

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

António Rui Pinto Ferreira

**Helena Almeida, o corpo performativo.
Um projecto de intervenção nas Artes Visuais
do 3º ciclo do Ensino Básico.**



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

António Rui Pinto Ferreira

**Helena Almeida, o corpo performativo.
Um projecto de intervenção nas Artes Visuais
do 3º ciclo do Ensino Básico.**

Tese de Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Comunicação Artística e
Artes Plásticas.

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Eduarda Coquet
e da
Professora Doutora Carla Antunes

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Este projecto não teria sido possível sem o apoio incondicional de várias pessoas. Depois do agradecimento já feito pessoalmente, aqui fica o agradecimento público à minha família pelo apoio e compreensão das minhas ausências, aos professores orientadores desta investigação, aos alunos que foram sujeitos do estudo de caso, ao Dr. Miguel Matos pelo apoio prestado enquanto crítico de arte e jornalista, ao Dr. Rui Silva e à Dr^a. Sílvia Fernandes na qualidade de amigos e orientadores em ferramentas de investigação, e, sobretudo, um agradecimento muito especial à artista Helena Almeida, pela sua vida e obra, que nos permitiu a realização deste estudo.

ÍNDICE

Introdução	16
-------------------	-----------

Parte I

"Não é ao objecto físico que o corpo pode ser comparado mas antes à obra de arte"

MERLEAU-PONTY

1 - Helena Almeida e a Multidisciplinaridade	19
1.1 - Anos 70	22
1.2 - Anos 80	31
1.2 - Desde os anos 90	33

Parte II

"Doravante, o meu corpo pode comportar segmentos recolhidos nos dos outros, tal como a minha substância os atravessa; o homem é espelho para o homem."

MERLEAU-PONTY

2 - O corpo	39
2.1. O "corpo" sujeito <i>performaticamente</i> comum	39
2.2 - O "sujeito biográfico" e a sua importância na Educação Artística	41

Parte III

"É necessário que o pensamento da ciência - pensamento de sobrevoo, pensamento do objecto em geral - se coloque num aí prévio, *in locus*, sobre o solo do mundo sensível e do mundo trabalhado."

MERLEAU-PONTY

3 – Um projecto de intervenção nas Artes Visuais	45
3.1 - Metodologia do estudo	45
3.2 - A investigação qualitativa	45
3.3 - Características do Estudo de Caso	46
3.4 - Participantes na Investigação	48
3.4.1 – A escola e os Sujeitos/Alunos	49
3.4.2 - O Investigador participante	50
3.5 - Estratégia de recolha dos dados	50
3.6 - Observação directa, participante e notas de campo	51
3.7 – Questionários	53
3.8 – Entrevista	53

Parte IV

"Tudo o que vejo está, por princípio, ao meu alcance, pelo menos ao alcance do meu olhar, edificado sobre o plano do 'eu posso'. Cada um destes planos está completo. O mundo visível e o dos meus projectos motores são partes totais do mesmo Ser"

MERLEAU-PONTY

4 – O processo	56
-----------------------	-----------

4.1 - As propostas de trabalho	58
4.1.1 – O “corpo e a sala” de aula de Educação Visual	58
4.1.2 - Análise do”Corpo Próprio” face às limitações físicas	63
4.1.3 - Desenho e Pintura do "Corpo Próprio"	69
4.1.4 - A relação do corpo com o “meu objecto”	73
4.1.5 - Relação "corpo com o corpo"	77
4.1.6 – “Pensar o intervalo”, o sentido serial de uma continuidade expositiva	85
4.1.7 - A “Minha Profissão”	90
4.1.8 - O sentido fílmico pela imagem estática: uma série no exterior	92
4.1.9 – Uma mancha, um auto retrato	97
4.1.10 - “O que eu mais gosto”	101

Parte V

"O meu corpo móbil conta no mundo visível, faz parte deste, e por isso posso dirigi-lo no visível."

MERLEAU-PONTY

Reflexão final: pertinência deste estudo em Educação Artística de 3º Ciclo	106
Bibliografia	111
Anexos	116

ÍNDICE DAS FIGURAS

É de considerar que as figuras apresentadas em numeração árabe correspondem a imagens de obras de Helena Almeida, ao passo que as referidas em numeração romana indicam imagens de trabalhos realizados pelos sujeitos deste estudo.

- (Fig.1) Helena Almeida, "Sem título", 1968, Acrílico sobre tule, 130 x 100 cm, Col. Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. 20
- (Fig.2) Helena Almeida, "Sem título", 1968, Acrílico sobre tela e madeira, 130 x 97,5 cm, Col. Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. 20
- (Fig.3) Helena Almeida, "Sem título", 1968, Acrílico sobre tela e madeira com roldana, 130 x 97 cm, Col. Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. 20
- (Fig.4) Helena Almeida, "Tela Rosa para Vestir", 1969, Fotografia p/b, 58 x 48 cm, Col. Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. Doação da artista. 21
- (Fig.5) Helena Almeida, "Desenho Habitado", 1977, Fotografia p/b com fio de crina (3 elementos), 31 x 48,5 cm (cada), Col. Ministério da Cultura, em depósito na Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. 26
- (Fig.6) Helena Almeida, "Desenho Habitado", 1977, Fotografia p/b com fio de crina sobre papel (6 elementos), 39,9 x 50,5 cm (cada), Col. Ministério da Cultura, em depósito na Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. 26
- (Fig.7) Helena Almeida, "Estudo para Um Enriquecimento Interior", 1977, Acrílico sobre fotografia p/b (6 elementos), 48,5 x 29,5 cm (cada), Col. Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. 28
- (Fig.8) Helena Almeida, "Estudo para Um Enriquecimento Interior", 1977/8, Acrílico sobre fotografia p/b (6 elementos), 49,5 x 37,5 cm (cada), Col. permanente de CGAC, Santiago de Compostela. 28
- (Fig.9) Helena Almeida, "Ouve-me", 1979, Vídeo, p/b, 30 Min, Centro Cultural de Belém, Lisboa. 30

- (Fig.10) Helena Almeida, "Corte Secreto" (1981), Fotografia p/b s/tela, 300 x128 cm, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. 31
- (Fig.11) Helena Almeida, "Ponto de Fuga", 1982, fotografia p/b 214,5 x 130,5 cm, colecção Mário Sequeira Braga. 32
- (Fig.12) Helena Almeida, "A Casa", 1982 fotografia p/b 179,5 x 130,5 cm, colecção da artista. 32
- (Fig.13) Helena Almeida, "Dentro de Mim", 1998, fotografia p/b 151,7 x 104,3 (cada), colecção da artista. 33
- (Fig.14) Helena Almeida, "Voar", 2001, 4 fotografias em tons de azul 130,5 x 185,5 cm (cada), colecção Filomena Soares, Lisboa. 34
- (Fig.15) Helena Almeida, "Dentro de Mim", 2001 fotografia p/b 236 x 121,5 cm, colecção Luso-Americana para o Desenvolvimento, Lisboa. 36
- (Fig.16) Helena Almeida, "Sem título", 1996, 1 de 7 fotografias p/b 131,5 x 185 cm (cada), colecção do Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid. 43
- (Fig.17) Helena Almeida, "Seduzir", 2003, 1 de 3 fotografias p/b 129,5 x 89,5 cm (cada), colecção da artista. 86
- (Fig.18) Helena Almeida, "Dentro de Mim", 2002 fotografia p/b 194,7 x 129,5 cm, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. 86
- (Fig.19) Helena Almeida, "Seduzir", 1998, 1 de 18 fotografias p/b 151,7 x 1004,3 cm (cada), colecção da artista. 101

(Fig. I) “o corpo e a sala”, 2009, fotografia p/b, formato A5.	61
(Fig.II))“o corpo e a sala”, 2009, imagem da execução de painel, fotografia sobre papel, cor, 170 x 170 cm.	62
(Fig. III))“o corpo e a sala”, 2009, imagem do aspecto final de painel, fotografia sobre papel, cor, 170 x 170 cm.	62
(Fig. IV) “corpo próprio”, 2009, desenho formato A4, grafite e lápis de cor.	67
(Fig. IVa) “corpo próprio”, 2009, desenho formato A4, grafite e lápis de cor.	67
(Fig. V) “corpo próprio”, 2009, fotografia formato A5, grafite e lápis de cor.	67
(Fig. Va) “corpo próprio”, 2009, fotografia formato A5, grafite e lápis de cor.	67
(Fig. VI) “corpo próprio”, 2009, múltiplo A5 (cada), imagem registo de actividade de pintura de fotografias.	68
(Fig. VII) “corpo próprio”, 2009, imagem registo de actividade para elaboração de painéis.	68
(Fig. VIII) “corpo próprio”, 2009, exposição.	68
(Fig. IX) “mão, o corpo próprio”, 2009, desenho e pintura sobre papel, formato A4.	71
(Fig. X) “o meu objecto”, 2009, série, fotografias p/b formato A4.	75/6
(Fig. XI) ”o meu corpo pertence-me”, 2009, 4 frames vídeo, 4 min:12sec.	79
(Fig. XII) “abraça-me” 2009, 4 frames vídeo, 2 min:41sec.	81
(Fig. XIII) “a fuga”, 2009, 4 frames vídeo, 1 min:19 sec.	82
(Fig. XIV) “a luta”, 2009, 4 frames vídeo, 1 min:57 sec.	83
(Fig. XV) “pensar o intervalo” 2009, série, fotografia, p/b 20 x 11 cm (cada).	88

(Fig. XVI) “pensar o intervalo” 2009, painel, 150 x 80 cm.	89
(Fig. XVII) “árbitro de futebol”, desenho e pintura sobre papel, 20 x 20 cm.	91
(Fig. XVIII) “sem título”, série, 6 de 6 fotografias, formato A3, (cada), p/b.	93
(Fig. XIX) “sem título”, série, 3 de 6 fotografias, formato A3, (cada), p/b.	94
(Fig. XX) “sem título”, série, 3 de 6 fotografias, formato A3 (cada), cor.	95
(Fig. XXI) “o meu bebê”, Desenho e pintura sobre papel, formato A3, cor.	99
(Fig. XXII) “Gosto de viajar”, tinta da china sobre papel, formato A4, p/b.	103
(Fig. XXIII) “Gosto de dançar”, tinta da china sobre papel, formato A4, p/b.	103
(Fig. XXIV) “Gosto de sonhar”, tinta da china sobre papel, formato A4, p/b.	103

Resumo

Falar hoje do “corpo” na arte requer, sem dúvida, um olhar exploratório prévio sobre várias áreas disciplinares e saberes no âmbito da Educação Artística.

"O corpo é cada vez mais uma forte vertente da arte contemporânea, fazendo-se apresentar como vínculo entre arte e vida, entre a arte e a realidade" (Salabert: 2003). O trabalho de Helena Almeida, artista contemporânea portuguesa, envolve práticas e suportes diferentes que nos facultam esta mesma ideia. O desenho, a pintura, a performance, a fotografia ou o vídeo, prolongando a lógica da soma de disciplinas e de materiais que caracteriza toda a sua obra, são referências que nos ajudam a pensar esta e nesta teoria. Sabemos, contudo, que qualquer que seja a obra de arte contemporânea em causa, a sua interpretação será pessoal, ainda que mais ou menos directa aos seus objectivos.

O presente trabalho pretende demonstrar a importância do "corpo" na arte contemporânea, assim como facultar uma *exploração* pedagógica dentro do Programa Curricular da Educação Artística do Ensino Básico no que concerne à consciencialização do corpo através das disciplinas de Educação Visual e Cinema e Artes Visuais.

Palavras-chave:

Helena Almeida, corpo, artes visuais

Abstract

Any current debate on the role of the “body” in art necessarily requires a prior exploratory perspective over several disciplines and breadth of knowledge within the scope of Artistic Education.

As Salabert (2003) argued, the body is increasingly a strong dimension of contemporary art, positioning itself as a bond between art and life and between art and reality. The work of Helena Almeida, a Portuguese contemporary artist, involves the use of different practices and media that confirms this very principle. Drawing, painting, performance, photography or video are some of the dimensions that help us think of and about this theory, while extending the logic arising from the sum of disciplines and materials that characterizes her whole work. We know, however, that regardless of the contemporary work of art at stake, its interpretation is always a personal one, even if more or less directed at its aims.

The objective of this work is twofold as it is intended, on the one hand, to demonstrate the relevance of the "body" in contemporary art, while at the same time providing a pedagogical exploitation within the scope of the school curriculum of Artistic Education in secondary schools, as far as the rationalization of the body is concerned, by means of the Visual Education and Cinema Visual Arts module.

Keywords:

Helena Almeida, body, visual arts

Résumé

Parler aujourd'hui du « corps » dans l'art exige, sans aucun doute, un regard explorateur préalable sur plusieurs secteurs disciplinaires et savoirs dans le contexte de l'Éducation Artistique.

« Le corps est de plus en plus un côté fort de l'art contemporain, en se faisant présenter comme lien entre art et vie, entre l'art et la réalité " (Salabert: 2003).

Le travail de Helena Almeida, artiste contemporaine portugaise, implique des pratiques et des supports différents qui nous accordent cette même idée. Le dessin, la peinture, la performance, la photographie ou la vidéo, en prolongeant la logique de l'addition de disciplines et de matériels qui caractérise toute son oeuvre, ce sont des références qui nous aident à penser à celle-ci et dans cette théorie. Nous savons, néanmoins, que quelconque qui soit l'oeuvre d'art contemporain en cause, son interprétation sera personnelle, quoique plus ou moins directe à ses objectifs.

Le présent travail prétend démontrer l'importance du « corps » dans l'art contemporain, ainsi que faciliter une exploration pédagogique à l'intérieur du programme curriculaire de l'Éducation Artistique de au niveau de l'École Élémentaire/Collège en ce qui concerne la prise de conscience du corps à travers les disciplines d'Éducation Visuelle et de Cinéma et d'Arts Visuels.

Mots-clés:

Helena Almeida, corps, arts visuels

Introdução

Ter conhecimento do próprio corpo permite entender a relação dele com a vida e com o mundo. Deste modo, este conhecimento possibilita uma maior simbiose entre o indivíduo e as realidades sociais, culturais e artísticas.

Segundo Pere Salabert (2003), o corpo foi buscado pela arte contemporânea com a intenção de afirmar a identidade do indivíduo, reivindicando a matéria para colmatar valores anímicos das representações dos movimentos anteriores e para proporcionar uma maior interação entre a arte e a realidade. Esta investigação tem, portanto, como objectivo demonstrar a importância do corpo na arte e, sobretudo, a sua importância em contexto escolar no que se refere a alunos do terceiro ciclo em Educação Artística, nomeadamente na disciplina de Educação Visual e na disciplina de Cinema e Artes Visuais. Tenta, ainda, explicar como é que a obra de Helena Almeida pode ser um meio para um melhor entendimento das artes plásticas e performativas contemporâneas, assim como ser um contributo para a consciencialização do autor enquanto produtor.

Jorge Glusberg (1987: 51) diz-nos, em complementaridade, que "a utilização do corpo como meio de expressão artística tende hoje a recolocar, a pesquisar as artes no caminho das necessidades humanas básicas".

A investigação propõe, deste modo, constituir-se como um olhar exploratório, através de um estudo de caso, pelas práticas artísticas enquanto meio de formação em Educação Visual e Cinema e Artes Visuais referentes ao terceiro ciclo de escolaridade, tendo por base a ambivalência da concretização plástica de Helena Almeida.

Por essa via, para além da utilização de propostas de trabalho que suscitem a *auto-análise*, este estudo propõe também uma visão transversal no âmbito *da formação de indivíduos*, pelas Artes Visuais, junto de um grupo de alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

"Não é ao objecto físico que o corpo pode ser comparado mas antes à obra de arte"

MERLEAU-PONTY

Parte I

1 - Helena Almeida e a Multidisciplinaridade

No início da sua carreira artística, Helena Almeida (anexo 1) começou por mostrar um conjunto de peças dentro do registo abstracto, utilizando como suporte a tela. Estes trabalhos, superfícies planas coloridas em múltiplas formas geométricas essas que, pelas intercepções, faziam nascer linhas que, por sua vez, despoletavam movimento, quer pelo salto entre planos, quer mesmo pelas linhas que se faziam nascer pela junção de cores. Uma linguagem não figurativa que a artista abordava no seu sentido lírico e poético, no qual o afastamento em relação à coisa possível de figuração e mesmo ao objecto em si se evidenciava. Um possível espaço pictórico onde o relacionamento entre a forma e o fundo era a mutabilidade do sensível apresentado por uma linguagem não figurativa de manchas de cor. Neste início da carreira artística, Helena Almeida é certamente abraçada pelas teorias da escola de Paris, no sentido das "despaisagens" acrescidas às teorias cubistas dos meados do Séc. XX. Posteriormente a este tipo de abordagem, dita convencional, face ao território da pintura, Helena Almeida começa por pensar na pintura de forma a tentar remetê-la para as potencialidades do espaço da própria pintura. Isto quer dizer que Helena Almeida começa por pensar a pintura para além do formato tela e condiciona o seu trabalho a todo o objecto e meio do qual a pintura vai dependendo.

A pintura, para a artista, é considerada uma das formas de manifestação artística que se apodera de uma problemática, e da qual quer sair; um problema que se atende, sobretudo, ao facto de a pintura se apresentar desprendida do sentido da realidade, quer física, quer mesmo, conceptual. Entre 1968 e 1969, a artista começa a apresentar o sítio, o lugar da pintura. Com a mostra das armações, estruturas físicas das telas, cobertas por uma tela em forma de persiana, ou de porta, Helena Almeida começa a apontar o processo de trabalho que se vem arrastando até aos dias de hoje. A mostra do lugar e as preocupações em territorializar a pintura pelas afirmações plásticas

tridimensionais, como mais tarde poderemos verificar através da insistência no uso de colagem de fios de crina. Isto decorre da necessidade de se fazer entender a pintura como um lugar considerado aberto e sem fronteiras limitativas que interfiram no relacionamento com a pintura e a realidade, uma ligação entre a pintura e o objecto que se assume com a apresentação pública de uma tela literalmente invertida (Fig.1), uma tela feita em porta (Fig. 2), ou mesmo em janela (Fig. 3).



(Fig. 1)



(Fig. 2)



(Fig. 3)

“Sem títulos” - 1968.

Será pertinente aqui introduzir a noção de que as preocupações face a este tipo de prerrogativas eram já assunto de fundamento e entendimento de uma nova tipologia de arte conhecida na altura, o entendimento de fronteiras e do limbo entre o dentro e fora. O lugar da pintura.

Jean Luc Chalumeau (1997:132) refere acerca de Pierre Francastel que o objecto figurativo se trata de um “objecto de civilização”. Esta referência tem aqui a sua importância no sentido em que os objectos utilizados nos trabalhos de Helena Almeida são, certamente, referências a um mundo próprio e pessoal, originário do seu “sítio” o qual deverá ser entendido como uma demonstração

social do lugar enquanto “espaço da pintura”. É a mostra do outro lado da pintura que se apresenta ausente de qualquer tipo de linguagem convencional do pictórico, porém constitui o vínculo com a realidade do material do suporte (Fig. 1, 2 e 3). A artista começa aqui a situar-se face à prerrogativa do dentro e fora, e de que o fora não é de todo o contrário do lado de dentro, assim como o objecto não será o contrário de pintura. É, então, iniciado pela artista um jogo de sobrevivência comum com a peça “tela para vestir”, datada de 1969.



(Fig. 4) "Tela rosa para vestir" - 1969.

Trata-se de uma tela habitada e absorvida por um corpo que se apresenta como uma possível fuga aos ferozes limites do formato da tela. Helena Almeida faz por expandir tais limites e considera-os como inexistentes na sua obra.

1.1 - Anos 70

No início dos anos 70, Helena Almeida opta pela multidisciplinaridade: através da fotografia, do vídeo, da pintura, do desenho, da instalação, da performance e da assemblage, a artista afirma-se no contexto artístico internacional. Apesar de apresentar estas disciplinas aparentemente somadas, conseguimos distingui-las pelas suas maestras partes. É, por conseguinte, necessário falar-se da junção das teorias do *happening* e da *performance*. A junção destas duas disciplinas, *happening* e *performance*, tem o seu auge com o Grupo de Viena que, na altura do surgimento do *happening*, em 1962, já começava a desenhar a vindoura *body art*. O grupo era composto por uma série de artistas (Günther Brus, Otto Mühl, Arnulf Rainer, Hermann Nitsch e Rudolf Schwarzkogler), os quais faziam jus às brilhantes teorias de Merleau-Ponty descritas por Glusberg (1987): “Em se tratando do meu próprio corpo ou de algum outro, não tenho nenhum outro modo de conhecer o corpo humano senão vivendo-o. Isso significa assumir total responsabilidade do drama que flui através de mim, e fundir-me com ele”. (Glusberg, 1987: 39).

Helena Almeida, por estas mesmas teorias, faz por entender, da melhor forma possível, o seu corpo e com ele vivenciar a sua expressão plástica. A artista aplica as ideias sobre o corpo e o lugar e testa as limitações corpóreas no seu uso, e, sobretudo, como meio expressivo, como instrumento e objecto artístico, como um corpo sempre sujeito ao seu limite físico, como também aos limites que o mundo, onde vive, lhe destina percursos e lugares. Por conseguinte, a partir desta altura, Helena Almeida procura reavaliar os objectivos da arte e sobretudo os objectivos do corpo na arte contemporânea.

A partir de então, quando começam a surgir as suas primeiras obras onde a temática é o corpo, a ideia que é criada é a de que se trata de uma artista produtora de imagens fotográficas simples. No entanto, Helena Almeida, nos anos 70, apresenta-nos a profundidade das metáforas do corpo, do espaço, do

momento e da circunstância, que são, para si, o fundamento da sua proposta de trabalho, indicando-nos que as peças às quais temos acesso são uma fase última do seu processo: um corpo que é mais que referência de um espaço habitado e que por si determina percursos e, mais ainda, acções.

A mancha do corpo, o preto e branco, o desenho, a textura, são possibilidades da representação do corpo que esta artista nos apresenta, no desenho, no vídeo, na fotografia, na pintura e na performance. Helena Almeida permite-nos, então, pensar o corpo pela arte, sobretudo no que refere às suas possíveis extensões, num corpo que determina e posiciona antropometricamente os objectos e, por consequência, o seu espaço. Helena Almeida é, desde o momento do registo fotográfico, o elemento intermediário entre a arte e a pessoa; pensa a multidisciplinaridade artística através do corpo próprio e aponta-o ao espectador como um corpo comum e um corpo original, no pressuposto de que “a utilização do corpo como meio de expressão artística tende hoje a recolocar a pesquisa das artes no caminho das necessidades humanas básicas, retomando práticas que são anteriores à história da arte, pertencendo à própria origem da arte” (Glusberg, 1987: 51).

Esta artista apresenta, na sua longa carreira, trabalhos onde se propõe a si mesma como charneira da soma das artes que a fascinam. O gesto, a atitude pensada, o comportamento registado, a performance estudada, serão, certamente, os elementos motivantes da contemplação da sua obra. Helena Almeida expõe-se. Porém não é o seu corpo que se torna uma obra, mas sim o corpo por si pensado a um momento, história, espaço e/ou objecto que a emancipa com a prerrogativa do conhecimento do “eu”, por si, e da obra partilhada. Trata-se do seu corpo, um corpo comunitário, aplicado aos sítios, aos lugares e formatos.

“O artista necessita de uma prática mental e ao mesmo tempo física para a sua realização, da mesma forma que o espectador necessita de um certo treinamento para encarar o novo. Muitas imagens são oferecidas a um público que vive a ficção do seu próprio corpo, que se apresenta de uma forma imposta por rituais sociais estabelecidos. Frente a essa ficção, os artistas vão apresentar,

em oposição, um corpo que dramatiza, caricaturiza, enfatiza ou transgride a realidade operativa”. (Glusberg, 1987: 53)

Quando observamos as obras de Helena Almeida, surge-nos sempre a questão se estaremos perante o resultado final e acabado daquele trabalho, ou se, efectivamente, nos defrontamos com os registos de percursos de uma obra que é terminada apenas e só pelo espectador. Assim, (como pretendemos entender) consideramos que, seja obra acabada ou registo de um momento, as peças que esta artista nos mostra são, sobretudo, propostas à deambulação de ideias várias, criadas por nós, com as quais nos deparamos. Desde o início da sua carreira como artista, temos acesso a um percurso artístico solidificado e orientado pelas direcções propostas por esta artista, sobretudo no propósito a que nos quer fazer chegar. Uma questão, certamente! O registo ou uma obra? O espectador é a conclusão, o fecho da peça, o embrulho “museológico”.

Helena Almeida constata que a representação literal e bidimensional falha e que pode ser superada pela tridimensionalidade. Logo, envolve-se na elaboração de objectos onde o lugar da pintura se apresenta como evidente, sem por isso a ter como primeiro recurso.

A pintura, apesar de sempre *existir* no seu trabalho, é uma transformação para a tridimensionalidade para, como que escultoricamente, a apresentar. Este sentido *irónico* e didáctico de questionar a pintura como pintura faz-nos pensar nas questões que a anti-pintura dos anos 70 fez com que se elevassem como se de teorias pertinentes à época, a serem consideradas, se tratassem. O exemplo da peça “Noiva”, obra datada de 1969 (acrílico e relevo sobre tela, tule e baias), é, nada mais, nada menos, do que um levantamento do véu, de outra possibilidade que não a pintura pela pintura. Helena Almeida cria, aqui, um espaço de possibilidades ao lugar da pintura, mais do que à sua representação bidimensional.

Na obra “Sem título”, de 1968, à semelhança de uma janela (Fig.3), a autora apresenta como que uma *cortina* que, quando elevada, subida, mostra o lugar, a base primeira da pintura, a sua armação. Assim, a artista evidencia que

o plano da pintura apresenta os seus limites físicos, fazendo com que ela possa extravasar para além do formato considerado redutor que é a tela. Projecta-se, deste modo, no pensamento da pintura sob a forma de um lugar mais amplo que o representado. Apresenta a expectativa de possíveis permissões de um outro espaço, de um outro lugar, no qual a verdadeira presença de um espectador é mais entendida como elemento de fecho de qualquer peça artística.

Em 1969, com “Tela rosa para vestir” (Fig. 4), Helena Almeida veste-se ausente de adornos e coloca sobre o peito uma tela. Veste uma tela, uma tela que agora se apresenta como um corpo com *cabeça e membros*, e fotografa-se. Aqui, o registo da acção ou a consequência do processo de trabalho sugere um maior sentido da necessidade do uso da multidisciplinaridade na sua obra.

A fotografia, para Helena Almeida, é o testemunho do conceito por si desenvolvido em forma de questão: até onde vai o plano da pintura? Posteriormente, Helena Almeida vai desenvolvendo trabalhos onde se vai notando, cada vez mais, o sentido da procura do “Plano da Pintura”.

A artista abraça a procura feroz da veracidade com intervenções de elementos reais sobre as suas fotografias e, por isto, a imagem fotográfica passa, em determinadas obras, a ser acompanhada por marcas evidentes de um “espaço exterior à representação”, uma crina, um “Desenho Habitado” (Fig. 5 e Fig. 6).



(Fig. 5)

“Desenho Habitado”, 1977.



(Fig. 6)

“Desenho Habitado”, 1977.

O conceito de colagem, nas obras de Helena Almeida, permite-nos entender as mutações, bem como melhor entender o surgimento da arte *performativa*. Um género de representações de espaços e planos, um género de atitudes plásticas multiformes que, segundo Kaprow, citado por Glusberg (1987: 31), estiveram na moda em toda a América, Europa e Japão, “Favorecidos, de certa forma, pelo auge simultâneo da pop art (...)”

Uma crina colada sobre um registo fotográfico das suas próprias mãos e caneta sugere de imediato a grandeza mais que bidimensional do desenho. Uma

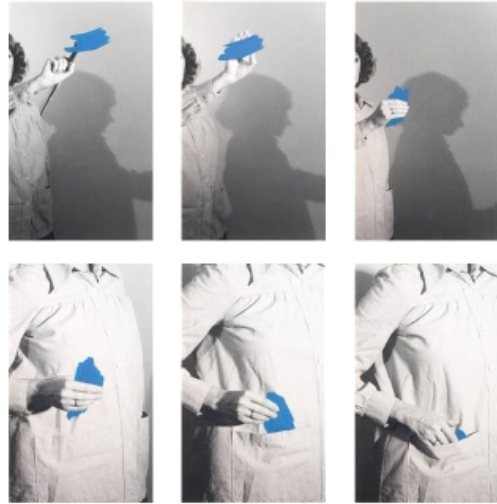
colagem, uma *assemblage* que desperta o entendimento do espectador sobre o lugar, o real lugar do desenho. A crina nos desenhos de Helena Almeida não é representação, mas sim um elemento real que, por sua vez, é desenho real, é o exterior da representação. Na obra desta autora, e sendo a fotografia base da colagem, esta, é um registo performático de um passado. Helena Almeida soma ao momento presente, pela realidade física da crina, um passado que é a fotografia.

Podemos, portanto, apontar a importância do desenho no trabalho da artista, vindo este reforçar no seu processo criativo, os estados reais que mostram a transição do passado, que foi o registo do seu próprio corpo, para o presente, que é o real do desenho. Isto não significa dizer que o passado não é, também, um momento real; significa, sim, que é um registo de uma acção, de um momento performativo já acontecido.

Helena Almeida regista um exaustivo pensamento do corpo e de todas as condições e constrangimentos com que o corpo se depara: sejam elas as suas limitações, as suas predisposições ou mesmo a sua relação com os espaços e os objectos que ele faz existir. De referir que falar de um espaço é falar do meio que envolve um corpo, e é chamado espaço pelo facto de haver existência de um corpo. Helena Almeida pensa pelo e com o desenho, pois, para si, é um grandioso instrumento na elaboração das suas obras.

O desenho é o tronco do seu trabalho, um tronco que se ramifica organicamente para a performance, para a pintura, para o vídeo, para a fotografia, para a instalação e, mesmo, para a escultura; um desenho tão real que se apresenta como grande potência mimética da multidisciplinaridade.

A pintura é, também, uma disciplina que lhe permite conhecer-se, questionar o "Enriquecimento Interior" e questionar o corpo que se dedica às disciplinas artísticas desde muito cedo: o de Helena Almeida.



(Fig. 7)

"Estudos para um enriquecimento interior", 1977/78.



(Fig. 8)

"Estudos para um enriquecimento interior." 1977/8.

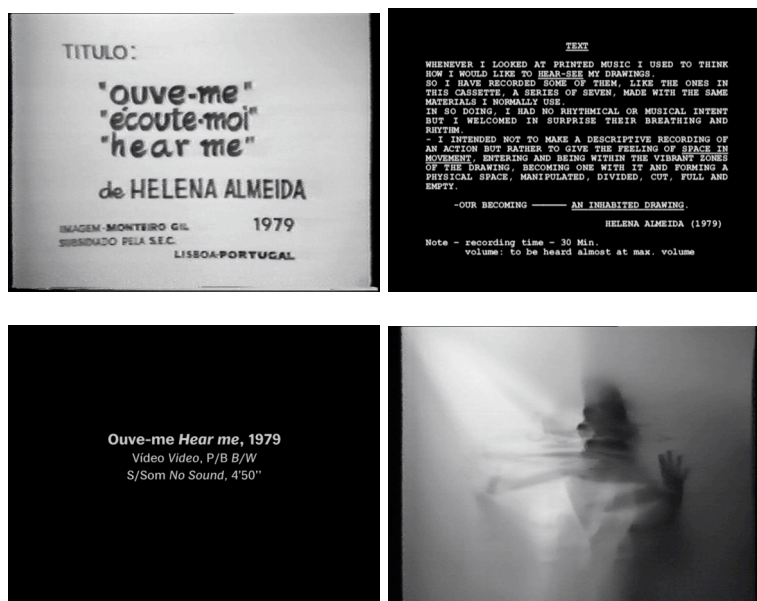
O conjunto de obras intituladas "Estudos para um enriquecimento interior", que as figuras 7 e 8 exemplificam, são, sem dúvida, uma metáfora que a artista escolheu para explorar, plasticamente, o saciar de um corpo que precisa de um "alimento", ainda que ele seja produzido pelo próprio corpo. Trata-se de um

conjunto de fotografias pintadas, através das quais a artista, de forma fílmica, descreve a criação de um elemento "alimentador". Helena Almeida cria a pintura e quere-a sua, tão só sua que a quer guardar e engolir (Fig. 7 e Fig. 8).

No início da sua actividade artística, Helena Almeida explora a pintura como os demais pintores, facto que a leva a pensar na necessidade de um *salto* para outra dimensão, para a dimensão do pessoal, do conhecimento interior. Esta atitude, este salto para outra dimensão, revela-se através da absoluta magnitude conceptual das obras "Estudos para um enriquecimento interior" (Fig. 7 e Fig. 8), datadas de 1977/78. Nestas obras, neste conjunto de peças, à semelhança de *frames* de um vídeo ou filme, Helena Almeida representa apenas com uma mancha azul pintada sobre uma fotografia a verdade que "necessita", um "enriquecimento interior" do qual se afirma sedenta.

Uma mancha azul que é cuidadosamente criada e posteriormente *levantada* pela própria artista e que a faz levar à boca (Fig. 8). Uma mancha azul que é pintada sobre uma fotografia a preto e branco do seu corpo, longe de qualquer gesto maneirista. Aqui, Helena Almeida mostra-nos o sentido valioso da imagem do seu próprio corpo em registo documental, fílmico que, por sua vez, é a base da acção do acto de pintar e da própria pintura. Com o distanciamento necessário à análise das suas obras, podemos explorar imagetivamente o sentido hipotético e transformista de um corpo artisticamente enriquecido.

Ainda no decurso dos anos 70, a artista amplia o seu espectro de técnicas artísticas. Com a peça "Sente-me", "Ouve-me" e "Vê-me" (Fig. 9), a artista acrescenta à fotografia uma peça em formato vídeo e outra em esquema sonoro montado.



(Fig. 9)

"Sente-me", "Ouve-me" e "Vê-me", 1979.

Esta ampliação de procedimentos, e de meios, acrescida à colagem de crinas sobre fotografia (Fig. 5), assim como pintura sobre o mesmo *medium* (Fig. 7 e Fig. 8), torna o objectivo da artista mais fidedigno ao seu evidente objectivo: o corpo no seu espaço real, como que elementos reais sobrepostos à acção performativa dos registos fotográficos. Todo este método de trabalho tem por objectivo propor um diálogo que permita invadir o terreno do espaço físico do espectador. Logo, para a eficácia desta preocupação, levada a cabo por obras artísticas, Helena Almeida constrói, segundo uma ordem sequencial de *frames*, e através deles, uma narrativa, uma descrição performativamente detalhada do processo de trabalho, para que com eles a situação interpretativa do espectador, frente às suas peças, seja rápida e eficiente.

1.2 - Anos 80

Nos anos 80, Helena Almeida entende que a sua preocupação relativa ao seu *medium* deveria passar por repensar e redesenhar as escalas em que trabalha, por pensar o corpo como uma potência igual ou superior à escala do corpo próprio. Doravante, a artista começa a apresentar manchas corporais em dimensões semelhantes ao seu tamanho real que recortam o espaço de tal forma que o trespassam. Obra exemplo desta preocupação é, sem dúvida, "Corte Secreto", datada de 1981, fotografia sobre tela. (Fig. 10)



(Fig.10)

"Corte Secreto", 1981.

Tão grandes são as suas obras como é também a sua projecção no mundo internacional das artes como criadora inovadora nas práticas artísticas da época. Remetemo-nos, então, para a noção do "campo do corpo do

espectador como destinatário" (Sardo, 2004: 29) e para a afirmação comum de críticos e ainda da artista de que a fotografia é um mero registo de um espaço-temporal, um elemento gráfico e um corpo performático, nada tendo que ver com o sentido técnico e estético de uma fotografia. A fotografia constitui-se, sobretudo, como apoteose à qual o espectador tem acesso, um registo de uma acção performática que foi o fundamento ao resultado que temos como objecto exposto. A artista começa, então, por *desinteressar-se* da captação da imagem do seu rosto, o que se vai notando pelas suas obras a partir desta altura. Importa mais à artista a dimensão espacial do chão que pisa do que um rosto carregado de possíveis interpretações pelas suas expressões faciais. No entanto, quando este ainda aparece é só e apenas como parte de um corpo que, pelo seu arrasto plástico, é única e simplesmente parte do conjunto, de uma mancha corpórea que irá determinar um espaço. Deste modo, começamos a entender Helena Almeida pelo espaço e pela necessidade de o vincular pelo seu corpo, de que "A casa", de 1982 (Fig.11 e Fig.11a), é exemplo.



(Fig. 11)

"Ponto de fuga", 1982.



(Fig. 12)

"A casa", 1982.

1.3 – Desde os anos 90

Embora já apontado em alguns estudos e obras da década de oitenta, nos anos noventa, o espaço, o definido chão do seu atelier, do seu sítio, passa a revelar-se como elemento fundamental da definição de um corpo que habita e constrói, pela sua presença: um espaço. Desde então, a artista começa a apresentar nos seus registos fotográficos os planos de um espaço, os planos verticais e horizontais do seu sítio (Fig. 13) que serão assim apelidados como espaços habitados pelo seu corpo. Este conceito de habitabilidade vem reafirmar as suas anteriores preocupações artísticas, que intuía em mostrar pela mancha do seu corpo e pelo seu vestido negro o arrasto “pictórico” sobre planos brancos (Fig. 12) que, por sua vez, se tornavam habitados.



(Fig. 13)

“Dentro de mim”, 1998.

Agora as paredes do seu atelier vão por si mesmas, dada a presença do seu corpo, ser definidas como um espaço. O corpo marca um espaço, tal como

um espaço deixa de o ser se não o pensarmos como habitado por um corpo. O corpo de Helena Almeida vai conferir a existência, como também a realidade do seu sítio, constituindo-se, sem dúvida, como definições de um espaço habitado “Dentro de mim” (Fig. 12). Revela-se como um lugar habitado por uma massa, um corpo mancha que o apelida como espaço real. Dessa forma Helena Almeida faculta-nos a noção do peso da massa corpórea e mais um apêndice para a narração da relação do corpo com o espaço.

Interprete-se o exemplo das seguintes peças, da (Fig. 14), onde o corpo da artista se relaciona com um objecto, um banco, que utiliza como auxílio a um voo, ao poder de planar até à queda.



(Fig. 14)

“Voar”, 2001.

Começa a ser recorrente o conceito do corpo como uma massa pesada, um corpo que se cansa de ser peso. Recorre a esta abordagem, também, em peças como "Dentro de mim" (Fig.13) que são, também, um exemplo da ideia de peso e de cansaço de um corpo limitado em tempo pela exaustão. Vários são os trabalhos onde podemos perceber estas teorias de corpo/peso/exaustão.

Esta peça, “Não tem a ver com o voar propriamente dito, mas com o pôr em equação as nossas limitações, as minhas impossibilidades _ e quando digo minhas são de todos, incluindo eu mesma”, “vejam como sou limitada” (Carlos, Phelam, 2006: 60). Helena Almeida transmite-nos, ainda, a verdade do seu conceito de que o "espaço da artista é real, porque, nele, o seu corpo pesa" (Sardo, 2004: 33) e que pela fisicalidade do seu corpo e do seu sítio, pela sua relação íntima, pela sua relação real deve ser explorado. Esta é, assim, tão real que a artista se preocupa em registar vários momentos performáticos que vive nos momentos em que elabora uma obra.

No que diz respeito ao método de elaboração das séries, Helena Almeida produz as suas peças dentro dos moldes cinematográficos. Esta afirmação, que nos parece tão evidente na observação da sua obra, é-nos reforçada pela orientação das narrativas ao contar e explicar por meio de *frames*, expostos dentro da lógica que a artista considera como a evolução de um conteúdo. Refira-se, ainda, que as suas séries são conjuntos de obras abertas, onde dentro destas se incluem sub-séries que se automatizam e distinguem. Podemos, portanto, constatar, quer através das exposições da artista, quer através das teorias de Sardo (2004) que, de facto, a serialidade dos trabalhos de Helena Almeida não é redutível a intervalos metricamente regulares, mas sim composta por espaços com dimensões estudadas para fazer justiça a qualquer narrativa que a série necessite. Na série "Seduzir" essas variáveis são apresentadas em maior número, quer pela relação entre mãos e pés, pelos pés com o chão, pelos pés e os sapatos, quer pelo "confronto" físico entre um corpo e um banco do seu atelier.

A artista explora rigorosamente o necessário sentido de consistência relativamente a uma série. Trata-se de uma dádiva ao espectador: as múltiplas orientações que ele pode tomar como suas directrizes de observação e leitura. Entre um vaivém de pedaços de histórias, inseridos ou não dentro de uma grande história, a serialidade é, certamente, uma mais valia em direcção ao entendimento da peça em causa, por parte do espectador. Será, certamente, o apelo à retoma de algo que ficou para trás, assim como o apelo à repetição que

intui os métodos de ensaio de novas tentativas ou reformulações. Que seria desta tipologia de obras sem uma coerência digna de entendimento, sem um pensamento bem estruturado sobre os seus intervalos?

No âmbito da problemática da consistência da repetição, a artista apresenta, em 2001, uma série de trabalhos também com um título por nós conhecido, "Dentro de mim", onde usa literalmente a repetição com recurso à utilização e registo do elemento espelho (Fig. 15).



(Fig.15)

“Dentro de mim”, 2001.

Este novo elemento, o espelho, é referido pela artista, em inúmeras entrevistas, como uma ferramenta que potencia as suas adendas acerca do espaço. O espelho tem a capacidade de ampliar, trespassar e inverter o sentido,

tal como, em interacção com um corpo, proporciona uma imagem de um corpo vestido por reflexos, desvendando uma espécie de profundidade, face a nós, espectadores, e para nós, usufruidores. Nesta série de trabalhos, o corpo de Helena Almeida é um receptáculo do seu sítio, dos seus objectos, do seu próprio corpo tornado duplo.

A artista evoca, aqui, um corpo maior pela sua absorção de imagens que se espelham como repetições, universos infinitos, novas realidades e instâncias no espelho reflectidas, apropriadas e fundidas pelo seu corpo.

“Doravante, o meu corpo pode comportar segmentos recolhidos nos dos outros, tal como a minha substância os atravessa; o homem é espelho para o homem.”

MERLEAU-PONTY

Parte II

2 - O corpo

2.1. O “corpo” sujeito *performativamente* comum

Uma questão que nos coloca Jorge Glusberg (1987) é: em que condições pode o comportamento do corpo ser portador de significados? No que concerne ao objecto artístico, deveremos ter em atenção que o sentido, o significado do corpo, corre o risco de não ser considerado como objecto estético mas sim percurso e meio para um possível final (Glusberg, 1987: 53). Todavia, consideramos também que a performance aparece conectada aos valores, processos e dinâmicas do corpo dentro da arte. Por este modo, o espectador deste tipo de obra faz com que o corpo *performativo* seja um elemento, uma prática que o receptor assimilará já como um conteúdo provido de significados. Glusberg chama a atenção para a relação existente entre corpo e arte, afirmando tratar-se de uma junção fundamental porque o primeiro institui contactos entre o autor e o espectador. Na obra de Helena Almeida, o tema do corpo é já um fenómeno que nos permite o entendimento da junção de uma produção ao seu produto. Ou, por outras palavras, do autor às suas peças.

Glusberg (1987) reaviva as teorias já antecipadas por Pascal e por Rastier, induzindo que o corpo é uma matéria moldada pelo mundo externo, pelos meios sociais, culturais, que condicionam os seus comportamentos. No caso específico de Helena Almeida, e falando ainda da observação de comportamentos, esta artista faz com que seja ela mesma uma observadora compulsiva do seu trabalho com o objectivo de ter uma relação mais estruturada pelo distanciamento que a própria causa, assim que se afasta das suas obras. Isto é o mesmo que dizer que a artista precisa de se recolocar no papel de observadora, espectadora, com o fim de analisar a própria produção e, assim, assumir um duplo papel, o de emissor e o de receptor. Caso exemplar é a grande parte dos seus trabalhos: vídeos, registos de movimentos *performativos* do seu próprio corpo que analisará posteriormente, para o *recorte de frames*, que depois de impressas em papel serão as peças apresentadas ao público.

Não podemos, contudo, deixar de considerar o procedimento da artista como um propósito de retrospectiva e reconstrução. No entanto, as suas obras transcendem as meras mensagens sobre si mesma. São metáforas de/e para um corpo comum, um corpo social. Desta forma, a artista e o espectador estarão certamente unidos empaticamente e não sob a forma de um auto-retrato promovido e imposto pela artista.

2.2 - O “sujeito biográfico” e a sua importância na Educação Artística

Como já referimos na parte I, a partir dos anos 70, Helena Almeida auto-representa-se, nos seus projectos de trabalho, tanto na forma de um corpo, como sendo parte deste. A artista recorre à instância do seu “próprio corpo” como elemento charneira para elaboração dos seus projectos, estudos e obras.

"Na evidência do sujeito que pega no pincel e executa o gesto concreto de pintar, a artista parece aproximar-se do entendimento do pintor como sujeito da obra. Tudo se passaria então como se assistíssemos, a partir de 'dentro', ao momento originário da criação, no qual o sujeito estabelece a obra, assumindo-se a si próprio como autor/autoridade, ou seja, como fundamento. Os seus gestos, os gestos que acompanham o corpo, corresponderiam assim a um 'fazer' específico, garantindo que a acção criadora delimitava um objecto nomeável como pintura" (Bráz, 2007: 59).

A acção que Bráz salienta é, sem qualquer tipo de dúvida, um registo de uma acção *performática* do corpo pelo gesto, pelo movimento e acção numa articulação comunicativa com o espectador, com o qual concordamos inteiramente.

Falar do corpo próprio é falar da consciência sobre o mesmo. Ora, se o conhecimento do corpo próprio se encontra no patamar do entendimento da sua acção com as coisas, por que não utilizá-lo como elemento orientador do conhecimento do seu meio/lugar?

Na obra de Helena Almeida, esta procura de um maior entendimento sobre o seu próprio corpo, em interacção com o seu lugar _ o lugar das suas buscas artísticas _ é hoje assumido por si como uma das suas primeiras preocupações. Para isso, a artista pensa o corpo como um sujeito retratável que, pela sua massa, volume e forma considera necessários ao entendimento de uma coisa ou lugar.

Para Helena Almeida, o seu corpo é mais que o seu corpo. É um corpo que, sendo seu, pode, aos olhos de quem entender, ter uma *dimensão*

democrática. Isto pelo facto de nos podermos rever nessas atitudes e comportamentos de auto-conhecimento do próprio corpo e do próprio meio, do meio individualizado e, por essa forma, comunicar eficazmente com o corpo do espectador, " porque o corpo comunitário me permite `mimar` cada um dos outros corpos singulares, porque ele me põe em constante comunicação com eles, a comunidade é constituída por uma multiplicidade de singularidades e uma homogeneidade que exclui, no entanto, qualquer captação imaginária". (Gil, 1997:61)

O meio, para esta artista, é evidente: o atelier, espaço onde a artista pensa, desenha, filma, escreve e selecciona as formas e movimentos performáticos do seu corpo face a esse lugar. Consiste no lugar que apresenta a capacidade de o corpo da artista se elevar a uma espécie de "metalinguagem" corporal e especial dentro dos limites de um e de outro, um corpo que traduz signos, um corpo que tem a aptidão de emitir e receber signos e, desta forma, tornar-se visivelmente comunitário, pois "no interior de uma mesma cultura, os gestos, a expressividade corporal e os signos do corpo obedecem a uma codificação que é imediatamente compreendida pelo público." (Gil, 1997: 33).

Helena Almeida nunca quis afirmar a singularidade do indivíduo, mas sim uma espécie de "corpo comunitário" que é transparentemente um reflexo de um corpo sujeito às forças do seu meio e da sua cultura, não querendo, contudo, defini-lo como uma identidade social exclusivamente virada para si mesmo, mas sim com intenções de se dinamizar nas sujeições àquele que com ele interage. As preocupações que, inicialmente, Helena Almeida tinha sobre o lugar da pintura são, agora, acrescidas de uma nova preocupação: a procura do lugar íntegro do corpo. O corpo passa, então, a ser a mancha que determina um espaço, um lugar, uma imagem pictórica, registo de uma acção que foi todo o seu processo de construção de projecto, seja ele uma peça ou uma série. Esse reforço está representado no exemplo da imagem (Fig. 16) da obra pertencente a uma série de sete, sem título.



(Fig. 16)

“Sem título”, 1996.

A representação de/e pelo corpo que emite e traduz signos, pareceu-nos um elemento importante para ser objecto de estudo e objecto de consciência na educação artística.

Sendo o nosso âmbito de trabalho a Educação Artística, o tema da auto-representação assume uma importância particular.

A auto-representação desde cedo entendida como uma *exploração* que não é individual, mas comunitária, abrangente, social, comum, é, no nosso entender, uma mais-valia para o crescimento pessoal e social. Nesse sentido, o mote apontado para a metodologia deste estudo de caso foi um conjunto de propostas que tinham como objectivo primeiro a consciência do corpo próprio do sujeito enquanto fazedor de uma obra e elemento representado no objecto artístico.

"É necessário que o pensamento da ciência - pensamento de sobrevoos, pensamento do objecto em geral - se coloque num aí prévio, *in locus*, sobre o solo do mundo sensível e do mundo trabalhado."

MERLEAU-PONTY

Parte III

3 – Um projecto de intervenção nas Artes Visuais

3.1 - Metodologia do estudo

Na, parte III deste estudo, faremos uma abordagem à investigação qualitativa em Educação Artística, focalizada particularmente no estudo de caso. Apresentamos as estratégias de recolha de dados durante a investigação, nomeadamente através da observação directa e participante, com recurso a questionários, entrevistas e memórias descritivas. Em seguida, expomos os resultados do tratamento de dados e as estratégias pedagógicas utilizadas.

A metodologia utilizada permite reflectir sobre a questão da produção do conhecimento científico atribuindo especificidades a processos de investigação e de intervenção em Educação e em Educação Artística. Contribui, de igual modo, para tomar decisões apropriadas em termos de investigação e de intervenção nas Artes Visuais, enquanto estratégia despoletadora do sentido crítico e reflexivo face ao tema em causa.

3.2 - A investigação qualitativa

A opção por uma metodologia de recolha e organização de dados de forma qualitativa teve como objectivo principal a observação sistemática e informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais. Segundo Martinelli (2001), na pesquisa qualitativa reconhece-se a singularidade do sujeito, para nós, o aluno. As pesquisas qualitativas reconhecem a importância de o investigador conhecer a experiência social e o modo de vida do sujeito/aluno, pelo que o estudo de caso parece-nos constituir a metodologia mais concretamente apropriada, na medida em que abordamos questões

relacionadas com a Escola.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta-se resultante das seguintes premissas: o ambiente natural será o lugar privilegiado para a recolha de dados; o principal agente na recolha dos dados é o investigador; os dados são na sua maioria descritivos; há maior interesse pelo processo do que pelos resultados; a análise dos dados é indutiva; a procura de significados atribuídos pelos participantes nas suas experiências são fundamentais. Estes autores defendem, ainda, que, na investigação qualitativa em educação, o investigador é um viajante que não programa amiúde todas as directivas. Uma investigação qualitativa utiliza sobretudo metodologias possibilitadoras de elaborar dados descritivos, resultantes dos registos e anotações pessoais do investigador acerca de comportamentos observados, que permitem compreender o modo de pensar e agir dos participantes. No entanto, os autores acima mencionados referem, ainda, que o campo de acção da investigação deve contemplar um envolvimento activo por parte do investigador, podendo assim utilizar as condições em que este método se baseia, que consistem em ouvir, conversar, trocar ideias e, sobretudo, permitir a expressão livre dos participantes.

3.3 - Características do Estudo de Caso

Sanches e Santos (2005:3) referem que a maioria dos autores especialistas neste tipo de estudo (Goode e Halt, 1979; André, 1984; Ludke e André, 1986, Triviños; Yin, 1994; Chizotti, 2000; Stake, 2000) defendem que “ a análise em profundidade do objecto e a preocupação com seu aspecto unitário são as características principais de um estudo de caso”. Esta característica para além de promover o sentido de buscas e pesquisas aponta também para o desenvolvimento de exercícios práticos para um melhor conhecimento do objecto de estudo.

Ainda de acordo com os mesmos autores, partindo do entendimento de que os estudos de caso possuem como principal objectivo o conhecimento, o investigador neste tipo de metodologia não se deve submeter a directrizes demasiado rígidas, dado que, no decorrer da investigação, tem a possibilidade de ir redefinindo essas directrizes. Desta forma, as directrizes tomadas como ponto de partida podem ser, também, baseadas nas novas descobertas de literatura especializada, nas experiências ou observações do próprio investigador, tal como em qualquer outra fonte de informações. Assim, a questão inicial do estudo pode sofrer transformações ou mesmo o seu abandono, dada a maior ou menor relevância para a investigação em causa (Lüdke e André, 1986). Estes autores referem, ainda, que no decorrer da investigação pelo estudo de caso é permitida a aceitação de novos aspectos, de aspectos não premeditados para utilização na mesma, pelo que os investigadores devem ter em consideração o meio pessoal e social, na tentativa de um retrato fiel à realidade. Devem revelar-se as experiências vividas, procurar representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social, utilizar uma linguagem acessível acrescida e possibilitar os relatos informais, narrativos, ilustrativos, bem como utilizar desenhos, fotografias, colagens, dramatizações.

A escolha deste tipo de método de investigação justifica-se pela pretensão de estudar aquilo que é valorizado pela sua própria singularidade, o que significa um acompanhamento atento e uma intervenção activa. Este método de investigação apresenta, também, a vantagem de o investigador poder, a qualquer momento da sua investigação, reformular as suas questões, tal como alterar os métodos e meios de recolha de dados. Destaque-se ainda a possibilidade de analisar detalhadamente todos os dados recolhidos, com o objectivo directo de os ordenar, analisar e classificar ao pormenor, agrupando-os em categorias, com vista a uma melhor explicitação do objecto de estudo e, ainda, permitir encontrar padrões que possam ser clarificadores, para o investigador, relativamente à situação e avaliação. Trata-se de um método que nos permite uma análise de dados interpretativa, estrutural e reflexiva.

A nossa investigação constitui um estudo de caso decorrido na sala de aula de Educação Visual e Cinema e Artes Visuais, com todos os alunos do investigador, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, a frequentar o terceiro ciclo do Ensino Básico. O investigador - professor, neste caso - foi o único agente na recolha de dados pela observação directa e interacção com os alunos, partindo de análises e interpretações de obras de Helena Almeida e de outros autores que exploram o corpo como base fundamental do seu trabalho.

A recolha de dados foi, ainda, realizada através de conversas informais, através de memórias descritivas e trabalhos práticos no âmbito das disciplinas de Educação Visual e Cinema e Artes Visuais, como por exemplo, o vídeo, a fotografia, a pintura e o desenho, no âmbito da “consciência do corpo próprio”.

Os métodos de recolha de dados tiveram como objectivo identificar as atitudes e as reacções comportamentais dos alunos face à consciencialização do próprio corpo, como base das suas intervenções plásticas e visuais no decurso do Plano Curricular de Escola - Educação Visual e Cinema e Artes Visuais - para terceiro ciclo.

3.4 - Participantes na Investigação

A presente investigação decorreu numa escola de Ensino Básico de 2º e 3º ciclos, Instituto Silva Monteiro, na cidade de Vizela, cujos participantes foram os alunos/sujeitos e o professor/investigador, durante o processo de ensino/aprendizagem.

3.4.1 – A escola e os Sujeitos/Alunos

O estabelecimento de ensino onde este estudo foi realizado não foi intencionalmente escolhido pelo investigador, dado que se trata de uma escola onde o investigador tinha, no momento da sua investigação, um contrato anual. É um estabelecimento de ensino público, situado na cidade de Vizela, destinada a ministrar segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico. Este estabelecimento de ensino apresenta todas as condições necessárias ao bom funcionamento do Ensino Básico, assim como salas específicas para as Artes Visuais que se apresentavam munidas de sistemas informáticos, tal como de todas as outras condições facultadoras de acessibilidade, quer para a disciplina de Cinema e Artes Visuais, quer para a disciplina de Educação Visual.

O investigador considerou pertinente aplicar esta investigação a todas as turmas que lhe foram atribuídas, tanto às referentes a Educação Visual, como às referentes a Cinema e Artes Visuais. Como mostra o quadro 1, tratou-se de um total de sete turmas.

Disciplinas	Turmas					Total
Educação Visual	7º A	7ºB	8ºA	8ºB	9ºA/9B (1)	5 turmas
Cinema e Artes Visuais	7º A	7º B	x	x	x	2 turmas

(1) – Considerou-se apenas uma turma, dado que se trata de uma disciplina opcional neste ano de escolaridade. Por este facto, as turmas A e B do 9º ano, juntaram-se dentro do mesmo horário escolar, tornando-se apenas num único grupo de alunos.

(Quadro 1)

Acrescente-se ainda que a opção de se desenvolver este projecto de investigação com todos os alunos teve como objectivo a possibilidade de abarcar um maior leque de dados singulares e distintos, sobre os assuntos em estudo, não só pela maior amplitude etária, como pelos vários níveis cognitivos dos sujeitos envolvidos nesta área de saber.

3.4.2 - O Investigador participante

O investigador (anexo 18) foi o principal agente na recolha e análise de dados, tendo estado envolvido nas actividades enquanto dinamizador, de forma empenhada, presente e activa. Posteriormente, distanciou-se, com o intuito de poder reflectir sobre as resoluções dos participantes e sobre as suas propostas de actividades.

Consideramos vantajoso o facto de o investigador ter utilizado como participantes do estudo de caso os seus alunos, pois o “conhecimento” mútuo entre sujeitos e investigador traz consigo uma mais-valia. Caso contrário, os resultados poderiam ser condicionados pelo afastamento, potencialmente *perturbador*, entre estes dois agentes. Esta abordagem é preconizada por Bogdan e Biklen (1994), que declaram que a investigação em Educação pode usufruir significativamente da relação de proximidade entre o investigador e o objecto de estudo.

3.5 - Estratégia de recolha dos dados

A recolha de dados aconteceu ao longo do terceiro período do ano lectivo 2008/2009, momento em que os Planos Curriculares das 7 turmas do investigador se adequavam à aplicação deste estudo.

No presente estudo houve a necessidade de recurso a diversos instrumentos que melhor facultassem as recolhas de informações necessárias, como, por exemplo, entrevistas, documentos vários e a observação que são para Tuckman (2000) as três formas de recolha de dados mais apropriadas a um estudo de caso.

A recolha de dados foi efectuada pelo investigador no contexto sala de aula, baseando-se fundamentalmente nas observações tidas no decorrer de cada tarefa e nas resoluções dos alunos às propostas de actividades teóricas e práticas relativas à temática do “corpo”. De igual modo, o investigador reuniu registos de tarefas realizadas no computador, exercícios práticos, fotografias, vídeos, pinturas e desenhos.

Pensamos que seria pertinente a aplicação das tarefas desenvolvidas ao longo desta investigação a anos lectivos posteriores, sem esquecer, obviamente, a distinção de graus de exigência diferentes e adaptados ao nível cognitivo de cada grupo. Esta foi, aliás, a razão pela qual se recorreu a várias turmas, de diferentes anos lectivos, como elemento de investigação.

3.6 - Observação directa e participante e notas de campo

A importância da observação nas investigações qualitativas, registada em notas de campo, tal como referem Bogdan e Biklen (1994) e Tuckman (2000), deve-se à proximidade criada entre sujeito e investigador. Este último dispõe da possibilidade de anotar as acções dos intervenientes tal como elas ocorreram, registando aquilo que dizem e percebendo o que fica por dizer.

Neste estudo, os registos de notas de campo baseiam-se, fundamentalmente, na observação da execução prática dos exercícios dos

alunos em função das propostas do professor/investigador. Num contexto de sala de aula, a observação e as notas de campo permitiram ao investigador compreender de forma mais significativa as acções improvisadas, espontâneas, não calculadas, por parte dos alunos, aquando da realização dos exercícios práticos.

O investigador, tal como defende Tuckman (2000), observou atentamente as acções dos alunos com vista à captação dos acontecimentos directos e indirectos das tarefas, sem, contudo, influenciar as acções dos alunos. Assim, a observação ajudou a uma maior proximidade, proporcionando uma ou várias interpretações dos resultados das actividades plásticas ou dos relatórios/memórias descritivas que os alunos apresentavam de cada actividade prática.

A actuação do investigador na sala de aula baseou-se, essencialmente, na observação dos alunos envolvidos e no registo das suas atitudes e reacções ao longo da realização dos exercícios de interpretação de obras de Helena Almeida. Em todas as sessões de trabalho, o investigador deslocou-se a cada uma das mesas de cada um dos alunos, de modo a obter um acesso mais aproximado à observação das peças que iam sendo desenvolvidas.

Os dados reunidos (desenhos, pinturas, vídeos e fotografias), resultantes das respostas dos alunos às propostas de trabalhos sugeridas pelo investigador, em função do ano lectivo em que a cada turma se situava, foram corrigidos e analisados ainda no decorrer da investigação.

Como já referimos, o grau de complexidade das tarefas administradas foi escolhido tendo em consideração o ano lectivo de cada turma, o seu programa curricular e os conteúdos e as Competências Gerais e Específicas correspondentes a Educação Artística. Escolheram-se inúmeras tarefas, incluindo o desenho, a pintura, o vídeo e a fotografia, tarefas essas que contemplam a unidade curricular apontada para o terceiro período do Ensino Básico de Educação Visual, assim como para a última unidade referente à disciplina de Cinema e Artes Visuais (anexo 9, 10, 11 e 12).

3.7 - Questionários

Na presente investigação foram ministrados dois questionários: um referente à caracterização da turma e o outro referente à recolha de opiniões sobre a importância deste estudo.

O questionário de caracterização, correspondente a uma ficha biográfica da turma e elaborado pela escola onde o estudo foi desenvolvido, foi administrado no início do ano lectivo a todos os alunos das diferentes turmas envolvidas no projecto e visava, essencialmente, a caracterização individual dos alunos quanto à sua identificação, meio e condições familiares em que vive, agregado familiar, bem como registo de alguns hábitos e características pessoais dos alunos. Visava, também, recolher informações relacionadas com o agregado familiar, as condições das suas casas, saúde, a vida escolar, o estudo, a alimentação e os tempos livres (anexo 15).

O questionário ministrado aos alunos pelo investigador na fase final do estudo (anexo 16) visava uma avaliação pessoal dos alunos envolvidos, nomeadamente as suas opiniões relativamente ao contributo do estudo na interacção com a obra de Helena Almeida. Procurava também determinar, dentro da multidisciplinaridade plástica abordada, qual teria sido o registo plástico com que cada aluno se havia identificado mais e em que medida é que os exercícios com o uso da temática “corpo” tinham contribuído para um melhor entendimento das matérias abordadas nas disciplinas de Educação Visual e Cinema e Artes Visuais.

3.8 – Entrevista

Considerou-se importante a utilização da entrevista, uma vez que as respostas poderiam contribuir para descrever o tipo de experiências vividas

pelos alunos nos momentos das realizações das tarefas. Patton (1990) citado por Tuckman (2000) refere que as entrevistas semi-estruturadas são entrevistas de carácter moldável, compostas por uma lista de tópicos/guião que permitem a articulação entre as respostas dadas e as novas perguntas. Sustentam que esta articulação deve ir de encontro ao objectivo da investigação.

A entrevista semi-estruturada, por parecer mais adequada a esta investigação e por permitir maior maleabilidade ao investigador, foi preparada segundo um guião (anexo 17) onde as directrizes do mesmo apontavam para respostas, quer sobre a obra de Helena Almeida, quer sobre a importância do corpo nas Artes Visuais, relacionando-as com a experimentação de novas tecnologias e os conteúdos de aprendizagem leccionados passando pelo registo do empenho, do interesse, da motivação, do conhecimento e das novas perspectivas surgidas no decurso das tarefas.

O investigador optou pela entrevista colectiva semi-estruturada, aplicada no final do estudo, de modo a que as respostas dadas pelos alunos incentivassem todos os elementos da turma a responder, partilhando opiniões e estimulando o debate. De referir que o investigador colocou questões que suscitassem pensamento livre e um discurso descontraído, incentivador da partilha de pormenores.

"Tudo o que vejo está, por princípio, ao meu alcance, pelo menos ao alcance do meu olhar, edificado sobre o plano do 'eu posso'. Cada um destes planos está completo. O mundo visível e o dos meus projectos motores são partes totais do mesmo Ser"

MERLEAU-PONTY

Parte IV

4 – O processo

A importância do meio cultural e social em que a escola se encontra, bem como todo o historial de vida dos alunos e as suas perspectivas face ao Plano Curricular de Educação Visual e Cinema e Artes Visuais, correspondente ao seu ano de escolaridade, foram consideradas na análise do investigador, como uma orientação de modo a adequar as suas propostas de actividades, em função do ano de escolaridade com o qual trabalhava. Posteriormente, tomou notas acerca dos comentários tecidos pelos alunos no momento da apresentação da obra da artista Helena Almeida e da importância do “corpo”, tanto na sua obra, como na arte em geral. Assim, depois de efectuados os registos e tomadas as notas de campo em formato vídeo, fotográfico e em papel, analisaram-se todos os documentos.

A análise de dados teve sempre como premissa o relacionamento directo com as questões orientadoras da investigação levantadas no início deste projecto:

- Qual o contributo da Educação Visual e do Cinema e Artes Visuais na formação do aluno?
- Quais as principais preferências e dificuldades dos alunos do 3º ciclo relativamente à Educação Visual e ao Cinema e Artes Visuais?
- De que modo pensar o “corpo” pelas Artes Visuais pode ajudar no desenvolvimento do aluno do terceiro ciclo?

A nossa pretensão em demonstrar um processo possível de desenvolvimento de um Projecto Curricular no 3º ciclo do Ensino Básico passou, então, por diversas fases: observação e registo em notas de campo, pelos questionários e caracterização das turmas, e pela entrevista colectiva e

entrevista aos grupos de trabalho, fotografias, vídeos, memórias descritivas, pinturas e desenhos.

Como já referimos, este estudo de caso foi desenvolvido no terceiro período do ano lectivo 2008/2009. O investigador desenvolveu todo o processo dentro do horário atribuído a cada uma das turmas, tanto na disciplina de Educação Visual, como na disciplina de Cinema e Artes Visuais (opção da escola).

O investigador procurou que todos os exercícios propostos aos alunos se relacionassem com diversos itens do Plano Curricular da respectiva turma. Desta forma, foram respeitadas as Competências Essenciais e Específicas em termos de estratégias, metodologia e avaliação, permitindo, igualmente, o respeito pelo Plano Curricular de Escola.

4.1 - As propostas de trabalho

4.1.1 – O “corpo e a sala” de aula de Educação Visual

"Em educação, espaço... pode ser considerado como o lócus real ou virtual, factual ou fenomenológico, onde os processos de ensino, pesquisa e seus sujeitos habitam. E uma das questões relativas ao espaço construído da escola é uma crítica à forma como esse espaço é organizado, projetado. Numa nova perspectiva, um espaço de ensino é um espaço de prazer, um espaço sedutor, daí a necessidade de um outro entendimento do espaço."

Ricardo H. de Matos, por Sauer e Almeida

As nossas propostas de trabalho, sob a forma de exercícios, tinham como objectivo a tomada de consciência por parte de cada um dos alunos relativamente ao seu “próprio corpo”, face ao contexto sala de aula - uma sala de aula considerada um espaço colectivo, pertencente à turma do 7º ano e à respectiva disciplina. Esta actividade conduziu a que cada elemento do grupo de trabalho pensasse o seu corpo na relação com o espaço de sala de aula tendo que, por iniciativa própria, efectuar um percurso, uma observação mais cuidada, sobre o espaço e objectos que a caracterizavam.

Depois do reconhecimento do espaço, dos objectos e das cores do espaço, os alunos tiveram que seleccionar um elemento que considerassem ser característico, indutor de uma de aula de Educação Visual e com o qual sentissem alguma afinidade. Fosse pela forma, textura, cor ou função cada aluno da turma encontrou e apropriou-se do elemento por si escolhido.

As suas escolhas foram distintas, assim como as suas justificações:

Uma cadeira:

O aluno que escolheu a cadeira como objecto representativo da sala de aula de Educação Visual justificou a sua escolha com

a seguinte expressão: "se eu me deitar sobre uma cadeira, ela pode servir-me de apoio para que eu simule um voo; será o meu avião" (Fig. I). Entendemos que, para demonstrar performaticamente esta acção de elevação, de voo, o aluno utilizou a cadeira apenas como um recurso para uma demonstração performática. Este aluno referiu ainda que aquela sala de aula em concreto apresenta-se como um espaço apropriado para a criação artística, e, por isso, um local onde é estimulado "o sonho, o voo, a levitação";

- Uma moldura de tela:

Uma moldura vista pela aluna como uma janela, através da qual é possível por ela entrar e desse modo pertencer ao mundo dos desenhos e das pinturas. (Fig. I)

A aluna que escolheu a moldura/janela justificou a sua escolha dizendo que considerava a sala de aula de Educação Visual como sendo a única sala na Escola onde "se podia espreitar para outro mundo, um mundo pertencente à criatividade, aos desenhos e às pinturas" ;

- Uma tela branca:

Uma aluna, depois de escolher a tela como objecto que caracterizava o espaço sala de aula de Educação Visual, considerou que, se colocasse o seu cabelo sobre essa tela, ela tornar-se-ia uma "tela pintada por uma mancha". Desse modo, a aluna apresentou-se no registo fotográfico com o seu cabelo sobre uma tela branca (Fig I), justificando que o que mais gosta de fazer na sala, correspondente à disciplina de Educação Visual, é pintura sobre tela.

- Parede da sala de aula:

O aluno que escolheu a parede da sala de aula justificou que *sentia* as salas de aula, inclusive a de Educação Visual, como uma “espécie de prisão”, por não gostar de estudar, por não querer e ser obrigado a andar na escola; sentia-se preso naquela sala, como numa outra qualquer. Por isso, o aluno, para o registo fotográfico, em postura performática, adequada, retratou uma tentativa de fuga da sala de aula. (Fig I)

Posteriormente a esta fase, cada um dos alunos foi fotografado em interacção com o seu objecto, numa postura demonstrativa do tipo de afinidade, do tipo de relacionamento considerado pelo aluno, com o elemento *característico* da sala de Educação Visual.

O carácter teatral/performativo deste exercício deve ser destacado pelo facto de cada elemento da turma ter que pensar a sala de aula e os objectos pelos quais ela é composta, de forma metafórica e iconográfica.

Fazendo-se posicionar face à máquina fotográfica, numa atitude de relacionamento com o próprio objecto (implicitamente com a sala de aula) (Fig. I), e, por sua vez, com o objectivo de partilhar com a restante turma, cada elemento, aquando da execução da sua tarefa, ia justificando e abrindo o debate relativamente ao “como” e ao “porquê” de cada escolha.



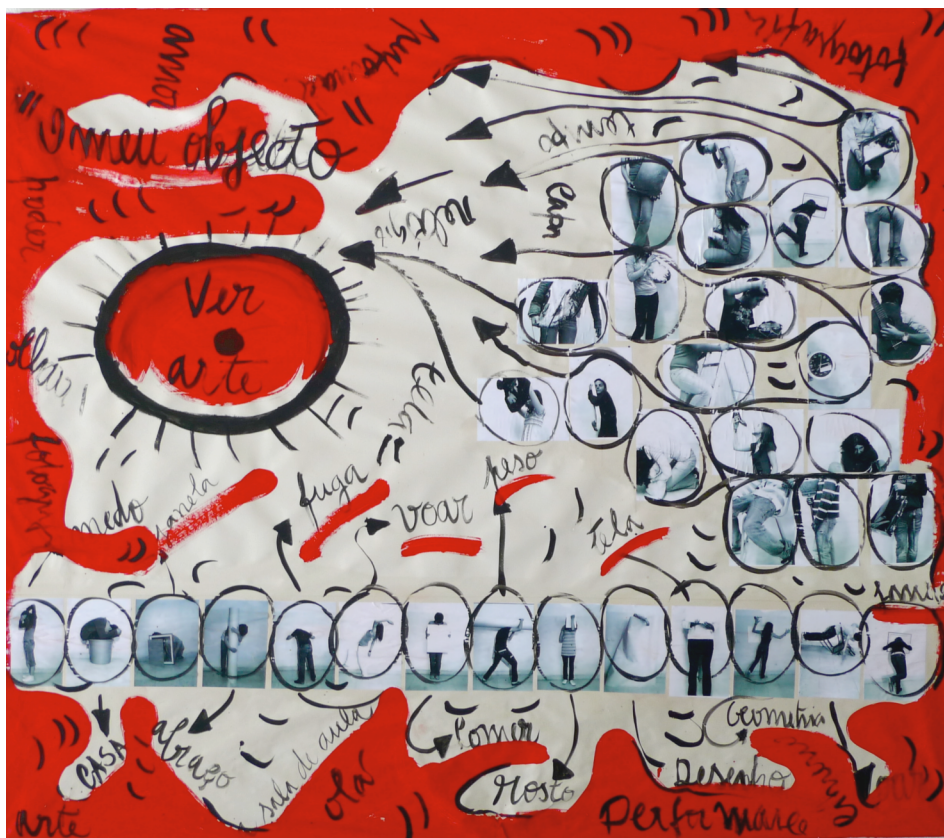
(Fig. I)

(Todas as imagens referentes a esta actividade encontram-se no Anexo 3. Estes são apenas alguns dos resultados obtidos por este grupo de trabalho.)

A última etapa deste exercício traduziu-se na junção de todos os registos fotográficos, com o intuito de com eles se elaborar um grande painel (Fig. II) para ser exposto no átrio da Escola (Fig. III).



(Fig. II) Elaboração do painel.



(Fig. III) Aspecto final do painel em exposição.

4.1.2 - Análise do “corpo próprio” face às limitações físicas

“É possível aumentar a consciência sobre o próprio corpo e, com base nisso, conseguir mais harmonia com ele?”

Eugenio Mussak

O objectivo desta proposta de trabalho foi a auto-análise, de modo que cada aluno do 7º ano da turma B conseguisse diagnosticar uma limitação do próprio corpo e apresentar alternativas para essa limitação através do desenho, do registo fotográfico e da pintura sobre fotografia. Este exercício permitiu a utilização de diferentes tecnologias de imagem na realização plástica, assim como despertou uma necessidade de interpretação de significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e processos subjacentes à sua criação.

Depois de apresentado o vídeo - documentário “Pintura Habitada”, de Joana Ascensão (2006), sobre a obra de Helena Almeida - o exercício centrou-se no momento em que Helena Almeida se mostra cansada e apresenta as suas limitações físicas face ao equilíbrio sobre um só sapato. Tal desequilíbrio cria a necessidade de um apoio, de um banco, objecto do seu atelier.

Nesse contexto, os elementos do grupo de trabalho foram orientados a pensar o seu próprio corpo de forma a que diagnosticassem uma limitação que os impedisse de alguma actividade ou acção. Além disso, este exercício foi também ilustrado por um conjunto de imagens de obras onde a artista se fez fotografar num comportamento, gesto ou posição considerados elucidativos de um corpo limitado. Sobre este registo fotográfico, a artista pintou, por manchas, como que sinalizando uma limitação, uma dor, um local do próprio “corpo sofrido”, como referia a grande parte dos alunos envolvidos no estudo, no momento em que visionavam o documentário. Posteriormente, o grupo de

trabalho começou por analisar o seu corpo, tentando perceber algumas das suas possíveis limitações.

A tarefa seguinte consistiu em desenhar numa folha de papel, de forma *livre*, o seu corpo, ou parte dele, sinalizando com um material riscador de cor vermelha a zona, o local, que consideravam de tensão, problemático ou inibidor no contexto de uma acção ou movimento.

Terminada esta tarefa, os alunos, numa outra folha de papel, a cor azul, também sob forma de desenho, representaram e sinalizaram os elementos necessários para colmatar as suas limitações. Desta fase do trabalho resultaram dois desenhos em duas folhas de papel, sendo que o primeiro revelava o problema (vermelho) (Fig. IV) por eles detectado e o segundo uma possível solução (azul) encontrada e indicada por cada elemento como sendo eficaz (Fig. IV a). Cada um dos desenhos, para além de representar estas condições, apresentava também a figura física do aluno numa postura reconhecida como condicionadora do bom funcionamento em termos de acção ou de comportamento (anexo 3).

Nesta fase do exercício o grupo de trabalho utilizou materiais riscadores, tais como marcadores, canetas, lápis e papel de formato A4, sem se esquecer de sinalizar o problema com a cor vermelha e a solução com a cor azul. Estas cores, escolhidas pelo grupo do estudo por unanimidade, foram seleccionadas pelo facto de, de acordo com as suas próprias justificações, serem as cores que tinham visto nas obras de Helena Ameida.

Na aula seguinte, onde se procedeu à segunda fase do exercício, foi proposto a cada um dos elementos deste grupo de trabalho colocar-se defronte de um painel branco colado na sala de aula. Assim, um a um, iam-se posicionando como sujeitos de representação fotográfica (Fig. V), com base no seu primeiro desenho (Fig. IV), o qual representava a sua postura, acção ou comportamento que fora identificado pelo próprio como factor limitativo do bom funcionamento do seu corpo. Numa segunda fotografia registaram uma nova postura, acção ou comportamento, acrescentando um elemento ou posição

solucionadora da anterior limitação (Fig. V a).

As limitações detectadas foram, entre outras, a dificuldade de se colocarem sobre os joelhos, dificuldades em mastigar, problemas de fala e dificuldades de visão. As soluções encontradas para estes exemplos de problemas foram, respectivamente, uma almofada, um aparelho dentário, o símbolo de um terapeuta e um par de óculos, ilustrando, assim, possíveis soluções para cada uma das limitações físicas (Quadro 2).

Limitações:	Soluções:
Dor em permanecer de joelhos	<i>Almofada</i>
Dificuldade em mastigar	<i>Aparelho dentário</i>
Desajuste no timbre vocal	<i>Terapia da fala</i>
Dificuldade de visão	<i>Par de óculos</i>

(Quadro 2)

Na terceira fase do exercício, foi fornecido a cada um dos elementos do grupo de trabalho as duas fotografias correspondentes à fase dois. Cada elemento do grupo teria, então, que, recorrendo a tinta plástica azul e vermelha, respectivamente, sinalizar o problema e a sua solução (Fig. III). Depois disto, estes trabalhos foram colados em plataformas de madeira (Fig. IV), de modo a serem expostos no jardim da escola (Fig. V), com o intuito de suscitar uma partilha dos conhecimentos adquiridos relativamente às possibilidades solucionadoras das suas limitações.

Importa salientar que aquilo que foi exposto foi apenas um registo do trabalho e não o próprio trabalho, pois este último, como podemos verificar,

realizou-se no decorrer das aulas. O facto de este grupo de trabalho ter passado por todas estas fases no processo construtivo de uma peça levou a que cada um pudesse experimentar conteúdos programáticos do 7º ano referentes à Unidade 7, atribuída para o terceiro período da Planificação Curricular Anual, na disciplina de Educação Visual (Anexo 9).

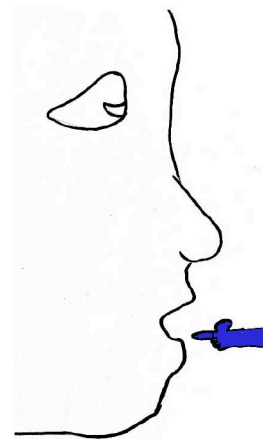
Apresentada a trajectória geral do processo de trabalho levado a cabo pelo investigador com os seus alunos, apresentamos agora um exemplo concreto de um dos alunos. Pretendemos, deste modo, ilustrar mais detalhadamente um dos diversos percursos individuais efectuados.

Um aluno deste grupo de trabalho apresentou dois desenhos de registo rápido. No primeiro, optou por colocar um X a cor vermelha na área da boca, dado tratar-se de um aluno com problemas de timbre vocal (Fig. IV). No segundo desenho (Fig. IV a), também de registo rápido, o aluno apresentou o seu rosto de perfil, tendo desenhado em frente à área da boca uma mão com um dedo indicador apontado, que o aluno justificou como sendo a resolução do seu problema: “esta mão, e o dedo a apontar, é para mostrar que a solução do meu problema seria ter terapia da fala”, referia o aluno enquanto registava plasticamente esta primeira fase do exercício. Na segunda fase, com ajuda de um colega, o aluno foi fotografado expondo as situações que melhor espelhassem a sua limitação física (Fig. V e Fig. V a).

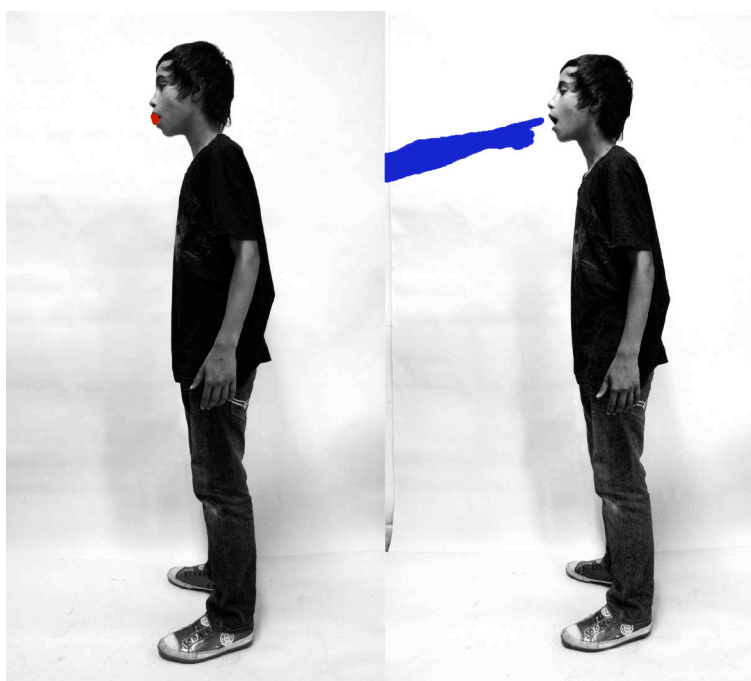
Depois de impressas as fotografias, o aluno teve acesso às suas. Demarcou, então, com tinta acrílica a cor vermelha o local detectado como limitação física e a cor azul o meio encontrado para a sua pretendida solução (Fig. VI). De seguida, e depois de reunidos todos os exercícios obtidos nesta turma, o aluno colaborou na elaboração do painel final (Fig. VII) com os restantes elementos da turma, expondo-o, nos jardins da escola, a toda a comunidade escolar (VIII).



(Fig.IV)



(Fig.IV a)



(Fig. V)

(Fig. V a)

(Todas as imagens referentes a esta actividade, que muito complementam este exercício, encontram-se no Anexo 3. Este é apenas um dos resultados obtidos por um único elemento do grupo de trabalho.)



(Fig. VI)



(Fig. VII)



(Fig. VIII)

4.1.3 - Desenho e Pintura do "Corpo Próprio"

"O desenho não é uma ilustração e não serve para medir a inteligência. Ele significa muito mais do que isso; é uma projecção do eu corporal, como tal, pode permitir uma visualização dos conflitos psíquicos e relacionais. O desenho implica um movimento transferencial; é um compromisso entre a realidade interna e a realidade externa da pessoa."

Fernando Barnabé

Desenhar e pintar o "corpo próprio" foi uma tarefa desenvolvida com alunos das turmas A e B do 9º ano de escolaridade. Os objectivos desta tarefa eram visar a consciencialização do "corpo próprio" face à linguagem dos signos e significados pelo desenho e cor; desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais; compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos, conteúdos esses referentes ao Plano Curricular Anual de turma do 9º ano de escolaridade (anexo 11).

Com base nos trabalhos de Helena Almeida constituídos por imagens a preto e branco, nas quais a artista se representa com o seu próprio corpo, foi proposto ao grupo de alunos do 9º ano de escolaridade, na disciplina de Educação Visual, pensarem o corpo próprio e espelharem-no, também, através de uma mancha, recorrendo à utilização de uma cor única sobre um fundo branco. Este grupo de trabalho teria que pensar o corpo próprio segundo uma ideia de postura, movimento ou posição que, no seu entender, fossem reveladores da sua consciência relativamente ao seu "eu".

Posteriormente, os alunos teriam que elaborar uma memória descritiva que descodificasse a mancha/pintura elaborada sobre si mesmos. Essa memória descritiva justificaria o momento performativo pensado e escolhido para a representação da posição do seu corpo ou de uma das suas partes e, além disso, justificaria a cor escolhida à luz dos seus conhecimentos sobre a psicologia da cor - competências já abordadas em anos lectivos transactos

(anexos 9 e 10).

Neste exercício, foram representadas várias partes do corpo, entre as quais pés, mãos, cabeças e troncos, até à soma de todas estas partes do corpo, e percorrendo quase toda a paleta de cores. Os resultados do grupo foram diversificados, naturalmente de acordo com a identidade de cada um. Foi, por isso, também, objectivo deste trabalho incentivar o conhecimento do seu próprio corpo relativamente ao estado de espírito do momento, assim como a consciência que cada um dos alunos tinha do seu corpo.

Não foi pedido aos alunos que fizessem cópias dos trabalhos elaborados por Helena Almeida, dados como exemplo, mas sim que representassem o “corpo próprio” de forma autónoma e criativa, com base numa das técnicas de representação simples, como é o caso do desenho/pintura por mancha em cor única.

O resultado deste exercício foi extremamente interessante pelo facto de, depois de expostos todos os trabalhos e lidas as memórias descritivas pelos alunos, o projecto ter dado a conhecer ao grupo uma perspectiva pessoal de cada um dos autores do trabalho, proporcionando-lhes a oportunidade de se revelarem a toda a turma através de ícones, códigos e cores. Por outro lado, tivemos acesso a informações relevantes que, só por si, justificariam a pertinência deste exercício.

Atentemos no seguinte exemplo: uma das alunas do grupo de trabalho apresentou, como proposta plástica, uma mão pintada a cor vermelha, porém com uma forma que se revelava incompleta, uma vez que à representação faltavam três dos cinco dedos da mão.

Depois de lida a sua memória descritiva, todos os presentes entenderam que esta aluna estava a viver um problema de relacionamento com colegas do sexo oposto. Justificou-se: “faltam aqui dedos, pois tenho perdido amigos, dado que lhes tenho negado estar apaixonada por eles”. A aluna tinha desenhado uma mão com dedos escondidos, ou *plasticamente* “retirados”, do seu trabalho, explicando: “cada dedo que falta é um amigo que deixou de me falar”. Será, certamente, relevante referir, também, que esta aluna deu a entender ao seu

grupo de convivência escolar que nos últimos meses vinha sentindo grande tristeza e nervosismo. Quanto à cor utilizada, a aluna referiu: “O vermelho é o meu sangue e, cada vez mais, começo a perdê-lo. Ora, se eu tiver uma palma da mão e mais os seus cinco dedos pintados a vermelho, tenho uma mão cheia de vida; caso não tenha os dedos todos, a vida também não se me apresenta completa” (Fig. IX).



(Fig. IX)

“Mão, o corpo próprio” 2009

(Todas as imagens dos trabalhos resultantes desta actividade encontram-se no Anexo 4. Este é apenas o resultado plástico obtido por uma aluna.)

De seguida, o orientador do projecto, sem qualquer pretensão de terapeuta, optou por *abrir* um *debate* no âmbito da temática do “*intercâmbio de amizade*” (i.e., quer em termos de dar, quer em termos de receber), procurando orientar a turma para a predisposição da inter-ajuda e, neste caso, na tentativa de remediar o problema da aluna.

Em concreto, este exercício revelou à aluna que esta pode confiar num

professor e que este pode ser um elemento importante no processo de resolução de problemas, mesmo que pessoais.

No dia seguinte ao deste exercício, a mesma aluna, em tempo de intervalo escolar, dirigiu-se ao professor de Educação Visual e agradeceu o facto deste ter implementado “aquela importante tarefa de trabalho” e de ter promovido um *debate*. Ainda de acordo com esta aluna, a aula de Educação Visual do dia anterior permitiu-lhe que entendesse melhor o seu problema, bem como que fossem esclarecidas algumas dúvidas pessoais. Depois do agradecimento, a aluna referiu, ainda, que pretendia conversar com o professor, fora do contexto da sala de aula, sobre um outro assunto que vivenciava e considerava bastante problemático. No mesmo momento, a muito custo, pedindo sigílio, a aluna revelou ao professor que procurava “provocar o vómito” para emagrecer e que já não conseguia abandonar esta situação. Acrescentou, também que, na aula anterior, tinha optado por desenhar só uma mão, e de forma incompleta, pelo facto de se achar gorda para se representar com o corpo inteiro.

Depois de uma longa conversa, o professor conseguiu que a aluna se mentalizasse do facto de que necessitava de apoio psicológico para a resolução do seu problema, informando-a que a sua escola dispunha de uma técnica especialista na área da psicologia. Tomando as devidas precauções na abordagem discursiva a este problema, o professor conseguiu que a aluna tivesse consciência da gravidade do problema, de modo que esta acedeu à comunicação do assunto, por parte do professor, à psicóloga da escola. Esta, por sua vez, depois de esclarecer os encarregados de educação da aluna e de obter o seu consentimento, orientou o caso para o serviço de psiquiatria do hospital, local onde a aluna continua a ter consultas periódicas no âmbito do tratamento de *bulimia nervosa*.

Acreditamos que a aluna _ face ao exercício do “Corpo” e à orientação subsequente do *debate*, através do qual o seu professor/investigador, subtilmente, procurou desculpabilizar a aluna _ sentiu que o professor era alguém a quem poderia recorrer para a ajudar a resolver o seu problema.

4.1.4 - A relação do corpo com o “meu objecto”

"Na relação entre investimento corporal e representação do EU, importa reter a dualidade narcisismo/objectualidade, no sentido de que são duas dimensões estruturantes da acção que de certa forma se opõem, mas que são complementares. Esta oposição coincide com a oposição desenhada por Freud, entre líbido do Eu e líbido objectual"

Margarida Medeiros

Este exercício foi desenvolvido com a turma A do 7º ano de escolaridade da disciplina de Cinema e Artes Visuais, cujo objectivo visava o discurso verbal sobre um objecto escolhido; um objecto que estabelecesse uma relação, entendida como importante, com os alunos.

Para a realização deste exercício foi necessário o uso do tempo correspondente a duas aulas.

A primeira fase (primeira aula) consistiu na mostra, explicação, análise e debate do video-documentário de Joana Ascensão (2006) “*Pintura Habitada*”, onde Helena Almeida se mostra em vários momentos num relacionamento físico com objectos do seu atelier, com objectos do seu sítio, com objectos seus.

Para a segunda fase deste exercício este grupo de trabalho tinha como tarefa para casa (indicada na aula anterior) a escolha de um objecto com o qual sentisse uma relação muito próxima ou que fosse um elemento quase que extensivo do seu próprio corpo. Para além da utilização de diferentes tecnologias de imagem, necessárias para o respeito da planificação semestral de Cinema e Artes Visuais (anexo 12), nesta actividade os alunos teriam que explorar códigos e sinais traduzidos através do objecto escolhido, bem como reconhecer, através da *experimentação performática*, o objecto como possível meio de expressão de afectos ou outra qualquer forma de relacionamento. Teriam, ainda, que estudar uma posição pela qual demonstrassem a relação

corpo-objecto/objecto-corpo através de uma postura performativa face ao objecto, pois o passo seguinte consistiria num registo fotográfico onde todas essas adendas fossem espelhadas. Deste modo, na primeira fase do exercício, os alunos, frente a uma câmara de vídeo, deixaram documentadas as razões da sua escolha e a relação com o objecto.

Foram trazidas almofadas, guitarras, candeeiros e sapatos, entre outros objectos de distintas formas. Assim, cada um dos elementos do grupo, munido do seu objecto, foi gravado em formato vídeo onde pôde verbalizar a sua relação com o seu objecto, o *lugar* do corpo face ao seu objecto, e o *lugar* do objecto face ao seu corpo. Chamámos *lugar* pelo facto de, na análise que se fez posteriormente ao documento/vídeo recolhido como documento do estudo, se ter verificado o registo destas verbalizações e se ter verificado, ainda, que o objecto ocupa realmente um *lugar* no corpo, tal como o corpo ocupa um *lugar* no objecto: “o meu objecto escolhido foi um sapato, pois ele leva-me a percorrer novos caminhos, tornando-me mais bonita, suportando o meu corpo e tornando as irregularidades dos caminhos mais suaves”. Estas palavras de uma das alunas exemplificam a dupla relação entre o objecto-corpo e o corpo-objecto: “torna-me mais bonita” - a aluna apresenta o seu objecto como uma extensão do seu corpo; “percorrer novos caminhos” - refere-se ao objecto como uma metáfora da caminhada da vida, uma companhia para o corpo; “suporta o meu corpo tornando as irregularidades dos caminhos mais suaves” - uma extensão do corpo que facilita o percurso.

Relativamente à reciprocidade do corpo para com o objecto, a aluna que apresentou este exercício referiu que preenche o interior do sapato com o seu pé e com o seu peso, sendo ela a dar-lhe, assim, utilidade como objecto, objecto esse pensado para uma pessoa com a sua medida e as suas características.

Depois de todos terem tido a oportunidade de apresentarem o seu objecto e a sua relação com o mesmo frente a uma câmara de vídeo, passou-se à segunda parte do exercício: registar fotograficamente a posição performativa já estudada que melhor representasse a relação corpo-objecto/objecto-corpo.

Realizados os registos fotográficos em formato digital, o grupo de trabalho, através do recurso a material informático e a material de manipulação de imagem, teve a oportunidade de trabalhar as potencialidades da luz e das sombras, a saturação e os cortes, consoante o seu objectivo tal como exigido pelo plano semestral da disciplina (anexo12) e (Fig. X).

Não é frequente pensarmos na relação que temos com os objectos com os quais nos cruzamos e ainda menos frequente é a verbalização sobre essa possível relação. Este exercício procurou, desde o início, dar a conhecer, de forma prática, as relações corpo-objecto, objecto-corpo e as potencialidades que se podem desenvolver, de modo a melhor nos conhecermos e a melhor entendermos a dimensão daquilo que nos rodeia.

O discurso sobre “o meu objecto” e a relação corpo-objecto e objecto-corpo, o registo da imagem do “meu corpo com o objecto” e da *verdade encenada performaticamente sobre mim e o que é para mim aquilo que me rodeia*, foram traduzidos em experiências que permitiram a consciencialização da realidade do próprio corpo e da sua relação com os objectos de forma ímpar.





(Fig. X) “O meu objecto”

(Todas as imagens referentes a esta actividade encontram-se no Anexo 5. Estes são apenas alguns dos resultados obtidos por este grupo de trabalho.)

Este grupo de trabalho, para além dessa consciencialização, teve a oportunidade de experimentar materiais e programas de registo e tratamento digital, receber orientações no âmbito do conhecimento de organizações e no domínio de regras elementares referentes à composição digital, bem como fruir, contemplar, criar e reflectir, eixos previstos nas Competências Essenciais para o Ensino Artístico, como, também, directrizes a abordar e apontadas no Plano Semestral para este ano lectivo (anexo 12).

4.1.5 - Relação do "corpo com o corpo"

"Se a relação do meu corpo com outro corpo existir seremos dois "eus" distintos e maiores."

Rui Effe

A este grupo de trabalho, constituído por alunos do 7º ano de escolaridade da turma B, da disciplina de Cinema e Artes Visuais, foi apresentada e explicada a temática com base na obra de Helena Almeida concretamente no seu vídeo "Sente-me", "Ouve-me" e "Vê-me" de 1979 (Fig. 9), e explicitadas as teorias de José Gil (1997), citadas e referenciadas na parte II deste estudo, de que um corpo é, por si próprio, um corpo comunitário. Deste modo, o investigador salientou as possibilidades, as interacções e os relacionamentos vários que podem ser expressos através da imagem-vídeo.

Esta proposta de trabalho teve como objectivo a realização de quatro vídeos cujos argumentos, actos performativos e discursos de imagem fossem pensados com base no tema: "Pensar o corpo com o corpo", isto é pensar o corpo como meu corpo e pensar o corpo por outro corpo.

Para que os alunos respondessem a esta actividade da melhor forma possível, e com o recurso à internet, foi-lhes pedido que fizessem pesquisas e seleccionassem informações de outros artistas visuais e plásticos que, através do vídeo e de outras técnicas artísticas, têm no "corpo" a sua inspiração de trabalho. Por esse motivo, a turma foi dirigida para uma sala específica, denominada "sala de informática", onde acedeu a documentos, *sites* de galerias e pessoais de artistas com o objectivo de explorar, conhecer e tomar as devidas notas sobre o que considerassem importante para a realização da tarefa.

Já na sala de aula de Cinema e Artes Visuais e dividida a turma em quatro grupos, os alunos elaboraram os respectivos *storyboards*/guiões e realizaram,

com recurso ao vídeo, quatro trabalhos distintos entre si.

Numa fase de trabalho posterior, cada grupo, recorrendo à utilização de programas de edição de vídeo, dedicou-se à edição dos seus trabalhos. As temáticas e os títulos que os grupos de trabalho escolheram e atribuíram aos seus respectivos exercícios foram: "O meu corpo pertence-te" (Grupo 1) (Fig. XI), "A luta" (Grupo 2) (Fig. XII), "A fuga" (Grupo 3) (Fig. XIII) e "Abraça-me" (Grupo 4) (Fig. XIV). Nenhum dos vídeos realizados por estes grupos apresentava, na sua estrutura, qualquer esquema sonoro montado, considerando que a unidade de trabalho correspondente à sonoplastia ainda não tinha sido abordada.

O trabalho do Grupo 1, "O meu corpo pertence-te", foi elaborado com base no princípio de um corpo que retrata a impossibilidade de, sozinho, se mostrar autónomo. Este grupo de trabalho considerou que, sem a ajuda de um outro, um corpo não é por si "suficiente" e que, dessa forma, se trata de um corpo "Cego" (Fig. XI).

Os elementos que realizaram este vídeo preocuparam-se, sobretudo, com a imagem de um corpo que só com ajuda de um "outro" seria capaz de um "relacionamento social".

Este vídeo é marcado pelo facto de a personagem principal não conseguir, sozinha, partilhar o seu "corpo" com outro e, por isso, o grupo considerar que se trata de um corpo "cego". Assim, a utilização de uma venda foi a metáfora visual encontrada e utilizada para representar a "insuficiência de um corpo, de um corpo sozinho". Com o decorrer do vídeo, verificamos que essa "dificuldade de partilha", representada por uma bata branca, é ultrapassada, pois as duas personagens, em interacção, conseguiram que ela fosse retirada. Dessa forma, o grupo apreendeu que, com a ajuda de um outro corpo, a "partilha" se realizaria e a referida "cegueira" deixaria de existir.

Já após a referida ajuda por parte de um segundo "corpo", o vídeo mostra que a personagem principal consegue, sozinha, retirar a venda dos olhos e,

dessa forma, deixar de ser um corpo "cego" e isolado. Sem venda, e sem "dificuldade de partilha", no peito do personagem principal lê-se: "o meu corpo pertence-te". A expressão é *aplicável* a um corpo em vias de se tornar *suficiente* por se ter disponibilizado para receber ajuda por parte de outro (personagem representada por duas mãos). Por esta via, a interação destas duas personagens demonstrou que essas "mãos" ajudaram a resolver o problema de "partilha" que a personagem principal tinha.

Segundo verbalizações feitas pelos próprios membros do grupo, este vídeo aponta, também, visualmente, para o sonho e para o sentido onírico do corpo através do tratamento/edição de imagem-vídeo.



(Fig. XI)

Frames do vídeo: "O meu corpo pertence-te"

O Grupo 2 apresentou um vídeo intitulado “Abraça-me” que retrata o encontro de “duas pessoas” pela técnica da sombra chinesa. Neste vídeo surgem duas personagens, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino, que, assim que se encontram, partilham um abraço.

Os alunos que desenvolveram este trabalho mostraram, desde o início da tarefa, interesse em elaborar um vídeo tendo por base as sombras/silhuetas.

O objectivo deste grupo consistia em demonstrar, através da técnica da sombra chinesa, que o “movimento performático” que descreve um abraço é uma acção física entre duas pessoas e que se trata de um exemplo possível nas relações sociais e emocionais.

Depois de alguns ensaios em cenário próprio e preparado pelo grupo - que, visualmente, proporciona a ideia de “luar”, as duas personagens deslocaram-se no sentido uma da outra com o objectivo de concretizar um encontro. Logo que as duas personagens se encontram frente-a-frente, a personagem que surge vinda da direita pergunta à outra, através de linguagem gestual: “abraças-me?”. A esta pergunta, a segunda personagem, vinda do lado esquerdo, responde, também gestualmente: “sim”. Depois desta resposta, o primeiro elemento (do sexo masculino) utiliza uma fita de tecido que transporta consigo e enrola em volta do corpo do segundo elemento (do sexo feminino). A colocação dessa fita numa das personagens é referenciada por este grupo como sendo uma metáfora de um “abraço”.

No final do vídeo, para que a tarefa fosse dada como terminada e a sua ideia entendida, o grupo optou por reforçar a ideia de abraço e representar, também, este acto, como vulgarmente o entendemos.



(Fig. XII)

Frames do vídeo: “Abraça-me”

O trabalho do Grupo 3 - “A fuga” - é um vídeo filmado a preto e branco que retrata a ausência de dois corpos num mesmo espaço. Mostra, ainda, um corpo que insiste em fugir do espaço onde se encontra. Para esta personagem a fuga do vazio era uma necessidade, dado que *existia* sozinha num espaço isolado. (Fig. XIII)

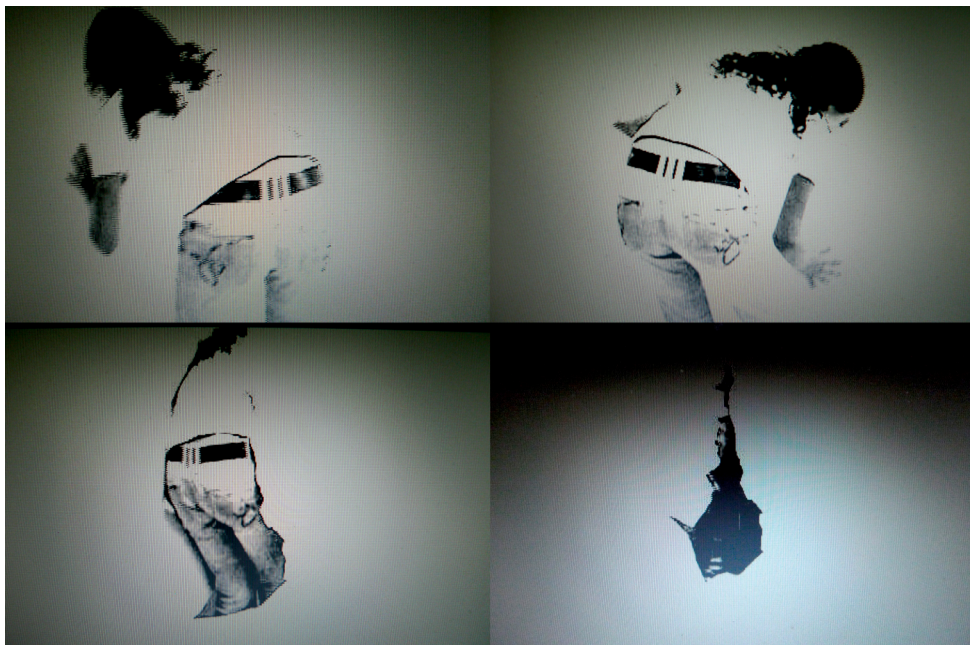
Para esta actividade o grupo de trabalho utilizou um painel de papel, de grandes dimensões, que representava um espaço vazio. Neste espaço isolado, considerado pelo grupo como espaço “sem gente”, vagueia um corpo “perdido”. Este corpo (personagem de um dos elementos do grupo), depois de se ter apercebido que é o único corpo naquele lugar, angustia-se e procura romper a barreira (painel de papel), no sentido de a ultrapassar e de criar uma relação

social.

Ao ver a barreira, a personagem do vídeo enfrenta-a, rompe-a e ultrapassa-a. O rompimento e a "trespassagem" ocorrem, também, porque o corpo da personagem, que vive sozinha e perdida, mostra-se insatisfeito pela sua realidade de "corpo único".

De acordo com o justificado verbalmente pelos elementos do grupo, esta personagem teria, do outro lado da barreira, a possibilidade de encontrar um seu semelhante. Em resposta à tarefa proposta pelo investigador, este grupo apresentou um vídeo onde a sugestão de fuga dos espaços vazios, dos espaços "impossibilitadores" de convivência, é, para nós, uma necessidade básica.

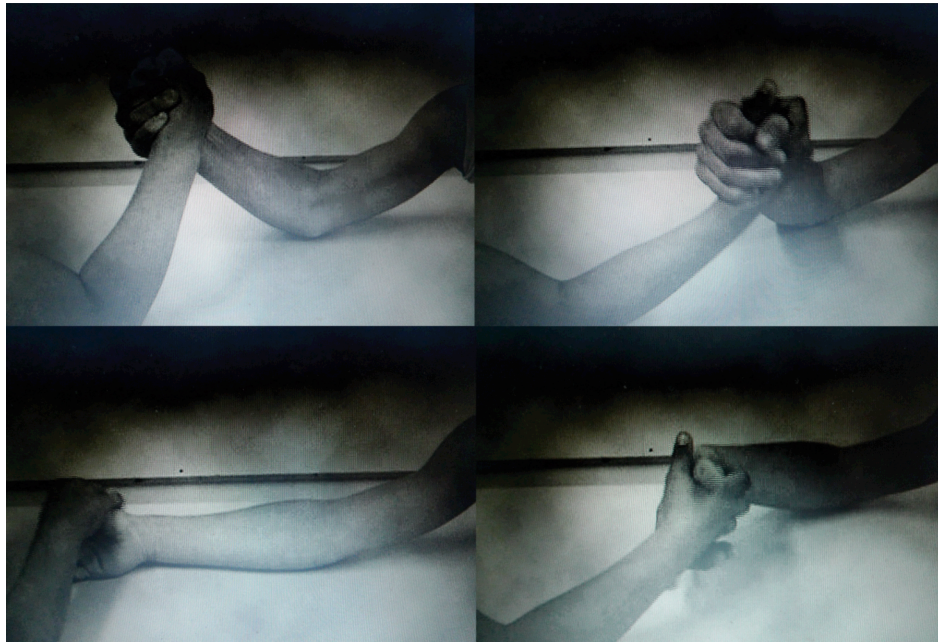
A decisão de terem recolhido imagens a preto e branco para a elaboração do vídeo foi justificada pelo grupo pelo facto de, deste modo, ser mais eficaz partilhar a ideia das atmosferas insólitas do espaço vazio.



(Fig. XIII)

Frames do vídeo: "A fuga"

O trabalho do Grupo 4, “A luta” (Fig. XIV), retrata, segundo os alunos envolvidos nesta peça de vídeo, uma luta entre dois corpos. Estes dois corpos são representados por dois braços, cada um correspondente a um dos elementos do grupo. Num jogo de forças opostas, como numa batalha de vencedores e vencidos, o grupo apresenta um vídeo onde mostra a “luta” existente num jogo comum, num desporto doméstico, sem qualquer preparação nem preocupação de cenário: o “braço-de-ferro”. Porém, apesar de, nesta peça, se evidenciar uma personagem vencedora, os alunos entenderam, enquanto realizadores, sugerir aos espectadores (seus colegas de turma) uma das regras de convivência social e do espírito desportivo: o cumprimento. No final do vídeo, este cumprimento é representado através de um aperto de mão amistoso entre as duas personagens.



(Fig. XIV)

Frames do vídeo: “A luta”

Para além dos assinaláveis resultados obtidos, organizar o trabalho da turma em grupos possibilitou um maior desenvolvimento da aprendizagem e consequente aperfeiçoamento de acções e novas técnicas (para este ano de escolaridade) que em muito valorizou as atitudes de cooperação e de entreajuda dos alunos.

4.1.6 – “Pensar o intervalo”, o sentido serial de uma continuidade expositiva

"A técnica fotográfica, ao produzir imagens em continuidade física com a realidade, veio fornecer um meio ideal para as ficcionalidades do Eu que são o centro do retrato e do auto-retrato."

Margarida Medeiros

Esta proposta de trabalho foi atribuída aos alunos das duas turmas do 9º ano de escolaridade. Toda a tarefa respeitou os conteúdos referentes ao Projecto Curricular de Escola, no âmbito da disciplina de Educação Visual (anexo14), tal como a sua Planificação Anual (anexo11).

Depois de, em aulas anteriores, terem sido abordadas noções básicas sobre o trabalho e os pressupostos visuais de Helena Almeida, os alunos foram induzidos a um debate sobre o *método* utilizado pela artista acerca da *sequencialidade* usada nas suas séries. Dado isso, o grupo foi questionado sobre o que entendiam por intervalos/espacos existentes entre duas ou mais peças, num grupo de trabalhos que se apresentem como série.

Uma última questão levantada foi a respeito daquilo que os alunos, enquanto espectadores, julgavam poder “acontecer” nos intervalos/espacos existentes no concreto trabalho intitulado “Seduzir” (de 2002) de Helena Almeida ao qual as figuras 17 e 18 pertencem.



(Fig. 17)



(Fig. 18)

Helena Almeida, dois trabalhos da série “Seduzir”, 2002

Depois de terem sido expostas na sala de aula réplicas de trabalhos de Helena Almeida (Fig. 17 e Fig.18), iniciou-se um debate com o objectivo de se obterem as respostas às questões atrás apresentadas. Surpreendentemente, os comentários comuns apresentados pelos alunos focaram a ideia de que, nas séries da artista em causa, o movimento e a narrativa entre as peças presentes, no sentido serial da artista, são métodos eficazes para se contar uma história. Foi unânime a opinião acerca dos possíveis pressupostos da artista. Segundo as verbalizações feitas pelos alunos, a artista quer descrever com maior precisão o que realmente se passa com o “corpo próprio” e, nesta série concreta, sublinhar o relacionamento com o seu espaço, o chão do seu atelier no qual se faz, muitas das vezes, fotografar.

Para esta tarefa, foram analisadas as peças que correspondem à série “Seduzir” de 2002, (Fig. 17 e Fig. 18). Estas peças, em conjunto com as restantes da mesma série, apresentam, para além de um relacionamento com o espaço atelier da artista, um relacionamento quase que íntimo com um par de sapatos. Este relacionamento, exposto pela atitude performática de Helena

Almeida, levou a que os grupos de trabalhos entendessem os sapatos como uma metáfora ao *desequilíbrio do corpo* e que se tratava ainda de um elemento que, pelas suas características femininas, era um *símbolo* de sedução.

Este exercício não teve como objectivo a análise de apenas uma peça da série “Seduzir” de 2002, mas sim de todas as peças que compõem a série e que ao espectador se dispõem cinematicamente. Deste modo, o grupo de trabalho teria de pensar no sentido cinemático de uma narrativa serial, bem como nas pausas existentes que se apresentam sob a forma de espaços vazios (espaços existentes entre duas peças), dentro da sua sequência narrativa.

Depois dos elementos desta turma do 9º ano de escolaridade terem sido divididos em dois grupos de trabalho e cada um deles ter feito uma análise sobre as sequências narrativas ou *frames* e o sentido orientador que uma imagem tem em relação a uma outra, ambos decidiram tentar “habitar” o “espaço vazio” deixado por Helena Almeida ao proporem-se construir uma série de imagens fotográficas que, de algum modo, fossem possíveis momentos de transição entre duas peças.

Posteriormente, cada grupo de trabalho, para a resolução da tarefa, improvisou um par de sapatos de salto alto, à imagem dos utilizados pela artista em análise e providenciou, ainda, um vestido preto, com materiais existentes na sala de aula. Com os materiais necessários para a elaboração do exercício, cada grupo caracterizou um dos seus elementos, criando uma personagem de vestes negras. Esta personagem ia sendo coordenada pelo restante grupo com o objectivo de melhor responder ao preenchimento dos intervalos, (*i.e*) orientado nas posturas que melhor iludissem o espectador a uma continuidade narrativa.

No decorrer deste processo, para responderem de forma plástica a esta tarefa, os alunos eleitos personagens iam sendo fotografados sobre o chão da sala de aula em frente a uma das paredes da mesma (Fig. XV) para que os seus resultados não se apresentassem visualmente díspares dos da série “Seduzir” da artista.

As discussões, dentro de cada grupo, consistiam em pensar o corpo como “Helena Almeida” e tentar criar posturas performáticas que fizessem, de alguma forma, “unir” o espaço vazio entre duas imagens.



(Fig. XV) “Pensar o intervalo”.

Proposta de um grupo dos alunos.

O resultado final das tarefas propostas à turma foram as peças elaboradas pelos grupos de trabalho, nomeadamente, o preenchimento das “pausas” (Fig. V) na série de Helena Almeida com imagens criadas por si que aludissem à continuidade narrativa *partida* pelos intervalos/pausas.

Este grupo de trabalho, na sua maioria, entendeu que o espaço de “pausa” é, nada mais, nada menos, do que um dos lugares pertencentes ao observador, chegando a concluir autonomamente as teorias (Sardo, 2004) sobre

a serialidade. É nos intervalos que, de forma inconsciente, o observador das séries de Helena Almeida constrói no seu imaginário uma ou várias imagens, unificando, desse modo, um conjunto de peças numa maior narrativa performática. A acrescentar que toda a tarefa respeitou os conteúdos referentes ao Projecto Curricular de Escola no âmbito da disciplina de Educação Visual.

Os trabalhos elaborados pelos alunos foram posteriormente expostos num dos corredores da escola (Fig. XVI).



(Fig. XVI) “Pensar o intervalo”

Aspecto final de um trabalho realizado por um dos grupos de alunos do 9º ano.

4.1.7 - A Minha Profissão

“A maturidade do homem consiste em haver reencontrado a seriedade que tinha no jogo quando era criança.”

Friedrich Wilhelm Nietzsche

Em cooperação com o Projecto Curricular de Turma (anexo 10) e com as competências transversais atribuídas às turmas do 8º ano de escolaridade, o investigador decidiu aplicar um exercício intitulado "a minha profissão". Este exercício tinha como objectivo fazer um levantamento das perspectivas pessoais dos alunos deste ano de escolaridade face a um futuro profissional.

O exercício contemplava uma projecção de “si mesmo” para o futuro. Pretendia-se que o aluno desenvolvesse um trabalho onde apresentasse, quer por meio de ícones, quer por meio de símbolos ou imagens, uma relação do seu corpo com a sua profissão de sonho ou mesmo com a hipotética profissão que considerasse como uma possível realidade futura.

Antes de se dar início à parte prática do exercício, os alunos foram conduzidos à sala de informática para que tivessem acesso à internet, de modo que, através desta ferramenta, pudessem investigar sobre profissões. Na maioria dos casos, esta pesquisa veio reforçar os resultados do questionário aplicado a este grupo de alunos, no que refere à questão da profissão que gostariam de ter no futuro (anexo 15).

Considerando tudo isto, o investigador apercebeu-se da falta de motivação na continuidade da vida académica, assim como da ausência de perspectivas em relação ao futuro profissional.

Pela resolução plástica desta tarefa, os alunos teriam de desenvolver os seus trabalhos através da técnica plástica que entendessem como mais apropriada.

A proposta de trabalho consistia em desenhar e pintar uma figura humana acompanhada por um ou vários ícones, símbolos ou formas que revelassem visualmente a sua hipotética profissão. Neste exercício, os alunos teriam de colorir apenas o elemento do desenho que mais evidenciasse a sua futura profissão, deixando a negro toda a figura humana.

Como podemos verificar pelos registos plásticos, correspondentes a esta actividade (Anexo 6), cada aluno seleccionou e pintou com uma cor à escolha o ícone que entendeu ser o elemento visual mais evidenciador da sua profissão no futuro. Conforme serve de referência a figura XVII, a imagem ilustra que o autor deste trabalho, aluno do 8º ano de escolaridade, sinalizou plasticamente, com a cor vermelha, os elementos que caracterizam a profissão pretendida. Uns calções, uma bola de futebol e um apito eram “marcas visuais” que desvendavam que o autor deste trabalho pretendia profissionalizar-se em arbitragem de futebol no futuro.



(Fig. XVII)

“Árbitro de futebol”

(Todas as imagens referentes a esta actividade encontram-se no Anexo 6. Este é apenas um dos resultados obtidos por este grupo de trabalho.)

4.1.8 - O sentido fílmico pela imagem estática: uma série no exterior

"I'm acting enough to go into a kind of trance and draw a character up. I have little scenarios in my mind"

Cindy Sherman

Depois de já ter sido abordada a unidade curricular que permitia a inclusão do assunto “serialidade fílmica”, foi proposto aos alunos de 7º ano de escolaridade, da disciplina de Cinema e Artes Visuais, que desenvolvessem um projecto, por grupos, onde apresentassem o sentido da série. Nesse sentido, os alunos teriam de ter em consideração o valor das imagens sequenciais que, em conjunto, são consideradas uma peça única e elucidativas de uma narrativa visual.

Esta proposta de trabalho pressupunha as seguintes fases: fotografia, manipulação digital de imagens, impressão e apresentação à comunidade escolar.

Para dar início à actividade, a turma de Cinema e Artes Visuais do 7º ano de escolaridade foi dividida em três grupos de trabalho de 4 elementos cada um: grupo 1, grupo 2 e grupo 3. Cada um destes grupos reuniu e trocou ideias elaborando o seu respectivo exercício, de acordo com a sua opção.

O investigador propôs à turma que as tarefas se realizassem no exterior da sala de aula, uma vez que este grupo ainda não tinha feito nenhum registo, nem em formato vídeo, nem em formato fotografia, com luz natural. Neste contexto, cada grupo desenvolveu, no exterior da escola, um conjunto de três trabalhos.

Os membros do grupo 1 integraram-se no meio-ambiente da escola, concretamente sobre pedras de grandes proporções e deitaram-se nelas, como se fizessem parte das mesmas. Este grupo preocupou-se, também, em fazer com que se notasse, através do registo fotográfico, o movimento feito pelos seus corpos contrariando a imobilidade das pedras. O registo foi feito em fotografias a preto e branco para que os contrastes das cores não fossem elementos visuais que afastassem, no âmbito da composição, o corpo da pedra e a pedra do corpo. Segundo os elementos deste grupo, este exercício reforçou a ideia de que o corpo é um elemento natural, tal como as pedras da sua escola (Fig. XVIII).



(Fig. XVIII) “Sem título”

Trabalho realizado pelo grupo 1.

O grupo 2 desenvolveu o seu projecto apresentando, tal como o grupo anterior, preocupações com a sequência.

Depois de reunido, este grupo de trabalho deliberou a necessidade de utilizar duas personagens. A personagem A encontrava-se “escondida” num tecido preto, acocorada sobre um “carro-de-mão” e a personagem B fazia por transportar este mesmo instrumento. O primeiro elemento (envolto em tecido preto) representava um volume de terra a ser transportado por um instrumento agrícola enquanto o segundo representaria o *controlador* da acção. Assim, o “volume de terra (A)” inserido no “carro-de-mão” seria levantado pelo segundo elemento (B) que “despejaria” o primeiro elemento (A) sobre a terra.

A justificação deste grupo relativamente ao seu projecto de trabalho foi de que o aluno envolto no tecido negro representava o “teor” orgânico desse corpo, o qual seria depositado por um agricultor (segundo elemento, controlador da acção) sobre a terra, local que lhe pertence (Fig. XIX).



(Fig. XIX) “Sem título”

Trabalho realizado pelo grupo 2.

(Todas as imagens referentes a esta actividade encontram-se no Anexo 7. Estes são apenas alguns dos resultados obtidos por este grupo de trabalho.)

O grupo 3 explorou uma possibilidade imaginária, representada por fotografias a cores, de um “corpo” poder “entrar” e fazer parte da natureza. Para a realização deste exercício, este grupo necessitou de utilizar uma porta que se encontrava abandonada no exterior da escola e que os alunos colocaram encostada a um tronco de uma árvore. Este exercício, segundo as justificações do grupo, tinha como intuito permitir simular uma “entrada” para uma árvore. Para a simulação, um dos elementos do grupo foi nomeado pelos restantes como a personagem integrante do exercício. Esta personagem teria que dar a perceber, visualmente, que abria uma porta *pertencente* a uma árvore e que nela entraria para se fazer integrar na árvore, na natureza (Fig. XX). Assim que o aluno passava pela porta e entrava na árvore, este elemento deixava de existir como figura “corpórea” passando a fazer parte integrante de um “tronco” comum ao seu, que é uma das formas naturais do jardim da sua escola.



(Fig. XX) “Sem título”

Trabalho realizado pelo grupo 3

(Todas as imagens referentes a esta actividade encontram-se no Anexo 5. Estes são apenas alguns dos resultados obtidos por este grupo de trabalho.)

Através destes três exercícios elaborados em formato digital, o investigador verificou que, para além de inúmeras preocupações técnicas e conceptuais, houve uma preocupação comum aos três grupos na incidência e na interacção com os meios e recursos (naturais e artificiais) oferecidos pelo exterior da escola.

Destacamos que, todos os grupos de trabalho, posteriormente à contemplação, à criação de imagens visuais passando pela edição e impressão das fotografias, fizeram com que se elaborasse uma exposição dos seus exercícios no átrio da escola.

4.1.9 – Uma mancha, um auto-retrato

"O espelho é o instrumento dos inseguros quanto à sua beleza: a madrasta da branca de neve diariamente pergunta: "espelho, espelho meu, existe no mundo alguém mais belo do que eu", sendo a paz assegurada diariamente pela resposta afirmativa. Isto significa que a diminuição da angústia narcísica está dependente da fabricação de um duplo exterior, fixo (imagem), ao qual o sujeito se pode objectivamente referir, mas sob a condição de não o admitir como sendo o mesmo: a rainha fala com o espelho como se fosse um outro."

Margarida Medeiros

Aos alunos do 8º ano foi proposta a realização de um auto-retrato através da técnica de representação por mancha. Estes alunos foram informados que os resultados individuais da actividade que iriam desenvolver seriam anónimos. Este anonimato foi proposto pelo investigador pelo facto de ter pensado nesta tarefa como um exercício de descoberta. Assim, quando os trabalhos fossem expostos, cada elemento da turma teria de descobrir a quem pertencia cada um dos retratos.

Para além de serem desenvolvidas unidades apontadas no Plano Anual de Educação Visual atribuídas ao 8º ano (anexo 10), os alunos puderam desenvolver, com base nos exemplos da obra de Helena Almeida, um trabalho que fosse metaforicamente representativo da sua imagem pessoal, dentro das técnicas plásticas que se abordavam com a actividade. Os alunos teriam que, plasticamente, aplicar valores cromáticos, prestar cuidados com a selecção da cor e aplicar o poder de síntese representado pela mancha. Era permitida a utilização de técnicas de guacho, e tinta da china, tal como de materiais riscadores atribuídos à pintura.

Numa aula única, cada elemento da turma, através de uma mancha e com

a selecção de uma só cor, executou a tarefa sem que os colegas de turma tivessem acesso à imagem criada por cada um deles. Conforme previsto, os exercícios, depois de concluídos, foram expostos numa das paredes da sala de aula, com o objectivo de os seus autores serem reconhecidos através do desenho e/ou da pintura. Nesta fase do exercício, os alunos puderam ter acesso ao trabalho finalizado pelos colegas de turma e, por esse meio, surpreenderem-se com as capacidades de abstracção, de ironia, de caricatura, de uns, e de aproximação ao real, de outros.

Este exercício excedeu as expectativas do investigador. Para além dos resultados esperados, houve um trabalho de uma aluna que se revelou de grande importância para o seu relacionamento com a turma.

A exposição do desenho pintado pela aluna desvendava à turma a sua gravidez. Assim, depois de a turma ter descoberto a quem corresponderia aquele desenho, a aluna autora do trabalho confirmou a sua gravidez. Dadas as circunstâncias, todos os elementos do grupo de trabalho ficaram surpreendidos e, só depois de ter havido uma confirmação verbal por parte da aluna, os colegas e o investigador acreditaram que aquele desenho pintado correspondia a uma realidade pessoal. Saliente-se que se tratava de uma aluna que, conforme referido pelos seus colegas de turma, apresentava um comportamento diferenciado no que concerne à convivência em grupo. No entanto, depois de revelada a sua condição, todos os colegas se levantaram das suas cadeiras para a felicitarem.

Este facto ainda não tinha sido divulgado dentro da comunidade escolar, apesar de os encarregados de educação desta aluna já terem conhecimento do assunto e encaminhado a filha para os serviços de saúde. Foi sugerido pela aluna em causa que aquela pequena exposição, instalada dentro da sala de aula, fosse, também, exposta nos corredores da escola. Nesta fase, o investigador questionou a aluna sobre a sua certeza em revelar a sua gravidez, através de um desenho pintado, a todos os colegas da escola. A aluna referiu que, pelo desenho, poderia fazê-lo, visto tratar-se de uma forma de

comunicação que lhe permitiria um maior conforto. Depois de realizada a exposição nos corredores da escola, denotou-se uma boa recepção do facto por toda a comunidade escolar.

No seu desenho pintado, de representação real, a aluna apresentou-se numa figura feminina, posicionada de perfil e pintada em cor-de-rosa. Através da técnica de vista em raio-x, representou um bebé dentro da barriga (Fig. XXI).



(Fig. XXI)

“O meu bebé”

A partir da referida exposição à comunidade escolar, e depois de todos os alunos da escola terem conhecimento do facto, os colegas de turma começaram a manifestar cuidado e atenção bem diferente do prestado anteriormente. Como resultado, a aluna começou a manifestar um melhor relacionamento com os colegas.

Este exercício, para além de ter permitido o simulacro de uma imagem própria pela mancha/silhueta, serviu de meio para estes alunos entenderem que pelas artes plásticas é possível retratar a *fisicalidade e a emotividade* do seu corpo. Para esta aluna em particular, futura mãe, por ser um meio confortável para a divulgação da sua condição física.

4.1.10 - “O que eu mais gosto”

"O universo imaginário não é afinal incongruente: ele tem a sua lógica, as suas leis internas, a sua coerência própria no vasto conjunto dos mundos possíveis."

Pedro Barbosa

Para a realização deste exercício, o investigador apresentou às turmas do 9º ano de escolaridade um conjunto de imagens da obra de Helena Almeida, pertencentes à série intitulada “Dentro de mim” (Fig. 19).



(Fig. 19)

“Dentro de mim”, Helena Almeida, 1998.

Depois de permitir que a turma analisasse as imagens e o título “Dentro de mim”, deu-se início a um debate onde se especulou sobre os objectivos da artista naquela obra. Afirmacões como “está a pensar na morte”, “está a dormir”, “está a dormir no seu atelier”, “está a chorar”, “quer ser chão”, “está a pensar”, “ela gosta de ali estar” e “está a passar tempo” foram utilizadas para descrever o que significariam, visualmente, aquelas representacões performáticas dentro do atelier de Helena Almeida.

Numa segunda fase desta tarefa, o investigador, induzido pelas afirmacões que foram surgindo por parte do grupo de trabalho, propôs aos alunos que pensassem “no seu próprio espaço”, “no seu chão”, “nos seus tempos livres” e em algo que “gostam, realmente, de fazer”. Pediu, ainda, que, a partir daí, representassem numa folha de papel de formato A4 elementos que fossem evidenciadores da temática apresentada, num relacionamento compositivo com a figura humana.

Este exercício de desenho e pintura, de recurso à memoria, tinha como objectivo aludir à competência de saber analisar, situar e criticar uma obra de arte, de realizar produções plásticas utilizando os elementos de comunicacão e da forma visual, à competência de compreender e explorar mensagens visuais expressas em diversos códigos e, ainda, à unidade _ Pintura _ do Plano Anual de Educaçao Visual correspondente ao 9º ano (anexo 11).

Uma vez que se tratava de uma técnica plástica à qual este grupo de alunos não se mostrava muito receptivo, a temática “o que eu mais gosto de fazer” pareceu ao investigador a mais indicada, pois, através dela, o grupo poderia respeitar as normas da tarefa e sentir-se motivado para abordar uma técnica de desenho e pintura que considerava, até então, pouco motivante.

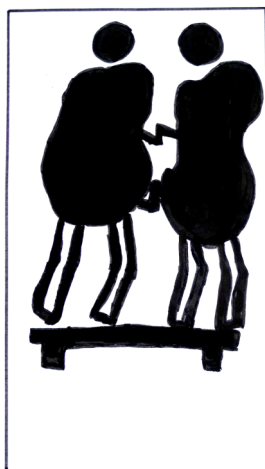
Depois de apresentadas as regras de trabalho e de se ter lembrado a técnica da tinta da china, unidade já explorada tanto no 7º como no 8º ano (anexo 9 e 10), o grupo de trabalho passou à execuçao do exercício sem colocar qualquer tipo de objecçao.

Foram produzidos trabalhos com títulos como: “gosto de viajar” (Fig. XXII), “gosto de dançar” (Fig. XXIII) e “gosto de sonhar, como Helena Almeida” (Fig. XXIV) entre muitos outros. Estes foram, contudo, alguns dos resultados plásticos que surpreenderam satisfatoriamente o investigador, tal como todo o restante grupo de trabalho.



(Fig. XXII)

“Gosto de viajar”



(Fig. XXIII)

“Gosto de dançar”



(Fig. XXIV)

“Gosto de sonhar”

(Todas as imagens referentes a esta actividade encontram-se no Anexo 8. Estes são apenas alguns dos resultados obtidos por este grupo de trabalho.)

(Outros exercícios foram desenvolvidos)

Muitos dos exercícios trabalhados nesta investigação, depois de apresentados à comunidade escolar, contribuíram para que outros professores de Educação Artística da escola optassem, igualmente, por desenvolver actividades dentro da mesma temática.

"O meu corpo móbil conta no mundo visível, faz parte deste, e por isso posso dirigi-lo no visível."

MERLEAU-PONTY

Parte V

Reflexão final: a pertinência deste estudo em Educação

Artística de 3º Ciclo

Este tipo de gramática, apresentado em estudo de caso a um grupo de alunos do terceiro ciclo, teve sempre como premissa principal a utilização do “corpo” como tronco comum às ramificações apresentadas pelas Competências Essenciais e Específicas da Educação Artística.

No currículo do Ensino Básico em matéria de Educação Artística, Educação Visual e Cinema e Artes Visuais, sabemos que estas se constituem como charneiras fundamentais para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos. São disciplinas basilares, apresentando-se como linhas mestras no que diz respeito às articulações entre imaginação, razão e emoção; trespagam o sentido individual de cada ser e, portanto, apontam novos rumos, novas direcções e, principalmente, novas perspectivas sobre convivência social.

A vivência, também apresentada como experimentação artística, propõe um saber acrescido nas formas de comunicação e nas interpretações dos significados do quotidiano, tal como no modo como articula um pensamento e no que se produz pelos pensamentos e pelas ideias. Por isso, este estudo contribuiu, pelas suas múltiplas áreas de saber despoletadas pela Educação Artística, para a construção de uma identidade pessoal e social que ajudará os sujeitos deste estudo a enfrentarem as condições do seu quotidiano com as quais se possam deparar, mesmo as mais simples, como condições culturais.

Esta investigação teve, igualmente, como objectivo primordial o entendimento de que uma artista tão multidisciplinar como Helena Almeida apresenta sugestões, quer no âmbito das competências do Ensino Artístico, quer na consciencialização do sujeito/aluno – e autor de peças artísticas – pela sua própria realidade como “corpo pensante”.

Para que este estudo se concretizasse, foi necessária uma abordagem, ainda que sem aprofundadas pretensões, do sentido performativo que o “pensar

o corpo” exige.

A preparação do sujeito/aluno nestas aprendizagens, na situação concreta deste estudo de caso, encontra-se directamente relacionada com a importância da consciência pessoal sobre o seu corpo e, a partir dele, explorar o Plano Curricular das Artes Visuais no Currículo do Ensino Básico. Repensar este Plano Curricular nesta investigação, com base na obra da artista Helena Almeida, à luz do “corpo próprio”, proporcionou a obtenção de várias informações nomeadamente que, pelo nosso próprio corpo, poderemos entender melhor um outro. Isto decorre, também, do facto de o sujeito produtor, "sujeito da obra", ser um explorador/investigador de “si-próprio”. Este produtor, como “corpo pensante”, irá proporcionar a si mesmo o início de uma nova reflexão sobre a identidade pessoal e, conseqüentemente, de uma ideia sobre a identidade comum.

Como sabemos, e conforme referimos na parte I, Helena Almeida desenha e filma cada um dos seus projectos para que, na última fase, possa recolher imagens, posições e movimentos que considere elucidativos de cada uma das obras em desenvolvimento. Posteriormente, a artista regista fotograficamente os mesmos momentos com o objectivo de os mostrar como processos últimos da fase de trabalho. Neste contexto, como podemos constatar, os diferentes grupos de estudo, e com quem o investigador desenvolveu o seu projecto, foram confrontados com o trabalho desta artista. O propósito desse confronto foi a preparação dos alunos para o entendimento dos processos através dos quais iriam abordar parte do Plano Curricular Artístico, correspondente ao terceiro período, indicado para o terceiro ciclo.

Depois de explorado o percurso do projecto de trabalho da artista, os alunos tomaram consciência do seu sentido individual como produtores e sujeitos criadores, o que os levou a autonomizarem-se, não perdendo a consciência de grupo. A partilha de cada um dos projectos de trabalho no Ensino Básico é algo a que os alunos aderem grandemente quando se lhes propõe uma exposição. A partilha dos seus trabalhos com a comunidade escolar, um grupo

alargado de espectadores, fora da sala de aula, permite uma multiplicidade de observações e suscita análises enriquecedoras, quer para o produtor, quer para o observador.

Como foi mostrado no decorrer deste projecto, apesar de o mote ter sido Helena Almeida, os sujeitos desta investigação apresentaram, no final da mesma, grande autonomia.

O grupo de trabalho fez aprendizagens diversas e adquiriu conceitos, formas, géneros, técnicas, processos e significados específicos, autonomamente, dentro de três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer. Este acontecimento, registado pelos grupos de trabalho, no decorrer da investigação, estimulou capacidades no sujeito produtor, habilitando-o a utilizar ferramentas que permitiriam uma abordagem que, em termos pedagógicos, são considerados abertos e flexíveis e que, na Educação de hoje, são tidos como possibilidades para uma realização plástica e uma percepção estético-visual (Competências Específicas - Educação Artística: 156).

Este estudo de caso veio abrir uma nova possibilidade ao currículo artístico, pela ideia de desenvolvimento da expressão visual baseada num conjunto de propostas práticas. Os alunos entenderam as propostas de trabalho como enriquecedoras dos seus conhecimentos pessoais, sociais e plásticos, pelo facto de o ponto de partida ter sido um caso concreto.

Esta investigação permitiu que os resultados apresentados pelos grupos de trabalho se concretizassem através de aplicações práticas na "relação entre o universo visual" de uma artista que nos possibilitou um estímulo prático concreto e português como catapulta à "dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística do Mundo" (Educação Artística, Competências, Currículo do Ensino Básico: 156). Deste modo, os três eixos estruturantes que os alunos do Ensino Básico devem trilhar _ a fruição-contemplação, a produção-criação e a reflexão-interpretação_ foram preocupações consideradas no alinhamento das tarefas. Através de Helena Almeida e das suas fontes artísticas, aqueles foram, de facto, percorridos de

forma coesa e estimulante.

Ainda de acordo com as indicações metodológicas fornecidas pelo Currículo Nacional de Ensino Básico, este estudo de caso apresentou-se sob a forma de uma dinâmica pedagógica que se regeu por uma realidade artística contemporânea, através da obra de uma artista portuguesa que tanto privilegia a *multidisciplinaridade artística*, como se preocupa com o conhecimento do “corpo próprio” enquanto elemento possibilitador/realizador de objectos artísticos.

Respeitando absolutamente todo o desenvolvimento curricular das Competências da Educação Artística, o presente estudo de caso regeu-se por actividades diversas que fizeram com que os conteúdos abordados fossem meios “facilitadores de apreensão dos códigos visuais e estéticos” e decorressem “da dinâmica do projecto”, permitindo aos alunos “aprendizagens significativas” (C.E.- E.A- E- Visual: 162).

Ao escolher o trabalho de uma artista portuguesa multidisciplinar, este estudo pretendeu orientar-se por uma abordagem do universo das artes visuais em Portugal, considerando características formais, temáticas e estilísticas das diversas obras da cultura artística portuguesa. Procurou, ainda, demonstrar e servir de exemplo para a exploração de "conceitos associados à compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma, desenvolvendo os domínios afectivo, cognitivo e social" (C.E.- E.A- E- Visual: 161), uma vez que a Educação Artística é uma área de saber que integra, nos seus conteúdos, estruturas promotoras do desenvolvimento das faculdades físicas, emocionais, intelectuais e criativas que, por sua vez, vão facultar interacções mais dinâmicas entre educação, cultura e sociedade.

Segundo o roteiro da Comissão Artística da Unesco de 2007,

"Existe hoje em dia uma separação cada vez maior entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional, que reflecte o facto de, nos ambientes educativos, se atribuir uma maior importância ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, valorizando menos os processos emocionais.

Para o Professor António Damásio, esta primazia dada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas em detrimento da esfera emocional é um factor que contribui para o declínio do comportamento moral da sociedade moderna. O desenvolvimento emocional faz parte integrante do

processo de tomada de decisões e funciona como um vector de acções e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem um envolvimento emocional, qualquer acção, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais. Um saudável comportamento moral, que constitui o alicerce sólido do cidadão, exige a participação emocional. O Prof. Damásio sugere que a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz." (UNESCO, 2006)

Com base num entendimento multidisciplinar sobre a Educação Artística, este estudo de caso foi elaborado com vista a possibilitar nos alunos de uma escola de Ensino Básico, enquanto realizadores e fruidores, e regidos pela tentativa do "auto-conhecimento", uma maior e melhor compreensão das Artes Visuais pelo "corpo próprio", como indivíduo, promotor e decodificador de signos.

Foram muitos os exercícios elaborados no decorrer deste estudo, permitindo-nos concluir que o corpo é um elemento indispensável ao vínculo e à formação da personalidade do aluno. Lembramos aqui Merleau-Ponty (1999) que nos apresentou a fenomenologia do corpo como o tronco comum e o alicerce para a formação da personalidade.

Ao estudar a imagem corporal, procurou-se nela o envolver dos sentidos, dos movimentos e de toda a motorização física. Ora, se o conhecimento é um processo de construção pessoal, as funções mentais e físicas que o acto performativo despoletou na interacção da inteligência abstracta, da imaginação e das representações, permitiu responder da melhor forma às exigências dos meios e dos espaços.

Acreditamos que os intervenientes no projecto adquiriram a consciência de que o corpo não é apenas um instrumento de acção, reacção e construção, mas que é, concretamente e indubitavelmente, um instrumento comunicacional.

Bibliografia

ALMEIDA, BERNARDO P. (s/d), *As Imagens e as Coisas*, Campo das Letras, Lisboa.

ANDRÉ e LUDKE, (1986), Documento acedido, em 21 julho de 2009, pelo endereço: <http://www.educacao.ufpr.br>, Universidade Federal do Panamá, sector de Educação -DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, IV referente ao Seminário de Teoria e Prática de Ensino “Universidade e Escola: saberes, cultura e formação docente .

ASCENSÃO, JOANA, (2006), *Pintura Habitada*, documentário; Vídeo 50’ Betacam Digital 4:3, Cor Midas-Filmes, Lisboa.

BARBOSA, PEDRO, (1995), *Metamorfoses do Real, Arte, Imaginário e Conhecimento Estético*, Grande Angular/8, Santa Maria da Feira.

BENJAMIN, WALTER, (1992), *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Relógio d’Água Editores, Lisboa.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora, Porto.

CARLOS ISABEL, PHELAN PEGGY, (2006), *Intus, Helena Almeida, catálogo, da 51ª Bienal de Veneza*, Pavilhão de Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian.

CHALUMEAU, JEAN LUC, (1997), *As Teorias da Arte; Filosofia, Crítica e História da Arte de platão aos nossos dias*. Instituto Piaget, Lisboa.

FLORES, LAURA G. (2005), *Fotografia e Pintura: dos medios diferentes?*
Editorial Gustavo Gili, SA, Barcelona.

FREIRE, PAULO. (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

GIL, JOSÉ, (2005), *A Imagem-Nua e as Pequenas Percepções, Estética e Metafenomenologia*, Relógio d'Água Editores, Lisboa.

GIL, JOSÉ, (1997), *Metamorfoses do corpo*, Relógio d'Água Editores, Lisboa.

GLUSBERG, JORGE: (1997), *A Arte da Performance*, Editora Perspectiva, São Paulo, Brasil.

HOBSBAWN, ERIC, (2001), *Atrás dos Tempos, Declínio e Queda das Vanguardas do sec. XX*, Campo das Letras, Lisboa.

LÜDKE, MENGA, (1988), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Bib. Ciências da Educação (1/ 0), Bib. Geral U.Mnho (4/3).

MARTINELLI, MARIA L. (2001), *Pesquisa Qualitativa: um Instigante Desafio*. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Identidade, Veras Editora.

MARTIN, SYVIA, (s/d), *Vídeo Art*, Taschen Basic Art Series.

MEDEIROS, MARGARIDA, (2000), *Fotografia e Narcisismo, O Auto-Retrato Contemporâneo*, Assirio & Alvim, Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

MORGAN, ROBERT C. (2002), *Bruce Nauman*, Johns Hopkins University Press, United States of America.

MORIN, EDGAR. (1999), *Complexidade e Transdisciplinaridade: Reforma da Universidade e do Ensino Fundamental*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN.

NANCY JEAN-LUC, (2000), *Corpus, Passagens*, Vega, Lisboa.

PONTE, JOÃO P.DA. (1998), “*Didáticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional*” - Conferência no IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Universidade de Aveiro, Fevereiro.

PONTY-MERLEAU, (1997), *O Olho e o Espírito*, Passagens, Vega, Lisboa.

RODRÍGUEZ, JOSÉ M. (1995), *Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza: un Estudio de Caso*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

SALABERT, PERE, (2003), *Pintura Anémica, Cuerpo Suculento*, Tapa Blanda, Barcelona.

SÁNCHEZ GAMBOA, SILVIO, (1998), *Fundamentos para la Investigación Educativa: Presupuestos Epistemológicos que Orientan al Investigador*. Santa Fé de Bogotá: Magisterio, Colección Mesa Redonda.

SANCHES PERES, Rodrigo e SANTOS, Manoel Antônio dos (2005), *Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia*. *Interações*, dez. 2005, vol.10, no.20, p.109-126. ISSN 1413-2907.

SARDO, DELFIM, (2004), Helena Almeida, *Pés no Chão, Cabeça no Céu*, Bial, Centro Cultural de Belém, Lisboa.

TUCKMAN, BRUCE W. (2000), *Manual de Investigação em Educação: Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*, Bib. Ciências da Educação (2/2), Bib. Geral U.Minho (5/ 3).

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

VERGINE, LEA, (2000), *Body Art and Performance, The Body as a Language* Plazzo Casati Stampa, Milano, Italy.

VIDAL, CARLOS, (2003), *O Corpo e a Forma - dois conceitos, o mesmo tema. Cindy Sherman, Arnulf Rainer*, Mimesis multimédia, Porto.

Anexo 1

Helena Almeida, Biografia.

Documento biográfico da Fundação Calouste Gulbenkian

"Helena Almeida nasceu em Lisboa em 1934. Tirou o curso de Pintura da Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. A sua obra, muito diversificada (pintura, desenho, instalação, escultura e gravura), tem um denominador comum: a fotografia.

Pela primeira vez, em 1967, expõe individualmente na Galeria Buchholz, onde apresenta uma pintura abstracta geométrica, usando o azul e o laranja e interrogando a natureza e a função dos suportes e da moldura (coleção CAMJAP). Já nesta fase se encontram os primeiros indícios de uma saída física da tela, protagonizada, neste caso, pelo deslize da moldura para fora do lugar da pintura.

Nos anos seguintes, surgem as instalações feitas com utensílios de uso doméstico (flores de plástico, tule...) e os desenhos com colagem de fio de crina. Estes últimos fazem coexistir o plano e o volume numa delicada mas poderosa submissão à fisicalidade da linha. Numa performance documentada em vídeo (coleção CAMJAP), a palavra "ouve-me" é desenhada sobre um papel no espaço da boca, que o sorve por trás, e remete para a série de fotografias (1979) em que, como um fio, o desenho da palavra lhe "cose" os lábios. Em 1969, e pela primeira vez, faz-se fotografar pelo seu marido (o escultor e arquitecto Artur Rosa), de corpo inteiro, agarrando uma tela rosa sobre o peito.

Na década de 70, com as séries Pinturas e Desenhos Habitados, a artista revela uma profunda meditação sobre os efeitos decorrentes de "tentar abrir um espaço custe o que custar", como na obra Tela Habitada (1976): representa e utiliza o seu próprio corpo numa sequência de imagens em que simula romper a tela e, ainda que aparentemente o consiga, na penúltima fotografia, percebe-se que o seu objectivo não é alcançado, sugerindo depois o recomeço de modo

cíclico, infindável.

É ainda a figura do rasgão que organiza a sua “entrada” no espaço da tela ou do papel, na obra *Corte Secreto* (1981), também integrada na colecção do CAMJAP. O questionamento e a desconstrução do espaço da obra e daquele que o envolve, do lugar do artista dentro e fora deles ou em limiares de transição entre eles, constituem os principais enquadramentos conceptuais da obra.

Em 1980, Helena Almeida descobre o negro. Da cumplicidade desta cor com a fotografia surgem grandes telas fotossensibilizadas. Em 1987, destacaram-se os *Frisos*, conjunto de 262 fotografias sobre papel que a artista expôs no CAMJAP.

Prossegue entretanto com os trabalhos de instalação e fotografia, mantendo a utilização da sua própria imagem como uma constante da obra.

Numa das fotografias da série *Seduzir*, a cor do sangue é a cor da pintura na planta de um dos pés deixada a descoberto por um sapato caído. Se a mão levanta um dos lados da saia num gesto coquette e se o salto alto dos sapatos o reforça, dois aspectos interrompem ou cerceiam esse propósito coreográfico: o corpo é um vulto negro, mais ou menos informe e sem cabeça, de forma a concentrar o nosso olhar na pele das pernas e dos pés, e nessa mancha inesperada que tinge de vermelho uma zona escondida do corpo, dando a pensar o que nela pode ser violência dissimulada, como em alguns jogos de sedução.

Por outro lado, se é a mão que tradicionalmente realiza a pintura, é o pé que a assume, neste trabalho, como agente passivo (suporte da pincelada), mas também activo do movimento, da surpresa, da cor e da tinta na fotografia a preto e branco e da perturbação metafórica.

Engolir, secretar, integrar, esconder, escorrer, agir, habitar, localizar a pintura, a partir do corpo, nele e com ele – eis o programa de trabalho de uma vida.

Das inúmeras exposições feitas em Portugal e no estrangeiro, destacam-

se a exposição na Fundação de Serralves (Porto, 1995), no Centro Galego de Arte Contemporânea (Santiago de Compostela, 2000) e, recentemente, na Galerie im Taxispalais (Innsbrück, na Áustria, 2003). Pés no Chão, Cabeça no Céu é o nome da importante antológica realizada no Centro Cultural de Belém em Março de 2004."

Anexo 2

O “corpo e a sala de Educação Visual”

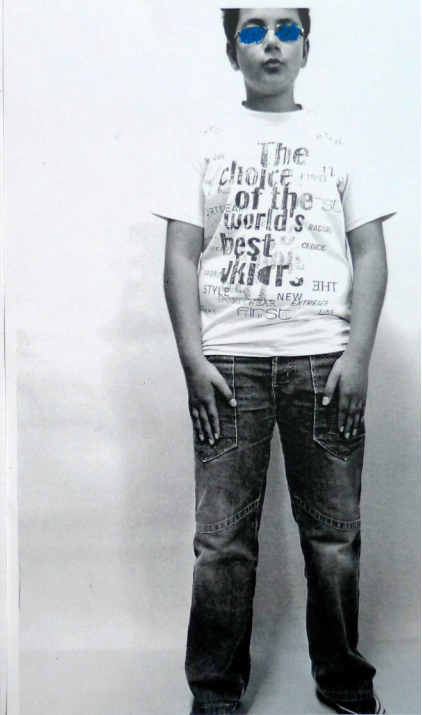
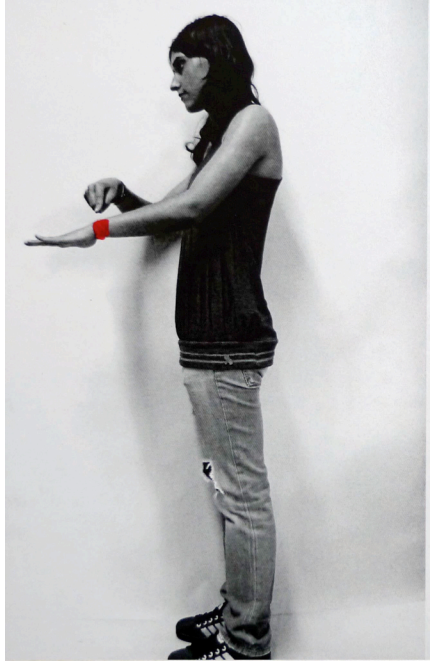






Anexo 3
Análise do "Corpo Próprio" face às limitações físicas

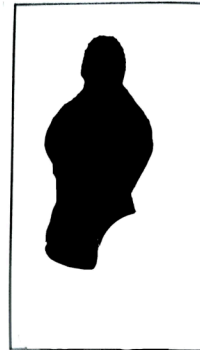
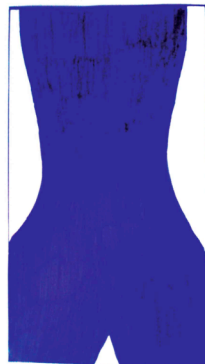
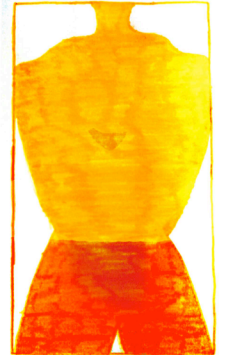
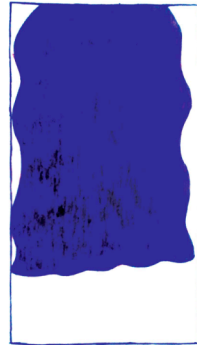
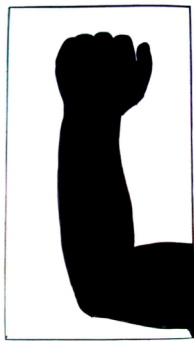








Anexo 4
Desenho e Pintura do "Corpo Próprio"



Anexo 5

A relação do corpo com o “meu objecto”



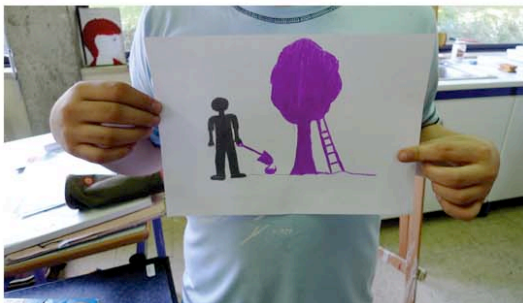








Anexo 6
A “Minha Profissão”



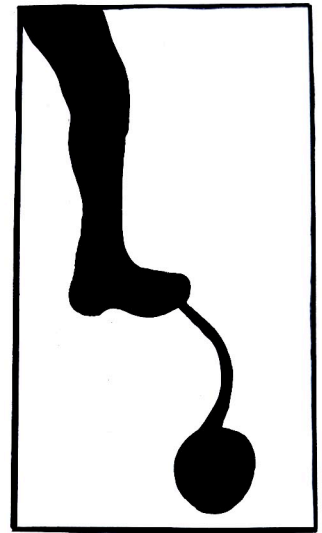
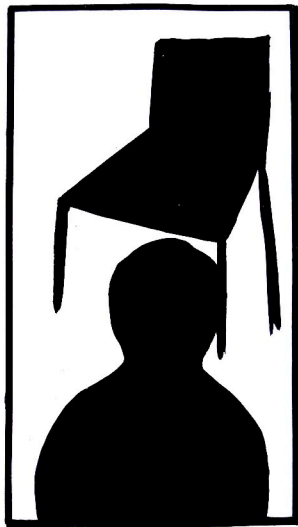
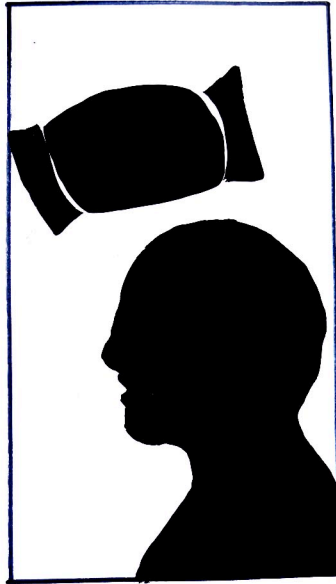
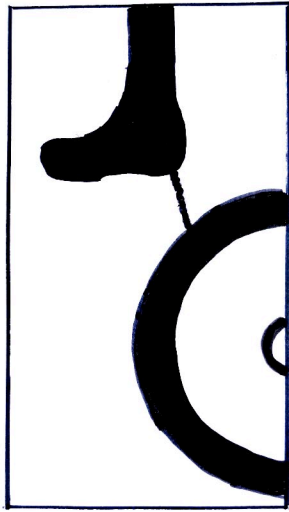
Anexo 7

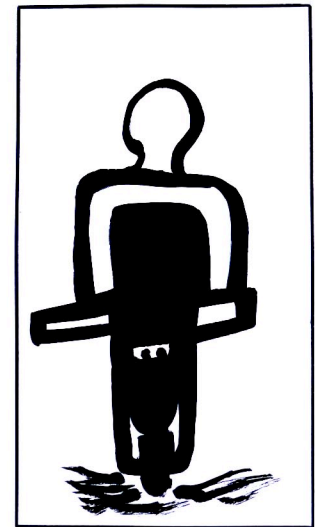
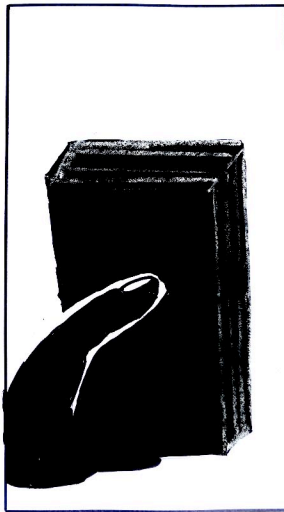
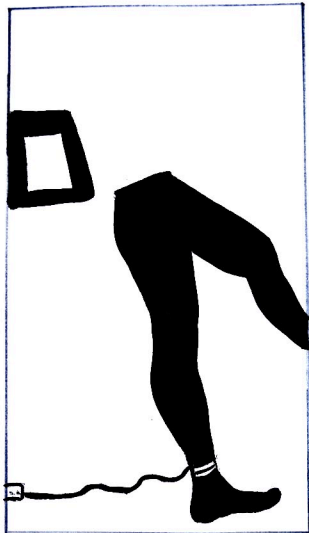
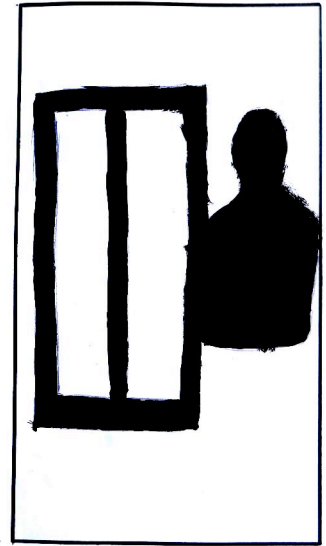
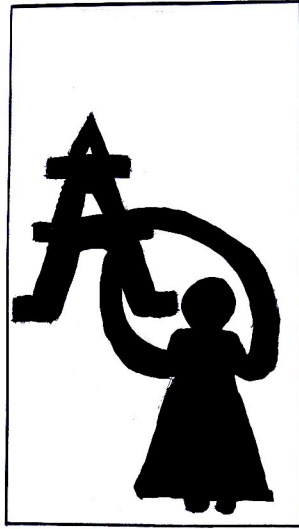
O sentido fílmico pela imagem estática: Uma série no exterior

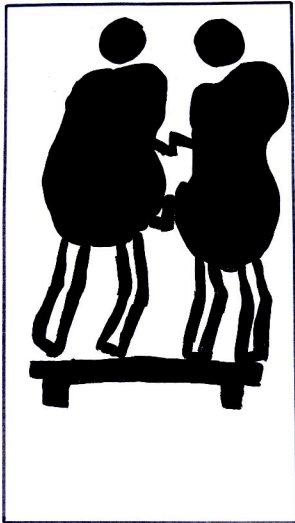
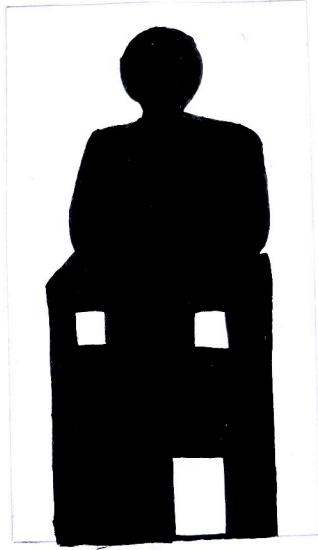




Anexo 8
“O que eu mais gosto”







Anexo 9

PLANIFICAÇÃO ANUAL, DISCIPLINA: **EDUCAÇÃO VISUAL** ANO: 7º

INSTITUTO SILVA MONTEIRO
Ano lectivo 2008/209
Departamento Educação Artística e Tecnológica

PLANIFICAÇÃO ANUAL (LONGO PRAZO)

DISCIPLINA: **EDUCAÇÃO VISUAL** ANO: 7º TURMA: A e B

Conteúdos
<p>UNIDADE 1 Elementos Estruturais da Linguagem Plástica</p> <ul style="list-style-type: none">- O Ponto; A Linha; A Textura; A Estrutura; O Plano (sobreposição, Tamanho, cor, nitidez); A Cor (cores primárias e secundárias).- Composição estática e dinâmica- Simetrias- Os elementos básicos e as novas tecnologias.
<p>UNIDADE 2 Desenho Rigoroso</p> <ul style="list-style-type: none">- Os instrumentos e materiais para a representação geométrica.- Traçados geométricos básicos: Pontos, rectas, segmentos, ângulos (ver com Matemática);- Traçado de óvulos, ovais e arcos.- Os Polígonos regulares;- As circunferências (divisão da circunferência em partes iguais);- Os polígonos estrelados.
<p>UNIDADE 3 O Espaço</p> <p>Representação do Espaço</p> <ul style="list-style-type: none">- O peso visual, enquadramento, estruturas da composição;- Sobreposição, dimensão, cor, claro-escuro, gradação de nitidez.
<p>UNIDADE 4 A comunicação</p>

- Elementos visuais na comunicação;
- Sinais e códigos;
- A banda desenhada.

UNIDADE 5

A estrutura

- A forma/função;
- Módulo/Padrão.

UNIDADE 6

O desenho expressivo

- desenhos rápidos, registo;
- Desenho do real.

UNIDADE 7

A Pintura

- Temas a representar;
- Os suportes;
- As técnicas;
- A arte digital.

UNIDADE 8

A escultura

- Os materiais, ferramentas e utensílios;
- Escultura com objectos recuperáveis.

Anexo 10

PLANIFICAÇÃO ANUAL, DISCIPLINA: **EDUCAÇÃO VISUAL** ANO: **8º**

INSTITUTO SILVA MONTEIRO
Ano lectivo 2008/9
Departamento Educação Artística e Tecnológica

PLANIFICAÇÃO ANUAL (LONGO PRAZO)

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO VISUAL ANO: 8º TURMA: A e B

Conteúdos
<p>UNIDADE 1 Desenho Expressivo</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenhos rápidos, registo de objectos do quotidiano;- O volume (sombras);- A figura Humana (rosto, mãos e corpo).
<p>UNIDADE 2 Representação técnica</p> <ul style="list-style-type: none">- Projecção Ortogonal (3 vistas);- Cotagem e escalas;- Axonometrias;- P.Cavaleira e Isométrica.
<p>UNIDADE 3 O movimento</p> <ul style="list-style-type: none">- movimento real- movimento implícito;- A Banda Desenhada;
<p>UNIDADE 4 O espaço</p> <ul style="list-style-type: none">- O peso visual e a composição; (sobreposição, dimensão das formas, cor, textura, claro/escuro);- Profundidade de campo; (Persp. Cónica).

UNIDADE 5

A cor

- A relação entre a cor e os outros elementos visuais básicos;
- A cor como elemento expressivo da representação;
- A cor como elemento simbólico da representação;
- A cor como forma de representação;
 - . a qualidade, a tonalidade e a saturação da cor;
- A simbologia da cor;
- O contraste;
- Caracterização da cor;
 - . Cores primárias, secundárias e intermédias;
 - . Cores quentes e frias;
 - . Cores complementares.

UNIDADE 6

A Pintura

(Correntes Artísticas)

- Temas a representar;
- Os suportes;
- As técnicas;
- A arte digital.

UNIDADE 7

A escultura

- Os materiais, ferramentas e utensílios;
- Escultura com objectos recuperáveis.

Anexo 11

PLANIFICAÇÃO ANUAL, DISCIPLINA: **EDUCAÇÃO VISUAL** ANO: **9º**

INSTITUTO SILVA MONTEIRO
Ano lectivo 2008/9
Departamento Educação Artística e Tecnológica

PLANIFICAÇÃO ANUAL (LONGO PRAZO)

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO VISUAL ANO: 9º TURMA: A e B

Conteúdos
<p>UNIDADE 1 A Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none">- Signos Visuais. Sinais, ícones, símbolo;- O poder das imagens;- a imagem publicitária.
<p>UNIDADE 2 A representação Expressiva</p> <ul style="list-style-type: none">- O desenho Expressivo;- Os valores de Claro-escuro;- A expressividade da linha;- A figura humana (proporções e movimento; o rosto; as mãos).
<p>UNIDADE 3 A Representação Técnica</p> <ul style="list-style-type: none">- Materiais e instrumentos;- Dupla projecção ortogonal;- O sistema europeu;- A escala;- A cotagem;- Perspectiva Cavaleira;- Perspectiva Isométrica;- Perspectiva Cónica.
<p>UNIDADE 4 O Design</p>

- História do Design;
- Áreas do Design;
- . Design de comunicação;
- . O webdesign;
- . Design de produto;
- . Design de moda;
- . O ecodesign;
- Disciplinas que integram o design (antropometria, ergonomia);
- Metodologia do Design.

UNIDADE 5

A cor

- Luz-cor;
- Cor Pigmento;
- O círculo cromático;
- Contraste de cores complementares.

UNIDADE 6

A Pintura

- As correntes artísticas séc XX;
- Temas a representar;
- Os suportes;
- As técnicas;
- A arte digital.

UNIDADE 7

A escultura

- Os materiais, ferramentas e utensílios;
- Escultura com objectos recuperáveis;
- Higiene e segurança.

-

Anexo 12

PLANIFICAÇÃO Semestral, disciplina: Cinema e Artes Visuais, 7º ano

INSTITUTO SILVA MONTEIRO
Ano lectivo 2008/9
Departamento Educação Artística e Tecnológica

PLANIFICAÇÃO Semestral (LONGO PRAZO)

DISCIPLINA: Cinema e Artes Visuais ANO: 7º TURMA: A e B

Conteúdos

Unidade 1

- Conhecer organizações espaciais dominando regras elementares da composição digital.
- Entender o vídeo como meio expressivo dentro das artes visuais.
- Interpretar mensagens na linguagem digital - vídeo.
- Perceber os mecanismos perceptivos da cor e sua simbologia no vídeo.

Unidade 2

- Explorar as potencialidades dramáticas da luz, movimento e do som.
- Identificar e transmitir os diferentes tipos de transmissão e transformação de movimento.
- Reflectir e avaliar criticamente o trabalho individual. Criação e produção de um vídeo clip.

Unidade 3

- Produção.
- Edição.

Anexo 13

Projecto Curricular de Escola – Cinema e Artes Visuais

P:C:E – Projecto Curricular de Escola
Departamento Educação Artística e Tecnológica
DISCIPLINA DE CINEMA E ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
 - Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
 - Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
 - Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
 - Pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável;
 - Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada, de decisões;
 - Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
 - Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
 - Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

- Conhecer organizações espaciais dominando regras elementares da composição digital.
- Entender o vídeo como meio expressivo dentro das artes visuais.
- Interpretar mensagens na linguagem digital - vídeo.
- Perceber os mecanismos perceptivos da cor e sua simbologia no vídeo.
- Explorar as potencialidades dramáticas da luz, movimento e do som.
- Identificar e transmitir os diferentes tipos de transmissão e transformação de movimento.
- Reflectir e avaliar criticamente o trabalho individual. Criação e produção de um vídeo clip.

ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS

- Tecnologias da imagem
- Actividades de observação;
- Actividades de pesquisa;
- Actividades de resolução de problemas (técnicas/tecnológicas);
- Actividades de experimentação;
- Actividades de produção e edição.

MATERIAIS CURRICULARES E OUTROS RECURSOS DIDÁCTICOS

Cinema e Artes Visuais funciona em duas dinâmicas:

- Parte Teórica e Parte Prática;
- São utilizados os seguintes materiais para as aulas:
- Computador com acesso à internet;
- Retroprojector;
- Vídeos e CD roms
- Revistas e Jornais
- Visitas de estudo
- Livros
- Materiais riscadores
- papel

AVALIAÇÃO

A Avaliação da disciplina contempla 25% nas competências gerais e comportamentais e 75% nas competências específicas da disciplina.

Os 75% das competências específicas incidem sobre as seguintes actividades desenvolvidas nas aulas:

- Concretização das actividades de ensino e aprendizagem – produtos/tipo de registo/actividade dos alunos.
- Objectos (produtos socialmente úteis);
- Protótipos;
- Modelos (construção);
- Modelos (simulação);
- Montagens e edições experimentais;
- Ensaios técnicos experimentais;
- Documentos técnicos;

- Estudos (escritos, gráficos, etc.);
- Exposições temáticas;
- Debates/*role playing*;
- Apresentação oral de trabalhos;
- Produção
- Edição
- Outros.

Na avaliação dos trabalhos desenvolvidos nas aulas, são avaliados a:

- Capacidade de expressão e de resolução do problema;
- Apresentação e organização dos elementos e ideias no trabalho;
- Criatividade nas ideias apresentadas;
- Cumprimento adequado das técnicas utilizadas;
- Utilização do material e meios adequados;

Anexo 14

Projecto Curricular de Escola - Educação Visual

P:C:E – Projecto Curricular de Escola
Departamento Educação Artística e Tecnológica

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

Fruição-contemplação

- Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;
- Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;
- Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;
- Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;
- Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.

Produção-criação

- • Utilizar diferentes meios expressivos de representação;
- • Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem;
- • Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;

- Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;
- Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.

Reflexão-interpretação

- Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;
- Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais;
- Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;
- Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais;
- Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais, corrigidas/ultrapassadas com a aplicação de propostas simples, enquanto soluções tecnológicas para os problemas detectados;
- Ser um consumidor atento e exigente, escolhendo racionalmente os produtos e serviços que adquire e utiliza;
- Procurar, seleccionar e negociar os produtos e serviços na perspectiva de práticas sociais respeitadoras de um ambiente equilibrado, saudável e com futuro;
- Analisar as principais actividades tecnológicas, bem como profissões, na perspectiva da construção estratégica da sua própria identidade e do seu futuro profissional.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Comunicação Visual

- •Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais.
- •Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração, da banda desenhada ou do guionismo visual.
- •Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.
- •Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem.
- •Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.
- •Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas.
- •Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.

Elementos da Forma;

- •Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção.
- •Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas.
- •Compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria.
- •Entender visualmente a perspectiva central ou cónica recorrendo à representação, através do desenho de observação.

- •Conceber projectos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais.
- •Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção do volume.
- •Compreender a estrutura das formas naturais e dos objectos artísticos, relacionando-os com os seus contextos.
- •Perceber os mecanismos perceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtractiva, contraste e harmonia e suas implicações funcionais.
- •Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas.
- •Criar composições a partir de observações directas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios da expressão visual.

ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS

- Meios de expressão plástica
- Desenho
- Explorações plásticas bidimensionais
- Explorações plásticas tridimensionais
- Tecnologias da imagem
- Actividades de observação;
- Actividades de pesquisa;
- Actividades de resolução de problemas (técnicas/tecnológicas);
- Actividades de experimentação;

- Actividades de design;
- Actividades de organização e gestão;
- Actividades de produção (técnica e oficial).

MATERIAIS CURRICULARES E OUTROS RECURSOS DIDÁCTICOS

As aulas de Educação Visual contemplam duas partes: Parte Teórica e Parte Prática.

São utilizados os seguintes materiais para as aulas:

- Computador com acesso à internet;
- Retroprojector;
- Vídeos e CD roms
- Revistas e Jornais
- Visitas de estudo
- Livros
- Fotocópias
- Materiais de desenho expressivo e geométrico
- Tintas e suportes à pintura

AVALIAÇÃO

A Avaliação da disciplina contempla 25% nas competências gerais e comportamentais e 75% nas competências específicas da disciplina.

Os 75% das competências específicas incidem sobre as seguintes actividades desenvolvidas nas aulas:

Concretização das actividades de ensino e aprendizagem – produtos/tipo de registo/actividade dos alunos.

- Objectos (produtos socialmente úteis);
- Protótipos;
- Modelos (construção);
- Modelos (simulação);
- Montagens experimentais;
- Ensaios técnicos experimentais;
- Maquetas/projectos;
- Instalações;
- Portefólio de projectos;
- Documentos técnicos;
- Estudos (escritos, gráficos, etc.);
- Exposições temáticas;
- Debates/*role playing*;
- Apresentação oral de trabalhos;
- Outros.

Na avaliação dos trabalhos desenvolvidos nas aulas, são avaliados a:

- Capacidade de expressão e de resolução do problema;
- Apresentação e organização dos elementos e ideias no trabalho;
- Criatividade nas ideias apresentadas;
- Cumprimento adequado das técnicas utilizadas;
- Higiene e apresentação do trabalho;
- Utilização do material adequado;

Anexo 15
Questionário colectivo – Ficha Biográfica

INSTITUTO SILVA MONTEIRO

FICHA BIOGRÁFICA

Ano lectivo 2008/2009

1. O ALUNO

Nome _____

Naturalidade _____ Data de Nascimento ____ / ____ / ____

Filho de _____

e de _____

Morada _____

Código Postal _____ Telefone _____

2. O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome _____

Grau de Parentesco _____ Escolaridade _____

Profissão _____

Morada _____

Código Postal _____ Telefone _____

3. O AGREGADO FAMILIAR

	IDADE	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE
PAI			
MÃE			

Quantos irmãos tens? _____ Quantos trabalham? _____ Quantos estudam? _____

Que outras pessoas fazem parte do teu agregado familiar?

Tio Avô

Tia Avó

Outros Quem? _____

Com quem vives durante o tempo de aulas? _____

4. A TUA CASA

Onde vives? Aldeia Vila Cidade

Tipo de habitação:

Casa independente Apartamento

Habitação própria Habitação arrendada

Quantos quartos tem? _____

Partilhas o quarto com alguém? Não Sim Com quem?

Tem luz eléctrica? Não Sim

Tem água canalizada? Não Sim

Tem casa de banho? Não Sim

5. A SAÚDE

Tens algum dos seguintes problemas?

Dificuldades visuais Não Sim

Dificuldades auditivas Não Sim

Dificuldades de linguagem Não Sim

Tens alguma doença? Não Sim Qual?

Sofreste algum acidente? Não Sim De que tipo?

Quem contactar em caso de urgência _____

_____ Telefone _____

6. A VIDA ESCOLAR

Como te deslocas para a escola? A pé De autocarro Em transporte particular

Quanto tempo gastas no percurso casa-escola? _____

Para onde vais no fim das aulas? _____

Frequentaste o ensino pré-primário? Não Sim

Tiveste repetências? Não Sim Em que anos? _____

7. O ESTUDO

Quando estudas? Diariamente Vésperas de testes

Nunca

Estudas em casa? Não Sim

Tens um sítio onde possas estudar sem que haja barulho ou alguém a interromper-te?

Não Sim Tem luminosidade e temperatura adequadas? Não Sim

Quais as aulas que preferes?

Aulas em que há diálogo entre alunos e professor.

Aulas com materiais diversificados (vídeos, computadores...).

Aulas orientadas com fichas de trabalho.

Aulas de trabalho de grupo.

Preferes trabalhar: Em grupo Individualmente Porquê? _____

Tens alguém que te ajude no estudo? Não Sim Quem?

Em casa, costumavas falar sobre os estudos e a escola?

Nunca Raramente Frequentemente No fim dos períodos

Quais as disciplinas que mais gostas? _____

Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? _____

Qual a tua opinião em relação ao Estudo Acompanhado? _____

Qual a tua opinião em relação à Área de Projecto? _____

Qual a tua opinião em relação à Formação Cívica? _____

Quais os temas que gostarias de trabalhar nas diferentes áreas curriculares não disciplinares?

Costumas utilizar livros da biblioteca? Não Sim Que tipo de livros? _____

Se dependesse de ti, até que ano gostarias de estudar? _____

Porquê? _____

Qual gostarias que fosse a tua profissão? _____

Porquê? _____

8. A ALIMENTAÇÃO

Que refeições fazes diariamente?

- Pequeno-almoço. O que tomas/comes? _____
- Merenda da manhã.
- Almoço.
- Lanche.
- Jantar.
- Outra(s). Quando? _____

9. OS TEMPOS LIVRES

Como ocupas os teus tempos livres fora da escola?

- Ouvir música. Cantores/músicos preferidos _____
- Praticar desporto. Desportos preferidos _____
- Ver Televisão. Programas preferidos _____
- Ler. Leituras preferidas _____
- Ir ao cinema. Filmes preferidos _____
- Outras actividades. Quais? _____

Anexo 16
Questionário individual

Questionário.
Educação Visual e Cinema e Artes Visuais.

Para a realização das tarefas propostas neste último período, do ano lectivo de 2008/09, até que ponto. Foi para ti conheceres a obra de Helena Almeida?

Depois de conheceres parte da obra artística de Helena Almeida, qual foi a proposta de trabalho que mais gostaste de realizar. Explica por palavras tuas a proposta de trabalho e o modo como a resolveste.

Conhecer a obra da Artista em causa ajudou-te a entender os temas abordados no terceiro período?

Foi importante para ti pensares o corpo como um elemento e/ou imagem plástica?

Algumas das actividades desenvolvidas ajudaram para que te conhecesses melhor?

(podes utilizar o verso da folha para concluir as respostas)

Junho de 2009

Anexo 17
Guião de entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ALUNOS.

1. Helena Almeida

- A obra de Helena Almeida foi importante para vós? Porquê?
- Gostam das obras de Helena Almeida?
- Quais são as vossas dificuldades no entendimento das peças de Helena Almeida?

2. A Aula

- Participam na aula de Educação Visual/Cinema e Artes visuais? Costumam colocar questões ao professor?
- Nas aulas de E.V. e C. A. V. gostam mais de trabalhar sozinhos ou em grupo?
- O que é que gostam mais na aula de Educação Visual/Cinema e Artes visuais? E o que não gostam?

3. As tarefas

- Gostam de resolver exercícios com base na temática do corpo?
- Gostam mais de os resolver individualmente ou em grupo?
- Alguma das tarefas aplicadas foi uma ajuda para que se conhecessem melhor?
- Escolham um exercício que tenham desenvolvido na aula:
- Acharam-no interessante ou pouco interessante? Porquê?
- Precisaram de apoio para o resolver? De que tipo?
- O tempo que foi utilizado nas tarefas foi suficiente?
- a resolução de exercícios contribuiu para a vossa aprendizagem? Porquê?
- Façam um pequeno comentário sobre o que vos agradou mais e o que vos agradou menos ao longo das aulas em que tivemos por base a obra de Helena Almeida -3º Período.

Anexo 18
Curriculum Vitae

Habilitações académicas:

1994-1999 - Licenciatura em Artes Plásticas - Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

2004/5 – Pós-Graduação em Direcção Artística pela Escola Superior Artística do Porto.

Experiência profissional

1999/2007 – Professor de Animação Visual, Design e Merchandising, na Escola Profissional Esprominho, Escola Profissional de Mazagão, Triformis e Associação Comercial de Braga.

1999/2009 – Professor de Educação Visual, Fotografia, Cinema e Design na Direcção Regional de Educação do Norte. Escolas E. B. 2 e 3 de Caminha, Celorico de Basto, André Soares (Braga), António Feijó (Ponte de Lima), Póvoa do Lanhoso (Vila das Aves), Colégio do Vale/Instituto Silva Monteiro (Vizela).

2000/2005 – Formador e responsável pelo Atelier de Comunicação Artística no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

2000/2005 – Formador e responsável pelo Atelier de Comunicação Artística. Responsável pela elaboração do manual e respectivo Projecto Curricular no âmbito da Comunicação Artística e Auto-Conhecimento pela Plástica para Atelier inserido no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

2001 – Professor de Pintura no Estabelecimento Prisional de Braga.

2005 – Membro e colaborador na organização e gestão de colóquios, “mesas redondas”, temporada de arte para evento T`ARTE, - Guimarães - em parceria com Escola Superior Artística do Porto e Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Guimarães.

Director e professor no atelier de artes plásticas “Rabiscos”, em Braga.

2006 – Director Artístico do projecto/exposição “Este é o Meu Corpo”, no Museu dos Biscainhos, Braga.

Conferencista na Escola Superior e Artística do Porto sobre "A Fotografia e o Digital".

Formador de “Iniciação à Fotografia e Imagem Digital” para a Casa da juventude, Esposende.

2007- Ilustrador do livro de Valter Hugo Mãe para o projecto Pintar de Verde o Douro, com o título “São Salvador do Mundo”, para o Ministério da Cultura. Conferencista, sob o tema “O Corpo nas Artes Contemporâneas”, no espaço Censura Prévia, em Braga.

2008 – Formador no Workshop de Ilustração de Contos e Histórias para crianças na Feira do Livro de Riba D'Ave.

Exposições

Individuais

2001 - “Ma Poche and my Pocket”, Museu Nogueira da Silva, Braga.

2002 - “Cosa Mia”- espaço alternativo de pintura - P.Remy , Braga.

2003 - “Por 1 Fio”, Instalação na Associação Comercial de Braga

2004 - “PLACENTA”, bar/galeria O Meu Mercedes é Maior do que o Teu, Porto.

2004 - “PLACENTA versus II”- Codebar, Braga.

2005 - “Disconnected”, Casa das Artes do Porto

2008 - “Circo Completo” - Galeria Bernardo Marques, Lisboa

2008/9 - “S. Salvador do Mundo” - Bibliotecas Municipais de Porto, Gaia e Lousada e no X Festival de Literatura Infantil de Pontevedra, Espanha.

2009 – “Hand Job”, Galeria Fábulas, Lisboa.

Colectivas

2004 - “Tas na minha t-shirt”, livraria 100ª página – Braga.

2005 - “As questões de se ser artista e de se querer ser”. Arte pública – intervenção pública urbana na cidade de Guimarães.

2005 - Fotografia - espaço Convívio – Guimarães – registos de arte pública/urbana.

2005 - “Eu”, Colectiva no Museu de ARTE de FÃO

2005 - “Amostra em Digressão”, Restart, Lisboa

2006 - “Este é o Meu Corpo”, Museu dos Biscainhos.

2006 - “Optimismo”, Livraria XM, Coimbra

2007 - Exposição-ciclo de mini-espectáculos para CENSURA PRÉVIA, Braga.

2007 - Projecto IMAN, Festival de Arte Experimental, Casa das Artes de Famalicão.

2008 - “7 Projectos Individuais”, Cidadela de Cascais.

2008 - "Mural Magnético" - Galeria Yron, Lisboa