

PROJETO "ANTES E DEPOIS"

"Before and After" Project

PESTANA, Assunção¹; NEIVA, Manuel²

Resumo

No âmbito do curso de licenciatura em educação musical, na escola superior de educação Jean Piaget (Vila Nova de Gaia - Portugal), os docentes e estudantes da unidade curricular - atelier de expressões integradas da expressão corporal e artística - conceberam, desenvolveram e apresentaram uma *performance* de forma participativa e articulada, de modo a (re)construírem e avaliarem processos criativos e artísticos a partir das didáticas específicas da expressão plástica, corporal e dramática, com o recurso e a integração de tecnologias de informação e comunicação. O projeto desenvolveu-se sob uma metodologia de criação coletiva (*devised theatre*) e permitiu o desenvolvimento de competências de utilização de diferentes linguagens estético-expressivas e o (re)conhecimento da importância e metodologias das expressões integradas em contexto pedagógico.

Abstract

In music education graduate program course, of the education Jean Piaget College (Vila Nova de Gaia - Portugal), teachers and students worked together in visual arts and movement expression. They designed, developed and presented a performance in a participatory and coordinated order to (re) construct and evaluate artistic and creative processes from the specific teaching of visual, movement and drama expression, with the integration of information and communication technologies. The project was developed under a collective creation methodology (*devised theater*), and allowed the development skills for using different expressive languages and aesthetics and the importance of knowledge development and methodologies of the integrated expressions in a pedagogical context.

Keywords: graduate education; project; collective creation; integrated expressions.

Palavras-chave: Formação inicial; projeto; criação coletiva; integração das expressões.

Data de submissão: Setembro de 2012 | **Data de publicação:** Dezembro de 2012.

¹ ASSUNÇÃO PESTANA - Escola Superior de Educação Jean Piaget – Portugal. Correio eletrónico: mpestana@gaia.ipiaget.org

² MANUEL NEIVA - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal. Correio eletrónico: manuel.neiva@gmail.com

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais são acompanhadas por evoluções tecnológicas e estes processos de transformação nas relações e comunicações inter e intrapessoais refletem-se nas vivências dos estudantes e dos docentes (DAY, 2001). Deste modo, requer-se uma constante concetualização da formação como um processo permanente e constante, em que a formação inicial ganha uma responsabilidade preponderante por caracterizar-se como o espaço de aquisição e desenvolvimento de competências basilares na profissionalidade dos futuros docentes.

A emergência de uma unidade curricular denominada - Atelier de Expressões Integradas da Expressão Corporal e Artística - no segundo ano do curso de Educação Musical da Escola Superior de Educação Jean Piaget, assenta nesta crença de formação ecológica e estruturante do desenvolvimento do sujeito. Não obstante, apesar da sua abordagem "conteúdal" já figurar a pluridisciplinaridade, porquanto as quarenta horas de lecionação são equitativamente distribuídas por dois docentes com especialidades distintas, não se confina ao carácter individual da formação, pois pressupõe a experimentação de metodologias artísticas colaborativas que devem findar num produto *performativo*, nem se confina ao recurso das expressões previstas: plástica, corporal e dramática.

Assim, numa perspetiva em que a educação artística integra diferentes linguagens e deve convocar intencionalmente outros recursos e/ou indutores, os responsáveis e participantes deste projeto elegeram algumas Tecnologias de Informação e Comunicação como mediadoras e objetos do/de trabalho. Uma vez que a tecnologia não garante a formação da educação; que a presença das TIC no ensino é irreversível; que as sinergias entre os interlocutores de um modo criativo e dinâmico é o que produz conhecimento, uma vez que as TIC apoiam-se nas teorias da programação neurolinguística - em que o conhecimento é construído pelos canais sensoriais VAC (visual; auditivo e cinético) - (PARCIANELLO, 2011); é preciso intercâmbio entre as áreas de saber, estudantes e docentes. A saber alguns recursos tecnológicos utilizados: correio eletrónico; blogue; fotografia digital; vídeo; equipamentos de captação e projeção de som e imagem; serviços e dispositivos de armazenamento de informação. O benefício da utilização destes instrumentos cumpre a prossecução dos objetivos desta unidade curricular e espera-se que os estudantes, tendo compreendido a sua importância, apliquem estas tecnologias de comunicação nas suas futuras práticas pedagógicas e artísticas.

Este artigo reflete *à posteriori* um percurso realizado sob a metodologia do trabalho de projeto, e mais especificamente a partir do conceito de criação coletiva, assente na sequencialidade de três momentos - concepção, desenvolvimento e avaliação.

Concepções e/para desenvolvimentos

Na senda do desenvolvimento de competências específicas de cada expressão e da construção de uma *performance* integradora, estruturante e fundamentada, os docentes, apesar de não trabalharem em simultâneo com o grupo de estudantes, geriram comumente os conteúdos e as estratégias da unidade curricular (perspetivação sócio temporal das expressões integradas - expressão plástica, corporal e dramática; o jogo como instrumento e veículo de aprendizagens; oficinas artísticas: dimensões: estética - visual - performativa; estratégias interativas e participativas, promotoras da articulação curricular das diferentes linguagens artísticas) da seguinte forma. Em cerca de metade das horas de contato de cada docente abordaram-se experiencialmente diferentes tipologias de atividades e recolheram-se elementos para a definição do projeto. Na outra metade das horas de contato produziram-se e/ou organizaram-se as diferentes narrativas - visuais, cinéticas e auditivas - que constituíram as diferentes ações executadas pelos estudantes e fruídas pelo público em espaço pedagógico; num esforço do uso e domínio (inter)ativo das linguagens artísticas e tecnológicas. Foi nesta transição que se fixaram dois temas para a *performance*: dilemas entre "antes-depois" (e.g. natural-artificial; pessoal-profissional; singular-plural) e induções de John Cage e Edgar Varèse. A cristalização destas referências dominantes não ocorreu no início do projeto pois “para que alguma coisa de qualidade possa acontecer, é necessário em primeiro lugar criar um espaço vazio. Um espaço vazio permite o nascimento de um fenómeno novo” (BROOK, 1993, p.12). Mas estas opções vieram expressar o enquadramento desejado nas relações contextuais entre o cognitivo, o cultural e o empírico; ou seja, a decisão das temáticas e das influências musicais foram justas: à metafísica, à abstração, ao paradoxo, à efemeridade e à subjetividade.

Expressão Plástica

A Expressão Plástica, na perspetiva performativa/plástica subjacente a este projeto, assume-se na dimensão multimédia/intermédia, enquanto elo expressivo dessa inter-relação da Expressão Dramática e Movimento. Esta foi assente em diferentes domínios concetuais e experienciais que vão desde: a planificação de atividades, modos de concretização e gestão e avaliação. Veja-se em seguida os pressupostos conducentes às trajetórias de um roteiro recreativo que possibilitaram a (re)interpretações e intercâmbios de aprendizagens artísticas desenvolvidas ao longo deste processo criativo.

Através de um enfoque construtivista, privilegamos um(a):

- (i) Dualidade experiência e investigação;
- (ii) Tratamento de conceitos;
- (iii) Procedimentos (materiais, ferramentas, suporte, tempo, tipo de agrupamento)
- (iv) Processos, observações e debate em sala de aula;
- (v) Aplicação das TIC e TICA, determinantes no manuseamento de diferentes semânticas, âmbitos pedagógico-didáticos artísticos, transdisciplinar.

Para tal, comprometemo-nos com uma prática letiva que foi implicada na investigação e que nos proporcionou uma produção de diferentes tipos de narrativas produzidas pelos alunos de Formação Básica da ESE Jean Piaget, 2011/2012, no quadro de uma Prática (e) da Educação Artística e Artes.

Nesta linha de atuação, partilhamos do posicionamento de autores que elegem a prática da investigação - narrativa em Educação Artística (AGRA, 2006; PESTANA, 2012) como meio recriador de realidades de aprendizagem artística, sua de estruturação, e neste caso particular associado a aplicações diferenciadas multimédias.

Desde logo esta opção permitiu-nos partilhar sítios e ambientes estimuladores de novos conhecimentos, transversais, bem como (re)formular conceções e reflexões por parte dos narradores/alunos, sobre a sua própria construção de conhecimento artístico, num enfoque transdisciplinar. Uma perspetiva da Educação Artística no Ensino Superior dirigida à especificidade do curso que opta pela construção de narrativas conducentes a uma compreensão de percurso, através do relato das experiências artísticas desenvolvidas, organização formal, via espaço misto, físico e virtual, pelos estudantes citados.

Poderemos afirmar ainda, que esta metodologia narratológica permite-nos conduzir à (re)interpretação de arte "(f)actos", observância de arte-dados curriculares, como ainda a inclusão debates em espaço letivo, sobre a Arte Performance e Intermédia, desenvolvidos por artistas (e) educadores.

Por outro lado, as TIC/TICA concorrem para o afinamento de estratégias de ensino artístico, quer através de uma abordagem de Arte Digital (ARANTES, 2005) incluída numa Educação Artística Performance e Intermédia, quer pela capacidade de (re)criação de versões videográficas/fotográficas sobre um evento, matéria criativa e crítica sobre modos de fazer/agir em diferenciados ambientes sócio-artístico-educativos.

Destaque-se, assim a capacidade destas ferramentas pedagógico-didáticos por permitirem a viabilização de novas competências transversais, estudante-docente, nesta dimensão artística e educativa (TRIBE & JANA, 2006).

Segue-se um quadro que pretende visualizar as vantagens da aplicação destas citadas ferramentas - TIC/TICA, no quadro da aprendizagem artística.

Interação, visionamento, manipulação.
Novas formas de experimentação visual espacial.
Tipos de perceção análise crítica e reflexiva.
Narrativas reconstrutivas/recreativas.
Registos áudio-gráfico-semânticos, enquanto promotores de novos produtos.
Extensão do pensamento criativo em termos artístico-educativo.

Quadro 1 - Patamares de (re)produção artística através de ferramentas pedagógicas

Poderemos deste modo avançar que estas ferramentas contribuem para a interação de metalinguagens artístico-educativo que, por sua vez, serão indutoras de novos ensinamentos experimentais, artísticos, tipos de análises e/ou estudos práticos em uso educativo.

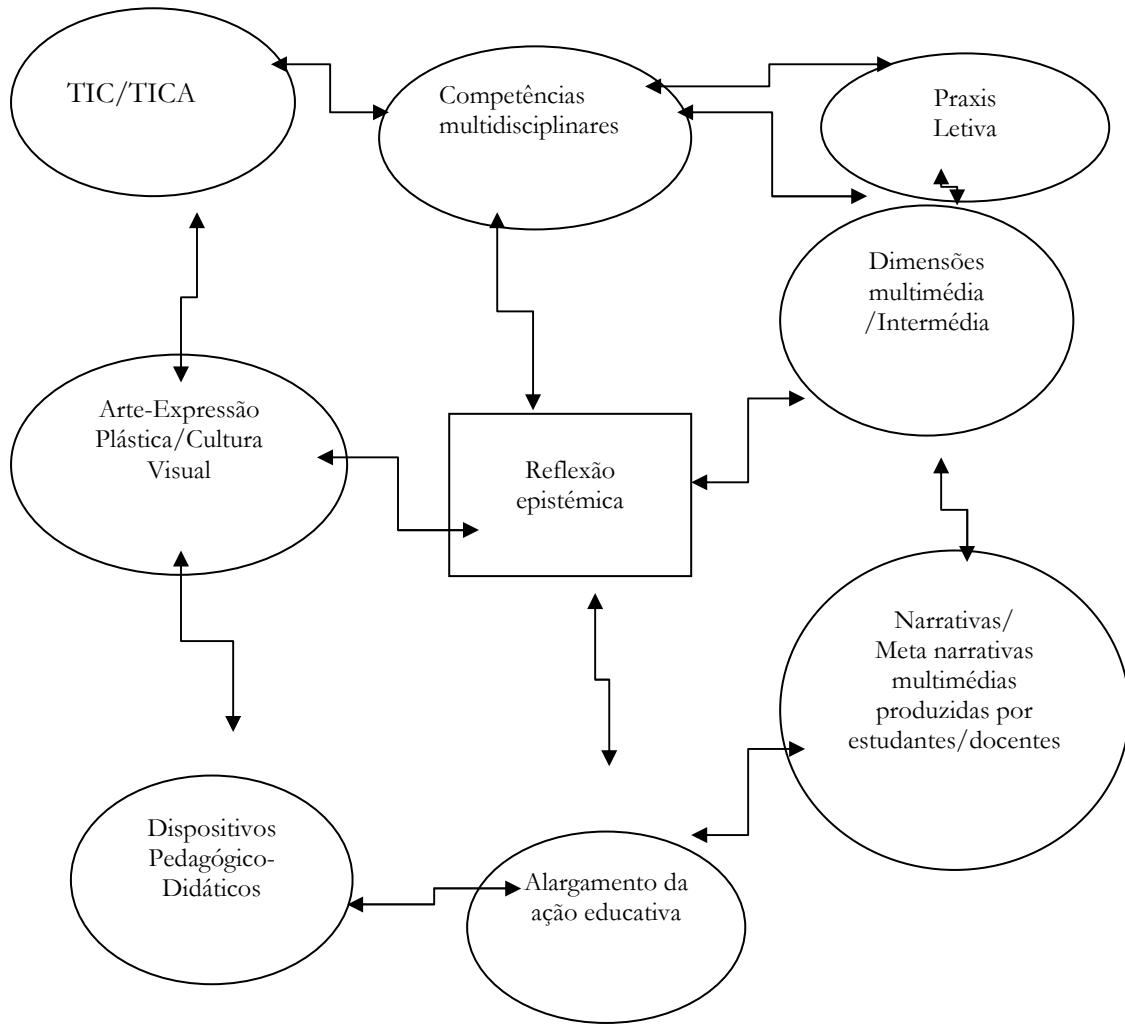
De facto, a inclusão destas ferramentas assume-se hoje incontornável no âmbito pedagógico-didático e investigativo, já que contribuem para a concetualização e crítica das práticas educativas, seja através da análise das narrativas expostas, seja por motivarem novas abordagens pedagógico-didáticas no campo do ensino-aprendizagem artístico.

Por outra parte, não poderemos deixar de focalizar as imagens produzidas no âmbito do projeto em abordagem da Expressão Plástica, a dimensão da cultura visual subjacente a este discurso plural, onde se assinala o TIC também na sua vertente da Arte digital. Vejamos como Freedman (2006), com a sua teoria da cultura visual, numa abordagem que permite uma leitura artística de pendor holístico, de diferentes formatos de registo, abarca o conhecimento acadêmico e, também, popular:

“Las artes visuales componen la mayor parte de La cultura visual, que es todo lo que los humanos forman y sienten a través de la visión o de la visualización, y que da forma al modo como vivimos nuestras vidas. El uso del término cultura visual proporciona, de forma inherente, el contexto para las artes visuales en sus efectos y destaca las conexiones entre las formas de la arte popular y las bellas artes. Incluye las bellas artes, el arte tribal, la publicidad, el cine y el vídeo, el arte popular, la televisión y otras actuaciones, el diseño y los electrodomésticos del hogar, juegos de ordenador y diseño de juguetes, y otras formas de producción y comunicación visual” (FREEDMAN, 2006, p. 25).

Concilia-se esta inteiração Expressão Plástica /Artes digitais/TIC pela potencialização de novas dinâmicas criativas, num contexto da cultura visual levando a um estudo integrado da imagem, independentemente do seu estatuto e do seu formato, daí conseqüente, do seu valor. Por sua vez, vai servir para a construção da identidade da imagem, não ficando esta rotulada de ‘popular’ ou ‘artística’.

Freedman (2005; 2006) põe ainda em questão leituras praticadas – leitura VS ilustração – e defende que a leitura visual é interdisciplinar e plurimodal, isto é, não fica limitada à leitura das obras de arte, mas vai mais além e incorpora outros conhecimentos. Contudo, na nossa óptica, a leitura deve ser feita numa perspectiva académica, descrevendo e interpretando as imagens, nesse estudo, como Friedemann defende, mas incorporando outras áreas científicas, nomeadamente das Ciências Humanas, que permitem um melhor conhecimento da realidade visual e, ainda, a sua compreensão; procuramos, pois, conciliar as duas dimensões, já que entendemos que a leitura e interpretação conduzem à compreensão das obras, versus imagens manipuladas e, uma vez, a nova imagem incorporada, a (re)construção do conhecimento faz-se em função não só do objecto estudado, mas também tendo em conta o contexto em que foi produzido e, ainda, em função do sujeito, quer em termos dos seus conhecimentos anteriores, como da sua cultura visual, quer no âmbito formal, quer no âmbito não formal.



Quadro 2 – Roteiro da *praxis* reflexiva conducente a uma didática transdisciplinar artística (autoria da autora)

O estudo das imagens, numa abordagem contextual, implica um reconhecimento e uma aceitação ou rejeição do observador de acordo com a sua estrutura vivencial, tanto artística como cultural. Neste sentido, a educação artística, no campo da construção e manipulação permite formular novas propostas visuais a “Imagem” (conceito de Freedman). A abordagem da arte como produção cultural refere-se à crítica e à simbologia cultural; assim sendo, derivou-se para a produção de imagens, tal como refere Freedman, numa conceção outra – a conceção de “Imagem” de espectro abrangente:

- i) através do campo do fluxo espaço-temporal criativo orientamos a produção artística proposta na modalidade *site specific* (formas artísticas produzidas/imagem para ambiente e espaços definidos);
- ii) pela necessidade de obtenção de um processo/produto de qualidade artístico confrontamo-nos com a Cultura Escolar Artística vigente do grupo de trabalho,

contrapondo um outro *modo de fazer artístico* e valorizado pelo sentido estético implicado em atitude e valores;

- iii) pela aceitação do conflito concetual, demos primazia ao estudo da fragmentação, *collage/décollage*/desconstrução e reconstrução do objeto artístico;
- iv) no âmbito das leitura múltiplas, optamos pela leitura das imagens sugerindo questões de representação, indagamos significados relacionados, no sentido de novas codificações, narrativas e meta narrativas múltiplas e interconectadas.

Assim sendo, estudar/recriar imagens, no âmbito da expressão plástica *versus* artes digitais (TIC/TICA) na formação de professores, implica diversificar os campos de análise e interpretação bem como os contextos onde elas são produzidas, numa abordagem transdisciplinar. Neste sentido a nossa proposta metodológica centra-se numa metodologia de tipo qualitativa.

Expressão corporal e dramática

Muitas vezes pretende-se uma distinção objetiva e clara entre expressão dramática e teatro, entre expressão corporal e dança; se por um lado são possíveis estas distinções pelo fato das primeiras visarem o desenvolvimento do sujeito e não o "fazer" artístico, acreditamos que é este "fazer", mesmo em contexto pedagógico, que favorece esse desenvolvimento.

Não obstante, as capacidades de fruição e análise artísticas são/foram estimuladas pela visualização de alguns registos de vídeo de dança-teatro de reconhecido mérito e valor cultural e artístico; que são/foram nucleares para a criação de (pré)disposições para uma cultura artística, crítica, democrática e para uma consciência coletiva de corporeidade, como base de um projeto desta tipologia. Assim, perseguiu-se a ideia da arte (e.g. teatral) como instrumento social propondo a sua dessacralização em favor da ação formativa e por consequência do conhecimento, compreensão e transformação do sujeito de ator a autor no mundo, resgatando-se a dicotomia e a simbiose entre: jogo-exercício; divertimento-trabalho; e processo-produto.

Guss (2005) defende que o jogo (dramático/teatral), por coordenar o desenvolvimento de múltiplos símbolos artísticos, postula uma inteligência dramática. Esta inteligência, além de ser desenvolvida, pode ser avaliada nos indicadores da prática estética e reflexiva; por exemplo quanto à presença de intertextualidade nas ficções ou ainda à existência de diferentes estruturas dramatúrgicas (diálogo; monólogo; narração).

Deste modo, as experiências iniciais foram de uma qualidade e quantidade significativas, no sentido dos estudantes vivenciarem exercícios de regras e de improvisação; a partir de jogos tradicionais simples e complexificados, da pesquisa da variáveis e qualidades do movimento no espaço em dinâmicas individuais, de pequeno e grande grupo, da exploração de diferentes indutores (LANDIER & BARRET, 1994) isoladamente e/ou em associação - objetos; imagens; sons; personagens; texto - e da abordagem simultaneamente afetiva, perceptiva, motora, vocal/verbal e dramática.

Ao prescindir-se de um texto dramático, que poderia fornecer ao processo um tom autoritário, reduziu-se a noção do protagonismo e maximizou-se a ideia democrática de criação coletiva como objeto de aprendizagem e de reflexão crítica.

As segundas experiências tomaram o formato de tarefas: inicialmente de um minuto e depois de dois minutos, que cada estudante realizaria sequencialmente; mas não de forma linear. Ou seja, o desempenho, a percepção e a avaliação inter e intra-individual entre estudante(s)-professor(es) de uma tarefa para outra, tornou possível a complexificação das dimensões trabalhadas e o enriquecimento da "inter-representação". Em alguns casos encontraram-se articulações temáticas e/ou cénicas o que repercutiu no trabalho de pares e mesmo na partilha/apropriação de segmentos comunicacionais.

Os estudantes ao mobilizarem os recursos narrativos fruídos e construídos previamente, ao improvisarem sobre códigos teatrais, ao pensarem sobre a polissemia dos mesmos e sobre as personagens, ao escolherem e/ou criarem momentos para uma possível representação, ao experimentarem criticamente diferentes tipos de organização e montagem temporal, espacial e cénica, ao perceberem como funcionam os jogos teatrais, estão/estiveram a operacionalizar narrativas com conceitos dramatúrgicos.

“Onde a negociação narrativa está implicada, os narradores e os espectadores experimentados podem aprender e, de facto, aprendem a tornar a vida mais fácil, graças à ajuda mútua para compreender até que ponto as histórias se conjugam, a partir de que perspectiva, e assim por diante” (BRUNER, 2000, p. 131).

As intenções de encenação que nortearam a composição das diferentes narrativas foram: revelar alternativas de leitura não evidentes; mostrar as possibilidades implícitas na diferença e na contradição; substituir, no público, a emoção pelo pensamento. Deste modo, o desenvolvimento desta prática dramaturgica e a fixação da estrutura pós-dramática caracterizou-se por momentos entrecortados de: monólogos físicos, verbais, heterogêneos; contracenas sincronizadas ou antagônicas; com ou sem materiais; em respeito à diferenciação e à reflexão técnica, estética e ética. O carácter dialético desta dramaturgia propôs como resultado a fragmentação e a quebra de linearidade, por meio do discurso experimental.

Quanto aos procedimentos que estimulamos os estudantes utilizarem e que se repercutiram na *performance*, foram: técnicas de montagem (o mesmo acontecimento apresentado por várias perspectivas, ações em simultâneo, repetição de gestos, resumos, interrupções, entre outras); ações diversificadas (excesso e ausência de som e/ou movimento; interlocução direta com o público) que provocam uma fragmentação e descontinuidade na ação; temas sociais que provocam nos espectadores um desprendimento à intriga em benefício de uma reflexão sobre os mesmos; visibilidade das fontes de vídeo e som; ausência de cenários, perseguindo o abandono da noção da quarta parede.

Este processo afigurou-se harmonizado com as propostas e os três princípios teatrais de Gauthier (2000): ensaio experimental (repetição de ações para se conseguir dominar as primeiras técnicas do teatro); trabalho livre (a autonomia, entusiasmo e energia dos sujeitos nas atividades); e o suporte do meio (disponibilização de condições e materiais para efetuar as experiências).

Torna-se/Tornou-se clara/o que na criação coletiva, nestes moldes, o processo pode não estar inicialmente vinculado ao texto, mas a três vetores: o coletivo (com participação física e reação do/no grupo); o individual (a partir da autonomia de movimento, consciência e concentração da pessoa); e o contextual (sobre a intenção significativa desejada) (STOBBAERTS, 2001).

Avaliação

Com base na referida dimensão narratológica transdisciplinar em uso neste projeto comum, Artes Plásticas, Expressão Dramática e Movimento, esta resultou num prática letiva em consonância, sustentada no cruzamento de diferentes semânticas, sejam verbais, visuais, sonoras e digitais, pelos estudantes, que por sua vez foram geradores de outras meta-narrativas e metalinguagens artístico-educativas plurais, em todo este desenvolvimento criativo; como ilustração cf. quadro 3.

Narrativa da estudante A. apresentada na performance com um gravador de bolso	Narrativa do docente, ulterior e sobre a performance
<p>O que eu pretendia era manter-me em silêncio. (SILÊNCIO) Mas a minha pretensão foi recusada... PORQUÊ?!... SIM: porque é que a minha pretensão foi recusada? (SILÊNCIO) Sou contestatária, sim. Para os “contestados” sou... IN-SU-POR-TÁ-VEL. Porque não desisto. Porque é que não me posso manter um minuto em silêncio? (SILÊNCIO)</p> <p>Pois se me foi pedida uma <i>performance</i> de um minuto, continuo COMPLETAMENTE persuadida de que seria perfeitamente admissível manter-me em silêncio, como John Cage no seu 4’33. A experiência do silêncio é... diferente: nunca é igual! E os diferentes sons do silêncio constroem uma <i>performance</i> que permanece igualmente na memória de cada um...</p> <p>John Cage disse: <i>“People expect listening to be more than listening. I love sounds, just as they are, and I have no need for them to be anything more. The sound experience which I prefer to all others is the experience of silence. And this silence, almost anywhere in the world today, is traffic.”</i></p> <p>Mas também sou apologista da HONESTIDADE. A verdade, é que sempre assisti DELICIAADA, mas verdadeiramente DELICIAADA às <i>performances</i> corporais e vocais dos restantes colegas. Mas eu... EU NÃO CONSIGO. Sinto-me ridícula; uma perfeita imbecil. (SILÊNCIO) No entanto, há um local em que me transfiguro: se fosse “com os outros” já conseguia. Ou com uma máscara. Adoro o Carnaval e desfile, cada ano, sem me sentir ridícula, mesmo sendo observada por mais de 1.000 pessoas. Sinto-me bem. Totó, não é?! Sou eu! Pelo silêncio!</p>	<p>Um corpo fechado ascendente sobre o vídeo que no fim se desfoca pelas direções</p> <p>Positivo-negativo do antigo ao novo</p> <p>Pele exposta à água e ao espelho</p> <p>O ovo ou a galinha</p> <p>Toca o telefone quando os homens batem à porta com a força do sensual à masculinidade</p> <p>Do quotidiano mecanizado</p> <p>Ao fragmento repetido até ao excesso</p> <p>Corpos sem voz à sombra da Chuva no carro da imagem</p> <p>Voz gravada na imobilidade dos intérpretes</p> <p>Exposição da projeção</p> <p>Da semente à disquete que cresce no silêncio</p> <p>Da terra no banco que ensina</p> <p>Não cai o pano e na inconformidade</p> <p>Do público circunscreve-se a criação artística</p> <p>Como construção</p> <p>Fundadora de práticas virtuais do profissional</p> <p>Em educação e/ou da música.</p>

Quadro 3 - Meta-narrativas do processo-resultado

No decorrer do referido projeto, de cariz educativo *versus* investigativo, servimo-nos de uma metodologia tipo qualitativa que nos permitiu registar o pulsar de todo desenvolvimento do processo alicerçado em TICS e TICA (e.g. utilização da plataforma *blogguer*; estruturação, experimentação e fixação de um guião do texto espetacular; criação de uma apresentação multimédia que fundia diferentes exercícios no âmbito da fotografia e do *vídeo-performance*; reflexões individuais e colaborativas - formais e informais - promotoras da consciencialização dos processos e dos resultados). Todos estes instrumentos mobilizaram competências desenvolvidas tanto a nível teórico como prático, o que pressupôs a construção e/ou o desenvolvimento de conhecimentos específicos na/da temática. Esta aferição foi possível com o auxílio de notas de campo, recolha de narrativas escritas dos alunos e respetiva seriação.

Desde logo, este projeto levado a cabo por um grupo de estudantes-docentes pretendeu cartografar uma prática formativa artística transdisciplinar, onde em diferentes sessões foram-se moldando e (trans)figurando ideias, através sequência de debates entre docentes e estudantes, com vista à formulação de um desenho e planeamento de factividades e respetiva produção e apresentação/registo à comunidade letiva, sugerindo um tipo de *Cultura* expressiva dialogante, performativa, visual e digital artística intermédia em ambiente educativo, onde se faz notar tanto ao nível das diferentes competências específicas adquiridas, estruturação e respetiva avaliação (PESTANA, 2011).

Neste sentido, o processo de elaboração e produto final distingue-se no campo da Educação Superior Artística no âmbito de Ensino Básico, pela análise e reflexão crítica consequente, postulada na compreensão crítica de uma Educação Artística cujo enfoque é a sua dimensão plural.

Para uma melhor compreensão de significados múltiplos produzidos ao longo das diferentes sessões, criaram-se pontes entre os vários domínios do saber artístico: através do (re)fazer continuado de formas; dos estudos de obras de autores de referência no campo artístico-educacional; dos espaços e *performances* pluri e interdisciplinares desenvolvidos/as no citado projeto. Estas opções estratégicas de formação configuram, neste trabalho escolar, um processo de ensino e de aprendizagem que se revê numa Educação Artística vinculada à representação ficcional criada pelo estudante-docente, fruto de uma reflexão colaborativa que visou a ampliação intertextual consequente evolução formativa artística dos intervenientes deste projeto (FERRAZ, & FUSARI, 1999; RUIZ,

1996). Segundo esta a concepção pós-moderna da Educação Artística, esta implicou ainda a focalização da dimensão socioeducativa, enquanto modelo concetual subjacente a um modelo de pensamento construtivo em ARTE.

Desde logo, estas dimensões pedagógicas e didáticas enunciadas foram conducentes a um processo construtivo/artístico, cujas finalidades, intencionalidades e *praxis* educativas, visaram uma dimensão "transmedia", tanto ao nível de aquisição de competências pelos estudantes, como na produção dos artefactos que contribuiram para a apresentação do mesmo.

Por último, refira-se que, a avaliação deste projeto foi expressa na da unidade curricular, constituída por registos escritos e digitais em portefólio e sua apresentação pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRA, M. J. (2007). *Líneas de investigación en Educación Artística*. In *Revista Contacto*, Nº especial. Cidade da Praia: UniPiaget de Cabo Verde. Pp 143-169.
- ALTHEID, D.; COLEYTLE, M.; DEVVRIESE, K, & SCHENEIDER, C. (2008). *Emergent Qualitative Document Analysis*. In Nagy – Hesse-Biber & Leavy, P. (edit) *Handbook – Emergent Methods*. New York: The Guilford Press. Chapter 6, pp. 127-151.
- ARANTES, P. (2005). *Arte e Mídia – Perspectivas da estética digital*. São Paulo: Editora Senac.
- BROOK, P. (1993). *O diabo é o aborrecimento – Conversas sobre o teatro*. Porto: Edições Asa.
- BRUNER, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- FERRAZ, M. H., & FUSARI, M. F. (1999). *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Edições Cortez.
- FREEDMAN, K. (2005) *Cultura Visual e identidade*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogia, nº 321.
- FREEDMAN, K. (2006) *Ensenar la Cultura Visual, curriculum, estética y la vida social da arte*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- GAUTHIER, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra/Livraria Minerva Editora.
- GUSS, F. G. (2005). *Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences*. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ691398> (Acedido em 26/02/2012)

- LANDIER, J. C. & BARRET, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições Asa.
- PARCIANELLO, L. (2011). *Docência no ensino superior: o uso das novas tecnologias na formação de professores na licenciatura*. <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/docencia-no-ensino-superior-o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-na-licenciatura-5035048.html> (Acedido em 01/03/2012).
- PESTANA, A. (2011). in Tese Doutoral: *Educação Artística, da prática artística à prática docente, as Pastas e os Blogues como dispositivos pedagógico-didáticos*. Santiago de Compostela: Facultad de Educación: Universidad de Santiago de Compostela.
- RUIZ, J. M. R. (1996). *Teoria del curriculum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Universitas, S.S.A.
- STOBBAERTS, G. (2001). *O corpo e a expressão teatral*. Lisboa: Hugin Editores Lda.
- TRIBE, M. & Jana, R. (2006). *New Media Art*. London: Taschen.