi ainda o jornalista responsável pela divulgação no *Diário de Notícias* das actuações de uma importante companhia de "bailados negros", a *Black Folies*, no Teatro da Trindade, em Lisboa (cf. Ferro, 1928a). Este texto, invulgarmente avisado no contexto das menções ao jazz em Portugal, associá-lo-á de igual forma à publicação de desenhos de Miguel Covarrubias no país— repetida, aliás, em *O Notícias Ilustrado*, passados poucos meses (cf. Ferro, 1928b)³.

O historiador de arte António Rodrigues—autor de um estudo, superiormente documentado, sobre a obra literária de Ferro anterior à criação do Secretariado da Propaganda Nacional em 1933⁴—sublinha que foi precoce a redacção do primeiro daqueles volumes de Ferro, *A idade do jazz-band*: "um dos primeiros elogios internacionais da forma de estar no novo mundo urbano do pós-guerra, que o próprio jazz unificava ao trazer aos 'années folies' europeus os 'Roaring twenties' americanos" (1995: 101). No segundo livro, *Novo Mundo Mundo Novo*, as referências ao "jazz-band" são em menor número, ocupando somente dois capítulos ("Harlem, o bairro negro" e "Rapsódia negra") de uma obra que foi largamente destinada ao relato de contactos mantidos com populações de emigrantes (e descendentes de) portugueses durante uma viagem aos Estados Unidos efectuada em 1927.

Em *A idade do jazz-band* é mais informada, por comparação com as restantes aproximações ao jazz em Portugal, a apropriação feita das concepções primitivistas que circulavam na Europa daquele tempo. A pretexto de uma reflexão idiossincrática sobre as transformações sociais do primeiro quartel do século XX, articulam-se ali três aspectos que são sugeridos como determinantes para a compreensão da rápida disseminação do jazz no continente europeu: a influência cultural e industrial crescente dos Estados Unidos (epitomada pela sua produção cinematográfica e pelo fordismo), a "recontextualização" estetizante da "arte negra" e a aproximação

³ Miguel Covarrubias (1904-1957), pintor mexicano, celebrado pelas ilustrações de "tipos negros" que predominaram na sua actividade artística em Nova Iorque durante os anos de 1920 e de 1930 (Archer-Straw, 2000; Powell, 1997).

Três desenhos de Covarrubias ilustram a crónica "Rapsódia negra" (Ferro, 1928a) — que haveria de ser refundida em *Novo Mundo Mundo Novo*. A crítica da primeira representação da companhia *Black Folies* em Lisboa veio ilustrada por dois outros desenhos do artista mexicano, figurações estilizadas de uma "Chorus girl" e "Uma bailarina do Harlem" (Ferro, 1928b).

⁴ António Ferro, escritor e jornalista, dirigiu o Secretariado da Propaganda Nacional desde que foi criado até 1949. Vejam-se os verbetes "Ferro, António Joaquim Tavares" e "Secretariado de Propaganda Nacional (SPN)/Secretariado Nacional da Informação, Cultura Popular e Turismo (SNI)/Secretaria de Estado da Informação e Turismo (SEIT)" — redigidos por Heloísa Paulo e por Jorge Ramos do O, respectivamente — que integram Rosas e Brito, 1996.

modernizante à cultura popular operada pelos "bailados russos" da companhia de Sergei Dhiaghilev. Estava muito actualizada esta interpretação. Note-se que aqueles tópicos subsistem como referências bastante importantes para a literatura crítica recente sobre as respostas literárias e expressivas à "cultura negra" na Europa da primeira metade do século XX.

As concepções de António Ferro sobre o jazz e a "cultura negra", particularmente aquelas que foram expostas em *A idade do jazz-band*, podem ser equacionadas como emblemáticas de uma das ambivalências mais evidentes nessas respostas modernistas à "cultura negra". Naquele volume, de uma parte, o jazz, resultando de intrincadas encruzilhadas sonoras e culturais, emerge sob a forma de síntese da complexidade e do dinamismo da modernidade: "O jazz-band é o dogma da nossa Hora" (Ferro 1924: 69). De outra parte, fundamentalmente por força de alegações da expressividade e da espontaneidade essenciais do jazz, Ferro sugere a primordialidade dos seus criadores: "Os negros ficaram na infância—para ficarem na verdade" (p. 7).

Devo insistir que estas posições não representavam, àquela data, uma singularidade da recepção portuguesa do jazz. Essas concepções que, por um lado, definiam a adesão incondicional ao "jazz-band" - e à "arte negra" - como testificante de uma experiência "moderna" da contemporaneidade e, por outro, sublimavam o desacerto dos criadores daquelas práticas expressivas relativamente à "nossa Hora" constituíam apropriações locais de ideias que circulavam internacionalmente. Com efeito, na história intelectual da Europa de entre-guerras, a recepção do jazz, a par da reavaliação estetizante da arte africana, foi, a um tempo, determinada pelo prestígio social associado ao consumo de produtos "exóticos" com antecedentes na segunda metade do século XIX e determinante para a consolidação de percepções sobre a "natureza" dos "negros" afectadas pelo paradigma primitivista (cf. Archer-Straw, 2000; Clifford, 1988; Jamin, 1996; Millán, 2000).

“Nós vivemos em Jazz-Band”

A publicação de *A idade do jazz-band* de António Ferro em 1923 constitui um acontecimento editorial incontornável relativamente à recepção literária do jazz em Portugal. Este pequeno volume resulta da transcrição de uma conferência

homónima proferida em diferentes ocasiões pelo escritor e jornalista no Brasil entre 1922 e 1923⁵.

Foi bem sucedida essa sua digressão brasileira, êxito parcialmente testemunhado pela publicação primitiva de *A idade do jazz-band* por uma casa editorial sediada no Rio de Janeiro⁶. António Rodrigues refere que a generalidade dos convivas presentes num jantar em homenagem a António Ferro (realizado em Lisboa alguns dias antes da sua partida para o Brasil) o encarregou de representar no seu destino a literatura e a arte modernas portuguesas (1995: 91-2)⁷. Pelo que pode saber-se hoje através da documentação consultada, os resultados daquela viagem terão correspondido genericamente à expectativa formulada pelo conjunto dos participantes nesse convívio lisboeta (cf. Ramos, 1994: 649; Rodrigues, 1995: 91-109).

A presença de António Ferro no Brasil foi especialmente saudada por alguns modernistas locais que integraram a "Semana de Arte Moderna" decorrida no Teatro Municipal de São Paulo em Fevereiro de 1922⁸. Duas apresentações de "A idade do jazz-band" foram introduzidas por escritores modernistas brasileiros, Guilherme de Almeida e Ronald de Carvalho⁹, cujas transcrições se juntaram, aquando da publicação em volume, ao texto da conferência como prefácios¹⁰. Guilherme de Almeida reconhece em António Ferro "o poeta que foi o cartão de visita que Portugal mandou a Deus" (em Ferro, 1924: 18). Ronald de Carvalho refere desconhecer, "na

⁵ A conferência "A idade do jazz-band" foi apresentada no Teatro Lírico (Rio de Janeiro) em 30 de Julho de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo em 12 de Setembro, no Teatro Guarani (em Santos) em 10 de Outubro, no Automovel-Club (em São Paulo) em 10 de Novembro e no Teatro Municipal de Belo Horizonte em 8 de Fevereiro de 1923.

Durante a digressão que Ferro realizou nesse país—iniciada logo após ter dirigido o periódico *Ilustração Portuguesa* entre Outubro de 1921 e Maio de 1922—apresentou ainda uma outra conferência, "A arte de bem morrer", no Trianon (Rio de Janeiro) em 21 de Julho de 1922 e no Teatro Municipal de São Paulo em 5 de Dezembro (cf. Rodrigues, 1995: 96).

⁶ António FERRO (1923). *A idade do jazz-band*. Rio de Janeiro: H. Antunes & Ca Editores.

O livro *A arte de bem morrer* foi igualmente publicado no Brasil, em 1923, com capa de Almada Negreiros e prefácio de Menotti dei Picchia (que integrou, com Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Mário de Andrade e Anita Malfatti, o "Grupo dos Cinco" formado em 1922).

⁷ Esse banquete, segundo Rodrigues, "reuniu mais de setenta convivas do meio jornalístico, artístico, literário, teatral e musical, entre os quais importa nomear: Afonso de Bragança, António Soares, Augusto de Santa Rita, Bernardo Marques, Cottinelli Telmo, Gualdino Gomes, José Pacheco, Jorge Barradas, Rui Coelho, Victor Falcão e o capitão Filomeno da Câmara" (1995: 92).

⁸ Por exemplo, o escritor paulista Oswald de Andrade (1890-1954)—redactor de dois textos fundamentais do modernismo brasileiro, "Manifesto da Poesia Pau-Brasil" (1924) e "Manifesto Antropófago" (1928)—, comentou elogiosamente essa estada em artigo de 1922, "De Flaubert a António Ferro" (cf. Rodrigues, 1995: 106).

⁹ Recorde-se que Ronald de Carvalho co-dirigiu com Luís de Montalvor, em 1915, o primeiro número de *Orpheu*. António Ferro, como é conhecido, foi editor dessa publicação.

¹⁰ Uma outra apresentação foi antecedida pelo comentário de Carlos Malheiro Dias (1875-1941) que também se encontra publicado em *A idade do jazz-band*. Na qualidade de director do *Diário de Notícias*, Malheiro Dias foi determinante na caminhada ascendente que a carreira jornalística de António Ferro conheceu no começo da década de 1920 (cf. Ramos, 1994: 650). Aquele escritor e jornalista português residia então no Brasil, o que aconteceu em diferentes momentos do seu percurso biográfico. Consulte-se a entrada "Dias, Carlos Malheiro" de Álvaro Manuel Machado em Machado, 1996.

literatura modernista d[de Portugal], mais actual, mais perturbador, mais ágil artista que o autor da Teoria da Indiferença"¹¹ (em Ferro 1924: 34).

A digressão de António Ferro no Brasil foi, aliás, suficientemente publicitada na imprensa periódica deste país. Em fotografia que correu por essas publicações com o fito de propagandear as actividades de Ferro durante a campanha brasileira, identificamo-lo no escritório do apartamento que ocupava em Lisboa, sentado, escrevendo sobre a sua mesa de trabalho (fig. 1). Nessa composição, Ferro posa entre dois elementos particularmente significantes: o original de um desenho realizado por um artista "moderno", António Soares, para a capa da sua "novela em fragmentos" *Leviana* (1921), exibido na parede, por detrás do conferencista; e uma estatueta africana destacada entre livros e objectos utilitários depositados sobre a secretária, possivelmente trazida de Angola no final da década de 1910¹².



Fig. 1: António Ferro

¹¹ Neste passo, faz-se referência ao seguinte volume: António FERRO (1920). *Teoria da indiferença*. Lisboa: Portugalia.

¹² António Ferro cumpriu serviço militar nesse território, onde chegou a desempenhar o cargo de Secretário-Geral Interino do Governo da Província de Angola em 1918 (cf. Heloísa Paulo em Rosas e Brito, 1996: 356; Ferro e Ferro 1999: 24).

Como outras imagens de Ferro que foram divulgadas através daquele mesmo meio —nas quais predominavam motivos "orientalistas"—, essa fotografia serviu um intento de controle sobre a sua identidade autoral, de self-fashioning (Clifford, 1988: 93-4; Thomas e Eves, 1999: 4-6, 84-5), firmado através da eleição de signos que permitissem o reconhecimento da pertença do conferencista a determinada genealogia artística¹³. Aquela composição desencadeia, ao fim e ao cabo, uma convenção de representação fotográfica do "artista moderno" muito activa nas primeiras décadas do século XX: o artista posando no seu estúdio (ou biblioteca ou escritório) juntamente com trabalhos de sua autoria e objectos "primitivos". A combinação dos motivos que destaquei naquela imagem—ícones preponderantes do "moderno" (uma representação pictórica bastante estilizada de uma vivência emancipada da feminilidade ou, alternativamente, um António Soares) e do "primitivo" (um "manipânço", um objecto de "arte negra") na Europa do começo do século XX—facilmente seria interpretada daquele modo por quem quer que, nesse tempo, estivesse familiarizado com a gramática básica da "arte moderna"¹⁴.

Um pouco por toda a Europa, a imaginação do "primitivo" conviveu com a generalidade dos debates sobre a "condição moderna" nas primeiras décadas do século XX. Petrine Archer-Straw considera, relativamente aos círculos vanguardistas parisienses da década de 1920, que esse interesse pelo "primitivo"—fundamentalmente mediado pela reconceptualização da arte africana e do jazz—"became highly fashionable and a sign of being modern" (2000: 9). Penso que o seguinte passo destacado desse mesmo ensaio pode ser proposto como possibilidade interpretativa igualmente adequada ao que ficou exposto nos parágrafos precedentes: "'Blackness' was a sign of their modernity, reflected in the African sculptures that scattered their rooms, in the look of natural furs that fringed their coats, and in the frenzy of their dancing that mimecked the black bottom" (2000:19).

¹³ "[E] autodefinirse como artista y el aprecio de otros artistas, son esenciales para entender el funcionamiento del campo de producción artístico occidental" (Méndez, 1995:168).

¹⁴ Gostaria de anotar a interpretação proposta por Marianna Torgovnick de uma fotografia de William Rubin, antigo director do Museum of Modern Art (MoMA) e principal promotor da exposição "Primitivism in 20th Century Art", que se assemelha grandemente à imagem de António Ferro comentada: "Rubin sits in the middle ground of the photo [...]. In the background hangs a [Fernand] Léger, with a characteristic mixture of organic and machinelike forms, entangling a woman typical of his art. On the table in the foreground rests an African chi voara, a Bambara antelope that is among the most popular African genres in the West and exists in a variety of styles from the naturalistic to the highly stylized. [...] Rubin sits between the modern and the primitive, though the accent is modern. He surveys the primitive with the modern looking over his shoulder, controlling his eye" (1990: 123).

A conferência "A idade do jazz-band", no Rio de Janeiro, em Julho de 1922, foi acompanhada em palco por "um autêntico jazz-band" e por uma bailarina—"um corpo de mulher [...] que era, principalmente, um bailado..." (Ferro, 1924: 50). Na versão publicada dessa conferência, Ferro recorreu a uma convenção paratextual, a nota de rodapé, para sinalizar três interrupções do seu discurso pelo conjunto musical e o desfecho da apresentação—"A pancada dum bombo foi o ponto final da conferência" (Ferro, 1924: 87). Este foi, no meu entender, um modo eficaz encontrado pelo autor de recriar textualmente a dimensão performativa daquela actuação no Brasil que pode ser proposta como "happening" (Ferreira, 2012: 86). A conferência pode ser vista como parte dos esforços de auto-definição, de performatização da identidade mantidos por um António Ferro poseur, consciente que estava da valorização modernista do consumo de produtos "exóticos" na Europa.

Era na síntese entre o "primitivo" e o "moderno" percebida no "jazz-band" que residia o principal motivo de fascínio daquela prática expressiva para António Ferro. Será ainda a percepção desses sincretismos que também lhe causará admiração alguns anos mais tarde, ao visitar o bairro nova-iorquino de Harlem, situado no coração de um país que se imaginava pródigo naquelas sobreposições a partir da Europa¹⁵. Como referência comparativa importante, temos que em Espanha, passado pouco tempo sobre a publicação de *A idade do jazz-band*, Ramón Gómez de la Serna (1888-1963), figura das mais importantes das experiências vanguardistas vividas naquele país no início do século XX, igualmente confessava o encantamento que lhe causara o contacto com aquela música, com o jazz que "[a]parece en todo momento mezclado de lo selvático y de lo moderno" (1975:181).

Esta última declaração foi destacada de "Jazzbandismo", pequeno texto que integra o volume *Ismos* (1975 [1931]) onde estão reunidos vinte e cinco artigos redigidos por Gómez de la Serna para a imprensa periódica espanhola durante aproximadamente uma década¹⁶. Também ali, naquele escrito seminal sobre o jazz no contexto literário espanhol, era evidente a capitalização simbólica do "jazz-band"

¹⁵ Diz James Clifford: "The discovery of things 'nègre' by the European avant-garde was mediated by an imaginary America, a land of noble savages simultaneously standing for the past and future of humanity—a perfect affinity of primitive and modern. For example, jazz was associated with primal forces (wild, erotic passions) and with technology (the mechanical rhythm of brushed drums, the gleaming saxophone)" (1988: 198n7).

¹⁶ Esta obra é actualmente considerada muito emblemática no contexto do pensamento estético espanhol da primeira metade do século XX. Em 2002, o Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, em Madrid, realizou uma ambiciosa exposição dedicada a este livro, "Los *Ismos* de Ramón Gómez de la Serna y un apéndice circense".

em favor de uma afirmação pessoal de modernidade: "No es ser hombre de nuestro tiempo no comprender el jazz-band con sus abismos de encanto y sus montarias rusas de voluptuosidad" (Serna, 1975: 189). Ou ainda: "A veces me siento yo mismo músico de jazz-band" (p. 185).

Nos louvores incondicionais de António Ferro à contemporaneidade, naqueles laivos de "epocentrismo" (Rodrigues, 1995: 98) que pontificam nas páginas de abertura de *A idade do jazz-band*, reconheceremos uma expressão análoga daquele intento de controle sobre a identidade:

Eu vivo na minha Época, como vivo na minha Pátria, como vivo dentro de mim
(Ferro, 1924: 41).

Ter saudades dos séculos que morreram, é ter vivido nesses séculos, é não ser de hoje, é ser cadáver e andar a fingir de vivo... [...] Amemos a nossa Hora tal qual ela foi gerada, com todas as suas monstruosidades, com toda a sua luz e com toda a sua treva...A nossa Época não se julga: canta-se... (p. 42).

É conhecida a admiração mútua que existiu entre António Ferro e Ramón Gómez de la Serna. Este último prefaciou a terceira edição de *Leviana* aparecida em 1927, podendo ler-se nesse texto a seguinte afirmação, bastante judiciosa, sobre o escritor português: "Bailan un baile moderno sus ideas y, si parecen que se contradigan, es que varían de pareja" (Serna, 1927). De outra parte, no "Estudo Crítico" que acrescentou àquela edição, Ferro cita Gómez de la Serna, junto de James Joyce e de Marcel Proust, como autores de obras "profundamente modernas" (1979: 92). Além disso, já foi notado por Rui Caeiro—tradutor e autor do prefácio de uma das versões portuguesas de *Senos* de Ramón Gómez de la Serna actualmente existentes no mercado editorial nacional—que a obra do escritor espanhol deteve influência sobre os primeiros desempenhos literários de Ferro, observação justíssima, muito evidente especialmente quando são cotejadas algumas das suas famosas greguerias com certas "Frases da *Leviana*"¹⁷. Retenha-se aqui sobretudo que houve uma grande comunhão de pontos de vista sobre assuntos muito variados entre aquelas duas personalidades, sendo que o modo como perspectivaram a disseminação do jazz na Europa de entre-guerras foi um dos aspectos em que as suas concepções convergiram.

¹⁷ "[Ramón Gómez de la Serna foi] o inventor das greguerias, espécie de imagens fulgurantes em que se mesclam poesia e humor e que ninguém mais utilizou tão bem como ele (é comparar, por exemplo, com as aproximações feitas pelo António Ferro da '*Leviana*' ou da '*Teoria da Indiferença*')" (Caeiro, 1999: 9). Algumas greguerias daquele autor espanhol foram vertidas em língua portuguesa por Jorge Silva Melo, que as reuniu em antologia breve (Ramón Gómez de la SERNA [1998], *Greguerias: uma selecção*, Lisboa: Assírio & Alvim).

Tal como acontecera com A idade do jazz-band, também "Jazzbandismo" consistiu na transcrição de uma leitura feita em público. Foi com a face mascarada de negro que Ramón Gómez de la Serna se apresentou em Janeiro de 1929 no Cineclub Espanol, em Madrid, para introduzir com aquele texto a primeira projecção local do melodrama musical *The Jazz Singer* (cf. Millán, 2000: 187). É demasiado óbvia para que necessite ser demonstrada a citação dos espectáculos de minstrelsy que aquela estratégia activou no momento da leitura pública de "Jazzbandismo". Como é sabido, aquelas representações foram uma forma de entretenimento muito popular nos Estados Unidos desde o começo do século XIX, tendo constituído um meio privilegiado de disseminação de juízos estereotipados sobre as populações afro-americanas, figuradas ali de um modo bastante convencional (cf. Archer-Straw, 2000: 40-3). Com estes contornos, aquela apresentação pública de "Jazzbandismo" tornava claro que as novas possibilidades de aproximação à "cultura negra" ensaiadas na Europa das primeiras décadas do século XX podiam coexistir—e conviviam maioritariamente—com figurações da alteridade cultural há muito convencionadas.

As condicionantes históricas do jazz pouco interessavam a António Ferro e a Ramón Gómez de la Serna. O autor madrileno di-lo muito expressamente naquele seu texto já referido:

Continua imperando en el jazz el sentido religioso de la música africana, o no tenemos ya que ver con eso y la hemos aceptado por otras razones muy distintas a las que inspiraron su nacimiento?

Yo creo que podemos dejar a un lado, por inútiles ai secreto de su hilaridad, los antecedentes afroespirituales y plásticos de esta música. Allá los críticos musicales y su historiografía con ellos (Serna 1975: 179).

Na verdade, esses escrúpulos foram magramente cultivados pela recepção europeia do jazz nas décadas de 1920 e de 1930. Teríamos dificuldade até em sugerir a relevância histórica dessa recepção caso o recrutamento de menções àquelas práticas musicais fosse resumido a estudos de natureza historiográfica onde essas preocupações fossem prevaletentes¹⁸.

¹⁸ O estudo sobre o jazz mais emblemático publicado nos anos de 1920 foi *Le Jazz* de André Schaeffner e André Coeuroy (1988 [1926]) que procurou identificar em termos sistemáticos as principais características daquela expressão musical e argumentar o seu enraizamento em tradições expressivas africanas. Lucien Malson sugere que parte importante dos estudos sobre jazz actuais encontram antecedência metodológica naquele trabalho pioneiro: "Le schaeffnerisme, comme recherche de l'essence du jazz et de la musique afro-américaine, s'est perpetue au-delà des années trente, jusqu'aujourd'hui" (1988: 156n15). Em Portugal—como em Espanha—nenhum trabalho com essas preocupações seria encontrado naquele período.

Aqueles intelectuais preferiram conduzir as suas reflexões em torno da articulação do jazz com as transformações artísticas, sociais e tecnológicas que eram sentidas contemporaneamente. Como anota António Jiménez Millán, para Gómez de la Serna "[e]l jazz condensa, pues, más que ninguna otra música, el dinamismo de la modernidad" (2000: 188-9). E, realmente, em "Jazzbandismo", sugere que "[l]a música del jazz pone en circulación al mundo", mundo esse que conhece no jazz um idioma capaz de o replicar, de o verter em música, nomeadamente por este "sincopar con sus notas la emulación de la vida contemporânea" (Serna, 1975: 181). Num gesto que Gómez de la Serna não desdenharia, conhecendo-se a sua admiração pelo cinema, o jazz surge equiparado a esse meio de reprodução mecânica em A idade do jazz-band, formas de expressão onde a "vida moderna" estaria melhor emulada como se insinua num passo que merece ser citado extensivamente:

O Jazz-Band, a encarnado e negro, a todas as cores, é o relógio que melhor dá as horas de hoje, as horas que passam a dansar, horas fox-trotadas, nervosas...No Jazz-Band, como num écran, cabem todas as imagens da vida moderna. Cabem as ruas barbaricas das grandes cidades, ruas doidas com olhos inconstantes nos placards luminosos e fugidios, ruas eléctricas, ruas possessas de automóveis e de carros, ruas onde os cinemas maquilhados de cartazes têm atitudes felinas de mundanas, convidando-nos a entrar, ruas ferozes, ruas-panteras, ruas listradas nas taboletas, nos vestidos e nos gritos...

(...) Toda a Vida, toda a Arte, todo o Universo, cabem no jazz-band, no jazz-band, onde eu próprio caibo, onde eu próprio estou, onde eu me suicido, onde eu naufrago... (Ferro, 1924: 61-2)

No tempo *deles*

Por contrapartida, aqueles elogios da modernidade intrínseca do jazz fazem-se acompanhar no texto de António Ferro, como já disse, por declarações que sugerem a primordialidade dos seus executantes—que "têm de ser negros no corpo ou na alma" (Ferro 1924: 74)—:

Os negros tiveram sempre o instinto da síntese. Os negros ficaram na infância—para ficarem na verdade. A creança é a abreviatura da Natureza. As creanças, os doidos e os negros, são os rascunhos da Humanidade, as teses que Deus desenvolveu e complicou. Não ha escultura de Rodin que tenha a verdade dum manipanso (Ferro 1924: 71).

Antes que seja equacionado o principal implícito deste passo, refira-se que já Millán argumentou justificadamente que o artigo "Jazzbandismo" de Ramón Gómez de la Serna exemplifica "la fascinación vanguardista por lo primitivo [...], de la identificación del arte negro con esa expresividad pura, essencial, que aspiraban a

conseguir los nuevos estilos, desde el cubismo, ai expresionismo" (2000: 188). Esta sugestão interpretativa poderia muito bem ter sido formulada na presença da seguinte passagem extraída daquele artigo de Gómez de la Serna, onde é clara a anacronização da "civilização negra" que inundava a Europa através do jazz, da "arte negra" e de outros produtos "exóticos" prioritários nos consumos das vanguardas literárias e artísticas (cf. Archer-Straw, 2000): "En el jazz-band sentimos el abrazo de dos civilizaciones, la negra de la época en que éramos sapos aguanosos y la época de las Grandes Vías y los sorprendentes escaparates" (1975:183).

Como vimos, António Ferro afirmou naquele passo destacado que "[o]s negros ficaram na infância—para ficarem na verdade"; declaração que era coerente, ao fim e ao cabo, com estratégias de descontemporaneização e de puerilização de populações africanas e afro-americanas que podiam ser observadas num espectro consideravelmente diversificado de discursividades sobre a alteridade na Europa das décadas de 1920 e de 1930—desde os "modernismos primitivistas" (Foster, 1996) até às acções oficiais de propaganda das nações coloniais, com passagem por significativa literatura saída das academias europeias.

É bastante conhecido um estudo do antropólogo Johannes Fabian (1983) sobre a intervenção de operadores temporais na escrita etnográfica. Neste ensaio, Fabian propõe que as práticas textuais dos profissionais da antropologia sejam problematizadas relativamente às estratégias de temporalização do objecto antropológico adoptadas nas suas descrições etnográficas, aspecto que considera determinante nas propostas de conceptualização da alteridade resultantes daqueles textos. Seguramente, *Time and the Other* será na actualidade um volume muito citado em trabalhos académicos produzidos no contexto de investigações nas áreas dos estudos artísticos, literários e culturais porque a pertinência da abordagem que ali foi proposta ultrapassa largamente os interesses de arguição dos pressupostos ontológicos do jargão técnico da antropologia e das práticas textuais dos antropólogos que legitimaram, em primeira instância, aquele ensaio.

No fundo, aquilo que quero sugerir é que a crítica das estratégias de temporalização da alteridade cultural que Fabian empreendeu naquele seu ensaio tem sido extensível a discursividades que, não sendo textualizações de experiências autobiográficas vividas em contexto de pesquisa sistemática de dados etnográficos,

dizem contudo respeito a um referente identificável hors-texte. Logo, essa crítica será também ajustada aqui, visto que nas menções à música popular afro-americana e aos "negros" em Portugal nas décadas de 1920 e de 1930 são muito regulares os juízos de carácter temporalizador.

Nas referências feitas aos "negros" em *A idade do jazz-band* são plenas essas conotações de natureza temporal que Fabian identificou na escrita etnográfica. Naquele trecho destacado em último lugar deve ser tida em conta, particularmente, a homologia que ali aparece proposta entre as categorias "negro", "criança" e "doido". Julgo-a precisamente ancorada em modelos de conceptualização das práticas expressivas de populações africanas com aceitação por parte dos principais colectivos artísticos que propunham mediar a sua "recontextualização" nos sistemas estéticos europeus. O historiador de arte Hal Foster caracterizou-os mediante a expressão "fantasia primitivista", pretendendo denunciar, dessa forma, as assunções de que "the other, usually assumed to be of color, has special access to primary psychic and social processes from which the white subject is somehow blocked" (1996: 175). Um exemplo avulso—mas persuasivo quanto baste, em meu entender—poderia ser tomado de um texto de Paul Klee motivado pela primeira exposição do periódico alemão *Der Blaue Reiter* realizada em 1911. Declarava-se então de um modo muito típico a existência de uma afinidade electiva entre a "arte negra" e a "arte infantil", mediadores importantes nas aspirações de "retorno" à "essência" da representação artística genericamente mantidas pelo expressionismo alemão: "These [Blue Rider pictures] are primitive beginnings in art, such as one usually finds in ethnographic collections or at home in one's nursery" (Klee cit. in Rhodes, 1994: 56). No começo dos anos de 1920, estavam portanto já bem clarificadas as bases ontológicas daquela sugestiva homologia: eram possíveis as analogias entre as categorias "negro", "criança" e "doido", na medida em que estas representariam etapas primordiais do desenvolvimento social e individual—ou mesmo a absoluta impossibilidade desse desenvolvimento¹⁹. No essencial, aquele discurso claramente temporalizador de António Ferro recusava aos indivíduos seus coevos classificados como "negros" uma existência plenamente contemporânea, "moderna", sincronizada com "a nossa Época" ou com "a nossa Hora".

¹⁹ "This strange association of the savage and the neurotic—indeed, of the primitive, the insane, and the child—was so fundamental to high modernism as to seem natural. Its disarticulation would expose several myths" (Foster, 1996: 276n13).

De par com esta caracterização de António Ferro, a imprensa periódica portuguesa daquele tempo foi especialmente pródiga em observações que sugeriam a primordialidade dos “negros” e das suas práticas expressivas. Uma articulista do semanário ilustrado ABC, por exemplo, insinuava em 1926—num texto cuja titulação, “Na idade do jazz”, evoca sugestivamente o volume de Ferro—que a vulgarização do jazz na Europa “moderna” possibilitaria o contacto com resiliências dos primórdios da humanidade: “Não será folhear ao contrário as paginas do grande livro da Vida, para encontrar a selvageria dos tempos primitivos no sinal do chefe de orquestra para começar a musica excêntrica que faz o ritmo da moderna dança?” (Miriam 1926: 2). Na verdade, nas menções ao “jazz-band” contidas nos magazines daquele tempo eram habituais estes exercícios retóricos de imaginação cultural.

Uma das ficções mais frequentadas por essas referências à música afro-americana, também versada no pequeno texto de ABC, consiste na disposição daqueles escritos para pensarem o “jazz-band” como uma realidade indistinta do continente africano, arrepiando caminho sobre o trauma do tráfico de escravos que determinou grandemente a diáspora africana, sobre a urbanidade dos contextos sociais que institucionalizaram as primeiras convenções do jazz e sobre os sincretismos que têm sido notados relativamente a esta prática expressiva²⁰: “Será uma revelação de Arte, esse batuque nos acessórios barulhentos do tambor indispensável, lembrando o sertão e as momices dos dansarinos negros?” (Miriam, 1926: 2).

Uma anedota contada por Jean Jamin, relacionada com uma pesquisa de campo realizada pelo etno-musicólogo André Schaeffner (ver nota 18), bastaria para nos convencer da falta de sustentação empírica daquela associação. Jamin afirma que, no contexto da Missão Dakar-Djibouti que foi liderada por Marcel Griaule entre 1931 e 1933, Schaeffner “observa que les Africains restaient impassibles à l’écoute des disques de jazz qu’il leur jouait sur le phonographe de la Mission!” (1996: 31).

²⁰ Associo-me aqui a uma definição de “jazz” proposta por Jean Jamin em texto recente, reflectindo preocupações aparentadas com aquelas que conduzem este texto, naquele caso motivadas pelas implicações culturais da recepção da música afro-americana em França nos anos de 1920 e de 1930: “Musique hybride, faite d’emprunts, de mélanges, de ‘collages’, au reste issue d’un fonds socioculturel hétérogène, le jazz avait réussi à mettre en oeuvre une matière sonore et un jeu instrumental originaux, formellement cohérents, recherchant ses sources et puisant son inspiration dans un folklore lui-même hybride qui, de ses origines africaines, n’eut bientôt plus que la couleur, c’est-à-dire la surface” (1996: 31). Peter Brooker refere igualmente: “To see [jazz as an exclusively black music] is to ignore the mixed cultural and ethnic meanings and conditions shaping its history (not least in the hierarchies of management and ownership in the entertainment business and music industry. The same is true of any claim for the purity of jazz’s original music forms. [J]azz derived from a combination of African and European musical forms and instruments (the field chant and work song, the blues guitar and banjo developed from Africa, spiritual folksongs, brass-band instruments introduced by pre-revolutionary British army bands, the Irish fiddle, the classical piano from Europe” (1996: 186). Cf. também Mendes, 2010.

Para além dos aspectos mais hílares que sobram da imaginação daquelas audições colectivas promovidas em África por um especialista perante um auditório de locais tomados pelo espanto, penso que há uma conclusão que pode ser retirada deste episódio com o propósito de relativização das menções ao "jazz-band" na imprensa periódica portuguesa: como já propus de um modo mais lato atrás, não seria imperativo nas décadas de 1920 e de 1930 que aquelas concepções—que hoje diremos estereotipadas—sobre o jazz resultassem exclusivamente das actividades de redactores não-especializados.

Dois anos antes daquele artigo de ABC, em 1924, o escritor Ferreira de Castro revelava uma disposição idêntica na *Ilustração Portuguesa*, num texto sobre "A propagação do jazz-band":

Musica de selvagens, donde se levitam gritos de desbravadores de selvas, onde ha mãos que rufam tambores como nos batuques africanos, mãos negras que tangem peles de veado distendidas sobre troncos ocos, o jazz-band não tem a suave harmonia das musicas clássicas (Castro, 1924).

Desta vez, por comparação com um passo que ficou para trás de *A idade do jazz-band* e com o primeiro excerto citado de ABC, é aqui verdadeiramente explícita a utilização do apodo "selvagens" como recurso classificatório para dizer as características musicais e os executantes esperados do "jazz-band". Sobretudo significativas são as conotações de natureza temporal activadas por aquele qualificativo, particularmente por denunciarem uma estratégia de "distanciamento temporal" entre o produtor do discurso e o seu referente, já estudada no contexto da crítica das práticas textuais da antropologia, acção da qual também são bons exemplos os textos aqui invocados sobre o jazz:

As an indication of relationship between the subject and the object of anthropological discourse, it clearly expresses temporal distancing: Savagery is a marker of the past, and if ethnographic evidence compels the anthropologist to state that savagery exists in contemporary societies then it will be located, by dint of some sort of horizontal stratigraphy, in their Time, not ours (Fabian 1983: 75, cursivos do autor).

Na esteira de Fabian, desejo sublinhar que o adjectivo possessivo usado nas expressões "a nossa Época" e "a nossa Hora", muito recorrentes ao longo de *A idade do jazz-band*, admitirá o seu autor e uma comunidade de potenciais espectadores ou leitores (consoante pensemos em uma ou outra das duas situações comunicativas que contextualizaram a divulgação deste texto), mas excluirá sem dúvida aqueles grupos sociais que são referidos como primordiais.

Tendo avançado precedentemente que compreendia algumas concepções de António Ferro e de Ramón Gómez de la Serna sobre o jazz enquanto parte de esforços de controle sobre a identidade própria, também agora é importante anotar aquilo que será, nesta altura, mais ou menos óbvio—que aqueles juízos temporalizadores destacados servem tanto (se não mesmo sobretudo) a classificação daqueles que classificam quanto a daqueles que são classificados.

Por outro lado, tal como começou por ser insinuado, aquele trecho citado do artigo de Ferreira de Castro, ao definir de forma assaz impressionista a música afro-americana, fá-lo mediante a evocação de toda uma imagética bem fixada já pela tradição africanista de Oitocentos, visto que as "selvas" e os "batusques" ali referidos são lugares-comuns dos mais proeminentes na história da imaginação europeia do continente africano. Seguindo de novo o importante trabalho de Fabian, note-se que a interpretação (que julgo proposta nos textos em discussão) das práticas expressivas originárias de populações de descendentes de escravos africanos nos Estados Unidos através da mediação de imagens estereotipadas do continente africano potenciará igualmente possibilidades de dizer a alteridade em termos temporalizadores. Naquele tempo, a "África"—"por definição primitiva, selvagem, elementar", deve recordar-se—podia ser pensada de um modo socialmente aceite como lugar "remoto", fisicamente distante e socialmente ancestral. Deste modo, não será completamente insensato reconhecer ali sugestões de arcaização do "jazz-band" e dos "negros", melhor compreendidas nos termos de uma concepção temporalizadora da dispersão espacial, de uma lógica de "rebatimento do tempo sobre o espaço" (Dias, 2001: 109) cujos principais pressupostos na história das representações da alteridade cultural desde a segunda metade do século XVIII foram identificados por Fabian.

No "bairro negro"

Uma viagem de António Ferro aos Estados Unidos, realizada em 1927, resultou na publicação de um livro três anos mais tarde, *Novo Mundo Mundo Novo*, em que existem referências ao "jazz-band" e aos clubes nocturnos do bairro nova-iorquino de Harlem²¹. Estas menções, como já foi dito, ocupam basicamente dois capítulos

²¹ É ainda decorrente desta experiência de itinerância nos Estados Unidos a redacção do seguinte volume: FERRO, A. (1931).

desse volume, "Harlem, o bairro negro" e "Rapsódia negra". Podemos, todavia, considerar muito singular, no contexto das representações do jazz em Portugal até aos anos de 1930, este relato decorrente de uma experiência vivida durante a visita a um clube nocturno estrangeiro; uma experiência ainda mais "autêntica" do que aquelas que seriam possíveis nos dancings europeus celebrados pelas revistas ilustradas: "O jazz negro, encarcerado num 'dancing' de Paris ou de Berlim, perde a força, perde o sabor, como as águas minerais engarrafadas" (Ferro, s.d.: 60). Este contacto com a "cultura negra" nos Estados Unidos permitiu, aliás, a António Ferro a redacção de um texto bastante avisado que serviu para a divulgação do espectáculo das Black Folies em Lisboa (Ferro, 1928a), onde sobram elogios ao distinto compositor W. C. Handy²² e a figuras proeminentes da "Harlem Renaissance" como o escritor Cari Van Vechten²³ ou o desenhador Miguel Covarrubias, muito mal conhecidos em Portugal.

Aqueles dois capítulos de Novo Mundo Mundo Novo comunicam uma experiência autobiográfica de interacção cultural usando convenções que hoje diremos explicitamente "etnográficas". Uma convenção literária da escrita antropológica que é sobressaliente nesses textos prende-se com a utilização do "presente etnográfico", operador temporal divisível quando, no contexto de uma descrição cultural, uma experiência autobiográfica passada é narrada no presente (cf. Fabian, 1983: 80). Dito de outro modo: no texto, o significante no presente tem um significado no passado fora-do-texto.

Esta estratégia surge bem evidenciada logo nas primeiras linhas do capítulo "Rapsódia negra", que é quando se definem ali as coordenadas espaço-temporais que orientam a narração de uma visita a um clube nocturno de Harlem: "No 'Small's Paradise', um 'dancing' negro, bem negro, sem manchas de brancos, sem mulheres decotadas e desdenhosas, sem a galeria impertinente e bisbilhoteira do 'Cotton Club'" (s.d.: 59). Este é um processo estilístico aparentado do "presente histórico" (ou "presente narrativo"), aqui definido por Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes:

Hollywood, capital das Imagens. Lisboa: Portugal-Brazil.

²² William Christopher Handy (1873-1958) foi compositor, maestro e cornetista. Duas composições de Handy—"Memphis Blues" e "New St. Louis Blues"—são referidas no texto de António Ferro. Várias das suas peças musicais, entre as quais "Memphis Blues", conheceram múltiplas reinterpretações propostas por músicos canonizados pela historiografia do jazz como Louis Armstrong, Sidney Bechet e Duke Ellington.

²³ Cari Van Vechten (1880-1964), romancista, crítico teatral e fotógrafo americano. Richard J. Powell garante ter-se tratado de uma personalidade importante "in the 1920s and '30s— especially in New York—for his patronage and portraits of black artists" (1997: 236). Também será recordado certamente por ter publicado, em 1926, um romance seminal (*Nigger Heaven*) de um sub-género literário popularmente designado por "jazz novel".

"Trata-se de um presente com um valor temporal de pretérito perfeito, que surge no sintagma narrativo para actualizar um acontecimento passado, conferindo-lhe maior vivacidade" (1998: 339). É sugestiva esta afirmação de que "um presente com um valor temporal de pretérito perfeito" resulte em relatos mais vívidos, porquanto introduza nessas descrições uma dimensão experiencial que é relevante em termos de autoridade.

Se fosse possível recriarem-se hoje as características das principais urbes daquela época, não duvido de que se praticasse nelas antropologia urbana de um modo continuado, especialmente em contextos como os de um "bairro negro" ou de um espaço de diversão nocturna permeáveis a interacções culturais. No entanto, nas décadas de 1920 e de 1930, seriam principalmente textos cujos contextos de produção e de circulação se situavam no exterior das academias (e ainda meios técnicos recentes como o cinema ou a fotografia, muito populares) que cumpriam o papel (mais tarde reivindicado pela antropologia) de transmissão de conhecimentos sobre a alteridade nas cidades. Esta produção não-especializada, onde situo os relatos de António Ferro, podia recorrer—como pretendi enfatizar—a mecanismos muito persuasivos de legitimação das suas descrições culturais, com paralelismos óbvios com aqueles que actualmente são distinguidos como constitutivos da "autoridade etnográfica" das práticas textuais da "ciência da cultura", além de que a sua circulação seria bastante abrangente²⁴.

Significativamente qualificada em *Novo Mundo Mundo Novo* por uma metáfora cartográfica ("cidade 'mapa-mundo'" [p. 53]), Nova Iorque seria uma metrópole capaz de emular a própria diversidade mundial através de citações das "origens" por parte das suas diferentes populações imigradas²⁵ (cf. Clifford, 1988: 240), característica que o autor estende a outros lugares dos Estados Unidos. Assim, António Ferro registou em mais de cento e vinte páginas o encontro com "Portugal na América" (título da segunda parte do livro, dedicada à emigração portuguesa) aquando da sua visita aos estados da Califórnia e da Nova Inglaterra. Na verdade, esse "encontro" é realmente pouco convincente, já porque não sejam fortes, nem sequer profundas—contrariamente ao que aquela titulação indicia—, as

²⁴ Sublinhe-se que pelo menos um dos capítulos referidos do livro de António Ferro, "Rapsódia negra", foi primitivamente divulgado numa publicação periódica (1928b).

²⁵ Ferro escreve: "Fora do centro, estão os bairros exóticos: Harlem, o bairro negro, que deve ter sido o berço de Josefina Baker; Chinatown, o bairro chinês, com os seus bebés de porcelana a brincar nas ruas, e o Ghetto, o bairro judeu [...]" (s.d.: 44-5). Não é irrelevante a indicação da condição periférica destes "bairros exóticos", conhecendo-se a analogia estabelecida pelo autor entre a cidade de Nova Iorque e o próprio mundo. Por outro lado, Josephine Baker nasceu em Saint-Louis.

citações dos ícones que poderiam identificar ali alusões à "cultura portuguesa"²⁶, já porque fosse embaraçosa a debilidade dos conhecimentos sobre as suas "origens" revelada pelos emigrantes (e descendentes) contactados²⁷.

Da mesma maneira, num "dancing negro" de Nova Iorque podiam imaginar-se outros espaços geográficos plasmados em Harlem:

Sabem a sensação que eu tenho diante deste jazz? A mesma do homem que está habituado a ver a África através das plantas de estufa e que se encontra, de repente, em plena floresta tropical. [...] Vocês viram no cinema, na "Croisière Noire", aquelas negras Sara-Djingé, "femmes a plateaux", com os pratos incrustados, selvaticamente, nos lábios descolados e recortados, fazendo parte dos seus corpos? Pois com este jazz negro do "Small's Paradise" recebo uma impressão igual (Ferro s.d.: 60).

Aquilo que motiva neste passo uma "fantasia de exploração" em plena "cidade cosmopolita" é a percepção—mediada pelas imagens cinematográficas de *La Croisière Noire*²⁸—de que os instrumentos musicais tocados pelo "jazz-band" são extensões dos corpos dos seus instrumentistas: "Os saxofones, os banjos, os ukuleles, as balalaikas, as cornetas, as trompas, os bombos e os serrotes fazem parte do esqueleto desses negros musicais que ficam com a forma bizarra de instrumentos desconformes" (Ferro, s.d.: 60). Julgo que pode ser reconhecida ali uma mesma disposição para a interpretação do "jazz-band" como uma realidade indistinta do continente africano, já proposta em momento anterior deste texto quando foram equacionadas as implicações desta ficção para as políticas de representação cultural. Nessa altura, sugeri que as observações sobre a música afro-americana e os seus executantes invocam maioritariamente a intermediação de estereótipos consolidados sobre "África" e os "africanos". Penso que essas imagens estão de novo articuladas em Novo Mundo Novo—de um modo mais persuasivo, talvez, levando em conta o carácter presencial da narração—, nomeadamente mediante a sugestão de que os instrumentos musicais do conjunto do "Small's Paradise" estarão para a corporalidade "desconforme" dos seus

²⁶ Além do "cemitério dos portugueses" em New Bedford e das Festas do Espírito Santo—raras extensões materiais e rituais de um Portugal insular anotadas em *Novo Mundo Novo*—, a resistência à "americanização" nas populações de emigrantes portugueses era sobretudo, para António Ferro, uma resistência à "desnacionalização das almas" (s.d.: 177).

²⁷ Uma anedota reproduzida por António Ferro caricaturiza exemplarmente essa debilidade:

"Conta-se muito por aqui, a história dum português que hesitou em apostar com um irlandês a certeza da independência de Portugal. Antes de apostar—não fosse perder—foi perguntar ao padre da sua igreja se, realmente, Portugal tinha direito a hastear uma bandeira!..." (s.d.: 183). A falta de familiaridade dos emigrantes com a condição política e cultural do país motivou mesmo a Ferro uma frase programática que prenunciava já a pedagogia de pendor nacionalista que viria a caracterizar a sua actividade propagandística futura: "Os portugueses da Califórnia precisam, justamente, de quem lhes fale da pátria, de quem lhes garanta, de quando em quando, que Portugal continua a existir, de que o seu passado é o ninho do seu futuro" (p. 183).

²⁸ *La Croisière Noire*, filme-reportagem de Léon Poirier (1926 [Preto e branco, 66 minutos]) através do qual se fez a divulgação nos cinemas europeus da expedição homónima à África do Norte e à África Ocidental em automóvel decorrida entre Outubro de 1924 e Junho de 1925.

executantes tal como "os pratos incrustados, selvaticamente" nos lábios de mulheres africanas estão para os corpos destas.

Neste volume, o bairro de Harlem—habitado por "[n]egros, negros, só negros" (p. 53)—é sentido nos limites da noção de "comunidade", um espaço social onde podem identificar-se "fronteiras" relativamente à "sociedade" mais ampla dos "americanos"; um lugar central na imaginação antropológica²⁹. As interacções entre "negros" de Harlem e "americanos" (ou "brancos", visto serem classificações intercambiáveis nos dois capítulos destacados) pressupõem um avanço destes últimos: "alguns americanos fatigados da monotonia branca, atravessam, frequentemente, à noite, depois do teatro, a fronteira do Harlem para mergulharem no 'mar negro'..." (Ferro, s.d.: 55).

Estes espaços—que podem ser interpretados como "zonas de contacto" (Pratt, 1992)—potenciariam interacções culturais e, eventualmente, a suspensão provisória das fronteiras socialmente codificadas entre "brancos" e "negros". A reflexão sobre esta última dimensão dos encontros culturais entre europeus e não-europeus tem sido essencialmente assegurada pela literatura crítica existente sobre essas interacções em "espaços coloniais". Nestes contextos, a exposição dos colonos ao contacto com locais podia revelar-se perturbante para aqueles, manifestando-o em demonstrações de receio de contaminação pelos "costumes indígenas"—de consciência de alegados riscos de "nativização" decorrentes da natureza prolongada daquelas interacções que eram interpretados em termos degenerativos (cf. Thomas e Eves 1999: 86,136-42).

Na visita a um clube nocturno situado naquele bairro, Ferro esteve acompanhado de um português e de Mrs. McMillan, "mulher formosíssima dum grande violinista americano, a brancura insolente que nos trouxe ao 'Small's Paradise', que foi a minha iniciadora do Harlem" (Ferro, s.d.: 62). Um passo do capítulo "Rapsódia negra" sugere uma frequência diferenciada do espaço do clube nocturno: "Todos se erguem para dançar. Só eu fico sentado com J. Duarte e Mrs. Mc. Millan" (p.62). A interacção com os restantes frequentadores daquele

²⁹ Raymond Williams afirma que o sentido dominante do universo representacional denotado pelo conceito de "comunidade"—"terreno" por excelência da etnografia praticada até aos anos de 1960—diz respeito (desde pelo menos o século XVI) a pequenos grupos sociais, onde todos os seus membros se mantêm em contacto mediante o estabelecimento de relações directas. O processo de fixação deste sentido decorreu em paralelo ao esclarecimento do âmbito do vocábulo "sociedade". Este último será já referente a grupos de indivíduos ligados por relações mantidas a uma escala ampla e maioritariamente intermediadas (cf. as entradas "community" e "society" em Williams, 1983).

"dancing negro" subsume-se portanto aos códigos de uma relação entre observador e observados. Com efeito, numa variação sobre uma expressão que já estará muito perto de se tornar num lugar-comum da crítica cultural, pode dizer-se que o relato que António Ferro deixou dessa visita ao lado de lá da "fronteira" revela-nos mais sobre o visitante do que propriamente sobre os visitados, tal como pode ser demonstrado através de uma passagem importante, extraída já do final do capítulo: "Vou retirar-me. Aquilo é tinta negra que alastra e que me suja. Olho para o meu lado e desconheço Mrs. McMillan. Os lábios parecem mais grossos, os olhos mais brilhantes, os cotovelos esboçam o vai-vem do 'black bottom'" (s.d.: 63).

A distância que é calculada pelo autor daquele texto relativamente aos "negros" do "Small's Paradise" manifesta, no meu entendimento, um receio de contaminação (de "alastramento") que lhe motiva a interpretação da resposta da sua cicerone "americana"—daquela "brancura insolente"—à música ouvida e dançada naquele espaço como uma linguagem corporal excessiva (apesar da circunspeção revelada pela permanência na mesa ocupada por Ferro). Este comportamento é visto como imprudente em face dos riscos de poluição identitária—imaginada ali, no limite, como uma metamorfose em "outro" (figurado este pelo estereótipo somático da corpulência dos lábios)— proporcionados pelo contacto íntimo com a alteridade.

Percorridos alguns dos textos que fizeram parte da recepção inicial do jazz em Portugal, penso que pode destacar-se neles a centralidade do problema da primordialização da alteridade cultural. No âmbito da história das representações culturais, estas discursividades baseadas em juízos temporalizadores têm raízes profundas e dificilmente as poderemos ignorar nos dias que correm, agora que existem meios mais capazes ao serviço da sua disseminação. Naquele tempo essas ideias encontraram também as melhores formas de divulgação.

As respostas ao jazz mediaram fundamentalmente atribuições típicas dirigidas aos africanos e seus descendentes (cf. Kaur e Banarjea, 2000: 160). O estereótipo da "primitividade" foi ali invocado de um modo muito insistente, assumindo diversas formas conhecidas de "negação da coetaneidade" (cf. Fabian 1983) aos indivíduos classificados como "negros". Estas generalizações foram traficadas entre textos a uma escala transnacional, reiterando-se sucessivamente. De facto, pode argumentar-se que resultam sobretudo de encontros entre textos, mais do que de contactos efectivamente tidos com a alteridade cultural.

De outra parte, aquelas respostas também representaram um discurso sobre a identidade dos classificadores, orientando-se este para a fundamentação de um distanciamento de natureza temporal entre produtores e consumidores da música afro-americana nos contextos de divulgação dessa prática expressiva na Europa. Esta fronteira entre "mim" e "o outro" está sinalizada de diferentes formas naqueles textos que vão desde a expressão de receios de contaminação até à objectificação da alteridade cultural. Da mesma maneira, a produção de discurso sobre a alteridade cultural é vista como uma oportunidade de serem afirmados parentescos com outros classificadores igualmente ligados ao consumo do "exótico". Tomem-se como exemplificativas as reivindicações de pertença à genealogia dos modernismos europeus que estão comentadas para trás a propósito de António Ferro.

BIBLIOGRAFIA

- ARCHER-STRAW, P. (2000). *Negrophilia: avant-garde Paris and black culture in the 1920's*. Londres: Thames and Hudson.
- BARROS, J.L. de (1990). *Os night clubs de Lisboa nos anos 20*. Lisboa: Lucifer.
- BROOKER, P. (1996). *New York fictions: modernity, postmodernism, the new modern*. Londres e Nova Iorque: Longman.
- CAEIRO, R. (1999). "Ramón e a Literatura" em SERNA, R.G. de la. *Seios*. Lisboa: & Etc, 7-10.
- CASTRO, F. de (1924). "A propagação do jazz-band" em *Ilustração Portuguesa*.
- CLIFFORD, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge, MA, e Londres: Harvard University Press.
- FABIAN, J. (1983). *Time and the Other: how Anthropology makes its object*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- FERREIRA, M.P. (2012). "Ecos do jazz: ilustrações portuguesas" (1922-1930). Em ACCIAIUOLI, M.; CASTRO, P.F. de, coords. *A dança e a música nas artes plásticas do século XX*. Lisboa: Colibri, 75-105.
- DIAS, J.A.B.F. (2001). "Arte e antropologia no século XX: modos de relação" em *Etnográfica* - V (1), 103-29.
- FERRO, A. (1979 [1921]). *Leviana: novela em fragmentos*. 4ª ed. Lisboa: Delraux.
- FERRO, A. (1924 [1923]). *A idade do jazz-band*. Lisboa: Portugália.
- FERRO, A. (1928a). "A 'revista negra'" em *Diário de Notícias* (4 de Abril), 5.
- FERRO, A. (1928b). "Rapsódia negra" em *O Notícias Ilustrado* (22 de Abril), 3 e 11.
- FERRO, A. (s.d., [1930]). *Novo Mundo Mundo Novo*. Lisboa: Portugal-Brasil.
- FERRO, M.; FERRO, R. (1999). *Retrato de uma família: Fernanda de Castro, António Ferro, António Quadros*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- FOSTER, H. (1996). "The Artist as Ethnographer" em *The return of the real: the avant-garde at the end of the century*. Cambridge, Mass., e Londres: MIT, 171-204.
- FRANÇA, J.-A. (1991 [1974]). *A arte em Portugal no século XX (1911- 1961)*. 3ª ed. Venda Nova: Bertrand.

- JAMIN, J. (1996). "Introduction à Miroir de l'Afrique" em LEIRIS, M. Miroir de l'Afrique. Paris: Gallimard, 9-59.
- KAUR, R., e BANERJEA, P. (2000). "Jazzgeist: racial signs of twisted times" em Theory, Culture & Society, 17 (3), 159-80.
- LARECO (1926). "O Charleston: a dança em voga" em ABC - 301.
- MACHADO, A.M., coord. (1996). Dicionário da literatura portuguesa. Lisboa: Presença.
- MENDES, C. (2010). "A primeira idade do jazz" em Salwa El-Shawan Castelo-Branco, coord. *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, 73-75.
- MÉNDEZ, L. (1995). Antropología de la producción artística. Madrid: Síntesis.
- MILLÁN, A.J. (2000). "La Generación del 27 y el jazz" em Litoral, 227/8, 181-96.
- MIRIAM (1926). "Na idade do jazz", ABC - 304.
- PINHEIRO, C.B.; BOLÉO, J.P.P. (1999). O pirilau que vendia balões e outras histórias de Cottinelli Telmo. Lisboa: Edições Baleiazul.
- PIRES, D. (1996). Dicionário da imprensa periódica literária portuguesa do século XX (1900-1940). Vol. I. Lisboa: Grifo.
- POWELL, R.J. (1997). Black art and culture in the 20th Century. Londres e Nova Iorque: Thames and Hudson.
- PRATT, M.L. (1992). *Imperial eyes: travel writing and transculturation*. Londres: Routledge.
- RAMOS, R. (1994). A segunda fundação (1890-1926). Lisboa: Estampa.
- REIS, C.; LOPES, A.C.M. (1998 [1987]). *Dicionário de Narratologia*. 6ª ed. Coimbra: Almedina.
- RHODES, C. (1994). Primitivism and modern art. Londres: Thames and Hudson.
- RODRIGUES, A. (1995), António Ferro na idade do jazz-band. Lisboa: Horizonte.
- ROSAS, F.; BRITO, J.M.B. de, coords. (1996). Dicionário de História do Estado Novo. 2 vols. Venda Nova: Bertrand.
- SCHAEFFNER, A.; COEROY, A. (1988 [1926]). Le Jazz. Paris: Jean-Michel Place.
- SERNA, R.G. de la (1975 [1931]). "Negrismo" e "Jazzbandismo" em Ismos. Madrid: Guadarrama, 124-37, 178-97.
- THOMAS, N.; EVES, R. (1999). Bad colonists: the South Seas letters of Vernon Lee Walker and Louis Becke. Durham e Londres: Duke University Press.
- TORGOVNICK, M. (1990). Gone primitive: savage intellects, modern lives. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.
- WILLIAMS, R. (1983 [1976]). Keywords: a vocabulary of culture and society. Hammersmith: Fontana.

20

Fragments of Narration in Comics Stories

(the rhizomatic approach towards visual narratives)

Erika Grendelova

ABSTRACT

This article is focused on fragmenting of narration and its logics from the point of view of storytelling in comics. Fragments of narration are understood, in this case, as pictures and texts or rather image-texts and parts of the image-texts which carry the meaning, the story or a part of the story. Fragmenting of narration is also related to creating the connections and meaning, overcoming gaps and closures. Gaps and closures are a space linked to time dimension (in comics) but also a space where the reader can put himself or herself between the pictures and look for meanings and connections. Pictures, panels and their division on a page in comics are one of the examples of such gaps and fragments. Some parts of the story have to be filled in by readers. In fact, the readers have to join the fragments, these pieces of information, to recreate a story. Analysing these fragments is one of the possible approaches towards the visual narrative. This method is based on analysing the pieces of the narrative and then joining them back together, to understand how the story was constructed and what connections is possible to find in the narrative.

Key words: Narration, comics, art education, image, Gilles Deleuze, rhizome, Felix Guattari, story, sign, meaning creation, saturation, rarefaction, movement, time, sequence, communication, fragments of narration, Atlas.ti.

There are many theories dealing with the structure of comics stories and their division into “panels and gaps”. However, the division does not have to be so simple and the structure is getting complicated and more complex, when the comics story becomes a collage of text and pictures. The panels may disappear and so may the gaps. Pictures are connected and made into a collage of signs and meanings (examples of such comics story structure are the works of young comics artists like

Mari Ahokoivu or Lela Geislerova). While researching the comics structure and the logics of narration in visual narratives like comics stories, I have developed a different approach towards comics narration design, one which is based on Gilles Deleuze and Felix Guattari's study of rhizome (in *Thousand Plateaus*), then Deleuze's theory of film narration logics (in *Cinema I and II*) and the critical analysis of Thierry Groensteen's and Scott McCloud's approaches towards comics design. I have applied this approach to several selected European comics stories, which were representing alternative storytelling from across Europe. Using this method, the narrative structure was deconstructed into narrative fragments and sequences, which were then analysed from the point of view of their content and role in the story. One image or sometimes a part of the image were considered as a single fragment of the narrative, which has specific characteristics and role in the sequence of images or in the whole story. Through this approach, a comics story is viewed as a montage which can be divided and spread into variations of shorter sequences of panels or pictures, and then into fragments, which can better explain the logics of comics narration and also describe how the story is progressing. Moreover, this comics narrative structure forms an open system, welcoming new narrative variations and fragments to appear and grow out of this rhizome.

VISUAL NARRATIVE AS A RHIZOME

“We think in terms of stories”. Gregory Bateson

Imagine that you meet someone after a very long time, a good friend perhaps, and you start to talk, to chat about your lives and little adventures. You would create little stories. Stories which are also fragmented, since you have to pick just fragments from your life, maybe a month story, and create in this way the narrative that will have a head and a tail. Or imagine another situation when you see a man in a tram or tube, sitting opposite you and having both socks of different colour or even of a different pattern. What would you think about him? Would you do a little deduction in your mind? Would you imagine him being late for work and quickly searching for the matching socks? Or would you consider him an extrovert who wants to add something funny to his dark office suit? Stories are something that we live with, something that is really everywhere, because somehow they make us human.

"Narrative is present in myth, legend, fable, novella, epic, history, tragedy, drama, comedy, mime, painting, stained-glass windows, cinema, comics, film, news, news item, conversation. Moreover, under this almost infinite diversity of forms, narrative is present in every age, in every place, in every society; it begins with the very history of mankind and there nowhere is nor has been a people without narrative. (...) Caring nothing for the division between good and bad literature, narrative is international, trans-historical, trans-cultural: it is simply there like life itself". (Barthes, p. 251)

Comics stories might be considered as visual narratives which maybe many of us used to love and read as children. However, this medium forms a perfect space for very complex stories to be unfolded and told to the adult audience as well. And similarly it is a very precious medium used during art education lessons by students to express their ideas and opinions. Although, comics is enjoyed, read and even studied at the universities, the actual definition what can or can't be called comics is very loose. The comics structure is fairly well described and analysed, but it many times also differs or the ideas by individual authors are even contradictory, like many definitions of comics. During the initial work with publications dealing with comics, I noticed one important fact, namely there is no uniformed comics story definition, which would vary among authors only in subtle nuances. Also Thierry Groensteen said: "The diversity of what was called and/or wants to be qualified as comics is so large that it is actually almost impossible to establish any definite criterion, which would serve as general application and description of comics" (2005, p.28).

Critical analysis of the different approaches towards the comics' narrative structure brought me to the analysis of comics as a dynamic, changing medium that requires thinking not only about its design, the structure or time dimension, but especially about the content and meaning of particular images and their role in the narrative. And that is why I was inspired by Gilles Deleuze's logics of narration in film (Cinema I and Cinema II) and the theory of rhizome (in *Thousands Plateaus*) written by Gilles Deleuze and Felix Guattari. So what is the rhizome and how is it connected with storytelling in comics? As Gilles Deleuze talks about film as a montage or an assemblage, I look at comics stories as the assemblage of image-texts, the assemblage of sequences, panels and fragments carrying a certain meaning. Comics as assemblage is an assemblage of "story slices and pieces". It is characterized by qualitative change, variations and shifts in the story, which are built and communicated through various narrative sequences and fragments. Gilles Deleuze sees the assemblage as connections and interactions, because in his perception 'any thing or body are formed through connections'. Even the human body is created by

assembling, connecting of genetic material. The idea is for example repeated in Cinema I and similarly it appears many times in Thousand Plateaus. It is what he and Felix Guattari saw also in the rhizome, which they compared for example to the couch-grass.

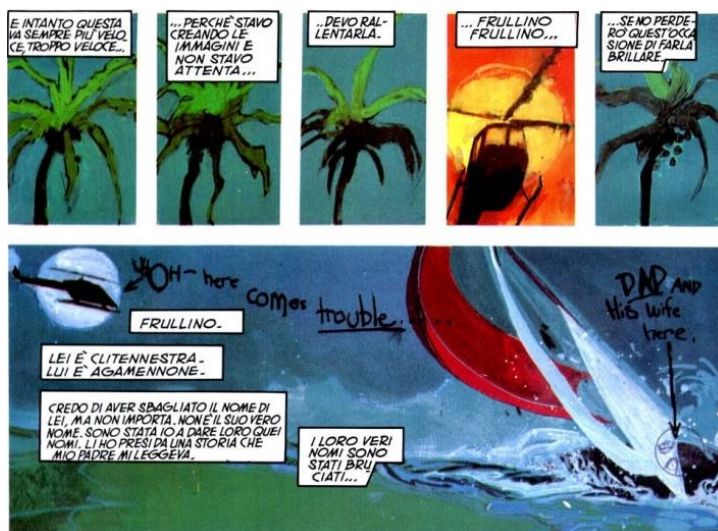
“It does not form units, but the dimension, or rather moving directions. It has neither the beginning nor the end, but always the center, from which it grows and spreads out. (...) A rhizome has no beginning or end; it is always in the middle, between things, interbeing, intermezzo. The tree is filiation, but the rhizome is alliance, uniquely alliance. The tree imposes the verb "to be," but the fabric of the rhizome is the conjunction, "and. . . and.. . and. ..". (p.46)

The comics narrative as an assemblage is made of links of different types of fragments. It creates chains, sequences so that the story can grow and spread. For example, the storytelling might change from a zoomed image of the crying face to the image focused on the crying character's memories. And then suddenly from the past, it travels in time a few years ahead, linking in this way different time and space, the reality and the dream, the past with the present or even the future. It creates alliances not only between different fragments and sequences, but also between different time and space plateaus of the story. The narrative as such can be considered as a rhizome. It has not a real beginning and end. Even the comics as a medium is an alliance, because there is no hierarchy or tree kinship in the relations to the other media. Comics is constantly between visual art and literature, in conjunction with film, mass media, with the technological development and with life itself, where it finds its inspiration for the stories. It is a rhizome which grows and connects with other rhizomes. The comics narrative as a rhizome is not a subject of a generative model or a hierarchical tree structure. It is variable and open to change and disruption which may occur and in this way it is continuously crystallizing. The story does not begin with the birth of the character and his or her death. Something happened before and something will happen after it that is also presented many times by flashbacks or flash-forwards in the story. A perfect example of such never-ending storytelling is transmedia narrative, when the base of the story is set by the author for example on a blog, but then even the readers can change its progress by adding some more episodes and adventures of the character on different other

channels and media like YouTube, Flickr, Facebook, Google maps, radio etc. In this way the story is spreading not only in space and time, but also across countries and various media.

FRAGMENTS OF NARRATION

By abducting¹ Deleuze's theory of narration in films which is also based on breaking the story down into pieces and analysing the particular film shots, frames and images, I came to the term 'fragments of narration'. Fragments of narration are understood, in this case, as pictures, texts or rather image-texts and parts of the image-texts which carry the meaning, the story or a part of the story. It is not just a text or visual part of the panel, but both working together to construct a piece of information from the story. The word 'fragment' is connected with the word 'gaps' –



Pic 1. An example from the comics "Elektra": the fragment related to the mood and emotions.

something that is omitted or missing, but on the other hand fragmenting of narration is also related to creating the connections, meanings and in this way overcoming gaps in the story. The fragment is one meaningful unit with a certain storytelling role. It may be the whole panel from a comics story, but it might be even a smaller

part of the fragment like a gesture and mimics, stormy weather behind the window or a sudden change of the background colour (pic. 1, Bill Sienkiewicz's Elektra). So basically, we can talk about the fragment of narration as a particular frame, segment or cut out of the story and narration.

¹ A term used by Umberto Eco (in the book *The Limits of Interpretation*), in addition to deductive and inductive reasoning. The term was coined by C.S. Peirce, describing a non-deductive inference, which is different from the inductive type. The abductive reasoning is used when a surprising fact is observed.

It is possible to differentiate several characteristics of these narrative fragments. First



Pic 2. A blank panel example from Dave McKean's Cages

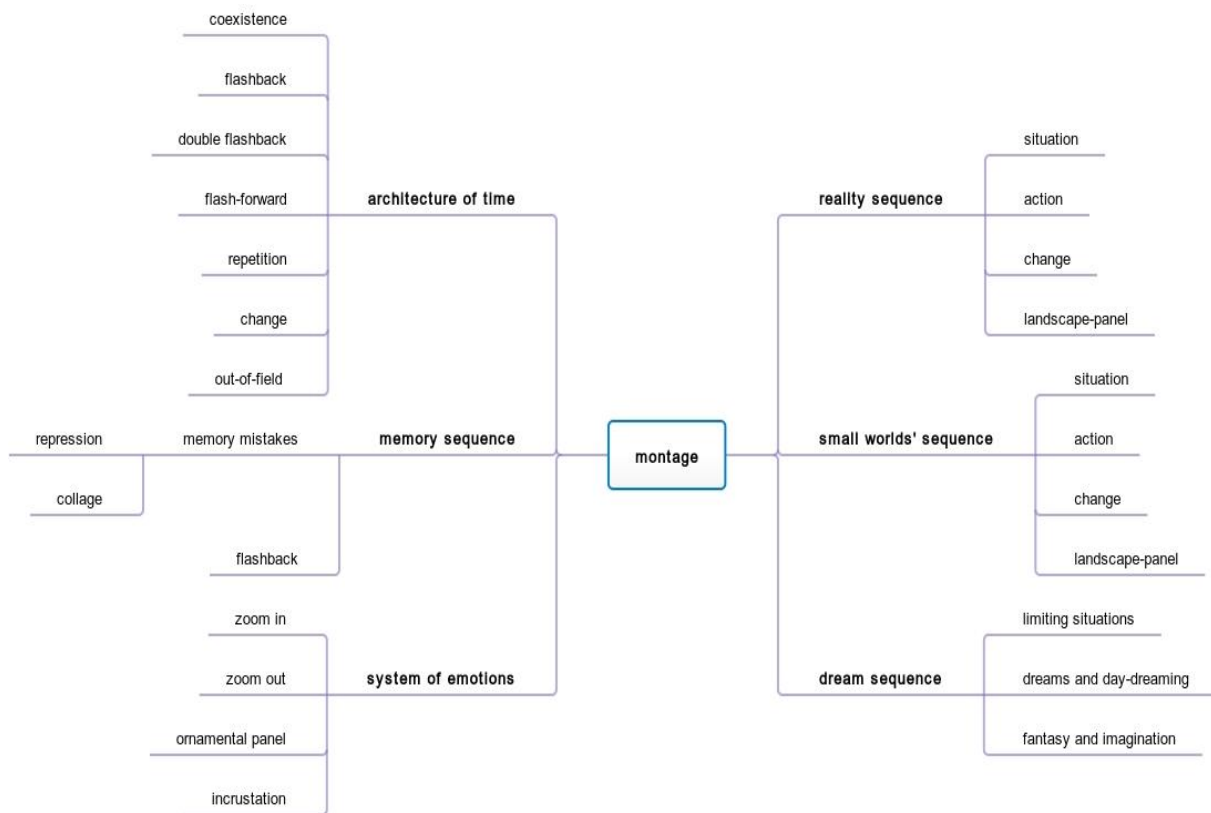
of all they might be dynamic or static, it means they either move the story forward or slow it down (e.g. by repetition of the same or almost the same image). Fragments of narration are also a subject to a change. Variation and contrast, which have to occur in the comics narration, are necessary because of breaking the repetition of fragments, which may otherwise slow down the story development. This 'avoiding of unwanted and unplanned repetition' might be done for example by using a rarefied image (e.g. a blank panel in Dave McKean's Cages in picture 2) followed by more and more

saturated images). Another example might be a colour change of panels, which refers to mood and atmosphere of the story. Therefore here we have another pair of characteristics, saturation and rarefaction, both having a great impact on readers' perception and attention in the story development.

By identifying sequences and fragments of narration in the comics story, we can similarly create an open rhizomatic structure (pic. 3)², the map of fibers and relations in the comics narrative. This approach towards visual narrative is joining both the content and the structure of the particular comics parts. It helps us to see what fragments are used, to carry a particular information, mood or atmosphere. Moreover, we can identify what are the roles of these fragments in the narrative and how we (as readers) are hooked, held and influenced by the story and its narratively strong parts. There are for instance panels focused on emotions, which are presented through zooming in the character's face or by including into the space and panorama panels the weather phenomena. These fragments are parts of a so called 'system of emotions' as Gilles Deleuze called it in his film analysis. Their main role is

² The simplified scheme is showing part of the relations among identified fragments and sequences from the qualitative analysis in Atlas.ti.

to bring a certain mood and atmosphere into the story, but also they function as a hook for the reader who needs to know what happens next. Why is the character



Pic 3. The scheme of identified fragments of narration in comics montage(s), which were part of the research. The simplified scheme is showing part of the relations among identified fragments and sequences from the qualitative analysis in Atlas.ti.

happy? Why is he sad? Why is she crying? What will the coming storm bring? However, it is important to mention that one fragment of narration might have more roles in the story. Moreover, the narrative assemblage never contains just one kind of images, it is always a combination, a connection of several kinds of narrative fragments as I will show in examples in the next part of the article.

THE ANALYSIS OF COMICS NARRATIVE STRUCTURE

Almost one hundred European comics works were analysed during the research. The first part of the analysing process was done without the help of any software. However, after adding more works, pages and pictures, the qualitative research program Atlas.ti was used. The analysis started firstly with Dave Mckean's famous comic works like Cages, Violent cases or Signal to Noise. Most important of the reasons to start with this author were that the artist is claimed to be very influential to

other younger comics artists, he is also famous for his connection to the alternative cinema and his works include variety of narrative approaches. From this first circle of analysis I formed the first list of narrative fragments, which were transformed and re-analysed later after adding more and more comics stories. The choice of next comics narratives might be compared to a snowball, when a comics art event (e.g. exhibitions, discussions, workshops etc.) or meeting the comics artist led to adding a new work or several works. On the other hand, there is also a balanced proportion of comics artists from different parts of Europe, namely from Czech Republic, Slovakia, Finland, Sweden, Latvia, Belgium, Holland, United Kingdom, Germany, France, Spain, Portugal, Italy, Bulgaria, Serbia, Bosnia-Herzegovina and Slovenia. In this way more alternative and less stereotyped approaches to narrative in sequential pictures were covered, showing also some national differences in storytelling.

The whole analysis process can be described as follows:

Firstly the stories needed to be analysed as a whole, especially for the main themes and approaches to time in the stories. Speaking about used themes, there were recognized three main preferences: stories based on real events (e.g. a diary form, a report from a real event like a war, a biography or autobiography), stories imitating the real life and creating “small worlds”³ and stories dealing with “impossible worlds” and dreams. On the other hand, time in the narrative can be either chronological (when events are presented in the order as they happened) or achronological (when the linear flow of the story is distorted, broken and the pieces of the stories are told in the different order as they happened). After this initial analysis, I went through another circle of reading the stories, when the particular parts and pages were chosen and analysed in details in the Atlas.ti.

The page was broken down into smaller meaningful units, which played a certain role in the narrating. As you see in the example (pic. 4), one page or one sequence of pictures can include various narrative fragments. In the short diary comics created by Kristina Habova, we can identify fragments dealing with reality and her memories from the hospital. However, these fragments are also intertwined with dream-images and panels focused on emotions of the character. Emotionally loaded images try to

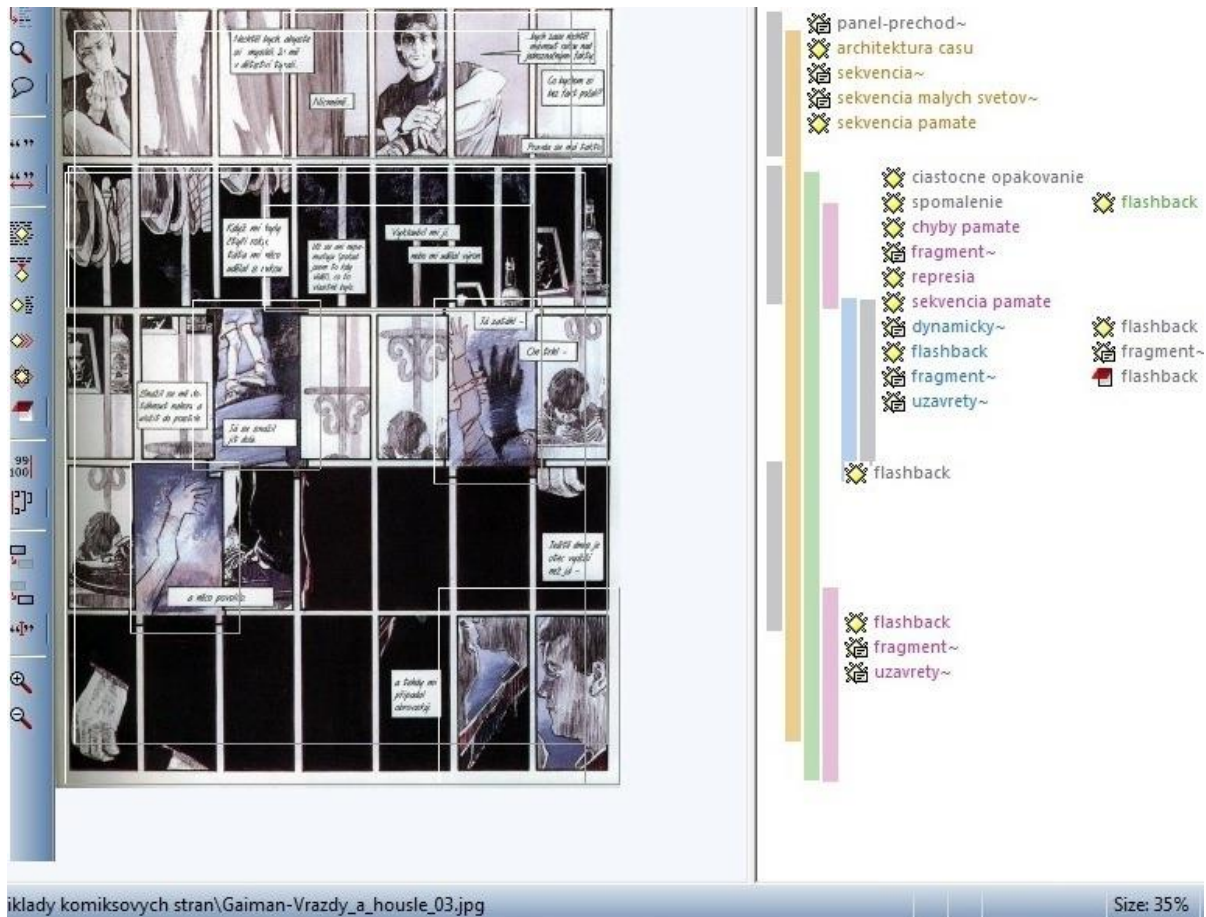
³ The term was used by Umberto Eco and Lubomír Doležel to describe possible worlds created by authors in their narratives. The possible world is logical, although not based on the real events.



Pic 4. A short diary comics by Kristina Habova analysed in Atlas.ti

catch the reader. They work as the “hold part” of the story and create an emotional connection between the reader and the character. As to the architecture of time, it is based on the linear approach, using repetition to slow down the progress in the narrative and as well to imitate slowly passing time in the hospital, when minutes were like hours. Another example (picture 5, from Neil Gaiman and Dave McKean’s *Violent Cases*) is dealing with several leaps in time and problems with distorted or collage-like memories. The page starts with the present time and the image of the narrator, but soon it switches to flashback images and narrator’s memories of his father and the day when he had broken his arm by accident. There are several time-leaps in the story; flashbacks and memory-images. The linear flow of the story is broken at the beginning and suddenly moving the whole storytelling back to the almost forgotten past. Memories are not precise and neither is the visual narrative style, when a collage of images is used or (as you can see in the example) only fragments appear from the past like flashes and sparks, which need to be connected into the story.

In both examples we can see the intertwined and overlapping narrative fragments and sequences. These examples also present how the same fragment can take several different roles in the narrative; becoming an image of the distorted memory, a fragment dealing with time dimension and a fragment helping to create a “small world”. In this kind of narrative analysis, the story has to be broken down into pieces, but then also joined together, in order to see how the storytelling works. Every day we are working with fragmented reality, one such example is reading news on the



Pic 5. An example of the analysed page from the graphic novel by Neil Gaiman and Dave McKean, again in Atlas.ti. On the right you can see the identified fragments and sequences of narration.

internet. One news article also includes several links and possibilities to click and get to other similar information. It gives us options to search further. The information is fragmented, but at the same time linked, connected, forming an alliance. Visual narratives are working in the same way. If we want to use them for instance for art history or art education lessons, we first need to understand how the narratives are constructed, built, joined and then re-constructed. To have this knowledge means to have a powerful tool in hands, because after all, us humans are storytelling animals.

REFERENCES

- Barthes, R. (1993), *The Semiotic Challenge*. Oxford: Basil Blackwell.
- Deleuze, G. – Guattari, F. (2005), *Thousand Plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (2011), *Cinema I*. London: Continuum.
- Deleuze, G. (2011), *Cinema II*. London: Continuum.
- Doležel, L. (2003), *Heterocosmica*. Prague: Karolinum.
- Eco, U. (2009), *Meze interpretace*. Prague: Karolinum.
- Gaiman, N. – McKean, D. (2007), *Vraždy a housle*. Prague: Netopejř.

- Groensteen, T. (2005), *Stavba komiksu*. Brno: Host.
- Habová, K. (2008), *V nemocnici*. Praha: PedF UK. (diploma work)
- Hendl, J. (2005), *Kvalitativní výzkum*. Prague: Portál.
- McCloud, S. (2008), *Jak rozumět komiksu*. Prague: BB.
- McKean, D. (2010), *Cages*. London: Dark Horse.
- Strauss, A. - Corbin, J. (1999), *Základy kvalitativního výzkumu (Postupy a techniky metody za-kotvené teorie)*, Brno, Boskovice: Sdružení Podané ruce a Nakladatelství Albert.

21 | *Thoughts on social co-responsibility beginning in schools*

Cristina Ribeiro

ABSTRACT

In a more or less organised way, young people are now becoming actors in the public sphere in a way that was once only the prerogative of adults. This article aims to initiate discussion on this matter to schools and reflect on their co-responsibility in making citizenship and democracy an effective exercise. While the school environment is a favoured place in the building/development of citizens, the challenge lies in reflecting on educational processes and teaching/learning methods that are more suited to collective mobilisation and student participation in managing the public sphere. This article reiterates the need for active teaching practices and for the presence of the arts, particularly drama. The way is open for a deeper debate on how to reorganise the school environment in order to be able to respond better to social, political and cultural realities, becoming a visual presence in the (de)construction of the world of young people.

Key words: citizenship, young people's participation, school environment, teaching/learning methods.

INTRODUCTION

"Educators need to deconstruct their negative conceptualizations of adolescence and (...) recognize how their conceptualizations of adolescence impact their treatment of adolescent students." (DeCuir-Gunby, 2009, p. 118)

The most recently published data suggests that there are almost 95 million young people in the twenty-seven member states of the European Union (EU)¹, representing approximately one-fifth of the total resident population. Along with the demographic dimension of this age group in Europe, their protagonism in the domains of economic, political and social action has catapulted them into the public

¹ Eurostat (2011). Population on 1 January by five-year age groups and gender (accessed on 5 May 2012 and available from: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>)

sphere. This growing wave of expression has generated contradictory reactions, swaying between the (re)birth of the role of young people in the *public cause* and plain, unsubstantiated fascination. Through the use of new forms of information and communication, embodied in virtual social networks, the process by which young people are finding meanings for themselves presents a challenge for both political decision-makers and educational agents. Far from being simple individuals, dependent and lacking autonomy, young people today have become empowered in the reshaping of their field of action, which is by definition much wider. This can be observed in the many social movements that have mobilised young people to protest against the global economic crisis, shouting out a far-reaching war cry as a strategy for showing their dislike of new forms of precariousness. Recently, this platform for the expression of *societal disenchantment*, extending geographically and transversally, has been the catalyst for the appearance of acts of citizenship, which have materialised from collective implications. Although they may have different sociocultural characteristics, these young people seem to be resistant to the logic of conformism and adaptation, perhaps opposing some political desirability. These signs of *transition* from the personal to the public sphere are considered to warrant reflection on a general scale, but more specifically within the educational environment.

The structure of this article follows the principle of the complementary knowledge that exists between Sociology and Educational Sciences. This interesting co-existence between concepts of sustainability, democracy, citizenship and citizen, and education, schools, teaching/learning methods and teaching practices leads there to be a re-thinking about young people, active student-citizens. The way is open for a deeper debate into how to reorganise the school environment in order to be able to better respond to social, political and cultural reality, becoming a visual presence in the (de)construction of the adolescent world (of young people). This is the focus of this article.

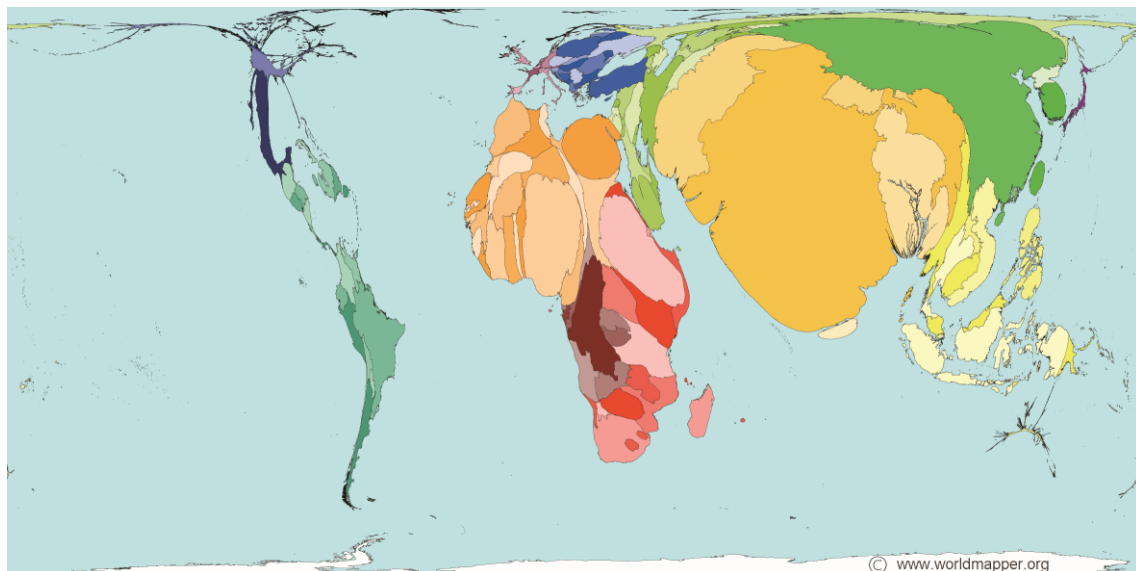
SEARCHING FOR (UN)SUSTAINABLE DEVELOPMENT?

According to the most recent statistics, Earth has passed the 7 billion mark in terms of inhabitants, an unprecedented number. Estimates and projections offered by the

UN² do not signal a slowing down of population growth; on the contrary, the world's population is expected to reach 9 billion by 2050, and go beyond 10 billion by 2100.

Against this backdrop, new questions are raised about the management of the flow and dynamics of this human potential. The evolution of the populational framework can have great impacts on the sustainable development of the planet, not least on the social level. The concentration of populational growth in countries with low economic, educational and cultural resources represents a strong barrier to human and social development. Thus, there is a wide consensus about the emergence of strategies for collective action involvement regarding new socio-demographic reconfigurations which can bring about famine, poverty, unemployment, lack of access to education and health services, as well as disrespect for human rights (Soromanho-Marques, 2006).

Historically, unbalance at the level of human development has tended to be well-expressed when comparing certain regions, revealing severe structural inequalities. In many countries, educational conquests, health and freedom are substituted with poverty, and this is not limited to financial terms.



© Copyright SASI Group (University of Sheffield) and Mark Newman (University of Michigan)³

Figure 1 – Distribution of poverty in the world

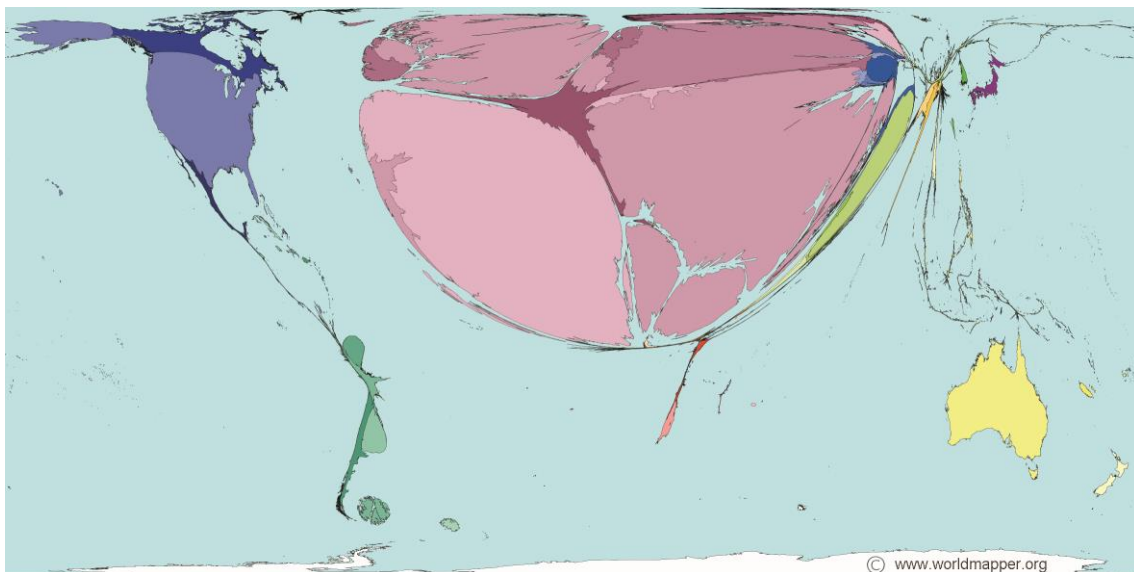
² For more on population projections, see the United Nations (2011) document. World Population Prospects: The 2010 Revision, Highlights and Advance Tables. Working Paper No. ESA/P/WP.220. (accessed on 30 April, 2012 and available from: http://esa.un.org/unpd/wpp/Documentation/pdf/WPP2010_Highlights.pdf)

³ Worldmapper is a collection of maps of the world where territories are re-sized according to the theme under study. This project involves the [University of Michigan](http://www.worldmapper.org/) and the [University of Sheffield](http://www.worldmapper.org/). Available from: <http://www.worldmapper.org/>, accessed 1 May, 2012.

Figure 1⁴ gives a panorama of the distribution of poverty in the world, including the indicators that go beyond the financial view; namely, educational access, average lifespan and food distribution. The concentration of poverty is clearly visible in regions of Africa and Asia. Acting on this complex reality implies a radical, structural change in the way in which all social actors perceive human and social development. Government institutions, social groups and we, the main characters in this, must come together in terms of achieving aims of collective improvements, and social co-responsibility.

Civic mobilisation as the purpose of the common good, benefitting from the repositioning of citizens with regard to the limits imposed by a rigid dimension of time and space has gained new expression with the physical and technological resources that are now in the reach of the whole world. This phenomenon was clearly visible during demonstration that took place all over the world against the invasion of Iraq. Figure 2 shows the distribution of the 16 million people who took part in these protests between February 14 and 16, 2003.

As can be seen, this clear response from the people of certain countries against this war, in particular European countries, constitutes a signal of change in the paradigm of social participation that can now be observed in many countries, and which needs to be extended with the contribution being made by young people.



© Copyright SASI Group (University of Sheffield) and Mark Newman (University of Michigan)

Figure 2 – Distribution of protesters against the war in Iraq

⁴. The dimension of each territory shows the proportion of the population that lives in poverty.

In the past two years many different movements and ways of protesting have emerged that have surpassed geographical borders: the solidarity movements formed after the earthquake in Haiti in 2010; the demonstrations and protests of the so-called “Arab Spring”; the reiterated acts of generalised protest against austerity measures in Greece; the encampments in Puerta del Sol in Madrid, which spread to several Spanish cities; the Occupy Wall Street movement against social inequalities, which inspired many other similar movements around the globe; and the movement against job insecurity in Portugal, called “Geração à Rasca” (Desperate Generation). These collective actions are the clear expression of change in the visions and ways of life of the citizens of the world. These signs lead to the belief that promoting a marked development in solidarity, equality, respect and participation should make up the mapping of attributes that are common to sustainable societies. For this, new ways of appropriating and reflecting must be created with regard to relational (re) positioning within the domains of democracy, citizenship and education in contemporary society (Ribeiro & Morais, 2012; Soromanho-Marques, 2006).

TIME AND SPACE IN THE EXERCISE OF CITIZENSHIP IN PORTUGAL

The rhythm and complexity of the phenomena of globalisation that infiltrate daily life in Portugal, common to larger collectives, transforms us into actors in a unique time and space, in apparent transition. Recent European policies have been imprisoned in a tenacious web of neo-liberalism, market economy, globalisation and the global economic crisis, generating practices that are not easily conciliated with the democratic model (Gil, 2004; Santos, 2011). The myriad of forces and influences that progressively result from a political arena that is marked by almost intelligible structures and processes oblige us to follow down the wandering corridors of inevitability and absolute truths. Therefore, this symbolic plan composed around convergence, that leads to the amputation of means and spaces of critical reflection is in urgent need of being transposed (Lopes, 2007).

Many voices in the Portuguese national panorama have lined up against this hegemonous way of thinking that prevents new ways of *thinking* and *feeling* about democracy from arising. Perhaps this is why Boaventura Sousa Santos defends the need to “democratise democracy” (Santos, 2011, p.143), making it really participative

and representative. As Santos states, this exercise has become necessary to allow democracy to free itself as it has been 'in a state of isolation' over the last decade. Compared with other countries, Portuguese democracy is in the process of building its identity, in common with its still recent existence (Menezes et al., 2005). Although it continues to row through the inhospitable waters of disenchantment, it can become stronger with the active involvement of its citizens (Ribeiro & Morais, 2012). Because of this, promotion of civic expression should be able to systemically reflect a broader strategy of (re)establishment of valid interactions with citizens.

Marked by a post-democratic liberalism that suffers from a breakdown in representativity, our democratic regime has been threatened by the lack of electoral alternatives, by the communicational maladjustment between the government and the governed, by demotivation and, consequently, by the distancing of the electorate. That is why José Gil states that "Thirty years after the establishment of democracy, how does the public space in Portugal function? The immediate reply would be that it doesn't exist" (Gil, 2004, p. 24).

The origin of these forms of disconnection with the *public cause* seems to be in an economic order that persists in the decline of social equality, causing citizens to take a step back in their quality of life, whether it is terms of access to education, health or employment. Within the logic of survival, citizens are forced to live in transitory scenarios, in a painful deconstruction of their spaces. It is in this dimension of transformation in time, spaces and family, social, economic and political ways of life that Seixas (2007) warns us about the consequences of the dynamics of mobility and the forced reconfigurations that infiltrate in the daily actions of each citizen. In addition to these phenomena, the difficult eradication of political action that is "discretionary visando objectives that are more parcelares than collective" (p.51) has led to a persistent demoralisation of the institution that is the State that, at its limits, tends to threaten democratic values, established in a culture of citizenship (Santos, 2011).

On this stage, tinged with ambivalence, social and spatial change, and neo-liberal deregulation, it is not surprising that Portuguese citizens are immersed in the private sphere, in disbelief at their participation in the public sphere, particularly in the classic way (Cabral, 2008; Ribeiro & Morais, 2012; Seixas, 2007). Nevertheless, and in a

paradoxical way, new social movements have arisen; open to the formation of a new paradigm of embracing collective acts.

SPHERES OF PARTICIPATION OF THE YOUNG: OPPORTUNITIES IN CONSTRUCTION

We believe that the break with this state of invisibility and resignation should benefit from reflection on the role of education as a social and cognitive mobiliser of the community, especially of students – pedagogically and socially competent beings – who are implicated in the ideals of democracy and active citizenship.

From its beginnings in Ancient Greece, the democratic way of life has contributed to the formulation of multiple narratives, as well as impassioned paradigmatic confrontations. Independently of any critical positioning that may be made, we are convinced that democracy is morally preferable to other known forms of government (Cabral, 2000).

The progressive perfecting of democracy, along with other sociocultural phenomena, was definitive in the construction of the modern world and, consequently, in the formation of our identity. It is above all through respect for the human dimension and the sense of the common good that the Hellenic influence has become closer to contemporary Man (Rocha Pereira, 2003; Taylor, 2006; Seixas, 2007), transforming him.

Democratic thinking that was sculpted during ancient times is the combined result of the heights of freedom, knowledge and citizen's participation. The transition to contemporaneity does not take strength away from this combination of values, rather making them more necessary (Santos, 2011; Soromanho-Marques, 2006). Although the space and time are different, today's society should promote the ressignificance of the citizens' role with the development of clear trajectories that involve individuals with each other and with collective life, exercising citizenship in its broadest sense.

Recent years have been fertile in discussions about the full exercise of citizenship. The positive, classic vision of citizenship given by Marshall, as being a "*status* conceded to those who are integral members of a community (...), where

everyone (...) is equal with regard to rights and obligations” (Marshall, 1967, p.76) originated from his own historical concept, marked by the increase in civic, political and social rights that happened in the post-World War II period. It has been substituted by civic expression of an individual kind, wounded by the “decline in identification with democratic institutions” (Cabral, 2008, p. 214). The destruction of some of the modern suppositions of how to function in today’s society have given rise to consensus in the diagnosis of the real state of “disturbance” on the part of citizens – a vital element in active participation.

In this context, it is essential that participative practices are encouraged in all social actors (Seixas, 2007). With the increased number of socio-economic problems that the Portuguese are facing, their resilience is more notable in that there is effective social mobilisation as they strive to become closer to the decision-making process. Some recent signs show that participation is being somewhat revived and *social empowerment* can be observed in the involvement of Portuguese citizens in popular meetings, public petitions and protest movements.

Some local councils⁵ have made efforts to promote ways of increasing popular involvement in local government processes through the so-called Participative Budget⁶. Given its socio-pedagogical value, this type of initiative should not only be aimed at the adult population, but also extended to younger age groups. As this is shown to stimulate social capital, the whole of the educational community should become involved in its dissemination in order to widen participation. For this, times and spaces for informative and pedagogical – which cultivate social skills – need to be set up so that young people can become socially active individuals. In this way, the potential of youth will be valued in all its dimensions as “the children and youth are not only a population with special needs but also one with special energies and insights that they can bring to the process of human settlement development” (Chawla, 2002, p. 12).

Once they are stimulated to be social participants, young people develop attitudes and behaviours that contribute to the formation of critical thinking (Ribeiro & Morais,

⁵ A case in point is Lisbon which has been at the forefront of innovation in this respect, and was the European capital to introduce the Participative Budget.

⁶ Although there is no one definition of this term as this differs according to where it is implemented, Participative Budget can be understood as a process in which residents in a particular town or city are responsible for deciding where a part, or all, of the public funds available to them are to be spent.

2012). At the same time, they acquire the habits and practices of democratic participation and this would lead to an increase in levels of responsibility and independence when it comes to making decisions, essential skills for protecting future generations.

Contrary to the rigid, seemingly unique, solutions that are permanently fixed in closed models (Pais, 2005), new ways and means of participating are emerging, and their configuration respects the complex framework of each context. This is because citizenship that imposes homogeneity in a heterogenic reality will be immediately relegated to the field of invisibility.

In the context of promoting youth involvement, and respecting specific characteristics the programme UN-HABITAT (2004)⁷ of the United Nations proposes a set of measures of wide action that aim to stimulate the participation of young people in democratic societies⁸:

- Integrate youth participation in decision-making processes.
- Consolidate the integration of strategies for children and youth projects in cities.
- Develop tools and mechanisms of pedagogical support to promote children's and young people's participation.
- Develop educational projects and public awareness campaigns.

These measures suggest the necessary convergence of efforts from all parts of society, fomenting youth participation in all levels of civil society. Therefore, before (re)considering young people as privileged partners in decision-making processes, it is essential that they become knowledgeable about the main principles of citizenship, giving them autonomy and encouraging them to form a social identity, essential for *feeling like a citizen*. The exercise of citizenship is enlightened by knowledge, and ways of seeing and feeling the world. This is why several authors (Alarcão, 2001; Freire, 2004; Martins, 2006; Menezes et al., 2005; Pais, 2005; Taylor, 2006) incite education to break with the educational model that is limited to the cognitive

⁷ UN-HABITAT develops programmes aimed at increasing the quality of life of city dwellers. Available from: http://onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=96&Itemid=3, accessed on 7 May 2012.

⁸ "Global Campaign for Urban Governance: Youth, Children and Urban Governance", article available from: http://onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=83&Itemid=69, accessed on 6 May 2012.

dimension (knowledge, information), broadening its sphere of intentional and constructivist action to the “affective dimension (identity, feelings of belonging), the practical dimension (taking action), the judicial dimension (civil and political rights, economic and social rights) and the psychological dimension (insertion in daily life)” (Martins, 2006, p.90).

The report published on the above-mentioned UN-HABITAT, corroborated by an international study into young Portuguese people’s concepts and practices regarding citizenship (Menezes et al., 2005), shows that educational guidance on citizenship should go beyond a curricular approach that is locked in stagnant knowledge. The deficit shown by Portuguese students is empty of skills that are directly linked to action, a necessary condition if young people are to discover, feel, practice and live citizenship. That is why the authors of this report state that learning “should take real, concrete experiences as its starting point” (Menezes et al., 2005, p.155).

SCHOOLS AS THE BEST PLACES FOR DEVELOPING COLLECTIVE ACTION

The policies to incentivise the participation of youth collectives need to be regarded as a problem, questioning young people’s thinking, feeling and acting, and duly framed by the figures that make up the relational framework of their microsystem (Bronfenbrenner, 1979). In this relational context of greater proximity, schools, along with family and friends, are the basic reference points for the exercise of active citizenship.

There is a broad consensus among theorists regarding the relevance of school life in the construction of the democratic citizen, calling it the function of socialisation. In this regard, Martins (2006, p. 93) views the educational space from three levels:

- Classroom – space for explaining, debating and cognitive acquisition of subjects.
- School– space where children learn to lead, delegate and represent; to participate in, and manage, spaces, exchanges and forums.
- Outside-school environment – space that encourages participation in clubs, sports, volunteer work and service to the community.

Therefore, education and schools form the central assumption for future achievements, facing the challenges of cognitive development, socialisation, identity-building and belonging to the community – a fast-track to *feeling like a citizen*. When educational and pedagogical processes allow access to integrated and plural layers of knowledge, they help to form citizens who are aware of their social roles, with practices of active citizenship that guarantee the expression and representation of collective interests (Menezes et al., 2005; Pais, 2005; Taylor, 2006). Chawla (2002) also refers to the role that must be attributed to schools, defending the formation of a community based on the knowledge of its own specific characteristics, namely the spaces, environments, cultures and lives that will allow it to guide the younger members towards relevant and truly meaningful learning.

Beyond the role played by schools in the teaching-learning process, they are also excellent places for developing synergies between students, teachers, parents, social technicians, local government representatives, universities, community organisations and NGOs – all of whom are (co)responsible for the construction of socialisation and learning in terms of citizenship (Alarcão, 2001; Menezes et al., 2005). New ways of being a student-citizen, a pedagogical and social individual, are integrated on this stage where collaboration is wider, and action more systemic. Contrary to the power that is now in the hands of young people, particularly with regard to new ways of communicating and interacting, schools tend to hold on to a traditional, ideological vision of students as lacking in autonomy and independence (Alarcão, 2001; Freire, 2004; Taylor, 2006), which are necessary attributes for exercising citizenship. In this way, it is understandable that “some young people are asking for a kind of citizenship that is different to what is offered to them” (Pais, 2005, p. 65).

With this vision of the student, one must ask how the Portuguese educational system is contributing to the “full and harmonious development of individual personality, incentivising the formation of citizens who are free, responsible, autonomous citizens, who show solidarity and value the human dimension of work” (LBSE, 1986, artº 2, nº 4)⁹. As can be observed, the principles that lie behind the Basic Law of the Education System (LBSE) in Portugal proposes that students be seen as “citizens who are capable of judging with a critical and creative spirit the social environment of which

⁹ Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

they are part and in which they undertake a progressive transformation” (LBSE, 1986, artº 2, nº 5). Achieving these goals implies that all those who are part of the educational environment need to be ready to reconfigure the image that, for years, has been held of students. Along with this, they must also be able to break with the seemingly unchangeable view of the curriculum, made up of stagnant information and contents, out of touch with students’ social and cultural realities. The belief that simply having access to education, and to a limited range of knowledge, which was deemed essential for decades, is now incapable of guaranteeing students’ insertion in social life, as active and autonomous beings. New social outlines demand that they be immersed in contemporary society, presupposing for this the development of cognitive competences (issues about the world today, human rights, democratic citizenship); competences regarding ethics and values; about acting and being part of society (socialisation, involvement with the community) and personal competences (managing feelings, flexibility, creativity).

Although there is a consensus about this understanding, teachers can be seen to be putting more emphasis on knowing about society than developing autonomous, critical thinking which is achieved through students’ participation in concrete actions in the community (Menezes et al., 2005). If we consider that the model of education tends to remain “stuck in the logic of technical-scientific rationality” (Silveira, 2009, p.369), teaching-learning methodologies must broaden the horizons of theoretical knowledge and embrace relational dimensions and their practical character, in harmony with reality. In this way, a “school that is developing and learning” (Alarcão, 2001, p. 25), that *thinks and acts* in the present, will project itself to the future – the reflexive school. Thus, as teachers we are invited to leave behind the classic vision of students as simple spectators, and place them within a paradigm that takes them out of their passiveness, launching them onto the *trampoline of action*, in an analogy that is close to the concept of *spect-actor* of the theatre expert Augusto Boal (Boal, 2000).

In this perspective, schools must build new spaces where students can develop, where they can be in constant dialogue with the world issues and experiences that make up their relational systems (Bronfenbrenner, 1979). This dialectic matrix, constructing and integrating different levels of knowledge, skills and competences,

must fill educational actions, which transform and problematize students' realities (Alarcão, 2001; Freire, 2004).

In opposition to the concept of corridors and classrooms as hermetically protected spaces, disconnected from reality, many thinkers and pedagogical critics, such as Paulo Freire, Peter McLaren and Henry Giroux, have emphasised the role of education in the development of a wider critical awareness.

Due to the complex nature of reality, the educational *praxis* must be leaned towards the construction of meaningful learning, through active methodologies, that implicate, participate, analyse and debate. However, although teachers recognise the importance of pedagogical practices that potentialise group work, the development of perspectives and projects, they continue to favour “methodologies that centre on exposition and course books” (Menezes et al., 2005, p.186).

In their commitment to form generations, schools need to offer a space for social, making it a special forum for the formation of active citizenship. Several studies in this context have underlined the importance of didactic methodologies and strategies that have recourse to the arts which, for their intrinsic and extrinsic value, guide students to the realms of more solid personal and socio-cultural acceptance (Correia, 2009). This seems to be confirmed by the presence of firm associations between the use of the arts, particularly drama, and the development of attitudes that favour participation and involvement in the community (Boal, 2000; Ribeiro, 2010). Allowing new forms of representing reality to open up, which are not limited to reproduction, drama techniques contribute to a new mosaic of symbols and meanings that have a tendency to remain hidden (Boal, 2000). In my doctoral studies (Ribeiro, 2010), drama was seen to be important as a tool for teaching and social change: it enables more complex theoretical and practical knowledge to be approached; it acts on cognitive, personal and social development; it stimulates the creation of critical awareness – all essential in a competent collective intervention.

There is a great opportunity now for schools to recover their field of action, throwing off the classic paradigms that were the starting point for their configuration. It is within this new *way of feeling* what schools are that Alarcão (2001, p.19) defends the

position that the conditions are present for “rethinking schools, thinking about them in context”, without pausing too long on the *thinking* part.

FINAL CONSIDERATIONS

Although I am in agreement with António Nóvoa’s line of thinking when he alerts us to the state of overflow in schools, stating that “schools cannot do everything” (Nóvoa, 2005, p. 17), I believe that mobilising people, especially young people, to take part in civic life gains presence if it is reinforced by education. Referring to the democratic concept of education, founded on the ideal of citizenship, several authors have refocused their attention on education as a builder of a society that respects democratic principles. For this, the time and space in schools must be challenged to transform themselves into special places where a more solid social understanding can be formed, and which leads to the development of more informed and critical awareness. In this context, the vision of education that is directed at uniform thinking tends to be substituted by a broader educational model, sustained by a critical teaching-learning process that favours a set of teaching practices that transform, contrary to the ‘bank’ model of education (Freire, 2004).

Some recent historical phenomena have shown that involving young people can be decisive in the construction of new ways of thinking and feeling during times of crisis and rupture that are being experienced nowadays. Schools emerge as the places where students’ civic awareness can best be developed – the foundation for the process of political socialisation (Cabral, 2000). This implies coming face-to-face with different ways of looking at knowledge, teaching and learning – a challenge for all of us.

REFERENCES

- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artemed.
- Boal, A. (2000). *Theater of Oppressed* (New edition). London: Pluto Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabral, M. (2000). O exercício da citizenship política em Portugal. *Análise Social*, XXXV (pp.154-155), 85-113,

- Cabral, M. (2008). *Depois do 11 de Setembro: um liberalismo pós-democrático* (pp.37-45). Coimbra: Travessias 6/7 - Revista de Ciências Sociais e Humanas. CES.
- Chawla, L. (2002). Insight, creativity and thoughts on the environment: integrating children and youth into human development." *Environment & Urbanization*, 14 (2), 11-21.
- Correia, A. M. (2009). *Educação Cívica, Artes e Formação de Professores* (pp.127-146). In: Correia, A.M e Coquet, E. (coord.). *Diálogos com a Arte*. Braga: Centro de Estudos da Criança - U.M.
- Gil, J. (2004). *Portugal Hoje: O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- DeCuir-Gunby, J. T. (2009). A Review of the Racial Identity Development of African American Adolescents: The Role of Education. *Review of Educational Research*, 79 (1), 103-124.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (29ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Lopes, T. (2007). *Da democratização à democracia cultural – uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Porto: Predições.
- Marshall, T (1967). *Citizenship, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Martins, E. (2006). *A educação Cívica para a Citizenship na Sociedade Europeia* (pp.81-104). In *Educação – Temas e Problemas nº 2*. Évora: Edições Colibri.
- Menezes I; Afonso R.;, Gião j.; Amaro G. (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de citizenship dos jovens portugueses: um estudo internacional*. Lisboa: DGIDC.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Pais, J. (2005). Jovens e Citizenship. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70.
- Ribeiro, C. (2010). *O papel do teatro no desenvolvimento humano. Instrumento pedagógico e de intervenção social*. Vigo: Universidade de Vigo. Tese de Doutoramento não publicada.
- Ribeiro, C. & Morais, J. (2012). O exercício da citizenship na modernidade tardia: Repensar o sujeito pedagógico. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 16 (1), 28-51.
- Rocha Pereira, M. (2003). *Estudos de História da Cultura Clássica* (Vol.I): Cultura Grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, B. (2011). *Portugal. Ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Almedina.
- Seixas, J. (2007). Redes de Governança e de Capital Social. *Cidades - Comunidades e Territórios*, 14, 43-60.
- Silveira, E. (2009). A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. *Educação em Revista*, 25 (03), 369-394.
- Soromanho-Marques, V. (2006). *Educação, Citizenship e Direitos humanos: Cinco questões numa era de crise global* (pp.13-20). In *Educação - Temas e Problemas nº 2*. Évora: Edições Colibri.
- Taylor, P. (2006). *Undemocratic Citizens or Unicivil Democrats? Learning or Unlearning Citizenship and Democracy* (pp.21-36). In *Educação - Temas e Problemas nº 2*. Évora: Edições Colibri.
- UN-HABITAT (2004). *Campaña Global de Gobernanza Urbana. Serie diálogo sobre políticas: niños, jóvenes y gobernanza urbana*. Kenia: UN-HABITAT.

Falar da cultura material de um povo significa penetrar em profundidade na essência dos seus valores, implica o conhecimento do social globalizado e o mundo de ideias que ele reflecte. A forma de expressão da cultura material de qualquer sociedade revela as particularidades do seu estilo e da sua forma de vida, a sensibilidade de quem a produz e representa toda uma memória colectiva (OLIVEIRA, 1994, p.13)

INTRODUÇÃO

Do variado universo da cultura material que identifica o povo angolano, e que lhe atribui uma identidade própria, podemos destacar as máscaras de Angola.

As máscaras Angola, tal como as conhecemos hoje, tiveram como matriz inicial a face humana pintada. Esta pintura facial vai posteriormente dar origem às máscaras trabalhadas em matérias-primas fornecidas pela natureza.

A arte da confecção das máscaras em Angola não é fruto de uma criação meramente estética, ela assume um papel importante em rituais culturais representando a vida e a morte, a passagem da infância à vida adulta, a celebração de uma colheita o início da época da caça ou até mesmo das chuvas.

Tratando-se de um país com uma grande extensão territorial, composto por vários grupos etnolinguísticos com as suas especificidades próprias, não é de admirar que cada um deles apresente, no que à confecção de máscaras diz respeito, traços artísticos próprios e originais, embora tenham em todo o território o mesmo significado.

Outro aspecto que caracteriza a máscara angolana é a sua íntima relação com a música e com a dança. Máscara, música, dança e bailarino envolvem-se numa tal simbiose que confere às cerimónias em que são usadas um cunho sobrenatural. Estas têm um grande poder sócio cultural junto das comunidades mais tradicionais de Angola.

Os dançarinos que as usam são considerados seres sobrenaturais a quem a comunidade deve respeito, devoção e obediência. Embora com alguns aspectos divergentes o uso da máscara em Angola tem muitos pontos em comum, está interdito às mulheres e aos não circuncidados, são para uso exclusivo dos homens dançarinos que aparecem nas cerimónias mais importantes das comunidades e, por último, os dançarinos que as usam são encarados pelas comunidades como entes divinos.

Tipologia das máscaras

Embora sejam produzidas um pouco por todo o país destacam-se como centros produtores de máscaras o Norte, o Centro, o Sudeste e o Leste de Angola. A sua produção pode agrupar-se em três grandes grupos tipológicos:

- I. Máscaras entrançadas em fibras vegetais
- II. Máscaras de entrecascas de árvores e resina
- III. Máscaras de madeira

I. Máscara entrançadas

As máscaras entrançadas são máscaras não rígidas que exibem normalmente uns olhos grandes e redondos, a maior parte das vezes pintados de branco. São máscaras mais modestas, embora notáveis pelas expressões misteriosas. Neste grupo tipológico há que ter em consideração as diferenças próprias que distinguem os seus diversos modelos de acordo com os tipos que representam e gosto individual dos artistas. A cada tipo de máscara corresponde um nome, uma forma e particularidades que as distinguem das demais, embora sobre o mesmo nome se encontrem padrões bastante diferenciados. São características do Centro e Sul de Angola com reminiscências a uma cultura florestal.

II. Máscaras de entrecascas de árvores e resina

As máscaras de entrecascas de árvores e resina são montadas sobre estruturas de varas flexíveis, depois revestidas por um pano grosso semelhante à serapilheira. A

resina é aplicada na modelação da face da máscara. Depois de fundida, a resina toma uma cor negra com um brilho metálico. Estas máscaras são depois pintadas com argilas garridas e variadas. São estas máscaras que integram, por exemplo, o ritual da circuncisão.

São características do Nordeste e Centro de Angola com reminiscências a uma cultura florestal, tentando recriar a morfologia das culturas dos escultores.

As máscaras de entrecascas de árvores e resina, são mais esquemáticas e fantasiadas, traduzem um espírito mais decorativo.

III. Máscaras de madeira

As máscaras de madeira são, sem dúvida, as mais notáveis por serem o resultado do trabalho artístico da madeira, constituindo verdadeiras obras de arte. Embora o seu fabrico e utilização se faça um pouco por todo o território, o Nordeste e Centro de Angola são as zonas onde, por excelência, se produzem estas máscaras.

Neste grupo tipológico encontramos máscaras mais retraídas e convencionais, mais serenas na fisionomia. Distingue-se nele, dois tipos diferentes representados pelas máscaras de mulher, ou de matriarcado, e as máscaras masculinas. A máscara *Mwana Pwo* (*Mwana* significa filho e *Pwo* mulher) é a principal representante deste grupo. É elaborada em madeira, com cabeleira feita a partir de fibras vegetais, ornamentada com brincos de latão e colar feito de frutos silvestres secos...*traz nas orelhas e no septo nasal caniços entalhados que constituem um dos mais belos adornos de corpo e tatuagens como o sinal cruciforme na testa, além de tatuagens laterais no rosto...*(CARISE,1998,p.6). Este tipo de máscara actualiza mitos, referências históricas, lendárias e representa, ainda, a beleza e autoridade das mulheres no seio das comunidades que as produzem.

Máscaras e o seu significado

O uso das máscaras em Angola tem como objectivo primordial esconder a identidade de quem as usa conferindo-lhe um carácter divino. São usadas apenas por homens circuncidados, bailarinos, artistas, coreógrafos do folclore que

percorrem as povoações exibindo-se. Os mascarados aparecem mais frequentemente em rituais como o da circuncisão.

Existem ainda máscaras associadas ao terror e à comédia, as primeiras assumem o papel de regulador de comportamentos das comunidades e as segundas são usadas para o entretenimento das mesmas.

A figura feminina é também representada nas máscaras angolanas. É por excelência uma máscara que representa o matriarcado sempre acompanhada por um boneco que representa o filho. Os toucados das máscaras femininas reproduzem com grande realismo a ideia que as comunidades têm das mulheres. Os mascarados usam panos, cintos de missangas e adornos típicos das mulheres, assumindo e evocando o corpo, os modos, o espírito, a graça e os defeitos femininos.

Existem ainda máscaras que fazem o culto à fertilidade quer masculina quer feminina, exibindo enormes representações fálicas no caso masculino e enormes seios no caso feminino.

Máscaras e mascarados, crenças e superstições

As máscaras angolanas assumem um papel preponderante nas cerimónias que as definem e caracterizam, estão envoltas numa série de crenças e superstições sem as quais perderiam todo o seu valor e significado. No seio das comunidades existe a crença de que a máscara ganha vida por si só. É encarada como ente sobrenatural que pune todos aqueles que não vivem de acordo com as regras, tradições e costumes do grupo social em que estão inseridos.

Até mesmo o dançarino que a usa acredita nos poderes sobrenaturais que a máscara encerra e têm para com ela um compromisso quase matrimonial. O mascarado nunca poderá abandonar a sua máscara correndo o risco de atrair a si o espírito da própria máscara ou, até mesmo, perder a vida. Tem como dever dar sepultura à sua máscara quando ela estiver imprópria para uso e demonstração pública.

Pode dizer-se que o poder da máscara e tudo o que ela representa funciona, de certa forma, como um mecanismo de controlo social.

Máscara e mascarado assumem, desta forma, um papel de grande importância nas tradições, crenças, hábitos de vida das comunidades etnolinguísticas de Angola. De Norte a Sul do país, com mais preponderância em algumas zonas específicas, existe o culto à máscara e a tudo o que ela representa.

Máscaras e a sua expressão artística

As máscaras que mais se impõem na classe artística são as máscaras de madeira. Muitas delas figuram mesmo no panorama das obras-primas da escultura angolana e até mesmo africana. O talhe das máscaras de boa qualidade é obra de verdadeiros artistas, verdadeiros escultores.

Compreendida e observada sob o ângulo da arte africana, elas encerram em si uma história, uma função social, aspectos característicos de tradições e costumes de uma comunidade, um valor simbólico e sobrenatural, tudo isto a par de um enorme valor artístico que lhe é conferido pela forma, pelo talhe, pelo empenho, dedicação e talento do seu escultor. Há que notar nestas peças, não só o poder da estilização das formas, mas também a força da expressão que as caracteriza.

As máscaras são um motivo de larga influência no campo da estética, nomeadamente nas artes plásticas decorativas.

Conclusão

A máscara angolana surge, hoje, como símbolo da cultura do seu povo. É apreciada em todo o mundo como uma obra de arte figurando em muitas exposições etnográficas.

Tendo cada uma a sua própria história, a máscara assume um papel fundamental na afirmação e consagração das diferentes cerimónias, ritos e tradições, quer de iniciação masculina e feminina, quer em cerimónias fúnebres e até mesmo em cerimónias de casamento.

A máscara tem uma função social de extrema amplitude que se verifica, por um lado, num simples espectáculo folclórico recreativo e, por outro, em atos de justiça sobrenatural, assumindo um papel de regulador social, de comportamentos, de

crenças, de hábitos quotidianos, garantindo o respeito da população às tradições da sua comunidade.

O culto da máscara e do mascarado caracteriza com clareza o universo cognitivo das comunidades angolanas que crêem no seu carácter sobrenatural. Existem por isso máscaras que representam, o bem, o mal, a vida, a morte, o quotidiano, o homem, a mulher, o divino e o humano.

A máscara angolana é, assim, uma arte perfeitamente elaborada que exprime o universo mental dos seus autores, faz parte da cultura material que define o seu povo, conferindo realismo e autenticidade às tradições dos diferentes grupos etnolinguísticos que compõem o extenso e belo território de Angola.

Bibliografia

CARISE, I. *Máscaras Africanas*, São Paulo, Madras, 1998.

OLIVEIRA, Ana Maria, *Angola e a expressão da sua cultura material*, 2ª ed. Rio de Janeiro, 1994.

OLIVEIRA, Ernesto Veiga de e outros *Escultura africana no Museu do Ultramar*, Lisboa, 1968.

REDINHA, José, *Museu de Angola. Coleção Etnográfica*, Luanda, 1955.

REDINHA, José, *Subsídios Etnográficos, esboço de classificação das máscaras angolanas*, Ed. Centro de Informação de Turismo de Angola, Luanda, 1964.

REDINHA, José, *Máscaras e mascarados (uso, formas e ritos)*, Imprensa Nacional de Angola, 1965.

Web sites

www.sanzalangola.com (13/11/2012 às 12:19h)

www.museuantropologia.angoladigital.net/ (13/11/2012 às 12:34h)

www.ritosdeangola.com.br (13/11/2012 às 12:40 h e 12:47h)

23

Effects of domestic violence on children: a case study developed by an art teacher at a rural village in Portugal

João Moura Alves

ABSTRACT

This study involved, in particular, the collaboration of one teacher from the Basic School of Vila Praia de Âncora, Northern Portugal. She is an art teacher at a middle school level (11/13 years) and has a degree and an MA on Art Education and has about twenty-two years of service. The research also involved one class of 20 students from the referred school (11F and 9M), aged between 11 and 13, all in the 6th year of education. The methodology was based on action-research and involved, for each session, a three step cycle: (1) Preparation of educational materials and new curricular strategies; (2) Implementation of the previously devised strategies and collection of student output and other relevant data and (3) Evaluation of the educational process. The data was collected through diverse methods, such as the use of recording instruments and direct observation that focused primarily on the responses and reactions of the students; Student's works, either written or involving plastic expression, as means to give them a voice; Participant art teacher's diary and interview. By reflecting on concepts of citizenship, National and European identity and tradition through Art, students developed not only a better understanding of the concepts themselves, but also on how Art can convey feelings, ideas, beliefs, emotions, and values of a collective memory. Moreover, the feedback from the students reflected a greater involvement and motivation, as well as the recognition of the importance of identity as a cultural agent that also resulted in the strengthening of citizenship values.

BACKGROUND INFORMATION

The Basic School of Vila Praia de Âncora is situated in Âncora, Portugal, at approximately ten kilometres from the nearest population centres like Caminha or Viana do Castelo and belongs to the Group of Schools of the Âncora Valley (AEVA). The group consists of eight education institutions, frequented by students from rural and urban contexts.

This group of schools defined as its major priorities, for a period of four years, the promotion of student inclusion and the educational success of students at educational risk (either due to clinical or social problems), favouring attitudes of respect for difference and solidarity among all the members. The diversification of educational strategies and openness to innovation have always been key points for the integration and personal success of students, in a long and recognized tradition that involved several success projects that were awarded with several local and national prizes. To achieve its objectives, the AEVA often collaborates with other institutions, either through short-term arrangements or long lasting partnerships.

This study involved, in particular, the collaboration of one teacher from the Basic School of Vila Praia de Âncora, (MDC). She is an art teacher at a middle school level (11/13 years) and has a degree and an MA on Art Education and has about twenty-two years of service. The research also involved one class of 20 students from the referred school (11F and 9M), aged between 11 and 13, all in the 6th year of education. There are two students with specific learning disabilities, supported by the “Special Educational Needs” program and thus benefiting from an individual educational plan entitled “Individual Curriculum Adaptations”. There are also four students attending a “recovery plan” and other three attending a “monitoring plan”. About half of the student’s parents have secondary school qualifications and about 30% of the parents have an university degree. The other half has attended basic education, although most without completion. Their jobs are in diverse areas, such as local business, construction, food industry and services.

AIMS AND FRAMEWORK

The importance of critical reading of images as a curricular strategy has deserved an increasing attention by several researchers in the field of arts education (Allison, 1972; Feldman, 1982; Thistlewood, 1989; Taylor, 1992, Parsons, 1992, Hall, 1997, and others). Their work has inspired generations of teachers, nationally and internationally, at various levels of education. In fact, the use of images of diverse sources as pedagogical tools has been considered fundamental to the development of analytical skills and critical perception (Allison, 1972), and has also been successfully used to make students reflect on important historical, cultural and sociological concepts, as was demonstrated with the “Images and Identity Project” (2010).

Based on all these successful strategies, this study’s aim dwelled on understanding how students perceived, through Art, several key concepts, such as: Identity, Culture, Domestic Violence, and Contemporary Art.

The concept of deciphering a visual message, describing and interpreting it, is a task recommended by many art education specialists, such as Feldman (1982), Taylor (1988), Parsons (1992), Moura (2000), Barbosa (2005) and Hernandez (2006), suggesting different models of image reading to answer questions like: “How are the images generated?”, “For who?”, “Why?”. The fieldwork involved the student’s development of a critical perspective as well as general awareness on issues of identity (National and European). Students were also encouraged to develop their taste for Art, as well as to develop language and writing skills that would enable them to describe, analyse, interpret and evaluate artistic work using the specific vocabulary of Art. Students visited a Contemporary Art exposition where they spoke with the Artist about his work and the inter-relationships between the visual forms created by him and the whole fabric of society and students understood that those art works could be read in a number of ways. They then were asked to associate the observed images, depicting scenes of domestic violence, with their personal experience and to share with the class a critical reflection on the process. They were finally asked to revise this experience and express it through their own painting, exploring the expressiveness of colour and other elements of visual grammar. Students were invited to interpret their personal identity through the mediation of the many elements

that have gone into making them what they are now as individuals and at the same time, reflecting on the mobilization of this knowledge through artistic achievement.

THE STUDY

The research took place over 4 weeks in one and a half hour weekly sessions. Permission was obtained from parents to observe pupils working, to photograph them working and to use images of their work for research purposes. Permission was also obtained from the referred artist for the use of his artwork for research purposes. The methodology was based on action-research and involved, for each session, a three step cycle: (1) Preparation of educational materials and new curricular strategies; (2) Implementation of the previously devised strategies and collection of student output and other relevant data and (3) Evaluation of the educational process. The data was collected through diverse methods, such as the use of recording instruments and direct observation that focused primarily on the responses and reactions of the students; Student's works, either written or involving plastic expression, as means to give them a voice; Participant art teacher's diary and interview.

The first two sessions (3 hours) focussed on the discussion of the concept of identity, using student's images as symbols for the concept of "Europe". Each student was asked to record in writing his/her point of view associated with the selected images and to share with colleagues a critical reflection on the selected images. In the third session, students visited a Contemporary Art exhibition, at Guntilanis Gallery, Vila Praia de Âncora, where they were able to talk with an artist about his work, in terms of production, of meaning and of social knowledge. They tried to relate the colour, form and perspective with their symbolic function, giving concrete examples of emotions, feelings, symbols and optical illusions they conveyed. The teacher emphasised a constructionist approach to meaning in language.

In the fourth and final session, students were asked to associate two or more images of the work they had observed in the previous session and, from that, develop their own painting. Through this exercise students were not only expected to demonstrate their knowledge about artistic elements but they were rather encouraged to convey a message about identity through the painting they were executing.



Fig1. Students visiting a Contemporary Art exhibition and discussing the paintings with Barros Lima, the artist. Copyright: Art-teacher specialist, 2012.



Fig2. An example of a painting by Manuel Lima called "O Burro" (The donkey), depicting domestic violence. Copyright: Art-teacher specialist, 2012.

REFLECTIONS

In general, the devised strategies have proven successful in reaching the expected aims. The use of the Creative Connections image database available to all teachers in the project was considered by the participant teacher (MDC) as one of the most important factors for this success. Nevertheless some aspects of this image database could be improved, such as the availability of all images to all teachers.

The debates around the messages behind various images from Berenika Ovčáčková, Markku Laakso, Sonia Pulido e Michael de Brito were also considered very important to promote discussion on various themes as well as to increase student's awareness of the problems that enwrap their daily life, by browsing their critical consciousness and relating it to the purposes of Art in Society and by presenting and defending their opinions without bias. In fact the "crisis" theme was very popular amongst students and was brought forward in almost any discussion. As students were being shown various images depicting works of Art, the interest and enthusiasm grew in them, as they were eager to verbalize about them. In parallel, students revealed a higher receptivity and more confidence in the preparation of the proposed work. The attention was more focused on those works that gave them the opportunity to be heard on issues that were part of their daily lives. While the selected images were being displayed, students were encouraged to examine them critically. Only the nationality of the artist or the title was mentioned, depending on the image presented. The translation of the information contained in the image bank was only presented to

the students after the examination of the image. Students read the artists comments with much curiosity and sometimes they changed their interpretation of the artwork displayed. In parallel, language skills were being developed, as well as writing and critical capacity. Students were asked to relate emotionally to the images that were being presented, and to reflect on representation as the production of meaning through language, discourse and image. Students explored representation as a signifying practice, through the use of drawing and painting in the construction of identity. They discussed critical issues, such as the economic crisis, violence, internet, tradition/globalization and the family values.

However, despite its novelty, it was generally accepted by everyone involved in this study that this project failed in reaching its objectives in regard to the use of blogs among adults and students. It was generally felt, especially by the participant teacher, that everyone should have had more support in the use of these technologies, especially in respect to the online connection of schools through blogs. Systematic monitoring or an intermediate assessment of the use of this feature, which would have avoided the shallowness of the few answers that were being posted on the Internet, could have minimized this problem. Time should have been allocated to the assimilation of the potentialities of this new tool for the interaction between schools, as well as for its integration into curricular and pedagogical strategies.

When students were asked to select images that would best describe Europe and explain why they felt that their choice would be representative of the EU/Europe, most of the students showed some discomfort in initiating the activity. It was also noticeable that a majority of the students held a vague notion about European issues and were able to identify only some aspects of the theme. However, they were aware that Portugal and other European countries were facing a severe economic crisis with increased unemployment.

When reflecting on the concept of identity, students stressed some common key ideas like: (1) their set of unique traits; (2) where they lived; (3) who their families were and (4) the idea they had of themselves and others. In this reflection they found the need to make comparisons between people from other places, other languages, other cultures, other ideas and so discover differences and similarities. These approaches led the students to understand and learn more about Europe and

provided a strong stimulus for the development of a critical analysis of society in general. One student (JP) summarized this new social and political awareness with the phrase:

“When I visit a country like Austria, with all its natural and artistic heritage, I even forget that Europe is going through a severe economic crisis. Countries like Portugal, Greece, Spain and many others, despite their natural beauty and architecture, are struggling to maintain their standard of living to which they were accustomed. Whose fault is it? Nobody seems to know. One thing is certain: the word 'crisis' is to come and stay.”

Since, for reasons already described, students were unable to communicate their ideas with fellow students from other schools, they were not able to share and discuss different perspectives on European citizenship that could have arose from different schools and different cultures. Nevertheless, by reflecting on concepts of citizenship, National and European identity and tradition, trough Art, students developed not only a better understanding of the concepts themselves, but also on how Art can convey feelings, ideas, beliefs, emotions, and values of a collective memory. Moreover, the feedback from the students reflected a greater involvement and motivation, as well as the recognition of the importance of identity as a cultural agent that also resulted in the strengthening of their self-image and self-esteem.

REFERENCES

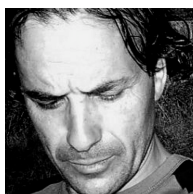
- Allison, B. (1972). Art education and teaching about the art of Asia and Latin America. London: VCOAD Education Unit.
- Barbosa, A.M. (2005). A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. Brasil: Editora Perspectiva S.A.
- Feldman, E. (1972). Varieties of human experience. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Hernandez, F. (2010). Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro S.L.
- Images & Identity (2008-2010) http://www.image-identity.eu/images_and_identity_folder
- Thistlewood, D. (ed.) (1989). Critical studies in art and design education. London: Longman.
- Taylor, R. (1992). Educating for art. London: Longman.
- (1988). Educating for art: critical response and development. Harlow: Longman
- Parsons, M. (1992). Compreender a arte. Lisboa: Editorial Presença.
- Hall, S. (1997). Representation: cultural representations and signifying practices. London: The Open University.
- Moura, A. (2000). Prejudice Reduction in Teaching and Learning Portuguese Cultural Patrimony, unpublished PhD Thesis. London: Surrey / Roehampton University.

COLABORADORES



Adalgisa Pontes

2004 - Licenciatura no curso de professores de ensino básico, variante Educação Musical na Escola Superior de Educação. 2008 - Participação no Curso Internacional de Verano “Música y Danza en la Educación” na Asociación Orff España, Madrid, Espanha. 2008-2013 - Responsável pelo Projecto de Investigação no âmbito da tese de doutoramento da Universidade de Valladolid com o apoio do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. 2006-2011 - Professor Equiparado Assistente 1º Triénio no Instituto Politécnico de Viana do Castelo- ESE. 2007-2011 - Docente de Música no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular no concelho de Vila de Conde.



Alberto Miguel Agra Azevedo Costa

44 anos. Licenciado em Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Mestre em Educação Artística pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Professor de Educação Visual e Tecnológica desde 1995, actualmente pertencente aos quadros do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel (Barcelos).



Alexandre A. R. Costa

Braga, 1973. Desde o final dos anos 90 desenvolve uma atividade complexa entre a prática artística contemporânea (desenho, instalação, filme, fotografia ou performance) e aquilo que se vai designando por comissariado ou curadoria. A. R. Costa é um dos artistas portugueses que mais tem contribuído para a afirmação de sistemas de autonomização da prática artística e do próprio artista, dos seus processos de produção e difusão, da dinamização e mesmo criação de espaços onde leva a cabo projectos de agitação cultural com objectivos diferentes dos existentes nos circuitos formais de divulgação. Podemos dizer que é um "artista-comissário", membro fundador e co-responsável pela programação artística do projecto programático Artemosferas/Espaço Artes Múltiplas I.A.C. Porto (2001-2003). É director do projecto I.M.A.N. - arte contemporânea (2005 - presente). Docente no ensino superior e investigador científico, sendo actualmente Bolseiro de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e Tecnologia na Universidade de Vigo em Espanha. Tem ainda o Curso do programa de Doutoramento e o Diploma de Estudos Avançados de Doutoramento [D.E.A.], a Pós-graduação - [Master of Arts, Research programme] em Londres pela Surrey-Roehampton University, onde cruzou uma investigação entre a prática artística e a docência em Belas Artes, e a Licenciatura em Artes Plásticas - Escultura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.



Alexandre Pring

Alexandre Pring é brasileiro, do Rio de Janeiro, onde viveu e adquiriu experiências como actor, encenador, produtor, artista plástico, marionetista, cenógrafo, figurinista e designer gráfico; também ministra cursos e workshops de teatro e movimento, e técnicas de construção e manipulação de marionetas, e dedica-se a produções de espectáculos e eventos. Vem trabalhando desde de 1984, como encenador e produtor de espectáculos, tais como, “Floresta de Duendes”, “Estação-Terra”, e os mais recentes “El Mágico Circo de Espuma” e “MixCabaret”, patrocinados pela Coca-Cola Refrigerantes S.A. Actualmente, reside em Portugal, e já trabalhou com as companhias portuguesas, “Chapitô”, “Os Bobos e a Corte”, “S.A. Marionetas”, etc. Além de exhibir seus espectáculos de norte a sul do país, coordenou o evento “O Maravilhoso Mundo das Marionetas”, patrocinado pela Mundicenter SA. Vem participando como performer por vários países do Mundo, em festivais de teatro, circo, marionetas e performance de rua. Ainda no Brasil, foi um dos fundadores do “CBTIJ – Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude”, da “Cia. Os Melhores” e do “Jornal Brazuk”. Idealizador do evento “Cinema na Praia” (Copacabana), figurinista da Escola Nacional de Circo do Brasil. Foi aderecista de cenografia e marionetista da “Rede Globo”, e chefe de equipa das Escolas de Samba “Beija Flor de Nilópolis” e “Império Serrano”, além de já ter coordenado e produzido eventos como, “O Labirinto”, a mostra “Cine-Vídeo Ato 7”, “O Riso da Terra – Encontro Mundial de Palhaços”, etc.



Ana Macara

Ana Macara, MA, PhD, is a Professor in Department of Education and Humanities, Centre for Performing Arts, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Researcher in Instituto de Musicologia - Musica e Dança (INET-MD), editor of several books and author of many articles on dance, choreography and art education. Coordinator of Master in Performing Arts. Artistiv Choreographer and Director of Quinzena de Dança de Almada – International Dance Festival.



Ana Maria Camargo Faccioli

Ana Maria Camargo Faccioli is Brazilian and her BA is Pedagogy and Biology. She also has a PhD in Education at Faculty of Education of State University of Campinas, Brazil, where he worked as a teacher until he retired. His work focuses on teacher training, pedagogical conceptions and practices, classroom, school routine, distance education, human sexuality, gender and education. Published articles and book chapters in Brazil and organized the publication of several books in Brazil and abroad. Since 2004 collaborates with the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal, ongoing Postgraduate and Research Projects.



Anabela Moura

Anabela Moura is Professor of Art Education at Viana do Castelo Polytechnic, Portugal. She coordinates the Art and Cultural Management Course. She frequently collaborates with European and non-European art education researchers in England, Brazil, Taiwan, Poland, Malta, Czech Republic, Spain and Angola. Her books include *Changing the World: Social, Cultural and Political Pedagogies in Civic Education* (with Campion, Pabis; Camargo, Ana; Coquet, Eduarda, 2013) and *Dialogues with Arts* (with Coquet, Eduarda, 2009). Her papers on art, culture and pedagogy are published in international journals and books such as "Cultural Spaces as Sites for Identity Formation", in *Mediterranean Art and Education-Navigating Local, Regional and Global Imaginaries through the Lens of the Arts and Learning* (edited by Baldacchino and Vella), 2013. She has directed some funded research projects.



Carl-Peter Buschkuhle

Carl-Peter Buschkuhle is Professor of Art Education at Justus Liebig University, Giessen, before which he was Professor of Art Education at Heidelberg University for Education. His research centres on an 'artistic education' where learning objectives and methods are derived from art. Thus he is dealing with the theory of artistic thinking in philosophy and psychology as well as with action research on 'artistic projects' in schools and universities.



Carla Magalhães

Carla da Assunção da Silva Magalhães, doutoranda em Estudos Culturais na Universidade do Minho e Universidade de Aveiro é atriz e economista. Possui o Mestrado em Educação Artística, pela ESE_IPVC. Tem desenvolvido a sua atividade profissional nestes dois domínios: teatro e finanças. Desde 2002 tem acompanhado a sua carreira artística com o ensino e em 2008 foi convidada a leccionar na ESE-IPVC, como assistente, cargo que mantém até hoje.



Carla Maria de Faria Alves e Pires Antunes

Carla Maria de Faria Alves e Pires Antunes has a PhD in Child Studies - Specialization in Drama Education, by Minho University. She is an Assistant Professor at the Institute of Education of Minho University, in the Drama Education/Theatre Area, and Director of the Theatre Intervention Master Degree. She has an undergraduate degree in Social Policy by the Social and Political Sciences Institute of Lisbon's Technical University and another degree in Theatre - Actors Training, by the School of Theatre of the National Conservatory of Lisbon.



Carlos Almeida

Carlos Almeida, Professor at the School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal. Coordinator of the Master Courses of Arts Education and Arts and Cultural Management. PhD in Teaching of Arts Education: Music Education from the University of Valladolid. His area of expertise is in art education, musical aptitude and teacher training. Collaborates with national and international researchers and has national and international publications.



Carlos Mendes

Carlos Mendes é antropólogo e Assistente Convidado no Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Actualmente, dedica-se à investigação nas áreas da antropologia do ambiente, da antropologia visual e da literatura comparada.



Célia Maria de Castro Almeida

Célia Maria de Castro Almeida is Brazilian, and her BA is Music Education and Arts Education. She also holds a PhD in Education at Faculty of Education of State University of Campinas, Brazil, where she worked as Professor until retired. Her work focuses education and culture, curriculum studies, teacher training, pedagogical conceptions and practices in the arts. She published papers in Brazilian and international journals. In Brazil she has published many chapters and the book "Being an artist, being a teacher". Since 2001 collaborates with the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal, in many research projects.



Christopher Maughan

Christopher Maughan is an Associate Research Fellow at De Montfort University in Leicester UK where he has led programmes at undergraduate and postgraduate levels in arts and festivals management. His research has been focussed on festivals, especially but not exclusively music festivals, in which he has developed specific interest in audience motivations, the impacts and legacies derived from festivals and how all of this is reflected in an organisation's life cycle.



Cristina Mendanha

1981 a 1983 EFP-Companhia Nacional de Bailado. 1989 Licenciatura –Pintura - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. 2001 MA Art Education, University Surrey Roehampton. 1997 e 1998 Docente U M - Projecto FOCO. 2000 Orientadora de Estágios Profissionais Dança/Teatro, Programa Cultura / Estágio, IEFP - MC/ IPAE. 2010-12 integra equipa Artística da Guimarães Capital da Cultura- área da Comunidade. Membro do Conselho Consultivo do Theatro Circo. Assistente Convidado no Instituto Politécnico de Viana do Castelo- ESE. Directora Artística da Arte Total.



Cristina Mendes Gomes Ribeiro

É Professor Coordenador e Assistente de Investigação no Instituto Superior Politécnico Gaya. Publicou 6 artigos em revistas especializadas e vários trabalhos em Atas de eventos. Possui 16 itens de produção técnica na área do Teatro. Possui o Doutoramento em Ciências da Educação com a tese de doutoramento "O papel do teatro no desenvolvimento humano: instrumento pedagógico e de intervenção social". Atua na área de Ciências da Educação e do Teatro. É também Presidente do Conselho Técnico-Científico do ISPGaya.



Dervil Jordan

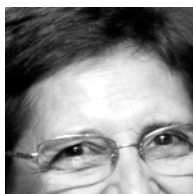
Lecturer in Art and Design Education National College of Art and Design (NCAD) Dublin, Ireland.

Dervil Jordan graduated in Fine Art from the National College of Art and Design (NCAD) Dublin, Ireland. Initially she worked as an artist in residence in schools and community settings until she trained as an art teacher in 1979. She was Head of an Art department in a secondary school in Dublin it was here that she became interested in the professional development of art teachers using artists and museum based projects as part of curriculum development in schools.

She joined the Faculty of Education at the NCAD in 1992 where she co-ordinates the Professional Diploma for Art and Design teachers and supervises postgraduate students. Her Masters in Art and Design Education examined the Initial teacher Education programmes at the NCAD and her current Doctorate in Education research interest is concerned with examining the Identity of the Artist Teacher over time.

She has been the national co-ordinator of an EU funded Comenius Project 'Images and Identity' since 2008. The second phase of this research called 'Creative Connections' involves six EU countries developing 'connectedness' between school children across Europe through exploring art, citizenship and digital media.

Dervil has been an external examiner in PGCE programmes in Scotland and Northern Ireland and is an IB examiner in Art and Design in the Republic of Ireland.



Eduarda Coquet

Eduarda Coquet is Emeritus Professor of Art Education at Institute of Education, University of Minho, Braga-Portugal. Her BA is Visual Arts at Faculty of Fine Arts in Porto, and she holds a PhD in Visual Communication in the School of Architecture, at Technical University in Lisbon. Her work focuses on Art Education and child development. She is a practicing artist and has shown her work in several national exhibitions. Published widely through many papers and chapters. She has also founded and edited a national journal at Minho University.



Erika Grendelova

PhD student at the Department of Art Education, Faculty of Education, Charles University in Prague. She is lecturing on the research in Art Education and she works as a freelance comics educator and writer.



Fiona King

Researcher and part time lecture in Art and Design Education National College of Art and Design (NCAD) Dublin, Ireland.

Fiona King studied Fine Art Print in Crawford College of Art and Design in Cork, graduating in 1991. She graduated with a Diploma ATD in 1997 and a Masters in Visual Arts Education (MAVA) in 2011 in the National College of Art and Design in Dublin. Fiona is currently working as a part time lecturer in the Education Faculty in NCAD, and as a researcher for the Comenius funded Creative Connections Project. This project is a two-year collaborative curriculum development and research initiative that involves six EU countries developing 'connectedness' between school children across Europe through exploring art, citizenship and digital media.

Fiona also works as a portfolio tutor in Dublin City Gallery The Hugh Lane and a classroom practice supervisor for Froebel College of Education in Dublin. In 2011 Fiona worked in the University of Limerick as interim coordinator of the Ubuntu Network, a national development education programme. On behalf of Ubuntu she has delivered a development education module in Trinity College Dublin.

Her practice as a photographer acts as an echo chamber to her research interests, exploring the significance of place as a metaphor to map identity and to recognise how one is defined by the spaces they inhabit and how generations are imprinted within the experience of that place. Her work, emanating from her research interests, was recently shown in a collaborative exhibition in the NCAD Gallery The Art of Enquiry: Picturing the invisible in educational research, 2012.



Genoveva Oliveira

Through my job experiences, I have gained a wide perspective in both working environments and human relationships. I have experiences in the areas of Art Education, Museology, Leisure/Tourism, Scientific/Research and Creative. I have been an art's history teacher for twenty years and an arts education training teacher. As a researcher I have researched about arts and museology. I have organized conferences, workshops and arts courses, especially during and after my Master of Arts research and my PhD research. My focuses are museums and their mediator and educational role. I have written several articles about art education and museology. In the city where I live I initiated an architectural tour organizing activities for schools, universities and other public. I have experience as a conferencist in several countries as Russia, Spain, Finland, Australia, Thailand, Hungary, U.S.A. and Portugal.



Helder Dias

Nasceu na cidade do Porto, no ano de 1973. Na mesma cidade realizou a licenciatura em Artes Plásticas - Pintura na FBAUP e um mestrado em Artes Digitais na Escola das Artes da UCP. Actualmente, está a finalizar o doutoramento na Universidade Nova sobre "*Meta-composição, a construção algorítmica da imprevisibilidade*". No futuro, pretende continuar a conciliar a sua actividade como criador com a investigação e a docência.



Helena Kafková

Born 1972, is a teacher of Art Education Dept., Faculty of Education, Charles University in Prague, since 2011. She specializes in subject integration of art and language education on pre-school level and first grade of elementary schools. Her texts concerning the problematic of inter-subject integration have been published by the Charles University publishing house in Prague and the National Textbook Publishing House in Budapest. At the present, she is involved in international project Creative Connections. EACEA-517844, an EU funded Comenius Project, within which she closely collaborates with the Portugal partners.



Henrique Silva

Henrique Silva, nasceu em 1933, director do Curso de Artes Plásticas e Multimédia da Escola Superior Gallaecia, Membro do Conselho de Direcção e Director Executivo da Fundação Bienal de Arte de Cerveira.



Javier Tudela

Vitoria, 1960. Licenciado em Belas Artes pela Faculdade de BBAA de Bilbao, pósgraduado com o Master em Estética e Doutoramento em Filosofia pela Universidad Autónoma de Madrid. É actualmente Professor titular da Universidad de Vigo (Facultad de Bellas Artes de Pontevedra). Tem desenvolvido uma actividade artística transversal entre a prática e o comissariado em arte contemporânea, tendo por exemplo, entre 1990 e 1993, sido convidado por Christian Boltanski para o atelier pluridisciplinar na École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris, cidade onde estudou, viveu e foi residente do CREDAC, Centre de Recherche d'Echange et de Diffusion pour l'Art Contemporain. Comissariou recentemente no Centro Torrente Ballester "A Ousadia do Bufón. Pequenas historias de arte e política", uma exposição absolutamente incontornável, reunindo algumas das referências mais importantes do universo artístico contemporâneo espanhol: Santiago Sierra, Cristina Lucas, Jorge Barbi, Juan Pérez Agirregoikoa, Fernando Sánchez Castillo, Juan Luis Moraza, entre outros. Integrou a equipa de comissariado da 5ª edição do Projecto I.M.A.N. - arte contemporânea, no âmbito da exposição "tempo emprestado tempo modificado #1".



João Moura Alves

João Moura Alves is a Professor at the Viana do Castelo Polytechnic, Portugal. He graduated in Biochemistry, has a PhD in Biomedical Sciences and is a Pos-Doc researcher in the Center for Neuroscience and Cell Biology in Coimbra, Portugal. Besides teaching Biochemistry and Biophysics, he developed an interest in the interaction between Art and Science and is, since 2010, teaching the Arts, Science and Technology and Research Seminar in the Arts Management BA and Arts Education MA in the Viana do Castelo Polytechnic. He has published various manuscripts in international peer-review journals in the area of Immunology and is a reviewer of various journals on the same field. He is currently involved in various funded research projects, both in Arts Education (Creative Connections Project) and in the area of Diabetes.



João Pereira

IT Specialist at the School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal. Master in Information Systems from the University of Minho and Graduated in Computer Management from the same university. Often collaborates in several national and international projects in the areas of Education, Arts, Computing and Mathematics. Trainer in the area of Information Technology and Communication and Quality Manager at the School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal.



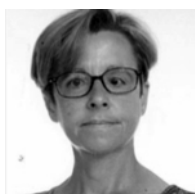
Jorge Gumbe

Jorge Gumbe holds his Master of Arts in Art, Craft and Design Education from Roehampton University, London where he is currently a doctoral student and was graduated in Art Education from the Polytechnic High School Institute of Viana do Castelo, Portugal and in Fine Arts from the National School of Art of Havana, Cuba. He is a practicing painter, printmaker and art educator from Angola. He teaches Art Studies at the National School of Arts in Luanda. For his Ph.D. he is developing and testing curriculum strategies aimed at contributing to cultural learning and theory and the practice of art education in postcolonial countries. Specifically he is developing, implementing, and evaluating an art curriculum model based on ritual with a group of Angolan primary school teachers using action research.



Manuel Carlos Lobão de Araújo e Gama

Bolseiro da FCT. Doutorando em Estudos Culturais. Mestre em Educação Artística. Licenciado em Gestão Artística e Cultural. É Assistente 1º triénio no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Director Geral da Dois Pontos Associação Cultural e encenador. Actua na área da Criação Teatral, Gestão Cultural e Ciências da Educação.



Manuela Cachadinha

Manuela Cachadinha é Professora Adjunta do Instituto Politécnico do Viana do Castelo e investigadora do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais. Mestre em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa. Doutoranda em Educação e Interculturalidade na Universidade Aberta. Tem realizado trabalho de investigação sobretudo nas áreas da Sociologia, da Cultura, da Educação e do Envelhecimento. Tem publicado diversos trabalhos em revistas e eventos nacionais e internacionais.



Marco Aurelio da Cruz Souza

Mestre em Performance Artística – Dança pela Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa Portugal. Especialista em Dança Educacional pela Universidade Estadual de Santa Catarina. Docente do curso de Educação Física do Centro Universitário de Brusque, UNIFEBE. Coordenador do Grupo de Danças Alemãs da FURB, Universidade Regional de Blumenau.



Margarida Leão

Margarida Leão Bacharel em Pintura (ESAP_Porto); Licenciatura Design Industrial (ESAD-Matosinhos); Master of Arts (University of Roehampton/Surrey-Londres); Doutoranda do Curso de Doutoramento em Arte e Design da FBAUP). Docente e Provedora do Estudante da ESG-Escola Superior Gallaecia, V.N.Cerveira.



Maria Alzira de Almeida Pimenta

Maria Alzira de Almeida Pimenta hold her PhD in Education from the State University of Campinas, Master of Arts from the University of São Paulo and graduated in Pedagogy from the University of Campinas. Has experience in Basic Education as a teacher, director and coordinator of adult education. In Higher Education, taught in management courses, tourism and education, disciplines that deal with: management, communication, organizational culture, and management. It is part of the research groups Pedagogical Mediation - UFPB and professional development and teaching in contemporary - UNIUBE. Currently, she is professor of post-graduate education at the University of Uberaba (UNIUBE). His researches deal on assessment, academic fraud and ethics.



Maria Celeste de Moura Andrade

Maria Celeste de Moura Andrade hold her PhD in Education from the State University of Campinas, Master of Education from the University of Uberaba and graduated in History from the University of Minas Gerais. She has experience in Basic and High Education as a teacher, director and coordinator of adult education. In Higher Education, she teaches in educational, technological, health and law courses, disciplines that deal with: didactics, methodology, history, gender and human sexuality. She has experience in the construction and implementation of courses in Teacher Education in graduate and specialization programs. She is professor at the Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ). Her research interests include gender, sexuality and teacher education, history of women and citizenship.



Maria Helena Vieira da Silva

M. Helena Vieira is a Music Education Professor at the Institute of Education of Minho University in Braga, North of Portugal. She belongs to the board of directors of the Master Degree in Music Education (which encompasses Teacher Training in the areas of Performance, Musical Sciences and Choral Conducting) and she was the Director of the Arts and Physical Education sector of the PhD Program in Child Studies for four years, until July 2013. She holds a Master Degree in Music, Piano Performance, and a PhD in Music Education and Curricular Policies. She earned the Louise T. Woods Memorial Scholarship Fund and was invested as a Member of Phi Beta Delta – Honour Society for International Scholars (both in the USA). Before teaching at Minho University, she has taught at Porto and Braga Conservatories and at Aveiro University. She has supervised a great number of Master Theses and several PhD theses. She has published extensively in the areas of Music Education, Music Curriculum and Educational Policies, organizing books, such as *Pensar a Música* (Cachada, A. and Vieira, M. H. (Orgs.) (2013), celebrating the City of Guimaraes as European Capital of Culture), and written articles in numerous national and international specialized journals and conferences.



Maria Teresa Martins Gonçalves

Professor at Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação. Member of the Board of the School of Education of Viana do Castelo and Course Leader of Basic Education (Teacher Education Course). PhD in Psychology (Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto). Researcher in the area of Educational Psychology (main scientific areas of interest: school motivation, inclusive education, teacher education).



Martha Maria Prata-Linhares

Martha Maria Prata-Linhares hold her PhD in Education from PUC / SP and graduated in Bachelor in Art Education from the University of Brasilia (UNB). Taught in Basic and High Education. She has experience in the construction and implementation of courses in Teacher Education, working on degree programs and graduate. Her research interests include teacher education curriculum in interface, digital technologies for information and communication, innovation and arts / education. She is a professor in the Department of Education, Federal University of Triangulo Mineiro (UFTM), where she also heads the Center for Distance Education and Learning Technologies with Information and Communication. She researches for Teacher Training and Curriculum Paradigms (FORPEC) and Group Education, Media, Culture and Citizenship.



Mei-Lan Lo

Mei-Lan Lo is a professor of Department of Art & Creative Industry, National Dong Hwa University, Taiwan. Dr. Lo was the director of Graduate Institute of Visual Art Education (2006-2009). She completed her Ph.D. at the University of Surrey Roehampton, UK in 2003.



Naira Batisti

Especialista em Dança Educacional pelo CENSUPEG. Graduada em Educação Física – Licenciatura e Bacharelado – pela UNIFEBE, Centro Universitário de Brusque. Cursos na área de Educação, na área da Educação Física e Dança. Experiências profissionais na área educacional e artística do município de Brusque - SC.



Nidia Fernández Varela

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional a Distancia. UNED. España. Madrid. Practitioner en P.N.L. Talent Institut. Licenciada en Pedagogía Musical. Convalidación expedida por el Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid. Logopeda. (Psicopatología del Lenguaje y su Rehabilitación) ICSE. Título reconocido por la Universidad Pontificia de Comillas. Profesora Superior de Educación Musical. Escuela de Artes. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Córdoba. República Argentina. Profesora de Piano. Conservatorio Provincial de Música "Félix T. Garzón". Córdoba. República Argentina.



Rachel Mason

Rachel Mason is Emeritus Professor of Art Education at The University, of Roehampton London. She has taught art and art education in England, Australia and USA and is well known for her research and publications on multicultural, cross-cultural and international art education. She is a former President and Vice President of the National Society for Education in Art and Design (NSEAD) and founded and edited the International Journal of Education through Art. Her books include Art Education and Multiculturalism a second edition of which was published in 1996; International Dialogues in Visual Culture, Education and Art (co edited with Teresa Eca and published in 2010), Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives (co-edited with Doug Boughton and published in 1999); Issues in Arts Education in Latin America (co-edited with Larry O'Farrell and published in 2004) and Por Uma Arte Educação Multicultural (published in 2002). She has directed national and international funded research projects. In the most recent project, called Images and Identity, teams of researchers in six European countries (Portugal, England, Ireland, Czech Republic, Germany and Malta) investigated the potential contribution of art education to citizenship learning.



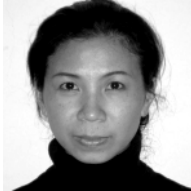
Raphael Vella

Raphael Vella is a lecturer and coordinator of the B.Ed (Hons) and M.Ed Art programmes within the Faculty of Education, Department of Arts and Languages in Education, at the University of Malta. He lectures in Art Methodology, Practice and Theory and is also a practising artist and curator. His artistic work has been exhibited and published internationally. He has written extensively about contemporary art and education in his country, Malta.



Rudesindo Soutelo

Compositor e Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da Academia de Música Fernandes Fão de Vila Praia de Âncora e Ponte de Lima.



Shu-Ying Liu

Shu-Ying Liu is an Associate Professor and director of young children's theatre in the Early Childhood Education Department at the National Hsinchu University of Education, Taiwan. She edited the Taiwan Dance Research journal and was co-editor of the 2012 daCi/WDA World Summit proceedings. Dr. Liu has a PhD from Roehampton University (UK) and a MFA from UCLA (USA).



Soraia de Fátima Martins dos Santos Ferreira

Natural de Angola, cidade do Lubango, Província da Huila, Licenciada em História Variante de Arqueologia pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, especializou-se em Museologia e Património Cultural na mesma Instituição.

Em Portugal exerceu funções de arqueóloga em variadas campanhas de escavação e acompanhamentos arqueológicos em empresas de Arqueologia, integrou os quadros do Museu Monográfico de Conímbriga onde participou em projectos de investigação, escavações e acompanhamentos arqueológicos e onde desenvolveu projectos no sector educativo do Museu. Ainda em Portugal desempenhou funções de responsável pela Biblioteca de História e Teoria das Ideias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Regressou a Angola em 2009 onde integrou os quadros do Ministério da Cultura de Angola através da Direcção Provincial da Cultura da sua Província Natal, Huíla, onde tem desenvolvido projectos de identificação, levantamento, reabilitação e fiscalização do Património Histórico-Cultural da cidade do Lubango.

Assumiu em Agosto de 2011 a direcção/gestão do Museu Regional da Huila onde tem desenvolvido projectos que visam a organização interna da Instituição e a sua divulgação junto da comunidade, participando ainda em campanhas de sensibilização que visam a Educação Patrimonial de educadores, agentes culturais, estudantes e comunidade em geral.



Sudha Daniel

Sudha Daniel is a British professional, practising, freelance, international artist/oil painter. After a life-changing experience of the Tsunami, 2004, he gave up his job as a Fine Art senior lecturer at the University of Derby, United Kingdom to devote himself full-time to painting – his gift and passion. His other strengths are music and photography. He worked as an Artist in Residence (2008 and 2009) at the Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico, Viana do Castelo, Portugal. He created an amazingly colourful body of oil paintings and presented two solo exhibitions in Portugal. After his return to the United Kingdom he went on to create a unique genre of oil paintings on the Cosmos. He has just launched a major video installation exhibition of his 41 oil painting images at the Mutli-Faith Centre, University of Derby, England.



Teresa Almeida

Unidade de Investigação i2ads, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Unidade de Investigação I&D VICARTE (Vidro e Cerâmica para as Artes), Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa



Teresa M. Tipton

Professor Teresa M. Tipton has extensive international experience in the USA, Africa, China, Brazil, and Europe as arts educator, curriculum specialist, and researcher with primary, secondary and university learners. She currently serves as Senior Lecturer of Visual Culture and Contemporary Art in the Humanities, Society, and Culture program at Anglo-American University in Prague, Czech Republic. As a visual artist, she has conducted diverse arts-in-education residencies and has successfully funded numerous cultural projects through grants and service.