



## SIMPÓSIO

"Parcerias Criativas- CONSTRUINDO "COMUNALIDADES" ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS"

### MODERADORA:

Valente, L.

### PARTICIPANTES:

Alinho, C., Bezelga, I., Chafirovitch, C., Eça, T., Espiridião, A., Wengorovius, R., Proença, A.,

### COMUNICAÇÃO :

**A feira do Imaginário - Uma investigação sobre os processos criativos na realização de um projecto de intervenção artística na comunidade**

**Bezelga, Isabel & Espiridião, Alexandra**

[imgb@uevora.pt](mailto:imgb@uevora.pt)

[alexa@uevora.pt](mailto:alexa@uevora.pt)

A presente comunicação focará num primeiro tempo os aspectos pertinentes de um **processo de formação supervisionada** no âmbito de um projecto de investigação-acção realizado na área da Educação intercultural desenvolvido no seio do Projecto MUS-E e num segundo tempo gostaríamos de vos dar conta do processo de criação de uma das intervenções realizadas em conjunto com o PIM-TEATRO – **A Feira do Imaginário** – e discutir a sua importância como mobilizadora junto da comunidade.

Estamos certos que este tipo de intervenção, através da criação de um objecto estético e artístico de natureza interdisciplinar, potencia a *intervenção comunitária junto da população e a mobilização de parcerias com agentes e instituições locais*.

**O projecto de investigação-acção** decorreu na Escola Cruz da Picada em Évora, onde estão presentes diversas comunidades, nomeadamente a comunidade cigana. Envolveu além de alunos e professores, um grupo de 4 "**professores/artistas**" que trabalharam numa perspectiva interdisciplinar as áreas da música, drama, dança e artes plástica, integrados no Projecto Internacional MUS-E (Artistas na Escola). Compreendeu três fases, sendo realizadas entrevistas a professores e a artistas na primeira e última fases do processo, sendo que na Segunda fase, a mais ampla, contemplou um processo de formação colaborativa em acção, com a equipa de "**professores/artistas**"

Dada a sua extensão, na presente comunicação será feita referência apenas aos resultados mais relevantes no que se refere ao processo de monitorização da intervenção artística que implicou montagem de ciclo de supervisão.

Importa-nos abrir à discussão a relevância deste tipo de acção já que se nos afigura como uma antecâmara de uma **intervenção comunitária através das artes** ao abrir-se ao exterior, com manifestações artísticas mobilizadoras da participação da família e dos vizinhos.

Comecemos então por vos situar no contexto da sua realização:

**O PROJECTO MUS-E**, (Musas Europa /Artistas na Escola), é um projecto de cariz artístico, educativo e social criado, em 1994, por Yehudi Menuhin, um grande músico, mas, e sobretudo, um grande homem.

Violinista incomparável desde a mais tenra infância, conceituado maestro na segunda parte da sua longa vida, Yehudi Menuhin iniciou uma carreira musical sem entes nos Estados Unidos, aos sete anos que o levou a todas as cenas musicais do mundo, considerando-se a si próprio um cidadão do mundo. A sua carreira pautou-se sempre por uma extraordinária visão universalista da música, trabalhando um vasto repertório que vai de Bach, Ravel e Beethoven à música a, com incursões na música barroca e nas improvisações jazzísticas. Gostava de acompanhar e divulgar todas as diversidades musicais. O seu

fascínio e respeito pelas diferentes culturas levaram-no a tocar tanto com os grandes da música indiana como Ravi Shankar, como com os grupos musicais anónimos de ciganos que ajudou a promover.

Como cidadão humanista que era, durante toda a sua vida se preocupou com as questões do século que nasceu com ele. Fez questão de honra de deter um papel activo na concretização de acções que visassem a educação democrática e os direitos de minorias. Esta constante preocupação na defesa dos mais frágeis valeu-lhe a atribuição de do título de Lord e de Prémio Nobel da Paz em 1979.

Dar uma voz a quem não a tem, pode traduzir o lema principal da sua passagem pela Vida e que em boa hora concretizou, nomeadamente, iniciando o Projecto MUS-E.

Ferveroso defensor de uma Europa plural, que soubesse em paz no seu seio, toda a sua diversidade, acreditava que através do exercício das artes desde a mais tenra infância, seria possível termos cidadãos europeus mais solidários. "*C'est en rebellion contre les phenomenes de reduction, ui touchent la dignité, la valeur, l'originalité, la crea des êtres humains, que j'ai créé une Fondation Internationale qui porte mon nom.*" (MENUHIN, 1999)

O sonho de Yehudi Menuhin desenvolve-se actualmente em 12 países europeus.

### **Projecto MUS-E Portugal**

O Projecto MUS-E Portugal comemora este ano o seu décimo ano de actividade. Progressivamente, desde a assinatura do protocolo, em 1996, entre o mentor da ideia, Lord Menuhin, e o Ministério da Educação, o Projecto MUS-E Portugal tem vindo a crescer e a consolidar a sua intervenção.

Iniciou-se na escola nº 1 de Algés no preciso ano da assinatura do protocolo. Juntaram-se-lhe as escolas de Marrazes e Quinta do Alçada em Leiria, do Lagarteiro e S.Gens no Porto e a escola da Cruz da Picada, em Évora.

Yehudy Menuhin aquando da sua estada em Portugal em 19 por ocasião do concerto de abertura da Expo 1998, dirigido por ele, teve oportunidade de conhecer o Projecto MUS-E em Portugal, referindo-se ao que assistiu na escola nº 1 de Algés como "*l'école de mês rêves!*"

Conta actualmente com uma equipa artística multidisciplinar de 25 animadores (professores/artistas) que quotidianamente, ao longo do ano e em horário lectivo, com crianças e professores destas quatro escolas vão construindo um sentido para palavras como *respeito pelas diferenças, cooperação e solidariedade*, através do exercício de práticas expressivas e artísticas, no âmbito da música, dança, teatro, artes plásticas, cinema de animação, escrita criativa, marionetas, artesanato, etc.

O projecto MUS-E, alicerça a sua intervenção nas escolas e na comunidade, tendo como pressuposto que a integração da diversidade de culturas, através da experientiação das várias artes, contribui para o incremento de um maior respeito entre os indivíduos.

Valorizar as culturas de origem é também criar a possibilidade de devolver a cada um o orgulho de ser e pertencer a determinada cultura e, dessa forma, em pé de igualdade com os outros, poder descobrir e inventar novas maneiras de *fazer* e experienciar a cultura.

O facto de, no Projecto MUS-E, se dar especial atenção ao contexto de diversidade sócio-cultural em que cada uma das escolas se insere, bem como à especificidade do recrutamento dos animadores (professores/artistas) que preferencialmente devem reflectir a diversidade cultural presente nas escolas, são para nós o garante do respeito e da tolerância que urge promover.

A infância é um momento rico de aprendizagem social (Hendrick,1990) e a Escola, um dos espaços e tempos privilegiados, onde as crianças mais possibilidades têm de promover estas aprendizagens, ao nível das atitudes e interações sociais. Lord Menuhin, acreditava que as práticas artísticas precoces das crianças, assim como a possibilidade de contacto directo em contexto escolar, das crianças com professores/artistas e as suas formas de criação artística, permitindo-lhes descobrir os aspectos que constituem um produto artístico, proporcionavam-lhes a oportunidade de se valorizarem enquanto indivíduos, contribuindo para a construção de um mundo mais tolerante. (Menuhin,1998).

Segundo Ardouin (1997), também o acesso a uma cultura é ocasião de humanidade, sobretudo a partir do momento em que o indivíduo se considera como um ser singular que toma consciência do facto de os saberes e de as posturas terem a sua origem numa cultura, e que são, para além disso, fruto de uma reflexão sobre os caminhos e a memória dos homens.

O Projecto MUS-E, ao intervir no desenvolvimento de crianças e adultos e ao interferir na escola, enquanto sistema de práticas, relações, normas e valores, revela-se-nos como um terreno propício à investigação envolvendo as opiniões e atitudes dos seus vários actores: crianças, professores, animadores (professores/artistas) e encarregados de educação.

A especificidade do contexto em estudo - uma escola multicultural em Évora, com a presença de crianças provenientes, de vários grupos culturais fez-nos colocar à partida a seguinte interrogação:

**“Como é que a valorização da diversidade cultural pode contribuir para uma melhor adequação das práticas expressivas e artísticas na escola?”**

Foi com base nesta interrogação que desenvolvemos todo o nosso trabalho, tentando compreender melhor o contexto, desenvolvendo diferentes estratégias e encontrando respostas concretas que nos possibilitassem perceber de que forma as animações artísticas MUS-E, ao contemplarem a valorização da diversidade cultural (nela incluída necessariamente as culturas de origem das crianças, mas não só) e o desenvolvimento de um processo de reflexão conjunto dos animadores (professores/artistas), poderiam ter um impacto mais positivo na escola.

Entendemos que a reflexão pessoal que cada um realiza é uma condição essencial na formação. Podemos neste sentido entender o que para Dominicé, (1985) se constitui como auto-formação: "*... quando uma acção educativa se revela formadora são, na realidade adultos eles próprios que se formam. A formação pertence exclusivamente a quem se forma. É evidente que toda a gente depende de apoios exteriores (...) mas não devemos desvalorizar o facto de cada um competente unicamente a cada adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação.*"

Pretendeu-se desta forma, realizar uma experiência de acompanhamento da intervenção dos animadores de dança, teatro e música, proporcionando uma reflexão continuada das práticas de forma a adequá-las ao contexto multicultural em causa.

A revisão de literatura prévia ao lançamento das intervenções, teve o duplo objectivo de ajudar a situar a problemática em estudo e simultaneamente proporcionar uma compreensão mais aprofundada, nomeadamente, das especificidades da cultura cigana, o que veio a traduzir-se num factor de motivação para o desempenho dos animadores (professores/artistas).

Desenvolvemos uma série de procedimentos metodológicos, através da realização de observações directas, de entrevistas e respectivas análises de conteúdo, assim como do acompanhamento das práticas artísticas.

Este acompanhamento veio a realizar-se na modalidade do desenvolvimento de um ciclo de supervisão decorrendo da análise de necessidades expressas nas entrevistas realizadas e como forma de superação das dificuldades enunciadas pelos animadores (professores/artistas).

Acreditámos que tendo em conta a relevância dos vários factores e o contributo das perspectivas dos vários intervenientes, reuniríamos dados que nos permitissem ir encontrando respostas para as seguintes questões:

- 1 - **Quais as percepções/opiniões dos professores e dos animadores (professores/artistas) MUS-E, sobre a diversidade cultural? De que forma a valorizam ? De que forma a integram nas suas práticas pedagógicas ?**
- 2 - **De que forma o trabalho desenvolvido pelos animadores (professores/artistas) MUS-E, nas suas animações, numa perspectiva artística intercultural, tem repercussões positivas na escola?**

Das questões 1 e 2 emerge uma terceira:

- 3 - **Como implementar práticas de reflexão que permitam uma repercussão positiva na escola.**

Do tratamento e análise dos dados obtidos com o desenvolvimento do projecto, juntamente com a reflexão teórica produzida a partir da revisão bibliográfica, foi-nos possível proceder à discussão dos resultados permitindo-nos a título conclusivo, obter uma melhor caracterização deste contexto de intervenção assim como elaborar um conjunto de recomendações com vista a uma melhor vivência na escola e na comunidade.

#### **Pressupostos Orientadores do Estudo**

Discutir os problemas relativos às diferenças culturais implicam necessariamente a compreensão do papel que as diferenças socio-económicas detêm sobre os diversos grupos culturais. A questão social torna-se significativa na afirmação da identidade cultural.

*"O reconhecimento, a auto-estima e o respeito são problemas bem menos agudos para os grupos mais favorecidos ou até para os mais socialmente diversificados do que para os grupos mais desfavorecidos e que, aliás, muitas vezes, precisamente porque são socialmente desfavorecidos, têm dificuldade em afirmar-se ou mesmo de constituir-se culturalmente".* (Wieviorka 1999)

Estariamos aqui quase no limiar de um choque cultural. Tavares, Pereira & Sousa (1997) ilustrariam esse facto do seguinte modo: *"Face à circulação de um número crescente de pessoas, a coerência de um sistema cultural e a sua homogeneidade são postas em causa pelo que se costuma chamar choque cultural. Este coloca em perigo a tendência à conservação, à estabilidade e continuidade inerente a toda a cultura."*

São aliás as situações típicas de desenraizamento - e de confronto entre culturas - que conduzem à *gueticização*.

*"Deixar o sistema cultural de origem e confrontar-se com outro e viver na confluência de ambos acarreta movimentos emocionais que têm implicações importantes no desenvolvimento cognitivo".*

Muitos destes sentimentos estão directamente relacionados com a noção de *fidelidade/traição*, com o binómio *ligação/ruptura* e ainda com o conceito de *identidade*.

Também a questão ligada ao próprio sistema educativo nos levanta algumas questões que teremos que enunciar e que se prendem com a por vezes difícil relação entre cultura escolar e cultura familiar.

*“trabalhos recentes conduzidos em Portugal sobre a natureza das relações existentes entre a escola e o meio envolvente sugerem que (...) existe, por outro lado, uma dinâmica baseada na origem étnica que produz também uma diferença de padrão, social e cultural relativamente às culturas ciganas e/ou de origem africana e à cultura da escola que penaliza fortemente as crianças/jovens com origens étnicas que divergem da norma (isto é, branco, católico, urbano e português-luso)”* (Stoer, 1993)

Esta oposição entre dois sistemas educativos que privilegiam competências diferentes (o familiar e o da escola) provoca na criança, não raras vezes, explosões de inquietação e mesmo de real agressividade.

A este propósito coloca-se-nos questão idêntica à enunciada por Cortesão e Pacheco (1991) nos seguintes termos:

*"Relativamente a um grupo que vive à margem de quase todos os mecanismos sociais e que sobrevive graças a uma forte coesão interna e à existência de uma certa agressividade, como lidar na escola com a violência que naturalmente estas crianças usam entre si e que adoptam em conjunto para com os não ciganos, sempre que um deles está em situação que eles consideram de risco?"*

De facto o trabalho que realizámos através da utilização de metodologias de abordagem intercultural das diferentes formas de expressão artística, tenta lidar, dentro do possível, com estes comportamentos de alguma agressividade face ao *outro* e à diferença.

Para enquadrarmos a nossa intervenção foi necessário passar em revista as perspectivas contemporâneas da educação artística multicultural.

Tendo como origem o trabalho de James Banks (1989), no cerne da educação artística multicultural, basicamente dever-se-á encontrar e promover o *orgulho* cultural e garantir sobretudo um mesmo leque de oportunidades de aprendizagem no campo da arte para todas as crianças, mediante a utilização e a partilha de um currículo artístico diversificado. Sthur (1994) (2002) e Daniel (1990), numa perspectiva sócio-antropológica da abordagem artística, acreditam que a representação das culturas de grupos minoritários, no seio do próprio currículo, acabará por ter um impacto real na valorização dos estudantes,

assim como contribuirá para aumentar a consciência cultural e o desenvolvimento social, factores importantes para a tomada de decisões que sejam informadas e adequadas, no quadro das acções de índole social. Stout (1997) defende que os currículos artísticos devem ser enquadrados com conteúdos diversificados, mas sugere, ao mesmo tempo, que o processo deve realçar a aquisição de capacidades directamente relacionadas com o pensamento crítico, por oposição a uma visão de puro igualitarismo social, o que está de acordo com as perspectivas reconstrucionistas.

Na revisão de literatura realizada, detectaram-se, no entanto, alguns problemas suscitados pela educação artística multicultural.

Muitos educadores defendem que a representação de culturas minoritárias no currículo escolar valorizará decisivamente a auto-imagem da sua própria cultura. No entanto, devido a problemas onde se subsumem aspectos culturais implícitos (asserções sociais não óbvias e sobretudo intraduzíveis), tem sido muitas vezes posta a questão de *quem* é que deverá, com propriedade efectiva, ensinar neste âmbito artístico e multicultural ?

Outro aspecto, aliás partilhado por críticos da educação artística multicultural, diz respeito ao facto de os objectivos do ensino artístico multicultural serem de avaliação, tendo em conta as aspirações potenciais específicas dos seus destinatários culturais.

Ainda um outro aspecto, mas não menos relevante tem a ver com as diferenças individuais, traduzidas na valorização da prestação e contributo do indivíduo independentemente do grupo de pertença a que esteja veiculado. Esta questão é sobejamente relevante no que concerne a itens tão fortemente individualizados como sejam os que se referem à expressão pessoal, criatividade e criação artística.

No processo da educação artística intercultural, pode considerar-se pertinente a existência de projectos que promovam um maior conhecimento sobre a produção artística multicultural, nomeadamente através dos *“Artists-in-Schools Projects”*. Torna-se igualmente muito positiva a inclusão dos pais, por forma a redimensionar os graus de partilha das culturas e artes específicas.

Foram estas recomendações que tentámos levar em linha de conta no processo de intervenção que neste momento vos passaremos a apresentar.

O âmbito desta intervenção deveria incidir nos factores inerentes à valorização da diversidade cultural, nomeadamente dos grupos culturais dos alunos que frequentam a escola, através da integração de elementos e materiais de expressão cultural diversificados, nas animações artísticas MUS-E.

As opções metodológicas inerentes pressupunham o realizou-se o levantamento das percepções sobre esta temática, a animadores (artistas/professores) e professores implicados no trabalho com os 4<sup>os</sup> anos do Ensino Básico, assim como a identificação das motivações e necessidades de apoio ao desenvolvimento

do trabalho com os animadores (artistas/professores) envolvidos, na concretização da sua acção. Foi com base na análise das primeiras entrevistas e tentando corresponder às necessidades de formação enunciadas pelos três animadores (artistas/professores), que seguidamente foi delineado um programa de formação envolvendo toda a equipa.

Todos eles manifestaram vontade de deter um maior conhecimento sobre os grupos culturais presentes no contexto escolar assim como vontade de utilizar algumas das manifestações culturais específicas desses grupos, além de outras, no âmbito das suas animações artísticas. Esperavam desta forma contornar positivamente duas das principais dificuldades listadas: **dificuldade na gestão dos interesses individuais no grupo e dificuldade em motivar ou manter a motivação de alguns alunos.**

Não foi difícil, a partir das dificuldades expressas definir um objectivo de formação - **desenvolver a expressão no grupo a partir da incorporação de elementos expressivos individuais** - sobre o qual incidiria a montagem de um ciclo de supervisão.

Disponibilizaram-se de imediato para encetar um processo de formação com os animadores manifestando a importância de o realizar no seio da equipe e espontaneamente começaram a gerir os materiais disponibilizados para o efeito e a contribuir com outros animadores para a preparação das sessões.

Após a montagem de um primeiro ciclo formal, com a definição da calendarização dos 3 encontros para cada um dos animadores e para cada um deles da definição das actividades alvos de observação, assim como da sua posterior análise chegou-se a um ponto de não retorno em que falou mais alto a vontade de assim continuar.

Relembramos neste momento o que para Dominicé (1992) se constitui como chave fundamental de sucesso em formação: **a vontade expressa do adulto na construção de conhecimento e o seu envolvimento activo e participativo na construção dessa formação.**

Este processo viria a desenvolver-se ao longo de todo o ano lectivo. As suas animações artísticas começaram a ser assistidas e filmadas. Estabeleceram-se reuniões da equipe quinzenais, para preparação e discussão sobre a forma como se desenvolviam as animações. Estas reuniões periódicas partiam sempre da reflexão sobre os dados disponibilizados pelos registos das observações e filmagens, o que permitiu o confronto dentro de cada um entre o “**real**” e a “**imagem**”, mas suportado pelo grupo, o que evitou processos dolorosos e solitários de questionamento e reflectividade.

O facto de este processo ir sendo construído em conjunto possibilitou que aparecessem articulações temáticas e de conteúdos que até aí não tinham surgido. Também a congruência e a consistência das regras negociadas no decorrer do trabalho atravessou as fronteiras de cada uma das áreas de expressão e este caminho percorrido em conjunto possibilitou a partir de então, a realização sob forma de animação performativa, de eventos públicos com a participação de toda a escola.

Após o desenvolvimento deste processo, constituído por vários ciclos de supervisão, realizou-se no final uma segunda fase de entrevistas a professores e animadores (artistas/professores), procurando apurar se em relação ao início do estudo tinha existido alguma alteração nas opiniões sobre o tema da diversidade cultural e sua valorização, proveniente da alteração das práticas expressivas e artísticas.

#### **Impacto do estudo:**

Antes de mais, note-se que estes animadores (professores/artistas) embora atuando num contexto pedagógico não dispõem de uma formação prévia a nível pedagógico, desempenhando no entanto um papel de agente educativo enquanto “professor especialista”. Aliás dever-se-á referir uma crescente preocupação durante o processo, com aspectos de índole pedagógica, como a motivação das crianças, a gestão das regras no grupo e as estratégias de dinamização das animações, por parte dos envolvidos.

Importa salientar em primeiro lugar o “**carácter motivador**” em que este trabalho se traduziu, tanto para os animadores (professores/artistas), como para as crianças e os professores e que decididamente contribuiu para um “**clima de bem-estar na escola**”.

Para os animadores (professores/artistas), se por um lado lhes deu a **oportunidade de se “sentirem parte integrante duma equipa”** num contexto (Projecto MUS-E) que pela sua organização e pelo pouco tempo semanal de intervenção de cada um, favorece um certo isolamento, por outro lado e deu-lhes uma “**consciência do papel social e educativo**”, a **par do artístico**, de que se reveste a sua intervenção. O **encontrar de um “sentido” para o trabalho** desenvolvido e integrá-lo num processo partilhado com os outros conferiu a estes animadores (professores/artistas) uma **posição de pertença, em pé de igualdade com os outros intervenientes, no contexto da escola**. As suas opiniões e sugestões sobre tudo o que se passa no ambiente escolar “**ganham peso e respeito**”.

Apresentou-se como uma oportunidade excepcional de **ensaio e desenvolvimento de experimentaram novas metodologias do ensino artístico**, sempre perseguindo o fito de uma maior adequação ao contexto e aos grupos de crianças concretos. Nomeadamente na área do teatro/expressão dramática encorajou o animador a pesquisar e a actualizar-se do ponto de vista conceptual e teórico para a fundamentação da sua intervenção pedagógica.

O trabalho desenvolvido nas três áreas porque assente em estimulação da **cooperação** entre as crianças, na **exploração, valorização e contemplação dos vários focos de interesses**, através de formas criativas de **construção artística em grupo**, proporcionaram uma **regulação dos comportamentos** e uma maior **motivação** das crianças pela escola.

Aconteceu, não raras vezes, as crianças mais absentistas, irem de propósito à escola porque nesse dia tinham dança ou teatro.

Para os professores também o desenvolvimento deste processo de trabalho lhes veio conferir um maior protagonismo, que se revelou num maior interesse e motivação pelas actividades artísticas, traduzindo-se na maior participação, quer durante as sessões e no complemento do trabalho na sala de aula, quer nas saídas e apresentações públicas que realizaram com entusiasmo.

Também ao nível da melhoria de competências expressivas/artísticas nas crianças podemos considerar que a alteração e adequação de metodologias específicas de determinados campos artísticos, estiveram na sua origem " *peguei em contos ciganos e comecei, ainda sem saber como poderia fazer, e fiquei francamente surpreendida com a receptividade dos miúdos e com a possibilidade de começar a ter um trabalho bastante sério, muito mais sério do que eu estava à espera (...) fiquei francamente surpreendida com a receptividade dos miúdos (...). É uma dedicação... Os miúdos dedicaram-se de uma forma tão intensa! Surgiram cada vez mais coisas e foi uma surpresa muito agradável... eles planearam, viram as fotografias e começaram a contar-me coisas e a falar um bocadinho da vida deles (...)*

Ao analisarmos os dados relativos quanto ao relacionamento e evidenciando-se a notória melhoria nas relações inter-pares entre crianças e destas com os adultos, referida por animadores e professores, traduzindo-se por exemplo num clima mais desanuviado na escola "*...há muito entusiasmo, há uma forma de viver a escola diferente, acho que é extremamente positiva nisso, há uma alegria nos meninos e isso acho que é muito, parecendo que é pouco, é muito!*"

Constatamos que esta situação vem ao encontro da definição de objectivo da Educação Intercultural referido por Ouellet (1991) como sendo o desenvolvimento das capacidades de interacção e comunicação entre as crianças de forma a construírem-se como cidadãos mais participantes.

Passemos então neste momento a deter-nos sobre a experiência da Feira do Imaginário em que nos levar um pouco mais além estas premissas e ao mesmo tempo provocar uma corrente de ar com o exterior.

A **FEIRA do IMAGINÁRIO** é a história de uma aventura criativa partilhada entre artistas e crianças e que podemos dificilmente definir:

. **Parcerias entre artistas e comunidade?**

. **experiência de educação artística?**

. **acção de formação ou de transformação?**

. **vivência de processos criativos para a arte contemporânea ou para a arte infantil?**

Cada um destes itens se sentirá órfão sem os restantes...

Apresentemos então as múltiplas **parcerias** e a intervenção dos vários parceiros:

Escola – MUS-E + ACIME (Alto Comissariado p/ Integração das Minorias Étnicas)

Mus-E – artistas – Pim-Teatro

Artistas – Pim-Teatro

Pim-Teatro – EPRE (Estabelecimento Prisional da Região de Évora)

Artistas – crianças /comunidade escolar

Este trabalho só foi possível pelas condições que estas parcerias proporcionaram, condições humanas, artísticas, logísticas e financeiras.

Centremo-nos no **PIM-Teatro**

O Pim-Teatro é uma companhia que, desde 1993, aposta na investigação sobre as metodologias de criação contemporânea, nas novas dramaturgias e na formação de públicos.

*“Cedo nos deixámos atrair pela educação artística e estética das crianças e dos jovens, e logo fomos experimentando formas de promover esse encontro, onde todos são (poderão ser) artistas e aprendizes.*

*Desenvolvemos projectos de criação / investigação / formação em escolas, associações ou grupos informais, tendo sempre em vista o teatro enquanto espaço performativo, onde se expressam ideias, se concretizam desejos, se experimentam (outras) relações pessoais, emocionais e se procura olhar o mundo de outras perspectivas.*

*Numa relação multidimensional, disponibilizamos as nossas ferramentas, criativas e técnicas, ao serviço do desenvolvimento pessoal e cultural das comunidades com que nos envolvemos.”*

Atente-se que o PIM teatro desenvolve em parceria com a Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação Paulo Freire – um projecto de intervenção artística no estabelecimento

prisional de Évora – *Além Grades* – que se consolidou em Junho de 2004 com a apresentação do espectáculo de teatro: *A Ilha dos Caídos*.

*“Estando nós activamente envolvidos com aquela comunidade considerámos importante a sua participação neste projecto. Permitiria aos reclusos uma ligação positiva com o exterior e valorizá-los-ia através da aplicação dos seus saberes fazer oficinas.”*

Devemos lembrar-vos que algumas daquelas crianças têm ou tiveram familiares na prisão e que alguns daqueles reclusos tem laços de família com crianças de \_\_\_\_\_ !

*“Acreditamos que a vivência activa das artes (teatro, \_\_\_\_\_ to, plástica, música) é activamente transformadora dos indivíduos, contribuindo directamente para o desenvolvimento cultural (artístico, cívico e estético) das comunidades. Esse encontro entre artistas é também profundamente enriquecedor para a arte contemporânea, assim os artistas consigam fazer desse encontro vital com as comunidades (crianças, jovens ou adultos) a ocasião de associar a \_\_\_\_\_ gularidade das suas produções e das suas pesquisas.*

*Igualmente devo dizer-vos que as experiências do Pim-Teatro, neste campo, assentam na criação de relações estreitas que permitam a troca de experiências, a partilha para a obtenção de produtos artísticos. Raramente realizamos aquilo que vulgarmente se chamam oficinas, assentes em contactos fugazes e na aplicação de “receitas” que funcionam bem mas que não se repetem. Apostamos em «encontros» que possibilitem relações duradouras, onde se criem cumplicidades, relações afectivas que, acreditamos, são fundamentais para a criação artística.”*

Apresentamos brevemente algumas experiências realizadas em contexto escolar na cidade de Évora:

Em 2002, sob a influência das experiências realizadas \_\_\_\_\_ França, por Catherine Dastée no Teatro de la Pomme Verte, procuraram um grupo de crianças que os ajudasse a criar um espectáculo. Encontraram uma professora disponível, sensível e interessada na EB1 do Convento Novo em Évora que, com a sua turma (3º ano), viajou através do drama, da plástica e da música, à procura das histórias que povoam o Universo Fantástico das crianças. *“Levámos-lhe coisas do nosso mundo (música, objectos, poemas, pinturas de Kandinski, aguarelas de Mário Botas e fotomontagens de Greta Stern. Escolhemos quatro histórias, das muitas que forma inventadas naqueles qu \_\_\_\_\_ meses em que trabalhámos juntos, e montámos o espectáculo **Universo Fantástico**, que ainda hoje nos acompanha em digressão.”\**

A experiência foi de tal modo surpreendente e arrebatadora e a relação afectiva com as crianças e com a professora consolidou-se tanto que no ano lectivo seguinte voltaram. Desta vez à procura de imagens, dos espaços onde acontecem as histórias; com o mesmo grupo de crianças agora no 4º ano. A partir de estímulos sonoros, as crianças visualizaram espaços, r \_\_\_\_\_ suas vivências e referências quotidianas, transformados pela imaginação. Através do drama esses espaços ganham emoções e são habitados por personagens. Através das artes plásticas tornaram-se tridimensionais, transformando-se em maquetas que foram a génese das **Conferências Fantásticas**. As maquetas foram usadas para a cenografia do Palácio dos Contos – Espaço cultural disciplinar p/ crianças e para todos.

Em 2004 foram chamados a colaborar num projecto-piloto de intervenção junto de um grupo de jovens (retirados da escola) num programa curricular alternativo. O projecto era fruto de uma parceria entre a EB2-3 de Sta. Clara- Évora (Programa de Erradicação da Exploração e do Trabalho Infantil) e o Centro de Formação Profissional.

Identificadas as necessidades daquele grupo: transformar o auto-conceito dos indivíduos, promover o respeito pelo outro, desenvolver a capacidade de esforço e de lidar com a frustração, gerar a necessidade de desejar, conceber e realizar um trabalho colectivo; desenvolveram uma Oficina de Teatro onde, a partir das dinâmicas de trabalho da Expressão Dramática, trabalharam a consciência de identidade colectiva e promoveram a partilha de universos pessoais / individuais. Numa relação próxima com a equipa do Pim-Teatro, os jovens construíram com as suas mãos todo o \_\_\_\_\_ ectáculo: personagens, texto, cenografia, iluminação, banda-sonora, etc.

Chegaram a um projecto de espectáculo - *Quem não foge morre*.

Desde 2000 que colaboram com o Projecto MUS-E na escola da Cruz da Picada.

Estes são alguns exemplos da prática educativa do Pim-Teatro, uma prática que tem como objectivo promover o desenvolvimento individual e o sentimento de pertença a um colectivo que possibilite a sua transformação em comunidade. Contribuir para o desenvolvimento da cultura artística, da criatividade e da sensibilidade estética, proporcionando experiências de criação e vivências colectivas de sucesso. Estas práticas, assentes no amor, nascem da esperança, que a \_\_\_\_\_ a criação artística, sendo libertadoras, gerem indivíduos esperançosos, que olham o mundo como algo que é possível e necessário transformar.

\*Fonte: PIM Teatro

**A concepção da Feira do Imaginário**

Nesta feira “vendia-se” de tudo um pouco: medos e poções mágicas; desejos e chapéus voadores; cadeiras sonhadas e livros que falam. Não faltaram músicos, malabaristas, acrobatas e monstros... Um ambiente bem conhecido destas crianças, muitas delas de origem cigana, filhos de feirantes e tendeiros.

Uma feira do Imaginário, porque queríamos uma feira nova, à nossa medida, completamente inventada por nós... cada artista vai trabalhar segundo a sua metodologia e técnicas específicas para este objecto, um objecto incerto, desconhecido...

Feira, porque era importante ter em conta as características sócio-culturais daquela comunidade (ciganos e tendeiros), comunidade que tem nas feiras (actividade comercial) a sua principal ocupação profissional. Uma feira onde as crianças vendem os seus produtos, seria um espaço de liberdade e de criatividade, dado que reflectiria uma vivência que lhes é natural – a feira, o seu espaço de convívio preferencial, de iniciação na vida social, profissional e familiar ...

Conforme se pôde verificar pelos projectos e textos, as crianças desejavam receber dinheiro pelos seus objectos,

Discutimos esta questão pois considerámos que não devia ser utilizado dinheiro real.

Optámos por criar uma moeda, uma moeda que não fosse imaginária mas, bem palpável, valiosa e útil.

Assim, a todos os que foram à FEIRA foi oferecido um pequeno saco de pano que continha berlindes, contas de vidro, imitações de pepitas de ouro e de prata, pequenos objectos valiosos a que nenhuma criança pode resistir.

Esta estrutura teatral pareceu-nos ainda livre dos principais constrangimentos de um espectáculo, para uma feira não é preciso ensaiar!

A feira é um lugar de improvisos, de ruídos, de palavras, de comunicação efectiva, corpo-a-corpo, desorganizada, colorida.

### **Os processos criativos**

Cada artista trabalhou a criatividade / imaginação com os seus grupos, de acordo com os escalões etários, o ano de escolaridade, os interesses das crianças e da professora ou as suas apetências (vivências artísticas que transporta consigo na sua “maleta pedagógica”).

O trabalho que cada artista faz, paralelamente, nas estruturas que integra contagia o seu trabalho criativo com as crianças. Vejamos um exemplo: *“Enquanto animadora de teatro e artista do Pim identifiquei dois momentos em que as minhas práticas artísticas foram levadas para a escola e integraram o trabalho:*

*- durante a reposição do espectáculo de manipulação de objectos: LUZ (Janeiro/Fevereiro de 2005), propus às crianças que utilizassem esta técnica na dramatização de histórias;*

*- na criação do espectáculo BICHO PAPA-LIVROS, investigámos sobre livros e aprofundámos o conceito de livro/caixa, livro/objecto, este facto terá influenciado as crianças, que criaram uma Banca de Livros Mágicos.”* Alexandra Espiridião

### **Excertos dos Diários de bordo de um processo**

*“1º ano - Começámos por construir a nossa CAIXA DOS MEDOS. Só nossa. Onde pusemos o que nos mete medo; o que é enorme, horrível e tem poderes mágicos; o que é estranho; o que não é igual a nós, o que admiramos por ser tão fantástico e terrível – a nossa galeria de monstros. Depois resolvemos partilhar estes medos com mais pessoas, com mesmo muita gente. Pusemo-los à venda.*

*4º ano - O Projecto das Cadeiras consistia em partir da forma clássica do objecto – cadeira – e desconstruir, partir, desmontar, destruir, para depois descobrir ou ir descobrindo uma ou várias novas formas de a fixar como um novo e original objecto que existe num espaço.*

*Pretendi trabalhar a ideia de mutabilidade na função ou funcionalidade de um objecto, pela alteração da sua estrutura inicial (pela eliminação de partes suas constituintes, pela colagem de outras que lhe são estranhas, etc...) e a atribuição de uma nova função, fixação de uma nova estrutura, de um novo nome, de um novo universo de possibilidades para a sua utilização, ou fruição.*

*O trabalho foi rápido e intenso. Acima de tudo foi bem aceite, e, pela primeira vez, pude sentir que levámos a cabo, e do princípio ao fim, uma actividade para a qual os alunos estavam realmente motivados. Esta experiência não teria sido possível se não tivéssemos contado com a presença de um animador para cada dois participantes, não só porque estes alunos têm uma capacidade de concentração muito reduzida, encontrando motivos de dispersão em qualquer situação, mas também porque foi necessário o manuseamento de ferramentas manuais e eléctricas. Talvez assente neste ponto específico o grande factor de sucesso da actividade. Os alunos puderam exercer um trabalho manual, onde lhes foi depositado um elevado grau de responsabilidade. “Aquilo era a sério!”. Foi um risco grande que valeu a pena correr.”*

**Inês de Carvalho – Cenógrafa e artista plástica (Pim-Teatro)**



“3º e 4º ano – Tomei como desafio a criação de histórias num trabalho de globalização das expressões (drama, movimento e plástica), usei vários tipos de indústrias, várias abordagens, e levei comigo as crianças e (algumas) professoras, a viajar através desse mar agitado, de Janeiro a Maio.

**1ª FASE: Criação de histórias a partir de objectos - Dezembro e Janeiro**

Trabalho centrado na dramatização das histórias (inventadas individualmente ou a pares) através da manipulação de objectos (teatro de marionetas), da criação de espaços e ambientes.

**2ª FASE: Criação de histórias a partir do baú dos contos - Fevereiro e Março**

(cartas com elementos arquetípicos retirados dos Contos populares de Évora – um trabalho realizado (em 2001) pelo Pim-Teatro para o espectáculo **Era uma vez uma velha**): Baú dos Contos Personagens animais / Personagens fantásticas / Personagens humanas / Objectos mágicos / Demandas.

**Criação de narrativas / apropriação e exploração da história**

A história criada, individualmente ou em pequenos grupos (3 ou 4 elementos), era contada, à classe, e dramatizada por todas as crianças em círculo (espaço cénico central). o grupo que cria a história vai narrando e as outras crianças dramatizam a história, passo a passo, criam com o corpo os objectos / os espaços etc.

Este processo de narração/acção contribui para o desenvolvimento das histórias (descrição pormenorizada dos espaços, compreensão das relações das personagens entre si). A redacção das histórias foi feita na sala de aula com a professora.

**3ª FASE: Dramaturgia + Construção das fichas de personagem - Abril**

A exploração das histórias através do drama conduziu à análise das situações dramáticas (conflito-resolução), das personagens e suas relações, dos espaços onde decorrem. Foi realizada uma abordagem plástica às personagens através da realização de FICHAS DE PERSONAGEM: a primeira materialização de uma ideia, simultaneamente formal e plástica, que fazemos de uma personagem. Trata-se de uma espécie de fotografia impressionista de uma ideia de personagem que, pela passagem ao universo das coisas materiais, tomou forma. Fixou-se. Podendo, assim, ser mostrada, apresentar as suas características físicas, existir enquanto entidade exterior ao indivíduo que a imaginou.

**4ª FASE: elaboração de projectos bidimensionais - Maio**

As histórias faziam agora parte do nosso mundo, tinham vida própria. Não se podia fazer tudo com elas. Jogávamos à mamã dá licença dando os passos como a águia, deusa ou diabo... Não se podia fazer tudo com elas. Não se podia abandonar a licença, a era preciso abandoná-las, guardar só um pedaço, pegar nele e transformá-lo numa coisa que existe, que se pode ver, tocar e vender. As crianças escolheram um ou dois objectos das histórias e começaram a sua construção: desenharam-nos e escreveram textos (memórias descritivas). Fizemos listas dos materiais necessários e quem traria de casa: cordas, molas de roupa, tecidos coloridos, bolas rasgadas, sapatos velhos, tazos...)

**5ª FASE: Construção plástica dos objectos - Junho**

Elaboração dos projectos bidimensionais e memórias descritivas das bancas.

Improvisação a partir dos objectos.

Apropriação, partilha, jogo e criação de novas histórias.

Elaboração de pregões e poemas sobre os objectos

Depois de dias intensos numa sala desarrumada cheia de ferramentas, de pincéis que nunca estavam lavados, de materiais diversos e objectos estranhos, habitada por crianças excitadas e adultos cheios de espanto...

os objectos surgiram, diferentes especiais, únicos.

Próprios, como os substantivos.

Pessoais, como as escovas de dentes.

Cheios de vida, de histórias e magias poderosas.

Poderosas porque cada pingo de cola, cada pincelada de tinta, cada peça que se lhe juntava era um feitiço que se lhe acrescentava.

Objectos vulgares, que muitos olhariam como lixo foram transformados em fenómenos únicos, passíveis de ser desejados por qualquer ser humano com algum sentido de oportunidade para o negócio e uma boa dose de senso comum.”

**Alexandra Espiridião – Actriz, criadora teatral (Pim-Teatro)  
Animadora MUS-E**

## **AS BANCAS da FEIRA DO IMAGINÁRIO**

Concebidas pelas crianças e construídas por um grupo de reclusos do EPR-Evora foram trabalhadas pela responsável plástica do projecto a Cenógrafa do Pim-Teatro e Animadora MUS-E, Inês de Carvalho.

### **BANCA DAS ROUPAS, SAPATOS E ARMAS**

“Venham ver o que temos para vender!”, espadas e escudos mágicos, sapatos que te levam de viagem, roupas com feitiços de protecção e de força. Penduradas em cruzetas ou desarrumadas em gavetas, guardadas pelos olhos e as mãos dos felizes vendedores que atraíam os compradores com os seus pregões, uma após outra todas as preciosas relíquias foram sendo trocadas por pedras brilhantes e outras preciosidades que enchiam os bolsos das crianças ávidas de brincadeiras.

### **BANCA DOS MEDOS E DOS MONSTROS**

Aqui se vendiam monstros e monstrosinhos, medos grandes e medos pequenos. As crianças (pequenas) do 1º ano idealizaram e construíram extensões corporais que depois aplicaram às crianças (grandes) do 4º ano, tendo depois atribuído aos últimos qualidades espectaculares. Nesta banca vendiam-se medos-monstros que qualquer pessoa gostaria de possuir. Estavam também à venda monstros-reliquias eternizados em barro e fixados num nome extraordinário. Medos-bibelots. Monstros para guardar em casa.

### **BANCA DOS LIVROS MÁGICOS**

Um livro é um objecto que permite a passagem para outro lugar, viver outra vida, ver e compreender o mundo com outros olhos. As crianças construíram livros-caixa (objectos inspirados no trabalho realizado pelo Pim-Teatro para o espectáculo Bicho Papa-Livros e na oficina de Histórias Dentro de uma Caixa).

### **BANCA DAS POÇÕES**

Magias enfrascadas em potes, garrafas, fechadas em pequenos guarda-jóias, latentes em panos coloridos, presentes em quadros, em bolas de pano.

### **BANCA DOS CHAPÉUS**

Se um chapéu faz de nós outro, uma bruxa, um guerreiro ou um jardineiro, um chapéu mágico faz isso e muito mais, na nossa banca os chapéus até faziam chover.

### **BANCA DAS CADEIRAS**

Depois de transformadas as cadeiras podem ser aviões ou carroças e ditas as palavras certas podem levar-nos aonde nenhuma agência de viagem jamais poderá.

À Feira do Imaginário vieram os familiares e amigos das crianças, gente do bairro e de outros bairros, em geral, todos se deixaram surpreender / tocar, compraram todos os objectos e dirigiram sorrisos e palavras agradáveis aos professores e auxiliares.

Foi um dos raros momentos em que muitos pais/ familiares, se mostraram orgulhosos pelo que os filhos fizeram na escola.

No final as bancas estavam vazias e as crianças tinham os bolsos cheios de pequenos objectos valiosos!

### **CONCLUSÕES / QUESTÕES**

O que aqui apresentamos é uma experiência, que reflecte o amadurecimento da proposta artístico-pedagógica da parceria entre o Pim-Teatro e o Projecto MUS-E.

Para concluir gostaríamos de abordar a problemática do resultado. A tão desejada apresentação pública à comunidade e muitas vezes, aos financiadores dos projectos, coloca-se muitas vezes como um obstáculo ao tipo de práticas que nos parecem mais apropriadas a esta parceria artista / comunidade.

Frequentemente remete-nos para situações que, sendo habituais no trabalho dos profissionais, se revelam profundamente constrangedoras para as crianças (a distribuição de papéis – personagens, a fixação, os ensaios repetitivos); onde algo se sacrifica, umas vezes sacrifica-se o prazer, outras vezes a qualidade, outras o processo...

procurámos o equilíbrio entre a qualidade do processo a do resultado, defendendo a prática do teatro como algo que dá prazer. Promovendo resultados de manifesta qualidade artística e estética, que afirmem o grupo como um todo e que proporcionem experiências de sucesso.

Embora aceitemos sempre o desafio de uma parceria até às últimas consequências, parece-nos que a grande mais valia da presença dos artistas nas escolas é ao nível dos processos criativos, transformados em processos de investigação (para os criadores) e de descoberta (para as crianças).

Procuramos que esses momentos / experiências sejam libertadoras, transformadoras, que proporcionem vivências que se possam transformar em aprendizagens.

Foi de facto uma experiência de sucesso, que nos entusiasmou continua a entusiasmar e que queremos passar a outros.

- Teatral, performativa?

Artística, Multidisciplinar e Interdisciplinar, contem claro!

- Podemos chamar-lhes arte Infantil?

Queremos acreditar que sim, já que houve claramente, **intencionalidade**, as crianças quiserem contar aos outros as suas histórias, nascidas de um trabalho vivencial, expressivo, criativo, projectado e construído. Consideramos que houve um processo criativo, acompanhado, evolutivo, individual e colectivo, interdisciplinar.

Houve criação, apropriação, reflexão, projecto, execução e comunicação.

A Feira do Imaginário é fruto de um sonho que se tornou realidade, superando as expectativas.

#### **Bibliografia citada:**

- ADJUMMO (2002), "*Considering multicultural art education*" in *Art Education*, 55, pp 33-39
- ARDOUIN, I. (1997), *L'éducation artistique à l'école*. Paris: ESF Editeur.
- BANKS, J. (1994), *An introduction to multicultural education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- BANKS, J. (1989), "*Integrating the curriculum with ethnic contents: Approaches and guidelines*". In Banks, J. & McGee-Banks, C.(Eds.), *Multicultural education issues and perspectives*, Boston: Allyn & Bacon
- CARDOSO, C (1996), *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora
- CORTESÃO, L. & PACHECO, N. (1991) "*O conceito de Educação Intercultural: Interculturalismo e realidade portuguesa*" in *Inovação*, 2/3, vol.4, pp 33-44.
- DANIEL, V. (1990), "*Introduction*" in YOUNG, B. (ed.) *Art, Culture and Ethnicity*, Reston: Ed. N.A.E.A
- DAVENPORT, M. (2000), "*Culture and education: Polishing the lenses*", in *Studies in Art Education*, 41, pp 361-375.
- DESAI, D. (2000), "*Imaging differences: The politics of representation in multicultural art education*" in *Studies in Art Education*, 41, pp 114-129.
- DOMINICÉ, P. (1992) *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris: Ed. L'Harmattan.
- DOMINICÉ, P. (1985), "*O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais*".in A. Nóvoa e M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 51-61), Lisboa: Ministério da Saúde.
- EISNER, E. (1998), "*Does experience in the arts boost academic achievement?*" in *Art Education*, 51, pp 7-15.
- EISNER, E. (1994), "*Revisionism in art education: Some comments on the preceding articles*" in *Studies in Art Education*, 35, pp 188-191.
- HENDRICK, J. (1990), *Educacion Infantil*, Barcelona: Ed. CEAC.
- MAZRUI, A. (1990), *Cultural forces in world politics*, New York: Heinemann Educational Books.
- MELO, M. (1991), *Relações Intergrupais numa Escola Primária – um estudo com dois grupos de alunos*, Dissertação de mestrado da F.P.C.E.- Universidade do Porto.
- MENUHIN, Y. (1998), "*Art, a key to the future*" in *Dossier de dissémination du séminaire international MUS-E - Bruxelles, novembre 1998*, version multi-lingues: ed. International Yehudi Menuhin Foundation.
- MENUHIN, Y. (1999), "*Présentation d'un rêve*" in *Rapport d'activités pour l'an 2000*, Bruxelles: ed. International Yehudi Menuhin Foundation.
- OUELLET, F. (1991), *L'éducation interculturelle – Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Harmattan
- STOUT, C. (1997), "*Multicultural reasoning and the appreciation of art*", in *Studies in Art Education*, 38, pp 96-111.
- STUHR, P. (1994), "*Multicultural art education and social reconstruction*", in *Studies in Art Education*, 35, pp 171-178.
- STOER, S. (1993), "*O projecto de educação e diversidade cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação(PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural*" in *Escola e Sociedade Multicultural*, pp 51-55, Lisboa: Ed. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - Ministério da Educação.
- TAVARES, J., PEREIRA, A. & SOUSA, L. (1997) "*Activação do Desenvolvimento Cognitivo e a Dimensão Multi e Transcultural*" in *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*, pp 203-211, Porto: Porto Editora.
- WIEVIORKA, M. (1999), "*Será que o multiculturalismo é a resposta?*" in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 12, pp 7-46

