

Pintura Abstrata: Cidadania em Movimento

Abstract Painting: Citizenship in Movement

 Ana Silva Marques¹ | Sara Costa Leite²

 ⁽¹⁾ <https://orcid.org/0000-0003-3875-7255> | ⁽²⁾ <https://orcid.org/0009-0004-9783-3865>

⁽¹⁾ Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa; Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical - CESEM - Nova FCSH, Portugal | ⁽²⁾ Academia de Bailado Clássico Pirmin Treku, Portugal

⁽¹⁾ ana.silva@esd.ipl.pt | ⁽²⁾ saracostaleite@gmail.com

Resumo

A Arte pode contribuir para o desenvolvimento da Cidadania na Educação. No âmbito do conhecimento artístico, são reconhecidos os atributos provenientes de áreas distintas, ricos de informações, como é o exemplo das Artes Plásticas. Neste caso particular, a Pintura Abstrata e a Dança, possibilitam o alargamento de diversas capacidades e experiências de interseção, onde a dimensão criativa e conceção de objetos artísticos são uma possibilidade e na qual os conceitos de Cultura e Cidadania provenientes de duas realidades podem estar associados.

No contexto de um estágio profissionalizante desenvolvido no Ano Letivo de 2020/2021, no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, realizou-se um estudo que visou aprofundar os conhecimentos e competências ao nível do processo de composição coreográfica. Este estudo teve como ponto de partida um estímulo visual – diferentes obras de artistas plásticos de arte abstrata e foi delimitado como um projeto dirigido aos alunos de um Curso Profissional de Dança Contemporânea. O trabalho baseou-se no paradigma da abordagem metodológica qualitativa e sustentou-se nas premissas da investigação-ação. As obras artísticas específicas foram o ponto central do projeto, sendo determinante a partilha de valores e competências que permitiram aos alunos tomar decisões, fomentando o desenvolvimento de uma capacidade de participação responsável, cívica e ativa, resultando num Produto Artístico de Dança.

Palavras-chave

Dança, Cidadania, Composição Coreográfica, Artes Plásticas, Pintura Abstrata

Abstract

Art can foster the development of citizenship in education. Within the scope of artistic knowledge, attributes from different areas, rich in information, such as the Plastic Arts, are recognized. In this particular case, Abstract Painting and Dance enable the expansion of various skills and intersecting experiences, where the creative dimension and conception of artistic objects are possible, and where the concepts of Culture and Citizenship from two realities can be associated.

In the context of a professional internship developed in the 2020/2021 academic year, as part of the Master's in Dance Teaching, at the Escola Superior de Dança, of the Polytechnic Institute of Lisbon, a study was carried out aimed at deepening knowledge and skills in the choreographic composition process. This study took as its starting point a visual stimulus – different works by plastic artists of abstract art – for which a project was designed for the students of the Professional Course of Contemporary Dance.

The work was grounded in the paradigm of the qualitative methodological approach and founded on the principles of action research. The specific artistic works were the focal point of the project, and the sharing of values and skills was crucial in this project. This facilitated the students' decision-making process, fostering the development of a capacity for responsible, civic and active participation, resulting in an Artistic Dance Product.

Keywords

Dance, Citizenship, Choreographic Composition, Plastic Arts, Abstract Painting

Introdução

Os conceitos de Cultura e Cidadania pertencem a duas realidades que estão associadas, sendo a História um argumento para tal (Cunha, 2021). O pensamento de um espírito livre, segundo o mesmo autor, evidencia-se através da Cultura, uma vez que apenas com cidadãos cultos e críticos é possível alcançar a democracia. No entanto, um cidadão responsável e solidário não surge instantaneamente, mas é moldado ao longo do tempo pela influência da Cultura, da Educação e da capacidade crítica. Por essa razão, é de suma importância promover o desenvolvimento de uma Educação para a Cidadania.

É igualmente determinante que se entenda que a Educação para a Cidadania e a Educação Intercultural são conceitos relacionados, mas têm focos distintos.

A Educação para a Cidadania e a Educação Intercultural, embora compartilhem a missão de preparar indivíduos para um convívio social mais amplo e diversificado, distinguem-se nos seus focos e abordagens.

A Educação para a Cidadania tem como propósito central capacitar os indivíduos para uma participação ativa na sociedade. Através do desenvolvimento de co-

nhcimentos, valores, habilidades e atitudes, é determinante que os cidadãos compreendam os seus direitos e responsabilidades, contribuindo assim para o bem comum. Este campo abrange uma variedade de temas, desde direitos humanos até questões ambientais, visando formar cidadãos conscientes e capacitados em diversas esferas sociais.

Já a Educação Intercultural direciona a sua atenção para a promoção da compreensão e respeito pela diversidade cultural. Foca-se na capacidade de estabelecer interações positivas entre pessoas de diferentes origens culturais, superando estereótipos e preconceitos. Este ramo da educação enfatiza a sensibilização e compreensão das diferenças culturais, visando criar uma sociedade onde a aceitação e valorização da diversidade sejam fundamentais.

Ambas as abordagens reconhecem a importância do contexto cultural, mas enquanto a Educação para a Cidadania procura formar cidadãos aptos para contextos sociais diversos, a Educação Intercultural coloca a diversidade cultural no cerne do processo educativo,

preparando os indivíduos para viverem em sociedades complexas e multiculturalmente enriquecedoras.

A Educação para a Cidadania visa desenvolver o pensamento crítico, promover a participação democrática e fortalecer a consciência social e ética, enquanto a Educação Intercultural concentra-se em construir pontes entre diferentes culturas, reduzir conflitos interculturais e desenvolver competências para uma convivência pacífica e colaborativa.

Em Portugal, ao longo do tempo, a Educação para a Cidadania e a Educação Intercultural apresentou suporte legal, a partir de documentos normativos e legislativos elaborados pelo Ministério da Educação (Monteiro et al., 2017). Alguns dos principais instrumentos jurídicos que fundamentam essas áreas no contexto educacional português incluem: a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), que estabelece os princípios gerais do Sistema Educativo em Portugal, destacando a importância da educação para o desenvolvimento integral dos indivíduos, incluindo a formação moral e cívica. Com o Decreto-Lei n.º 139/2012, no qual se definiu o ensino básico e secundário, a Educação para a Cidadania é abordada como uma área específica no âmbito da Formação Pessoal e Social. O Decreto-Lei n.º 139/2012 integra a cidadania e o desenvolvimento pessoal como componentes fundamentais do currículo.

Mais especificamente à área de Cidadania e Desenvolvimento, o Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece a área curricular não disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento, reforçando a importância da educação para a cidadania nas escolas portuguesas, abrangendo temas como direitos humanos, igualdade de género, cidadania digital, entre outros.

Podemos perceber, desta forma, que o Ministério da Educação tem, ao longo do tempo, e principalmente a partir do ano de 2012, estabelecido diretrizes para a Educação para a Cidadania. Tal é evidenciado pelo documento disponível no site da Direção-Geral da Educação. Para além das diretrizes legais, o Ministério da Educação elaborou este documento que designou de Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017), e contém a referência a recomendações que

apontam à sua implementação ao longo do percurso educativo dos/as estudantes, com especial foco em práticas pedagógicas participativas, criativas e dinâmicas em que as questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade, são verdadeiramente centrais nas discussões atuais.

Neste sentido, a componente de Cidadania e Desenvolvimento surge no meio escolar como uma área de trabalho presente nas ofertas educativas e formativas com a finalidade de se permitir um exercício da cidadania ativa e uma participação democrática, nos quais os contextos interculturais de colaboração e partilha de ideias são importantes.

O documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO)(Martins, 2017), aprovado através do Despacho n.º 6478/2017, datado de 26 de julho, serve como guia para o desenvolvimento curricular e orienta as atividades a serem realizadas nas escolas. Este documento está em sintonia com os desafios sociais e económicos do mundo contemporâneo, alinhando-se com a promoção das competências do século XXI.

Delineia os princípios, a visão, os valores e as competências que os alunos devem adquirir ao completarem a escolaridade obrigatória. Esses elementos são considerados essenciais para a construção de uma cultura humanística, científica e artística na sociedade. O perfil almeja também guiar a organização e a gestão curricular, influenciando a seleção de estratégias e metodologias nas práticas educativas. A transversalidade é adotada como um princípio fundamental, pois espera-se que todas as áreas do conhecimento contribuam para o desenvolvimento das competências delineadas.

Entende-se, também, a Cidadania como um fator catalisador de Educação uma vez que os seus valores, princípios e competências constituem um referencial transversal à dimensão educativa e na qual se inclui a área curricular das Expressões e Educação Artística (Trindade & Cosme, 2019).

Deste modo, pretende-se neste artigo apresentar o desenvolvimento da intervenção pedagógica de um Estágio concretizado no Ensino Artístico Especializado

de Dança, no Ano Letivo de 2020/2021. Neste projeto foi desenvolvida uma multidisciplinaridade educativa, onde se respeitaram os conteúdos da disciplina de Dança Contemporânea, como parte integrante do plano de estudos, na área de formação especializada em dança. Neste projeto foi adotada uma abordagem em que a Pintura Abstrata, como estímulo visual, foi a linha condutora fomentando as competências interpretativas do público-alvo, criando estímulos ideacionais que se foram transformando em movimentos e sequências, que depois de estruturados originaram uma narrativa em movimento.

O processo de Composição Coreográfica na sua globalidade, baseou-se num ambiente colaborativo, no qual a professora atuou como mediadora no processo criativo, com poder de decisão, e os alunos intérpretes foram os cocriadores.

A essência da dança proporciona não apenas a possibilidade da criação artística, mas também da interação resultante da descoberta expressiva através do movimento. Dependendo da abordagem, essa interação pode facilitar a apropriação de uma diversidade cultural trazida para o estúdio de dança. Nesse contexto, as relações educativas devem permitir a liberdade humana dos alunos de dança, tratando-os como sujeitos criativos capazes de conectar-se com um determinado património cultural.

Como resultado de um percurso de um ano letivo, conclui-se que a dança permitiu o reconhecimento de que no processo ensino-aprendizagem, a Cultura pode estar conectada e ser utilizada de forma muito estreita com o ser humano (o aluno). Os seus direitos e deveres foram fortalecidos durante este processo, tanto pela forma como interpretaram uma obra de arte, quanto pela convivência na interpretação social da mesma, onde se procurou estimular a identidade cidadã. Isso está alinhado com o projeto pedagógico da escola cooperante, que investe no desenvolvimento dos valores humanos que contribuem para uma cidadania ativa e consciente.

Objetivos do Estágio

No Estágio, através da Prática Pedagógica desenvolvida, propôs-se analisar e avaliar de que forma é possível

transformar um estímulo visual num estímulo ideacional e utilizar essa transformação como ponto de partida para um processo coreográfico. Através da interpretação de pinturas abstratas líricas e geométricas, pretendeu-se, em comum com a participação de cada indivíduo, conceber uma narrativa em movimento. Neste contexto, formulou-se a seguinte questão: - Como poderá a pintura abstrata ser um ponto de partida na promoção da construção de uma composição coreográfica, como resultado da exposição das ideias dos alunos decorrentes do processo criativo?

Esta questão levou à definição de vários objetivos gerais, visando compreender o 'que fazer', tais como:

- i) Promover a utilização da pintura abstracionista lírica e geométrica como ponto de partida para a construção de um processo criativo em dança;
- ii) Fomentar a metamorfose de um estímulo visual inicial numa abordagem diversificada de estímulos ideacionais decorrentes da análise inicial de uma pintura abstrata por parte dos alunos envolvidos no processo de Composição Coreográfica;
- iii) Desenvolver uma peça de Composição Coreográfica com base na promoção de um trabalho de cocriação na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea.

Como consequência foram determinados objetivos específicos para se encontrar o caminho de 'como fazer':

- i) Desenvolver as capacidades interpretativas e argumentativas perante um estímulo visual, através da análise e discussão de diversas pinturas, incentivando ao pensamento divergente;
- ii) Transformar as interpretações individuais extraídas de pinturas do período abstracionista (lírico e geométrico), em emoções e estados de espírito e posteriormente, em movimentos e microestruturas de composição individuais e em grupos, propiciando um ambiente criativo, estimulante e de exploração;
- iii) Amplificar o conhecimento sobre os métodos e processos de composição coreográfica – em parti-

cular a repetição, acumulação, variação e desenvolvimento – partindo de um estímulo visual;

iv) Potenciar o trabalho colaborativo na organização e concretização de uma coreografia resultante da interpretação e exploração das pinturas abstratas propostas pela docente.

Amostra

Tomaram-se duas turmas de segundo ano do curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, correspondente ao 11.º ano do Ensino Regular, como amostra para o estudo a realizar.

O grupo heterogêneo foi composto por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos, de ambos os sexos, divididos em duas turmas, uma com 11 elementos e a outra com 14.

A escolha deste ano de escolaridade, em que os alunos se encontram na fase ‘final da adolescência’, foi feita porque o estágio de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socio-afetivo corresponde às características específicas e necessárias do Estágio que se pretendia desenvolver. A capacidade de um pensamento abstrato, de um raciocínio hipotético-dedutivo e a procura de uma identidade – pessoal, social e artística – coadunam-se e respondem à procura, projeção, experimentação e execução prevista num processo de composição coreográfica e, neste caso em particular, numa composição que parte do entendimento e interpretação de uma pintura abstrata. Nesta busca de um caminho para a concretização de um projeto de composição coreográfica, contribuiu-se para o processo vital da construção da identidade (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Metodologia

No que respeita à metodologia, o trabalho desenvolvido suportou-se numa metodologia de investigação-ação, na qual estiveram implícitas as áreas da Educação e da Dança, servindo-se de fichas de observação (observação indireta e direta), diário de bordo, registo audiovisual e análise de documentos (Projeto Educativo e programas da disciplina; livros e artigos científicos relativos à composição coreográfica, pintura abstrata e biografias dos

pintores abordados) como instrumentos de recolha de dados.

Sendo uma metodologia qualitativa e cíclica – ação, reflexão, ação –, promoveu a resolução de problemas concretos e produziu mudança em todos os intervenientes. Por conseguinte, compreendeu-se de que forma o estímulo visual pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento das competências interpretativas e de criação dos alunos, assim como a sua utilização pode resultar num produto coreográfico final.

Foram selecionados estímulos, a partir da pintura abstrata de vários autores, para impulsionar um processo de Composição Coreográfica e, consequentemente, um Produto Artístico de Dança, no qual foi possível determinar uma metodologia assente na conexão de duas áreas de produção artística.

O estágio elaborado baseou-se numa pesquisa e reflexão dos principais conceitos da Pintura Abstrata e da Dança, os quais sustentaram a definição dos seus objetivos. Com base nestes objetivos, foi definido um conjunto de estratégias metodológicas/pedagógicas assentes na articulação das duas áreas de conhecimento e de produção artística, no qual os alunos tiveram um papel determinante. Ou seja, a vivência de uma escola de Ensino Artístico Especializado, especificamente neste curso e no âmbito deste estágio, correspondeu “à oportunidade de um indivíduo desenvolver uma identidade artística, consubstanciada numa intensa socialização quotidiana entre pares e professores.” (Marques, 2016, p. 42). Entende-se que a criatividade implica colaboração criativa, tanto na articulação de uma estrutura multidisciplinar/diversa no ensino da dança, quanto na incorporação de atividades individuais e comunitárias (Craft, 2000).

É igualmente determinante entender que: “The stimulus forms the basic impulse behind the work and then goes on to structure it.” (Smith-Autard, 2010, p. 31).

Na pintura, os artistas comunicam e expressam a sua alma através das linhas, dos planos, das cores que preenchem e ocupam o espaço da tela. Na dança o coreógrafo e o intérprete, enquanto cocriadores, materializam através do corpo, pela manipulação do movimento, organização, desconstrução/construção dos métodos,

princípios e componentes da composição coreográfica, as suas ideias e pensamentos, medos, questões, emoções e sentimentos que têm sobre o mundo, sempre influenciados pelo contexto que os rodeia.

Da pintura à composição coreográfica

O presente Estágio baseou-se num estímulo visual para a criação, nomeadamente o abstracionismo lírico e geométrico, mais concretamente na pintura abstrata nacional e internacional. A nível internacional, optou-se pela obra do holandês Piet Mondrian, cujo trabalho apresenta obras líricas e geométricas, visualmente fortes e passíveis de funcionarem como primeiro impulso para a criação de ideias, emoções, sentimentos, estados de espírito transformáveis em gestos e movimentos que, posteriormente, resultariam numa composição coreográfica. Delineou-se que, antes de trabalhar a obra de Mondrian, seria promovido um primeiro contacto com a pintura abstrata portuguesa, por se considerar de extrema importância dar a conhecer o contexto cultural nacional, que muitas vezes é deixado para segundo plano no programa de História de Arte abordado nas escolas a nível secundário.

Assim sendo, e tendo em conta o vasto e rico tecido cultural, seleccionaram-se dois pintores – Vieira da Silva e Nadir Afonso – pelas características particulares e contrastantes das suas obras, bem como pela sua postura perante o ato criativo. Entendeu-se que estes artistas proporcionariam um estímulo desafiante e extremamente profícuo na exploração e criação de material coreográfico para o desenvolvimento do projeto de estágio desenhado.

No seguimento desta ideia, a pintura abstrata, ao não representar o mundo de forma figurativa, transporta inúmeras mensagens no seu interior, tornando-se assim uma área ideal. Por sua vez, as interpretações destas mensagens são infinitas, e a versatilidade da sua transformação em movimento é fascinante, alcançando novos significados e contendo em si inúmeras interpretações, que ganham vida quando estruturadas em ‘frases coreográficas’. Quando visionadas por um público, uma nova camada é acrescentada, pois este, por sua vez, terá liberdade de interpretação e poderá criar a sua própria

narrativa. Tanto a pintura abstrata como a dança têm o poder de nos transportar para outras dimensões, fazendo-nos descobrir o desconhecido e a essência do que nos rodeia. Assim, tal como defende Aviv (2017): “there is some resemblance between abstract art and abstract dance, as they both introduce unfamiliar input to the visual system and are therefore likely to evoke uncommon, new responses” (p. 5).

Descobrir um caminho para estabelecer um processo criativo nesta teia de estímulos – visuais metamorfoseados em ideacionais – e interpretações várias, dentro de um processo de ensino-aprendizagem onde a colaboração, partilha e pensamento divergentes são valorizados, foi um fator de peso para o tema desta proposta de Estágio. Considerou-se, assim, que seria relevante dotar os alunos destas ferramentas para que sejam capazes de competir e distinguir-se no mundo profissional da dança, que procura bailarinos versáteis e permeáveis. A procura e a reflexão sobre processos criativos tornam-se pertinentes quando, segundo Marques e Xavier (2013), é: “fundamental adotar uma perspetiva de pensar a partir do que existe para reformular, recriar e reinventar novos modos de operar dentro dos processos criativos” (p. 54). Encontrar uma linguagem e uma metodologia no universo da dança onde, segundo Gil (2001): “O movimento da dança é o movimento do pensamento” (p. 235), requer as capacidades técnicas, artísticas e criativas dos criadores e intérpretes contemporâneos, que são influenciados pela contemporaneidade e pela renovação de métodos de ensino aprendizagem da composição coreográfica (Marques & Xavier, 2013). Para tal, é fundamental que as investigações nesta área sejam contínuas e que produzam mudança.

A composição coreográfica, no contexto do Ensino Artístico, revela-se como um agente de mudança capaz de, segundo Atkinson (2016, as cited by Neto, Xavier & Fernandes, 2020), alterar os modos de pensar, sentir, ver e fazer, contribuindo para a maturação de professores e alunos. Nesta visão pedagógica, onde a aprendizagem acontece através de experimentação real, professores e alunos encontram-se num estado de igualdade e devem progredir juntos em colaboração.

Butterworth (2004), apresenta no seu artigo *Teaching choreography in higher education: A process continuum model*, um modelo para a aprendizagem e ensino de composição coreográfica – *Didactic Democratic Spectrum* – que combina de forma flexível o ‘ensino por demonstração’ (a componente didática, que se manifesta pela aprendizagem por visualização permitindo aos alunos desenvolverem as suas competências) e o ‘ensino democrático’ (que valoriza a igualdade, a cooperação e o trabalho coletivo).

O modelo foi concebido para ser utilizado por alunos e professores. Para os alunos, pode ser um caminho para entrarem no universo da composição coreográfica, promovendo o entendimento das possíveis abordagens face à criação e das diversas dinâmicas de trabalho entre coreógrafo e bailarino, e neste caso entre professor e alunos. Facilita ainda a construção da identidade do bailarino e a preparação para a sua carreira profissional. Para os professores, assume-se como um recurso na planificação e execução de um currículo equilibrado e adaptado ao mundo profissional.

Para compreender e aplicar este modelo, é crucial entender o conceito de “Overlap”, que confere uma dimensão de interligação e alternância entre os cinco processos. Ou seja, durante uma mesma criação – profissional ou em contexto de ensino – os cinco processos podem coexistir em diferentes momentos. Estes processos estabelecem a relação entre bailarino/aluno e coreógrafo/professor, determinando competências, métodos e interações. A cooperação e interligação entre os intervenientes vai crescendo do processo um para o cinco.

Deste modo, considerando o ambiente profissionalizante da escola cooperante, foram privilegiados processos distintos, impulsionando uma maior contribuição e influência dos alunos para o produto final. De igual modo, estes processos foram favoráveis à criação de um ambiente dinâmico e colaborativo, onde todas as sugestões eram consideradas com a mesma relevância, cabendo à professora estagiária a decisão final.

Num dos processos utilizado, considerado a primeira dimensão democrática do modelo proposto por Butterworth (2004), o coreógrafo/professor é o *Pilot* e o

bailarino/aluno é o *Contributor*. Do coreógrafo/professor espera-se a capacidade de decisão, de dirigir, de definir e de desenvolver tarefas geradoras de material, o qual será posteriormente manipulado e combinado. Do bailarino/aluno deseja-se uma resposta criativa às tarefas propostas e que seja capaz de memorizar e reproduzir o material do coreógrafo ou de outro bailarino. Nesta forma de operar, o bailarino/aluno percebe como o trabalho foi desenvolvido e o coreógrafo/professor contacta com material original e novas ideias.

Com uma forte componente experimental e interativa, recorreu-se a outro processo no qual se determina que o coreógrafo/professor deve assumir um papel de *Facilitator*, isto é, deve guiar e apoiar o bailarino/aluno, através de processos e estímulos, na descoberta de material. Ao coreógrafo/professor é confiada a tarefa de gerar macroestruturas, liderar e negociar com o grupo – o propósito, a intenção e o conceito do processo – garantindo a congruência do projeto e do grupo. O bailarino/aluno contrai o papel de *Creator*, contribuindo amplamente para a criação de material e para o processo criativo, definindo a natureza, intenção e estrutura do trabalho. Neste processo, o produto resulta de uma negociação entre os agentes participativos, resultando numa composição onde ambos partilham construção e autoria.

No contexto de ensino-aprendizagem, é igualmente importante explicar o processo de quatro passos desenvolvido por Lavender (2009): IDEA – Improvisação, Desenvolvimento, Avaliação, Assimilação. Para o autor, este processo não é uma prescrição é antes “a map of the operations intrinsic to dancemaking” (p. 388), importante para auxiliar um coreógrafo a situar-se e a orientar-se no seu processo criativo. Estas quatro operações, que servem como guia no processo criativo, são distintas e podem surgir inúmeras vezes ao longo do processo, levando o coreógrafo a cultivar as suas competências imaginativas e o seu pensamento divergente.

Nas suas práticas como professor, o autor supracitado baseia-se em três ideias-chave para desenvolver trabalho com os alunos, de forma a encontrar produtos artísticos únicos capazes de se relacionar com o mundo atual. Estas ideias são: ativação, autoria e comuni-

dade. Assim, de forma a transformar as suas aulas em momentos significativos de crescimento e criatividade, verdadeiramente adaptados à realidade contemporânea da criação coreográfica, o autor procura ativar uma experiência relacional entre o artista, o performer e o público; promover uma autoria partilhada através de uma prática colaborativa; e desenvolver um sentido de comunidade que vá ao encontro de teorias de criatividade e das metodologias colaborativas de composição coreográfica.

Nesta linha de pensamento e em direta ligação com o seu processo IDEA, Lavender propõe, no seu artigo *Dialogical Practices in Teaching Choreography* (2009), quatro outros processos, que resultam do seu trabalho de campo, os quais espelham e promovem a noção de *Dialogical Artistic Practices*. Estas, segundo o autor propiciam um posicionamento aberto e disponível de todos os intervenientes, onde o trabalho artístico não é encarado como algo determinado e impermeável, mas antes como algo social onde todos partilham prazer e responsabilidade.

Com base na revisão de literatura realizada, o foco deve estar no processo criativo – o qual deve ser um processo aberto, reflexivo, de partilha e colaboração – e não no produto final. Esta ideia acompanhou toda a parte prática do Estágio, transformando a experiência pedagógica num processo de ensino-aprendizagem, permitindo que todos os intervenientes tivessem um papel ativo e influenciador, contribuindo para o processo criativo e para a descoberta e consolidação de uma identidade criativa própria.

Segundo Cunha (2021), é preciso Cultura, mas esta dificilmente se consegue sem Educação. É importante que se permita o livre desenvolvimento artístico, onde se busca um ensino para o pluralismo, a tolerância, a convivência e autonomia cidadã.

De acordo com Castro, Manjate e Calzama (2021), fazer arte é um ato de cidadania. Na perspetiva destes autores, os atores sociais são os sujeitos criadores e os seus produtos culturais. Estes últimos, por um lado, revelam a consciência de cidadania ou aos nichos a que correspondem. Por outro lado, podem, de igual modo, apresentar oportunidades de leituras diversas, possibilitando a construção de novas conceções e pontos de vistas, o

que implica a inclusão ou a exclusão de determinados aspetos.

Por esta razão, no desenvolvimento do estágio, foram abordados temas fundamentais para a estruturação teórica no que respeita à pintura abstrata, dotando os alunos de novos conhecimentos sobre esta corrente artística. Para tal, foi realizada a identificação e correspondência das duas vertentes abstratas – o abstracionismo lírico e o geométrico – com as obras e autores utilizados como estímulo no projeto educativo em causa. A experiência estética não se limita somente às características da obra, mas também às circunstâncias históricas, sociais, materiais e ideológicas que podem estar implicadas na concretização do objeto artístico.

Prática de intervenção pedagógica

O trabalho realizado foi concretizado como uma iniciativa académica, dado que o projeto se efetivou numa perspetiva curricular e pedagógica numa disciplina específica em contexto de sala de aula. Nesta linha, a Educação para a cidadania surgiu através das decisões metodológicas e pedagógicas bem como da organização e gestão dos espaços, tempos e atividades que promoveram as aprendizagens. Considerando que a experiência resultou em atividades destinadas a promover aprendizagens significativas por estarem relacionadas com o envolvimento em vivências e desafios plausíveis, de acordo com Trindade e Cosme (2019): “Assim, criam-se as condições para que os alunos se tornem mais capazes de processar informações, produzir os mais diferentes tipos de raciocínio, relacionar-se, conceber, utilizar e avaliar estratégias para responder aos desafios e exigências que as escolas lhes suscitam” (p. 24).

A pintura abstrata foi o mote, ou área, para o desenvolvimento da abordagem pedagógica desenvolvida. Proporcionou aos alunos a possibilidade de se transportarem para inúmeras hipóteses de interpretação das obras que deram origem a movimentos versáteis com novos significados e que se manifestaram nas frases de movimento que iam sendo construídas.

Primeiramente, transformaram-se as interpretações das obras de arte em movimento através de improvisa-

ção, resultando no encontro de uma linguagem própria para cada aluno. Pela livre interpretação das obras, os alunos eram levados a questionar-se sobre o que viam e como isso os fazia sentir, permitindo uma autodescoberta. Posteriormente, interrogavam-se como seria possível incorporar e tornar físicos e reais os conceitos abstratos, desafiando-se a crescerem como bailarinos. Através das várias tarefas, os alunos familiarizaram-se com a análise e utilização de um estímulo visual (a pintura abstrata) como impulso para criar movimento, e desenvolveram as suas capacidades de atenção e reflexão. Os momentos de diálogo orientados pela professora estagiária, que aconteceram após vários exercícios de improvisação realizados em grupos (grupo improvisador/grupo observador), obrigaram a uma introspeção que fomentou um melhor entendimento do corpo – tanto pela percepção do que acontece no próprio corpo, como pela visualização do que acontece noutros corpos – e pela sua verbalização, uma maior consciencialização dessa percepção. Combinando tarefas práticas com a prática de refletir sobre essas mesmas tarefas, permitiu-se que os alunos demonstrassem a sua habilidade criativa e revelassem uma individualidade clarividente (Moffett, 2012).

Na segunda fase, através de improvisação e experimentação, desenvolveram-se microestruturas – frases coreográficas individuais e duetos.

As linhas retas e curvas presentes na pintura estudada “Cidade dos Príncipes de Nadir Afonso”, foram a base para o trabalho de improvisação e composição. Os alunos tiveram de transpor a ideia e a forma destas linhas para os seus corpos e movimentos. Após a fase experimental e de improvisação, foram desafiados a criar uma frase coreográfica individual, combinando elementos retos e curvos, com premissas específicas - como por exemplo, a ordem dos elementos é livre; uma das transições tem de usar o chão; outra tem de incluir um salto; as transições devem originar mudanças de direção. À posteriori, e com base na mesma qualidade de movimento, os alunos desenvolveram um dueto, ao qual acrescentaram uma nova camada – as emoções – resultante, igualmente, da análise da pintura. Este trabalho a pares potenciou o desenvolvimento de uma série de capacidades

sociais, como a expressividade oral, entreajuda, gestão de diferentes opiniões, fazer cedências, estar disponível para experimentar as ideias do outro e confiança, desenvolvendo assim as relações interpessoais. Em termos técnicos e artísticos, permitiu uma aprendizagem entre pares, promovendo uma sensação de proximidade, igualdade e à vontade, fazendo com que ambos os elementos se desafiassem mutuamente e se sentissem mais apoiados para assumir riscos e cometer erros, o que naturalmente resulta numa maior diversidade de ideias.

Na última fase, pela transmissão de movimento e improvisação, criaram-se macroestruturas colaborativas, isto é, peças de dança contemporânea de autoria partilhada por todos os seus intervenientes. Da interpretação livre da obra “Macieira em Flor de Mondrian”, as turmas selecionaram três emoções/sentimentos/estado de espírito representativos dessa análise coletiva. Esses três conceitos abstratos foram explorados fisicamente e serviram como fio condutor entre as diversas secções das macroestruturas, definindo de igual forma o ambiente e as relações entre os bailarinos. Individualmente, cada aluno criou uma microestrutura baseada nas formas alongadas, circulares e repetitivas da mesma obra. Esta microestrutura individual, foi o ponto de partida para a criação de uma frase de movimento de turma. Da análise da obra “Broadway Boogie Woogie”, do mesmo pintor, definiram-se as deslocações, as orientações espaciais dentro da peça coreográfica e os figurinos.

Através de processos de improvisação, promoveu-se uma procura espontânea de movimento como forma de resolução de problemas (Neto, Xavier & Fernandes, 2020), com premissas pré-definidas apresentadas pela professora estagiária. A transmissão de movimento possibilitou a partilha de movimentos entre alunos, que através da cópia, gerou uma frase de turma que ulteriormente ganhou uma dimensão coletiva, através do encontro de uma força, dinâmica e fisicalidade comuns à turma. As frases propostas foram um reflexo autêntico da personalidade e experiências prévias de cada aluno, trazendo uma dimensão única e sincera às frases de movimento. A mistura das linguagens pessoais resultou em estruturas inesperadas e visualmente interessantes.

Ao longo de todo o processo, foi utilizado um objeto de registo gráfico das várias sugestões e decisões sobre a narrativa em movimento - o 'Mapa Conceptual'. Este mapa resultou numa compilação de ideias basilares para a composição, incluindo pinturas que serviram de estímulo visual, fotografias da exploração de vários elementos e momentos da peça, sugestões de músicas, as músicas selecionadas e um esquema geral da composição. A dimensão coletiva do 'Mapa Conceptual', e os diálogos que provocou a cada registo consolidaram as relações interpessoais, fomentando um sentimento de pertença.

Durante todas as fases, foi fulcral estimular o pensamento crítico e as relações interpessoais, onde o ambiente solidário foi catalisador de aprendizagens e de sucesso partilhado.

Considerações Finais

Nesta simbiose entre Cultura e Cidadania na Educação, para compreender e expressar os significados presentes num determinado contexto histórico-cultural, é importante o agir. Neste caso, foi fundamental o experimentar corporalmente o que o aluno constrói no pensamento, sob a forma de uma narrativa em movimento, onde sempre houve um sentido de interação e compreensão dos significados presentes no meio sociocultural.

Durante o Estágio, propusemo-nos combinar duas formas de Arte extremamente versáteis e maleáveis: a Pintura Abstrata e a Dança. Como objetivo, que acreditamos ter sido alcançado, tínhamos a criação de Pinturas em Movimento. Isto é, a produção de uma composição coreográfica cocriada pelo olhar analítico, interpretativo, organizativo e pessoal dos alunos e da professora estagiária, onde as emoções e formas que nasceram da interpretação das pinturas são projetadas no espaço pelos corpos que sentem em movimento.

Assim, transpusemos para o Estágio as dimensões da expressão, movimento e relação. As duas primeiras estão presentes de uma forma óbvia e mais consciente em todos os momentos. A dimensão da relação, apesar de vital, exige outra dedicação e por isso foi trabalhada em todas as aulas. As tarefas e os exercícios propostos visavam promover esta dimensão em diferentes espec-

tros – a relação com as obras de arte, a relação com as emoções, a relação entre alunos e professor-aluno, a relação com o movimento próprio/do outro, a relação com a composição coreográfica, a relação da composição coreográfica com o público. Num processo onde as relações intrapessoais e interpessoais foram fundamentais, desenvolveu-se um trabalho de pensamento físico e mental com vista a uma Pintura em Movimento, desencadeando emoções e refinando as suas expressões. Igualmente essencial, foi entender o que implica interpretar e criar livremente num meio social.

Permitir o livre desenvolvimento artístico é essencial e constitui um dos deveres do Estado (Cunha, 2021). No entanto, é importante estabelecer uma política cultural na qual a Educação Artística promova a compreensão de que, embora cada indivíduo tenha o direito à livre expressão, também existem limites a serem respeitados. Por exemplo, enquanto é válido expressar críticas, é fundamental reconhecer que a difamação não é aceitável. Em resumo, é necessário encontrar um equilíbrio entre a liberdade criativa e a responsabilidade ética, garantindo que a expressão artística seja enriquecedora e construtiva para a sociedade.

É na Educação democrática que deve ser cultivada a sensibilidade para compreender essa fronteira entre liberdade e limites.

A partir de exercícios de Dança específicos e articulados com as obras dos artistas Vieira da Silva, Nadir Afonso e Piet Mondrian, foi possível desenvolver uma expressividade sustentada por uma plasticidade modelada pelo imaginário e pelo desempenho corporal. Esse processo visou o desenvolvimento de uma narrativa em movimento, permitindo afirmar que houve uma oportunidade para a criação de um processo coreográfico. Nesse processo, foram considerados os aspetos sociais, psicológicos, culturais e biológicos, resultando numa experiência enriquecedora e abrangente. Foi promovido um ambiente de criação com a possibilidade de cada aluno se compreender a si mesmo, ao outro e ao meio, onde a partilha foi uma constante consubstanciada pelo diálogo expressivo e reflexivo.

Segundo Cunha (2021), o ideal do cidadão democrata

é o mesmo ideal do cidadão que aprecia a arte. A fruição cultural plena é determinante, não só do ponto de vista de quem recebe como espectador ou contemplador, mas também da perspectiva do próprio autor, criador. Este autor reforça ainda que a democracia integral só é realmente integral e completa quando há uma fruição cultural e artística absoluta, isto é, quando existe, simultaneamente, aquele que frui como espectador ou contemplador e aquele que cria e participa no processo criativo. Assim, a Dança requer uma individualidade de corpos disponíveis e conscientes das suas capacidades de movimentação, mas também de corpos pensantes capazes de interpretar e interagir socialmente. Estas dimensões são facilitadas por uma visão aberta a estímulos que permitam o contacto com a arte, neste caso a um estímulo visual específico, e pela interação entre o professor e o aluno. Através deste diálogo, o professor conduz o aluno na partilha da análise do que vê e sente em relação a determinada obra artística e de que forma isso terá influência na sua ação prática da dança, no movimento e nos conteúdos programáticos da disciplina de movimento.

No estágio decorrido, a apreciação em dança, a criação e a interpretação foram uma constante, mas mais do que isso, foi fulcral estabelecer relações entre a Dança, Arte, Cultura e Cidadania. Baseado num processo democrático, o trabalho realizado foi pautado pelo respeito, diálogo e partilha, valorizando-se as diversas escolhas e possibilidades, individuais e grupais, de interpretar uma obra de arte e posteriormente criar e apresentar, dentro da comunidade escolar, um produto coreográfico final. Neste produto artístico, a criatividade concretizou-se num processo de aprendizagem de relações, em que a colaboração geradora/criadora resultou da atividade individual e da atividade colaborativa.

Na prática pedagógica, a liberdade e autonomia foram determinantes para que se criassem as condições de interação individual e coletiva. Isso implica uma tomada de consciência constante de cada indivíduo em relação ao mundo que o rodeia (Castro, Manjate & Calzama, 2021), remetendo-se para a Cidadania. Como destacado por (Marques, 2016): “é determinante o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem promotoras de

uma reflexão crítica que possibilite ao aluno o desenvolvimento uma autonomia criativa e uma identidade artística” (Marques, 2016, p. 235).

A diversidade dos estímulos visuais utilizados, como impulso ou ponto de partida, possibilitou atingir trabalhos ricos e heterógenos ao nível da criação coreográfica. Isso permitiu reconhecer que os atributos provenientes da Cultura promovem o alargamento de diversas experiências culturais e criativas dos alunos, resultando em objetos artísticos significantes e esteticamente diversificados.

O ato de criar deve ser encarado como uma forma de performance de vivência humana, que acontece devido ao indivíduo fazer parte de um espaço de atuação dentro de um contexto cultural específico (O'Neill, 2010). Por esta razão, é determinante que o indivíduo descubra as suas capacidades individuais, as quais são um aspeto muito relevante da sua identidade e da sua criatividade. Assim, como afirma Marques (2016): “a realidade social na qual cada um de nós está envolvido irá conduzir à definição dos valores da nossa vida própria, social e cultural.” (p.15).

Ou seja, uma abordagem sistémica é determinante para que, nas ações práticas, os indivíduos possam utilizar os seus impulsos, os seus próprios recursos, num ambiente social favorável que estimule atitudes, habilidades e motive os alunos. Segundo a referida autora, é desta forma que se poderão proporcionar oportunidades de aprendizagens criativas e tarefas que sejam desafiantes e relevantes para todos os envolvidos.

É importante que os alunos reconheçam que o seu envolvimento e as suas atitudes são determinantes para o desenvolvimento do seu potencial criativo. A sua participação empenhada e ativa influencia a sua ação enquanto sujeito criativo, sendo igualmente importante a sua perceção e interação em relação aos seus pensamentos e contexto sociocultural nos quais estão inseridos.

Segundo Trindade e Cosme (2019), uma abordagem dialógica é importante de acordo com o paradigma pedagógico da comunicação, no qual o diálogo deve ser reconhecido como expressão e valorização dos alunos

em relação às informações recebidas, aos instrumentos e procedimentos culturalmente validados. Este processo visa desenvolver atitudes e competências instrumentais, cognitivas, relacionais e éticas, promovendo a autonomia solidária dos estudantes. Deste modo, é “um processo de adestramento intelectual, que constitui um poderoso instrumento de adestramento pessoal e social, como na promoção da autonomia solidária dos estudantes.” (Trindade & Cosme, 2019, p. 24).

Espera-se que a temática abordada neste artigo, exemplificada pelo estágio desenvolvido, possa ser o impulso para o desenvolvimento de trabalhos futuros, quer ao nível da investigação científica no âmbito do ensino de dança – reconhecendo a importância da abordagem da cidadania como dimensão transversal das intervenções educativas –, quer ao nível profissional e artístico no domínio da criação e composição coreográfica – onde o desenvolvimento pessoal e social e o relacionamento

interpessoal são tão significantes para a sociedade, na busca por pessoas humanamente capazes.

Conflitos de interesses

As autoras declaram não haver nenhum conflito de interesses.

Contribuições das autoras

Conceptualização, A.S.M. e S.C.L.; Curadoria de dados, A.S.M. e S.C.L.; Análise formal, A.S.M. e S.C.L.; Investigação, A.S.M. e S.C.L.; Metodologia, A.S.M. e S.C.L.; Administração do Projeto, S.C.L.; Recursos, A.S.M. e S.C.L.; Software, A.S.M. e S.C.L.; Supervisão, A.S.M., Validação, A.S.M. e S.C.L.; Visualização, A.S.M. e S.C.L.; Redação do rascunho original, A.S.M. e S.C.L.; Redação – revisão e edição, A.S.M. e S.C.L..

Referências bibliográficas

- Aviv, V. (2017). Abstracting dance: Detaching ourselves from the habitual perception of the moving body. *Frontiers in Psychology*, 8(776), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00776>
- Butterworth, J. (2004). Teaching choreography in higher education: A process continuum model. *Research in Dance Education*, 5(1), 45-6. <https://doi.org/10.1080/1464789042000190870>
- Castro, G. C., Manjate, T., & Cazalma, A. C. D. C. (2021). *O que é a Cidadania?*. Escolar Editora.
- Cunha, P. F. (2021). *Cultura & Cidadania*. GESTLEGAL.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice*. Routledge.
- Gil, J. (2001). *Movimento total – O corpo e a dança*. Relógio D'Água Editores.
- Lavender, L. (2009). Dialogical practices in teaching choreography. *Dance Chronicle*, 32(3), 377-411. <http://dx.doi.org/10.1080/01472520903276735>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Marques, A. S., & Xavier, M. (2013). Criatividade em dança: Conceções, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 45-60. <https://doi.org/10.23828/rpea.v3i1.29>
- Marques, A. I. P. S. (2016). *As conceções pessoais da criatividade em dança dos professores e alunos do ensino artístico* (Tese de Doutoramento). Universidade Nova.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., & Araújo, H. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/XXI Governo Constitucional. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Moffett, A-T. (2012). Higher order thinking in the dance studio. *Journal of Dance Education*, 12(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/15290824.2011.574594>
- Neto, A. C., Xavier, M., & Fernandes, J. (2020). Um olhar sobre a criação coreográfica contemporânea no seu potencial

educativo. *Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, XIII(26). <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=390>

O'Neill, S. (2010). Review of the Cambridge handbook of creativity. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 52(4), 323-324.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança* (8th ed.). Editora McGraw-Hill de Portugal.

Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance composition: A practical guide to creative success in dance making* (6th ed.). Methuen Drama.

Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.