

Prefácio

José António Gomes

ARTE E CULTURA

1. *O Movimento Modernista e o poeta Jorge de Lima no Nordeste Brasileiro*
Ana Saldanha • Maria Helena Padrão
2. *Invisibilidade nas práticas artísticas contemporâneas: reflexões sobre John Coltrane Piece de Bruce Nauman e outras propostas*
Raquel Azevedo Moreira
3. *Cinema contemporâneo chinês: ficção ou realidade imaginária?*
Tomé Quadros
4. *Fronteiras Permeáveis: hibridismo performativo/leitura de Dark Matter, de Shamita Ray*
Suparna Banerjee
5. *Cultura, desenvolvimento e demografia: dos conceitos e dos atores à ação*
António Cardoso • Manuela Cachadinha
6. *Expressão Artística – Inquietação que Transforma*
Celeste Cantante
7. *Um estudo exploratório sobre mídia, criança e consumo*
Márcia Barbosa Silva Galvão Fernandes
8. *Tensões e aproximações entre arte e técnica na produção audiovisual escolar*
Rosália Duarte • Beatriz Gonçalves • Mirna Fonseca
9. *Intertextualidade e os Processos Colaborativos de Criação Artística, Meio de Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo e Social*
Maria do Rosário da Silva Santana • Helena Maria da Silva Santana

EDUCAÇÃO E CULTURA

10. *O Contributo das Artes Visuais numa Educação Inclusiva para Todos*
Albertina Sousa Pires
11. *O papel da arte na Educação Ambiental*
Joana Padrão • Lucía Iglesias da Cunha
12. *A Ilustração Atual para uma consciência social na Educação Pré-escolar*
Mónica Oliveira
13. *(Re) descoberta da cultura local através de um projeto interdisciplinar no ensino superior politécnico, norte de Portugal*
Pedro Faria • Anabela Moura • Gonçalo Marques • Carlos Almeida • Pedro Moreira
14. *Linguagem audiovisual: jovens, pedagogia e participação*
Raquel Pacheco

PEDAGOGIA E DIDÁTICA

15. *Interdisciplinaridade entre Educação Artística e Literatura: Teatro de Fantoche sobre a Mrizinha*
Dilma Fortes
16. *A escrita criativa colaborativa em contexto escolar*
Isabel Teixeira • Ana Peixoto
17. *A arte de dobrar e cortar papel para aprender matemática*
Isabel Vale
18. *A arte do corpo e do movimento - Um estudo em Cabo Verde*
Lavícia Monteiro • Adalgisa Pontes

Anabela da Silva Moura - Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Carlos Almeida - Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Maria Helena Vieira - Universidade do Minho
Margarida Martins - Universidade de Cabo Verde

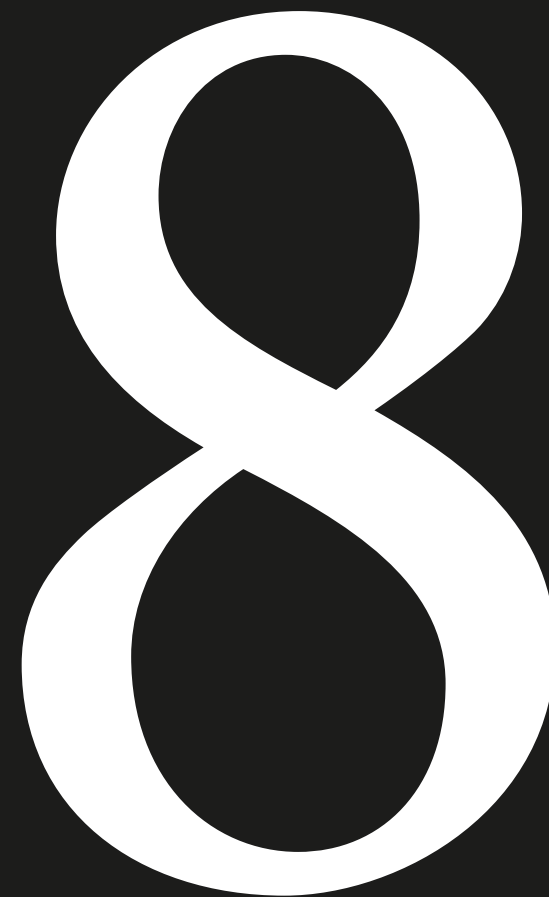
ISSN: 2183-1726

<http://www.es.e.ipv.cpt/revistadiálogoscomaarte>

8

2018

Diálogos com a arte
revista de arte, cultura e educação



Diálogos com a arte

revista de arte, cultura e educação

2ª Edição Lusófona Tamarindo

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo - ESE/IPVC
Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação - CIEC/UM
Universidade de Cabo Verde, Faculdade de Educação e Desporto - UniCV/FAED

Diálogos com a Arte - Revista de Arte, Cultura e Educação

Revista com arbitragem científica
[a peer-reviewed journal]

Periodicidade: anual
[Frequency: annual]

janeiro a dezembro 2018
[January to December 2018]

ISSN 2183-1726

Editores / Editors

Anabela Moura, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Carlos Almeida, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Maria Helena Vieira, Universidade do Minho, Portugal
Margarida Martins, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Webmaster

João Pereira, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal

Revisores Científicos e Colaboradores / Scientific Reviewers and Collaborators

Adalgisa Pontes, Portugal	Linney Wix, USA
Albertina Sousa Pires, Cabo Verde	Lúcia Iglesias da Cunha, Espanha
Ana Faccioli Camargo, Brasil	Manuela Cachadinha, Portugal
Ana Peixoto, Portugal	Márcia Barbosa Silva, Brasil
Ana Saldanha, Portugal	Margarida Martins, Cabo Verde
Anabela Moura, Portugal	Maria Alzira Pimenta, Brasil
Angelica Lima Cruz, Portugal	Maria Celeste Andrade, Brasil
António Cardoso, Portugal	Maria do Rosário Santana, Portugal
Assunção Pestana, Portugal	Maria Helena Vieira, Portugal
Ava Serjouie, Irão	Mei-Lan Lo, Taiwan
Beatriz Gonçalves, Brasil	Mirna Fonseca, Brasil
Camila Galvão Fernandes, Brasil	Mónica Oliveira, Portugal
Carl Peter Buschkuhle, Alemanha	Nicholas Houghton, England
Carlos Almeida, Portugal	Pedro Faria, Portugal
Celeste Cantante, Portugal	Pedro Moreira, Portugal
Célia Almeida, Brasil	Pedro Pereira, Portugal
Dilma Fortes, Cabo Verde	Pritika Agarwal, India
Gonçalo Marques, Portugal	Raquel Pacheco, Portugal
Hélder Dias, Portugal	Rachel Mason, Inglaterra
Helena Padrão, Portugal	Raphael Vella, Malta
Helena Santana, Portugal	Raquel Moreira, Portugal
Isabel Vale, Portugal	Rolf Laven, Austria
Jingqiu Guan, China	Rosália Duarte, Brasil
Joana Padrão, Portugal	Sabina Sweta Sen-Podstawska, India
João Pereira, Portugal	Shu-Ying Liu, Taiwan
Jorge Gumbe, Angola	Suparna Banerjee, India
José António Gomes, Portugal	Susan Ogier, Inglaterra
Lavícia Monteiro, Cabo Verde	Tomé Saldanha Quadros, Portugal

Revista Indexada e referenciada pela base de dados internacional de publicações periódicas científicas: LATINDEX - Sistema Regional de Informação para as Revistas Científicas de América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

latindex

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Avenida Capitão Gaspar de Castro, apt.513
4901-908 Viana do Castelo
Portugal

Email: revistadiálogos@ese.ipvc.pt

Website: www.ese.ipvc.pt/revistadiálogoscomaarte

Telef.: (00351) 258 80 62 00 * Fax: (00351) 258 80 62 09

Dezembro 2018



PREFÁCIO	3
<i>José António Gomes</i>	
ARTE E CULTURA	6
1. O Movimento Modernista e o poeta Jorge de Lima no Nordeste Brasileiro	7
The Modernist Movement and the poet Jorge de Lima in the Northeast of Brazil	
<i>Ana Saldanha</i>	
<i>Maria Helena Padrão</i>	
2. Invisibilidade nas práticas artísticas contemporâneas: reflexões sobre John Coltrane Piece de Bruce Nauman e outras propostas	18
Invisibility in contemporary artistic practices: Bruce Nauman's John Coltrane Piece and other proposals	
<i>Raquel Azevedo Moreira</i>	
3. Cinema contemporâneo chinês: ficção ou realidade imaginária?	30
Contemporary chinese cinema: fiction or imaginary reality?	
<i>Tomé Quadros</i>	
4. Fronteiras Permeáveis: hibridismo performativo/leitura de Dark Matter, de Shamita Ray	38
Porous borders: performing hybridity/reading Shamita Ray's Dark Matter	
<i>Suparna Banerjee</i>	
5. Cultura, desenvolvimento e demografia: dos conceitos e dos atores à ação	50
Culture, development and demography: from concepts and actors to action	
<i>António Cardoso</i>	
<i>Manuela Cachadinha</i>	
6. Expressão Artística – Inquietação que Transforma	62
Arts Expression – Disquietude that Changes	
<i>Celeste Cantante</i>	
7. Um estudo exploratório sobre mídia, criança e consumo	73
An exploratory study on media, children and consumption	
<i>Márcia Barbosa Silva Galvão Fernandes</i>	
8. Tensões e aproximações entre arte e técnica na produção audiovisual escolar	91
Tensions and connections between art and technique in schools' audiovisual production	
<i>Rosália Duarte</i>	
<i>Beatriz Gonçalves</i>	
<i>Mirna Fonseca</i>	
9. Intertextualidade e os Processos Colaborativos de Criação Artística, Meio de Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo e Social	105
Intertextuality and Collaborative Processes of Artistic Creation, a Means of Cognitive, Affective and Social Development	
<i>Maria do Rosário da Silva Santana</i>	
<i>Helena Maria da Silva Santana</i>	
EDUCAÇÃO E CULTURA	115
10. O Contributo das Artes Visuais numa Educação Inclusiva para Todos	116
The Contribution of the Visual Arts in an Inclusive Education for All	
<i>Albertina Sousa Pires</i>	
11. O papel da arte na Educação Ambiental	128
The role of art in Environmental Education	
<i>Joana Padrão</i>	
<i>Lucía Iglesias da Cunha</i>	
12. A Ilustração Atual para uma consciência social na Educação Pré-escolar	142
The Current Illustration for a Social Awareness in Preschool Education	
<i>Mónica Oliveira</i>	
13. (Re) descoberta da cultura local através de um projeto interdisciplinar no ensino superior politécnico, norte de Portugal	154

Re – discovering' local culture through interdisciplinary project in a higher education polytechnic institution, northern Portugal	
<i>Pedro Faria</i>	
<i>Anabela Moura</i>	
<i>Gonçalo Marques</i>	
<i>Carlos Almeida</i>	
<i>Pedro Moreira</i>	
14. Linguagem audiovisual: jovens, pedagogia e participação	168
Audiovisual language: youth, pedagogy and participation	
<i>Raquel Pacheco</i>	
PEDAGOGIA E DIDÁTICA	178
15. Interdisciplinaridade entre Educação Artística e Literatura: Teatro de Fantoche sobre a Mrizinha	179
Interdisciplinarity between Artistic Education and Literature: Puppet Theater on Mrizinha	
<i>Dilma Fortes</i>	
16. A escrita criativa colaborativa em contexto escolar	193
Creative writing in school context	
<i>Isabel Teixeira</i>	
<i>Ana Peixoto</i>	
17. A arte de dobrar e cortar papel para aprender matemática	205
The art of paper folding and cutting to learn mathematics	
<i>Isabel Vale</i>	
18. A arte do corpo e do movimento - Um estudo em Cabo Verde	218
The art of the body and movement - A study in Cabo Verde	
<i>Lavícia Monteiro</i>	
<i>Adalgisa Pontes</i>	
NOTAS BIOGRÁFICAS	226

PREFÁCIO

José António Gomes

*Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico do Porto (IPP)
CIPEM – INET-md (IPP / UNL)
jaomes@ese.ipp.pt*

Formaram-se em Medicina e exerceram-na, embora os conheçamos sobretudo como artistas da palavra. Falo de Miguel Torga e de Fernando Namora que, em criações literárias diversas, não deixaram de aludir a contextos médicos. Insigne representante da resistência de uma parte da academia portuguesa ao fascismo, e ilustre figura da Ciência Médica e da cultura portuguesa do século XX, Abel Salazar, por seu lado, foi pintor e escritor, a par de cientista e professor universitário. José Gomes Ferreira fez estudos de música, compôs peças musicais, ambicionou uma carreira nessa área, mas acabou escritor e semeador de sonhos, sem abandonar a paixão pela arte dos sons, a que sempre foi aludindo na sua poesia e nos seus volumes de diário. Além de ter estudado na Escola Naval, Jorge de Sena começou por ser engenheiro civil, até se tornar figura maior das nossas letras e grande professor universitário e ensaísta, na área da literatura. Além disso, a sua formação musical era sólida, tendo-nos legado exemplos impressionantes de diálogo interartístico – da literatura com a música, para apenas citar um caso, em uma das mais notáveis obras da poesia portuguesa, *Arte de Música* (1968). Quanto ao seu cunhado Óscar Lopes (formado em Clássicas e em Histórico-Filosóficas e com o Curso Superior de Piano do Conservatório) criaria, já depois do 25 de Abril de 1974, a disciplina de Linguística Matemática na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tendo sido sempre um humanista e um admirável e sábio cruzador de saberes. Licenciado em Ciências Histórico-Filosóficas, Carlos de Oliveira, no conhecido livro de poesia *Micropaisagem* (1968), fez uso de elementos lexicais e imagísticos que remetem para o campo da mineralogia; e, no notável poema «*Descrição da Guerra em Guernica*», de *Entre Duas Memórias* (1971), situou-se no terreno da ecfrásis, tendo a sua escrita partido sobretudo do célebre quadro de Picasso e menos do massacre da povoação basca pela aviação alemã, durante a Guerra Civil de Espanha; isto sem rasurar essa tragédia e sem deixar de poeticamente semear, no coração do leitor, uma condenação moral e política veemente do nazi-fascismo. Papiniano Carlos vinha da engenharia e das ciências e, talvez por isso, alguns dos seus livros para a infância se tenham centrado em questões como o ciclo da água ou a circulação sanguínea, sem alienarem a dimensão estética dos textos. Com uma poesia remetendo, amiúde, para o estado do mundo mas também para a esfera das ciências, António Gedeão era o poeta que, na vida real, assinava Rómulo de Carvalho, e que foi professor de Física e Química, além de notável divulgador de Ciência e de história da Ciência. Mia Couto, como se sabe, é biólogo de formação e profissão. Mário Botas licenciou-se em Medicina, mas é no domínio da pintura que o reconhecemos como artista singular. José de Guimarães ingressou na Academia Militar e no curso de Engenharia na Universidade Técnica de Lisboa, tendo-se licenciado nessa área; contudo é a sua condição de artista plástico de projeção internacional o que nos atrai, na sua personalidade.

Abel Salazar, Torga, Namora, José Gomes Ferreira, Carlos de Oliveira, Sena, Óscar Lopes, Gedeão/ Rómulo de Carvalho, Mia Couto, Botas, José de Guimarães são apenas alguns casos – muitos poderiam ser apontados – de nomes da cultura e das artes, em cujas criações se substantiva um cruzamento de áreas do saber e, por vezes, um efetivo e fecundo diálogo entre arte, ciência e até educação (penso sobretudo nos casos de Gedeão/Rómulo de Carvalho e de Óscar Lopes). Personalidades, em suma, cujos exemplos convidam, uma vez mais, a colocar na ordem do dia o cada vez mais necessário diálogo de saberes, o diálogo interdisciplinar que aproxime as ciências e as artes fazendo luz sobre os objetos culturais, a par do próprio carrefour

das expressões artísticas, bem como o de todas estas áreas com a da educação – e a isto me refiro porque é de uma publicação científica de matriz académica e educacional que estou a falar. Ou não fosse a revista *Diálogos com a Arte* um periódico académico publicado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pelo Centro de Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho e pelo Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde, e que agora chega ao seu oitavo número (consequimento a merecer realce); justamente uma publicação de natureza dialógica, plataforma científica de encontros, reencontros, co-autorias (ou não), onde se estuda a ação sociocultural e a criação artística, mas se não perde de vista a incidência que estas têm (e devem continuar a ter) no terreno educativo.

Esta poética dialogal ou dialógica que na revista ganha corpo principia com a sua condição de publicação científica internacional (colaboram vozes de Portugal, do Brasil, de países africanos de Língua Portuguesa, da União Indiana...), com uma tónica que emerge do espaço da chamada Lusofonia, como é notório – ainda que haja autores oriundos de outros quadrantes culturais. Por outro lado, as diversificadas origens disciplinares dos colaboradores (investigadores vindos dos estudos literários e culturais, dos estudos artísticos, das didáticas das ciências e das expressões artísticas, da sociologia e de outras áreas) indiciam uma positiva diversidade de potenciais leitores, eles próprios estimulados assim a deixarem-se atrair por outras áreas e a cruzar saberes. Por último, a diversidade ideotemática é também visível, conquanto os três grandes núcleos aqui presentes sejam Arte e Cultura, Educação e Cultura e Pedagogia e Didática.

Veja-se o primeiro núcleo. Ana Saldanha e Maria Helena Padrão ajudam a equacionar as relações de Jorge de Lima e do Nordeste brasileiro com o movimento modernista no Brasil; e Raquel Moreira, Tomé Saldanha Quadros e Suparna Banerjee assinam estudos no campo das artes (áudio) visuais e performativas: a primeira abordando o visível e o invisível em Bruce Nauman; o segundo propondo uma reflexão sobre o cinema chinês contemporâneo; a terceira analisando o hibridismo como instrumento coreográfico, e não só, na artista de dança Shamita Ray. Quanto a António Cardoso e Manuela Cachadinha, articulam, na sua análise, cultura, desenvolvimento e demografia, refletindo sobre a ação política levada por diante ou em falta, no domínio em causa, na sub-região do Alto Minho. Celeste Cantante, por seu lado, aborda questões da expressão artística enquanto espaço de inquietação e transformação; Márcia Silva e Camila Fernandes estudam a tensa relação entre os media, a criança e o consumo; e Rosália Duarte Beatriz Gonçalves e Mirna Fonseca exploram as tensões e aproximações entre arte e técnica na produção audiovisual escolar. Já Maria do Rosário da Silva Santana e Helena Maria da Silva Santana abordam os processos colaborativos de criação artística com crianças – num quadro teórico em que a intertextualidade adquire especial relevo – enquanto modalidades de desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo.

No tocante à secção Educação e Cultura, é reconhecível a ênfase no papel das artes na educação, em diferentes artigos: as Artes Visuais numa educação inclusiva para todos (texto de Albertina Sousa Pires), a Arte e o seu papel na Educação Ambiental (artigo de Joana Padrão e Lucía Iglesias da Cunha, onde se pode ler que a Arte «incorpora as experiências de ação como meios de transformação na organização da realidade, concebendo a construção de identidade, individual ou coletiva, e de novos significados»); as autoras procuram assim compreender o papel da arte na construção de uma educação mais significativa e na capacitação de competências relativamente ao ambiente»). Quanto à Ilustração atual, é estudado por Mónica Oliveira o contributo que pode dar para uma consciência social na Educação Pré-escolar. E a cultura local (re)descoberta através de um projeto interdisciplinar no ensino superior politécnico é o trabalho descrito em artigo por Pedro Faria, Anabela Moura, Gonçalo Marques, Carlos Almeida e Pedro Moreira. A linguagem audiovisual e a sua utilização por jovens universitários entre os 19 e 23 anos são focadas por Raquel Pacheco que se situa na questão da literacia cinematográfica e audiovisual fomentada através da «pedagogia participativa».

No terceiro bloco, acentua-se a dimensão didatizante das propostas com o enfoque interdisciplinar como denominador comum. Destaque para três áreas: a educação literária e artística com recurso a teatro de fantoches (texto de Dilma Fortes), a escrita criativa colaborativa em contexto de ensino da Língua Estrangeira (artigo de Isabel Teixeira e Ana Peixoto) e ainda a educação matemática (Isabel Vale aborda a arte de dobrar e cortar papel na aprendizagem matemática). Lavícia Monteiro e Adalgisa Pontes, por seu turno, propõem uma reflexão sobre arte do corpo e do movimento, num estudo de contexto cabo-verdiano.

Enquanto publicação em linha, anual e de circulação nacional e internacional, com revisão por pares, Diálogos com a arte é um valioso meio de disseminação de produção científica de múltiplas áreas, ligada às artes, à cultura e à educação, com especial relevo conferido à educação artística. Ora, numa altura em que, em Portugal e noutros países, a educação artística sofre reveses por falta quer de investimento quer de reequacionamento sério do seu papel formativo e sociocultural, parece de particular oportunidade o facto de essa mesma questão se constituir, de forma mais assumida ou menos óbvia, como leit motiv de uma grande parte dos artigos publicados neste número de Diálogos com a arte.

ARTE E CULTURA

1

O Movimento Modernista e o poeta Jorge de Lima no Nordeste Brasileiro

The Modernist Movement and the poet Jorge de Lima in the Northeast of Brazil

Ana Saldanha

FLUP, Portugal

anasaldanhadias@hotmail.com

Maria Helena Padrão

ISMAI/CITEI, Univ. Algarve/CIAC, Portugal

helenapadiao@hotmail.com

RESUMO

Neste estudo, procura-se compreender os objetivos dos modernistas brasileiros no redimensionamento da identidade estética e sociocultural; reconhecer o peso do cosmopolitismo e do nacionalismo; do Futurismo e dos manifestos literários, bem como os seus ideais de nação e de cultura. No âmbito social e científico, o conceito de Modernidade catalisa questões intrínsecas à identidade – os modos de ser; os costumes e a cultura nacional. Assim, quisemos conhecer e compreender as manifestações sociais, ideológicas e estéticas, concretizadas na literatura. Em particular, direcionamo-nos para a obra poética de Jorge de Lima e a região do Nordeste Brasileiro.

Palavras-chave: Modernismo, Poesia, Arte, Abolicionismo.

ABSTRACT

In this study, the aim is to understand the goals of brazilian modernists in resizing the aesthetic and socio-cultural identity; recognize the weight of cosmopolitanism and nationalism; Futurism and literary manifestos, as well as their ideals of nation and culture. In the social and scientific sphere, the concept of Modernity catalyzes issues intrinsic to identity - the ways of being; customs and national culture. Thus, we wanted to know and understand the social, ideological and aesthetic manifestations, concretized in the literature. In particular, we turn to the poetic work of Jorge de Lima and the region of Northeast Brazil.

Keywords: Modernism, Poetry, Art, Abolitionism.

O modernismo, definido por Marinetti em 1909, constituiu uma nova forma de estar no mundo e na arte. Os modernistas procuravam causar impacto, chamando a atenção através da excentricidade, da assunção de novas aventuras estéticas e de novas concepções de beleza.

O movimento espalhou-se também pelas culturas americanas, adaptando-se às novas realidades. O modernismo brasileiro pode entender-se como uma forte reação contra a tradição, com a apologia do verso livre, da linguagem do quotidiano e com a procura de uma arte genuinamente brasileira. A introdução deste movimento no Brasil ficou a dever-se à

intervenção de alguns jovens que, tendo estado na Europa, tomaram contacto com estas novas tendências.

Assim, entre 1910 e 1920, assistimos à manifestação de espíritos isolados, uns chegados do estrangeiro, como Anita Malfatti e Lasar Segall, e outros brasileiros, ávidos de novidades estéticas, como Oswald de Andrade ou Ronald de Carvalho que, paulatinamente vão afirmando a consciência do movimento.

Oswald de Andrade, entre 1912 e 1915, fá-lo através da imprensa e da sua ação pessoal; em 1913, Lasar Segall, realiza em São Paulo, a primeira exposição de pintura expressionista e Anita Malfatti, também em São Paulo, realiza a primeira exposição com influências do impressionismo alemão. Já em 1914, Ernesto Bertarelli publica o primeiro artigo sobre o Futurismo intitulado “As Lições do Futurismo”. Luís de Montalvor e Ronald de Carvalho idealizam em 1915, no Rio de Janeiro, a revista Orfeu.

Durante o ano de 1917, assistimos à afirmação do espírito modernista por novos poetas: Mário de Andrade com o seu livro *Há uma Gota de Sangue em Cada Poema*; Manuel Bandeira que publica *A Cinza das Horas*; Menotti del Picchia com *Moisés, Juca Mulato*, Guilherme Almeida com *Nós* e Murilo de Araújo que publica *Carrilhões*.

Em 1922, decorre A Semana de Arte Moderna, em São Paulo, de 13 a 17 de fevereiro e esta deve ser considerada a mais expressiva manifestação pública da contemporaneidade literária e cultural. A comprovar esta importância, podemos referir a obra realizada pelos elementos que se destacaram nesta semana e as ideias de "movimento" e de “revolução” que daí se ergueram.

Esta semana correspondeu a um período de grande agitação artística que pretendeu alertar o público para o estado de estagnação das artes e das letras brasileiras e que usou como estratégia o escândalo do público através da adoção de ideias revolucionárias condizentes com o sentido novo da vida e da cultura na Europa.

Os jovens escritores da Semana de Arte Moderna afirmavam "Nacionalizar a nação; abasileirar o Brasil". O nacionalismo, aliado ao modernismo, conduziu a um processo de consciencialização da realidade nacional e configurou uma procura da realidade como expressão brasileira do património cultural.

É importante compreender o âmbito dos conceitos apregoados: “nacionalizar” no sentido político e social e “abasileirar” no sentido de busca de uma expressão artística, sem influências estrangeiras, conciliando dois elementos fundamentais: região e tradição, isto é, a busca de mitos capazes de operar a unidade moral da nacionalidade: o bandeirismo e a marcha para

Oeste; o brasileiro, homem cordial; o verde-amarelismo; o pau-brasil; o Brasil antropofágico.
(Amora, 1961)

É possível assumir a presença de três direções poéticas: aventura revolucionária, nacionalismo, aspiração dos valores universais da arte. O que os modernistas pretendem é libertar a inspiração poética de qualquer constrangimento linguístico, literário ou moral e encontrar novas formas expressivas; encontrar o homem moderno. (Amora, 1961)

Carlos Drummond de Andrade, no poema “Europa, França e Bahia”, expressa a sua rebeldia face ao poder da civilização europeia e constrói o mundo ideal através de um olhar novo e original capaz de ver um Brasil como a “minha terra... / Ai terra que tem palmeiras / onde canta o sabiá!”:

“ (...)
chega!
Meus olhos brasileiros se fecham saudosos.
(...)
Ai terras que tem palmeiras
Onde canta o sabiá.”

Drummond de Andrade, *Alguma Poesia* (1930)

Oswald de Andrade, promotor da Semana Moderna de 22, é um dos maiores nomes do modernismo brasileiro, autor do “Manifesto da Poesia Pau Brasil”, publicado no *Correio da Manhã* de 18 de março de 1924, cujo nome deriva da vontade do autor em querer fazer uma poesia de exportação, associando esse título ao facto de o pau-brasil ter sido a primeira riqueza brasileira a ser exportada.

“Nossa época anuncia a volta ao sentido puro.
Um quadro são linhas e cores. A estatuária são volumes sob a luz.
A Poesia Pau-Brasil é uma sala de jantar das gaiolas, um sujeito magro compondo uma valsa para flauta e a Maricota lendo o jornal. No jornal anda todo o presente.
Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ver com olhos livres.
(...)
A reação contra todas as indigestões de sabedoria. O melhor de nossa tradição lírica. O melhor de nossa demonstração moderna.”

(in Telles, 1976)

Este mesmo nome viria a ser aproveitado pelo poeta para um livro de poemas *Pau Brasil*, lançado em Paris, em 1925 e cuja temática se baseia na realidade brasileira.

Já no “Manifesto Antropófago”, publicado na *Revista de Antropofagia*, (Ano I, Nº I, maio de 1928), Oswald de Andrade propõe que o Brasil devore a cultura estrangeira e crie uma cultura revolucionária própria. O conceito de canibalismo, utilizado como provocação, surge como metáfora da relação entre culturas. A recusa da influência do modo de vida europeu e das suas formas de fazer arte, pressupõe que se passe por um canibalismo e que o produto desse

canibalismo seja algo de diferente da cultura daqueles que foram devorados. E nesse manifesto, reitera a sua pretensão, afirmando:

“Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.
Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz.
Tupi, or not tupi that is the question.
Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos.
Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago.”

(in Telles, 1976)

Para alguns dos jovens revolucionários da semana modernista de 22, tais como: Ronald de Carvalho, Guilherme de Almeida, Mário de Andrade, Menotti del Picchia, Manuel Bandeira, a revolução modernista configura uma atitude espiritual e estética, e desta forma influenciam as gerações mais novas, até cerca de 1945, aquando da reação dos Novíssimos. (Amora, 1961)

Em 1928, já na segunda fase da aspiração modernista, levantam-se no Rio as vozes da reação contra as principais tendências espelhadas na Semana de Arte Moderna, que correspondeu a uma fase mais irreverente, marcada por manifestos e publicação de revistas. Nesta segunda fase, mais calma e de grande produção literária, propõe-se a liberdade de criação e defende-se a universalidade da arte, com preocupações sociais e o lado espiritual do homem. Assim, Augusto Schmidt, em *O Canto do Brasileiro* (1928), afirma "Não quero mais o Brasil, não quero mais geografia, nem pitoresco...". Recusa a poesia inspirada no progresso técnico, no quotidiano e a poesia verde-amarelista, do pau-brasil e antropofágica. Deseja-se agora uma poesia também moderna mas enquanto voz lírica que represente os dramas profundos do homem, inserido na realidade brasileira, mas com um âmbito universal da arte. (Amora, 1961)

O intercâmbio em países onde se falam variedades da mesma língua constitui um enriquecimento linguístico e cultural para as referidas comunidades. Como é mesmo a realidade brasileira? Como são as regiões onde se compõem tantas histórias? Que poesia se faz desse lado do Atlântico? Que paixões os levam à escrita? Que verdades defendem? Que lutas empreendem com as palavras? Que nomes de poetas brasileiros conhecemos? Quais os mais representativos? De entre muitos valores das letras brasileiras, escolhemos para este artigo Jorge de Lima, de Alagoas, um poeta bem popular, bem regional e muito brasileiro:

“Cadê a luz trémula de vela
pra alumiar o meu poema antigo?
O lirismo perdeu a sua liturgia.
(...)
As lâmpadas Osram velam funebremente a poesia”.

Jorge de Lima, “O Filho Pródigo” (in Coutinho, 1958: 331)

Se é de trocas linguísticas, literárias e culturais de que se fala, Jorge de Lima conta-se entre os nomes que poderiam aparecer como embaixador em países de expressão portuguesa, com particular significado para as relações de produção poética que ocorreram no Brasil, em Portugal (de que a poesia de Ruy Belo constitui uma referência significativa) em África, neste último caso, com relevância para Cabo-Verde e Angola.

Talvez o nome Jorge de Lima não soe tão conhecido, no entanto, podemos recordar e, certamente, de forma especial, a composição “Essa Negra Fulô”, inserida em *Novos Poemas* (1929) e, a partir daí, integrando todas as antologias e recitais da moderna poesia brasileira.

Jorge Mateus de Lima, de seu nome completo, nasceu em União, Alagoas, numa família que não admitia em suas propriedades o trabalho de escravos. Os seus progenitores, abolicionistas por princípio, influenciaram a sua personalidade e as temáticas que trabalhou:

“Ó Fulô: Ó Fulô;
(Era a fala da Sinhá.)
Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
A minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô
ficou logo pra mucama.
para vigiar a Sinhá
pra engomar pro Sinhò!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá.)
Vem me ajudar, Ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rêde,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!”

Jorge de Lima, “Essa negra Fulô” (*in* Coutinho, 1958: 291-293)

Trata-se de produção poética de Jorge de Lima que, por essa altura, visita Portugal, cria contactos que se traduzem na colaboração em várias publicações, nomeadamente, na revista *Presença* com cujos dirigentes manteve relações de proximidade, e também na troca de cartas

e de livros com modernos escritores portugueses. Parnasiano, por formação, adere prontamente ao movimento modernista, iniciado com a Semana de Arte Moderna (1922).

A semana de 22 tem, como principal finalidade, escandalizar e irritar o público para além de traçar rumos para uma renovação cultural. Os jovens, por natureza idealistas e revolucionários, os intelectuais, os políticos unem-se. Em cada Estado, há um grupo vanguardista: grupo paulista, carioca, mineiro, gaúcho, baiano, grupo do Nordeste.

Esta é a primeira fase do movimento modernista (1922-30), fase de rutura com os moldes anteriores, de expansão de ideais, que viriam a germinar e perdurariam no tempo. Vão renunciar ao passado e à imitação, rejeitam as influências estrangeiras, negam as formas fixas e proclamam a liberdade de pesquisa estética.

Devido a fatores de ordem geográfica, étnica e económica, formam-se núcleos culturais, que são a esperança de todo o Brasil. Sente-se em todo o Brasil a necessidade de afirmação. Escritores, poetas, artistas buscam para tema das suas obras a terra brasileira. Daqui se conclui: modernismo é nacionalismo; é regionalismo.

Pela voz de Jorge de Lima, no Nordeste, os ideais do Modernismo Paulista tornaram-se realidade. Prova mais evidente é a publicação de “O Mundo do Menino Impossível” (*Poemas*, 1927) e, anos mais tarde, as suas afirmações acerca da poesia:

- a poesia enquanto conhecimento:

“A poesia é hoje um modo de conhecimento, afetivo embora, co-natural embora, ainda que imperfeito e fazendo mesmo dessa imperfeição a sua grandeza e, por mais paradoxal que pareça, a sua perfeição mesma”.

Jorge de Lima, “Auto-Retrato Intelectual” (*in* Coutinho, 1958: 57)

- a expressão artística, enquanto idioma particular do artista, mas integrado no seu tempo e na realidade que o cerca:

“A arte é sempre individual, espontânea, inconsciente e pura. Embora o poeta, devido à sensibilidade e permeabilidade, devido à sua capacidade de intuir, reflita o subconsciente de sua época”.

Jorge de Lima, “Auto-Retrato Intelectual” (*in* Coutinho, 1958: 66)

- o discurso poético com capacidade de ser entendido:

“Que a linguagem poética seja, como com justeza quer o grande Euríalo Canabrava, uma espécie de idioma próprio do poeta, nada de mais desejável. Mas, não esquecendo os poetas também, como lhes adverte T.S. Eliot, de que devem saber comunicar aos outros a sua poesia e não sobrecarregá-la de tal obscuridade que se torne incompreensível. A dificuldade da questão da linguagem poética reside precisamente nisso: ser linguagem do poeta e ser comunicável”.

Jorge de Lima, "Auto-Retrato Intelectual" (in Coutinho, 1958: 73)

- a poesia deve ser natural e espontânea, livre de receitas:

"A verdade é que o firme propósito da poesia é apresentar-se sem maquiagem, sem slóperes e sem postigos, sem disfarces nem concessões com que os chefes de fila a atrapalhavam. Que ela surja em sua forma natural, espontânea, livre das receitas dos tratados de versificação".

Jorge de Lima, "Auto-Retrato Intelectual" (in Coutinho, 1958: 77)

Também no Recife, com Ascenso Ferreira, Joaquim Cardoso e Gilberto Freire e, em Natal, com Luís da Câmara Cascudo e Jorge Fernandes, o modernismo explode.

No Nordeste, abrem-se novos horizontes para a poesia. A publicação de *Poemas* (1927) provoca, na região de Alagoas, uma grande admiração e, simultaneamente, um descontentamento. O público estava ainda habituado ao soneto, às formas fixas, à rima, à poesia de forma e de linguagem constantemente trabalhadas. Quem esperaria de Jorge de Lima: "O Mundo do Menino Impossível", "A Minha América", "G.W.B.R.", "Painel de Nuno Gonçalves" e outros?

A glória, conseguida por Jorge de Lima com "O Acendedor de Lampiões" (XIV *Alexandrinos* in Coutinho, 1958: 208), estava, agora, por terra: o público alagoano não aceitava a evolução da poesia, não compreendia que a literatura e, neste caso, a poesia poderia ser um meio de afirmação do Brasil.

Os temas mudavam, porque a teia social sofria grande alteração. "O mundo do menino impossível" rompe com todo o formalismo e egoísmo, que tanto se haviam arreigado no espírito da classe dominadora.

Em *Poemas* (1927), a poesia de Jorge de Lima aparece diferente, tanto pela linguagem como pela temática escolhida. Até aí, um parnasiano, entra, agora, na sua segunda fase – "Nordestina" ou "Nativista". A região de Alagoas é tema de muitas composições: Jorge de Lima, ora nos fala das suas características geográfico-climáticas, ora dos nativos, com seus costumes, sua religião, procura assim comunicar-nos o "habitat" do Nordeste brasileiro.

Em *Novos Poemas* (1929), o poeta reforça a temática, canta a sua terra, com o povo nativo e as suas características de vida.

Poemas Escolhidos (1932) e *Poemas Negros* (1947) são as suas publicações mais representativas da fase "Nordestina". Aqui, os temas preferidos são a crítica social que se torna mais aguda e orienta-se para um combate à estratificação de classes, à tecnicização do homem, à diferenciação de raças e apresenta os pontos negativos do colonialismo.

Em forma de amostragem, a seleção de poesia evidencia que o que o preocupa é a sua terra, onde focaliza sempre um certo dramático das vivências nordestinas.

“Nordeste terra de São Sol
terra da “Irmã Enchente”
terra da “Madrasta Seca”

Jorge de Lima, “Nordeste” (*in* Coutinho, 1958: 325)

- Nordeste é terra de mistério, de superstição, de mitos que dominam o espírito do nativo e o arrasta, muitas vezes, até à crueldade.

“Vamos lavar Pedra Bonita, meus irmãos,
Com o sangue de mil meninos, amen!”

Jorge de Lima, “Nordeste” (*in* Coutinho, 1958: 325)

“Este Bicho é encantado,
É a Estrela-do-mar que quer me levar.
É a Estrela-do-mar que quer se afogar.
É a Estrela-do-mar que quer me esconder.”

Jorge de Lima, “Bicho Encantado” (*in* Coutinho, 1958: 351)

- Nordeste é terra de cangaceiros:

“Tranca a porta, gente. Cabeleira aí vem!
Tragam uma virgem para D. Lampião!”

Jorge de Lima, “Nordeste” (*in* Coutinho, 1958: 325)

- Nordeste, após um período de seca, é terra de cheias:

“E o rio deu pra falar grosso
E bancar Zé-fabulagem”.

Jorge de Lima, “Enchente” (*in* Coutinho, 1958: 325-326)

- Nordeste é terra de engenho:

“Onde é que está a alegria das bagaceiras?
Onde é que mugem os meus bois trabalhadores?
Onde é que cantam meus caboclos lambanceiros?
E as sinhás-donas de cocó?
(...)
O meu banguêzinho era tão diferente,
Vestidinho de branco, o chapuzinho do telhado sobre os olhos,
Fumando o cigarro do boeiro pra namorar a mata virgem”

Jorge de Lima, “Banguê” (*in* Coutinho, 1958: 352-354)

Nordeste é terra de Rei Oxalá e de Rainha Iemanjá. As poesias: “Exu comeu tarubá”, “Obambá é baptizado”, “Rei é Oxalá”, “Rainha é Iemanjá”, “Xangô”, documentam um dos aspetos fundamentais da vida do negro – a sua religião. A religiosidade do nativo resume-se quase a práticas externas e constitui um sincretismo de religião católica, de superstição e de mito. As divindades que adoram têm significado semelhante ao do Deus e santos católicos (Exu – diabo, em “Exu comeu ntarubá” / Zambi – divindade principal do culto banto, equivalente a Deus em “Obambá é baptizado”; Oxalá equivalente a Cristo e Iemanjá à Virgem. Em “Rei é Oxalá, Rainha é Iemanjá”).

“Foi então que Exu comeu tarubá
E meteu a figa na mixira de peixe-boi”

Jorge de Lima, “Exu comeu tarubá” (*in* Coutinho, 1958: 361)

“Mandingam Xangô
Aos tombos, gemendo, cantando, rodando,
Redobram o tantã, incensam maconha!”

Jorge de Lima, “Xangô” (*in* Coutinho, 1958: 369-371)

“O mistério e a superstição dominam o ambiente
O ar estava duro, gordo, oleoso:
A negra dentro da madorna:
E dentro da madorna – bruxas desenterradas.
No chão uma urupema com os cabelos da moça
(...)
Era alva ficou negra, era santa ficou lesa”

Jorge de Lima, “Exu comeu tarubá” (*in* Coutinho, 1958: 361)

- Nordeste é terra de “usina”.

A máquina, a fábrica, geram a usurpação do outro, e assim, o ódio, a inveja, as rivalidades humanas.

Jorge de Lima canta o operário, que é esmagado pela máquina, que lhe rasga o corpo e, pelo senhor da “usina”, que o deprime moralmente.

“Nas Engrenagens das fábricas
Bolem como vermes – dedos decepados de operários.
Há intestinos rotos de crianças
Nos vaivéns do correame das oficinas.
(...)
A cor e a alegria das moças empregadas
Dissolvem-se na algazarra monótona dos teares,
O avião comeu a saudade das mães
Que a distância separou dos filhos vagabundos.”

Jorge de Lima, “O Filho Pródigo” (*in* Coutinho, 1958: 331)

Não há por parte de Jorge de Lima um sentimento de compaixão em relação ao negro mas, os seus poemas nasceram de uma tomada de consciência dos seus problemas e constituem o canto de libertação do nordestino oprimido.

Podemos observar esta preocupação em:

“Era princesa.
Um libata a adquiriu por um caco de espelho.
Veio encangada para o litoral, arrastada pelos comboieiros.
Peça muito boa
No tombadilho o capitão deflorou-a.
Depois foi ferrada com uma âncora nas ancas,
Depois foi possuída pelos marinheiros,
Apanhou, apanhou, apanhou.
A Sinhá mandou arrebentar-lhe os dentes.”

Jorge de Lima, “História” (*in* Coutinho, 1958: 354-35)

É também evidente em:

“Benedito Calunga
Calunga-é
Não pertence ao Senhor
Que o lanhou de surra
E o marcou com o ferro de gado
E o prendeu com lubambo nos pés.”

Jorge de Lima, “Benedito Calunga” (*in* Coutinho, 1958: 358-359)

E não podemos deixar de referir o que se afirma em:

“Há ainda muita coisa a recalcar.
Há muita coisa a recalcar e esquecer:
O dia em que te afogaste,
Sem me avisar que ias morrer,
Negra fugida na morte,
Contadeira de histórias do teu reino,
Anjo negro degredado para sempre.
Celidônia, Celidônia, Celidônia!”

Jorge de Lima, “Ancila Negra” (*in* Coutinho, 1958: 362-363)

Ou o poema “Olá Negro”, onde o poeta, observa a injustiça da exploração do homem pelo homem:

“Os netos de teus mulatos e de teus cafuzos
E a quarta e a quinta gerações de teu sangue sofredor
Tentarão apagar a tua cor!
E as gerações dessas gerações quando apagarem
A tua tatuagem execranda,
Não apagarão de suas almas, a tua alma, negro!
Eu melhor compreendo agora os teus blues
Nesta hora triste da raça branca, negro!
A raça que te enforca, enforca-se de tédio, negro!
E és tu que a alegras

Os poetas, os libertadores, os que derramaram
Babosas torrentes de falsa piedade
Não compreendiam que tu ias rir!
Quantas vezes as carapinhas hão-de embranquecer
Para que os canaviais possam dar maior doçura à alma humana?
O dia está nascendo ou será a tua gargalhada que vem vindo?"

Jorge de Lima, "Olá! Negro" (*in* Coutinho, 1958: 374)

- Nordeste é também terra de "Negra Fulô".

"Fulô" é a representação da mulher negra que servia as Sinhás nos afazeres domésticos e os Sinhôs nos prazeres da alcova.

Fulô? Ó Fulô?
(Era a fala da Sinhá
Chamando a Negra Fulô.)
Cadê meu frasco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?

Ó Fulô? Ó Fulô?
Cadê meu lenço de rendas
Cadê meu cinto, meu broche,
Cadê meu têrço de ouro
Que teu Sinhô me mandou?
Ah! Foi você que roubou.
Ah! Foi você que roubou.

Ó Fulô? Ó Fulô?
Cadê, cadê teu Sinhô
Que nosso Senhor me mandou?
Ah! Foi você que roubou,
Foi você, negra Fulô?
Essa negra Fulô!"

Jorge de Lima, "Essa negra Fulô" (*in* Coutinho, 1958: 291-293)

Bastide (1997) afirma que Jorge de Lima "Após haver sustentado que o elemento africano estava fadado a desaparecer, [...]. Sua poesia vai procurar numa ausência de africano o que subsiste ainda de africano, em piedosa e ao mesmo tempo desesperada peregrinação. Isso demonstra, a princípio, a disponibilidade de Jorge de Lima para perceber o outro." (Bastide, 1997: 48)

Referências Bibliográficas

- Amora, A. S. (1961). *História da Literatura Brasileira*, Lisboa: Editorial Império.
- Bastide, R. (1997). *Poetas do Brasil*. São Paulo: USP.
- Brito, M. S. (1978). *História do Modernismo Brasileiro: Antecedentes da Semana de Arte Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Helena, L. (1986). *Modernismo brasileiro e vanguarda*. São Paulo: Ática.
- Coutinho, A. (org.) (1958). *Jorge de Lima - Obra Completa, vol. I*. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar.
- Telles, G. M. (1972). *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Telles, G. M. (1976). *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas*. Brasília: INL.

2

Invisibilidade nas práticas artísticas contemporâneas: reflexões sobre *John Coltrane Piece* de Bruce Nauman e outras propostas

Invisibility in contemporary artistic practices: Bruce Nauman's John Coltrane Piece and other proposals

Raquel Azevedo Moreira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

raquelm@ese.ipvvc.pt

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre as relações entre o visível e o invisível, e sobre os conceitos de invisibilidade e invisualidade na arte contemporânea, tendo como ponto de partida uma análise da obra *John Coltrane Piece* (1968) de Bruce Nauman, cruzando-a com o pensamento e prática de outros autores que têm explorado estas questões ao longo das últimas décadas.

Palavras-chave: Arte Contemporânea, Invisibilidade, Invisualidade

ABSTRACT

This article aims to reflect on the relations between the visible and the invisible, and on the concepts of invisibility and invisuality in contemporary art, starting from the analysis of Bruce Nauman's *John Coltrane Piece* (1968), as well as other artist's theories and practices through the last decades.

Keywords: Contemporary Art, Invisibility, Invisuality

A invisibilidade na arte é um conceito ambíguo, que pode ser entendido do ponto de vista fenomenológico e perceptivo, mas também como estratégia conceptual, considerando a possibilidade de existência da obra de arte fora do espectro do visível, sendo esta a perspetiva que define a presente reflexão.

As relações entre o visível e o invisível têm sido objeto de estudo em diversos domínios, nomeadamente da psicologia, da sociologia e da filosofia, nas questões ligadas à visão, à perceção e à imaginação, analisadas por diversos autores até à atualidade, entre os quais Jean-Paul Sartre, Walter Benjamin, Maurice Merleau-Ponty, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida, José Bragança de Miranda, José Gil, ou Gonçalo M. Tavares.

No domínio artístico, esta temática tem dado origem a um amplo espectro de obras, exposições e publicações, desdobrando-se em questões como a desmaterialização da obra

de arte, analisada a partir de 1968 pelos críticos americanos John Chandler e Lucy Lippard; a ambiguidade e indeterminação das imagens - Dario Gamboni; o ocularcentrismo na arte e cultura ocidentais - Martin Jay; ou a invisibilidade da arte - Carlos Vidal.

1. Estratégias de desaparecimento: desmaterialização e recusa

A dissolução do objeto, iniciada pelos impressionistas e levada ao extremo pelos abstracionistas, daria lugar não só ao desaparecimento da figura, da moldura e da base (Gullar, 1960), como também de qualquer suporte físico ou existência material da obra enquanto objeto.

Trinta anos depois de *White on White* de Kazimir Malevich (1918), *Air de Paris* de Marcel Duchamp (1919) e das *Telephone Picture* de László Moholy-Nagy (1923), surgem as *White Paintings* (1951) e *Erased de Kooning Drawing* (1953) de Robert Rauschenberg, *4'33"* (1953) de John Cage, *Le Vide* (1958) de Yves Klein, as obras de Robert Barry, do coletivo Art & Language, e de tantos outros artistas até à atualidade (Alberro & Buchmann, 2006), que têm levado ao limite a exploração da invisibilidade, invisualidade, da impercetibilidade e da imaterialidade.

O fenómeno da desmaterialização do objeto artístico expandiu-se a partir da década de 1950, através da ação de artistas associados à arte conceptual (Godfrey, 1998) e à crítica institucional, e através de exposições como *When Attitude Become Form* (1969) na Kunsthalle Bern, comissariada por Harald Szeeman, e *The New Art* (1972), na Hayward Gallery, Londres, que deram visibilidade a essa ‘arte de recusa’ (Brooks, 2001) produzida sobretudo nas décadas de 60 e 70, na Grã-Bretanha. Já em 1967 concluíam Lippard e Chandler: “We still do not know how much less “nothing” can be” (Lippard & Chandler, 1967: 276).

Segundo Ralph Rugoff, curador da exposição coletiva *Invisible – Art about the Unseen 1957-2012* apresentada na Hayward Gallery, as propostas artísticas que se inscrevem numa deliberada invisibilidade colocam em questão o poder do mercado da arte e das indústrias culturais, contribuindo para expandir os limites da obra de arte ao longo dos últimos cinquenta anos (Rugoff, 2012); levando, conseqüentemente, à sua redefinição (Rorimer & Goldstein, 1995). Ainda que se possa tratar de uma luta derrisória e perdida, o recurso à invisibilidade como instrumento crítico procurou questionar as condições de produção, receção e difusão da arte, levantando questões políticas cujo peso (Pereira, 2005) se reflete sobre estas obras.

Problematizando o lugar e o sentido da produção artística num contexto de bulimia (Do gr. *boulimia*, “fome devoradora”) visual (1) – excesso de imagens que ultrapassa a capacidade de assimilação do observador, que as consome de forma aleatória, passiva e fragmentária –, estas propostas questionam a primazia da visão (Jay, 1993), (Vidal, 2015), da imagem e do objeto de

consumo na cultura ocidental, bem como o imediatismo irrefletido que caracteriza de um modo geral a experiência estética. Em resposta a esse excesso informação e de estímulos, a invisibilidade pode ser utilizada como estratégia de exclusão, focando a atenção sobre aquilo que realmente se quer ver, ou pensar.

1.1. *Closed Gallery e Telepathic Piece* de Robert Barry

No que respeita à imaterialidade da arte importa destacar a obra do artista americano Robert Barry (n.1936), que ao longo do seu percurso tem vindo a explorar exaustivamente esta questão.

Em *Closed Gallery* (1969), Barry anuncia em três cartões de convite que a galeria se encontra fechada ao público 'para' ou 'durante' todo o período da exposição. A experiência artística apresenta-se assim como impossibilidade da experiência da arte.

Estas exposições foram apresentadas em 1969 em Los Angeles, na galeria Eugenia Butler (10 a 21 de março), em Amsterdão, na Art & Project (17 a 31 de dezembro) e em Turim, na Galleria Sperone (30 de dezembro).

Nos últimos anos têm sido apresentadas recriações destas exposições, intituladas *Closed Gallery Redux*: em 2011, no espaço Specific Object / David Platzker, em Nova Iorque; em 2016, no Kunsthalle Freiburg. Se, por um lado, podemos questionar o sentido destas recriações, por outro lado não devemos deixar de encará-las como eventos reveladores da relevância que estas mesmas questões (material/imaterial; visível/invisível) continuam a merecer na atualidade.

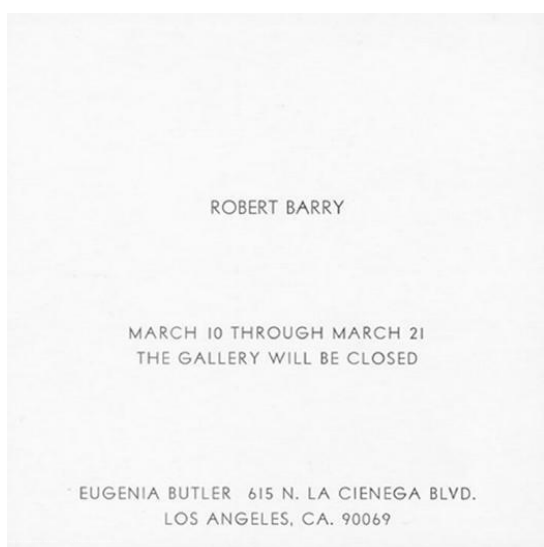


Fig. 1. *Closed Gallery*, Robert Barry, 1969.
Eugenia Butler, Los Angeles

I. Catalogue

1. TERRY ATKINSON and MICHAEL BALDWIN Hot Warm Cool Cold 1967	6. JOSEPH KOSUTH VIII. Eternality (Art as Idea as Idea) 1968
22. Sentences: The French Army 1968	7. SOL LEWITT Simon Fraser University Wall Drawing 19 May - 19 June, 1969 Eagle Mondo 1748 and Eagle Mondo 174 HARD 2 R Rendered by Rosemarie Gagné and Malcolm Ramey
2. ROBERT BARRY Telepathic Piece, 1969 [During the Exhibition I will try to communicate telepathi- cally a work of art; the na- ture of which is a series of thoughts that are not applica- ble to language or image.]	8. N. E. THING CO. LTD. V.S.L. Formula 3 1968/1969 36 mm, Anti-halation Microfilm 12" long x 1 1/4" wide [180 photographs taken every 2" (5" - 360") with a 1000 mm lens and 100 photo- graphs taken every 2" (1" - 360") with a f60 eye lens (Alternately cut-off).]
3. JAN DIBBETS Perspective Correction 1969 3 1/2" x 5 1/2" Printed postcard Simon Fraser University, Canada	9. LAWRENCE WEINER A rubber ball thrown at the sea 1969
4. DOUGLAS HUEBLER Duration Piece #8 1969 Material: rubbed surfaces Time: 32 days Burnaby, British Columbia, Canada	5. STEPHEN KALTENBACH Life Drama 1969

Fig. 2. *Telepathic Piece*,
Robert BBarry, 1969

No mesmo ano de 1969, Barry apresenta *Telephatic Piece*, como contributo para a exposição coletiva apresentada em Vancouver, na Simon Fraser University (2). A peça consiste numa afirmação escrita na qual o autor manifesta a intenção de a transmitir telepaticamente, sendo constituída por um conjunto de pensamentos aos quais não é possível aplicar o uso da linguagem ou da imagem. Trata-se de uma obra de natureza imaterial, que nunca teve uma existência física para além da sua aparição sob a forma de legenda em catálogo (Barry, 1969). Nestas propostas, a invisibilidade e o nada surgem como instrumentos de recusa.

1.2. Art Strike 1977-1980 de Gustav Metzger

A arte como recusa é o que propõe também o artista e ativista político alemão Gustav Metzger (1926-2017) em *Art Strike 1977-1980* (1974), apelando a uma greve à arte, a executar por um período de três anos, entre 1977 e 1980. Recusando-se a integrar a exposição *Art into Society, Society into Art: Seven German Artists* (3) apresentada em Londres, no ICA, em 1974, Metzger escreveu um texto para o respetivo catálogo (Joachimides & Rosenthal, 1974), “apelando a todos os artistas para que se abstivessem de fazer arte e de expor durante três anos, como forma de protesto contra a arte enquanto bem de consumo, e a darem a si próprios tempo para reflexão teórica. Os artistas eram não só chamados a pensar realidades políticas urgentes de uma forma responsável e a fazer arte que as considerassem, como também a reconhecer a arte como um emprego igual a tantos outros” (Archer, 2001: 27). Trata-se de uma chamada de atenção, no sentido de uma consciencialização do papel do artista na sociedade.

Uma parte relevante da produção de Gustav Metzger é teórica, incluindo manifestos e outros textos, entre os quais este, que “resultou numa politização do próprio vazio” (Philpot, 2001: 14).

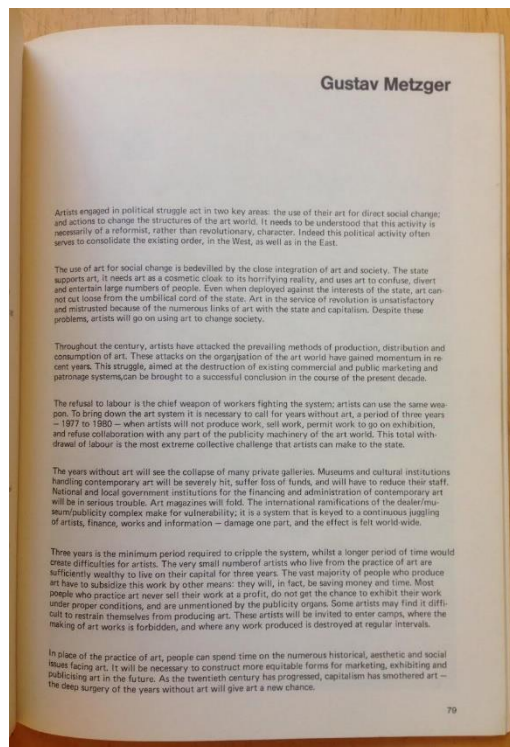
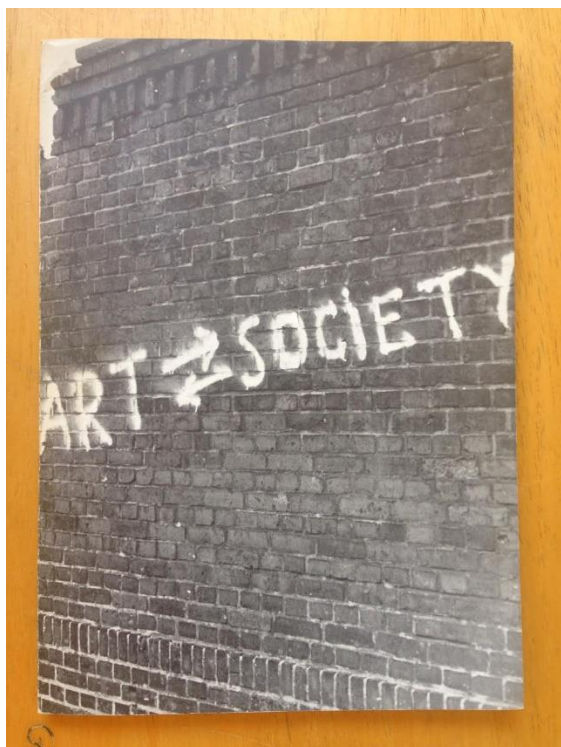


Fig. 3 & 4. *Art Strike 1977-1980*, Gustav Metzger, 1974

2. A rematerialização como questionamento: ocultação e invisibilidade

A objetualidade da obra de arte, amplamente questionada por diversos autores ao longo do século XX através da exploração da sua imaterialidade, é também colocada em questão através do processo inverso: a rematerialização da obra de arte como estratégia para o seu questionamento (Fernandes, 2013: 22) - que encontramos em *John Coltrane Piece* de Bruce Nauman e em tantas outras propostas artísticas que exploram os limites e o que pode existir para além do visível e da própria visão, de que é também exemplo uma parte significativa da obra de Cildo Meireles.

2.1. *John Coltrane Piece* de Bruce Nauman

Autor de uma obra heterogénea, que emprega uma grande diversidade de meios, o Bruce Nauman (n. 1941) tem levado a sua experimentação em múltiplas direções. Com um percurso notável no contexto da arte processual e conceptual, foi pioneiro no uso das novas tecnologias, não deixando de recorrer a métodos tradicionais, à manipulação da linguagem verbal e de todos os recursos ao seu dispor.

No contexto do Pós-minimalismo americano, artistas como Bruce Nauman propõem “uma alternativa emotiva ou erótica” ao Minimalismo, então considerado normativo (Foster, 2004: 534). O seu trabalho, que o curador Robert Storr caracteriza pela “falta de um estilo

consistente”, pode então ser reconhecido “não pela sua aparência, mas pelo seu efeito”. Por vezes difícil de entender mas sobretudo de esquecer, a perplexidade gerada pela obra de Nauman revela aquela que é afinal a nossa condição de “criaturas contraditórias” (Storr, 1995).

Ainda a propósito da sua obra, que a curadora Susan Cross descreve como uma arte geradora de pensamento, de difícil categorização, importa referir o frequente recurso a uma deliberada falta de resolução, que se revela de modo literal e metafórico (Cross, 2003: 9). Outras estratégias que o autor explora frequentemente passam pela duplicação, dessincronização, desorientação, confusão e repetição - esta última assumindo particular relevância no campo da performance, que desenvolve em colaboração com Judy Newman e Meredith Monk.

Trata-se de uma investigação sobre o próprio ser e a sua relação com a realidade, apresentando o corpo e a identidade social como “material maleável, rejeitando a ideia de um ser único e imutável”. Nauman coloca-se a si próprio em representação (recorrendo ao uso da máscara - a figura do palhaço e do mimo), mas coloca também o espectador no papel de performer, deixando-o numa posição confusa, entre ação e não ação, fazer e observar. Há uma inversão de papéis, que se confundem - entre performer e espectador, artista e observador, ator e voyeur.

Segundo Cross (2003), o trabalho de Nauman tem vindo a ser comparado ao teatro de Bertolt Brecht (eliminando a separação entre atores e público, e deixando a iluminação e outros elementos da sala visíveis), captando em peças como à *Espera de Godot* (1953) um sentido simultaneamente trágico e cómico da vida. A mesma autora destaca ainda na obra de Nauman uma afinidade com o Teatro da Crueldade de Antonin Artaud. O mundano como absurdo surge também quando revela as rotinas no estúdio. O artista procura exteriorizar a sua frustração perante a condição humana, criando situações de humilhação, tarefas ridículas e impossíveis, frustrações.

Em meados da década de 1960 Nauman cria os seus primeiros “espaços intersticiais” que irão povoar um universo entrópico que o aproxima, entre outros artistas, de Robert Smithson. Nestas obras, os títulos desempenham um papel fundamental tendo em vista a sua descodificação. (Cross, 2003: 15-20).

Se, como considera a curadora Constance Lewallen, a produção escultórica de Nauman pode facilmente ser confundida com exemplos clássicos da escultura Minimalista (Lewallen, 2007: 94), é também ela habitada por um carácter performativo: os materiais industriais e as formas geométricas de Nauman lembram as esculturas de Donald Judd ou Carl Andre,

mas as suas peças sugerem sempre uma ação performativa que poderá ainda não ter começado ou poderá já ter terminado (Cross, 2003: 13). Algumas destas obras são reificações de processos mentais, ações impossíveis de concretizar como pressionar ferro com as próprias mãos (*A Cubic Foot of Steel Pressed between My Palms*, 1968); outras (como *John Coltrane Piece* ou *Dark*, ambas de 1968) exploram a ideia de ocultação - já utilizada pelos Dadaístas - seguindo a estratégia de não revelar tudo (Lewallen, 2007: 95).

Lewallen (2007: 98) destaca ainda as afinidades entre a obra de Nauman e a de Joseph Beuys, sobretudo no que respeita ao uso de materiais não convencionais e a uma ênfase no processo. Mas ao contrário de Beuys, Nauman não considera, como Beuys, que a arte pode mudar o mundo.

Em dezembro de 1968 Nauman apresenta, na exposição coletiva *Nine at Castelli (4)*, *John Coltrane Piece* e *Steel Channel Piece*, produzidas nesse mesmo ano; enquadrando-se ambas na estética minimalista, são exemplo das suas subversões da mesma. Esta última integra também o som, que assume um papel relevante numa parte significativa do seu trabalho.

No corpo da obra de Nauman, o curador Frank-Thorsten Moll (2007) destaca - a propósito da *Fonte de Cem Peixes*, que na realidade apresentava apenas noventa e sete -, a importância dos “espaços vazios”, da “exclusão”, dos “ruídos” e das “transições”.

O espaço vazio surge pela primeira vez como elemento central na sua obra em 1968, exibindo apenas a frase “get out of this room, get out of my mind” escrita num quadro que pendurou à entrada da sala de exposição; frase que também gravou, fazendo-a ecoar na sala para reforçar o sentimento de rejeição por parte dos visitantes frustrados. Negando ao observador a possibilidade de aceder ao centro do espaço expositivo, o artista limita de forma crescente a sua liberdade de movimentos mas, paradoxalmente, é nele que centra todo o movimento, uma vez que as suas esculturas se tornam estáticas (Moll, 2007).

O ruído é uma outra estratégia que o artista utiliza para perturbar o espectador, ocupando um lugar central no espaço expositivo. As referências de Nauman provém do universo da música: John Coltrane e Lenny Tristano - a intensidade total da música, que o artista procura também atingir com a sua obra (Moll, 2007: 12-13).

Independentemente do método a que recorre, aquilo que está na origem do trabalho de Nauman é sempre “a frustração e a incapacidade de discurso”, que o levam a colocar o espectador em situações inesperadas, e perante obras de difícil categorização, “transições fluídas entre performance e instalação, entre representação e instalação” (Belting, H. (1998). *Das unsichtbare Meisterwerk. Die modernen Mythen der Kunst*. Munique: Berk. Cit. por Moll, 2007: 14).

No ensaio que dedica ao lugar do secretismo na arte contemporânea, o curador Peter Eleey (2008) refere que este tem assumido uma forma física em diversas obras que Bruce Nauman produziu em finais da década de 1960, entre as quais se destaca a *John Coltrane Piece* (1968), que parece convocar essa centralidade do palco como lugar da ação – ainda que ausente.



Fig. 4. *John Coltrane Piece*, Bruce Nauman, 1968. Alumínio com face inferior de acabamento espelhado

O título é revelador do interesse de Nauman pelo saxofonista John Coltrane, que frequentemente voltava as costas ao público enquanto ensaiava no palco de clubes de jazz. A peça, minimalista, apresenta um espelho colocado sob uma placa de alumínio que reflete cegamente o chão sob o qual assenta, voltando também ela as costas ao observador, e convocando uma reflexão sobre as relações “entre interior e exterior, entre o visível e o escondido, e o desejo que temos por aquilo que parece ser-nos negado” (Eleey, 2008).

Estamos perante um duplo impedimento: vedar, por um lado, o acesso à parte inferior deste objeto escultórico, que assim permanece oculta, como se de uma base de sustentação se tratasse - uma parte aparentemente irrelevante do objeto esconde afinal o seu conteúdo mais valioso, guardado no interior da carapaça que nos é dada a ver; negar, por outro lado, o acesso às hipotéticas imagens que poderiam ser reveladas por esse “tesouro” escondido - o espelho, gerador de reflexos e distorções do real. Este objeto poderá então suscitar uma curiosidade acrescida por parte do observador, seduzindo-o justamente porque o mantém à distância.

Nesta obra o artista convoca de forma muito clara dois conceitos que se pretende analisar: a invisibilidade e a invisualidade na arte contemporânea; aquilo que está para além do visível e do visual, não os negando completamente, mas explorando os seus por vezes ténues limites. Esta peça de Nauman, embora existindo como corpo material, e apresentando uma determinada forma, não se apresenta como um elemento totalmente visível (uma vez que uma parte significativa desse corpo não nos é dada a ver); simultaneamente, rejeita o seu papel como elemento potencialmente visual (abstendo-se de gerar imagens e/ou de as revelar). Trata-se portanto de um objeto estéril, que se apresenta como caixa-forte, fechado sobre si próprio; surdo, cego e mudo perante a realidade exterior; aparentemente confuso ou absurdo; incomunicante, inútil.

Coloca-se deste modo em questão o lugar do espectador e a sua relevância perante a obra de arte, contrariando o papel ativo e a interatividade que lhe é exigida por muitas das propostas artísticas atuais. Esta peça parece não querer saber do público, prescindindo até da sua presença, ou pelo menos furtando-se a qualquer diálogo com ele, reservando-lhe apenas o papel de voyeur frustrado; não lhe resta mais do que a imaginação, para completar o que a obra não revela.

2.2. Para além da visão: obras de Cildo Meireles

Encontramos a mesma condição de invisibilidade que parte da rematerialização do objeto artístico em alguns trabalhos do artista conceptual brasileiro Cildo Meireles (n. 1948), que tem desde cedo explorado os limites do que existe para além da visão – as “dimensões invisíveis da perceção” (Fernandes, 2013: 56). As suas obras procuram romper com a tradicional centralidade da visão sobre os outros sentidos, que caracteriza a arte ocidental, convocando também a audição, o tato (*Espelho Cego*, 1970), o olfato e o paladar (*Entrevendo*, 1970/94), num exercício de perceção sensorial. Segundo o curador João Fernandes (2013: 58), os trabalhos de Cildo Meireles revelam “a consciência metafísica da precibilidade e do limite real de tudo”, num contexto em que, segundo a célebre expressão de Marx (citado por Fernandes, 2013: 22), “tudo o que é sólido se dissolve no ar”.

“Conhecer Pode Ser Destruir” (1976) reúne um conjunto de textos dobrados e fechados por um cadeado que mantém trancada a sua própria chave. Existem apenas duas formas possíveis de aceder aos textos: 1. fazer uma cópia da chave e abrir o cadeado; 2. rasgar o papel ou partir o cadeado. No entanto, qualquer tentativa de abertura implicaria sempre alguma forma de destruição do conteúdo, do suporte, e sobretudo das regras do jogo (Brito & Sousa, 1981). Também esta peça desafia o público numa tarefa impossível de concretizar: tal como a superfície espelhada de Nauman, o conteúdo destes textos permanecerá desconhecido ou, quem sabe, poderá nunca ter chegado a existir.

Também *A esfera invisível* revela o interesse do artista pela exploração das relações entre o visível e o invisível. A obra é constituída por duas peças de alumínio que, quando estão fechadas, formam uma esfera vazia que permanece escondida, encerrada no interior da caixa – uma forma ausente, um espaço negativo, o vazio.

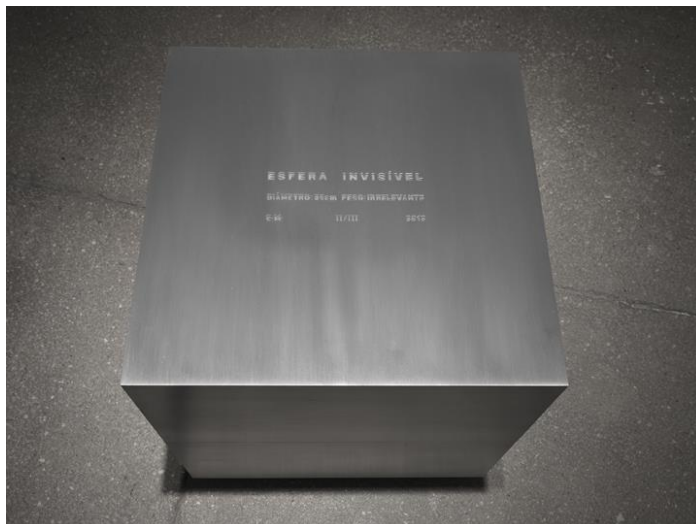


Fig. 5. *Conhecer pode ser destruir*, Cildo Meireles, 1976 Fig. 6. *Esfera invisível*, Cildo Meireles, 2012. Alumínio, 50x50x50 cm

No projeto - é - Cildo Meireles procura representar o infinitamente pequeno, que assim se torna invisível, impercetível. O desenho surge aqui não como limite mas como transição, qualidade infinitesimal, impossível de delimitar e definir; como quantidade despicienda, próxima do nulo, do zero; como notação de uma paridade entre dois agregados de carbono.

Segundo o autor: “-é- (lê-se ‘menos é menos’) é uma peça que se quer muito pequena. Ínfima. (...) A ideia que eu tinha era criar o menor desenho possível. E este seria uma única ‘molécula’ de grafite sobre uma superfície. Interessava-me o paralelismo entre o grafite e o diamante, o fato de o grafite, assim como o diamante, ser uma substância formada a partir do mesmo elemento: o carbono, variando apenas a forma como os mesmos átomos se ligam uns aos outros numa estrutura diferente. Na verdade, soube depois que não era exato referir-me a uma ‘molécula’ de grafite.” Através do contacto com investigadores da Universidade do Minho, da área da física, o artista concluiu que o “grafeno será assim a matéria adequada para a realização e perceção desse menor desenho possível” (Meireles, 2013: 162).



Fig. 7. Estudo para -é-, Cildo Meireles, 2013. Grafite sobre papel e lupa, 100 x 70 cm.

O objeto artístico, fisicamente inexistente ou simplesmente inacessível, apresenta-se como uma impossibilidade, um impedimento que o artista impõe ao observador, privando-o de aceder visualmente ao seu conteúdo.

Convocando uma fusão de “experiências sensoriais e mentais” o corpo de trabalho de Cildo Meireles materializa a *Teoria do Não-Objeto*, apresentada pelo poeta e teórico brasileiro Ferreira Gullar (1959), que se releva fundamental para a sua definição do status do objeto artístico: “um corpo transparente ao conhecimento fenomenológico, integralmente perceptível, que se dá à percepção sem deixar rasto” (Herkenhoff, Mosquera, & Cameron, 1999: 48).

Estas obras reivindicam outras formas de conhecimento, exigindo do observador bem mais do que aquilo a visão pode transmitir, apelando a outros sentidos e sensibilidades, à imaginação e ao pensamento - que permitem “ver” para além daquilo que se apresenta como evidência imediata.

Notas:

1. Bulimia visual: conceito introduzido pelos artistas holandeses Jeroen de Rijke e Willem de Rooij no catálogo da exposição *Squatters*, apresentada de 23 de junho a 16 de setembro de 2001. Todolí, V., Pérez, M. v. H., & Marí, B. (2001). *Squatters*. (M. Ramos, Coord.). Porto: Porto 2001 S.A., Fundação de Serralves.
2. Exposição coletiva apresentada no Center for Communications and the Arts, Simon Fraser University, Burnaby 2, British Columbia, Canadá, de 19 de maio a 19 de junho de 1969; com a participação de Terry Atkinson e Michael Baldwin, Robert Barry, Jan Dibbets, Douglas Huebler, Stephen Kaltenbach, Joseph Kosuth, Sol Lewitt, N. E. Thin Co. Ltd. e Lawrence Weiner.
3. Exposição coletiva *Art into Society, Society into Art: Seven German Artists*, apresentada no Institute of Contemporary Arts, Londres, de 30 de Outubro a 24 de Novembro de 1974; com a participação de Albrecht D., Joseph Beuys, KP Brehmer, Hans Haacke, Dieter Hacker, Gustav Metzger e Klaus Staack.
4. Exposição coletiva *Nine at Castelli*, apresentada na Castelli Warehouse, West 108th Street, Nova Iorque, de 4 a 28 Dezembro de 1968; organizada por Robert Morris; com a participação de Giovanni Anselmo, Joseph Beuys, William Bollinger, Rafael Ferrer, Eva Hesse, Stephen Kaltenbach, Bruce Nauman, Alan Saret, Richard Serra, Keith Sonnier e Gilberto Zorio.

Referências Bibliográficas

- Alberro, A. & Buchmann, S. (2006). *Art After Conceptual Art*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Archer, M. (2001). Fora do Estúdio. In *Live in Your Head: Conceito e experimentação na Grã-Bretanha 1965-75*, 24-31. Lisboa: Museu do Chiado.
- Barry, R. (1969). Telepathic Piece. In *Catalogue for the exhibition*, 3. Vancouver: Simon Fraser University.
- Brito, R. & Sousa, E. (1981). *Cildo Meireles*. Rio de Janeiro: Funarte.
- Brooks, R. (2001). Uma Arte de Recusa. In *Live in Your Head: Conceito e experimentação na Grã-Bretanha 1965-75*, 32-34. Lisboa: Museu do Chiado.
- Cross, S. (2003). *Bruce Nauman: Theaters of Experience*. Berlin: Deutsche Guggenheim.
- Eleey, P. (2008). After Secrecy. Disponível em http://old.aspenartmuseum.org/archive/archive_nysi_eleey.html. Consultado em 17/09/2018.
- Fernandes, J. (2013). Meireles, Cildo. In J. Fernandes (Ed.), *Cildo Meireles*, 162. Porto, São Paulo: Fundação de Serralves, Cosac Naify.
- Foster, H. (2004). *Art since 1900: Modernism, Antimodernism, Postmodernism*. London: Thames & Hudson.
- Godfrey, T. (1998). *Conceptual Art*. London: Phaidon.
- Gullar, F. (1960). Teoria do Não-Objeto. *Suplemento Dominical Do Jornal Do Brasil*. Rio de Janeiro.
- Herkenhoff, P., Mosquera, G., & Cameron, D. (1999). *Cildo Meireles*. London: Phaidon.
- Jay, M. (1993). *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley: University of California Press.
- Joachimides, C. M. & Rosenthal, N. (Ed.). (1974). Gustav Metzger. In *Art into Society: Society into Art: Seven German Artists*, 79. London: Institute of Contemporary Arts.
- Lewallen, C. (2007). *A Rose Has No Teeth: Bruce Nauman in the 1960s*. Berkeley: University of California Press, Berkeley Art Museum and Pacific Film Archive.
- Lippard, L. R. & Chandler, J. (1967). The dematerialization of art. *Art International*, 31-36.
- Moll, F. (2007). Dos Peixes e das Pessoas: Reflexões sobre One Hundred Fish Fountain de Bruce Nauman. In *Fonte de Cem Peixes*, 7-15. Hannover: Kestnergesellschaft.
- Pereira, F. J. (2005). O peso da arte: sobre a presença do político na produção artística contemporânea. In *Cultura Light: 9ª Mesa Redonda de Primavera*, 9-15. Porto.
- Philpot, C. (2001). Do Nada. In *Live in Your Head: Conceito e experimentação na Grã-Bretanha 1965-75*, 9-15. Lisboa: Museu do Chiado.
- Rorimer, A. & Goldstein, A. (1995). *Reconsidering the Object of Art 1965-1975*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Rugoff, R. (2012). How To Look At Invisible Art. In *Invisible - Art about the Unseen 1957-2012*, 5-29. London: Hayward Gallery.
- Vidal, C. (2015). *Invisibilidade da Pintura: Uma história de Giotto a Bruce Nauman*. Lisboa: Fenda.

Fonte das imagens

- Fig. 1 - <http://www.noshowmuseum.com>
- Fig. 2 - Barry, R. (1969). Telepathic Piece. In *Catalogue for the exhibition*, 3. Vancouver: Simon Fraser University.
- Fig. 3 - Joachimides, Christos M. & Rosenthal, N. (Eds.). (1974) *Art into Society: Society into Art: Seven German Artists*, 79. London: Institute of Contemporary Arts.
- Fig. 4 - <https://www.moma.org>
- Fig. 5 - Brito, R. & Sousa, E. (1981). *Cildo Meireles*, 42. Rio de Janeiro: Funarte.
- Fig. 6 - <http://www.galerielelong.com>
- Fig. 7 - J. Fernandes (Ed.), *Cildo Meireles*, 163. Porto, São Paulo: Fundação de Serralves, Cosac Naify.

3

Cinema contemporâneo chinês: ficção ou realidade imaginária?

Contemporary chinese cinema: fiction or imaginary reality?

Tomé Quadros

ESAD-IDEA, Centro de Investigação em Arte e Design
tomequadros@esad.pt

RESUMO

Em 1978 são implementadas reformas económicas que marcam o início da abertura da China ao Ocidente. Após o massacre da Praça de Tiananmen e da queda do muro de Berlim, emerge em 1994 o Grupo de Jovens Realizadores de Cinema Experimental da Academia de Cinema de Pequim (Beijing Film Academy Youth Experimental Film Group) liderado por Jia Zhangke, e o movimento Dogma 95 liderado por Lars von Trier e Thomas Vinterberg, um ano mais tarde. Através de uma perspetiva introspectiva conclui-se que China e Dinamarca inscrevem-se no mesmo cinema híbrido e global, entre ficção e não ficção, realidades diagética e não diagética, evocam a representação da memória coletiva e individual. Ambos cinemas reinventam e refletem o cinema vérité, enfatizando as dimensões intrínsecas da realidade e ficção, o autêntico ou a ilusão. Uma nova cultura visual foi criada, um novo paradigma cinematográfico foi edificado.

Palavras-chave: Ficção; cinemas contemporâneos chinês e dinamarquês; cinema vérité; realidade.

ABSTRACT

In 1978, the economic reforms in China were launched and the openness to the West became a reality. After the Tiananmen massacre and the fall of the Berlin wall, the Beijing Film Academy Youth Experimental Film Group emerged in 1994, led by Jia Zhangke, and one year later the Danish Dogme 95 cinema led by Lars von Trier and Thomas Vinterberg was founded. Through a self-reflexive perspective this research contends that China and Denmark have in common a contemporary cinema production that portrays on-going social changes in their respective contexts, which lies between fiction and non-fiction, diagetetic and non-diagetetic realities, evoking collective or individual memory representation. At the turn of the twenty-first century both cinemas reinvent and rethink cinema vérité, emphasizing the intrinsic dimensions of reality and fiction, or authenticity and illusion. A new visual culture was founded; a new film paradigm was edified.

Keywords: Fiction; Chinese and Danish contemporary cinemas; cinema vérité; reality.

Introdução

O crescimento económico global testemunhado nos últimos 40 anos ficou marcado por acontecimentos cruciais que contribuiriam para um novo paradigma social e político. No âmbito deste estudo, importa salientar por um lado a adesão da Dinamarca à comunidade económica europeia (assim designada à época) em 1972; por outro e seis anos mais tarde, em 1978, são implementadas reformas económicas por Deng Xiaoping que marcaram o início da abertura da

China ao Ocidente. Em 1989, viria a ter lugar o massacre da Praça de Tiananmen e a queda do muro de Berlim, acontecimentos esses que viriam a contribuir decisivamente para o decurso da década de 1990 a nível mundial.

O século XX é por excelência o século do cinema, designa e converge para um conjunto de realidades muito diversas, sendo por isso necessário identificar e compreender o seu contexto teórico e concetual. Por seu turno, observa-se que a viragem do século XXI é por excelência o tempo e espaço no qual tem lugar a construção do cinema contemporâneo marcadamente global e híbrido, entendido como um território cinematográfico que oscila entre ficção e documentário, no qual os contornos das realidades diegética e não digética diluem-se. O presente projeto de investigação procura sugerir pistas de investigação que permitam observar os contornos do território fílmico do cinema contemporâneo chinês, através do filme *A Touch of Sin* (2013) de Jia Zhangke. Isto é, pretende-se desenvolver observação e análise da construção narrativa fílmica, colocando em contraponto o cinema Dogma 95 através do filme *The Hunt* (2012) de Thomas Vinterberg. Desta forma, a estrutura do presente artigo divide-se em três partes: i. Contextualização concetual e teórica; ii. Questão central de investigação; iii. Observação da manipulação do real ou reprodução da realidade.

Em primeiro lugar, é estabelecido o racional do presente trabalho de investigação e respetiva questão central de investigação que visa sintetizar a contextualização concetual e teórica. Posteriormente, procura-se observar os pontos convergentes e divergentes que configuram as narrativas sociais nos cinemas contemporâneos chinês e dinamarquês. Na conclusão, questiona-se, precisamente, se estas narrativas sociais procuram a manipulação do real ou antes a reprodução da realidade, no sentido de confirmar, ou sugerir pistas de investigação que responda, de alguma forma, a questão central de investigação inicialmente colocada.

Os cinemas contemporâneos chinês e dinamarquês

Desde os anos 50, a Academia de Cinema de Pequim tem vindo a desempenhar um papel de extrema importância no contexto do cinema chinês. À exceção do período da revolução cultural chinesa, o termo geração é utilizado para classificar e definir as diferentes gerações de realizadores na China. Após a revolução cultural e um período de interregno, tem lugar a reabertura da Academia de Cinema de Pequim e a quinta geração de realizadores chineses foi a primeira a graduar-se em 1982.

Por outro lado, nos anos 50 e num contexto de pós-guerra, à margem do regresso da comédia popular, emergem outros caminhos no horizonte do cinema dinamarquês: o regresso de Carl

Dreyer com *Ordet* (1955). De salientar, igualmente, o cinema documentário de Jorgen Roos e de Erik Witte com *The Story of my Life* (1955). Sob a influência do panorama do cinema europeu na década de 1960, assim como, a fundação da academia de cinema nacional da Dinamarca teve lugar em 1966 e a nova vaga do cinema dinamarquês acontece no período compreendido entre 1960-1969. Por isso, este artigo adota a nomenclatura ‘cinema contemporâneo chinês’ porque inclui não só a quinta geração de realizadores mas também a sexta geração de realizadores e também a designada *iGeneration*. Isto é, no contexto do presente projeto de investigação, ‘cinema contemporâneo chinês’ compreende a cinematografia chinesa desde o momento em que são implementadas as reformas económicas por Deng Xiaoping, final da década de 1970, até à viragem do milénio.

O mesmo acontece no que concerne a nomenclatura adotada no que diz respeito ao ‘cinema contemporâneo dinamarquês’ em vez de ‘novo cinema dinamarquês’. Uma vez que tem a ver com facto deste contemplar o contexto do cinema global e local (cinema escandinavo e cinema nórdico) na atualidade, no qual realidade e ficção unem-se num só território narrativo.

Em 1994, emerge o Grupo de Jovens Realizadores de Cinema Experimental da Academia de Cinema de Pequim (‘Beijing Film Academy Youth Experimental Film Group’) liderado por Jia Zhangke. Um ano depois, em 1995, aquando da conferência ‘Le cinema vers son deuxieme siecle’ em Paris que assinalou o centésimo aniversário do cinema, a 20 de março de 1995, Lars von Trier e Thomas Vinterberg apresentaram os documentos que viriam a consubstanciar o movimento Dogma 95 enunciando novas formas de produção cinematográfica: *Manifesto* e *Vow of Chastity*.

As transformações sociais influenciam a estética cinematográfica contemporânea?

Os filmes *A Touch of Sin* (2013) de Jia Zhangke e *The Hunt* (2012) de Thomas Vinterberg observam realidades que se pretendem evitar, censuras e estigmatizadas, mas são bem visíveis aos olhos de todos. Assim, o presente artigo centra a atenção do leitor a partir da seguinte premissa: Em que medida as transformações sociais na atualidade influenciam a estética cinematográfica contemporânea?

A partir desta premissa, e com especial ênfase o cinema contemporâneo chinês em contraponto com o cinema contemporâneo dinamarquês, o tema de investigação conduz às seguintes questões centrais de investigação: A sexta geração de realizadores e o cinema Dogma 95 representam uma nova estética cinematográfica? Por último e não menos importante, estas

narrativas sociais procuram a manipulação do real ou antes a reprodução da realidade? Assim, é de salientar os seguintes pontos de investigação e observação:

- A diversidade cultural nestes dois contextos, com especial ênfase na viragem do milénio e a cinematografia da sexta geração de realizadores chineses;
- A observação e análise das diferenças e semelhanças entre os cinemas contemporâneos chinês e dinamarquês;
- A fronteira entre ficção e documentário e o que define o território cinematográfico que os une, em particular a cinematografia da sexta geração de realizadores chineses na viragem do milénio.

O conceito de autenticidade e ilusão no cinema

No contexto do cinema contemporâneo global e através da análise da construção da narrativa fílmica, este projeto de investigação coloca como ponto de partida procurar observar e desenvolver os conceitos de autenticidade e ilusão em *A Touch of Sin* (2013) e *The Hunt* (2012). Importa relembrar que o conceito de enquadramento aproxima-se da abordagem formalista porque parte do princípio de que as formas de representação de um filme são mais importantes na produção do significado do que o seu “conteúdo” ou tema. Por seu turno, a corrente realista observa o real: o enquadramento apresenta-se como “a ilusão do tempo presente” (Cook, 1981: 391 *in* Turner, 1988-1993: 42).

No que concerne aos cinemas contemporâneos chinês e dinamarquês, e apesar de emergirem de dois contextos social e cultural distintos, ambos os cinemas inserem-se na mesma esfera da prática do cinema social, resultante da observação do real e da sociedade atual, tornando-se cada vez mais próximo da esfera do real e da realidade que é representada. A partir da análise da construção da narrativa fílmica de *A Touch of Sin* (2013) e *The Hunt* (2012) os conceitos de autenticidade e ilusão no cinema, em regra geral, são abordados à luz das teorias realistas ou corrente realista. No caso concreto do presente artigo, o conceito de autenticidade em foco parte da perspetiva de Ove Christensen (2000), que em síntese contempla três dimensões:

1. Epistemológico, a verdade encontra-se na realidade que rodeia o filme e o seu papel consiste em representar essa mesma realidade;
2. Formal, a verdade encontra-se no centro da realidade que se confunde com o próprio filme, e por seu turno o papel do filme consiste em permitir que o espetador tenha acesso a essa mesma realidade;

3. Temático (de alguma forma ligado ao ideológico), a verdade é uma ideia mental construída pelo próprio espectador, e por isso a narrativa fílmica relaciona-se com a realidade somente através do simbólico.

Este estudo comparativo que coloca no centro do debate em contraponto os filmes *A Touch of Sin* (2013) e *The Hunt* (2012), de Jia Zhangke e Thomas Vinterberg respetivamente, herdeiros da estética dos cinemas neorrealista italiano e *nouvelle vague* e influenciados pelo movimento do cinema documentário, enquadram-se na abordagem realista do cinema. Nomeadamente, o debate que encerra o presente projeto de investigação estabelece como ponto de partida a dimensão epistemológica da verdade na perspetiva de Christensen (2000). Assim como, o realismo epistemológico desenvolvido sob as perspetivas de André Bazin e Siegfried Kracauer: *myth of total cinema* e *texture of everyday life*, respetivamente. Ao mesmo tempo, Rey Chow argumenta que o conceito de autenticidade no cinema, que remete em certa medida para uma ideia de verdade, transforma o cinema como prática social - “practices of social interaction” (2007: 17). Esta prática é comum no cinema documentário: os personagens crescem, envelhecem, lutam, sofrem, rejubilam e morrem.

Por um lado, a narrativa nos cinemas da sexta geração e Dogma 95 caracterizam-se de forma “fragmentada”, desenvolvendo-se a partir da sucessão e extensão de plots paralelos que parecem permanecer em suspenso no horizonte fílmico, construídos a partir de uma autorrepresentação de forma reflexiva da realidade ou o que se designa por *mise-en-abyme* que conduz a um estado de espírito e uma forma discursiva impressiva, que procura um compromisso com as verdades emocionais. Por outro, o conceito de metaficção possibilita o autorretrato da transformação da sociedade na viragem do século XXI, nomeadamente através dos cinemas contemporâneos chinês e dinamarquês, quer ao nível da dimensão ficcional da narrativa, quer ao nível da realidade externa. A este propósito, Jay David Bolter e Richard Grusin afirmam o seguinte: “[...] all mediations are themselves real.” (2000: 55)

A narrativa fílmica em *A Touch of Sin* e *The Hunt*

A narrativa fílmica em “*A Touch of Sin*” desenrola-se a partir de quatro plots que correspondem a quatro histórias verídicas:

- A primeira história olha hoje para o passado através da tradição que sustentava uma sociedade rural hierarquizada que ainda hoje tem lugar;

- A segunda observa o aumento da criminalidade que se vive hoje na China continental através da história de um criminoso profissional que ganha a vida fazendo assaltos à mão armada;
- A terceira faz a transição entre passado-presente-futuro uma vez que aborda a questão da emancipação da mulher na sociedade chinesa de hoje e o que se perspectiva no futuro próximo;
- A última observa a juventude que se encontra desiludida com o caminho traçado e tem dificuldade em encontrar um rumo.

Ou seja, no contexto do cinema chinês contemporâneo, *A Touch of Sin* (2013) apresenta-se em primeiro lugar como um filme inovador porque representa e levanta questões cruciais de índole política e social, do domínio público, que são evitadas pelo governo central: a corrupção ao nível do poder local e central; o papel da mulher na sociedade chinesa contemporânea; o desemprego crescente entre os mais jovens; dar voz aos desfavorecidos; a territorialização da identidade cultural chinesa representada através do cinema contemporâneo. Por seu turno, *The Hunt* (2012) observa e retrata a questão dos valores éticos e morais quando se acusa alguém sem que nada tenha acontecido, mesmo quando essa acusação parte de uma criança menor e sua aluna no infantário, torna-se num ato cruel porque projeta na comunidade local com características rurais, a imagem distorcida de um homem e a sua vida desmorona-se aos olhos do espetador. Afinal tudo não passa de uma ilusão construída a partir de uma mentira, dir-se-ia inocente, e o espetador fica com a convicção de que a realidade não assenta na verdade ou realidade representada, mas sim na realidade projetada. Ambos os filmes esboçam e representam questões centrais com que a sociedade contemporânea se depara, através da simbólica da caça.

Em *A Touch of Sin* (2013), a narrativa desenrola-se a partir de quatro plots, sendo que as duas primeiras histórias remetem para esta ideia de caça ao homem, fazer justiça pelas suas próprias mãos, ou o solitário que persegue eventuais alvos dos assaltos à mão armada que são levados a efeito. Em *The Hunt* (2012) remete para a caça ao homem, a partir do momento em que Lucas é acusado, um dos personagens principais, até ao final do filme quando alguém o tenta alvejar. Por ventura, com o intuito de o matar. Afinal a dúvida permanece, a realidade tem dificuldade em encarar a verdade, a ilusão permanece real.

Observação da manipulação do real ou reprodução da realidade

A questão das identidades sociais na esfera pública e as suas preocupações constituem-se como o tema central dos cinemas da sexta geração e dogma 95, e que refletem os cinemas

contemporâneos chinês e dinamarquês, indo ao encontro da modernização da linguagem cinematográfica no contexto do cinema da atualidade.

Assim, as estruturas narrativas inovadoras adotadas pelos cinemas contemporâneos chinês e dinamarquês, procuram enfatizar a contemplação da realidade através da relação estabelecida entre:

- Objeto fílmico e o espaço-tempo;
- Identidade e alteridade;
- Narrativa, condição humana, e condição social.

Os cinemas contemporâneos chinês e dinamarquês “reutilizam” ou “revisitam” o cinema realista. Por um lado, o cotidiano real da China de hoje, por outro, a experiência de vida cotidiana ficcionada na Dinamarca. O objeto fílmico desempenha um papel central em ambos os discursos fílmicos, compreendem o cinema como uma forma de autoexpressão. A perspectiva que é partilhada com o espectador leva a um estado de espírito e uma forma discursiva impressiva como se de uma extensão do eu do objeto fílmico se tratasse.

Na viragem do milénio os cinemas contemporâneos chinês e dinamarquês personificam o *cinéma vérité*, enfatizam as dimensões intrínsecas da realidade e da ficção, redefinindo os limites das realidades diegética e não diegética, assim como, a geografia e territorialização dos seus cinemas. Uma nova cultura visual foi criada, um novo paradigma cinematográfico foi edificado.

Referências bibliográficas

- Berry, C. & Farquhar, M. (2006). *China on Screen: Cinema and Nation*. New York: Columbia University Press.
- Bolter, J. & Grusin, R. (2000). *Remediation, Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Christensen, O. (2000). 'Authentic Illusions - The Aesthetics of Dogma 95'. In *p.o.v. A Danish Journal of Film*, 10, ed. by Richard Raskin. Aarhus, Denmark: Department of Information and Media Studies, University of Aarhus, 111-122.
- Chow, R. (2007). *Sentimental Fabulations, Contemporary Chinese Films: Attachment in the Age of Global Visibility*. New York: Columbia University Press.
- Elkington, T., 'Film According to Dogma: Ground Rules, Obstacles and Liberations', in *Transnational Cinema in Global North: Nordic Cinema in Transition*, eds. by Andrew Nestingen and Trevor G. Elkington. Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 2005, 31-54.
- Elsaesser, T. & Hagener, M. (2010). *Film Theory: An Introduction Through the Senses*. New York and London: Routledge.
- Hjort, M. (2005). *Small Nation, Global Cinema: The New Danish Cinema*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McGrath, J. (2007). 'The Independent Cinema of Jia Zhangke: From Postsocialist Realism to a Transnational Aesthetic'. In *The Urban Generation: Chinese Society at the Turn of the Twenty-first Century*, ed. by Zhang Zhen. Durham and London: Duke University Press, 1-45.

- Schepelern, P. (2005), 'Film According to Dogma: Ground Rules, Obstacles and Liberations', in *Transnational Cinema in Global North: Nordic Cinema in Transition*, eds. by Andrew Nestingen and Trevor G. Elkington. Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 73-107.
- Turner, G. (1988-1993). *Cinema como prática social*. Tradução do original em língua inglesa *Film as Social Practice* por Mauro Silva. São Paulo: Summus Editorial.

4

Fronteiras Permeáveis: hibridismo performativo/leitura de *Dark Matter*, de Shamita Ray

Porous borders: performing hybridity/reading Shamita Ray's *Dark Matter*

Suparna Banerjee

Independent scholar/Investigadora independente

supban@gmail.com

RESUMO

O presente artigo aborda a forma como o hibridismo se manifesta como uma ferramenta coreográfica na prática contemporânea de dança Bharatanatyam na Grã-Bretanha, utilizando o modelo sociolinguístico de Mikhail Bakhtin (1981 [1937]) de hibridismos "intencionais" e "orgânicos" e o "terceiro espaço" de Homi K Bhabha (1990, 1994) para interpretar o trabalho da artista de dança, *Dark Matter* (2006), de Shamita Ray. Tendo por base um método misto, argumenta-se que o hibridismo na prática é contextual, sustentado pela noção de cultura, de política, de identidade e de estética. Através deste artigo, revela-se que a fronteira entre a teoria e a prática é muitas vezes confusa e, portanto, não existe necessariamente em oposição binária; ao contrário, ambas comunicam continuamente entre si.

Palavras-chave: Hibridismo como instrumento coreográfico, o terceiro espaço, hibridismo orgânico/intencional, pós-colonialismo, voz-dupla

ABSTRACT

This article engages with how hybridity is manifested as a choreographic tool in the contemporary practice of Bharatanatyam dance in Britain. It employs Mikhail Bakhtin's (1981 [1937]) socio-linguistic model of 'intentional' and 'organic' hybridities and Homi K Bhabha's 'third space' (1990, 1994) to read dance artist Shamita Ray's work *Dark Matter* (2006). Drawing on a mixed-method, it is argued that hybridity in practice is contextual, underpinned by the notion of culture, the politics of identity and aesthetics. Through this article, it is revealed that the border between theory and praxis is often blurred and thus do not necessarily exist in binary opposition; rather, they continuously inform each other.

Keywords: Hybridity as a choreographic device, The third space, Organic/intentional hybridity, Postcolonialism, Double-voicedness

Introdução

Com o aumento das viagens globais e o fluxo de ideias, os artistas de dança de todo o mundo estão cada vez mais empenhados em novos elementos com vista a inovar a prática. Originário da genética, o termo hibridismo¹, significa literalmente mistura. Enquanto encontro transcultural, o hibridismo sempre colocou um desafio às categorizações fixas de identidade. Inicialmente, este termo foi apropriado pela teoria linguística e racial no século XIX (Young,

1995), no entanto, mais recentemente tem ficado amplamente célebre em todas as disciplinas. A fim de complicar a noção de estética limite/fronteira, familiar, de identidade e de dança, de "dança sul asiática"², estudiosos também têm dado provas de utilizar o hibridismo como uma metodologia útil para analisar danças, especialmente as criadas pela coreógrafa pioneira Shobana Jeyasingh. Durante o meu trabalho de campo (2010-2015) no Reino Unido, observei como em novas coreografias de artistas pós-Jeyasingh continuou a tendência de contemporizar a dança Bharatanatyam³ tecendo-se um largo conjunto de técnicas que são entrelaçadas com histórias, viagens globais e influxos culturais, demolindo a fronteira de "pureza" e "mistura". Além disso, observei como as interações entre as duas ou múltiplas culturas levaram a mudanças tanto para as silenciar como para as tornar dominantes. Enquanto a maioria das reflexões escritas de académicos de dança se concentrou anteriormente nas coreografias de Jeyasingh, apenas alguns se focalizam em dança pós-Jeyasingh. Isto justifica a necessidade de teorizar os trabalhos emergentes.

Voltando à minha experiência de campo, enquanto assistia a performances, principalmente em Londres, registei como estas novas obras integram e justapõem formas interdisciplinares e culturas variadas. Por exemplo, deparei-me com *Dark Matter* da artista de dança Shamita Ray que, não apenas mesclou a dança Bharatanatyam com o vocabulário do movimento ocidental contemporâneo, como também trouxe vários elementos interessantes, como a interação entre luz e escuridão, a falta da orientação frontal do dançarino e movimentos descentralizados. Todas estas colisões de diferentes culturas me levaram a acreditar que há uma necessidade de discutir as escolhas que a artista fez ao criá-la.

O meu interesse por esta pesquisa originou a minha formação na dança Bharatanatyam, ao longo de anos, cuja prática permaneceu subjetiva e pluralista. No entanto, em geral, os profissionais procuraram proteger o perímetro do seu classicismo tal como transmitido pelos seus professores. O hibridismo cultural é frequentemente visto como uma ameaça potencial e, conseqüentemente convida a críticas desfavoráveis. Paralelamente a esta questão, a minha formação em dança Tagore (localmente conhecida como 'Rabindranritya' na Bengala Ocidental, Índia), na qual estão misturados vários géneros interculturais, inspirou-me a utilizar ideias e estéticas de outros para criar as minhas obras (Banerjee, 2009). As minhas viagens amplificaram as minhas experiências com várias nações, culturas e histórias. Como investigadora académica, descobri que a preocupação de pureza e mistura é sempre contextual, englobada pela raça, história, nação, religião e cultura (Banerjee, 2014). E não nego que a minha experiência, que cruzou fronteiras imaginárias e físicas em relação à cultura, à língua e à etnia, tenha sido o pano

de fundo desta pesquisa, necessitando que estas diferenças sejam negociadas num espaço intermediário.

Para o propósito da pesquisa, utilizo o hibridismo orgânico/intencional do sociolinguista Mikhail Bakhtin (1981 [1935]) e a interpretação do teórico cultural Homi Bhabha (1990, 1994) do "terceiro espaço" para analisar a prática, porque ambos celebram inclusão e mistura. Segundo Bakhtin, quando duas vozes se misturam, surge uma nova retórica e estes diferentes pontos de vista são o que dá origem a novos "potenciais" e "promovem a renovação e o enriquecimento" (Bakhtin, 1981 [1935]: 271). O "terceiro espaço" de Bhabha é um local ambivalente onde o significado cultural e a representação não têm "unidade ou fixidez primordial" (1994: 21). Assim, o terceiro espaço não é um espaço físico, mas um "espaço separado" através do qual "a novidade entra no mundo" 'separate space' through which 'newness enters the world' (Bhabha, 1994: 227). As teorias acima referidas constituíram a base para investigar as seguintes questões de pesquisa: Como é que o hibridismo na prática é definido neste contexto? De que forma este trabalho é criticado? Analiso *Dark Matter* (2006; total: 12 minutos) de Shamita Ray para investigar a intermediaridade, que resultou da sua cultura, idioma, história e identidade. Nesta conjuntura, é importante notar que Ray não usou a palavra "hibridismo" para demonstrar a sua prática, mas eu utilizo este termo para analisar a sua peça. Como o hibridismo tem sido abundantemente escolhido por muitos estudiosos para ligar a teoria e a práxis, por isso, é suficiente que envolver-se com o hibridismo como método não requer uma postura apologética.

No restante artigo, discuto brevemente como o hibridismo foi concebido por vários estudiosos, com foco particular nos académicos de dança sul asiática. Metodologicamente, baseia-se numa análise da peça acima mencionada, vídeos de desempenho, resenhas de imprensa e entrevistas de campo. A análise da dança não se fundamenta apenas em descrições de movimentos, mas está repleta de suposições teóricas. Assentando em interpretações pós-coloniais e culturais de hibridismo, defendo que o hibridismo enquanto instrumento coreográfico não é neutro, mas sustentado pelas políticas de identidade, história, estética e subjetividade. Espera-se que este artigo amplie o âmbito da pesquisa existente, discutindo como se manifesta uma relação triangulada entre o hibridismo, a prática e a apreciação da dança e como as preocupações teóricas e práticas informam e se influenciam umas às outras.

1. Hibridismo: um terreno contestado

O termo hibridismo tem sido empregado por vários investigadores, desde a década de 1990, como um dos *leitmotiv* mais popularizados em estudos de diáspora e transnacionais (Bhabha, 1994; Clifford, 1994; Hall, 2005). Os estudiosos do pós-colonialismo teorizaram o hibridismo

como uma forma de concetualizar as trocas culturais (Bhabha, 1994, 1996; Young, 1995). Originalmente, extraído da genética para caracterizar o cruzamento de duas espécies, o termo hibridismo no discurso colonial tem uma conotação depreciativa porque conota uma mistura de raças brancas e de outras raças (Young, 1995). Os estudos pós-coloniais emergiram como uma reação à noção de identidades fixas dentro do pensamento colonial. Ao longo dos anos, usos múltiplos e antitéticos do termo hibridismo criaram um debate sobre os seus significados. E, devido à sua ambiguidade, o conceito de hibridismo é considerado "um dos termos mais amplamente empregados e disputados na teoria pós-colonial" (Ashcroft *et al.*, 1998: 118). No discurso pós-colonial, a noção de que qualquer cultura ou identidade é pura ou essencial é discutível (Ashcroft *et al.*, 1998). O teórico cultural Stuart Hall reconhece que: "as nações modernas são todas híbridas culturais" (itálicos no original, 2005: 617) e, portanto, a profusa atenção ao hibridismo na literatura existente tem-se mantido problemática para muitos. Na mesma linha, Paul Gilroy, um teórico cultural, expressa a sua preocupação pelo uso excessivo deste termo: "Quem diabo quer pureza? [...] a ideia de hibridização, de mistura, pressupõe duas purezas anteriores [...] penso que não existe pureza; não há pureza anterior [...] por isso tento não usar a palavra híbrido [...]" (1994: 54-5). Os teóricos do hibridismo tiveram que lidar com todos os tipos de resistência, mas isso não os impediu de celebrá-la como um instrumento concetual para erradicar as noções essencialistas de cultura.

O início do século XX viu o hibridismo como um termo que ultrapassava a estrutura biológica e racial e entrava em áreas linguísticas e culturais, também mencionadas anteriormente. Bakhtin desenvolveu uma versão linguística de hibridismo relacionada com os conceitos de polifonia, dialogismo e heteroglossia. No seu modelo binário, Bakhtin propôs o hibridismo como orgânico e intencional. Simplificando, o hibridismo orgânico, para Bakhtin, é um "inconsciente" sendo assimilado mais naturalmente e "repleto de potencial para novas visões de mundo" (Bakhtin, 1981 [1935]: 360). Ao contrário, o hibridismo intencional é uma fusão consciente, levando a uma "colisão entre diferentes pontos de vista sobre o mundo" (Bakhtin, 1981 [1935]): 360). O referido autor argumentou que o hibridismo orgânico é um processo evolutivo que é também uma negociação subtil de contactos culturais que passam despercebidos, mas o último é um encontro que ameaça perturbar a ordem social. Portanto, a classificação de Bakhtin prioriza claramente a inclusão com uma subcorrente de subjetividade.

O hibridismo admite maior desenvolvimento na noção de "terceiro espaço" de Bhabha (1994) em relação ao intercâmbio cultural. De acordo com Bhabha, o encontro de duas culturas pode gerar uma nova compreensão da distinção cultural em que cada cultura "mantém a sua presença, mas não é mais uma representação de uma essência; agora é uma presença parcial"

(Bhabha, 1994: 176). O hibridismo providencia uma política espacial de inclusão e não de exclusão que "institui novos sinais de identidade e sites inovadores de colaboração e contestação" (Bhabha, 1994: 1). Enquanto concebido pelo referido autor, o terceiro espaço é um espaço liminar, entre espaço, onde as práticas hegemónicas estabelecidas são desafiadas, redefinidas e negociadas. Para o autor, este espaço é fluído, mutável e político e, portanto, significa uma resistência aos binários, rótulos e identidades unitárias (Bhabha, 1990). Assim, dentro de um cenário de diáspora, o hibridismo não é visto como uma mistura ou impuro, mas celebrado "como uma espécie de inteligência cultural superior, devendo à vantagem da intermediarização de duas culturas e da consequente capacidade de negociar a diferença (Hoogvelt, 1997: 18).

A experiência do hibridismo não é "uma questão de simples aperto de mãos, de feliz e harmoniosa união e fusão" (Ang, 2003: 151), mas alerta para a dificuldade de conviver com as diferenças (Ang, 2003: 8).

2. Hibridismo, dança e bolsa de estudos sul asiática

A relação entre práticas coreográficas e políticas dos órgãos de financiamento é inseparável, e alguns relatórios importantes sobre a dança sul asiática na Grã-Bretanha validaram esse facto. Por exemplo, o relatório da académica de dança Ann R David *Negotiating Natyam* (2005) discute como a Akademi (uma instituição de dança sul asiática) encomendou uma nova série coreográfica intitulada "Daredevas"⁴, cujo objetivo era apresentar coreografias ousadas e aventureiras de artistas iminentes. Anteriormente, a académica de dança Andrée Grau, no seu relatório sobre a dança sul asiática, observou que o hibridismo na prática era "sinónimo de" desafiador "e algo" inovador "e, portanto, merecedor de financiamento (2001: 10). Muitos dos meus entrevistados, argumentaram que a mistura de géneros era a chave para garantir o financiamento para a produção de trabalhos comissionados. Alguns bailarinos também argumentaram que não se pode atrair a atenção do público britânico dominante sem misturar as "suas" formas de dança. Nas últimas décadas, o hibridismo tem funcionado como uma agenda de *marketing* institucional que afeta a escolha dos artistas, bailarinos, em relação a encenações, música, desdobramentos e novos temas e estética do desempenho ocidental (Lopez y Royo, 2004).

A prática de misturar e sobrepor formas de dança atraiu a atenção académica na Grã-Bretanha (Briginshaw, 2001; Lopez y Royo, 2004; O'Shea, 2008; Mitra, 2011 e muitos outros). A teórica feminista Valerie A. Briginshaw (2001) usa o hibridismo como uma ferramenta metodológica útil para analisar as complexas identidades e o meio ambiente de Jeyasingh, decorrentes da

experiência nómada do artista. O estudioso de dança Avanthi Meduri argumenta que Jeyasingh articulou uma nova visão estética da dança “contemporânea” sul asiática na Inglaterra, desconstruindo o vocabulário de dança Bharatanatyam e urbanizando a forma clássica de combiná-lo com os géneros do movimento pós-moderno ocidental (2008b: 305). O mesmo autor (2011) alega ainda sobre as identidades hifenizadas que as coreografias de Jeyasingh criam como um produto da mistura e de múltiplas origens, em oposição à pureza exigida por identidades de raiz única e linhagem da prática tradicional. Estendendo a influência do modelo de hibridismo, Janet O'Shea (2008), outra estudiosa de dança, ilustra como as subjetividades artísticas de Jeyasingh obscureceram as distinções fixas entre classicismo e contemporaneidade. Claramente, o tratamento académico do hibridismo nas obras acima mencionadas diferiu; mas o que é evidente é que a fronteira entre teoria e prática, no entanto, não existe necessariamente em oposição binária; ao contrário, elas informam continuamente uma com a outra.

Tendo contextualizado o pano de fundo do hibridismo como um dispositivo coreográfico, uma categoria de financiamento e uma sensibilidade estética liberalizada e ocidentalizada na "dança sul asiática", volto agora à análise da dança.

3. *Dark Matter* (2006) de Shamita Ray

Dark Matter, inspirando-se na "descoberta científica de que 90% do universo não pode ser visto e nunca foi entendido⁵, estabelece organicamente um diálogo entre a contemporaneidade ocidental e a sensualidade do vocabulário indiano de dança, não apenas para mesclar duas tradições distintas, mas também para criar uma nova sensibilidade estética. Coreografada e interpretada pela própria Ray, apresenta o tema do mistério e do desconhecido através da luz bruxuleante nos bastidores, no palco e no teto, sem deixar espaço. A sua música é composta por John-Marc Gowans e Ray e a iluminação projetada por Bill Deverson. Em consonância com o tema das trevas, Ray usa uma blusa de gola alta, de cor preta, sem mangas e longas calças largas pretas. Ao mudar continuamente os contornos fronteiros e redesenhados que têm um novo conjunto de exclusões e inclusões, a peça construiu um discurso fluente de hibridismo, desafiando a noção de fixidez que está profundamente gravada na prática da dança clássica indiana.

A peça abre com Ray em pé fora do centro e o seu corpo voltado para o público, enquanto o restante espaço permanece no escuro. Os seus redemoinhos rápidos contrastam com uma batida lateral e afiada com um pé relaxado, típico da dança ocidental contemporânea. Uma tensão entre os idiomas de dança do Oriente e do Ocidente é criada através dos elementos de gravidade e dos longos saltos. Uma mudança abrupta no movimento, velocidade e orientação

adicionam drama a esta peça. Tal como o modelo dialógico de Bakhtin, estes encontros abrem novas possibilidades para a criação de formas artísticas, combinando diferentes estilos, linguagens, modos musicais (chamados de raga na música carnática) e géneros. Uma melodia lenta é tocada por um violino, seguindo a estampagem dos pés. A diversidade de influências culturais colide, desafiando o essencialismo.



Fig 1 salto longo. Dark Matter (2206) de Shamita Ray. Performer: Shamita Ray. Foto: Maria falconer

Significados contraditórios colidem e interstícios surgem para acomodar as diferenças. Ao longo da peça, a abundância da orientação de Ray (voltada para trás como visto na figura 1) indica um desvio da tradição Bharatanatyam. Com o som do tambor (mridangam), o espaço torna-se denso, enquanto os longos saltos de Ray energizam o espaço. As suas curvas súbitas e arremessos controlados são colocados em oposição às representações dos movimentos diagonais da mão mantidos em equilíbrio. Os gestos estilizados da mão da dança Bharatanatyam (kartarimukha na Fig. 2a) contrastam com os lançamentos das pernas retas (Fig. 2b). O seu corpo torna-se fraturado pelo ato de manter ambos os exercícios de dança. Esta interseção inovadora permite que o "terceiro espaço" surja.



Fig 2 a, b double-voicedness em *Dark Matter* (2006) de Shamita ray. Performer: Shamita Ray. Foto: Vipul Sangoi

Através da interação entre a luz e a escuridão, aparecimento e desaparecimento, Ray desperta tensão e curiosidade na plateia. Uma voz masculina solene recita vigorosamente as sequências métricas rítmicas quando a bateria se acelera, e o público vê Ray tocando com o medidor - tanto na batida quanto fora da batida. Através desta sessão de percussão, a linearidade do corpo é contrastada com linhas quebradas de tronco e joelhos. No final, os vazamentos de luz começam a desaparecer, mantendo o rosto meio iluminado e o resto do corpo em total escuridão. O seu corpo funde-se com a escuridão total quando o canto é interrompido repentinamente, embora o seu barulho seja ouvido do espaço escuro. Logo, o palco é levado a um silêncio imóvel.

4. Argumentação

Como a hibridização consiste em misturas e encontros culturais, isso implica necessariamente uma fluidez das fronteiras entre as tradições de dança e, nesse sentido, *Dark Matter*, de Ray expressa o inevitável obscurecimento da linha entre o Ocidente e o Oriente. Hall enfatiza que a identidade diaspórica é frequentemente "instável, metamórfica e até contraditória" (2003: 233), e assim o eu não é mais articulado como um passado essencializado, mas como múltiplas identidades conflitantes e diferenciadas. Da mesma forma, o próprio corpo de Ray é um espaço intermediário que articula uma sensação de ocupar um espaço dual, onde os limites entre as duas tradições são permeáveis. Na verdade, a migração dos pais de Ray no Reino Unido engloba

uma rota complexa via West Bengal, e a sua formação em educação e dança no Reino Unido garantem a sua posição no terceiro espaço. O que Bakhtin quis dizer com o dialogismo, no que se refere a inovação, é o "sistema artisticamente organizado para colocar diferentes línguas em contacto umas com as outras" (Bakhtin, 1981 [1935]: 361), e penso que o mesmo é aplicável aqui. Como Ray me relatou:

Eu queria criar um novo estilo de dança que fosse pessoal para mim e que saísse do meu corpo. [...] *Dark Matter* foi a minha primeira abordagem de misturar dois estilos [...] por exemplo, eu olhei para o elemento footwork de Bharatanatyam e pensei como poderia usá-los com a dança contemporânea. O que posso fazer para sincopar o ritmo para mudar a parte superior do corpo de forma a torná-lo contemporâneo? Outro ponto de pensamento foi como posso fazer o trabalho no solo parecer como dança contemporânea e sobrepô-lo à Bharatanatyam (entrevista pessoal, 10 de dezembro de 2011).

A experimentação de Ray pode ser revista à luz do comentário de Bakhtin, já que "na verdade mistura dois enunciados, dois modos de discurso, dois estilos, duas "linguagens", dois sistemas de crenças semânticos e axiológicos" (1981 [1935]: 304). Além disso, argumento que usando o seu corpo, Ray compele o público a entrar no espaço da performance e, assim, a esse local de ambivalência.

O terceiro espaço permitiu a Ray ir além dos binários clássicos (dança Bharatanatyam) e da dança contemporânea. Ray comentou o seguinte numa discussão pós-performance, que eu tive a oportunidade de gravar num local de performance Patidar House:

A minha intenção é misturar a dança contemporânea ocidental com a Bharatanatyam. Por dança contemporânea ocidental, quero referir-me muito especificamente ao que se originou nos séculos XIX e XX e ver como coabita no mesmo lugar. Não vejo isso como uma tensão. Bom, como eu pratico ambas, elas estão enraizadas no meu corpo (30 de outubro de 2010).

Na declaração acima, Ray está bem ciente da maleabilidade da identidade, bem como do seu corpo. A autora enfatiza que as duas formas estão armazenadas organicamente no seu corpo. Assim, defendo que, para Ray, é um exemplo de hibridismo orgânico no sentido bakhtiniano, no qual "duas consciências linguísticas" estão co-presentes e são dialógicas, mas não contestadas. Na mesma linha, a crítica Mary Brennan observou que "Ray combina movimentos contemporâneos com o selo percussivo de Bharatanatyam, viajando de um para outro com facilidade agradável"⁶. (Brennan, 2007: s/p).

Por outro lado, a tensão entre as duas terminologias ("contemporânea" e "clássica") parecia problemática na discussão pós-performance. Central para a questão das fronteiras é a questão da pureza. Para muitos públicos (de origem indígena), esses espaços intermediários ofereciam-lhes tensão visual porque deslocavam a pureza do classicismo. Um membro da plateia (White), um bailarino contemporâneo ocidental treinado e um estudioso de dança, pelo contrário,

referiu que a peça domina as técnicas indianas, embora tome emprestados alguns movimentos da dança ocidental contemporânea. Os espaços liminares convidaram os espetadores a reagir sobre os interstícios que existem entre as sensibilidades oriental e ocidental. Este é o hibridismo "intencional" na perspetiva dos espetadores porque esta peça incorpora "a colisão entre diferentes pontos de vista sobre o mundo [...]" (Bakhtin, 1981 [1935]: 360). Do acima exposto, pode-se concluir que é criada uma divisão entre insider e outsider. Um abismo entre o artista e o público fica, do mesmo modo, estabelecido, enquanto se elimina a fronteira entre o hibridismo orgânico e intencional.

Coreograficamente, as negociações culturais na peça demonstram o dialogismo, desestabilizando a estética da performance tradicional. A maioria dos membros da audiência, entrevistados, concordou que a contemporaneidade de Ray se baseia no evitar da mímica, no isolamento de sequências métricas e no uso de trajes e luzes sob medida de uma nova e diferente forma da dança Bharatanatyam. Tecnicamente, Cerise Andrews, numa revista reconheceu o contínuo descentrar, mudanças inesperadas de direção e sacudidelas do corpo como as ferramentas estéticas dominantes⁷. Ray afirmou que a sua intenção era desafiar o olhar do público e também proporcionar mais opções:

Estou ciente de que enfrentar o público é mais convencional, mas eu estava mais interessado em situar o meu corpo em posição descentralizada ou na parte de trás do palco. Por vezes, usei o movimento espiral de torção do corpo e metade do meu corpo é exposta ao público, enquanto que a outra metade permanece escondida. Por vezes, o meu corpo foi ouvido e não visto, desafiando a maneira tradicional de coreografar [...] Este efeito poderia ser mais místico e dar ao público mais hipóteses de interpretação" (entrevista pessoal, 24 de novembro de 2010).

Baseando-se na heteroglossia de Bakhtin - "a mistura viva de vozes variadas e opostas" (1981 [1935]: 49), Ray define duas culturas distintas no diálogo, enquanto se renova mutuamente. Além disso, a autora exhibe hibridismo inspirando-se na música tradicional de Carnatic, como a combinação de sequências métricas (conhecidas como jati-s) da bateria de mridangam e a sua cultura nativa bengali, o que foi referido da seguinte forma:

Eu usei música de diversas tradições, por exemplo, música carnática, ocidental e bengali. Usei mridangam [um instrumento musical de percussão] [...] gravei os jathis e dividi-os no tempo, usando programas de edição de música para que o efeito de áudio não fosse mais o de um padrão convencional (a minha tradução de bengalês, entrevista pessoal, 23 de novembro de 2010).

A citação acima indica interesse em se desviar do efeito acústico tradicional e da estética temporal. As fusões de traços culturais de diferentes origens sociais e culturais desafiam a síncope tradicional do ritmo e a sua ordem cíclica. Ray aceitou francamente que a migração dos pais e a sua exposição a variadas formas de dança e culturas no Reino Unido resultaram em lidar com novos temas da dança contemporânea, levando-os a explorar novas teses na dança

contemporânea. Desta forma, este trabalho permite "uma multiplicidade de vozes sociais e uma grande variedade das suas ligações e inter-relações [...] (Bakhtin, 1981 [1935]: 263)", abrindo assim um maior leque de possibilidades para uma coexistência de diferenças de composição.

5. Conclusões

Este artigo demonstrou como o hibridismo, como um instrumento coreográfico, é fortalecido e enriquecido por empréstimos transculturais no *Dark Matter* de Ray. Argumentei que o modelo bakhtiniano (1981 [1935]) e o "terceiro espaço" (Bhabha, 1990, 1994) servem como modalidades promissoras para desmontar o essencialismo e, como resultado, são capazes de expandir as fronteiras culturais e artísticas. Do mesmo modo, demonstrei que o hibridismo orgânico / intencional não existe exclusivamente em oposição binária, mas um conceito relacional dependente de vários fatores como a linguagem, a cultura, a história e as escolhas artísticas. Além disso, alega-se que o hibridismo cultural depende do olhar do artista e do público. Tal orientação prática forneceu um instrumento ótico para explorar as questões de hibridismo, interrogando como os movimentos e os gestos através das culturas são absorvidos na prática de dança contemporânea Bharatanatyam como um emblema da nova realidade deslocada. Além disso, revelou como a fronteira entre teoria e prática pode ser negociada e reconfigurada.

Agradecimentos

Um fragmento deste capítulo aparece na minha tese de doutoramento e agradeço aos meus supervisores de doutoramento - Andrée Grau, Ann R. David e Avanthi Meduri - pelo generoso conselho. Os argumentos apresentados neste manuscrito, no entanto, foram substancialmente desenvolvidos.

Notas:

1. Outras palavras, como "sincretismo", "fusão", "aculturação", "intertextualidade", "bricolagem", "mestiçagem", "criolização", "transculturação" e "antropofagia" têm sido usadas, com significados semelhantes ou divergentes para sugerir os processos transculturais (Burke, 2009: 34).
2. A prática da dança sul asiática é um terreno contestado e em constante mudança na Grã-Bretanha. Para detalhes, consultar Banerjee (2014) (capítulo 2), Grau (2001), Meduri (2008a), Pinto (2004) e Prickett (2004).
3. Como uma dança "clássica" indiana, a dança Bharatanatyam foi renomeada e reconstruída na década de 1930 a partir de Sadir, uma forma de dança local, originalmente praticada por devadasi-s do sul da Índia no final do século XIX e início do século XX (Meduri, 1996). O seu repertório baseia-se principalmente em rituais do templo e contos mitológicos sobre deuses e deusas hindus. Amplamente praticada nas diásporas de hoje, esta forma de dança alcançou o *status* de uma forma de dança global (O'Shea, 2007).
4. Disponível em: <http://www.akademi.co.uk/productions/daredevas.php#8>, (consultado em: 11/11/2010).
5. Disponível em: <http://shamitaray.webs.com/choreography.htm>, (consultado em: 21/01/2011).
6. Disponível em: <http://www.heraldscotland.com/in-the-new-age-there-are-no-limits-1.863151>, (consultado em: 30/01/2013).
7. Disponível em: <http://www.ballet-dance.com/200611/articles/Akademi20061007.html>, (consultado em: 10/11/2011).

Referências bibliográficas

- Ang, I. (2003). 'Together-in-Difference: Beyond Diaspora, Into Hybridity', *Asian Studies Review*, 27 (2), 141-154
- Ashcroft, B., G. Griffiths, & H. Tiffin, (eds.) (1998). *The Post-Colonial Studies Reader*, London: Routledge
- Bakhtin, M. M. (1981 [1935]). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*, Translated from Russian by Holquist, M., and C. Emerson, Holquist, M., (eds.), Austin: University of Texas Press
- Banerjee, S. (2009). 'Quest for Authenticity in Indian Classical Dance: Innovations and Hybridization of Bharatanatyam on [the] Global Stage', *The Global Studies Journal*, 2 (3), 75-86
- Banerjee, S. (2014). *Emerging contemporary Bharatanatyam choreoscape in Britain: the city, hybridity and technoculture*. PhD diss., University of Roehampton.
- Bhabha, H. K. (1990). 'The Third Space: Interview with Homi K. Bhabha', in Rutherford, J., (ed.) *Identity: Community, Culture, Difference*, 207-221. London: Lawrence & Wishart.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*, London: Routledge.
- Brennan, M. (2007). *In the new age, there are no limits*. n.p. Available at: <http://www.heraldsotland.com/in-the-new-age-there-are-no-limits-1.863151>, (accessed:22/11/2018)
- Burke, P. (2009). *Cultural Hybridity*, Cambridge, Massachusetts: Polity Press
- Clifford, J. (1994). 'Diasporas', *Cultural Anthropology*, 9 (3), 302-338
- David, A. R. (2005), *Negotiating Natyam*, London: Akademi, Available at: <http://www.akademi.co.uk/download/NegNatyamReport.pdf>, (accessed: 28/10/10)
- Grau, A. (2001), *South Asian Dance in Britain: Negotiating Cultural Identity Through Dance*, [Unpublished report], London: Leverhulme, Available at: <http://roehampton.openrepository.com/roehampton/handle/10142/41689>, (accessed: 10/02/2010)
- Hall, S. (2005). 'The Question of Cultural Identity', in Hall, S., D. Held, D. Hubert and K. Thompson, (eds.) *Modernity: An Introduction to Modern Societies*, 596-634. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Hoogvelt, A. (1997). *Globalization and the Postcolonial World: The New Political Economy of Development*, Baltimore: The John Hopkins University Press
- Iyer, A. (ed.) (1997). *South Asian Dance: The British Experience*, Amsterdam: Harwood Academic Publishers, Choreography and Dance Series
- Lopez y Royo, A. (2004), 'Dance in the British South Asian Diaspora: Redefining Classicism', *Postcolonial Text*, 1 (1), n.p., Available at: <http://postcolonial.org/index.php/pct/viewarticle.php>, (accessed: 03/08/10)
- Meduri, A. (1996). *Nation, Woman, Representation: The Sutured History of the Devadasi and her Dance*, PhD Thesis, New York University, USA
- Meduri, A. (2008a). 'Labels, Histories, Politics: Indian/South Asian Dance on the Global Stage', *Dance Research*, 26 (2), 223-243
- Meduri, A. (2008b). 'The Transfiguration of Indian/Asian Dance in the United Kingdom: Contemporary Bharatanatyam in Global Contexts', *Asian Theatre Journal*, 25 (2), 298-328
- Meduri, A. (2011), 'Traces and Trails: Faultline/Bruise Blood in India/London', Available at: http://www.rescen.net/Shobana_Jeyasingh/HmH/delhi.html, (accessed: 09/02/12)
- Mitra, R. (2011). *Akram Khan: performing the third space*, PhD Thesis: University of London, UK
- O'Shea, J. (2007). *At Home in the World: Bharata Natyam on the Global Stage*, Connecticut: Wesleyan University Press
- O'Shea, J. (2008). 'Unbalancing the Authentic/Partnering Classicism: Shobana Jeyasingh's Choreography and the Bharata Natyam 'Tradition' in Landsdale, J., (ed.) *Decentering dancing texts: the challenge of interpreting dances*, 38-54. Basingstoke, Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Pinto, S. (2004), *No Man's Land – Exploring South Asianness*, London: Akademi, Available at http://www.akademi.co.uk/media/downloads/NML_report.pdf, (accessed: 06/10/10)
- Prickett, S. (2004). Techniques and Institutions: South Asian Dance in *Britain Dance Research*, 22 (1), 1-21
- Young, R. (1995). *Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race*, New York: Routledge

5

Cultura, desenvolvimento e demografia: dos conceitos e dos atores à ação

Culture, development and demography: from concepts and actors to action

António Cardoso
IPVC/CICS.Nova.UMinho
amfc2008@gmail.com

Manuela Cachadinha
IPVC/CEMRI
mcachadinha@ese.ipv.pt

RESUMO

O texto visa intersetar e articular os conceitos, assinalados no título, e relacioná-los com o território. Após uma pequena incursão sobre cultura, desenvolvimento e aspetos demográficos, os autores colocam algumas questões sobre a ação e o papel das diversas entidades nacionais, regionais e locais, nos processos de desenvolvimento territorial e de criação, fruição e gestão artística e cultural, assim como em torno de alguns desafios que se colocam, nas sociedades modernas, no acompanhamento do processo de envelhecimento e sua articulação entre os vários níveis de governança nomeadamente na sub-região do Alto Minho.

Palavras-chave: cultura, desenvolvimento, demografia; territórios, governança; Alto Minho (Portugal)

ABSTRACT

The text aims to intersect and articulate the concepts indicated in the title and relate them to the territory. After a short incursion into culture, development and demographic aspects, the authors raise some questions about the action and role of the various national, regional and local entities in the processes of territorial development and creation, enjoyment and artistic and cultural management, as well as around modern challenges, in the monitoring of the aging process and its articulation among the various levels of governance, namely in the sub-region of Alto Minho.

Keywords: culture, development, territories, demography, governance; Alto Minho (Portugal)

Dos conceitos...

Desenvolvimento é um conceito multidimensional e polissémico, na medida em que dá lugar a entendimentos vários e até díspares. Ora aparece como sinónimo de crescimento económico, medido em função de determinados índices quantitativos (aumento do rendimento per capita ou do PIB), ora é referido como desenvolvimento económico mas avaliado não só em termos de índice de crescimento económico mas principalmente traduzido por parâmetros de ordem qualitativa tais como esperança de vida, qualidade de vida e prosperidade, ora, ainda, como

desenvolvimento e transformação social, cultural e política, tendo por base critérios sociais e humanos (diminuição da pobreza e exclusão social, bem-estar e justiça social, grau de participação e democraticidade da sociedade).

Segundo Cardoso (2012), as instituições (para)estatais (câmaras, juntas de freguesia) e, ainda que em menor medida, as organizações da sociedade civil (sindicatos, associações, cooperativas, IPSS, ONG) constituem pilares de um desenvolvimento local limitado, o qual, para além de corresponder a estratégias económicas e políticas nacionais e trans/supranacionais na lógica dominante do capitalismo, convergem, em grande parte, com as estratégias de reprodução/mobilidade social de atores sociais coletivos e individuais que, na base quer municipal ou comunitária, quer familiar ou individual, conseguem garantir a sua sobrevivência, melhoria e, de modo excecional, a sua mobilidade social ascendente. No contexto da dinâmica regional minhota os indicadores estatísticos permitem evidenciar notáveis disparidades socioespaciais e socioeconómicas não só entre grupos sociais como entre setores (agrícola, industrial e serviços) e áreas socioespaciais com diferenciados índices de (sub)desenvolvimento (Cardoso & Silva, 2017).

Quanto à cultura, podemos dizer, é também um conceito polissémico e inclusive equívoco, sendo necessário destacar, em primeiro lugar, o sentido que lhe tem sido conferido por Weber (1978), prosseguido por Geertz (1963) e, em Portugal, por A. Silva (1994) e M.C. Silva (1998), segundo os quais cultura é definida pela atribuição de sentido ou significado e, por isso, cultura é um esquema ou complexo de significados incorporados em sinais e símbolos que se manifestam nas obras dadas como culturais.

Uma grande parte dos teóricos tende a falar de cultura como o efeito de um movimento de cima para baixo – o que seria denotativo da influência das classes dominantes e a penetração da sua “alta cultura” nas camadas populares – ou de um movimento inverso de baixo para cima – o que testemunha a vitalidade, criatividade e pujança da ‘baixa cultura’ das camadas populares. As expressões de cultura popular, sendo não raro reprimidas, são, contudo, na maior parte dos casos, canalizadas, integradas e incorporadas sob outras agências de (re)socialização, controlo social e dominação político-institucional externa.

Os padrões de cultura levam certo tempo para generalizar-se, dado que necessitam de enraizar-se de geração em geração, solidificar-se, passar por processos de construção ou desconstrução (Encina & Rosa, 2000: 159) e ser alimentados ou revividos nos espaços e processos de socialização das associações coletivas, sempre que sejam ameaçadas em ser diluídas ou incorporadas numa lógica mercantil. É aqui onde se juntam processos de mútua influência entre

as chamadas culturas locais da chamada 'pequena tradição' e a 'grande tradição', para usar a terminologia de Redfield (1961), com a particularidade de que a atual 'cultura de massas' tem maior força impositiva sobre os cidadãos menos informados pela via das indústrias da comunicação (entretenimento, publicidade, práticas de lazer).

Em relação à perspetiva demográfica, sendo o nascimento e a morte duas componentes inevitáveis do ser humano, um dos grandes desafios atuais e de futuro é não só a nível global mas também a nível nacional e regional/local o fenómeno do envelhecimento. Para além das questões biológicas em torno do fenómeno demográfico, há que considerar, estudar e acompanhar os fatores psicossociais do processo do envelhecimento. Hoje em dia, vive-se mais anos e a esperança de vida tem tendência a aumentar. Paralelamente, a natalidade também tem vindo a diminuir significativamente. É aqui que Portugal, sendo uma das sociedades mais envelhecidas da Europa e do mundo, tem em mãos um enorme desafio. Para se ter uma ideia da evolução, Portugal, em 1981, apresentava 1 125 458 (11,4%) pessoas com mais de 65 anos (INE/Pordata, 2011), enquanto esse mesmo grupo etário representa atualmente 2 176 640 (21,1%) da população total residente (INE/AEG, 2016), ou seja, em 25 anos o grupo etário com mais de 65 anos quase que duplicou. É precisamente nesta área que Portugal enfrenta enormes desafios em relação a respostas sociais dirigidas aos mais idosos, que exigem investimento em equipamentos e recursos humanos nas organizações para a prestação de serviços aos idosos, não só para promover o envelhecimento ativo mas também para proporcionar serviço no acompanhamento da pessoa que envelhece com perda de autonomia.

... Aos atores e posições

Desde há várias décadas que os próprios atores internacionais (OCDE, ONU, EU, e.o) assumem o desenvolvimento como um processo pluridimensional. Na verdade, sobre desenvolvimento várias são as perspetivas, desde as que entendem ser uma questão mais de carácter técnico e económico até outras mais globais que envolvem, para além dos aspetos tecno-económicos, outras dimensões da realidade social. Tem sido a partir dos diferenciados atores e respetivas perceções que os problemas em torno do desenvolvimento têm suscitado aceso debate, nomeadamente desde os governos de diferentes países e organismos internacionais (UE, FAO, BM, OMC), organizações e partidos políticos, passando pelo interesse da parte de académicos, até à sociedade civil nomeadamente associações da área da produção, ambiente, consumo e cultura. Visto pelo lado dos atores sociais, desenvolvimento tão-pouco é um conceito axiologicamente neutro, pois ele é diferentemente avaliado, conforme a pertença de classe ou grupo social ou a posição nos mercados ou outros atributos (residente ecologista, agricultor,

consumidor urbano, credor, técnico, burocrata ou membro de uma ONG ou ativista político crítico).

Tendo em consideração, tal como referido por Silva e Cardoso (2005: 55), a falência do modelo neoliberal, a inoperância do modelo neo-institucional no sentido de diminuir consideravelmente o fosso entre países e regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas e a alegada utopia do modelo marxista, pelo menos a curto-médio prazo, vários autores defendem que, no âmbito da atual globalização, o mais apropriado e defensável é procurar potenciar o desenvolvimento local e, quando muito, regional. O modelo de desenvolvimento local, também denominado territorialista, parte do pressuposto de que o desenvolvimento e a satisfação das necessidades da população implicam a mobilização das potencialidades endógenas das respetivas regiões e, em particular, o envolvimento das associações e a participação das pessoas a partir da base, no quadro do desenvolvimento local, comunitário.

Além disso, é de destacar a importância da construção de redes locais e regionais, a existência de facilidades de transportes, telecomunicações e outras tecnologias, com as quais, tal como o demonstraram algumas experiências, nomeadamente em Itália e França, foi possível potenciar e mesmo aumentar o emprego numa lógica de diversificação das atividades económicas e culturais.

Em torno do desenvolvimento local são defensáveis alguns princípios tais como equidade e responsabilidade territoriais e sociais e justiça ambiental, em que os agentes locais devem ser os próprios protagonistas do desenvolvimento. Neste pressuposto e tendo em conta objetivos de melhoria concreta para o bem-estar das populações, esta perspetiva apresenta potencialidades. No entanto, como referem Silva e Cardoso (2005: 57), ela também revela limitações. As limitações derivam, em grande parte, dos constrangimentos e impactos exógenos da atual globalização económica capitalista, pelo que é tão impensável quanto ilusório desligar o contexto local do global, sem que este último deva ser assumido como determinante único dos processos regionais e locais. Não obstante estes condicionamentos, o desenvolvimento local estratégico pode mobilizar sinergias na defesa do património natural, cultural e paisagístico local e na aplicação de recursos, procurando captar recursos externos e contrariar estratégias globais que prejudiquem o desenvolvimento endógeno.

Contrariamente à ideia corrente de que uma gestão centralizada seria mais eficiente, em determinados tipos de atividades, a descentralização – não a simples desconcentração – torna-se mais eficaz, sempre que os próprios dirigentes tenham o cuidado de salvaguardar que todos os membros responsáveis e/ou beneficiários sejam tratados com igualdade como participantes

membros da coletividade. De resto, um Estado capaz de delegar funções, transferir competências, tornar corresponsáveis as instituições e organizações intermédias e proporcionar a participação das populações, poderá obter uma base social de apoio maior e, deste modo, permitir um espaço de debate e decisão, reforçando a confiança dos cidadãos nas próprias instituições (para)estatais. Ao não ser praticada a descentralização nestes termos, pode favorecer as estratégias neoliberais das próprias corporações transnacionais e das próprias elites nacionais.

Algumas questões... para refletir

Feita esta pequena incursão sobre a cultura e desenvolvimento e o papel proativo das entidades regionais/locais, colocam-se as seguintes questões: *i)* em que medida o desenvolvimento, nomeadamente o desenvolvimento territorial, tem sido assumido pelos decisores públicos como centralidade pretendida e a relevância merecida, nomeadamente nos próprios processos e práticas de criação, fruição e gestão artísticas? *ii)* De que modo e em que medida tem havido suficiente articulação e transversalidade entre a intervenção ou ação e a territorialidade no que concerne à cultura e à promoção do desenvolvimento? Mais: *iii)* qual tem sido a articulação não só a nível intermunicipal mas também ao nível municipal na relação com as respetivas freguesias no que concerne a promoção da cultura e do desenvolvimento, nomeadamente na sub-região do Alto-Minho, no sentido de um desenvolvimento equitativo e sustentável dos territórios? Ou seja, qual a articulação que as administrações autárquicas têm feito na (co)criação e fruição cultural e artística ao nível dos diversos territórios? Mais especificamente: *iv)* quais os projetos que, por exemplo, a nível intermunicipal se desenvolvem conjuntamente no âmbito da cultura e das artes, e do desenvolvimento territorial em prol das comunidades e dos territórios? *v)* será que se tem feito o levantamento das motivações dos agentes culturais e artísticos na sub-região do Alto Minho? *vi)* em que medida se tem dado suficientemente atenção aos territórios, atores e associações, principalmente os mais periféricos, e promovido o seu funcionamento em rede, contrariando uma visão localista? *vii)* se existem entraves para encetar este diálogo e processo, entre municípios, como ultrapassar os mesmos tendo como objetivo a articulação e criação de redes? *viii)* quais têm sido os projetos desenvolvidos no âmbito regional e/ou local no sentido da integração e da participação social e cultural das diferentes gerações? *ix)* que projetos poderão ser implementados para maximizar a experiência e o contributo dos seniores no desenvolvimento local?

Algumas evidências...

É dever das entidades públicas promover o diálogo em prol da cultura e do desenvolvimento da região na articulação dos territórios e atores no que concerne as diversas áreas incluindo as práticas culturais e a própria gestão das mesmas. Para isso, é necessário enfrentar problemas sérios como o da mobilidade. Por exemplo, os transportes públicos na Minho-Lima e na Cávado-Ave, salvo algumas exceções (Braga e Guimarães), são deficitários e, como tal, deveriam melhorar muito para que um bom serviço público fosse prestado.

Será que umas das razões da existência destes défices de mobilidade se devem em parte à falta de articulação entre poderes locais/regionais/intermunicipais?

Para além das dificuldades de mobilidade geográfica¹ pela ausência de articulação de transportes públicos entre o Alto Minho e o Baixo Minho², podemos referir também a urgente necessidade de desenvolver uma política cultural na região do Alto Minho, como seja 'acarinhar' atores, criadores, artistas e autores na criação artística; criar espaço para trabalho; estimular atividades em conjunto (a nível intermunicipal e interfreguesias) nos vários setores para rentabilizar os escassos recursos financeiros; dar maior importância à cultura na vida social, promovendo as ligações ao desenvolvimento local dos territórios, não apenas como adorno, e não só na cidade (é muito pouco quando o rural é remetido e representado mimeticamente da vertente etnográfica e folclórica formalista); colocar a cultura no centro das políticas públicas locais/regionais. Ou seja, fazer com que a política cultural se converta numa política 'forte', como o afirma J. Ferrão (2015). Para isso, é necessário ver, por exemplo, as oportunidades que os Programas Estruturais oferecem (Europa 2020, Portugal 2020 e próximo Quadro Comunitário de Apoio); implementar estratégias de comunicação interativa e ágil entre municípios e, em todo o concelho, entre freguesias; criar condições para o desenvolvimento de programação e mediação cultural a nível local/municipal/regional; disponibilizar em rede os equipamentos e (infra)estruturas já existentes entre todos os municípios minhotos e, numa fase posterior, avançar para o alargamento à Galiza. Para isso, é necessário que os líderes autárquicos se disponibilizem para reuniões preparatórias e depois para ação conjunta com outros congéneres e até mesmo com os privados.

Ligar e unir territórios na base das motivações da diversidade cultural, esta deve ser uma preocupação de qualquer governo autárquico.

A realidade demográfica e alguns desafios...

As populações (mundial, europeia, portuguesa e mesmo a do noroeste de Portugal) têm vindo a envelhecer ao longo das últimas décadas. Temos assistido a uma queda da natalidade, a uma diminuição da mortalidade e a um aumento da longevidade. Na demografia portuguesa e na demografia do Alto Minho, temos um duplo envelhecimento: na base da pirâmide etária, devido à diminuição do número de crianças, e no topo da pirâmide etária, devido ao aumento do número de pessoas com 65 e mais anos.

As previsões das organizações internacionais (Nações Unidas e Eurostat) dizem que o envelhecimento demográfico continuará a progredir em termos mundiais. O facto é tido como um problema social e cultural, na medida em que a sociedade atual tem dificuldades em integrar plenamente uma população crescente com as características sociais, educativas e físicas dos seniores. Entre estas características destaca-se o problema da dependência (a diversos níveis e em diferentes graus) e a questão das características educativas destas pessoas que, maioritariamente, não tiveram possibilidade de aceder a elevados níveis de escolarização nem cresceram numa sociedade tecnológica como a atual.

No mundo globalizado em que vivemos atualmente, onde se fala em “sociedade da informação” (Naisbitt, 1988), os progressos da ciência, das tecnologias e dos conhecimentos são factos inegáveis, pois impactam quotidianamente as nossas vidas e contribuem para a existência de uma acelerada e permanente transição cultural. A informação difunde-se a velocidades outrora impensáveis e através de múltiplos canais. A nível local e mesmo nas áreas geográficas mais rurais, sente-se o impacto da transição cultural.

O mundo de hoje vive também o muito referido fenómeno da globalização (Giddens, 2009). A globalização traz consigo um aumento do fenómeno migratório e o crescimento das situações de heterogeneidade cultural vividas ao nível local, regional, nacional e internacional. A população em geral, e a população sénior em particular, deparam-se atualmente com fenómenos de heterogeneidade e de mudança social e cultural como nunca anteriormente aconteceu. A sociedade em que os seniores cresceram e viveram as respetivas juventudes modificou-se profundamente. Esta constatação faz-nos pensar na importância que tem para estes cidadãos a adaptação à modernidade e às novas tecnologias por forma a evitar a dependência (Cachadinha, 2015).

A nível educativo merece especial destaque a necessidade de adaptação dos seniores às mudanças comunicacionais, tecnológicas e culturais. A nível socioeconómico sobressai a dependência dos seniores face à Segurança Social e das organizações comunitárias de apoio à

população desta faixa etária. Contudo, existem setores da população idosa onde prevalecem elevados graus de autonomia e independência e nos quais se verifica a manutenção de níveis de qualidade de vida muito aceitáveis, atendendo aos padrões internacionais (Cachadinha, 2015). Estas populações seniores, reformadas na esfera laboral e com elevados graus de autonomia, apresentam e representam um potencial de capacidades de intervenção social e cultural que deverá ser aproveitado em benefício das comunidades.

Nos vários trabalhos de investigação consultados sobre a qualidade de vida dos idosos, verifica-se que o peso da educação é menos valorizado do que o peso da saúde na avaliação da qualidade de vida. Um tema central na Qualidade de Vida dos Idosos é a questão da autonomia versus dependência (Sousa & Figueiredo, 2003). Na avaliação da qualidade de vida aparece como um indicador fundamental a autonomia/dependência, sendo este indicador muito relacionado com a situação de saúde da população estudada. Agora, o nosso problema coloca-se da seguinte forma: quando a saúde do idoso é satisfatória (*standardizando* a variável saúde) e existe saúde física e psicológica quais são os outros fatores que condicionam os níveis de autonomia individual dos idosos e a sua atividade?

Na resposta a esta questão acreditamos que a educação deverá ser um fator de peso a considerar. Pensamos também que a integração em redes de natureza sociocultural poderá contribuir fortemente para a manutenção da autonomia individual e para a promoção de atividade (Cachadinha, 2015).

Como nos dizem Paúl, Fonseca, Martín e Amado (2005: 93) na conclusão do seu estudo, referindo-se aos idosos, “aumentar o nível de educação e rendimento, o acesso à saúde e aos serviços, bem como a integração social, podem ser respostas claras no sentido de implementar o envelhecimento ativo e a qualidade de vida”.

Realizámos alguma investigação empírica sobre seniores na área urbana de Viana do Castelo (Cachadinha, 2015). Neste contexto, salienta-se que o Noroeste de Portugal foi, tradicionalmente, um polo emissor de fluxos migratórios ao longo das últimas décadas. Muitos dos ex-emigrantes estão agora de regresso para aí viverem os seus anos de aposentação. Muitos dos ex-emigrantes são portadores de longos anos de experiência multicultural e intercultural. Este regresso também contribui para que o fenómeno do envelhecimento e da interculturalidade se faça notório ao nível local e regional.

Atendendo às características da sociedade atual, onde verificamos uma crescente complexidade e interculturalidade e um crescente envelhecimento com características sociológicas diversificadas, importa conhecer a relação entre os dois fenómenos. Face à complexidade social

atual, é fundamental que se considere o sujeito que envelhece em relação com o seu contexto e com os contextos vivenciados na sua trajetória para a senioridade.

Tal como refere Faleiros (2013), para compreender o envelhecimento e os envelhecimentos, é importante considerar uma abordagem multidimensional. Assim perspectivado, o envelhecimento pode ser lido como um processo de desenvolvimento e não de estagnação ou de fim da existência e das relações sociais.

Vários têm sido os autores que têm colocado em evidência a importância da relação entre educação, cultura e autonomia.

O tema da autonomia aparece na literatura académica, em alguns casos, vinculado à ideia de participação social, e, em outros, vinculado à ideia de ampliação da participação política no que toca à descentralização e desconcentração do poder (Ollivier, 2005).

Sinteticamente, a autonomia é a capacidade de uma pessoa, ou de uma comunidade, para tomar as decisões que a afetam, construindo as suas próprias regras, refletindo sobre as consequências de suas ações, assumindo responsabilidades. Ora, numa perspectiva política, não há outra maneira de tornar-se autónomo que não pela experiência própria da democracia (Ollivier, 2005).

O cidadão (independentemente da idade que tenha) só pode alcançar a autonomia se progressivamente ele tiver a possibilidade/oportunidade de tomar as decisões sobre os assuntos que o afetam.

Tal como refere Faleiros (2013), a articulação entre relações sociais, autonomia e proteção representa um paradigma de vinculação entre o contexto, o ambiente, a perceção da pessoa, o modo de vida e as atitudes diante das dificuldades, provenientes tanto do envelhecimento normal como do envelhecimento excecional ou patológico. Segundo o mesmo autor, a autonomia significa consciência, capacidade e possibilidade relacional para tomar decisões a respeito de si e da sua relação com o mundo, de maneira interdependente, num contexto sociopolítico-cultural e como sujeito social e político, com expressão aos diferentes níveis da sociedade.

São raras as investigações que fazem uma abordagem simultânea das diferentes dimensões da autonomia. Mas, após a revisão da literatura, verificamos que importa reter que a autonomia envolve capacidades físicas, instrumentais, sociais, culturais e políticas.

Alguns autores têm colocado em evidência o contributo da experiência migratória e intercultural para o desenvolvimento da identidade e da cidadania. A experiência intercultural promove o

desenvolvimento da responsabilidade social, permitindo também que as pessoas retornem dos locais para onde emigraram com a sua cidadania ampliada (Sebben, 1996 e 1997). Outros autores (Alencar-Rodrigues, Strey & Pereira, 2007) tiveram a preocupação de caracterizar e estudar a "experiência migratória", procurando analisar as implicações de tais experiências no posicionamento face à cultura e sociedade de origem. Notando-se aqui o aumento do espírito crítico e da capacidade de participação cívica.

Temos hoje um significativo grupo de residentes, no noroeste de Portugal, com experiência migratória e pensamos que seria socialmente benéfico que este capital cultural e social gerado pela migração e pela experiência multicultural fosse rentabilizado pelas associações e poderes locais no quadro de uma política nacional de valorização dos recursos sociais e culturais gerados pela população sénior.

Em jeito de conclusão...

Em síntese, perante os problemas do desenvolvimento, défices culturais e fenómenos de envelhecimento, importa hoje em dia entender o papel do Estado (no seus diversos níveis de poder), quer seja como suporte dos processos e sua função proativa, quer seja na sua função compensatória perante os efeitos negativos dos processos de crescimento para aqueles que não se enquadram na lógica do mercado. Ou seja, cabe ao Estado diminuir esses efeitos negativos através das políticas socioculturais e de desenvolvimento. Apesar de alguns corajosos esforços, por parte de diversas entidades regionais/autárquicas e locais, não se tem avançado tanto quanto seria possível e desejável, sobretudo na diminuição das assimetrias a nível do desenvolvimento, cultura das populações e das políticas de apoio à velhice.

Há diversos estereótipos negativos, muito difundidos no senso comum, associados à situação e vida na senioridade que focam a decadência e a debilidade dos idosos. Contudo, a investigação diz-nos que há seniores muitíssimo autónomos, com capacidade e vontade para viver uma existência ativa e participativa na vida comunitária. Entendemos que é fundamental construir projetos capazes de mobilizar estas capacidades e estas vontades e também suscetíveis de promover as relações intergeracionais numa lógica de intercâmbio de saberes e de experiências para benefício mútuo e coletivo.

Pensamos que a valorização das pessoas das diferentes gerações através da educação e a sua inclusão, de forma voluntária, em diversas atividades cívicas, educativas, culturais, artísticas e humanitárias, constitui também uma forma de promover a sua autonomia, a qualidade de vida nas comunidades e o próprio desenvolvimento local e regional.

Entendemos também que a metodologia da aprendizagem serviço pode, de forma benéfica, gerar a aproximação das universidades, das escolas, dos estudantes às comunidades, numa perspetiva dinâmica e social e, assim, poderá também constituir um motor do desenvolvimento comunitário.

E nunca será demais melhorar essa mesma ação e serviços, de modo a enfrentar os novos desafios e problemas relacionados com os serviços públicos – ensino, saúde, cultura – e, cada vez mais, o problema dos mais idosos, tendo sempre em conta a solidariedade e coesão territoriais.

Notas:

1. Faça-se um pequeno exercício. Primeiro exemplo: se pretender viajar em transporte público entre a freguesia de Afife (Viana do Castelo) e a cidade de Fafe (distância de cerca de 100 quilómetros), reserve pelo menos 195 minutos para a ida e mais 195 minutos para volta (não é engano..., são mais de três horas para cada viagem!).

Refira-se um segundo exemplo: o caso da mobilidade entre polos do IPVC, que, perante a falta de um bom serviço público em matéria de transportes, a instituição em causa se viu ‘obrigada’ a criar o seu próprio sistema de transporte (Bus Académico) para os seus alunos, no Alto Minho, o que implica à própria instituição ter que anualmente desembolsar do seu próprio orçamento milhares de euros, a fim de colmatar uma lacuna de mobilidade regional, que não é satisfeita pelo serviço público. Afinal, qual tem sido a ação/intervenção da CIM (Comunidade Intermunicipal) e da CCDR-N (Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte)? E, por fim, um terceiro exemplo: a baixa frequência de transporte ferroviário entre Viana do Castelo e Valença. De referir que o comboio “Celta”, circula ainda entre Porto e Vigo, graças principalmente à determinação e força das autoridades galegas.

2. Com exceção de algumas ligações, nomeadamente na rede de transportes urbanos de Braga (TUB), sendo das quatro cidades a que melhores transportes urbanos possui. Em 2008 foi criado o quadrilátero urbano, formado pelas cidades de Braga, Barcelos, Guimarães e V. N. de Famalicão, tendo por base a questões da competitividade e internacionalização. Contudo, a ideia de constituir uma única empresa de transportes urbanos das referidas quatro cidades também não vingou, o que denota uma lógica territorial por município, sendo que o Alto Minho nesse setor ainda se apresenta mais desarticulado entre municípios, com enormes transtornos de mobilidade e até isolamento, para além dos impactos económicos, sociais e ambientais, principalmente para as populações de localidades mais periféricas.

Referências bibliográficas

- Alencar-Rodrigues, R.; Strey, M.; & Pereira, J. (2007). Experiência migratória: encontro consigo mesmo? Percepções de brasileiros sobre sua cultura e mudanças pessoais. *Aletheia* [On-line], (Julio-Diciembre). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013567014>> ISSN 1413-0394. Acedido em: Janeiro de 2018.
- Cachadinha, M. (2015). *Fatores interculturais no envelhecimento autónomo: estudo de um grupo de seniores residente na área urbana de Viana do Castelo*. Tese de doutoramento, Lisboa: Universidade Aberta.
- Encina, J. & Rosa, M. (2000). El grande teatro del mundo, o de cómo los Ayuntamientos intentan repartir papeles, organizar y marcar tempos. In T. Villasante, M. Montañés e J. Marti (coords). *La investigación social participativa*. Madrid: El Viejo Topo.
- Faleiros, V. (2013). Autonomia Relacional e Cidadania Protegida: Paradigma para envelhecer Bem. In M. I. Carvalho, *Serviço Social no Envelhecimento*, 35 – 48. Lisboa: PACTOR.
- Ferrão, J. (2015). Cultura e território: como tornar mais eficiente uma política “fraca”?. In P. Costa (coord.). *Políticas culturais para o desenvolvimento*, 84-89. Santarém: Cor Comum.
- Geertz, C. (1963). *The Interpretation of Cultures*. Nova Iorque: Basic Books, Inc.
- Giddens, A. (2009). *Sociologia* (7ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística/Pordata (1981). *XII Recenseamento Geral da População*.
- Instituto Nacional de Estatística (2017). *Anuário Estatístico de Portugal - 2016*.
- Naisbitt, J. (1988). *Macrotendências*. Lisboa: Presença.
- Ollivier, B. (2005). Autonomia. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, *Dicionário de Psicossociologia*. Lisboa: CLIMEPSI.

- Paúl, C.; Fonseca, A.; Martin, I. & Amado, J. (2005). Satisfação e qualidade de vida em idosos portugueses. In C. Paúl & A. M. Fonseca, (coord.) *Envelhecer em Portugal*, 77- 98. Lisboa: CLIMEPSI.
- Redfield, R. (1961). *Peasant Society and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sebben, A. (1996). Tornar-se cidadão do mundo é resultado de uma experiência migratória? *Psico*, 27(1), 129-141.
- Sebben, A. (1997). *Um estudo exploratório de intercambistas que viajaram em programas de high school*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC.: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, A.S. (1994). *Tempos cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Afrontamento.
- Silva, M.C. (1998). *Resistir e Adaptar-se. Constrangimentos e estratégias camponesas no Noroeste de Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Silva, M.C. & Cardoso, A. (2005). O local face ao global: por uma revisitação crítica dos modelos de desenvolvimento. In M.C. Silva, A. P. Marques e R. Cabecinhas (orgs). *Desenvolvimento e assimetrias sócio-espaciais. Perspectivas teóricas e estudos de caso*. Braga: NES e Inovação à Leitura.
- Sousa, L. & Figueiredo, D. (2003). (In)dependência da população idosa: Um estudo exploratório na população portuguesa. *Psychologica*, 33, 109-122.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society*. California: University of California Press.

6

Expressão Artística – Inquietação que Transforma

Arts Expression – Disquietude that Changes

Celeste Cantante

Investigadora do Grupo de Investigação: CEMRI, UA, Portugal
celestecantante@gmail.com

RESUMO

Com este trabalho pretende-se refletir sobre a importância, cada vez maior, da expressão artística nas escolas, partindo do pressuposto de que se constitui enquanto agente de inquietação do homem e manifestação do ser que se (in)conforma com uma sociedade atual, disciplinar e controladora.

O compromisso com a mudança, que é a sua essência, desencadeia, no observador, uma reação que busca o encontro de uma identidade e o seu próprio entendimento, contribuindo para fortalecer o conhecimento do homem, razão pela qual a expressão artística se torna indispensável no processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: expressão artística, inquietação, transformação, escola, processo ensino/aprendizagem

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect upon the increasing importance of arts expression in schools, based on the assumption that it is an agent of concern for man and manifestation of being that is discontented with a present, disciplinary and controlling society.

The commitment to change, which is its essence, causes a reaction in the observer that seeks to find an identity and its own understanding, contributing to fortify the knowledge of man, reason why the arts expression becomes indispensable in the teaching / learning process.

Keywords: arts expression, disquietude, change, school, teaching/learning process

Introdução

Na atualidade e sempre, o homem questiona-se sobre o sentido da vida, sobre o seu papel na sociedade, sobre quem é, sobre as pequenas e grandes inquietações que o assolam e que o fazem gente, numa busca de sentido para a sua existência. Clodovis Boff, em *O Livro do Sentido*, reflete sobre este assunto questionando-se sobre o sentido da vida afirmando que: “É uma pergunta recorrente, nunca totalmente aquietada. É a questão decisiva de todo o ser humano. Ela não diz respeito a isso ou àquilo, mas à existência como um todo e ao mundo em geral.” (Boff, 2014: 7).

Nos dias de hoje, deparamo-nos com um mundo verdadeiramente assombroso, que o ser humano tem dificuldade em acompanhar. O mundo digital veio facilitar os meios de

comunicação e de informação. As ferramentas que nos interligam modificam-se, aperfeiçoam-se e inovam-se, pela mão humana, de uma forma célere, como jamais se imaginaria. Um universo *online* tornou-se indispensável ao nosso quotidiano, à nossa sobrevivência em sociedade, ao nosso conhecimento do mundo. Claude Lévi-Strauss, em *A Antropologia Face aos Problemas do Mundo Moderno*, afirma que: “As ciências e as técnicas alargaram prodigiosamente o nosso conhecimento do mundo” (Strauss, 2012: 17), de tal forma que, “todos partilharam a convicção de que a ciência e as técnicas iriam em frente sem cessar, concedendo aos homens mais poder e mais felicidade” (Strauss, 2012: 16), porventura respondendo à questão que sempre se lhe coloca sobre o sentido da vida, na medida em que, com os desenvolvimentos velozes dos meios de informação e comunicação, mais facilmente encontraria o sentido da vida, uma vez que o conhecimento estava agora, ali, à sua mão. Os benefícios das novas invenções trariam, indubitavelmente proveitos. Esta, porém, não parece ser a realidade. Lévi-Strauss não está convicto desta circunstância e argumenta que: “Não parece seguro que a ciência e a técnica apenas tragam benefícios.” (Strauss, 2012: 17).

De facto, a sociedade global em que vivemos está munida de ferramentas que nos proporcionam o acesso rápido ao mundo, podendo alargar os horizontes do homem, o seu conhecimento, a sua cultura, numa descoberta incessante do outro que com ele globalmente coabita.

Parece que o planeta se abriu, finalmente, à insaciedade do conhecimento, à satisfação do desejo de aventura, à realização do homem e à sua felicidade. Uma sociedade global ideal parece atingível. Porém, “somos (...) arrastados numa corrida sem fim” (Strauss, 2012: 19), deixando-nos uma nova inquietação, a dúvida de abarcar o conhecimento, tal é a dimensão da informação à nossa disposição.

De modo similar, deparamo-nos com uma face obscura que a velocidade, cada vez maior do nosso quotidiano também mostra. Se por um lado, temos acesso, quase imediato, aos ‘mundos’ desconhecidos que nos deslumbram/atraem, por outro, os ‘mundos’, para além de cada um de nós, revelam, de modo similar, a natureza dual do homem, numa dicotomia da existência humana que continua a surpreender, questionando-nos, de modo mais preocupante, sobre o sentido da vida.

As TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação, ferramentas indispensáveis no mundo de hoje, cruzam os espaços, estabelecendo atos comunicacionais virtuais individuais e coletivos, deles surgindo “novas concepções de vida, conhecimento e arte” (Nascimento & Hetkowski, 2009: 247), originárias de realidades sociais distintas. Poderíamos afirmar que “As possibilidades das TICs geram inquietações” (Nascimento & Hetkowski, 2009: 151), desejos de descobertas se,

por oposição e, paradoxalmente, não causassem, de modo similar, adições perversas causadoras de desinteresse, conduzindo inconscientemente a uma condição de ausência de sensibilidade, quase admitindo, à semelhança do pensamento de Fernando Pessoa, que “o mundo é de quem não sente”¹. Embora de forma involuntária, muitos adultos e jovens de hoje estão enormemente dependentes das TIC e são levados a um estágio de desapego pela aprendizagem pelos métodos tradicionais, apresentando uma atitude que se enquadra na célebre frase de Fernando Pessoa: “o meu sossego é feito de resignação”², do ser humano que se ‘desumaniza’, sendo os jovens dominados por uma das mais apelativas e subtis formas de alienação. De que modo se poderá contrariar uma tendência, cada vez maior, para o insucesso escolar, buscando os pais e os docentes uma alternativa para muitos jovens sem rumo e sem resposta à questão que se lhes coloca sobre o sentido das suas próprias vidas? A Escola pode desempenhar aqui um papel determinante.

As escolas confrontam-se diariamente com insucessos gritantes de jovens que encontram nas redes sociais e em jogos *online*, das mais variadas espécies, a ‘realização’ das suas existências plenas de comunicação e deficitárias do contacto direto e dos afetos, à margem da transcendência do olhar, da reação imediata ao estímulo do desafio do gesto, da imagem do outro presente e da relação direta com todas as artes e ações. Vivemos num mundo quase virtual no qual as inquietações para a descoberta do sentido da vida se amarfanham e se diluem perante o potencial tecnológico que asfixia a própria ciência e “tende a parasitar e a paralisar o corpo social.” (Strauss, 2012: 19)

O mundo do conhecimento, vasto e incomensurável, parece sucumbir ao universo apelativo das tecnologias, palavra mágica da transformação dos dias de hoje, sortilégio da emoção e do sentir.

À Escola compete um papel de vanguarda, todavia, depara-se com uma incapacidade de o realizar, de o concretizar, ultrapassada pelos ventos e tempestades causadas pelo quotidiano *online*, dicotómico, útil e perverso, simultaneamente. As redes sociais interferem de modo significativo na vida das pessoas e das escolas. A utilização constante das redes sociais apresenta-se como o meio de comunicação mais eficaz das *fake news* e como manancial de difusão e vulgarização do supérfluo, retirando ao homem parte de uma essência que se revê na arte da criação e no espírito crítico, que faz crescer e transformar. Sem pretensão de diabolizar as redes sociais, ou outro mecanismo de comunicação *online*, afirmando a sua utilidade e funcionalidade, importa alertar para a necessidade de repor o que as inovações sempre alteram. Verifica-se que a Escola, atenta, às questões supracitadas, se preocupa em restituir-se o papel

apelativo que lhe é devido e em criar novas metodologias que devolvam aos alunos o interesse e o prazer da descoberta, no seio de um espaço que deve continuar a ser privilegiado.

Mãos Ocupadas, Espírito Livre

Perante o insucesso repetido de um número de alunos, na Escola Básica José Afonso, de Alhos Vedros, e porque à escola compete procurar soluções para os problemas que os alunos apresentam, a Direção tomou a iniciativa de implementar uma experiência pedagógica alternativa ao currículo tradicional. Duas professoras de Artes Visuais e Educação Tecnológica decidiram aceitar a proposta da Direção e tomaram a responsabilidade de uma experiência pedagógica centrada nas Artes Plásticas, sobretudo no Desenho e na Pintura, que tem visado reverter o fracasso de alunos perante o currículo tradicional, mas que apresentam competências para o trabalho prático de carácter manual, com vista a “integrar as várias partes que compõem a totalidade unitária do saber humano, definindo a vinculação do empreendimento teórico com as suas aplicações práticas” (Patto & Frayze-Pereira, 2017: 18). Do mesmo modo, se pretende contrariar a inércia, transformando-a na sua oposição, através, sobretudo das Artes Plásticas que, pelas suas características próprias fomentam a criação artística, “a arte, o belo artístico definidos pelo seu poder de causar movimento, (...) de produzir uma inquietação” (Lopes, 1999: 73), que podem devolver aos alunos a vontade de aprender.

A inquietação, o desassossego, que a prática das Artes pode estimular, constitui uma forma de devolver aos jovens alunos de insucesso repetido, o sentido da vida, quebrando uma “sensação de vazio” (Galloz *et al.*, 1982: x), que acompanha os seus quotidianos, não sabendo como a preencher. Nesta perspetiva, torna-se “evidente a imprescindibilidade do exercício artístico como espaço de descoberta e construção de sujeitos interferentes no quotidiano.”, (Barbosa *in* Paiva, 2017: 178). Do mesmo modo, mais do que nunca, a prática das Artes se torna uma urgência, para reverter medidas superiores recentes que colocaram a Educação Artística em segundo plano, o que desvaloriza a sua importância enquanto agente de enriquecimento do homem e catalisador do ato criativo.

Consciente da importância da Educação Artística nas escolas e da eficiência de uma aprendizagem pela prática, a Escola Básica José Afonso diligenciou criar um espaço colaborativo de experimentação entre professores de Artes e alunos, privilegiando o olhar e formas de comunicação diferenciadas de expressão, através das Artes Plásticas. Deste modo, tem procurado conduzir os jovens estudantes ao pensamento criativo e à expressão plástica, com vista à compreensão das Artes enquanto expressão do conhecimento do que os cerca e de si próprios, da “Expressão Artística como um terreno de ação implicada na atenção sobre o que

acontece e o que nos cerca, na reflexão crítica ao que se destina a cada um na promoção de um conhecimento de si, na construção de um relacionamento de si para consigo, do corpo e a partir do corpo” (Paiva, 2017: 178), não para contemplar, mas para agir, pensando, partilhando, fazendo, visando desenvolver a criatividade e a capacidade de intervenção e de comunicação. Numa dimensão, em tudo, não individual, sustentando e promovendo as relações interpessoais, o referido projeto/curso procura devolver e restituir as emoções e os sentimentos através do ‘olhar’ e da criação individuais, bem como restituir a comunicação interpessoal e o gosto pela aprendizagem, num movimento/ação permanente, não com o intuito de criar novas regras, mas para proporcionar a particularidade, através de uma singularidade que, na sua diversidade e complexidade, transverte o mundo ao redor, inova e liberta individual e coletivamente. A diversidade que destes atos resulta afirma-se em novas criações decorrentes das inquietações e dos desassossegos estimulados pela Educação Artística.

A necessidade inconsciente de criar vem desde que o homem se conhece. Desde a idade das cavernas que o homem se representa, em atos criativos, na sua relação com a natureza, em ações de caça. A arte rupestre não é mais do que o mundo natural representado, na relação intrínseca do ser humano com a natureza de que é parte integrante. A obra cinematográfica intitulada: *2001 Odisseia no Espaço*, realizada por Stanley Kubrick, no ano de 1968, apresenta ao espetador uma caminhada de evolução, avanço, desenvolvimento e ascensão do homem sobre os outros animais, dominando-os. A partir de uma primeira etapa de descoberta das ferramentas com as quais domina os outros seres, cria os utensílios que o projetam numa empresa colossal de domínio do espaço, nomeadamente o computador Hal 9000, com o qual se confrontará. Sem limites, o homem continua no seu propósito de domínio: primeiro dos outros homens, depois da máquina que o pode superar, por fim dos mistérios do universo. As ferramentas, os utensílios navegam pelo filme, expondo, de modo similar, o poder criativo do homem. Nos séculos XX e XXI assistimos a um desenvolvimento avassalador das mais variadas ferramentas postas ao serviço do ser humano, afastando-o, cada vez mais de uma cumplicidade intrínseca com a natureza.

As tecnologias de comunicação são recentes e distanciam o homem do mundo natural do qual faz parte integrante, apresentando-lhe um mundo virtual que não toca, não sente, não se emociona, não comunica diretamente com o que é natural. Os objetos físicos que necessita de manusear são virtuais ou de recurso repetitivo, e tudo se apresenta demasiado rápido, retirando ao usuário a capacidade de saber esperar e construir para evoluir, causando impaciência e um não saber esperar. Paralelamente, o demasiado uso de determinadas ferramentas utilizadas nas tecnologias de informação e comunicação causa outros constrangimentos, nomeadamente uma

diminuição de agilidade. A motricidade fina célere do digital revela-se prejudicial ao manuseamento e domínio do movimento da ferramenta não *online*, que se revela mais lento. O manuseamento repetido das ferramentas para estabelecimento das comunicações *online* retira plasticidade à manipulação dos objetos não utilizados nas comunicações *online*, daí advindo limitações na área da moldagem, decorrentes da escassez do domínio da motricidade fina, essencial para uma aprendizagem pela prática. A ausência de plasticidade cria uma disrupção relativamente à manipulação de ferramentas tradicionais, causando um déficit de criatividade e um excesso de inércia e de desinteresse, que se dissemina, perigosamente pelas diversas áreas do saber.

Por sua vez, as tecnologias digitais de comunicação originam perda capacidade do ato comunicativo oral, causando atrofio da fala, pela exigência de respostas demasiado velozes, tão célere a resposta se impõe. Uma vez que, “o homem é um ser dotado de linguagem articulada, vive em sociedade” (Strauss, 2012: 21) e a comunicação e a inter-relação social são indispensáveis ao ato de socialização, o ato comunicativo virtual perturba e prejudica a socialização, pois constata-se que, “nas nossas sociedades modernas, as relações com o outro são apenas de forma ocasional e fragmentária” (Strauss, 2012: 51), causando ausência de autenticidade ao ato comunicativo. “No presente, comunicamos (...) por toda a espécie de intermediários” (Strauss, 2012: 51), o que oferece ao ato comunicativo um déficit de realidade, pela forma virtual com que se apresenta, retirando ao ser humano o que lhe é natural: o ato direto de comunicar e de interagir.

Em resultado do excesso de uso da comunicabilidade *online*, as dificuldades comunicacionais diretas tomam proporções preocupantes, parecendo que o mundo natural foi definitivamente ultrapassado. Os jovens alunos refugiam-se, cada vez mais, na oferta aparentemente fácil das tecnologias, nomeadamente de comunicação, distanciando-se do mundo natural, da inter-relação pessoal, do ato comunicativo direto.

As Artes promovem equilíbrios, tentam repor os mecanismos conducentes à criação ao seu estado natural, promovem a plasticidade. Pelas Artes se retoma o saber esperar, construir, refletir, raciocinar, moldar, sentir as texturas. Ao contrário da ferramenta virtual, permitem o fruir físico, das etapas até ao objeto final. A Expressão Artística permite àqueles que se encontram envoltos por esta onda virtual, pelos desafios que coloca, pela inquietude e pelo desassossego, o desejo de retomar a relação do homem com a natureza, daí fruindo o anseio por novos desafios e descobertas, devolvendo a esperança e a vontade de novas criações, embora não responda à pergunta incessante do homem sobre o significado da vida. Porém,

restitui-lhe o desejo de interagir de forma mais natural, de comunicar e de reintegrar a natureza da qual sempre fez parte.

O discurso pedagógico contemporâneo tem afirmado o pressuposto segundo o qual o aluno é um ser complexo, cujo desenvolvimento deve ser estimulado de forma integrada, nas dimensões cognitiva, socio afetiva e psicomotora. Contudo, a prática observada na grande maioria dos estabelecimentos escolares evidencia a centralização das intervenções pedagógicas na construção de abstrações conceituais (...). Tais práticas vêm recorrendo, quase que exclusivamente, ao trabalho em sala de aula, em situações de relativa imobilidade, exigindo dos alunos quietude e concentração, desde os primeiros anos da escolarização. (Kolyzniak, 2010: 54)

Esta realidade, esta prática docente direcionada para a formatação comportamental dos alunos e para uma aprendizagem sustentada na repetição dos conteúdos lecionados, não encontra eco na motivação dos estudantes, que vêm nos meios de comunicação *online* terreno fértil para uma alternativa de ocupação. Procurando contrariar o parasitismo e a inércia instituídos, o Agrupamento de Escolas José Afonso, de Alhos Vedros, decidiu implementar um curso de PCA - Percursos Curriculares Alternativos, com duração de três a quatro anos a um grupo de quinze alunos da escola sede, que se destacavam por enormes dificuldades de aprendizagem, comportamentos instáveis e elevado desinteresse pelo currículo tradicional. O referido curso destinou-se a alunos com características diferenciadas, para os quais o currículo tradicional não funcionava, em que as aulas expositivas não proporcionavam a aprendizagem.

O primeiro PCA teve início no sexto ano e culminou no nono ano de escolaridade, tendo sido concluído com sucesso, pois apenas dois alunos ficaram retidos.

Perante o sucesso provado, deu-se início a um segundo curso, que está a decorrer com um grupo de catorze alunos com características similares.

O curso em experiência pedagógica, à semelhança da anterior experiência alternativa, procura motivar os alunos através de uma aprendizagem pela prática, orientado por docentes na área da Educação Artística, Educação Visual e Tecnológica, com larga experiência pedagógica. É através da prática, das técnicas do manuseamento de materiais, texturas, de instrumentos e de utensílios que se conduz o aluno ao conhecimento.

As aulas funcionam em duas fases: a primeira consiste na explicação/esclarecimento sobre o que se pretende, apelando às ideias de cada aluno, bem como à partilha dessas ideias e experiências prévias, conhecimentos já adquiridos; a segunda fase consiste na prática do aluno, com supervisão e esclarecimentos constantes por parte do docente (partilha entre duas práticas). Deixa-se como exemplo o tema “Lendas de Portugal”, sugerido pela professora, que foi tratado com materiais como a pasta de papel, para contextualização e visualização da história

que assiste à referida lenda, e a pintura como representação plástica da mesma. Importa acrescentar que, no decorrer da atividade prática, ainda no início, se procedeu a uma abordagem histórica e socio cultural da temática em abordagem, de maneira informal, que se prolongou durante a execução de todo o trabalho. Paralelamente, solucionaram-se problemas familiares e sociais, na construção de uma relação professor/aluno sustentada na confiança e no respeito, que resulta, quase invariavelmente, na solução de problemas. Deve, ainda evidenciar-se a escolha de uma outra prática que visa premiar o trabalho individual e do grupo turma e contribuir para uma maior autoestima dos alunos, que se situa na exposição de trabalhos à comunidade escolar, um reforço que se tem mostrado importante para uma melhor inserção na vida escolar e social, para a revelação dos 'talentos', por vezes ocultos, dos alunos cujos trabalhos foram exibidos publicamente (espaço escolar).

A ideia da criatividade individual partiu de uma das professoras orientadoras do processo de aprendizagem pela prática, uma vez que o trabalho dos alunos se revela ainda, sobretudo mecânico. Contudo, deve salientar-se que, no decorrer do curso, se tem verificado um crescendo na criatividade e espírito crítico dos alunos, o que faz acreditar na metodologia implementada. A evolução das premissas que subjazem à prática pedagógica diferenciada em que assentam estes cursos, que são trabalhadas ao longo dos três/quatro anos de cada curso, tem-se revelado muito positiva, pelos resultados que tem apresentado. Tem sido possível munir os alunos de melhores competências, através da prática e da relação interpessoal, bem como a valorização e o respeito pelas diferentes culturas, uma vez que os alunos interagem numa escola multicultural que integra um tecido sociocultural diverso, refletido no grupo turma. Deve destacar-se, ainda que nestas duas turmas se têm construído os afetos, perspetivando-se valores futuros mais promissores.

Os alunos dos cursos em destaque apresentavam um baixo índice de autoestima e uma enorme insegurança quanto ao futuro, razão pela qual os dois cursos têm perspetivado o encaminhamento para o ensino secundário ou para uma via profissionalizante, de acordo com as áreas que se vão revelando mais apetecíveis para cada aluno, tendo em conta as ofertas mais próximas, por questões económicas dos estudantes e familiares. Pode afirmar-se que tem sido realizado um trabalho de quase orientação vocacional, através da experiência prática.

Em relação aos estudantes do primeiro curso verificou-se que os alunos com dezassete anos continuaram os estudos, enquanto os alunos mais velhos, com dezoito anos optaram por desistir e procurar trabalho, por razões económicas, sobrepondo-se estas razões à continuação dos estudos.

Conclusão

Neste trabalho coube-nos refletir sobre a importância da Expressão Artística no desencadear da inquietação, do desassossego que se opõe à inércia e ao afastamento do ser humano do mundo natural que constitui a sua essência.

A Educação Artística, enquanto agente de inquietação do homem e sua manifestação, que se (in)conforma com o distanciamento do homem natural, pelas suas características particulares, através da Expressão Artística que promove e proporciona, repõe os equilíbrios que a mudança dos tempos sempre acarreta, reaproxima o ser humano da sua natureza, restituindo-lhe, em parte, o sentido da vida, objeto de questionamento e sua questão determinante.

O compromisso com a mudança constitui a essência do ser humano e a Expressão Artística, pela procura que desencadeia, pela criação que revela, contribui para o reencontro com a sua identidade, revelando-se imprescindível no ensino-aprendizagem.

A Escola do currículo tradicional não oferece, a um já vasto número de alunos, aliciantes substanciados nos meios *online* de comunicação e de lazer, razão pela qual muitos alunos se desinteressam e, por vezes, a abandonam. Do mesmo modo, as ferramentas para comunicação *online* retiram motricidade fina aos respetivos usuários, pela lentidão do manuseamento dos objetos naturais, resultando numa diminuição da plasticidade, essencial ao ato criativo, tendo como consequência, menor criatividade e maior desinteresse, resultando num maior insucesso escolar.

Perante estes factos, “o reconhecimento das relações entre motricidade e aprendizagem” (Kolyniak, 2010: 65), deve ser uma realidade. É dever da Escola implementar projetos pedagógicos com vista à prática da motricidade, nomeadamente fina, para combater os constrangimentos, cada vez maiores, causados pelas ferramentas das TIC presentes na vida quotidiana dos estudantes. “A movimentação dos alunos deve estar presente em diversos momentos de construção do conhecimento na escola” (Kolyniak, 2010: 65), nomeadamente através de projetos alternativos ao currículo tradicional, sobretudo para fazer face ao insucesso e ao abandono escolar.

A motricidade fina, que a aprendizagem pelas artes implementa e trabalha, é essencial para o desenvolvimento da plasticidade que se revela indispensável ao ato criativo para opor a inércia e a, cada vez maior, incapacidade de manuseamento de objetos naturais. A superação das dificuldades apresentadas pode passar pelo estudo e prática das Artes, para repor equilíbrios perdidos pelas mudanças abruptas causadas pelas TIC, pelos meios de comunicação *online*, virtuais, que afastam o ser humano da sua natureza.

Porque é fundamental que a Escola construa e aplique metodologias que visem a restituição dos equilíbrios perdidos, as experiências alternativas ao currículo tradicional parecem uma opção viável para o sucesso e entendemos que estas experiências particulares podem caminhar num sentido positivo. Através da prática das Artes, apresentamos uma experiência pedagógica de PCA que demonstra que a aprendizagem pela prática, devolve o gosto por aprender, desencadeia processos evolutivos de criatividade, promove a autoestima e uma maior autoconfiança e pode ser o início da descoberta de identidades individuais, bem como um percurso de sucesso para a vida ativa. Todavia, deixamos expresso que é preciso acreditar e correr riscos, lembrando que, através de uma experiência com estas características específicas, é possível fazer a diferença.

Este projeto tem constituído, na nossa opinião, pela prática das Artes, pela Expressão Artística, uma inquietação que transforma e inicia a preparação para a vida.

Notas:

1. Pessoa, Fernando. O Livro do Desassossego. Disponível em: <https://books.google.pt/books?isbn=8594318189>. Consultado em: 3 novembro 2018.

2. Pessoa, Fernando. Bernardo Soares – O Livro do Desassossego. Disponível em: <https://books.google.pt/books?isbn=8524926910>. Consultado em: 11 novembro 2018.

Referências bibliográficas

Bibliografia

Boff, C. (2014). *Livro do Sentido. Crise e Busca de Sentido Hoje (parte crítico-analítica)*. São Paulo: Editora Paulus.

Strauss, C.L. (2012). *A Antropologia Face aos Problemas do Mundo Moderno*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Filmografia

2001. *Uma Odisseia no Espaço*. Realização e Produção: Stanley Kubrick. Los Angeles: Metro-Goldwyn-Mayer, 1968.

Webgrafia

Galloz, M.A.D.; Soares, B. & Pessoa, F. (1982). *Livro do Desassossego*, v. 1. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=i4vuAAAAMAAJ>. Consultado em: 10 novembro 2018.

Kolyniak, C.F. (2010). Motricidade e Aprendizagem: Algumas Implicações para a Educação Escolar. *Construção Psicopedagógica*, 18 (17). 53-66. São Paulo: PePSIC. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200005. Consultado em: 14 novembro 2018.

Lopes, C. (1999). *Um Olhar na Neblina: Um Encontro com Jorge Luís Borges*. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=N0oOAQAAMAAJ>. Consultado em 10 novembro 2018.

Nascimento, A.D. & Hetkowski, T.M. (2009). *Educação e Contemporaneidade: Pesquisas Científicas e Tecnológicas*. Disponível em: <https://books.google.pt/books?isbn=8523208720>. Consultado em: 15 novembro 2018.

Paiva, J.C. (2017). *Inquietações e Mudanças na Educação Artística: mais do que nunca uma urgência*. Porto: Universidade do Porto – UP. Disponível em: <https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2017/10/jcpaiva-inquietacoes-e-mudancas-na-educacao-artistica-2017.pdf>. Consultado em: 17 novembro 2018.

Patto, M. & Frayze-Pereira, J. (2017). *Pensamento Cruel - Humanidades e Ciências*, 18. Itatiba/SP: Casa Pai Livraria, Editora e Gráfica Lda. Disponível em: <https://books.google.pt/books?isbn=8573965436>. Consultado em: 13 novembro 2018.

Pessoa, F. O Livro do Desassossego. Disponível em: <https://books.google.pt/books?isbn=8594318189>. Consultado em: 3 novembro 2018.

Pessoa, F. Bernardo Soares – O Livro do Desassossego. Disponível em:
<https://books.google.pt/books?isbn=8524926910>. Consultado em: 11 novembro 2018.

7

Um estudo exploratório sobre mídia, criança e consumo

An exploratory study on media, children and consumption

Márcia Galvão Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
marciauepg@gmail.com

Camila Galvão Fernandes

Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Brasil
camila.gf432@gmail.com

RESUMO

O consumo se constitui na atualidade um dos pilares da nossa sociedade, definindo identidades, organizando e direcionando nossa relação conosco mesmo, com o outro, com o mundo. Por outro lado a mídia tem sido um meio de disseminação da publicidade, contribuindo para a consolidação desse modelo social. Neste artigo, relatamos um estudo exploratório com o objetivo de compreender a relação de crianças com o consumo a partir da publicidade televisiva. Desse modo o trabalho está dividido em três momentos. O primeiro momento traz uma breve reflexão acerca da mídia, do consumo e sobre como esta relação vem se estreitando cada vez mais. Este capítulo está embasado em alguns autores como Adorno e Horkheimer (1985), Barbero (1987) e Canclini (1995) e Silva (2011). Já o segundo momento aborda a relação entre a infância, a mídia e o consumo. Para ajudar a pensar sobre esse debate o estudo pautou-se nos autores: Serrano (1989), Buckingham (2007) e Momo (2012), que apontam para uma desmistificação do conceito de uma infância muito frágil ou super tecnológica sempre presente quando se fala na relação consumo e infância. O terceiro momento apresenta a intervenção realizada com 22 crianças de uma escola privada da cidade de Ponta Grossa, juntamente com a discussão dos dados obtidos. Os resultados apontam que as crianças se percebem na relação com o consumo embora não detenham o poder de compra. Apontam ainda que é necessário formar para a leitura crítica da publicidade, levando as crianças a problematizarem e a compreenderem o processo de produção midiática, considerando que a mídia sempre circula um conteúdo que ainda é pensado e produzido por poucos.

Palavras-chave: Mídia-educação, infância e consumo, educação para a publicidade.

ABSTRACT

Consumption is now one of the pillars of our society, defining identities, organizing and directing our relationship with ourselves, with the other, with the world. On the other hand the media has been a means of dissemination of publicity, contributing to the consolidation of this social model. In this article, we report an exploratory study with the objective of understanding the relationship of children with consumption from television advertising. In this way the work is divided into three moments. The first moment brings a brief reflection on the media, consumption and on how this relationship is narrowing more and more. This chapter is based on some authors such as Adorno and Horkheimer (1985), Barbero (1987) and Canclini (1995) and Silva (2011). The second part deals with the relationship between childhood, the media and consumption, in order to help think about this debate, the study was based on the authors: Serrano (1989), Buckingham (2007) and Momo (2012), which point to a demystification of the concept of a very fragile or super technological childhood always present when we talk about the relation between consumption and childhood. The third moment presents the intervention performed with 22 children from a private school in the city of Ponta Grossa, together with the discussion of the data obtained. The results show that children perceive themselves in relation

to consumption, although they do not have purchasing power. They also point out that it is necessary to train for the critical reading of advertising, leading children to questioning and understand the process of media production, considering that the media always circulate content that is still thought and produced by few.

Keywords: Media-education, childhood and consumption, education for advertising.

Introdução

Na atualidade o consumo se tornou um elemento organizador de relações e identidades. Há uma valorização do “ter” em detrimento do “ser”, ou do “ter” que se confunde com o “ser”. Nesse sentido “ter” mais, seria “ser” mais, “ser” melhor. Quando pensamos na infância esse quadro é ainda mais preocupante uma vez que estão formando seus critérios de julgamento. Isso nos instiga a pensar como compreender o espaço do consumo nas relações infantis? Numa sociedade na qual o consumo estimula o descarte, será que atuando como referência para criar identidades infantis não levaria as crianças a se tornarem, elas também, pessoas descartáveis, ou a terem valores descartáveis? Como pensar o consumo de forma cidadã, se até mesmo no campo legislativo as questões que antes eram arbitradas pelo direito civil, vêm sendo paulatinamente transferidas para o direito do consumidor? Podemos dizer que as relações sociais ficaram reduzidas a relações de consumo. (Silva, 2011).

Se o consumo é um dos pilares da sociedade atual, outro pilar certamente repousa sobre a mídia. Ela é a responsável pela circulação de conteúdo, facilita propagação das ideias com rapidez, reforça visões de mundo que precisam ser pensadas e problematizadas. Quando constatamos que a maioria das empresas de mídia está nas mãos de um grupo reduzido de famílias ao redor do mundo, percebemos que é importante estudar os meios de comunicação para poder encontrar formas de escapar aos monopólios estabelecidos (Buckingham, 2007).

Diversas pesquisas apontam que o tempo de exposição das crianças à mídia muitas vezes ultrapassa o tempo da criança na escola. Nesse período ela assiste a centenas de convites ao consumo: desde objetos a comportamentos sociais que, na maioria das vezes, desprezam a solidariedade, acirram disputas, aguçam o desejo, enfim a publicidade estimula a eterna infância, no sentido de não colocar ou de ocultar os limites impostos pela realidade. Desse modo as propagandas vão sempre mostrar como o objeto de desejo é importante e que todos podem ter, sem que a noção de compra e venda esteja suficientemente clara: basta “pedir aos pais”, ou simplesmente “tenha o seu”.

A própria escola se vê invadida pelas marcas, quer seja, nas roupas, materiais escolares portados pelos alunos, ou ainda nos lanches vendidos nas cantinas. O consumo adentra a escola sem que seja problematizado com os alunos principalmente nas séries iniciais. Mais raro ainda é

encontrar estudos que abordem essa temática para a faixa etária de 5 a 6 anos. A partir dessas reflexões foi se delineando o objetivo da pesquisa a ser relatada neste artigo: compreender a relação das crianças com o consumo a partir da publicidade televisiva. A pesquisa se caracterizou como exploratória, visando "proporcionar uma visão geral acerca de um determinado fato" (Gil, 1999: 43), no caso deste trabalho, busca esclarecimentos a respeito da relação entre consumo e infância, para melhor compreensão e aprofundamento do tema.

Mídia e consumo

Ao longo da História a humanidade desenvolveu a habilidade de comunicação, uns com os outros. Desde tempos remotos quando deixavam nas paredes suas mensagens, podemos dizer que já utilizavam “meios” para transmitir uma ideia. Assim, o desejo de comunicação provocou o surgimento de diversos outros meios de comunicação. Com a invenção da escrita, a circulação de informações se intensifica, e também surge a necessidade da aprendizagem do novo código para ter acesso às mensagens circuladas através dele. (Silva, 2011)

Temos então dois elementos fundamentais para compreender o surgimento das mídias – a comunicação mediada e a linguagem do meio. Mas as mídias hoje têm um significado mais complexo:

Estudar as mídias é, [...], estudar também os seus processos de produção – o antes, o durante e o depois –, é pensar as relações sociais e processos de simbolização, apropriação do real e validação da experiência. [...] precisamos nos interrogar ainda sobre quem produz, com que intenção e a favor de quem. (Silva, 2011: 517)

Um dos autores que estudou a relação mídia e consumo foi Adorno que junto com Horkheimer cunhou o termo Indústria Cultural. Para o autor o sistema midiático elabora estratégias para vender um determinado tipo de comportamento, elencando novas necessidades de valores e "tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais." (Adorno & Horkheimer, 1985: 02). Quando, por exemplo, em uma novela uma personagem demonstra um comportamento com o qual o público venha a se identificar; rapidamente surgem nos intervalos, comerciais nos quais a atriz ou ator que interpreta a personagem está anunciando algum produto.

Esses modelos de comportamento são apresentados como valores transferidos para bens materiais, quando se compra produtos vinculados a esses modelos o consumidor espera vivenciar as mesmas situações ou ser capaz de ter as mesmas atitudes, ou ainda o mesmo estilo de vida que a personagem representa. Mas se para Adorno e Horkheimer não há como escapar da Indústria Cultural, para os teóricos dos Estudos Culturais nem tudo é passível de controle. Na

América Latina, esses estudos influenciaram estudiosos da recepção como Martin Barbero, Canclini e Orozco entre outros.

Martin Barbero (1987) destaca que se por um lado a Indústria Cultural tem esse caráter de esvaziamento da cultura erudita, por outro, ela também pode ser vista como uma forma de introduzir as classes populares em círculos culturais que antes lhes era negado. Segundo este autor, o entendimento da publicidade seria diferenciado segundo origens culturais diversas. E relata um caso de como mulheres chilenas operárias viam a publicidade.

As mulheres disseram: "Somos excluídas da publicidade. Somos desconhecidas! Os traços da mulher chilena não aparecem. Sempre aparecem traços da branca rica. Nós aparecemos em propaganda de sabão ou de produtos de cozinha. Mas não nos reconhecemos." Mas como, não se reconhecem? "Não nos reconhecemos, mas também nos reconhecemos. Porque temos direito de ser bonitas, temos direito de despertar desejo em nossos maridos. A publicidade nos faz lembrar, todos os dias, que também somos mulheres, com direito à beleza, com direito a ser atraentes, com direito a várias comodidades ligadas, sobretudo, à dimensão feminina. Então, a publicidade não é tão mentirosa. Quem não nos vê é a sociedade. É ela que não nos deixa sonhar, e não a televisão. Se nos deixassem sonhar, teríamos mais força para lutar." Então, a publicidade era contraditória para elas, negando-as por um lado, mas incitando-as por outro, fazendo-as pensar em direitos e expectativas de crescer no sentido físico e espiritual. (Barbero, 2003: s/p)

O relato acima mostra que a relação entre consumo e a publicidade é complexa, e cheia de meandros. Ao estabelecer um padrão de beleza representado pelas mulheres brancas, está fazendo circular a ideia de que ser bonita é ser branca e pertencer a uma determinada classe social – a classe capaz de bancar os custos dos produtos de beleza. Ao mesmo tempo, constrói uma imagem do feminino que está amarrada a um determinado modelo de beleza e de comportamento. Portanto, a mulher chilena comum, com traços indígenas está duplamente excluída dessa categoria, pois não pode almejar nem ao modelo de beleza, nem ao de feminino (ser mulher). O papel que lhe é reservado é o de lavadeira (comercial de sabão).

Quando caem em circulação, esses sentidos são redirecionados e adquirem novas interpretações que não estavam previstas, como, por exemplo, as mulheres chilenas se perceberem com direito à beleza e à feminilidade. O avanço ocorrido nessas interpretações é importante, mas não suficiente para que essas mulheres reivindiquem esses direitos. Para isso necessitam de conhecimentos mais amplos a respeito da relação mídia-consumo.

Canclini se debruçou mais detidamente sobre a relação de consumo. Para ele, nossa vida está permeada pela relação entre os produtos e a aquisição destes por meio do consumo, o que nem sempre fica evidente é que as necessidades também são produzidas em escala industrial. Ou seja, a própria necessidade assume uma característica de mercadoria. O consumo é uma atividade cotidiana e ao mesmo tempo muito complexa, já que não se trata apenas de um exercício de compra e venda, e sim de consumir além da matéria, a arte e a cultura. A maneira de aquisição de certos bens é o que diferencia uma pessoa da outra, "consumir é participar de

um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo." (Canclini, 1995: 54)

Os produtos passam a ser símbolos que são conhecidos não somente pela elite, que lhes atribuiu um valor, mas por toda a sociedade. Desse modo, o que se pretende não é fazer com que esses símbolos não sejam conhecidos, é preciso que sejam vistos para poderem se constituir como elementos de diferenciação, pois só podemos nos distinguir daquilo que conhecemos.

A vitrine ideal para a circulação do que consumir e de quem pode consumir quais produtos é a mídia. Nesse sentido "a mídia se transformou, até certo ponto, na grande mediadora e mediatizadora e, portanto, em substituta de outras interações coletivas". Dessa forma a mídia proporciona a identificação com o consumidor, esvaziando a ação política. Então "o cidadão se torna cliente, 'público consumidor'". (Canclini, 1997, *apud* Milton, 2014: 4). Dessa maneira a própria atuação do indivíduo na sociedade se estabelece a partir do quanto de consumo é capaz de bancar.

No entanto o autor não acredita que esse processo seja automático e inescapável. Canclini considera que as mídias são veículos de disseminação cultural e, ainda que sirvam para o consumo, não servem apenas como meio de dominação como pensavam os frankfurtianos. Para ele, "a questão é entender como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade, coincide com movimentos sociais ou os contradiz". (Canclini, 1997, *apud* Milton, 2014: 11).

A variedade de significados das mídias se movimenta de acordo com relações cotidianas e sutis que se entrelaçam no dia a dia das pessoas de forma individual ou coletiva. Dessa forma as mídias tornam populares conhecimentos e algumas práticas culturais que antes só eram acessíveis a um determinado grupo social. No entanto, Canclini não esquece que as mídias "também reproduzem estruturas conhecidas." Ou seja, o fato de ter acesso não quer dizer que aqueles que jogam, por exemplo, numa *lan house* estabeleça o mesmo tipo de relação que aqueles que jogam em suas casas (Canclini, 1997, *apud* Milton, 2014: 11).

As práticas culturais de um determinado grupo social influenciam a forma como as mídias e seus conteúdos são ressignificados e assimilados. Há, então, um jogo de forças no qual tanto a mídia quanto o público, ao final sairão modificados.

Mídia e Infância

Serrano (1989) analisou a participação dos meios audiovisuais na construção da visão de mundo das crianças. Apesar de esse estudo datar do final do século passado, traz questões que são

atuais e merecem uma reflexão de educadores que pretendem compreender melhor a relação entre as crianças e a televisão.

Inicialmente o autor define a comunicação como “um processo de manuseio da informação” (Serrano, 1989: 60), e esclarece que a comunicação não é o único meio de obtenção da informação. Segundo ele, essas fontes seriam:

- a) **Observação direta do ambiente** – quando a criança concebe a informação pelo olhar atento ao seu redor.
- b) **Exploração ativa do meio** – é quando a criança entra em contato com as pessoas de seu meio assim como quando manuseia os objetos.
- c) **Reprocessamento da informação** – é acrescentar algo a um conhecimento já existente.
- d) **Meios comunicacionais** – é quando a criança obtém informação através das mídias.

Para Serrano (1989: 89):

As representações que a criança faz e refaz de si própria, dos outros e do que a cerca, ou melhor, as “visões de mundo” que a criança elabora e eventualmente modifica, são resultado de operações cognitivas, nas quais processa a informação. [...] A criança opera habitualmente com informação adquirida em todas as fontes que estiveram ou estão a sua disposição.

Dessa forma o autor defende que não se pode dizer que a visão de mundo das crianças se forma exclusivamente pela sua experiência com meios de comunicação. Porém essa constatação não é ingênua, pois a seguir Serrano (1989) nos apresenta alguns questionamentos necessários para pensarmos à relação das crianças com os audiovisuais.

Para ele as informações obtidas através dos meios não são necessariamente piores do que as informações obtidas através da observação ou do manuseio dos objetos, uma vez que nem sempre podemos ter informações de modo direto. Um exemplo disso são os estudos acadêmicos que realizamos para pesquisas. Neles nos valemos de fontes indiretas como livros e artigos publicados para a obtenção informações. Nesse caso é importante verificar a idoneidade do pesquisador através da avaliação crítica de seus procedimentos/análises e da comparação com outros estudos. Mas e a criança, como ela valida as informações obtidas através dos meios? Serrano (1989: 61) aponta que “o valor da informação de fonte comunicacional repousa num juízo de autoridade”. Por isso, ela depende de quanto confiamos na fonte, dessa forma para que a criança possa analisar a validade de uma informação, ela precisará lidar com um “juízo de

autoridade". Dependendo da idade da criança, esse juízo estará muito atrelado aos valores dos adultos próximos.

Serrano (1989: 61) lembra ainda que qualquer comunicação já vem carregada das intenções e dos valores do outro. Desse modo, pela vida toda teremos que lidar com as avaliações de autoridade e juízo de valor presentes nas comunicações, sejam elas feitas através dos meios ou não. Para isso é necessário aprender a "desarticular o discurso do outro", ou seja, conhecer o que os meios têm a nos comunicar, sem deixar de lado a nossa própria visão sobre o fato.

Embora a mídia não imponha uma visão de mundo de maneira direta, ela o faz de maneira indireta através da repetição e do direcionamento, uma vez que a sua versão da informação é apresentada como única possível. Nesse sentido, quando a criança não é levada a problematizar o que está sendo visto, se deixará levar pelas imagens e nem sempre o que se mostra é o que parece.

Como diz Serrano (1989: 62) "nas imagens, diferente do que sucede com as palavras pode-se mistificar o juízo da objetividade". Por exemplo, imaginemos uma propaganda de calçado infantil, em que uma personagem que está usando o calçado pisa no chão e de repente o ambiente a sua volta se transforma em uma floresta. Quando isso acontece em forma de desenho de animação é mais fácil de as crianças perceberem aquela situação como uma fantasia. Porém, quando a mesma cena é apresentada como uma gravação em vídeo, ou seja, com imagens muito semelhantes à realidade, as crianças tendem a acreditar mais que aquelas situações possam vir a acontecer de verdade. Isso as leva a querer ter aquele calçado porque desejam ter a mesma sensação que a personagem teve.

Daí a importância de se problematizar os conteúdos midiáticos, levando em consideração a realidade da produção destes, para que também possam ser uma ponte para conscientização e criticidade sobre o que está sendo produzido.

O Consumo e a Infância

O conceito de infância já sofreu diversas alterações ao longo do tempo, de adulto em miniatura a um ser incompleto, chegando a ser hoje considerada como uma pessoa com direitos e que precisa ser protegida. Mas para a publicidade a infância é vista como fonte de consumo.

A crescente oferta de produtos para o consumo e a grande variedade destes vem aumentando cada dia mais, com isso o modo de vida contemporâneo "valoriza e engaja seus membros segundo a sua condição de consumidor" (Momo, 2012: 38). É nesse cenário que o debate sobre a infância se amplia, assim como as reflexões acerca da sua relação com o consumo, uma vez

que as crianças adquiriram certo poder de influenciar durante as compras: "as crianças podem até não ter muita renda própria para gastar, mas seu poder de 'importunar' exerce uma influência real nas decisões de compra da família" (Buckingham 2007: 212, destaques do autor).

Assim, quando a discussão sobre a criança ter mais liberdade e autonomia entra no seio familiar, acaba por gerar a ideia de que não se pode privar o ato de consumo das crianças. A partir desse afrouxamento dos limites para consumir, as crianças tornam-se alvo de empresas e da mídia que direcionam "as representações do mundo [...] e os significados que produzem". Nesse sentido, "a sociedade de consumo capacita todos, inclusive as crianças [...] para que sejam consumidores. Parece que elas desenvolvem 'prontidão para o consumo'" (Momo, 2012: 36 a 41, destaque da autora)

Em vista disso, vários países têm elaborado códigos e regras visando a proteção da infância, porém, a fiscalização do cumprimento dessas normas nem sempre acontece a contento. Por outro lado a discussão da qualidade remete também à questão do acesso, uma vez que a impossibilidade de ter contato com diferentes canais também significa a restrição de acesso à programação de qualidade. Isso "contribui para a ampliação do fosso entre os 'ricos em informação' e os 'pobres em informação', processo no qual os telespectadores restritos aos canais de TV aberta e que não têm acesso às novas tecnologias encontram-se em grande desvantagem" (Buckingham 2007: 213, destaques do autor).

Outro fator que contribui para vulnerabilidade das crianças em relação aos apelos midiáticos ao consumo seria a falta de discussão das experiências de consumo vivenciadas pelas crianças juntamente com os adultos. Pois é nelas que são elaborados os critérios de validação do discurso midiático do consumo:

A informação dos meios de comunicação de massa pode ser a mesma, mas o uso dessa informação, o valor que possui para uma criança na elaboração de uma imagem da realidade se explica pelo sistema social, econômico, familiar, de trabalho, escolar, de vizinhança em que a criança se desenvolve, mais do que pelos conteúdos da comunicação. (Serrano, 1989: 65)

Diante disso, o papel da educação torna-se mais relevante no sentido de proporcionar às crianças elementos para a compreensão dos apelos ao consumo, além de reforçar valores que as auxiliem a formar uma imagem de si mesmas diferente daquela imposta pelos anunciantes e que no fundo serão a base para uma visão mais crítica desses conteúdos.

Mesmo na infância é possível perceber os truques publicitários, pois crianças pesquisadas a respeito de comerciais do tipo antes e depois conseguiram perceber as intenções contidas na publicidade:

Os anúncios foram muitas vezes rejeitados como 'falsos', 'irreais', e exagerados, e alguns diretamente acusados de fazer promessas enganosas. [...] Várias das crianças demonstram

também sofisticadas habilidades 'metalinguísticas'. Elas foram capazes de criar hipóteses sobre as motivações dos anunciantes e sobre o que esses previam que seriam as reações dos expectadores. (Buckingham 2007: 220, destaques do autor)

Apesar dessa constatação, isso não significa que poderão resistir aos apelos da publicidade, já que nem mesmo os adultos resistem. Qual seria então o papel da escola diante desse quadro? Para Buckingham (2007: 240) é necessário pensar a educação como uma forma de preparação das crianças para “refletir sobre suas relações com a cultura do consumo e para entender os princípios econômicos com os quais esta opera”. O autor levanta a necessidade de capacitar as crianças para que possam “assumir autoridade e controle maiores em suas relações com as empresas comerciais.” E finaliza apontando a importância de ensiná-las “uma diferenciação entre desejos e necessidades”. A partir dessas indicações buscamos algumas formas de compreender melhor as relações de consumo das crianças público alvo desta pesquisa com o consumo.

Discutindo o consumo com as crianças

O campo de intervenção escolhido para a realização da pesquisa foi uma classe de 1º ano do ensino fundamental de uma escola privada paranaense. Essa escolha se deveu ao fato de as crianças que frequentam esse ambiente estarem muito expostas às demandas de consumo. Outro motivo foi o conhecimento prévio da escola que facilitou o acesso ao público alvo, e a aproximação com a professora da turma. Uma das condições necessárias para a realização de uma pesquisa é justamente que ela seja exequível. Em se tratando deste trabalho, fatores como acesso e familiarização com o público alvo foram importantes para que a pesquisa se efetivasse.

A escola onde aconteceu o trabalho de campo desta pesquisa está localizada na região central da cidade de Ponta Grossa. Trata-se de uma escola de médio porte que tem como pressupostos filosófico-sociológicos desenvolver uma visão de cidadania a partir de 3 eixos: 1 - Competência profissional no que se refere ao domínio do conhecimento humano; 2 – Argumentação construtiva no que diz respeito ao relacionamento intra e interpessoal; 3- O respeito a si mesmo e ao outro como princípio condutor de ações do cidadão. Tem como missão o incentivo à prática dos valores políticos, direitos e deveres, criticidade, consciência social, competência, respeito à ordem democrática, respeito ao outro e ao bem comum vivenciados no dia-a-dia do processo educativo. Tais princípios se alinhavam com os objetivos da pesquisa e tornou a escola um campo interessante para a discussão sobre as questões relacionadas ao consumo.

O primeiro contato com a escola para a realização da pesquisa aconteceu através da pedagoga do colégio, quando foram apresentados os objetivos e a metodologia de trabalho. Também foi encaminhada uma carta de esclarecimento sobre a pesquisa endereçada à direção e aos pais,

solicitando autorização para o registro de imagens das crianças para fins pedagógicos. Depois o projeto foi apresentado à professora do primeiro ano que permitiu realização da intervenção em sua sala.

Inicialmente foi feita uma observação para a obtenção de dados sobre a turma e para que os alunos fossem se acostumando com a presença de uma pesquisadora na sala. Foi possível perceber que as crianças eram bastante participativas, e ficaram muito curiosas com a nossa visita. Conversamos um pouco a respeito do trabalho e combinamos que voltaríamos outro dia para realizar algumas atividades com eles. A turma contava com 24 alunos com idade entre 5 e 6 anos.

No começo da intervenção foi feito um esclarecimento sobre o motivo da atividade: seria uma conversa a respeito de algumas coisas do mundo infantil, logo somente as crianças poderiam dar as respostas que procurávamos. Em seguida perguntamos o que elas entendiam por consumo, e brincamos com a palavra dizendo: "Será que consumir quer dizer que some com alguma coisa?" Foram muitas as respostas, mas a maioria disse que nunca tinha ouvido essa palavra e não sabia o que era consumir, explicamos o que era e então um dos alunos disse: *"explicando a gente entende, as crianças não sabem o que é isso!"*.

Perguntamos se eles achavam que as crianças consomem e a maioria das respostas foi negativa, no entanto uma das alunas disse: *"Eu tenho um porquinho cheio de dinheiro, então quando vejo algum brinquedo que eu quero, pago com meu dinheiro"*.

Aqui podemos perceber que as crianças, embora não soubessem exatamente o significado da palavra, já entendem que *consumo* tem a ver com *poder de compra*, portanto de acordo com essa ideia, só os adultos poderiam consumir. Elas mesmas não se viam como parte da relação de consumo uma vez que não teriam acesso ao dinheiro.

Na sequência, questionamos os alunos sobre onde eles viam o que queriam consumir. Esperávamos que a televisão estivesse entre as respostas, mas o grupo citou o mercado; as lojas; o shopping e até mesmo a rua. Isso porque o consumo para eles, como foi dito anteriormente, está ligado ao ato de comprar, então indicaram os *lugares onde se compram* as coisas que desejam.

Procuramos, então, encaminhar a conversa para outro rumo, pois queríamos problematizar o papel da TV na relação de consumo. Então perguntamos se as crianças tinham um aparelho em casa que mostrava muitos produtos de consumo, a resposta de uma aluna foi: *"Já sei é o folheto do mercado!"*. Esse episódio demonstra que, como pesquisadores, devemos tomar o cuidado de não induzir as respostas dos nossos sujeitos. Por outro lado devemos ficar atentos, pois eles

podem nos apontar caminhos inesperados. A fala desta menina, por exemplo, indica que existem outros modos das crianças se informar sobre produtos para seu consumo além da TV, como o folheto do mercado, e que são igualmente pouco estudados.

Na sequência, outro aluno disse "*Não é só no folheto ... tem na TV também*". Aproveitamos a deixa e perguntamos a eles sobre quantas televisões tinham em casa. A maioria das crianças declarou não ter TV no quarto em que dormem, e tinham no máximo três TVs em casa. Uma aluna disse que tinha quatro TVs, inclusive uma que ficava em seu quarto, então um colega disse: "*Quatro TVs, você não acha muito não? Assim ninguém vai assistir junto com você, que ruim isso!*". A menina ficou contemplativa por alguns momentos. Quem sabe estivesse pensando sobre o número "exagerado" de TVs em sua casa ou ainda sobre a "solidão" do assistir TV sem os pais ou a companhia de outras crianças.

O assistir acompanhado, principalmente se for de um adulto, sempre traz a possibilidade de problematizar o conteúdo televisivo, o que não acontece quando a criança assiste sozinha em seu quarto (Silva, 1997 e 2013). Desse modo, o fato da maioria dos pais não colocar TV no quarto de seus filhos, favorece que as crianças mantenham uma relação de menor exposição à televisão. Nos espaços abertos há mais chances de ocorrer interações. Por exemplo, se uma criança está assistindo a um programa num ambiente aberto como a sala da casa e fizer um comentário, um adulto que esteja próximo pode conversar sobre aquele comentário ou sobre o conteúdo televisivo. Mesmo as interações ocorridas entre crianças no momento de assistir televisão são importantes, pois ainda que sejam fantasiosas, podem acrescentar novas camadas de sentido ao que está sendo visto.

As crianças também nos contaram que as propagandas que elas mais gostavam eram as de brinquedos, pois roupas ou calçados seus pais lhe dariam de qualquer forma. Com isso é possível pensar que eles já intuem que algumas propagandas são direcionadas aos pais (pois são eles que compram as roupas), e se interessam mais por propagandas direcionadas aos seus desejos – as de brinquedos.

Foi possível perceber certo "contágio" nas falas das crianças, pois quando alguém dizia que gostava da propaganda de videogame outros tantos diziam também, era como se lembrassem de que gostavam daquele comercial a partir da fala do outro. Houve certa separação entre brinquedos "de meninos" e "de meninas" apontando para uma divisão de gênero nas escolhas feitas pelas crianças. No entanto foi possível perceber que algumas meninas citaram brinquedos tidos como masculinos como o videogame, mas os meninos não citaram brinquedos de meninas em suas falas.

Em seguida solicitamos que desenhassem qual propaganda mais gostavam de assistir. Os desenhos das crianças apontaram três aspectos relevantes para esse estudo: **representação plástica** evidenciando a incorporação de características dos personagens; **videojogo** foi o brinquedo mais desejado pelas crianças e **representação de gênero** a partir de características presentes nas publicidades representadas pelas crianças. A seguir apresentamos alguns exemplos dos desenhos realizados pelas crianças que evidenciam cada um desses aspectos.

- a) **Representação Plástica** – em alguns casos as crianças desenharam os personagens de videogames reproduzindo detalhes das vestimentas, as cores das roupas, os cortes de cabelo, o gestual, e até mesmo o ângulo idêntico ao que o personagem aparece na tela. Nesse sentido, vale a pena destacar que as crianças estão incorporando uma determinada forma de representação imagética que pode interferir, ou interagir com a sua visão de mundo.



Figura 1 & Figura 2 – Herói Masculino e seu mascote¹
Fonte: Arquivo das autoras

Para a leitura crítica de peças publicitárias, é importante conhecer também a gramática da linguagem audiovisual. É importante que os alunos sejam estimulados a pensar sobre como as imagens são construídas tanto em termos de ângulos e planos, quanto em termos dos símbolos que representam. (Silva, 2013; Siqueira, 2013)

Siqueira (2013) faz uma série de sugestões sobre como utilizar essa gramática para o questionamento dos símbolos representados nas propagandas. Já Silva (2013) aponta que o estudo da gramática da imagem serve também para que os alunos sejam capazes de elaborar suas próprias mensagens, empregando os símbolos inclusive para subverter os significados que comumente são associados a eles.

Nas imagens acima a criança representa o herói e sua mascote quase na mesma posição e ângulo representado na imagem original do vídeo jogo. É importante lembrar que isso foi feito sem que ela tivesse um modelo para se espelhar, desenhou de memória. Nesse tipo de trabalho a criança pode ser estimulada a pensar sobre as formas de representação do personagem, inclusive chamando a atenção dela sobre os ângulos e enquadramentos utilizados. Desta forma poderá

reconhecê-los em outros desenhos ou ainda incorporá-los em suas produções de modo mais consciente.

b) **Videojogo** – esse brinquedo foi o mais representado pelas crianças. Isso indica uma tendência de preferência por brinquedos tecnológicos desde a infância.

Essa é uma aposta do mercado de equipamentos que ao disponibilizar esse brinquedo, inicia a criança na linguagem tecnológica que permeia a sociedade. Por isso muitas pessoas acreditam que as crianças já nascem sabendo lidar com as tecnologias melhor que os adultos, quando na verdade o que acontece é que há um aprendizado desde a mais tenra idade de alfabetização digital de maneira sutil, informal, mas extremamente eficiente em relação ao desenvolvimento de competências técnicas através do contato com os objetos tecnológicos presentes no seu cotidiano.

Interessa à manutenção da ordem social vigente que haja uma ampla alfabetização digital, no entanto, ela não deve ser acompanhada de uma leitura crítica, pois isso prejudicaria o consumo que é uma de suas bases. Desta forma o meio digital é uma excelente porta de entrada para o “maravilhoso mundo do consumo” sem que represente uma mudança na ordem social.

Nos desenhos abaixo vemos duas representações de videojogos feitas pelas crianças, nelas o que chama mais a atenção são as cores e a riqueza de detalhes. Isso mostra o quanto esse brinquedo está presente no cotidiano desses alunos.

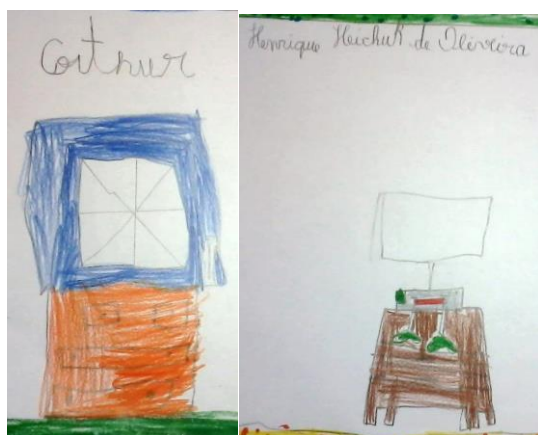


Figura 3 – Representações de Videogames - meninos
Fonte: Desenho - Arquivo das autoras;

Interessante perceber que a indústria desse tipo de brinquedo visa abranger um grande número de crianças, por isso apresenta uma enorme variedade de modelos e cores.



Figura 4 - Representações de videogames - meninas
 Fonte: Desenho - arquivo das autoras²

c) **Representação de gênero** – assim como nas falas das crianças os desenhos também apontaram para uma divisão de gênero em relação às escolhas das propagandas

Propagandas representadas pelas meninas		Propagandas representadas pelos meninos	
<i>Monster High</i>	4	<i>Vídeo Game</i>	7
<i>Frozen</i>	3	<i>X-Box</i>	1
<i>Vídeo Game</i>	1	Homem Aranha	1
Bolinha de gude	1	Lançador de Lesma	1
Brinquedos	1	Produtos de pesca	1
		Produtos da copa	1
		<i>Imaginex</i>	1
		<i>Slug Terraneo</i>	1

Quadro 1 – Propagandas representadas de acordo como gênero
 Fonte: diário de campo das autoras.

Não era objeto da pesquisa a discussão sobre gênero, mas é interessante nos determos um pouco nesta questão uma vez que o fato das meninas estarem optando por brinquedos direcionados para meninos como bolinhas de gude e videogame, não significa que isto seja indício de uma mudança radical.

Ao olharmos as personagens femininas mais ligadas à ação, preferidas pelas meninas, veremos que estas indicam um avanço em relação às representações de um feminino “bem comportado e submisso”. As heroínas estão mais independentes e literalmente “vão à luta”, não esperando passivamente algum príncipe para salvá-las.



Figura 5 - Representação de Brinquedo de Heroína Feminina

Fonte: Desenho - Arquivo das autoras³

No entanto elas carregam consigo a marca do feminino construída pela sociedade de consumo na vaidade representada pelo número de acessórios que acompanham as bonecas, na valorização de um determinado biótipo – magra, cabelos compridos, rostos que obedecem a padrões de beleza ocidental. Isso, por um lado, alimenta a indústria da moda – roupas, acessórios, cabelos, maquiagem, etc. Por outro lado é como se a condição feminina só se legitimasse se a mulher/menina estiver dentro dos padrões estabelecidos pelos ícones de consumo – batom, salto alto, silhueta magra, cintura fina. Se fugir a esses padrões corre o risco de não ter a sua feminilidade reconhecida.



Figura 6 - A Heroína, consumo e modelos de feminino⁴
Fonte: Desenho - arquivo dos autoras

Mesmo uma heroína como a princesa Fiona, da franquia Disney que promete fugir a esses padrões, ainda carrega consigo os traços do “feminino” socialmente estabelecido na permanência sutil de feições arredondados que suavizam o rosto, olhos claros e boca bem delineada, cabelo longo e vermelho (cor que remete à sensualidade assim como os seios fartos)⁵.

Isso lembra Serrano (1989) quando afirma que:

Os relatos dos meios de comunicação de massa – e não apenas os que são produzidos para as crianças – são como são porque nenhuma sociedade aceita que a imagem oferecida ao mundo, seja pelos próprios meios, seja na escola ou nos livros, se distancie excessivamente, nem com demasiada frequência, do modo como essa sociedade se organiza social e normativamente, para assegurar sua própria produção. (Serrano, 1989: 89)

Assim, a imagem do feminino que circula na publicidade é uma imagem que está na própria sociedade. Um feminino frágil e consumista. É claro que essa visão que está presente na cultura das famílias e na sociedade para meninos e meninas traz consequências importantes para o desenvolvimento de cada um e do papel que assumirão na sociedade⁶.

Daí a importância de se discutir desde a infância os padrões impostos pela indústria do consumo tanto para o feminino quanto para o masculino, pois os meninos também têm na publicidade e

na sociedade uma série de imposições como o uso de determinadas cores, o uso da força, da brutalidade até, e são incentivados a não demonstrarem suas emoções.

Considerações Finais

Esta pesquisa tinha como objetivo inicial a compreensão da relação das crianças com o consumo a partir da publicidade televisiva. Os dados revelaram que as crianças embora não saibam o conceito, elas entendem o seu significado prático – a aquisição de bens que, no caso enfocado, se referiu aos brinquedos.

Ao verificar a preferência pelas publicidades de brinquedos pelo grupo estudado, foi possível perceber que o consumo reflete não só o desejo da criança, mas também os papéis sociais que estão reservados a cada uma delas.

Uma questão que ficou patente foi a de gênero. Pois houve uma clara divisão entre brinquedos de meninos e de meninas. Embora haja uma ligeira modificação nos estereótipos femininos tornando-os mais fortes e independentes, por outro lado são reforçadas outras características que contraditoriamente vão estimular outras facetas que remetem à submissão a um determinado modelo de ser mulher que enfatiza justamente a fragilidade, a superficialidade e o próprio consumo. Por sua vez, os meninos são associados a brinquedos de luta, ação que ligam o masculino à virilidade, à força, à frieza de sentimentos.

Esse tipo de associação precisa ser urgentemente questionado e desconstruído, uma vez que se encontra na base de muitos comportamentos de intolerância como são os casos recentes de racismo nos esportes, bem como as agressões a mulheres e a pessoas homoafetivas, ou ainda ao crescente número de casos de *bullying* nas escolas.

Para isso é importante que a escola desenvolva trabalhos de questionamentos não somente da publicidade, mas de outros tipos de mensagens midiáticas questionando – como diria Paulo Freire – a respeito de quem produz essas mensagens, com que intenções e a favor de quem.

Órgãos internacionais como a Unesco (2013), têm proposto que sejam feitos estudos sobre a mídia e dentro deles sobre a relação mídia-consumo-infância, para instrumentalizar as crianças desde cedo para uma leitura mais crítica das mídias.

Essa leitura pode ser feita desde a educação infantil ao refletirmos juntamente com as crianças sobre os aspectos culturais e valorativos envolvidos nas propagandas. Além disso, é importante que as crianças possam desde pequenas ser ensinadas a consumir de forma consciente, tanto através do exame das publicidades quanto também das suas reais necessidades. Sendo

orientadas sobre os impactos de seu consumo na saúde, na sua economia pessoal e também na questão de valores.

O trabalho realizado nessa pesquisa é apenas uma parte do que pode ser feito, seria necessário a realização de outros projetos para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que tratasse ao mesmo tempo das questões de consumo quanto das questões midiáticas. Não obstante aponta direções que podem ser seguidas, por exemplo, abrindo espaço para que as crianças falem sobre seus desejos e reflitam a respeito das implicações do consumo em suas vidas. Outra questão importante é que as ações a serem realizadas não devem envolver apenas a leitura crítica, mas também as produções midiáticas feitas pelas próprias crianças.

É claro que tudo isso traz implicações para a formação de professores tanto inicial quanto a continuada, uma vez que é necessário um preparo para que o professor perceba essas questões e consiga mobilizar no grupo as discussões necessárias. Esse é um desafio a ser enfrentado pelas instâncias formativas.

Notas:

1. Procurando num site de imagens foi possível perceber a semelhança das cores e gestos do herói <https://mi.tv/br/programas/slugterraneo-s03e17-the-emperor-s-revenge> (acesso em 11 de out de 2018).
2. Aqui é possível comparar de imagens de videogames direcionados para meninas como os disponíveis em: <https://toqe.wordpress.com/2013/10/29/meninas-que-gostam-de-videogame/> (acesso em 11 de out 2018)
3. Ao buscarmos figuras das *monster high* podemos perceber os detalhes relacionados à heroína disponível em: <https://articulo.mercadolibre.com.co/MCO-463729554-monster-high-draculaura-sticker-calcomania-de- JM> (acesso em 11 out de 2018).
4. Aqui se pode encontrar anúncios sobre a boneca, disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/431853051745625028/> (acesso em 11 de out de 2018).
5. Essas características podem ser lidas tanto na Fiona princesa: <https://www.deviantart.com/deant01/art/Princess-Fiona-436185687>; Fiona Ogra https://pt.wikipedia.org/wiki/Princesa_Fiona e Fiona boneca: <https://www.walmart.com.br/boneca-fiona-shrek-grow/3882963/pr> (acesso em 11 de out de 2018).
6. Interessante assistir ao vídeo <https://www.facebook.com/video.php?v=245450212315888> sobre representações de feminino que, inclusive, é uma peça publicitária. As implicações entre publicidade e responsabilidade social é uma discussão para outro trabalho, mas vale a pena assistir.

Referências bibliográficas

- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1985). A indústria cultural. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar. 224 p.
- Barbero, J. M. (1987), Indústria cultural: capitalismo y legitimación In BARBERO J. M. *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gilli. Disponível em www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero2.pdf Acesso em 15 de jul 2014.
- Barbero, J.M. (2003), *Entrevista concedida ao programa Roda Viva*, Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/62/entrevistados/jesus_martinbarbero_2003.htm>. Acesso em 21 ago 2014.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Milton, H. C.(1997), Comentário sobre Canclini, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão, 283-350 São Paulo: EDUSP. - Disponível

em <http://pt.scribd.com/doc/139448194/Culturas-Hibridas-Poderes-Obliquos-Garcia-Canclini> Acesso em 01 set. 2014.

- Momo, M. (2012). Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In. Dornelles, L.V.; Bujes, M.I.E. *Educação e Infância na era da informação*, 29-49. Porto Alegre: Mediação.
- Serrano, M. M. (1989). A participação dos meios audiovisuais na construção da visão do mundo das crianças. *Tecnologia Educacional*, v. 18, 58-65, Rio de Janeiro.
- Silva, M. B. (1997). *Criança e Televisão: que contribuições ao trabalho docente na pré-escola?* Dissertação de Mestrado, área de didática, Faculdade de Educação da USP.
- Silva, M. B. (2011). *O lugar do estudo das mídias na formação de professores numa perspectiva emancipatória*. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Silva, M. B. (2013). A LEITURA DE FILMES POR PROFESSORES E CRIANÇAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. 2013, Curitiba. *Formação e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar*, 3774-3791. Curitiba: Editora Universitária Champagnat.
- Siqueira, A. B. (2013). EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NUMA SOCIEDADE MULTI-TELAS: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. In: 3 Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa, 2013, Ponta Grossa. *Anais do 3º Encontro de Comunicação e Educação / 1º Encontro de Jovem de Mídias e Educação: Comunicação e Educação numa Sociedade Multitelas*, v. 1, 27-45.
- Unesco, (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO/UFTM.

8

Tensões e aproximações entre arte e técnica na produção audiovisual escolar

Tensions and connections between art and technique in schools' audiovisual production

Rosália Duarte

PUC-Rio/Grupem

rosalia@puc-rio.br

Beatriz Gonçalves

PUC-Rio/Grupem

beatrizavevedo5@hotmail.com

Mirna Fonseca

PUC-Rio/Grupem

mirnajuliana@gmail.com

RESUMO

O artigo traz uma reflexão sobre as tensões, contradições e aproximações entre arte e técnica na produção de vídeos em escolas. Partindo dos conceitos gregos de *poiésis* e *techné*, considera as potencialidades e desafios da realização audiovisual com estudantes, em instituições de ensino, tendo como referência resultados articulados de uma pesquisa que analisou o processo e as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do audiovisual em uma escola pública do Rio de Janeiro e de uma pesquisa que analisa vídeos produzidos em escolas do Rio de Janeiro, exibidos na Mostra Geração do Festival Internacional de Cinema do Rio, de 2000 a 2014. Entendendo os audiovisuais escolares como artefatos culturais, em contraste com “produtos” de mercado, as autoras lançam um olhar sobre a presença e o papel da produção de audiovisuais no contexto escolar.

Palavras-chave: Audiovisual escolar; Arte; *Techné*; *Poiésis*; Produção audiovisual na escola.

ABSTRACT

The paper reflects on the tensions, contradictions and links between art and technique in the production of videos in schools. Based on the Greek concepts of *poiésis* and *techné*, it considers the potentialities and challenges of audiovisual practices with students in educational institutions, based on the results of a research that analyzed the process and pedagogical approaches in teaching-learning audiovisual in a public school in Rio de Janeiro and a research that analyzes videos produced in schools in Rio de Janeiro, exhibited at the Generation Programme of the Rio Int'l Film Festival's from 2000 to 2014. Understanding schools' videos as cultural artifacts, in contrast to market "products", the authors take a look at the presence and the role of audiovisual production in the school context.

Keywords: Video production in schools; Art; *Techné*; *Poiésis*; Audiovisual production at school.

Introdução

No mundo grego, *techné* designava arte e técnica, expressando, ao mesmo tempo, a criação artística e os conhecimentos e tecnologias de que o artista necessita para produzir sua obra. Como assinala Santoro (2006: 72), originalmente, o conceito não associava à arte o compromisso estético nem a genialidade atribuídos ao campo artístico no mundo atual:

A *techné* é uma atividade humana fundada num saber fazer. Aquele que tem uma arte detém um saber que o orienta em sua produção. A arquitetura e a medicina, a olaria e a forja são artes da mesma forma que a música e a pintura. Ou melhor, não exatamente da mesma forma, mas todas são artes: *technai*. (Santoro, 2006: 73).

No entanto, ainda que classificadas sob o mesmo termo, as *technai* guardavam, na tradição grega, diferenciações e hierarquias entre si. Segundo Jareski (2010: 286), desde Demócrito, a poesia ou poética passou a ser vista como uma arte superior às demais, pois era a única capaz de expressar “eventos passados, presentes e futuros”, cujo conhecimento, por ser interditado aos homens comuns, dependia do estabelecimento de uma relação entre o humano e o divino. Assim, a inspiração divina (o sopro das Musas) seria a “força motriz da criação” da qual o poeta era “instrumento passivo”. Na perspectiva defendida por Aristóteles, o valor de um ofício não estava em seu caráter artístico, no sentido do diálogo com o divino, mas em seu caráter de verdade e de sabedoria, que para ele diferenciava a poética (artes literárias) dos demais ofícios de artesãos comuns (*technai*), vistos como socialmente inferiores e servis (Santoro, 2006).

Essas ideias originárias relacionadas ao significado da arte e da técnica para a sociedade atravessam concepções contemporâneas que seguem estabelecendo distinções, no sentido atribuído ao termo por Pierre Bourdieu (2007), às diferentes formas de produção artística, conferindo-lhes mais ou menos valor, segundo seu grau de aproximação com a “inspiração divina” ou com o virtuosismo. O audiovisual (que, do nosso ponto de vista, inclui todas as formas de expressão em imagens em movimento) talvez seja a produção cultural que sofre mais fortemente com as disputas em torno dessa (in)definição conceitual, sendo enquadrado ora como técnica (tecnologia de comunicação) ora como arte (expressão artística), de acordo com seu grau de originalidade ou de submissão aos interesses comerciais. Dessa perspectiva, emerge o debate em torno da tentativa de diferenciar produtos industriais – considerados de menor valor artístico – e obras de arte, que envolve, principalmente, processos de legitimação de filmes, séries, entre outros materiais audiovisuais.

No campo das relações entre cinema e educação, a tese de que o cinema e a videoarte gozam de certa especificidade estética, como artefatos de expressão poética e de alteridade (Dubois, 2004; Bergala, 2008) é tomada como referência para diferenciar o cinema do audiovisual, definido como recurso técnico de composição de narrativas. Por outro lado, na perspectiva da

mídia-educação, autores como David Buckingham (2005), Jacques Gonnet (2004) e Geneviève Jacquinot (2006), entre outros, tomam o audiovisual como linguagem, acentuando suas potencialidades para expressão de ideias e de sentimentos, não necessariamente pelo seu valor artístico, mas pelas possibilidades que oferece de ampliação da capacidade humana de ver além do que o olho permite. Ainda que não se trate de visões opostas, essas perspectivas denotam ângulos distintos de reflexão sobre o problema e orientam modos de agir no âmbito educacional, cujas características podem ser percebidas quando são analisadas práticas de produção de artefatos audiovisuais na escola e os materiais que resultam dessas práticas.

Em um contexto de forte visualidade e espetacularização, associado à ampliação do acesso a equipamentos de produção de imagens, as escolas tornam-se, também, gradualmente, espaços onde estas são produzidas com maior ou menor preocupação com aspectos estéticos e com a liberdade de criação, dependendo do contexto, dos objetivos e das condições oferecidas em termos de recursos humanos e de infraestrutura. Estudos brasileiros contemporâneos sobre a produção audiovisual em contextos educacionais (Berti, 2016; Miranda, 2015; Norton, 2013; Pires, 2014; Labrunie, 2017; Silva, 2017) indicam o crescimento e a progressiva legitimação na escola de atividades relacionadas à exibição e realização de filmes e vídeos.

As pesquisas nessa área geralmente identificam nos projetos desenvolvidos em escolas uma crença na potência do audiovisual para a discussão de temas específicos e para a motivação dos estudantes para aprender, pois os realizadores supõem que os alunos se interessam mais pelos conteúdos quando estes estão associados a esse tipo de proposta. Os resultados dos estudos sugerem que a produção de vídeos é mais usada como instrumento de sedução para tratar de conteúdos curriculares e/ou transversais do que para formação técnica (profissional) ou estética (relacionada ao gosto estético), funcionando como um “atrativo” para os jovens participarem de atividades coletivas sobre cidadania, direitos humanos, ética, sexualidade, conteúdos disciplinares, com uma preocupação menor com as possibilidades expressivas e criadoras da linguagem audiovisual. O filme é utilizado muito mais como um mediador para sensibilização em relação a questões que professores e/ou pesquisadores querem tratar com os estudantes do que como artefato cultural capaz de produzir olhares analíticos/críticos sobre a realidade e/ou para a mudança de perspectiva em relação a si, aos outros e ao mundo.

O Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem), do qual participamos, desenvolveu dois estudos independentes e complementares sobre esse tema, cujos resultados abordaremos neste artigo. Um dos estudos acompanhou, registrou e analisou o processo de ensino/aprendizagem da produção audiovisual em contexto escolar, a partir da observação, ao

longo de um ano, das dinâmicas de funcionamento de uma oficina de vídeo, oferecida regularmente por um professor da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. Outro estudo analisou 258 vídeos produzidos em diferentes escolas, a partir da seleção exibida nas edições de 2000 a 2014 da Mostra Geração¹ – segmento infantojuvenil do Festival Internacional de Cinema do Rio de Janeiro. Nesses estudos foram identificadas tensões e aproximações entre arte e técnica, como atravessamentos ou fundamentos de objetivos, de práticas pedagógicas adotadas no processo de produção e também das estratégias de legitimação da inserção do audiovisual, de forma regular e institucionalizada, no ambiente escolar.

Oficina de produção audiovisual na escola: um estudo de caso

Durante o ano letivo de 2017, acompanhamos uma oficina de vídeo em uma escola pública de ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Observamos as atividades realizadas pelo professor de artes com estudantes do 7º ano, que se inscreveram voluntariamente para participar dos encontros semanais, no contraturno de suas aulas. A escola está localizada em um bairro da periferia da cidade, distante dos centros comerciais e de equipamentos culturais e de lazer. O professor oferece essa oficina há 15 anos, nessa e em outras escolas onde atua. Conforme relatou à pesquisa, ele já produziu com discentes da rede pública municipal cerca de 50 filmes, muitos dos quais foram exibidos na Mostra Geração.

A análise do material empírico produzido no trabalho de campo permitiu identificar o que podemos definir como uma “pedagogia” consolidada de produção audiovisual em contexto escolar, que sistematizamos em forma de etapas:

1. levantamento de ideias para o vídeo: os estudantes apresentam resumos das histórias que gostariam de filmar; o professor destaca as condições de produção a serem levadas em consideração naquele contexto (impossibilidades de montar grandes cenários, de criar narrativas com muitos personagens; limitações de tempo e de espaço para as filmagens; necessidade de contemplar os perfis dos estudantes da turma, com papéis a serem representados por meninas e meninos);
2. escolha da história: o professor filma cada estudante contando sua história e todos assistem aos vídeos e escolhem as histórias de que mais gostam; as mais votadas são desenvolvidas pelos participantes, organizados em grupos; cada grupo apresenta sua história e todas são submetidas a uma nova votação;
3. composição das personagens: definido o “mote” do vídeo, a turma inicia a composição das personagens (características, nomes, estilos de vestimenta, entre outras marcas

de personalidade); mostrando exemplos de personagens extraídas de filmes e novelas bastante conhecidos, o professor adverte para a importância de personalidades diferentes para que a narrativa seja envolvente e bem construída;

4. abordagem do roteiro: o professor dá uma aula explanatória sobre as partes de um roteiro (espaço, tempo, ação, personagem, diálogo, rubrica, transição, plano, sempre com exemplos escritos na lousa);
5. abordagem da linguagem audiovisual: o professor apresenta a escala de planos, desenhando na lousa os exemplos, quando necessário;
6. escrita do roteiro: o professor apresenta um programa disponível em linha para escrita do roteiro e, depois de compreenderem como usá-lo, os estudantes criam uma escaleta e, em seguida, escrevem o roteiro;
7. apresentação da sintaxe da narrativa cinematográfica: com um vídeo editado pelo professor, ele exemplifica movimentos e posicionamento de câmera, ângulos e profundidade, utilizando como exemplo cenas de filmes conhecidos do grande público;
8. escolha dos atores e teste de papéis: os testes são filmados e exibidos para a escolha do elenco e o professor aproveita esse momento para realizar um ensaio das futuras filmagens, oportunizando aos estudantes operar os equipamentos: câmera, gravador de som, microfone de vara;
9. filmagens;
10. edição: realizada pelo professor.

Trata-se de momentos e escolhas encadeados em uma ordem frequentemente estabelecida pela produção audiovisual tradicional, cujo modelo deve ser seguido em todos os sentidos, inclusive na ordem de criação: argumento (setinha) roteiro (setinha) escolha de personagens (setinha) filmagens (setinha) edição. Do nosso ponto de vista, essa lógica não estimula a experimentação com a imagem e som por parte dos participantes, pois estes não se arriscam a subverter a sequência de produção, por exemplo, gerando imagens antes de haver uma ideia previamente pensada ou um roteiro estruturado.

No estudo de caso a que se refere este artigo, os estudantes não foram convidados a experimentar iluminação, ângulos, planos, texturas, cores ou a utilizar os equipamentos de maneira mais autoral. Além disso, houve poucos e raros momentos de visualização de filmes ou

de trechos de materiais audiovisuais em geral. Quando isso ocorreu, foram exibidos pequenos trechos de filmes conhecidos e vídeos didáticos sobre como produzir.

A etapa do trabalho que ocupou a maior parte do tempo destinado à oficina (5 meses) foi a construção do roteiro. Nesse processo, os discentes aprenderam a usar o programa (incluindo número da cena, cabeçalho, espaço, tempo, entre outras informações), elaboraram a escaleta², dividindo as cenas e indicando em cada uma delas as situações e onde ocorriam, para assim definirem locação, ambiente, ordem da narrativa etc. Discutiam cada aspecto, escreviam o que resolviam entre si e o professor acompanhava-os a distância, interferindo e dando orientações.

O professor orientou cada passo das filmagens, solicitando, inicialmente, maior participação dos estudantes e, com a aproximação do prazo final de conclusão da oficina, foi trazendo cada vez mais para si a responsabilidade pela tomada de decisões em relação às escolhas técnicas e estéticas necessárias à conclusão do vídeo. Estudos sobre o tema (Hobbs & Moore, 2014; Husbye, 2013) indicam que partes do processo de produção audiovisual, como a finalização do roteiro e a edição do filme acabam ficando sob a responsabilidade do professor ou de um estudante mais experiente. Para Bergala (2012), embora o cinema seja uma arte coletiva, é apenas na cabeça do diretor do filme que está claro como as coisas precisam acontecer para a criação da obra. Ele considera este fator como um empecilho para se fazer filmes na escola e, por isso, entende que “A melhor solução é confiar, em um determinado momento, todas as escolhas a um aluno. Mas para um plano, para uma cena. Depois, será outro aluno. No entanto, é muito importante que em determinado momento, mesmo em um filme restrito ao meio escolar, alguém decida as escolhas.” (Bergala, 2012: s/p).

Na prática, as decisões tomadas pelos envolvidos na produção audiovisual na escola são guiadas pelos recursos (humanos, tecnológicos, etc.) e pelas escolhas teóricas e metodológicas do professor, pensadas anteriormente para atender aos objetivos da oficina. No caso analisado, o professor objetivava “dar oportunidade ao aluno de se expressar de uma maneira artística, ou não... Mas de se expressar com suas ideias, colocar suas ideias no papel para que ele possa estimular novas possibilidades, que talvez não tenha no dia a dia, a não ser numa aula de português, em que ele vai fazer uma redação.” (Entrevista concedida pelo professor à pesquisadora, nov. 2017).

Aproximando-se de uma proposta de educação tecnológica e de literacia digital (Eshet-Alkalai, 2004), a oficina observada promove atividades que convergem para a perspectiva do audiovisual como técnica, seguindo uma lógica de produção geralmente adotada por professores que optam pela realização de vídeos nos processos de educação de/com/para as mídias (Oliveira,

2011; Miranda, 2015; Pires, 2014). Nesse campo, Fantin (2014) destaca como momentos importantes de uma oficina de produção audiovisual em espaços formativos: contextualização dos pressupostos e objetivos da mídia-educação; escrita do roteiro e definição do tema a ser filmado; escolha do gênero narrativo e estudo da linguagem audiovisual; estudo e preparo sobre o conteúdo a ser tratado; pré-produção com planejamento da gravação; filmagem propriamente dita; pós-produção com edição e acabamento do vídeo; exibição e avaliação do produto final com os autores e a comunidade. Esse é um dos modelos possíveis de produção audiovisual na escola, que pauta, inclusive, a metodologia criada pelo British Film Institute³.

Outra metodologia identificada nas pesquisas desenvolvidas nessa área (Berti, 2016; Norton, 2013; Silva, 2017) envolve principalmente a experimentação de imagens na relação com diferentes equipamentos, numa perspectiva mais autoral, com base em “gestos de criação”, embasada nas ideias de Bergala (2008). Tendo por norte a “pedagogia do cinema”⁴ (Leandro, 2010), os estudantes são estimulados a “filmar simplesmente” (Fresquet, 2013: 94) para que mostrem os lugares por onde passam, as pessoas com quem convivem, as coisas que têm valor para eles e, assim, experimentem outros jeitos de contar, de tornar algo do dia a dia interessante. Essa perspectiva guia-se pela premissa de “aprender cinema vendo e fazendo” (Fresquet, 2013) e sua metodologia é composta por exercícios “propostos em uma relação concomitante aos assuntos que são abordados nas aulas e à exibição de trechos de filmes, fazendo parte de uma dinâmica mais complexa.” (Norton, 2013: 153). Entre os exercícios adotados nessa proposta, incluem-se a construção de câmera escura e brinquedos ópticos, encontrar objetos com uma luneta de papel, explorar relações entre sons e imagens, fotografar um objeto por diferentes ângulos, criar cartas filmadas, filmar uma cena de um minuto com câmera fixa (Minuto Lumière), procurando respeitar as escolhas pessoais dos estudantes.

No estudo de caso aqui relatado, ao ser indagado sobre a metodologia e o plano de trabalho que adotava nas oficinas de vídeo, o professor afirmou que sua proposta tem como foco a simulação da produção de um filme. Busca oportunizar aos estudantes a expressão artística através do vídeo escolar e, por essa razão, sua “pedagogia audiovisual” não prioriza atividades ligadas à experimentação com as imagens, mas sim à transposição da linguagem escrita para a linguagem audiovisual. Nossas observações indicam que o processo de escrita do roteiro propicia a criação coletiva e a expressão de ideias, atendendo, assim, aos objetivos do professor.

A pedagogia que ele criou para ensinar audiovisual na escola se consolidou na prática, favorecida pelo longo tempo em que vem sendo aplicada e pelo fato de ter sido legitimada pela escola, pelos pares e pela Secretaria Municipal de Educação. Cabe assinalar que a oficina observada

sofreu muitas interferências durante esse ano letivo, como desistências e faltas recorrentes dos participantes, o que gerou dificuldades na finalização das filmagens. Além disso, não houve tempo para editar o que foi filmado. A perspectiva mídia-educativa considera a edição como etapa fundamental da literacia midiática, pois possibilita a compreensão mais plena da estrutura da gramática da linguagem e o exercício da autoria criativa.

Arte e técnica nos vídeos produzidos na escola

De um modo geral, a análise da produção audiovisual tem, historicamente, fomentado visões que desconectam forma e conteúdo, reproduzindo a distinção entre *poiésis* e *techné*. Esse parâmetro tende a ser seguido no olhar dos pesquisadores para o audiovisual escolar fazendo que os vídeos produzidos em escolas sejam examinados predominantemente em seus aspectos técnicos ou temáticos. Alguns estudos avaliam as aprendizagens decorrentes da realização de vídeos nas escolas (Prager & Alderman, 2003; Husbye, 2013; Sun, Wang & Liu, 2017). Outros (Grace, 2003; Baltruschat, 2009; Ferrari, 2014; Anderson *et al.*, 2015) debruçam-se sobre o conteúdo, seja para interpretar o sentido dos vídeos, seja para analisar o que eles mostram sobre as interações entre os sujeitos e os diferentes aspectos das culturas escolares⁵, tomando-os como formas expressivas que possuem valor cultural em si mesmas.

Aqueles que compreendem a produção escolar como expressão resultante do esforço criativo de estudantes e educadores, devem ter clareza de que os objetivos e processos de realização de vídeos em escolas são distintos dos produtos feitos por profissionais, para os diferentes mercados audiovisuais; portanto, os critérios de apreciação de vídeos escolares não podem ser os mesmos (Leite & Alegria, 2005). O arcabouço da semiótica, por exemplo, somente oferece instrumentos válidos para essa análise em alguns casos, pois, frequentemente o audiovisual escolar é “ilegível”, por esses parâmetros. Além disso, a experiência de visualizá-lo pode ser penosa para públicos externos à comunidade que o produziu. Nesse caso, fica evidente a necessidade de uma visão holística (Hobbs & Moore, 2014) do audiovisual escolar, que aborde os vídeos considerando as especificidades de seus contextos de realização. Isto pode explicar, em parte, o fato de a literatura acadêmica evitar se concentrar no audiovisual escolar como objeto de pesquisa.

Compartilhamos a preocupação de Hobbs e Moore (2014) quando avaliam que a visão mais utilitarista sobre o audiovisual escolar pode ter consequências negativas para o trabalho de quem se propõe a realizar vídeos em escolas. Porém, se nos colocarmos diante dessa produção sem nos perguntar o que ela pretende, mas sim o que ela realiza na experiência do espectador, podemos atribuir a ela maior importância dentro da dinâmica de constituição de uma cultura

visual mais ampla do que permite a cultura escolar. Encontramos em Georges Didi-Huberman (2015) um caminho que nos permite lançar um olhar para este tipo de vídeo, respeitando suas especificidades, ainda que as informações sobre o processo de realização sejam baseadas em analogias com a nossa experiência prévia de pesquisa e de realização audiovisual em instituições formais de ensino. Inspirado em Aby Warburg, Sigmund Freud e Walter Benjamin, entre outros artistas e pensadores, Didi-Huberman se opõe às visões puristas e academicistas, que cultuam uma suposta autonomia das belas-artes, e propõe um estudo das imagens que se interesse especialmente pelas formas desviantes.

Desse modo, eximimo-nos da pedante tarefa de classificar os audiovisuais escolares que podem ou não ser considerados autênticas “obras de arte”, e notamos que estes produzem anacronismos e mexem com emoções, escapam das descrições verbais e não se permitem fixar em esquemas totalizantes. As imagens podem enquadrar melhor certos aspectos e possibilidades do real, deixando ainda impressões que não constituem um conhecimento técnico, mas afetivo. Nesse sentido, forma se transforma em conteúdo e a nossa visão se libera das dicotomias que automatizam e/ou empobrecem a experiência da visualidade. Abandonamos também a pretensão de formular a interpretação correta e/ou desvendar as verdadeiras intenções e condições dos autores na produção das imagens. Nesta perspectiva, a imagem é vista como apresentação de todas as possibilidades que os nossos olhos podem ver e sentir. Assim, o paradigma de análise de imagens que adotamos, a partir de Didi-Huberman, é o da sobredeterminação.

Com esse olhar nos colocamos diante dos audiovisuais escolares exibidos na Mostra Geração, entre os anos de 2000 e 2014. Neste artigo, abordamos somente um dos filmes para argumentar que a escola, exatamente por suas condições e limitações específicas, pode ser um espaço privilegiado para a experimentação visual e para a invenção de novas formas de fazer imagens em movimento. A nosso ver, a incorporação dessas especificidades no audiovisual gera condições propícias para a superação da dicotomia entre *poiésis* e *techné*. (D)escrevemos, a seguir, quase integralmente o que aparece no vídeo em questão, dada a impossibilidade de resumir a história e a forma “estranha” como as cenas se apresentam. Acrescentamos, entre colchetes, algumas de nossas impressões pessoais como espectadoras.

A Novela Mexicana (Escola Municipal Presidente Arthur da Costa e Silva, 2007) é um telejornal obscuro, artificial, real. O letreiro branco com o título corre sobre a tela preta enquanto ouvimos sons de tiros. Uma garota negra [estudante entre 15 e 17 anos] segura um boneco branco, fofo, sorridente, vestindo uma capa de chuva amarela e um boné camuflado virado para trás. É uma guerra. O fundo é preto, como a caixa cênica do teatro. A garota, blusa branca, corrente dourada com pingente de coração no pescoço, mira em diagonal para um ponto além da câmera. Com uma expressão séria, sem mover a boca, e olhar hipnotizado, manipula o brinquedo como um

ventríloquo: “Meu nome é Mulambo⁶, sou dono da Zona Norte” [chefe do tráfico]. Ela tem nas mãos um aparelho radiocomunicador do qual ouvimos: “Socorro, socorro! O morro [favela] está sendo invadido!” Abre-se para um plano clássico de telejornal: outra garota [mesmas características, só um pouco mais nova] sentada ao lado da garota ventríloqua faz o sinal da cruz. Duas carteiras escolares fazem a bancada das apresentadoras. A ventríloqua, lábios cerrados, mexe Mulambo; ouvimos a voz dele e a voz de uma repórter que diz ser “daquela emissora de TV”⁷ e realiza uma entrevista:

Repórter: Chefão, chefão, eu tô segura aqui?

(...)

Traficante: Tá comigo, tá tranquilo.

Repórter: Por que escolheu essa vida?

Traficante: É fácil.

Repórter: E sua família, o que acha?

Traficante: Não tenho.

Som de tiros. Em quadro, somente as cabeças das apresentadora que se abaixam e desviam junto com o boneco Mulambo. Tela preta, letreiro: “Comercial”. Voz *off*: “E agora, vamos para os nossos comerciais”.

Close em um garoto [estudante, mesma faixa etária das garotas] negro, sorriso aberto exibindo o aparelho dentário [está sentado no colo das apresentadoras]. Vemos as cabecinhas desviantes das garotas ao fundo. Uma delas ri [está se divertindo, ri de nervoso]. O garoto no centro da tela não mexe a boca, não desmonta o sorriso. Voz *off* [feminina]: “Ai, gente, cheguei!”. *Blackout*. Voz *off*: “Cê tá no escuro?”. Luz de lanterna ilumina a boca no rosto do garoto, que agora segura a gargalhada e articula um movimento dos lábios. Voz *off*, fazendo uma dublagem sem sincronia: “Compre uma lanterna Multimation [nome que parodia uma marca estadunidense qualquer] já!”

Cartela: “E o Chefão na entrevista...”. Uma lata explode, em primeiro plano, no chão da sala [de aula] soltando fumaça. Mulambo fugiu. A ventríloqua de braços cruzados [pose *hip hop*]. Vê-se, no lado de sua blusa que ficava escondido atrás de Mulambo, um emblema com os arcos da Praça da Apoteose⁸ [logomarca do uniforme escolar, uniforme “daquela emissora de TV”]. A outra apresentadora também usa blusa branca [o uniforme invertido com as costas na frente]. Ela movimenta os lábios dessincronizados com a voz *off*, que ensina que “é assim a vida no crime” e explica que “tudo o que vocês viram é a realidade”. Tela preta, corre letreiro: “Enquanto isso no mundo dos animais...”.

Dois fantoches, um touro e um hipopótamo fofocam sobre o noticiário violento:

Touro: Essa tal aí que matou os pais não queria herança e agora tá exigindo. (...) Tá sabendo da nova? Entrevistaram o chefão do Morro do Bolim⁹.

Hipopótamo: Pô, esse mundo dos humanos, tudo uns ruim. Prefiro o nosso mundo mesmo de animal que é muito melhor do que o dos humanos. Pessoal quer entrevistar bandido no próprio morro, isso não tem como, né? Bandido se mete a machão, faz tudo, [fala] que acontece. Mas na hora, tudo um bando de bun...

Efeito sonoro cômico corta a palavra que seria “bundão”. Tela preta. Som de tiroteio intenso com vozes gritando ao fundo. Correm os créditos: “Multimídia EMPACS apresentou Rio, 2007. O ano do PAN¹⁰. O ano dos heróis”.

Na perspectiva teórica que adotamos, *A Novela Mexicana* pode ser entendida como um caso de uso emancipatório da técnica, no qual a imitação de gêneros audiovisuais consolidados na indústria cultural – telejornal e publicidade – é configurada em uma estética artificial, mas

pobre, com poucos e simples recursos, que garantem que as cenas sejam tecnicamente bem executadas. Norton (2013), a partir de Benjamin, distingue duas formas de trabalho com o audiovisual na escola: a “técnica reacionária”, que vela a sua função social e aprisiona a expressão numa “gramática estabelecida”; e a “técnica emancipatória”, que conecta o olho com o mundo natural e social, podendo transformá-lo. No vídeo descrito, as dificuldades de produção e as soluções parecem surgir de uma escola pública sucateada, lugar comum no imaginário dos brasileiros, dando origem a uma estética marginal, que apresenta uma sequência de clichês¹¹ como aparições oníricas. Elementos familiares, mas estranhos, que nos levam a dialetizar, problematizar as imagens estereotipadas.

E a novela mexicana que o título promete? No Brasil, a teledramaturgia importada do México é geralmente mal dublada e está associada a narrativas melodramáticas e intermináveis e isso parece estar refletido na narrativa acima (d)escrita. Ainda perguntamos, hoje, se a guerra ao tráfico terá fim; se é fácil ser bandido ou se esta é a resposta mais fácil. O vídeo sugere que bandido é mau, logo, só pode ser uma figura descolada de uma família. Não tem mãe? A artificialidade nos distancia das personagens e o pensamento voa: essa separação da família se aplicaria a criminosos ricos, chamados “do colarinho branco”? Em dois minutos, a narrativa não pergunta nem tem respostas para essas questões. No encontro com suas imagens, vivenciamos sensações contraditórias que envolveram estranhamento, aflição e gargalhadas. Podemos estabelecer com ele uma experiência estética e crítica com intensidade e extensão muito maiores do que é possível escrever neste artigo.

Retomando a reflexão proposta por Norton (2013: 134), destacamos que o estranhamento que *A Novela Mexicana* provoca, atende tanto aos objetivos traçados pela mídia-educação quanto às expectativas de uso experimental e criativo dos equipamentos de produção de imagem. A autora afirma que a experiência com o audiovisual na escola só faz um “uso emancipatório da técnica” quando permite ultrapassar as oposições, assinaladas por Walter Benjamin, entre público e autor e entre técnica e conteúdo. É o que propicia a experiência de visualização de *A Novela Mexicana*, uma vez que os elementos “bizarros” permitem ao espectador tecer suas próprias reflexões sobre o tema e a estética pobre/marginal, por si, problematiza discursos hegemônicos sobre crime, mídia e marginalidade.

Considerações finais

Do nosso ponto de vista, não há, efetivamente, uma oposição entre *poiéses* e *techné*. Audiovisual é técnica e como tal é também matéria-prima da expressão artística, com maiores ou menores possibilidades de criação, dependendo dos propósitos a que seu uso se destina.

Afinal, que invenções tecnológicas não surgiram de desejos criativos? E mais, no sentido inverso, é preciso ressaltar as inovações técnicas que impulsionam novas estratégias comunicativas, nas quais podemos apreender o mundo por outros ângulos e experimentar outras formas de expressão. O crescimento da presença do audiovisual nas escolas, tanto no que diz respeito à exibição quanto à produção, indica que as especificidades da instituição escolar fazem dela um espaço privilegiado para a implantação dessas estratégias, mesmo com as muitas dificuldades impostas pela precariedade da infraestrutura e pela lógica de organização do tempo e do espaço escolares.

Os muitos professores que implementam projetos nessa área buscam realizar junto aos estudantes uma experiência interessante para todos, e inovadora para a escola. Driblando a falta de equipamentos e de condições adequadas, seguem criando ou adaptando “pedagogias do ver e do fazer” (Fresquet, 2013) a partir de suas experiências pessoais, mas com algum nível de diálogo com iniciativas semelhantes, implementadas por seus pares. Os estudos que mencionamos anteriormente e nossas pesquisas evidenciam que a maior parte dessas ações abre espaço para aprendizagem de linguagens e estimula a criação coletiva. No entanto, como em tudo o que diz respeito à educação, há idiosincrasias nesses processos educativos, como assinala Pacheco (2017: 206), ao observar que em muitos deles “os jovens têm uma participação bastante limitada e não são ouvidos ou questionados sobre os projetos em que participam, sobre o que funciona ou não, ou sobre o que pensam do projeto.” Em seu estudo sobre práticas de cinema e educação em escolas portuguesas, a pesquisadora identificou situações em que apesar das “boas oportunidades geradas pelos alunos, que possibilitariam um debate e conhecimento mais profundo da linguagem, da estética e dos ambientes do cinema” (idem: 207), estas não foram aproveitadas pelos coordenadores dos projetos para o desenvolvimento de níveis mais complexos de literacia midiática.

Essas idiosincrasias são intrínsecas a propostas desse tipo, uma vez que se trata de um campo dinâmico e sempre em construção, cujos objetivos e práticas precisam, ao mesmo tempo, adaptar-se e subverter a lógica que preside a cultura escolar. Por outro lado, as restrições impostas por esta cultura podem ser fatores que contribuem para a emergência de novos modos de criação audiovisual e de visões inovadoras sobre a realidade, pois obrigam os alunos a criar alternativas (ainda que, por vezes, por caminhos tortuosos) de expressão de suas visões de mundo. É o que vemos em filmes como *A Novela Mexicana*, em que as condições precárias de realização moldaram uma crítica contundente à mídia hegemônica.

As reflexões que resultam de nossos estudos nos permitem trabalhar com a hipótese de que a presença cada vez mais legitimada da produção audiovisual nas instituições escolares tende a gerar um campo de disputa importante em torno dos objetivos da escola e das práticas pedagógicas, colocando em questão não somente a pedagogia audiovisual como também, e talvez principalmente, a pedagogia escolar.

Notas:

1. Sítio oficial: <http://www.festivaldoriorio.com.br/br/noticias/caderno/mostra-geracao>.
2. Ao construir uma escaleta, o roteirista separa as cenas que formarão a história e servirão de argumento para o roteiro. É na construção da escaleta que ocorre a transposição de linguagens, pois nesse momento é preciso pensar por imagens e escrever a história a ser contada em forma de ações.
3. Sítio oficial: <https://www.bfi.org.uk/>.
4. Ao apresentar o projeto desenvolvido por Alain Bergala ao assessorar Jacques Lang na implantação dos estudos de cinema nas escolas francesas em 2000, Leandro (2010: 114) menciona que a proposta considerava que a “nova pedagogia do cinema deveria apoiar-se numa abordagem do filme como arte. Isso permitiria ultrapassar os conhecimentos adquiridos da tradição linguística, semiológica e semiótica, levando a sala de aula a vivenciar a experiência do sensível proporcionada pelas obras. em vez da pedagogia com imagem, simplesmente uma pedagogia da própria imagem.”
5. De acordo com Silva (2006: 202), “Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).”
6. Os bandidos brasileiros geralmente são conhecidos por apelidos consagrados por seus feitos ou com base em características físicas como: Canela de Vidro, Pão com Ovo, Piolho e Chulé (<http://www.procurados.org.br/>). “Mulambo” é uma corruptela da palavra “molambo”, usada para designar: 1) pedaço de pano velho, roto e sujo; farrapo; 2) roupa velha em mau estado; 3) indivíduo sem força moral, determinação, firmeza (sentido figurado) (Houaiss, 2009).
7. No Brasil, os críticos e humoristas costumam se referir à emissora de TV com maior audiência como “aquela emissora”, evitando processos e outras complicações jurídicas.
8. Local onde terminam os desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro.
9. Nome fictício de uma favela.
10. Em referência aos Jogos Pan-Americanos, evento multiesportivo nos moldes das Olimpíadas, que teve sede na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2007.
11. Diz-se de algo banalizado por ser muito repetido, lugar-comum (Houaiss, 2009).

Referências bibliográficas

- Anderson, A. W., Smith, P., Schneider, J. J. & Frier, A. (2015). Live! From mount olympus: theatricizing two analyses of a multimodal, multimedia composition. *Creative Approaches to Research*, 8(1): 75-96.
- Baltruschat, A. (2009). *Die Dekoration der Institution Schule: filminterpretationen nach der dokumentarischen Methode* (Tese de doutorado), Freie Universität Berlin.
- Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink/Cinead-LISE-FE/UFRJ.
- Bergala, A. (2012). Coletivo. In: A. Fresquet & C. Nanchery. *Abecedário de cinema com Alain Bergala*. Rio de Janeiro: Lecav. DVD. 36min. color.
- Berti, A. O. (2016). *Experiências com o cinema na escola: gestos pedagógicos em destaque* (Tese de doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São. Paulo: Edusp.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34.
- Dubois, P. (2004). *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac & Naif.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1):93-106.

- Fantin, M. (2014). Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: M. C. S. Barbosa & M. A. Santos (Org.), *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos.
- Ferrari, A. (2014). O que os adolescentes produzem de imagens?: cultura visual, adolescências e educação. *Visualidades*, 11(2).
- Fritze, Y. & Haugsbakk, G. (2012). The voice of youth: on reflexivity in young filmmakers' films. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(4): 253-69.
- Gonnet, J. (2004). *Educação para as mídias*. São Paulo: Loyola.
- Grace, D. J. (2003). Gender, power and pleasure: integrating student video production in to the elementary literacy curriculum. *Curriculum Perspectives*, 23(1): 21-27.
- Hobbs, R. & Moore, D. C. (2014). Cinekyd: exploring the origins of youth Media Production. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2): 23-34. Recuperado de <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss2/3/>.
- Houaiss (2009). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Husbye, N. E. (2013). *Of movies and multimodality: film design and modal complexity as literacy practices in the elementary classroom* (Tese de doutorado). Universidade de Indiana, Indiana-EUA.
- Jacquinot, G. (2006). *Imagem e pedagogia*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo.
- Jareski, K. (2010). A inspiração poética no íon de Platão. *Kínesis*, 2(3): 284-305.
- Labrunie, M. G. L. (2017). *A produção de vídeos na escola: um estudo exploratório* (Tese de doutorado), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Leandro, A. (2010). Posfácio: uma questão de ponto de vista. In: A. Fresquet (Org.). *Dossiê cinema e educação #2: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala*. Rio de Janeiro: UFRJ/Cinead.
- Leite, C. & Alegria, J. (2005). *Imaginário, linguagem audiovisual e identidade em vídeos realizados por jovens*. Arquivos dos autores disponível em linha. Recuperado de <https://goo.gl/fyDVQi>.
- Miranda, F. M. W. (2015). *Produção de vídeo na escola: um estudo sobre processos de aprendizagem audiovisual* (Tese de doutorado), Universidade de Campinas, Campinas.
- Norton, M. (2013). *Cinema oficina: técnica e criatividade no ensino de audiovisual*. Niterói: Editora UFF.
- Oliveira, A. D. C. (2011). *Audiovideografia e cultura audiovisual: um estudo de caso com alunos do 9º ano do ensino básico, em Educação Visual, no âmbito do projecto curricular de turma* (Dissertação de mestrado), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pacheco, R. (2017). Arte, entretenimento e política: o cinema no contexto educativo. *Diálogos com Arte – Revista de Arte, cultura e Educação*, (7): 193-210.
- Pires, C. L. (2014). *Educação, corpo e imagem: desvelando caminhos para a educação emancipatória por meio da produção audiovisual* (Tese de doutorado), Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Prager, D. & Alderman, C. (2003). Stand by to Roll... *Gifted Child Today*, 26(2).
- Santoro, F. (2006). Arte no pensamento de Aristóteles. In: F. Pessoa (Org.). *Arte no pensamento*, 72-88. Vitória: Museu Vale do Rio Doce.
- Silva, D. G. (2017). *Uma experiência de cinema expandido no espaço escolar* (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, F. C. T. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, 28, 201-216, Curitiba.
- Sun, K-T., Wang, C-H. & Liu, M-C. (2017). Stop-motion para la alfabetización digital en educación primaria. *Comunicar*, 25(51): 93-103.

9

A Intertextualidade e os Processos Colaborativos de Criação Artística, Meio de Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo e Social

Intertextuality and Collaborative Processes of Artistic Creation, a Means of Cognitive, Affective and Social Development

Maria do Rosário da Silva Santana

Instituto Politécnico da Guarda

rosariosantana@ipg.pt

Helena Maria da Silva Santana

Universidade de Aveiro

hsantana@ua.pt

RESUMO

Neste artigo apresentamos um projeto artístico que nos permitiu indagar e perceber da importância da criação e desenvolvimento de projetos de criação artística de natureza intertextual e colaborativa. Desenvolvido no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, os envolvidos encontraram-se em interação e colaboração estrita, permitindo a criação de um conteúdo performativo onde todos tiveram um papel fundamental. Como objetivos, pretendemos perceber de que forma a intertextualidade e este tipo de abordagem didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas, lúdicas e musicais dos alunos, bem como de que forma desenvolve a motivação e a capacidade de conceção, produção e utilização de conhecimentos e conteúdos, por parte dos intervenientes, em situações novas. Neste sentido, foi desenvolvido um espetáculo pluridisciplinar denominado de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*, um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, cenográfica, dramática e musical, a partir de um texto pré-composto e difundido. Por se considerar fundamental, serão abordados os aspetos teóricos relacionados com a intertextualidade, o processo colaborativo, mas também a motivação, a criatividade, a expressão dramática e musical, bem como a improvisação e a memorização. Por último serão igualmente evidenciados os elementos que expressam a necessidade do desenvolvimento de práticas artísticas e culturais em sala de aula, ao nível da formação dos alunos, não só do ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, mas em todo o seu ciclo de formação.

Palavras-chave: criação artística, motivação, criatividade, projeto colaborativo, intertextualidade

ABSTRACT

In this article we intend to present an artistic project that allows us to investigate and realize the importance of the creation and development of projects of artistic creation of intertextual and collaborative nature. In this project typology, the participants had the possibility to develop and optimize the different cognitive, creative, playful and musical capacities in a context of artistic and musical practice. Developed within the scope of curricular enrichment activities, the participants were in interaction and strict collaboration, allowing the creation of a performative content where the students had a fundamental role. As objectives, we intend to understand how intertextuality and this type of didactic-pedagogical approach develop the students' cognitive, creative, playful and musical capacities, as well as how it develops the motivation and

ability to conceptualize, produce and use knowledge and content, on the part of the actors, in new situations. In this sense, a multidisciplinary show called The Rainbow Clown and the Blue Lagoon Girl was developed, a show for which diverse contents of literary, scenographic, dramatic and musical nature were created, based on a pre-composed and widespread text. Because it is considered fundamental, the theoretical aspects related to intertextuality, the collaborative process, but also motivation, creativity, dramatic and musical expression, as well as improvisation and memorization will be addressed. Lastly, the elements that express the need for the development of artistic and cultural practices in the classroom, at the level of student training, not only in pre-primary and primary education, but throughout their cycle training.

Keywords: artistic creation, motivation, creativity, collaborative design, intertextuality

1. Introdução

A criação de um objeto de arte é um processo que exhibe o que de si o criador ousa e quer outorgar. Na sua conceção, decisões e escolhas surgem a todo o tempo, sendo que a obra se manifesta não só no conjunto desses atos, como no confronto constante e imperioso de dois contrários, de duas forças das quais o equilíbrio se manifesta quase sempre precário. A proposta de implementação de um projeto intertextual e colaborativo nas áreas das expressões em contexto das atividades de enriquecimento curricular, deveu-se ao facto de sentirmos necessidade, e acreditarmos, que nestas ações, os diferentes conteúdos didáticos e expressivos podem ser abordados de uma forma diferente à da tradicionalmente conhecida e praticada. Acreditamos que incentivando os alunos a expor as suas ideias, a criar, a imaginar, a pesquisar e indagar, não só conseguimos obter um vasto conjunto de “matéria-prima” para o nosso projeto e objetivos didáticos, como se cria uma ligação afetiva entre os alunos, o objecto construído e os professores, incrementando a motivação para a frequência da escola, bem como pelas atividades e matérias. A criatividade ao nível das expressões artísticas, nomeadamente a musical, não está presente apenas na forma como se canta ou toca um determinado tipo de instrumento ou repertório, mas também como a interiorizamos e representamos através de gestos, expressões, movimentos, sendo o espaço previsto para as atividades de enriquecimento curricular uma mais-valia para o desenvolvimento dessa mesma criatividade (Caspurro, 2013). Os processos colaborativos e a intertextualidade, no nosso entender, também, pois permitem a interação e a ajuda entre todos e, conseqüentemente, a colaboração, mas também a recuperação e reutilização de materiais diversos em outros contextos de representação (Arnaiz *et al.*, 1999). Neste sentido, quanto melhores forem as experiências coletivas ao nível da pesquisa e construção de conteúdos, mas igualmente ao nível do uso e exploração do corpo e da voz, da percussão corporal, do movimento, da gestualidade, maior será o desenvolvimento e o estímulo de todo um potencial criativo de cada um. Não só se estimula a criatividade como também se potencia o desenvolvimento da interação pessoal e social. Assim, não só as escolas,

mas todas as instituições e organizações educativas, deveriam desenvolver atividades e projetos que promovessem a criatividade e a colaboração efetiva entre todos os seus membros.

O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul pretende não só contribuir para a realização de aulas mais dinâmicas, interativas e criativas, como contribuir para o desenvolvimento das diferentes capacidades cognitivas, criativas, musicais e performativas que se encontram em interação na formação do aluno, assim como no desenvolvimento do ser humano a nível afetivo, psicossocial e da comunicação interpessoal (Lopes da Silva, 2016). Sendo o processo colaborativo, um processo dialógico onde dois ou mais criadores dialogam em um processo de construção conjunta de uma obra, neste caso *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*, isto permitiu que o processo colaborativo se tornasse uma relação criativa e viva, uma relação apoiada em múltiplas interferências de parte a parte. Neste caso, os criadores/colaboradores, os alunos e os professores, as intenções e motivações, se interpenetraram para a criação de um espaço de arte plural, colaborativo e intertextual. Neste fazer, deparamo-nos com inúmeras possibilidades, mas também constrangimentos, pois não é possível demarcar os limites estritos dessa interferência (Damiani, 2008). Em outro, a pesquisa por elementos textuais pré-existentes dentro da temática proposta, fez possível o desenvolvimento das suas capacidades de pesquisa, mas também de avaliação e análise dos conteúdos propostos pelo resultado dessa mesma investigação.

Sendo a intertextualidade um processo que engloba a apreciação e reutilização de conteúdos preformados, foi nossa intenção não só produzir um outro conteúdo a partir de uma base já existente, mas também levar a todos a reutilizar, reciclar, se assim podemos dizer, materiais textuais, musicais, plásticos e visuais conhecidos.

2. O palhaço arco-íris e a menina lagoa azul

Por se considerar fundamental na elaboração do projeto ora apresentado, foram abordados na conceção e criação da proposta de atividade ora mencionada – *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul* -, aspetos teóricos relacionados com a motivação, a criatividade, a expressão dramática e musical, a improvisação e a memorização, através de um referencial teórico assente em autores como Willems, Gordon, Dalcroze, Maehr, Pintrich e Linnenbrink, Mcpherson, Hallam, Mbuyamba, Vygotsky, Mohanty e Hejmadi, entre outros (Caspurro, 2006; Caspurro, 2013). Em posse do referencial teórico e de uma inspiração primeira, procedeu-se ao desenvolvimento de um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, musical, cenográfica, dramática e performativa a partir de uma História pré-composta a partir da qual podemos abordar diversos conteúdos e competências didático-pedagógicas

próprios à formação geral dos alunos, mas também, atingir um conjunto de objetivos específicos de formação (Lopes da Silva, 2016). As sessões que permitiram a sua construção e conceção foram devidamente programadas e planeadas, tendo sido desenvolvidas de forma a criar um ambiente criativo e colaborativo intenso. Percebemos ainda que, os projetos multidisciplinares, enquanto atividades lúdico-didáticas, constituem uma ferramenta educativa de relevo em ciência e arte, pois podem desenvolver ações onde a confluência de diferentes saberes contribui para um resultado único e inovador, tanto na forma como se veicula o conhecimento, como na maneira como este é percebido e memorizado (Cachia & Ferrari, 2010). No desenvolvimento do processo colaborativo que desencadeou a realização do espetáculo *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*, as crianças foram chamadas a intervir, como já referimos, na determinação dos seus conteúdos musicais e artísticos. Todas as ideias foram ouvidas, debatidas e aceites, valorizando-se a intervenção das crianças nos contributos dados para a determinação do produto final, de uma forma metódica, colaborativa, original mas também pessoal.

O primeiro dos desafios foi o de encontrar um tema adequado ao projeto. Este deveria estar relacionado com os seus interesses, contemplar um conjunto de conteúdos didático-pedagógicos determinados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 2016), bem como ser realizável no tempo e com os meios disponíveis. Assim ficou decidido que todos deveriam colaborar na decisão do tema e dele gostarem, para que todos se sentissem motivados para a concretização dos seus diversos conteúdos. Neste sentido, foram propostos diversos temas relacionados com as vivências, experiências e atividades preferidas das crianças (Sharp, 2004). Depois de um passeio ao Parque da Cidade, como meio de questionamento sobre um conjunto de matérias englobadas no estudo do meio, decidiu-se apelidar o projeto de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*, por forma a concentrar esforços. Foram constituídos 4 grupos de trabalho que trabalhariam os conteúdos das 4 partes do projeto criado. Ao responsável de cada grupo foi pedido que recolhesse as ideias dos alunos. O objetivo principal era criar textos alusivos aos temas, com ou sem rima, embora se mostrasse que com rima seria mais importante e interessante de utilizar. Os textos foram posteriormente organizados e trabalhados pelos responsáveis por cada grupo em conjunto e de forma colaborativa por forma a poder dar origem à História agora apresentada e que serviu de guião para a construção e desenvolvimento da dramatização e encenação do espetáculo.

Em seguida esses conteúdos foram versados em canções onde a intertextualidade se manifestaria. Esta versou sobre o conteúdo musical a reutilizar. Neste sentido foram escolhidas um conjunto de canções infantis às quais foi adaptado o novo texto, o texto agora elaborado no contexto do nosso projeto. Assim, e após todos os grupos terem terminado o seu trabalho,

foram recolhidos os respetivos materiais, e em grupo inseridas as letras nas canções a ser trabalhadas e que eram do conhecimento de todos. Caso se revelasse necessário, ajustariamos alguns versos e sílabas de forma a respeitar a prosódia e a natureza da melodia. Para alguns textos foi utilizado unicamente o elemento rítmico e percussivo de forma a desenvolver o uso do corpo e da expressão corporal de forma mais efetiva. Numa segunda fase procedeu-se à sua inclusão no conjunto da narrativa de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*. O facto de saber que há algo de pessoal criado no momento, certamente cativa o interesse do agente na criação e memorização da obra de arte. Foram previstas 4 cenas de forma a melhor controlar a sequência dos conteúdos narrativos, musicais e cénicos (ver tabela 1).

Cenas	Descrição dos conteúdos das cenas
1ª cena	<p>O Parque</p> <p>Era uma vez um menino que vivia numa linda aldeia que tinha um belo parque. Neste parque existia um grande lago de águas cristalinas e azuis onde se passeavam elegantes cisnes e formosos patos. Havia também um porto onde permaneciam sete barcos pintados com as sete cores do arco-íris, e que permitiam longos passeios no lago com os avós e os pais, e o sonho quando os olhos dos meninos tocavam as águas e a imagem colorida dos barcos num espelho cristalino permitia o devaneio e o medrio de histórias e sonhos no imaginário das crianças.</p> <p>O lago intrigava as crianças que no parque brincavam e os frondosos arbustos criavam o cenário perfeito para que a sua imaginação inventasse todo o tipo de cenários fantásticos nas suas margens. [...].</p> <p>O menino adorava brincar na relva que ornamentava os jardins deste parque e, todos os dias, pela mão dos seus avós ia passear no parque da sua aldeia aproveitando a frescura das suas árvores bem frondosas. Os avós também gostavam de se passear neste parque que, bem fresco e airoso, permitia o convívio alegre entre todos e piqueniques bem gostosos e refrescantes depois das brincadeiras dos miúdos.</p> <p>[...].</p>
2ª cena	<p>O Lago</p> <p>Bem fresco e acolhedor no verão, deste parque faziam parte alguns elementos que criavam o ambiente propício ao sonho e à brincadeira. Além de grandes espaços relvados e veredas frondosas que permitiam o passeio e as correrias, bancos permitiam o descanso dos avós e netos, além de zonas de lazer com mesas e bancos debaixo de grandes árvores que denotavam a importância deste espaço para a comunidade. [...].</p> <p>Dom pato e dom ganso não gostavam muito que os seus filhotes se aproximassem das margens nem convivessem com os meninos que deles se abeiravam com guloseimas e comida com medo que os levassem. [...].</p>
3ª Cena	<p>A Menina do Lago</p> <p>O menino, que já tinha ouvido esta lenda aos seus avós, frequentemente se abeirava das suas águas e olhava o lago sonhando com o dia em que descobriria como andar nas suas águas e brincar com os patos e cisnes que nele se banhavam, ignorando as lendas e os conselhos dos avós. [...].</p> <p>Quando os avós despertavam com os gritos e alegrias das crianças, corriam atrás dos netos na tentativa de os segurar para que nas águas do lago não fossem mergulhar. [...]. Era um vai e vem constante de passageiros que neles deambulavam</p>

	e, o menino, nas margens, sonhava com o colorido que na água se refletia fruto da beleza que dos barcos emanava [...]. As cores que em espelho apareciam no lago deram ao menino uma ideia e, a partir desse dia vestiu de forma colorida para que a fada se encantasse com o colorido das suas vestes, a mesma que sorria quando o sol beijava a água das chuvas e o arco-íris formava.
4ª Cena	<p>A Conquista</p> <p>Assim, um dia, pensou que se se vestisse como um arco-íris e no parque se passeasse, poderia ver o segredo das suas águas e a fada que nele se ocultava. Poderia assim, e do vislumbre das suas águas surgir a fada enfeitada com as cores das suas vestes coloridas, e o amor surgir na sua alma que inquietara. E assim fez. [...].</p> <p>Neste ínterim, e tendo o menino ganhou grandes saudades pela ausência da menina da lagoa azul, mergulhou nas suas águas e transformando-se numa bola colorida que percorreu todo o lago na procura da menina da lagoa azul. Prendeu-se nas suas margens e aguardou para todo o sempre a visão da menina que nas suas águas se banhava. Era a única forma de se sentir próximo da sua amada que um dia surgiria mais uma vez qual fada encantada.</p>

Tabela 1 – Guião dos conteúdos das cenas de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*.

Em *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*, a memorização favorece a expressividade. No que diz respeito à criação musical foram marcantes na escolha dos temas e das canções. Neste sentido, e no processo de criação de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*, foram “recriadas” 8 canções que formam um conjunto de peças que está relacionado, e organizado, de acordo com os conteúdos científicos e artísticos a adquirir, bem como com as cenas propostas. O conjunto de possibilidades, acaba por permitir um vasto leque de opções. Contudo no final foram selecionadas um conjunto de apenas 4 canções correspondentes às 4 cenas previstas no guião englobando o desenvolvimento e apreensão de um diversificado conjunto de conhecimentos nas áreas de formação (ver tabela 2).

Cenas	Títulos das canções	Áreas científicas e artísticas
1ª cena	No nosso Parque	Área do Conhecimento do Mundo; Conhecimento do mundo físico e natural; Área da Educação Artística; Subdomínio das Artes Visuais; Subdomínio da Música e Dança
2ª cena	A Menina Lagoa Azul	Área do Conhecimento do mundo social.
3ª Cena	O Palhaço Arco-íris	Área da Formação Pessoal e Social e Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais; Domínio da Matemática
4ª Cena	Final Feliz	Área da Formação Pessoal e Social

Tabela 2 – Áreas de conteúdo em desenvolvimento em *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*

As letras propostas para as canções foram trabalhadas em conjunto por todos os intervenientes de forma a respeitar aquilo construído pelos alunos, mas também uma ação por parte dos professores de forma a respeitar e a concretizar os objetivos didático pedagógicos nas áreas científicas, mas também artísticas (ver tabela 3).

Cenas	Títulos das canções	Objetivos científicos e artísticos a promover
1ª cena	No nosso Parque	<p>Organizar o ambiente educativo de forma a estimular a curiosidade da criança;</p> <p>Criar uma área das ciências com materiais diversos que incentivem as explorações e a experimentação:</p> <p>Facultar materiais naturais - rochas, folhas, madeiras, conchas, plantas ou suas partes (caules, folhas, flores, frutos, raízes), etc.;</p> <p>Valorizar as explorações das crianças, os seus interesses e descobertas e usa-os como ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos.</p> <p>Promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspectivas, procedimentos e saberes.</p> <p>Apoiar as crianças na realização de atividades práticas e investigativas e no desenvolvimento de projetos de pesquisa (na recolha de informação e na sua sistematização e comunicação) (Lopes da Silva, 2016).</p>
2ª cena	A Menina Lagoa Azul	<p>Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.</p> <p>Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles.</p> <p>Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p> <p>Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança.</p> <p>Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente (Lopes da Silva, 2016).</p>
3ª Cena	O Palhaço Arco-íris	<p>Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (por exemplo, família, jardim de infância, amigos, vizinhança).</p> <p>Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades.</p> <p>Conhecer e respeitar a diversidade cultural (Lopes da Silva, 2016).</p>
4ª Cena	Final Feliz	<p>Apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções.</p>

		<p>Ensaiai formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar.</p> <p>Contactar com obras de outros (colegas, artistas), de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras (Lopes da Silva, 2016).</p>
--	--	--

Tabela 3 – Objetivos de formação em *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*

Do trabalho realizado surgiram os textos abaixo descritos (ver tabelas 4 e 5).

Cena 1 – No nosso Parque	Cena 2 - A Menina Lagoa Azul
<p>Este parque que era grande Permitia enfim sonhar Quando o Verão se aproximava E com os avós ia morar</p> <p>Brincava todos os dias Com os colegas ao futebol E com uma bola colorida Era alegria e brincadeira jovial</p> <p>[...]</p> <p>Tinha os amigos comigo E a tentámos salvar Uma fada apareceu Com a bola na mão a girar</p> <p>[...]</p>	<p>Fui ao lago várias vezes Na esperança de a menina encontrar A fada da minha vida Que ali vi brilhar</p> <p>[...]</p> <p>O olhar da minha amada O meu veio tocar E o meu coração partiu Para não mais o encontrar</p>

Tabela 4 – Canções das cenas 1 e 2 de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*

Cena 3 – O Palhaço Arco-Íris	Cena 4 – Final Feliz
<p>O Palhaço Arco-Íris Ao parque foi passear Viu uma menina linda E logo se pôs a sonhar</p> <p>[...]</p> <p>Arco-Íris que ilumina A minha vida a brincar Não me deixes agora nunca De deixar de ver a vida a sonhar</p> <p>[...]</p>	<p>A fada aparecia Quando a inocência vislumbrava E os meninos quando sabiam Do Lago se abeiravam</p> <p>De azul estava vestida De gotas se fez o olhar Quando o palhaço a viu O arco-Íris surgiu a brilhar</p> <p>[...]</p>

Tabela 5 – Canções das cenas 3 e 4 de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*

E, assim, a obra nasce, como no caso de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*, de uma atividade construída, encenada e apresentada no contexto da área de Expressão e Comunicação

constante nas Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares, Domínio da Educação Artística, tendo como base perspectivas e estratégias comuns que englobam diferentes linguagens, linguagens cuja especificidade determina a introdução de quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança (Lopes da Silva, 2016). O contexto educativo em que surge ilustra bem todos os aspetos sobre os quais até agora refletimos, bem como o ambiente social e educativo que revela. O grupo manifestou uma clara necessidade em elaborar uma atividade que o demonstrasse, englobando e refletindo todas estas valências. O grupo, ponderando longamente, decidiu-se pela criação de uma história que espelhasse um conjunto de conteúdos científicos e artísticos. Por outro lado, e concomitante com o expresso no documento das Orientações Curriculares, veiculado pelo Ministério da Educação, na educação artística, a intencionalidade do professor e do educador é essencial para o desenvolvimento da criatividade, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo (Lopes da Silva, 2016).

O processo de criação, global, colaborativo, intertextual e performativo, mostra-se pertinente no desenvolvimento das capacidades cognitivas, organizativas, criativas e musicais, bem como da motivação e da capacidade de memorização e de envolvimento social e afetivo dos intervenientes (Damiani, 2008; Cachia, 2010; Caspurro, 2013).

3. Conclusão

Como objetivos deste trabalho, pretendemos perceber de que forma este tipo de abordagem criativa e didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas e musicais dos alunos, bem como de que forma desenvolve a motivação e a capacidade de memorização de conteúdos por parte destes. Percebemos que a concepção, construção e prática performativa de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul* foi eficaz pois o grau de motivação e de apreensão de conhecimentos, atitudes e valores foi bastante elevado, tornando-se a atividade numa verdadeira proposta de enriquecimento curricular. Por outro lado, percebemos que uma maior motivação, leva a uma mais rápida e eficiente memorização de conteúdos, os quais fortalecem não só a atividade lúdico-criativa como a componente racional e cognitiva. O processo intertextual e colaborativo, desenvolvidos numa atividade onde a colaboração, a interação e a corporificação são uma constante mostrou-se igualmente proveitoso. Desta forma pretendeu-se fomentar e desenvolver a capacidade criativa e comunicativa dos alunos, contribuindo para que todo o grupo sentisse que o projeto lhes pertencia. Através deste processo foram recriadas

e recompostas um conjunto de canções, na sua componente literária e musical, inspiradas na história *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*.

Simultaneamente, todo o trabalho de pesquisa histórica, cultural, musical, ou outra, envolvidos no processo, mostram-se de cabal importância no processo educativo, pelo envolvimento que aportam em sala de aula e, no momento final de avaliação, no resultado que se traduz pela realização do espetáculo em sala de concerto. Quem sabe, e já o afirmava Sócrates, se a arte não é um complemento necessário à ciência constituindo-se num objeto de educação conceptual e formal de inegável valor e eficácia. Foi assim que criamos um conteúdo didático-pedagógico – *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul* -, um conteúdo que se revelou uma experiência performativa de inegável valor didático e social e uma atividade lúdico e performativa capaz de evidenciar uma outra atitude moral e cívica.

Referências bibliográficas

- Arnaiz, P. et al. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, n. 262, 29-35.
- Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Seville: European Commission - Joint Research Centre - Institute for Prospective Technological Studies.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Ph.D. dissertação, Universidade de Aveiro
- Caspurro, H. (2013). Palco maior - Da escola para a boca de cena: uma reflexão sobre experiências educativas migradas para o contexto do espetáculo. *Revista de educação musical*, 139, 79-84. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230. Curitiba: Editora UFPR. (Acedido em 30 de março de 2015 <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>)
- Lopes da Silva, I. (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/46> (acedido em 6 de setembro de 2017)
- Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: what can we learn from research? *Topic*, 32, 5-12.

EDUCAÇÃO E CULTURA

RESUMO

Este artigo apresenta uma investigação onde se pretendeu explorar o contributo da disciplina de Artes Visuais, no quadro de princípios de uma Educação Inclusiva para todos, bem como refletir sobre o programa, objetivos e metodologias adotadas. Delineou-se um estudo de caso, tendo por base a observação e análise de um projeto artístico desenvolvido numa das escolas secundárias da ilha de São Vicente, no qual participaram dezoito alunos e duas docentes especialistas nas áreas das artes. A recolha de dados recorreu a inquéritos e entrevistas e os resultados revelaram, por um lado que a disciplina das artes é percebida pelos alunos como muito importante e tendo um impacto relevante na sua vida e, por outro lado, constatou-se uma crescente consciência por parte dos agentes educativos para as questões da inclusão e uma maior divulgação desta realidade na escola e na comunidade. No entanto, considerando as exigências de um sistema educacional inclusivo, conclui-se que há ainda um longo percurso a percorrer para que o processo inclusivo funcione de forma verdadeira e sustentada.

Palavras-chave: Educação Artística; Inclusão; e Escola Inclusiva.

ABSTRACT

This article reflects a Master's research that approaches the contribution of Visual Arts, in an Inclusive Education with the aim to think carefully on the program, objectives and adopted methodologies. It was defined a case study, based on observation and analysis of an artistic project developed in one of the secondary schools of the island of *S. Vicente*. It involved eighteen students and two specialized teachers in the area of Arts. The data collection was gathering from inquires and interviews, and the results revealed on the one hand that Arts subject is very important for the students due to its relevant impact on their lives, and on the other hand a greater consciousness of the educational agents on inclusion matters and disclosure of this reality in school and community. However, it's conclusive that there is still a long way to go through so that the inclusive process operates in a truly sustainable way.

Keywords: Artistic Education; Inclusion; Inclusive School.

Introdução

A noção de “Educação para todos”, em Educação Artística, defendida em várias conferências mundiais e pesquisas científicas de autores reconhecidos a nível internacional, apresenta como realce o papel que esta área científica desempenha na promoção do sentido estético, criatividade, imaginação, e pensamento crítico. Através desta área do conhecimento é possível desenvolver nos seres humanos uma maior consciência de si próprios e também do seu meio

ambiente natural e cultural, pelo que os sistemas educativos e culturais devem proporcionar a todos o acesso a bens, serviços e práticas culturais (UNESCO, 2006).

A inclusão das áreas inerentes ao campo artístico no contexto educacional sempre geraram discussões, visto que ainda hoje é difícil para a escola pensar nesse campo como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Aqui, muitas das vezes, a arte é associada ao lazer, com uma função destinada apenas à criação de apêndices decorativos.

Desta forma, a sociedade em geral, inclusive os profissionais de educação, parecem pouco capazes de justificar a sua importância e a sua inclusão no currículo escolar. Portanto, de uma coisa apenas temos a certeza: que a sua função é carregada de conceitos e preconceitos, onde a sua definição é incerta.

Dando seguimento a esta ordem de ideias, cabe-nos a nós perceber melhor o papel que as artes visuais detêm no decorrer de todo o processo inclusivo.

O sistema educativo na atualidade tem como missão acolher todos os alunos e garantir não só o acesso como o sucesso de todos. Este objetivo coloca desafios novos às escolas que têm de se organizar para garantir a inclusão de uma população estudantil naturalmente heterogénea. No presente estudo interessa-me perceber de que modo a disciplina de educação artística (quer as suas dimensões relativas ao programa, e objetivos quer as metodologias adotadas) contribui para a inclusão de todos os alunos.

Para responder a esta problemática, foi desenvolvido um estudo de caso numa escola secundária onde leciono com uma turma de alunos do 8º ano durante o ano letivo 2016/2017, que se enquadra no contexto educativo de Cabo Verde, especificamente na cidade do Mindelo que passo a descrever sinteticamente. Complementarmente foram realizadas duas entrevistas a especialistas portuguesas no âmbito das artes visuais e inclusão.

Descrição das etapas do Estudo de Caso

O projeto foi denominado «**O Mundo Animal**», por ser considerado um título apelativo, pois foi escolhido um Jardim-de-infância para que os trabalhos ficassem expostos, por considerar que pode ser o local ideal, onde se deve começar a sensibilizar as crianças desde cedo para a importância das artes para o ser humano.

O objetivo foi explorar o tema animal através da pintura sobre tela que foi a técnica utilizada. O estudo teve a pretensão de explorar os conhecimentos que os alunos possuíam sobre os animais e que os representassem segundo a imaginação infantil, o que permitia desenvolver a

criatividade dos mesmos. Depois de ter sido feita a sensibilização aos alunos para o projeto a ser desenvolvido, bem como estabelecido os contactos com todos os outros intervenientes deste projeto, revelou-se importante que os alunos tomassem conhecimento dos conceitos principais que iriam ser utilizados no decorrer do trabalho, nomeadamente sobre todo o processo de pintura sobre tela, sendo desde a preparação de uma tela até a conclusão da pintura.

Enquanto decorria a pesquisa e a preparação dos materiais, nomeadamente a construção da tela, pretendeu-se, que os alunos conhecessem o Centro Nacional de Artesanato, que é considerado a residência dos artistas Cabo-Verdianos onde teriam oportunidade de ter o contato com várias obras artísticas, como forma de sensibiliza-los ainda mais, sobre a importância do trabalho.

Aproveitando a oportunidade e a disponibilidade do centro em colaborar nos trabalhos desenvolvidos nas escolas, as primeiras aulas de técnica de pintura foram desenvolvidas neste espaço e resultou numa grande mais-valia para o projeto. Pois era uma forma de os alunos, se sentirem como verdadeiros artistas numa residência de artistas. Esta iniciativa contribuiu para que a responsabilidade dos alunos sobre o trabalho aumentasse e também para uma maior motivação e interesse ao tomarem parte no projeto que iria ser desenvolvido neste espaço. E com isso, verificou que devido à grande concentração dos alunos e interesse em fazer um trabalho de qualidade, o tempo despendido nesta sessão não foi suficiente, tendo sido necessárias mais 2 horas no mesmo espaço para concluir a primeira fase do processo. A primeira aula prática de pintura sobre tela, que consistia na transferência do desenho para a tela, foi feita no pátio do centro, como nos mostram as imagens em baixo (Figs.1 & 2).



Fig. 1 & 2 Transferência do desenho para a tela no Centro Nacional de Artesanato

Numa segunda fase, tendo todos os alunos transferido o desenho para a tela (Figs. 3 & 4), iniciou-se a utilização da cor como forma de obter a pintura pretendida. Esse processo foi

iniciado no atelier da escola e decorreu ritmo a ritmo e de acordo com a capacidade de cada aluno.



Figs. 3 & 4 Início da pintura com o uso das tintas

Numa terceira fase, tendo em conta o objetivo que se pretendia com a organização do painel, que seria utilizado não só como objeto decorativo do jardim-de-infância, mas também, como material didático-pedagógico, optou-se então por organizar o mesmo, tendo em conta os tipos de animais escolhidos e a forma como foram representados pelos alunos.

A meta deste projeto foi a exposição de todos os trabalhos e contou com a presença de todos os alunos envolvidos no trabalho, os pais e encarregados da educação, todo o pessoal do jardim e alguns colegas de profissão. E como painel final, resultou a seguinte organização como nos mostra a imagem em baixo.



Fig. 5 Exposição das Pinturas no jardim infantil

Enquanto decorria a exposição, sentiu-se a necessidade de fazer com que as crianças do jardim também tomassem parte no trabalho (Fig. 5), expressando através da pintura a sua criatividade

e espontaneidade, e foi neste sentido que foi entregue às mesmas uma tela, pincel e tintas, onde cada uma pudesse fazer o seu registo.

Pode-se afirmar que foi o melhor momento da exposição (Figs. 6 & 7), isto é, foi mesmo espetacular verificar o entusiasmo e a alegria das crianças, algo que foi muito difícil de conter, porque todas queriam pintar e foi nesse instante que constatou-se que o projeto valeu muito a pena, pois ficou provado na prática, a importância e o valor da arte para o ser humano.



Fig. 6 As crianças do jardim participando na exposição



Fig. 7 O resultado da obra de arte das crianças.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Durante todas as etapas, foram feitas recolhas de dados a partir observações participantes, notas de campo, respetivos materiais/recursos, questionário, registos fotográficos e em vídeo, apontamentos e trabalhos realizados pelos alunos e as entrevistas.

A primeira apresenta os resultados obtidos ao longo do estudo de caso, a partir da análise de conteúdo dos vários registos feitos durante todo o processo incluindo a exposição que foi a Meta final do projeto, bem como os resultados obtidos através dos questionários que foram aplicados

aos alunos, pais e encarregados de educação, enquanto a segunda parte apresenta os resultados das entrevistas tendo em consideração uma articulação com o estudo de caso.

Avaliação dos resultados obtidos no estudo de caso

Com base nos registos feitos, foi possível perceber como é que os alunos são capazes de colocar em prática as suas ideias, trabalhando a sua imaginação e criatividade, e percebermos melhor, como é que a arte é capaz de transformar os alunos, levando-os a atingir a capacidade máxima de concentração, o que atualmente é muito difícil de se conseguir com os alunos na sala de aula, quando se encontram a desenvolver outros trabalhos, que também exigem concentração, um dos fatores fundamentais para a aprendizagem.

O papel da Arte na educação está relacionado com os aspetos artísticos e estéticos do conhecimento. O que nos leva a perceber que através dos conhecimentos que os alunos possuem sobre os animais, foi possível criar o mundo animal imaginado pelas crianças.

Desta forma, de acordo com Ferraz e Fusari (2001) por meio da arte o professor pode trabalhar com a sensibilidade, a possibilidade de relação criativa com o mundo, estimulando a expressão e reforçando o Eu de cada indivíduo, ampliando a consciência de suas potencialidades, a consciência do meio e a das possibilidades de atuar sobre ele.

Cabe à escola oferecer o suporte necessário para que os alunos compreendam os níveis de desenvolvimento da produção artística, dando significado à arte e enriquecendo a reflexão sobre a disciplina como fonte de conhecimento, que foi o que consegui com a implementação do projeto. Pois, aparentemente com todos os recursos existentes para o ensino de Arte, Barbosa (2003: 29) destaca que, nas salas, os professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística.

Os próprios alunos têm consciência de que a escola precisa criar mais condições para o desenvolvimento dos seus trabalhos, nomeadamente quanto ao tempo despendido que consideram muito pouco para que haja mais prática.

Um marco importante de Piaget para os dias atuais é que o mundo é compreensível somente porque a mente cria instrumentos para interpretá-lo, assim sendo, ainda sob a visão Piagetiana, Lavelberg (2003: 39-40) faz importantes observações, diz que o professor deve ser criador se quiser ser professor. Não criador da grande teoria, não criador das infundáveis e vazias

verbalizações das quais estão repletos os manuais pedagógicos. Deve ser criador daquilo que chamaríamos 'oportunidades para descobrir', porque a verdadeira aprendizagem (não a simples aquisição de informação), é uma descoberta, e toda descoberta é uma recriação de uma realidade interpretada.

Lowenfeld e Brittain (1970: 40) referem que os trabalhos artísticos das crianças podem revelar muitas coisas, desde o desenvolvimento de sua capacidade criadora até a exteriorização de seus desejos, além da simples imagem, ou do produto confeccionado, pois ao realizar qualquer trabalho a criança deposita ali sua visão de mundo, seus desejos e anseios, sem receio, pois para ela a arte é mais do que um momento de distração, sendo desta forma um meio de comunicação, tanto consigo mesma, como com o meio que a cerca.

O ensino da arte se torna fascinante, quando observamos a forma com que as crianças se expressam, quando procuramos compreender como elas retratam o seu meio, seus sentimentos e suas vivências de mundo.

Ao observar e fazer uma análise completa do trabalho que foi desenvolvido pelos alunos, é possível confirmar na prática os vários estudos que têm sido feitos pelos sucessivos autores à volta do tema, demonstrando assim, a importância da arte para todos os seres humanos.

Os alunos caracterizaram a disciplina de artes como sendo, uma disciplina muito importante e interessante que contribui para o desenvolvimento das capacidades artísticas, expressão dos sentimentos e que permite descobrir dons e talentos, realçando a opinião de uma aluna que considera a arte tão importante quanto as outras disciplinas, ao contrário do que se pensa.

Segundo estes alunos, esta disciplina permite-lhes realizar trabalhos práticos, onde aprendem coisas novas e diferentes que permitem o seu desenvolvimento artístico, mas também consideram que a escola deveria oferecer mais condições para a melhoria dos seus trabalhos.

É uma disciplina onde se sentem motivados, pois segundo eles, fazem trabalhos cuja realização lhes dá prazer, exigindo inclusive mais tempo na disciplina para apresentarem trabalhos com mais qualidade.

Pensa-se que o projeto contribui muito para a valorização da disciplina de Educação Artística, pois, através das respostas dadas no questionário, constata-se que todos manifestaram a sua satisfação por participarem no projeto, considerando-o muito importante para os alunos e que se deveria repetir mais vezes como forma de promover o interesse de todos nesta disciplina.

O projeto visou contribuir para enriquecimento da formação artística dos alunos através da pintura, pois adquiriram conhecimentos sobre várias obras de artistas Cabo-Verdianos, através de visitas feitas ao Centro Nacional de Artesanato considerada a residência dos artistas. Pois, a grande motivação evidenciada pelos alunos participantes ao longo da intervenção curricular que envolveu o estudo da pintura sobre tela, bem como a cooperação com o Centro Nacional de Artesanato, contribuiu muito para a dignificação desta e de outras tradições artísticas.

Apesar do tempo reduzido da intervenção curricular, destacaram-se elementos da pintura que podem ser aprofundados e discutidos futuramente com os alunos, além de ser necessário continuar a estimular a prática da técnica noutros níveis de ensino.

Verificaram-se melhorias e mudanças comportamentais significativas nas suas práticas, modos de ver e valorização do próprio trabalho e dos colegas; essas mudanças contribuíram, também, para uma produção artística mais consciente, reconhecendo o lugar da pintura na valorização da disciplina.

Nas práticas oficinais de leitura de imagens e pelo tipo de abordagem aqui apresentado, os alunos acabaram por desenvolver um olhar sensível, um sentido crítico, uma consciência artística e interventiva sobre a pintura.

Foram vários os momentos de reflexão, de leituras das próprias imagens e das dos colegas, de construção de significados à volta da temática trabalhada. As experiências artísticas adquiridas contribuíram para uma troca dinâmica de ideias sobre as experiências estéticas, suas vivências, seus saberes, suas angústias, erros e ganhos. No processo criativo os alunos tomaram consciência de que na Arte também se faz com pesquisas, engajamento, dedicação, reflexão e partilha.

Em todas as aulas, verificou-se um envolvimento total dos alunos da turma que confirmam os resultados previstos em relação ao interesse, motivação e empenho ao longo da intervenção em sala de aula. Participaram em todas as atividades apresentadas pela professora/investigadora e verificou-se uma partilha de conhecimentos e interação entre os elementos da turma durante os vários momentos de debate, análise de imagens de obras de arte, avaliação dos próprios trabalhos e dos colegas. Estas atividades criaram possibilidades de intervenção e exposição das suas opiniões, críticas e avaliação do processo e produto final de cada tarefa.

Este projeto despertou uma postura ativa e crítica dos alunos durante as análises, individuais e coletivas, de imagens de obras de arte; falaram de conhecimentos adquiridos neste projeto e

das dificuldades enfrentadas. Também, mostraram-se surpresos e entusiasmados com os resultados obtidos nas suas obras.

A investigadora avaliou de forma muito positiva as experiências de ensino/aprendizagem realizadas no contexto de um projeto de Pintura sobre tela, onde os alunos afirmavam sentirem como verdadeiros artistas.

Avaliação dos resultados obtidos nas entrevistas e a sua articulação com o estudo de caso

Considerando este estudo, compete agora delimitar uma análise inclinada dos resultados obtidos nas entrevistas, tendo sempre como pano de fundo, o problema e os objetivos de investigação previamente definidos.

Tendo a pergunta de partida incidido sobre o contributo das Artes Visuais Numa Educação Inclusiva Para Todos, surgiu a necessidade de saber a opinião dos especialistas na área das artes sobre o tema, que permitiu reforçar a importância desta área artística no âmbito das necessidades dos alunos, como também a transparência de algumas insuficiências ao nível do sistema educativo.

Desta forma, procurando não descurar nenhum dado obtido, note-se que os resultados exteriorizados dão-nos conta da importância da integração de todos os alunos no espaço escola. No entanto, segundo as entrevistadas, os principais obstáculos à concretização da educação inclusiva na escola atual, são devido, não só aos vários preconceitos existentes, como à própria dificuldade na aceitação das diferenças dos alunos.

Realçaram ainda como obstáculos a falta de formação dos profissionais, bem como a ausência de apoio especializado nas escolas e ausência de recursos educativos e equipamentos físicos.

Perrenoud (2000) realça, que a educação inclusiva é uma aposta que engloba a escola e que a remete a novas políticas organizacionais e pedagógicas, no sentido de uma maior abertura à comunidade, obrigando à renovação de atitude não só daqueles que estão diretamente envolvidos no quadro escolar, mas de toda a comunidade envolvente e, por contágio, toda a sociedade.

Por outro lado segundo as entrevistadas, nota-se que há grandes avanços para a concretização da educação inclusiva na escola atual, onde este processo começa a ser encarado pelos docentes com outros olhos; com maior consciência por parte dos agentes educativos no sentido de

alcançar a normalização de padrões e competências sociais, defendendo um sistema educativo que aceita a diferença e que responde à diversidade com equidade.

As entrevistadas de acordo com a sua longa experiência, reconhecem que as artes detêm um papel primordial no desenvolvimento integral e formação dos alunos, pois é indutor de bem-estar e propício ao ato de criar que permite ajudar os estudantes a conhecerem-se. Ainda segundo estas, a arte como saber transversal pode articular com todos os outros e ser facilitador de aprendizagens.

Vários são os contributos específicos das disciplinas da área das artes visuais para a formação global de todos os alunos mencionados pelas entrevistadas nomeadamente; a nível das metodologias de ensino; a nível das metodologias de avaliação das aprendizagens; ao nível da diferenciação pedagógica; ao nível do trabalho colaborativo na escola e ao nível das capacidades desenvolvidas. Apesar de todos estes contributos benéficos, muitos defendem que esta componente não tem recebido a atenção e importância reconhecidas, pois ainda aparenta flutuar uma carência de esclarecimento acerca da sua verdadeira importância. Pois, as artes visuais, no âmbito da educação, necessitam de um modo geral, serem encaradas de uma forma mais inclusiva, como uma contribuição positiva na formação integral do aluno.

Todas estão de acordo que as artes visuais podem assim reforçar o papel determinante da escola na promoção da igualdade de oportunidades, da solidariedade social, do combate à discriminação e à exclusão social e integração na comunidade. Realçam ainda que as artes podem contribuir para fortalecer a auto-estima, a motivação, a criatividade, a sensibilidade estética, gosto pelas aprendizagens, pela escola, pelas artes e pela cultura, enfatizando ainda a qualidade das interações pessoais e os vínculos criados na sala de aula, quer no que diz respeito à relação aluno-aluno, como à relação professor aluno.

Certifica-se assim, que esta área artística parece responder, de acordo com os dados apresentados, a algumas necessidades a que os currículos gerais não conseguem ainda corresponder, convergindo como fonte de autonomização, fortalecimento da personalidade e, consequentemente, como veículo de comunicação para quem dele goza.

No entanto, devido a alguns constrangimentos evidenciados, nomeadamente a aceitação da diferença, a falta de apoios e de formação adequada à prática pedagógica, pensa-se que há ainda um longo percurso a percorrer para que a educação inclusiva seja uma realidade completa. E conclui uma das entrevistadas afirmando que as artes podem sem dúvida proporcionar aos estudantes muita alegria e prazer.

Levando em consideração os resultados alcançados no estudo de caso e os resultados das entrevistas, percebe-se que existe uma grande articulação entre os dados obtidos, que se complementam, pois tanto os alunos como as especialistas demonstraram a importância da disciplina das artes para o ser humano.

Conclusões

Conclui-se que esta intervenção curricular contribuiu para que os trabalhos desenvolvidos na sala de aula fossem valorizados, não só pelos alunos, mas por toda a comunidade educativa envolvida no projeto. Assim, projetos desta natureza poderão ser aproveitados para refletir sobre a importância do ensino artístico nas escolas, tendo em conta os benefícios descritos tanto pelos teóricos, como pelos alunos e pelas especialistas na área das artes, e com isso estudar modos de aplicação para a introdução de novos conteúdos, novas estratégias, novas atividades, novos materiais e novas formas de avaliação.

A contribuição desta investigação para o ensino das artes na escola secundária, foi significativa porque todos os alunos do projeto colaboraram na construção de uma maior consciência de uma definição da arte como inclusão, que é, de um modo geral tão desejada nas nossas escolas.

E é com base neste estudo que reafirmo a importância de definir um currículo onde se privilegie a arte como fator de inclusão nas escolas para todos os alunos. É verdade que um dos maiores constrangimentos, apontados pelos professores, que esta área curricular enfrenta até ao momento atual continua a ser a formação inicial e contínua, portanto, para elevar a qualidade das prestações desta disciplina, é preciso conceber uma política de investigação e também mais investimento na formação dos professores em exercício e iniciantes, em linguagens específicas (professores de plástica/visual, de dramática/corporal e de educação musical).

Como resultado, esta análise assume-se como ponte de mudança para uma prática mais capaz, e neste sentido, é essencial que os professores de artes visuais, reflitam sobre as suas condutas de uma forma constante, suportada e ponderada, e que sejam acima de tudo, intervenientes de oportunidades. Pois o papel das artes visuais vem sendo consideradas como muito facilitadoras do processo inclusivo.

Referências bibliográficas

- Barbosa, A. (2003). O significado da interpretação crítica da arte. In *Revista Pátio* nº 28, 50-53, Porto Alegre.
- Fusari, M.F.R. & Ferraz, M. H. C. T. (2001). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Editora Cortez.
- Lavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Perrenoud, P. H. (2000). As práticas pedagógicas mudam e de que maneira? *Revista Imprensa Pedagógica*.

UNESCO (2006). *Conferência mundial de educação artística*. Lisboa Unesco. Disponível http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/temas/cul_tema.php?t=34 consultado em 17.01.2017

Joana Padrão

Universidade do Algarve / CIAC
joanapadiao@hotmail.com

Lucía Iglesias da Cunha

Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social
lucia.dacunha@usc.es

RESUMO

O excesso de informação e o hiperconsumo das sociedades contemporâneas (Lipovetsky, 2006), leva os indivíduos desta sociedade a “adoecer”, perspectivando-se uma “sociedade do cansaço” (Han, 2014) na qual os indivíduos se mobilizam por uma questão ou outra, mas logo de seguida deixam de manifestar interesse uma vez que concebe o desejo como principal mercadoria (Lipovetsky, 2006).

Acresce ainda o facto da revolução digital, em particular as redes sociais, estarem a transformar a sociedade atual num “enxame digital” (Han, 2016), constituído por indivíduos isolados, incapazes de uma ação comum ou de seguir uma direção.

A arte incorpora as experiências de ação como meios de transformação na organização da realidade, concebendo a construção de identidade, individual ou coletiva, e de novos significados. É neste sentido que se procura compreender o papel da arte na construção de uma educação mais significativa e na capacitação de competências relativamente ao ambiente.

Palavras-chave: Educação Ambiental, arte, transformação, hiperconsumo, crise ambiental

ABSTRACT

The excess of information and the hyperconsumption of contemporary societies (Lipovetsky, 2006) leads the individuals of this society to "get sick", foreseeing a "burnout society" (Han, 2014) in which individuals mobilize for a question or another, but soon after cease to express interest, once they conceive desire as the main merchandise (Lipovetsky, 2006).

In addition, the digital revolution, in particular social networks, is transforming today's society into a "digital swarm" (Han, 2016), made up of isolated individuals incapable of common action or of following a direction.

Art incorporates the action experiences as means of transformation in the organization of reality, conceiving the identity construction, individual or collective, and the construction of new meanings. In this sense we try to understand the role of art in the construction of a more meaningful education and in the capacity building of competences regarding the environment.

Keywords: Environmental Education, art, transformation, hyperconsumption, environmental crisis

Sociedades contemporâneas – excesso de informação e hiperconsumo

Os impactos ambientais produzidos pela vertigem do progresso e do consumismo incontrolado –induzido pelas forças produtivas e os seus interesses– instalaram uma crise ecológica sem precedentes. Assiste-se atualmente a um cortejo de desastres ecológicos produzidos pela ação humana, determinada maioritariamente por opções de crescimento económico, por uma ideologia produtivista e por um desenvolvimentismo a qualquer custo (Varandas, 2009; Wolkmer & Paulitsch, 2011). Pode-se dizer mesmo que a par do processo de globalização da economia, decorre o processo de globalização dos problemas ambientais.

Na abordagem à crise ecológica deve aceitar-se a catástrofe como destino, ou seja, se esta acontecer, poder-se-á dizer que o seu acontecimento estava decidido ainda antes de ter lugar e, a única forma de impedirmos esta catástrofe é aceitá-la como inevitável, pois “antecipando o confronto com o futuro, agimos agora como se o futuro a enfrentar estivesse já aqui” (Zizek, 2010: 171). É, neste sentido, que a Educação Ambiental se impõe, tentando racionalizar a perspectiva catastrófica e, dessa forma, permitir que nos posicionemos preventivamente ante ela. Para Meira (2005), o grande repto da Educação Ambiental nas sociedades de risco é procurar soluções para um problema que nem sequer se percebe e cuja ameaça real se ignora ou é suficientemente difusa. Pode afirmar-se que se está perante um cenário de invisibilidade na medida em que o que se enfrenta é algo ainda não experimentado pela coletividade ainda que a sua evidência seja avassaladora (Innerarity, 2009).

Vive-se numa sociedade que comporta escolhas arriscadas onde apenas alguns se encarregam delas e outros assumem os riscos. É uma «sociedade da escolha» onde o mercado nos bombardeia com uma multiplicidade de escolhas, mas que serve apenas para encobrir a ausência de qualquer escolha radical efetiva sobre a estrutura fundamental da sociedade, isto é, a liberdade de escolha não deixa de ser uma ilusão. Uma liberdade predeterminada pelo sistema. Somos forçados a viver como se fossemos livres, numa sociedade que todos os dias induz ao consumo. Todos os dias se consome numa liberdade de escolha ilusória, num tempo em que tudo é provisório, num tempo em que a vida é todos os dias alterada pelas novas tecnologias, num tempo em que as tradições do passado não podem ser recuperadas e quase não se faz ideia do que trará o futuro (Zizek, 2010: 77, 155). Como nota este autor, a liberdade de escolha é uma «liberdade fonte de ansiedade» em que se é constantemente obrigado a tomar decisões sem se ter consciência das consequências. É esta a nossa condição fundamental: sermos forçados a tomar decisões em situações de opacidade e intransparência.

Podemos falar também de ecofadiga, derivada do crescente ceticismo e da crescente fadiga relativamente a mensagens, termos ou movimentos associados a conceitos como “sustentabilidade”, “verde” e “amigo do ambiente” (Bechtel & Churchman, 2002; Mintz, 2011; Shepard, 2009; Wilson, 2007). De facto, a pressão no sentido de se fazer alguma coisa pode ser associada a uma sobrestimação dos riscos, acrescentando ainda o facto das autoridades não controlarem ou sequer punirem as indústrias que atuam de forma agressiva com o ambiente; e a ecofadiga pode advir do facto de que, mesmo fazendo individualmente este ou aquele gesto, os nossos atos não têm influência real (Bechtel & Churchman, 2002; Moreno & Pol, 1999; Zizek, 2010)

O consumo colonizou a existência, gerando também uma dependência nos indivíduos, ou seja, reduzindo a vida ao ato de consumir. O hiperconsumo passou a ser visto como uma forma de lutar contra a fatalidade natural da vida, como um «antidestino» e como uma tentativa de encontrar um significado pessoal para a existência (Lipovetsky, 2006; Padrão, 2012). Como refere Lipovetsky (2006), «O hiperconsumidor é alguém em busca de si mesmo» e, é nesta “intimação constante à prática do «cuidado de si», à reinvenção e recriação incessantes de si próprio”, que o indivíduo se repercute na dinâmica do capitalismo «pós-moderno» (Zizek, 2010: 78-79).

O «capitalismo da atenção» é um conceito formulado por Daniel Innerarity (2009) baseado no facto de a atenção possuir uma função monetária, isto é, a quantidade de atenção recebida atrai a atenção. A importância deste conceito nas sociedades atuais é atribuída ao facto do imperativo do êxito consistir em conseguir um máximo de atenção. Esta tornou-se o valor central da produção, tornou-se um negócio, pelo que tudo o que tiver de ser aceite e cumprido pela sociedade deverá ajustar-se aos imperativos da sedução. “A atratividade é o princípio da realidade” (Innerarity, 2009: 137). Podemos então perspetivar o imperativo da sedução como um dos aspetos configuradores da sociedade contemporânea, uma sociedade escópica (Debord, 1992), onde a quantidade de informação e o fluxo de estímulos para monopolizar a atenção podem levar à dispersão sobre as verdadeiras questões ambientais.

É necessário saber administrar esta exposição crescente do fluxo de estímulos orientados para monopolizar a atenção, pois pode levar a uma sobrecarga de atenção, e à impossibilidade de se estar a par de tudo o que interessa.

Portanto, o excesso de informação e o hiperconsumo das sociedades contemporâneas (Lipovetsky, 2006), leva os indivíduos desta sociedade a “adoecer”, perspetivando-se uma “sociedade do cansaço” (Byung-Chul Han, 2014) na qual os indivíduos se mobilizam por uma

questão ou outra, mas logo de seguida deixam de manifestar interesse uma vez que concebe o desejo como principal mercadoria (Lipovetsky, 2006).

A revolução digital, em particular as redes sociais, está a transformar a sociedade atual num “enxame digital” (Byung-Chul Han, 2016), constituído por indivíduos isolados, incapazes de uma ação comum ou de seguir uma direção.

A chave para a resolução dos problemas ambientais reside na educação, dado que os comportamentos e valores vão sendo interiorizados ao longo do processo desenvolvimental (Oliveira, 1995).

Educação Ambiental

Nas sociedades contemporâneas, em permanente mudança, a educação tem de ser capaz de desenvolver padrões de crescimento pessoal que, “permitindo a cada indivíduo manter a sua identidade, consintam a sua transformação à medida que a sociedade muda” (Domingos, 1981: 24). Desse modo, a Educação Ambiental assume no contexto da educação contemporânea uma dimensão importante, uma vez que a questão fundamental é a busca de um marco educativo compreensivo que contribua para a resolução dos principais problemas sociais e ambientais Sauvé (1999).

A Educação Ambiental é um processo pelo qual se pretende promover o sentido crítico das populações e a sua capacidade para intervir nas decisões que possam afetar o ambiente e as suas condições de vida, tentando inverter o que as sociedades contemporâneas criaram: uma particular sensibilidade às questões económicas e sociais em detrimento das ambientais (De la Osa & Azara, 2012; Guerra, Schmidt & Gil Nave, 2008; Maldonado, 2005; Iglesias, 1998). Pretende também contribuir para o desenvolvimento de um espírito de responsabilidade e de solidariedade entre os países ante a globalização dos problemas ambientais (Iglesias, 1998; Maldonado, 2005).

Rodríguez e Serantes (2010) apontam mesmo para o facto da Educação Ambiental poder-se constituir como instrumento privilegiado para enquadrar uma plena revolução pessoal, através da reconstrução de estilos de vida pessoal.

A existência de ameaças reais para o futuro do planeta projeta a Educação Ambiental para a mudança como «estratégia reparadora de futuros» (Caride & Meira, 2004). Urge assim uma reorientação das condutas humanas em prol do ambiente e uma mudança paradigmática dos objetivos políticos e económicos, uma alteração dos modelos de produção, comportamentos e

formas de pensar e agir na relação com a natureza (individual e coletivamente) e na relação com um futuro com maior segurança. Neste cenário, segundo Caride e Meira (2004), a Educação Ambiental converte-se na principal contribuição para a resolução da crise ecológica, através da sua capacidade de elaborar e disseminar conhecimentos sobre o meio ambiente. Segundo os mesmos autores, a extensão desses conhecimentos, quer entre profissionais competentes, quer entre a população em geral, resultará numa redução do impacto negativo de certas atividades humanas sobre o meio ambiente. É o que se espera de uma Educação Ambiental forte frente a uma Educação Ambiental débil que só introduz informação, mas não uma transformação das realidades nas quais sobrevivemos.

A vinculação da Educação Ambiental não pode ser apenas com a escola, mas também com a comunidade em geral, devendo prevalecer como ferramenta social e processo de caráter educativo. Héctor Maldonado Delgado (2005) sugere que para a formação de uma consciência ambiental é necessária, não só uma educação formal (através da escola), como também uma educação social, representada e dirigida pelos setores da sociedade e do poder público em conjunto. Segundo este autor, só com a conjugação destes dois fatores será possível transformar as atitudes, as condutas, os comportamentos humanos, bem como adquirir novos conhecimentos aplicados.

A Educação Ambiental encontra-se fragmentada, sem qualquer linha orientadora, ou até sem qualquer monitorização dos seus sucessos e fracassos. Urge pois o gizar de uma estratégia para a Educação Ambiental. Nesse sentido, Benayas e Gutierrez (2000) sugerem a construção de um modelo global de indicadores que permitam construir relações de causa-efeito significativas, com os quais se possa prever de forma mais ou menos certa a evolução futura, o alcance das alterações e do impacto real das ações empreendidas pela Educação Ambiental. Referem também que inicialmente poder-se-iam definir quadros parciais de indicadores mais ou menos provisórios de modo a identificar tendências e relações mais significativas, de forma a monitorizar as metas desejáveis e a evolução das medidas.

Apesar de se poder afirmar a existência de uma consciência da problemática ambiental, e de se poder afirmar a existência de uma literacia mais alargada, existe uma desadequação entre esta realidade e as práticas reais (Fiorillo, 2011; González-Torre *et al.*, 2003; Hornik *et al.*, 1995; Larsen, 1995; Sidique, 2008): poucas mudanças concretas de hábitos e estilos de vida quotidianos, revelando a dificuldade das sociedades avançadas em renunciar ao nível de bem-estar alcançado. É como se os cidadãos se sentissem mais como vítimas, do que como responsáveis ou corresponsáveis pela crise ambiental. Esta é uma das grandes barreiras

estruturais que a Educação Ambiental enfrenta: propor mudanças substanciais nos valores, comportamentos e nos modos de produção-consumo, sendo estes antagônicos com os que predominam nas sociedades avançadas.

Estratégias de intervenção para a promoção do desenvolvimento

A informação não é, por si só, suficiente (Schmidt, 2003), assim como também não tem sido suficiente a implementação de diferentes conteúdos nos currículos escolares (Schmidt & Guerra, 2013), ou a existência de diferentes programas na comunicação social (Schmidt & Valente, 2003; Schmidt, 2003; Schmidt, 2008). Nesse sentido, a Educação Ambiental deve realizar um espaço de crítica em que os indivíduos sejam capazes de reconstruir o significado da sua relação com o mundo (Sauvé, 2005). Estes indivíduos, apertados do imediato, direcionados para o presente, onde a própria ideia de futuro parece comprometida, onde não é permitido planejar projetos e sonhos de médio e de longo prazo, veem na crítica um espaço de reflexão, aí questionando o mundo e formulando juízos para a construção de uma personalidade sólida. A criatividade deve ser encarada como uma ferramenta para criar soluções variadas para um problema, como a capacidade de invenção e de criação de conceitos novos e originais, tornando cada indivíduo único e diferente (Gonçalves, 2011).

Adotando uma proposta de tipificação das estratégias de intervenção para a promoção do desenvolvimento proposta por Joaquim Luís Coimbra (Coimbra, 1991; Campos & Coimbra, 1991; Campos, 1992; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994), considera-se a existência de quatro categorias: informação, programação, instrução e exploração reconstrutiva.

Quando seguimos a lógica da «informação» somos ou “ingênuos iluministas” ou “maquiavélicos manipuladores” (Campos, 1991: 137) porque não fornecemos apenas informação, mas critérios a partir dos quais essa informação é produzida. Nesta intervenção, a pessoa que tem o papel docente é quem organiza a informação e o modo como é transmitida, configurando-se –para a pessoa que recebe este tipo de instrução– como a versão correta e viável do mundo e da sociedade. Nesta categoria, sensibiliza-se o campo periférico das pessoas que estão dispostas a aprender, e as mudanças que provocam são de primeira ordem. Segundo Lyddon (1990) existem dois diferentes níveis (ordens) de mudança: a de primeira ordem, que não implica uma mudança nas estruturas do sujeito e a que correspondem efeitos imediatos mas de menor durabilidade no tempo; e a de segunda ordem, que induz a alteração dessas estruturas que, apesar de não apresentarem efeitos imediatos visíveis, permitem uma mais fácil aprendizagem e uma maior durabilidade no tempo relacionável com o processo de construção desenvolvimental (Lyddon, 1990).

Na categoria «programação» verifica-se um movimento unidirecional, ou seja, o agente educador é quem assume a orientação e o aprendiz aceita passivamente o que o mestre diz e decide, sendo este considerado apenas um repertório de comportamentos em que se acrescenta, subtrai ou modifica algo. As mudanças são também de primeira ordem; não afetam a interioridade do recetor.

A escola, que já não tem o monopólio do saber, vai transitando de um modelo tradicional de reprodução de conhecimento (que marcou a educação em Portugal nos últimos cinquenta anos) para um modelo em que se dá prioridade à produção de conhecimento, sendo que esta mudança implica uma reestruturação da atividade docente. Assim, estamos perante duas conceções de prática pedagógica:

- a primeira, tradicional, reprodutora de conhecimento que promove a imitação, a memorização e a passividade do aprendente, sendo o professor apenas um transmissor de conhecimento já pronto para ser assimilado. Esta visão enfatiza a dicotomia teoria e prática;

- a segunda, que leva à produção de conhecimento colocando-o no lugar de provisório e relativo, estimulando a análise, o espírito crítico, e a capacidade de compor e reformular dados, informações e argumentos (Alarcão, 2001; Cortesão, 2000).

Na maioria das escolas portuguesas, sobretudo antes da reforma introduzida pelo Decreto-Lei nº115A/98 era o que se passava, porque a intervenção se baseava na informação e programação, e é o que se passa ainda hoje no que concerne à Educação Ambiental, uma vez que não constitui ainda uma disciplina autónoma, encontrando-se os conteúdos disseminados por várias disciplinas e dependente das motivações e conceções dos docentes, bem como da integração de conteúdos ambientais nos manuais escolares (Pereira, 2009).

Na categoria «instrução» situam-se perspetivas agrupadas sob a designação de treino de habilidades específicas ou *skills*. Um *skill* corresponde a uma regra abstrata para produzir uma série de comportamentos, não se referindo portanto a comportamentos estereotipados, ou seja, a regra abstrata permite uma grande flexibilidade de comportamentos. Procura-se equipar a pessoa que está a aprender com *skills*, e até ir um pouco mais além, ensinando-a a agir, a pensar e até a sentir. O lado positivo é permitir ao aprendente ter maior capacidade de ação sobre o meio. É sugerido um quadro de significações para as experiências de vida da pessoa que aprende, dificultando a generalização das aprendizagens. Parte-se do pressuposto de que os *skills* podem ser adquiridos e treinados fora dos contextos da sua utilização quotidiana (*role playing*). Uma vez mais, as mudanças são de primeira ordem, ou seja, afetam apenas a periferia

de quem aprende. Esta é a categoria utilizada na maioria das escolas portuguesas atualmente e nomeadamente na implementação do programa Eco-Escolas.

Na categoria designada de «exploração reconstrutiva» é importante notar que não é prescritiva, como acontecia com as anteriores, e abstém-se de propor uma solução ou uma conceção sobre o que está correto em termos de comportamento. Reconhece-se que o desenvolvimento não é um elemento estático, mas que vai sofrendo transformações. As metodologias desta categoria consideram a qualidade da relação entre educador/educando como um elemento determinante do processo de mudança e desenvolvimento e promovem experiências de qualidade desenvolvimental capazes de permitir ao indivíduo transformar a sua relação com o mundo (Campos & Coimbra, 1991; Campos, 1992; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

O que está em jogo neste tipo de intervenção é um conjunto de fatores não específicos suscetíveis de explicar a sua eficácia. O primeiro desses fatores é a experiência de ação (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). O indivíduo deve ter a oportunidade de se envolver em experiências de vida significativas. Privilegia-se aqui o desempenho de um papel real num contexto real (role-taking) (Sprinthal, 1991 in Campos & Coimbra, 1991). Para terem qualidade desenvolvimental, essas experiências devem obedecer a determinadas condições: devem ser desafiantes, devem ser significativas para o indivíduo e devem envolver o seu compromisso.

Contudo, estas experiências podem ser improdutivas ou inconsequentes se não forem seguidas de integração. É, portanto, necessário haver um equilíbrio (também temporal) entre experiências de ação e integração. As fases de integração constituem a ocasião para “dar forma” à experiência. A exploração reconstrutiva pode ser vista como um elemento determinante do processo de mudança.

Pereira (2009) considera que as escolas têm ainda um longo caminho a percorrer, dado que para se conseguir a mobilização dos alunos é necessário envolvê-los em projetos que vão para além da sala de aula, no sentido de promover a reconstrução de conhecimentos e valores.

O Conselho Nacional de Educação (2012) afirma que as escolas “poderiam transformar-se elas próprias em “laboratórios de sustentabilidade” e exemplos de inteligência ambiental, energética e social” (p. 70). Isto vai ao encontro de uma intervenção assente na exploração reconstrutiva, ou seja, o Conselho Nacional de Educação concebe já uma escola cujos agentes e atores sejam, eles próprios, elementos de mudança, sugerindo que se deve apostar na «ciência participativa». Nesse sentido, a escola deve mobilizar alunos e professores a serem politicamente ativos e civicamente responsáveis, colaborando na produção e tratamento de

dados e na construção de indicadores que contribuam para uma cartografia de dados locais sobre desenvolvimento sustentável (ambientais, económicos e sociais), implicando também a inserção da comunidade escolar numa rede de cooperação que abarque a comunidade local.

Mas afinal, a que estamos dispostos a renunciar? Como podemos alterar a nossa relação com o ambiente sem que isso signifique uma perda? Como abdicar da comodidade sem haver resultados em prol do próprio? Qual o papel da Educação Ambiental na realidade e identidade do indivíduo?

Segundo Iglesias (1998), a capacidade transformadora que se atribui à Educação Ambiental não corresponde simetricamente, nem aos recursos que nela se têm investido, nem à realidade das suas práticas. Orr (1992) argumentou que a literacia ambiental não seria incutida nas crianças a menos que fosse integrada numa ampla variedade de áreas disciplinares, incluindo a arte. Atualmente, ainda na vigência da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS (2005-2014) promovida pela UNESCO, se assiste à defesa das mesmas ideias, no sentido de integrar valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspetos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento. Este programa visa enquadrar a Educação Ambiental como interdisciplinar e holística, promovendo a partilha de valores e princípios fundamentados no desenvolvimento sustentável, desenvolvendo o pensamento crítico, promovendo o uso da palavra, da arte e da vida local e integrando as experiências de aprendizagem na vida pessoal e profissional quotidiana (UNESCO, 2004). Também na Estratégia Europa 2020 (EU 2020) para a década 2010-2020, se definia como metas a coesão social, o crescimento e a criação de emprego, no sentido de se alcançar uma economia inteligente, sustentável e inclusiva. Tem como prioridades: o crescimento baseado no conhecimento; a capacitação de pessoas em sociedades inclusivas; a criação de uma economia competitiva, conectada e mais verde. É com base no pressuposto de que a maior parte dos problemas ambientais tem origem social que se torna imperativo intervir no tecido social (Comissão das Comunidades Europeias, 2009).

É precisamente na Educação Ambiental, através da exploração reconstrutiva, que a arte parece ter um papel e um poder incontornáveis, ao estimular a atividade humana de “construção de mundos” (Goodman, 1978) e de produção de significados, ao implicar a mobilização das faculdades cognitivas e emocionais na construção da experiência estética e do processo criativo (Padrão, 2012). As dimensões objetivas e subjetivas da realidade ambiental devem ser reafirmadas e (re)significadas no processo educativo através da experiência artística. A arte

impõe à construção de novos significados cultivando os novos comportamentos de separação de resíduos como naturais e inclusivos.

Quando se promovem experiências de ação, mas simultaneamente não é construído um significado, elas perdem-se e revelam-se inúteis. É neste espaço que a arte tem lugar, uma vez que a arte incorpora as experiências de ação como meios de transformação na organização da realidade, especificamente na reavaliação das relações indivíduo-ambiente. Na vivência da realidade através da representação artística, qualquer que seja a sua especificidade, é possível a construção de instrumentos a partir dos quais o indivíduo se relaciona com o mundo: personalidade, identidade, estruturas cognitivas, etc.

A arte permite a experimentação da realidade através dos sentidos, das emoções, dos sentimentos e dos afetos, gerando novas ideias e procedimentos criativos para unir bem-estar individual com sustentabilidade global (Tereso, 2012). Deste modo, o ambiente não seria sentido como realidade estanque, mas como um processo contínuo no seu cotidiano, na sua própria existência pessoal e grupal. A arte permite também incorporar a compreensão de comportamentos, promovendo a transformação de práticas socioambientais, e permite agregar uma complexa noção de estruturação de espaço, bem como agiliza uma redefinição de significados e afetos (Higuchi, Alves & Sacramento, 2009).

Segundo Inwood (2008), as orientações afetivas e subjetivas tipicamente encontradas em Educação Ambiental pela arte, não só irão ajudar a mudar as atitudes dos alunos sobre as preocupações ambientais, como também podem provar ser mais eficazes do que as abordagens tradicionais na mudança de comportamentos ambientais mais sustentáveis. A Educação Ambiental pela arte tem a capacidade de fomentar, quer as abordagens criativas para resolver problemas, quer o pensamento crítico e a aprendizagem autorreflexiva, ao capacitar os alunos com ferramentas de comunicação para partilhar a sua perspectiva individual, quer para aquisição da literacia ambiental.

Segundo Malin (2012), esta abordagem permite pensar criticamente, agir construtivamente promovendo a formação consciente das identidades pessoais e comunitárias. Ajuda, também, o indivíduo a desenvolver, quer a responsabilidade social, quer a confiança social, promovendo a participação na transformação e cocriação da sociedade. Este autor refere ainda que na educação tem de se optar: se as escolas devem socializar os jovens a reproduzir as estruturas sociais existentes ou se os deve preparar para serem agentes de reconstrução social. Nesta ordem de ideias, a Educação Ambiental pela arte configura um "terceiro espaço", onde os alunos aprendem a integrar as experiências vividas e a fazer conexões pessoalmente significativas. Até

mesmo experiências de arte breves podem ser benéficas, desde que o projeto inclua conteúdo significativo, envolvimento dos alunos, mas apoie também a exploração do *self* e a construção do conhecimento (Eckhoff, Spearman & Hallenbeck, 2010).

A utilização da arte como instrumento para a Educação Ambiental capacita o indivíduo a não ser estranho ao seu lugar (Higuchi, Alves & Sacramento, 2009), o que nos leva também a considerar pertinente a educação baseada no lugar (*place-based education*), que vem de encontro à perspectiva de Augé (1992) sobre o conceito de não-lugares e de Innerarity (2009) acerca da não existência de arredores, uma vez que todos os lugares são nossos lugares.

A educação baseada no lugar é definida como sendo *grounded* em recursos, assuntos e valores da comunidade local, concentrando-se no uso da comunidade local como um contexto de integração para a aprendizagem a todos os níveis. Ao fomentar o crescimento de parcerias entre escolas e comunidades, a educação baseada no lugar trabalha, quer para aumentar o desempenho pro-ambiental dos alunos, quer para melhorar a qualidade ambiental da comunidade, uma vez que procura restabelecer conexões entre os alunos e as vizinhanças em que vivem. Na educação baseada no lugar procura-se honrar o passado, e melhorar a vida da comunidade atual e futura, incorporando todos os aspetos da educação na vida da comunidade. Nesse sentido, tem sido descrita como uma precursora necessária para a resolução de desafios sociais e ambientais modernos (Garrett, 2011).

Se os alunos desenvolverem laços fortes com o seu lugar e a comunidade, a nível físico, político e emocional, são mais propensos a cuidar dele procurando melhorá-lo ao longo do tempo (Inwood, 2008), verificando-se também um aumento de consciência ambiental (Garrett, 2011) e um alargamento da visão do mundo por expansão do conceito. O local é concebido como o global.

A proposta de Inwood (2008) de associar a educação baseada no lugar com Educação Ambiental pela arte, já referida em 1993 por Blandy e Hoffman (1993: 23) como "*an art education of place*", reflete uma abordagem inovadora da Educação Ambiental, uma vez que equilibra as raízes tradicionais com as abordagens mais criativas, afetivas e sensoriais.

Segundo Iglesias (1998), as expectativas criadas em torno à Educação Ambiental e a sobrecarga das exigências sociais que recaem sobre ela são elevadas, de tal forma que os seus referentes práticos podem ser, por essa razão, decepcionantes para quem efetue uma análise à sua eficácia.

É nesse sentido que a associação entre educação baseada no lugar e Educação Ambiental pela arte atua, ajudando o indivíduo a fazer conexões, trazendo o *self* e a comunidade para um

diálogo com o lugar, resultando na aprendizagem do mundo real que é experiencial, memorável e central (In Wood, 2008).

Garrett (2011) sugere que é a forma como as pessoas processam as relações com os ambientes circundantes que configura os significados de ligação associados a esses lugares, referindo que relacionar um sentimento com uma significação é uma necessidade básica do ser humano de forma a fornecer estabilidade à identidade pessoal. E é esse pensamento que Reisberg, Brander e Gruenewald (2006) reforçam, referindo que ao criar projetos de arte socialmente e ambientalmente orientados no benefício da comunidade do aluno, do meio ambiente e do bem-estar do outro, esta Educação Ambiental pela arte se torna uma ponte de conexão entre pessoas, ideias, lugares, valores e comportamentos (Inwood, 2008).

Os laços com um lugar são construídos a partir da cultura, geografia e relações sociais e ambientais que nele se desenvolvem. Proshansky (1978) introduziu o conceito de «identidade de lugar» para designar a relação que se estabelece entre identidade e ambiente, pressupondo uma apropriação por parte do indivíduo do aspeto físico, simbólico, emocional e cultural do lugar. Cabe à Educação Ambiental promover, como sugere Casey (1997), um regresso ao espírito do lugar para uma compreensão renovada do nosso lugar-no-mundo.

Repito, mas afinal, a que estamos nós dispostos a renunciar? Como podemos alterar a nossa relação com o ambiente sem que isso signifique uma perda? Penso que a resposta está na perspectiva da educação baseada no lugar através da arte (*art placed-base education*), um espaço de interseção entre arte, lugar e Educação Ambiental; um espaço onde a identidade pode ser construída e a realidade (re)significada; pois “a arte é um gesto que transforma o *self* e o mundo” (Levine, 1996).

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor, Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux: Introduction à l'anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil.
- Bechtel, R. B. & Churchman, A. (2002). *Handbook of Environmental Psychology*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc.
- Benayas, J. & Gutierrez, J. (2000). “La utilización de indicadores de desarrollo de la educación ambiental como instrumentos para la evaluación de políticas de educación ambiental”. *Tópicos en Educación Ambiental* 2 (4), 61-72.
- Blandy, D. & Hoffman, E. (1993). “Toward an art education of place”. *Studies in Art Education*, 35(1), 22-33.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19
- Campos, B.P. (1992). A informação na orientação escolar e profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Caride, J.A. & Meira, P.A. (2004). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Casey, E. S. (1997). *The Fate of Place: a philosophical history*. Berkeley: University of California Press.
- Coimbra, J.L. (1991). Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.
- Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: Definition of the main ingredients of an ecological-developmental methodology*. 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2009). *Commission working document. Consultation on the future "EU 2020" strategy*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Conselho Nacional de Educação (2012). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Atas do Seminário “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” e da “Audição sobre Educação para o Risco”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cortês, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Coleção: Histórias e Ideias, 11. Porto: Edições Afrontamento.
- Debord, G. (1992). *La société du spectacle*. 3e édition. Paris: Éditions Gallimard.
- Decreto-Lei nº 115A/98 de 4 de maio. *Diário de República Eletrónico*. Recuperado de: <http://dre.pt/>
- De la Osa, J.A.T. & Azara, M.P.F. (2012). La educación ambiental es (también) educación social. *Atas del VI Congreso Estatal de Educación Social*. Valencia.
- Domingos, A. M. (1981). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Eckhoff, A., Spearman, M. & Hallenbeck, A. (2010). “A place for the arts: Lessons learned from an after-school art experience with reclaimed materials”. *American Educational Research Association annual conference Proceedings*. Denver. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ980184.pdf>
- Fiorillo, D. (2011). “Household Waste Recycling: National Survey Evidence from Italy”. *MPRA-Munich Personal RePEc Archive*, 33631. Recuperado de: <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/33631>.
- Garrett, H. (2011). “Remembering the Roots of Place Meanings for Place-Based Outdoor Education”. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 23(3), 19-25.
- Gonçalves, A. (2011). *Desenho, Arte e Criatividade: Um projeto pedagógico centrado no desenvolvimento pessoal*. (Tese de Mestrado). Universidade de Lisboa, Portugal.
- González-Torre P., Adenso-Díaz B. & Ruiz-Torres A. (2003). “Some comparative factors regarding recycling collection systems in regions of the USA and Europe”. *J Environ Manage*. 69(2), 129-38.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Guerra, J.; Schmidt, L. & Gil Nave, J. (2008). “Educação Ambiental em Portugal: fomentando uma cidadania responsável”. *Atas do VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: saberes e práticas*, 1-16, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Han, B. (2014). *A Sociedade do Cansaço*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Han, B. (2016). *No Enxame*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Higuchi, M., Alves, H. & Sacramento, L. (2009). “A arte no processo educativo de cuidado pessoal e ambiental”. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 231-250.
- Hornik, J., Cherian, J., Madansky, M. & Narayana, C. (1995). “Determinants of Recycling Behavior: A Synthesis of Research Results”. *Journal of Socio-Economics*, 24(1), 105–127.
- Iglesias, M. L. (1998). *A educación ambiental na administración pública local: dez estudos de caso en Galicia*. (Tese de Doutoramento inédita). Universidade de Santiago de Compostela, Faculdade de Ciências da Educación, Espanha.
- Innerarity, D. (2009). *A Sociedade Invisível*. Lisboa: Teorema.
- Inwood, H. J. (2008). “At the Crossroads: Situating Place-based Art Education”. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13 (1), 29-41
- Larsen, K. S. (1995). “Environmental waste: Recycling attitudes and correlates”. *Journal of Social Psychology*, 135, 83-88.
- Levine, S. (1996). “The expressive body: a fragmented totality”. *The Arts in Psychotherapy*, 23(2), 131-136.
- Lipovetsky, G. (2006). *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*. Paris: Éditions Gallimard.
- Lyddon, W. J. (1990). “First- and second-order change: Implications for rationalist and constructivist cognitive therapies”. *Journal of Counseling & Development*, 69, 122-127.
- Maldonado, H. A. D. (2005). “La educación ambiental como herramienta social”. *Geoenseñanza*, 10(1), 61-67.

- Malin, H. (2012). "Creating a children's art world: Negotiating participation, identity, and meaning in the elementary school art room". *International Journal of Education & the Arts*, 13(6). Recuperado de: <http://www.ijea.org/v13n6/>
- Meira, P. A. (2005). "Educação ambiental em tempos de catástrofe: a resposta educativa ao naufragio del Prestige". *Educação e Pesquisa*, 31(2), 265-283.
- Mintz, T. (2011). *Profiling green consumers: a descriptive study*. (MBA Thesis). Appalachian State University, Graduate School, United States.
- Moreno, E. & Pol, E. (1999). *Nociones psicossociales para la intervención y la gestión ambiental*. Barcelona: Universitat de Barcelona Editores.
- Oliveira, L. F. (1995). *Educação Ambiental, Guia Prático para Professores, Monitores e Animadores Culturais e de Tempos Livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. New York: State University of New York Press.
- Padrão, M. (2012). *A arte da dança – a construção da experiência estética e o seu potencial psicoterapêutico na anorexia nervosa*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia, Portugal.
- Pereira, J. (2009). "Sustentabilidade: diferentes perspetivas, um objetivo comum". *Economia Global e Gestão*, 14 (1), 115-126.
- Proshansky, M. (1978). "The city and the self identity". *Environment and Behavior*, 10(2), 147-169.
- Reisberg, M., Brander, B. & Gruenewald, D.A. (2006). "Your Place or Mine? Reading Art, Place, and Culture in Multicultural Picture Books". *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 117-133.
- Rodríguez, M. & Serantes, A. (2010). "Educação ambiental e novos movimentos sociais: aportações para o cambio educativo". *ambientalMENTEsustentable (I)*, 9-10.
- Sauvé, L. (1999). "La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo e integrador". *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(2), 7-26. Recuperado de: http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE /GUIDE_LECTURE_1/5/2.Sauve.pdf.
- Sauvé, L. (2005). "Educação Ambiental: possibilidades e limitações". *Educação e Pesquisa*, 31(2), 317-322.
- Schmidt, L. (2003). *Ambiente no Ecrã. Emissões e Demissões no Serviço Público Televisivo*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Schmidt, L. (2008). "Comunicar a Ciência: o papel dos media e os problemas científico-ambientais". in *Ciência e Cidadania – Homenagem a Bento de Jesus Caraça*, org. Luísa Schmidt e João Pina Cabral, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Schmidt, L. & Guerra, J. (2013). "Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal". *Revista Lusófona de Educação*, 25, 193-211.
- Schmidt, L. & Valente, S. (2003). "As dimensões mediáticas da água, evolução e tendências". in *Atas do III Congresso Ibérico sobre Gestão e Planificación del agua*.
- Shepard, A. (2009). A case of green fatigue. *Prospect, Issue 164, Special section*, 16.
- Sidique, S. (2008). *Analyses of recycling behavior, recycling demand, and effectiveness of policies promoting recycling*. (Doctoral Thesis). Michigan State University, United States.
- Tereso, S. (2012). "Environmental education through art". *International Journal of Education through Art*, 8(1).
- UNESCO (2004). United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2004-2005 -Draft International Implementation Scheme, New York: UNESCO.
- Varandas, M. (2009). *Ambiente - Uma Questão Ética*. Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- Wilson, H. (2007). "Have you got green fatigue?", *The Independent*, 4.
- Wolkmer, M. & Paulitsch, N. (2011). "Ética Ambiental e Crise Ecológica: reflexões necessárias em busca da sustentabilidade". *Veredas do Direito*, 8 (16), 211-233.
- Zizek, S. (2010). *Da tragédia à farsa*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Mónica Oliveira

*Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano
Universidade Católica Portuguesa
Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da UP
monica@esepf.pt*

RESUMO

A ilustração atual desempenha hoje um papel de relevância como elemento facilitador da compreensão da realidade em que nos inserimos. A sua área de atuação recai na atividade artística, como meio de conhecimento e espelho cultural da humanidade.

Este artigo configura-se como a síntese de um projeto levado a cabo na Educação Pré-escolar, onde a ilustração atual foi utilizada para problematizar questões orientadas para uma consciência social das crianças. Privilegiou-se uma investigação interpretativa e adotou-se uma metodologia de estudo de caso. Os instrumentos de recolha de dados passaram pela observação direta das atividades realizadas pelas crianças e por narrativas solicitadas aos educadores. Os objetivos que presidiram a esta investigação foram os seguintes: i) perceber a importância da ilustração atual para a consciência social, colocando as crianças no epicentro de uma educação transformadora; ii) compreender de que forma as crianças se posicionam face aos problemas que afetam a sociedade em que vivem.

Como resultado testemunhamos um protagonismo da ilustração atual como recurso educativo, evidenciando pontos de contacto com a sociedade e os seus problemas. Por outro lado, percebemos que as crianças conseguem apropriar-se de problemáticas relacionadas com o mundo onde se encontram inseridas, posicionando-se e expressando-se criativamente, propondo soluções para debelar as situações de exclusão social. Em síntese, reconhecemos o impacto positivo da ilustração atual para uma consciência social, a promoção de uma cidadania ativa e a construção de sociedades democráticas.

Palavras-chave: ilustração atual, educação pré-escolar, consciência social

ABSTRACT

The actual illustration plays a relevant role today as a facilitator of the understanding of the reality in which we are inserted. Its area of activity relies on artistic activity, as a means of knowledge and cultural mirror of humanity.

This article is the synthesis of a project carried out in Pre-school Education, where the actual illustration was used to problematize questions oriented towards a social conscience of the children. An interpretative investigation was privileged and a methodology of case study was adopted. The data collection instruments came from the direct observation of the activities carried out by the children and by narratives requested from the educators. The objectives that led to this research were: i) to perceive the importance of the current illustration for the social conscience, placing children at the epicenter of a transformative education; ii) understand how children stand in the face of problems affecting the society in which they live. As a result, we

witnessed a prominence of the actual illustration as an educational resource, highlighting points of contact with society and its problems. On the other hand, we perceive that children are able to appropriate problems related to the world where they are inserted, positioning and expressing themselves creatively, proposing solutions to overcome situations of social exclusion. In short, we recognize the positive impact of the actual illustration on social awareness, the promotion of active citizenship and the building of democratic societies.

Keywords: actual illustration, preschool education, social awareness

Introdução

A ilustração atual para uma consciência social, tema central da investigação apresentada, encontra-se enquadrada num cenário amplo, marcado pela complexidade que caracteriza a sociedade contemporânea e que se repercute nas várias esferas da vida humana e social. Tal complexidade alcança a educação nos seus vários níveis e exige a reorganização dos modos de ensino aprendizagem. Tendo este projeto centrado a sua atenção na Educação Pré-escolar, o grande desafio é encontrar propostas educativas que atendam às necessidades de formação da criança do século XXI, no que diz respeito às competências necessárias para participar da vida em sociedade.

Esta cultura de consciência social deve ser iniciada no seio familiar e deve ser desenvolvida desde os primeiros anos, na Educação Pré-escolar, para podermos formar cidadãos conscientes, capazes de opinar e intervir de forma ativa neste mundo globalizado. Como afirma Cavalcanti “quando se fala de construção do ser humano não se pode fugir da abordagem ética e da formação dos valores porque ao longo da vida se aprende a viver a partir de uma relação estabelecida com a vida, com o outro e com o mundo.” (Cavalcanti, 2010: 3). Perspetivando este desafio, a educação desempenha um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, que deve defender uma prática de relação pedagógica promotora de laços sociais positivos e favoráveis de cooperação com a comunidade, alicerçada no princípio de corresponsabilidade ativa e de compromisso, na busca de respostas educativas (Jares, 2007) adaptadas às necessidades da comunidade, como forma de consciência social, refletindo e atuando sobre ele. Consideramos que cabe à Escola, desde a Educação Pré-escolar, proporcionar uma vivência efetiva das crianças enquanto indivíduos, onde se desenvolvam competências que possam suscitar uma consciência da sociedade que habitam. Consciência essa que não só reflete o mundo, mas também atua sobre ele. De forma mais específica, “trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (Martins, 2017: 6). E é no espaço desta moldura enquadradora que surge a ilustração atual como uma ferramenta pedagógica impregnada de possibilidades educativas que permite à criança problematizar as suas relações com o mundo.

1. A importância da ilustração atual para uma consciência social

O livro de ilustração atual dirigido a crianças, profusamente ilustrado, com recursos gráficos variados, materiais distintos e estilos diversificados, portadores de histórias, é capaz de prender a atenção do pequeno leitor e abrir portas a múltiplos universos, podendo converter-se numa ferramenta educativa para a transformação da consciência social. De salientar a importância que tem na Educação Pré-escolar, sendo objeto de trabalho quotidiano dos educadores e das crianças. Tendo o livro de ilustração uma enorme aceitação por parte das mesmas, é fundamental que ele possibilite uma educação que conduza ao desenvolvimento de competências indispensáveis ao exercício de uma cidadania interventiva e crítica e à adaptação à constante mutação da sociedade, capaz de problematizar as suas relações com o mundo. Compreender a ilustração atual para uma transformação social, pressupõe desde logo compreender a sua linguagem artística, através dos seus temas e da forma como estes se expressam formalmente, e perceber como esta área artística pode converter-se numa ferramenta pedagógica na aprendizagem das crianças.

Começando pela caracterização da ilustração atual infantil, esta área artística, tal como as manifestações artísticas contemporâneas, apropria-se de diversos temas da sociedade atual que se traduzem em narrativas quotidianas que nos são dadas a conhecer pela visão filtrada dos ilustradores. De acordo com Núria Suári (2004: 29), podemos considerar que a ilustração: “(...) es un lenguaje artístico se convierta en una fuente de comunicación.”. Mobilizando um olhar plural, a ilustração atual articula conteúdos multidisciplinares que pressupõem a interação por parte de quem a observa. Ela funciona como um espelho que nos deixa ver a imagem do mundo em que vivemos, aproximando a arte das vivências quotidianas. Comunica mensagens do nosso tempo, coloca problemas, provoca, informa sobre a nossa identidade enquanto indivíduos integrados numa determinada sociedade na qual somos simultaneamente observadores e participantes, permitindo a sua leitura e proporcionando às crianças serem sujeitos recetores e construtores da própria história. Hoje a ilustração atual apresenta imagens que vão além da reprodução mimética do texto, imagens pouco convencionais e, por essa razão, promotoras de um novo olhar. O grau de redundância presente nos livros tradicionais vai cedendo espaço a um maior grau de informação, provocando o surgimento de um novo leitor, não só capaz de ler formas visuais, mas de as relacionar com o seu contexto.

A ilustração atual é sinónimo de uma mudança de paradigma, distancia-se da mera reprodução da mensagem veiculada na narrativa, para nos apresentar a interpretação que o ilustrador faz do texto, abrindo portas a outras possibilidades de ler a história. A ilustração é “muito mais do que apenas ornar ou elucidar o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar,

simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual” (Camargo, 1999: s/p). Para tal, o ilustrador utiliza uma linguagem e um vocabulário mais diversificado. A ilustração possui um caráter aberto, uma variedade de linguagens artísticas, um conjunto de estratégias criadoras, uma diversidade de modos de produção. “Os trabalhos dos ilustradores revestem-se de uma ampla variedade de formas, cores, contextos e sentidos e a forma própria de representação de cada ilustrador conduz a uma pluralidade significativa e a um enriquecimento de todo o conjunto destas obras.” (Portugal Frankfurt-97, 1997: 15).

Neste sentido, a ilustração atual desempenha um papel crucial enquanto lugar de aprendizagem que pressupõe uma educação de cariz humanista, promovendo o desenvolvimento positivo das crianças, preparando-as para a vida, ajudando-as na construção pessoal e interpessoal. O ilustrador, na seleção do real, tenta compatibilizar a sua arte com a psicologia da criança, procurando a interpenetração entre os modos de apresentação das mensagens visuais e as capacidades cognitivas dos sujeitos, uma vez que o sistema simbólico da imagem influi sobre a criança. A ilustração, enquanto dispositivo pedagógico, faz com que “a criança deixe de ser um mero recipiente vazio que é preciso encher até transbordar, mas sim um ser que reage com imaginação, um participante entusiasmado e ativo do processo de aprendizagem” (Wolfe, 2000: 27).

Daí que a ilustração atual, na Educação Pré-escolar, deva ser entendida como uma ferramenta educativa, um meio facilitador de aquisição de competências psicossociais, artísticas, potenciadora da consciência social da criança para a mudança. Impregnada de possibilidades educativas através dos seus temas e da sua linguagem plástica, permite às crianças em idade pré-escolar (re)inventar soluções, produzir alternativas, gerar respostas divergentes e plurais, olhar de maneira diferenciada para questões que enquadram o mundo onde se inserem com maior objetividade, aprendendo a ler a realidade para, seguidamente, poderem reescrevê-la, transformando-a. Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar cidadãos capazes de estabelecer uma relação responsável e ética com o seu contexto social e o seu tempo histórico (Fernandes & Almeida, 2013).

A partir desta área artística é possível desenvolver uma tipologia de atividades (perceptivas, expressivas e criativas) que possibilitem às crianças desenvolver competências fundamentais para atuarem na sociedade onde vivem para uma transformação social. Falamos de atividades

que visam desenvolver competências cognitivas, éticas e de valores e sociais (Oliveira, 2017: 35-38).

A Escola, entendida assim, passa ser habitada por crianças curiosas e inquietas, instigadoras e criativas. Nesta Escola ensina-se a ser capaz de comunicar e refletir, a intervir para transformar, assumindo-se como um ser social e histórico que deseja gravar a sua assinatura no mundo e na vida dos que com ele se cruzam e deixam marcas (Freire, 2009).

2. Metodologia

Com o objetivo de analisar a importância da ilustração atual para a consciência social na Educação Pré-escolar, optou-se por conduzir um estudo qualitativo visando compreender os modos de perceção dos educadores em relação a este assunto. Centrada num estudo de caso, a investigação focou-se numa abordagem metodológica que pretende abarcar as condições de um contexto da vida real com o objetivo de promover a transformação das práticas (Yin, 2005). Para tal foi observado, analisado e descrito todo o percurso de ação deste projeto e dos seus participantes – crianças e educadoras - em ambiente natural. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram as narrativas solicitadas aos educadores, bem como a observação participante.

A população alvo para este estudo foi constituída por 20 educadores e 100 crianças de 5 anos, de jardins de infância do distrito do Porto. A idade das educadoras variou entre os 30 e os 50 anos, com uma média de 40 anos. Em termos de habilitações, todas as Educadoras são detentoras do grau de mestre. Da amostra recolhida, 7 instituições são de Ensino Particular e 13 de Ensino Público.

No que concerne aos procedimentos, este projeto iniciou-se com uma ação de formação de 30 horas destinada a educadores, com os seguintes objetivos: i) dar a conhecer a ilustração atual como recurso pedagógico na Educação Pré-escolar; ii) promover a ilustração atual como potenciadora do conhecimento do mundo e motor da consciência social.

Durante a ação de formação criou-se, de forma espontânea, um grupo de trabalho envolvendo todos os participantes com vista à implementação de um projeto que viabilizasse os objetivos descritos no resumo deste artigo.

3. Caracterização do projeto

Este projeto levado a cabo com crianças, caracterizou-se por uma aprendizagem centrada na resolução de problemas, envolvendo-as num processo cognitivo constituído por várias fases: a

dissecação e o entendimento do problema, a construção de estratégias criativas para resolvê-lo e o teste dessas estratégias, de forma a encontrar, autonomamente, a solução mais eficaz (Liu, Cheng, & Huang, 2011). Neste processo, as educadoras foram entendidas como facilitadoras do ensino-aprendizagem (Freire, 2009), auxiliando as crianças a construir o seu próprio conhecimento e a desenvolverem competências de pensamento crítico e reflexivo através da resolução de problemas reais (Hmelo-Silver, 2004).

Este projeto iniciou-se com a leitura do livro *Abrigos*, de Adélia Carvalho e ilustração de Maria Remédio cujo tema se relaciona com a sociedade atual e sensibiliza as crianças para o problema vivido atualmente de exclusão social, concretamente os sem-abrigo.

No final da história foi organizada uma discussão em grupo com o objetivo de dialogar com as crianças sobre a situação dos sem-abrigo. As crianças tiveram a liberdade de expressar, partilhar e refletir sobre as ideias que foram construindo ao longo da história contada. Deste diálogo surgiram alguns aspetos reveladores do interesse das crianças sobre o tema nomeadamente:

O interesse pelas pessoas: as crianças queriam saber qual a razão destas pessoas viverem na rua e o que se podia fazer para resolver este problema;

A caracterização de um abrigo: as crianças discutiram o que é um abrigo, qual a sua função, que tipo de abrigos existem, qual deverá ser a sua resistência e durabilidade, qual o peso ideal, que materiais usar, qual deverá ser o seu formato, o seu tamanho, para que estação do ano deverá ser feito, entre outras situações;

Como ajudar estas pessoas: face ao entendimento da realidade em questão, as crianças prontificaram-se em ajudar estas pessoas criando soluções que visavam uma vida melhor. Depois de várias sugestões de cariz social e humanitário apresentadas, o grupo de crianças decidiu também projetar abrigos mais eficazes que possibilitassem uma melhor qualidade de vida a estas pessoas.

Seguiu-se a ação. Face à responsabilidade que assumiram no sentido de encontrar uma solução para resolver/minimizar o problema dos sem-abrigo, organizaram-se em grupos para desenvolverem o seu projeto: a criação de um abrigo à escala real para lhes oferecer. Para tal, começaram por experimentar como é viver nas condições dos sem-abrigo. Iniciaram o processo vivenciando diversas sensações que advieram nomeadamente da relação do seu corpo com o espaço, com a temperatura, com o tipo de piso, com os materiais. O espaço escolhido foi o da escola (interior/exterior). Posteriormente deram início ao projeto colaborativo e no final

expuseram os seus trabalhos e apresentaram-nos aos colegas. Cada grupo fez um comentário sobre a exequibilidade das propostas apresentadas para os sem-abrigo.

4. Apresentação e discussão dos resultados

As narrativas dos educadores sobre os projetos desenvolvidos, ao serem submetidas à análise, deram origem às seguintes categorias: 1) Caracterização da ilustração atual; 2) Importância da Ilustração atual no processo ensino-aprendizagem; 3) O interesse das crianças nas atividades desenvolvidas; 4) Aquisição de novas competências por parte das crianças. Estas categorias são de seguida apresentadas e ilustradas com excertos de respostas exemplificativas.

Categoria 1 - Caracterizações da ilustração atual

Os testemunhos das educadoras relativamente a esta categoria foram organizados em torno da formulação de tentativas de definições para o termo Ilustração atual. 99% das educadoras referiram que a ilustração atual:

“(…) é uma área artística que se caracteriza pelo cruzamento de diversas técnicas, materiais e formas de dar a ver o mundo.” (E4); “(…) apresenta uma visão artística pluridisciplinar sobre a sociedade.” (E7); “apresenta diferentes visões do mundo.” (E10);

Estes testemunhos vão ao encontro do que afirmam Oliveira e Silva (2013: 1005): “A ilustração atual tende a ser mais interativa e próxima do mundo das crianças de hoje, tentando estabelecer nexos entre problemas, lugares, tempos e pessoas e articulando conteúdos interdisciplinares”.

Categoria 2 - A importância da Ilustração atual no processo ensino aprendizagem

As experiências relatadas permitem-nos afirmar que 85% das educadoras consideram a ilustração atual uma ferramenta com potencial pedagógico que cria condições para que o ato de aprender nas suas diferentes áreas do saber se efetive; 75% afirma que desenvolve a consciência social como se verifica nas seguintes declarações:

“A ilustração é um recurso pedagógico que permite uma visão holística de saberes, trabalha a interdisciplinaridade, articula teoria e prática de forma crítica e reflexiva.” (E13); “um dispositivo pedagógico com o qual a criança aprende a identificar conceitos que fazem parte da sua realidade.” (E4); “(…) estimula através do seu carácter lúdico um conhecimento integrado do mundo aproximando a escola da realidade.” (E5, E10; E16); “permite às crianças desenvolver de um modo particular o pensamento articulado com a ação, promovendo a aprendizagem de atitudes, valores, comportamentos e de uma

forma de ver o mundo.” (E11, E13; E6, E12);” permite-lhes agir eticamente e ponderar sobre as suas ações e a dos outros em função do bem comum.” (E19)

Categoria 3 - Interesse das crianças nas atividades desenvolvidas

Todas as educadoras salientaram que as crianças apresentaram um enorme interesse e motivação nas diferentes atividades propostas: 90% regista que a sua motivação se deve fundamentalmente à execução do projeto criativo; 70% refere-se à leitura da história (texto/imagem) e 65% das educadoras aponta o diálogo promovido sobre o tema.

Quanto à execução do projeto criativo, os testemunhos recolhidos atestam que o interesse na execução do projeto passou pelo facto de estar associado a um tema social e à componente artística contemporânea. A atividade prática contextualizada de acordo com um tema social e cultural relevante predispôs o interesse e a motivação das aprendizagens. Estas ideias surgem em vários relatos:

“As crianças gostaram, pois sentiram-se úteis e responsáveis por poder ajudar a encontrar uma solução para o problema.” (E5, E1, E7); “Criaram uma instalação artística.” (E3); “muitas crianças diziam que tinham feito um projeto artístico como a Joana Vasconcelos.” (E4); “trabalharam com materiais que não são habituais trabalharem.” (E18) e com muitas técnicas misturadas.” (E17).

Também salientaram o processo criativo, onde as crianças conceberem e operacionalizarem as suas ideias a partir de uma metodologia ativa e colaborativa, onde o diálogo surgiu sempre como estratégia, como são disso exemplo as seguintes afirmações:

“Todas as crianças trabalharam em conjunto, conversando sobre o projeto.” (E20); “as crianças referiram que se não fosse a ajuda dos colegas não tinham conseguido fazer o projeto.” (E8); “frisaram que era bom trabalharem em equipa.” (E18); “distribuíram tarefas para a execução do projeto.” (E7).

No que diz respeito à leitura da história, as educadoras referem que o interesse das crianças passou pela curiosidade de conhecerem um tema nunca abordado e pelo facto de a história retratar a realidade em que habitam:

“A história tem um tema inovador e próximo da sua realidade e despertou-lhes curiosidade, querendo saber mais.” (E3); “a apresentação de um tema real deixou as crianças mais atentas” (E25). Também foi mencionado o interesse na leitura das imagens: “queriam ver os pormenores das imagens e interpretavam as figuras e espaços de acordo com o que tinham ouvido.” (E11);

“gostaram das cores e das imagens, acharam que eram parecidas com os seus desenhos. Isso conferiu-lhes auto estima.” (E22)

No que concerne ao diálogo sobre o tema que subjaz a história do livro, as educadoras mencionaram que esta estratégia deu origem a várias questões, comentários, partilha de ideias e à reflexão sobre o tema, permitindo a todas dar a sua opinião sobre o assunto, o que pressupõe um desenvolvimento das capacidades cognitivas e reflexivas das crianças: “o tema suscitou uma interação e um diálogo aberto e reflexivo entre as crianças.” (E6); “o diálogo abriu caminhos para uma participação responsável.” (E20); “através do diálogo todas ficaram a saber mais sobre os sem-abrigo.” (E9). O diálogo, como forma de relacionamento entre as pessoas, proporciona um espaço para a libertação tendo como objetivo a transformação do mundo por meio da ação e da reflexão Paulo Freire (1987).

Categoria 4 - Aquisição de novas competências

Quanto ao desenvolvimento de competências, as educadoras referem pensamento criativo, a relação interpessoal e o pensamento crítico como as mais trabalhadas.

Em relação ao pensamento criativo, 94% das educadoras registaram esta competência como a mais evidente em todas as atividades, estando associada à exploração de caminhos ainda não trilhados, inovadores e buscando sempre respostas para os problemas que iam surgindo:

“As crianças sentiram-se estimuladas a observar e a propor soluções que fossem ao encontro da resolução de um problema.” (E10); “Exploraram possibilidades plásticas diversas.” (E9); “Interpretaram e selecionaram informações de diversas proveniências.” (E15); “Lidaram com a incerteza e a imprevisibilidade.” (E20).

Relativamente à relação interpessoal, 80% das educadoras, afirmaram que, esteve presente sempre em todos os momentos, numa atitude colaborante, de interajuda e de cooperação:

“as aprendizagens ocorreram por meio da interação entre as crianças.” (E17); “foram participativas e realizaram trocas de informações.” (E18); “manifestaram sentido de responsabilidade e respeito pela opinião dos colegas.” (E8); “eles ouviam-se uns aos outros, disponibilizaram-se para ajudar os colegas”(E5).

Como afirma Oliveira (2017: 38), esta competência interpessoal “pretende promover a capacidade de atuar, adequadamente, com pessoas diferentes, tendo uma atitude facilitadora do relacionamento.”.

No que diz respeito ao pensamento crítico, 70% das educadoras mencionaram esta competência associada à concetualização, desenho da ação e à decisão do projeto. Neste ponto as educadoras referem:

“a necessidade das crianças pensarem em todas as etapas do projeto antes o colocar em prática.” (E16); “(...) que objetivos deveriam cumprir, onde e quando terminar.” (E3); “quando avançar e quando recuar.” (E5); “o ter de alocar e gerir recursos e ferramentas.” (E2), “tomar decisões com base em critérios e com base na intuição.” (E4) e “ultrapassar obstáculos” (E10).

Estes testemunhos atestam que o pensamento crítico, por sua vez, é uma forma de pensamento racional, focado no decidir o que fazer, na resolução de problemas e na tomada de decisões racionais (Halpern, 1996).

Considerações finais

A implementação do projeto teve uma repercussão muito positiva nos educadores e nas crianças, e consequências educativas que ficaram plasmadas na implementação e operacionalização da aprendizagem e no desenvolvimento de competências que concorrem para a consciencialização social. Este projeto levou à Educação Pré-escolar uma pedagogia de mudança, tendo em consideração uma das ferramentas mais utilizadas pelos educadores, o livro de ilustração. Desta forma promoveu-se uma nova conceção da aprendizagem, em que a proposta pedagógica foi alicerçada a uma pedagogia crítica, tendo em consideração uma prática educativa progressista, como afirma Freire “(...) em que o mundo pode ser mudado transformado, reinventado (...)” (2001: 29-30).

O projeto caracterizou-se por trabalhar a partir da ilustração atual uma temática social, através da área artística, envolvendo diferentes elementos da comunidade educativa, crianças e educadores. Orientado para o exercício de uma responsabilidade e consciência social, o projeto promoveu o desenvolvimento de diferentes competências (a expressão e representação de ideias e emoções, a perceção visual, a criatividade, a relação interpessoal, a cooperação e o pensamento crítico) fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo. Também permitiu às crianças conhecerem e participarem do seu mundo, discutindo-o, colocando-os como agentes de mudança dessa realidade através da educação artística. As crianças face à problemática trabalhada, a inclusão social, mostram-se interessadas, solidárias e proativas, querendo perceber como poderiam ajudar as pessoas, propondo múltiplas soluções, refletindo sobre elas e dando respostas criativas, originais, com vista a solucionar o problema, alicerçadas na responsabilidade da decisão, da inovação e no compromisso da intervenção.

Também abriu novos horizontes às educadoras, não só através do conhecimento da ilustração atual com temas e representações gráficas diferenciadas e relacionadas com a realidade em que vivemos, mas também percebendo a sua importância como ferramenta pedagógica na educação contemporânea, fazendo da Educação Pré-escolar um espaço educativo que centra a sua atenção numa educação que tem como preocupação educar desmistificando preconceitos, harmonizando o interesse individual com o interesse coletivo, gerindo dificuldades, procurando soluções inovadoras e criativas, convivendo com os outros e com o mundo (Oliveira, 2017: 14) através do recurso à ilustração atual.

Este projeto prova que se podem rasgar novos caminhos na Educação Pré-escolar, pautados por uma educação artística comprometida com a vida, como instrumento ao serviço da consciência social, assumindo o desafio de um desenvolvimento humano e pessoal, num mundo que se quer pleno de humanidade. Promovendo um contexto educativo com estas características, o projeto coloca-se ao serviço da cidadania e da democratização, pelo princípio de aprender pela consciência social e pela prática da participação (Lima, 2002; Galiuzzi & Ramos, 2013).

Referências Bibliográficas

- Camargo, L. (1999). *A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>
- Cavalcanti, J. (2010). A Po(ética) da Infância e a Formação para os Valores, *Saber Educar*, 15, 1-9.
- Fernandes, S. & Almeida, C. (2014). Photography, identity and diversity - An artistic experience in teaching. *Revista Diálogos com a Arte – revista de arte, cultura e educação*, 4, 96-113.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galiuzzi, M. & Ramos, M. (2013). Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. *Indagatio Didactica*, 5 (2), 868-883.
- Gomes, C.; Brocado, J.; Pedroso, J.; Carrillo, J.; Ucha, L.; Encarnação, M. & Horta, M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Halpern, D. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hilldshale: NJ Erlbaum.
- Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Lima, J. (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Little, J.W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In Mary Kooy, M & Klaas Venn (Eds.) *Teacher learning that matters: international perspectives*. New York: Routledge.
- Liu, C.-C.; Cheng, Y.-B. & Huang, C.-W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers and Education*, 57 (3), 1907-1918.
- Martins, G. (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação
- Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania*. Viseu: APECV.
- Oliveira, M. & Silva, B. (2013). Ilustração: diálogo entre arte e educação. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1002-1020). Braga: Universidade do Minho – CIED.
- Portugal Frankfurt-97 (1997). *Cores para o futuro: Ilustração infantil e juvenil portuguesa*. Lisboa: Ministério da Cultura.

- Suári, N. (2004). *Mirando cuentos – lo visible e invisible en las ilustraciones de la literature infantil*. Barcelona: Laertes, S.A. de ediciones.
- Wolfe, G. (2000). Livro de Belas-Artes para crianças. In Ana Gaiaz, *Influência e sedução: A arte e a ciência na literatura para crianças*, 21-30. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

(Re) descoberta da cultura local através de um projeto interdisciplinar no ensino superior politécnico, norte de Portugal

Re – discovering' local culture through interdisciplinary project in a higher education polytechnic institution, northern Portugal

Pedro Faria

*IPVC/ARC4DigiT. Portugal
pfaria@esta.ipvc.pt*

Anabela Moura

*IPVC/CIEC. UMinho. Portugal
amoura@ese.ipvc.pt*

Gonçalo Marques

*Instituto Politécnico Viana do Castelo, Portugal
gmaiamarques@ese.ipvc.pt*

Carlos Almeida

*IPVC/CITCEM. Porto. Portugal
gmaiamarques@ese.ipvc.pt*

Pedro Moreira

*IPVC/ARC4DigiT. UMinho. Portugal
pmoreira@esta.ipvc.pt*

RESUMO

A importância da aprendizagem cultural em geral é cada vez mais reconhecida em Portugal, não só pelo seu valor cultural e humano, mas também pela contribuição que dá às economias locais, regionais e nacionais. Este artigo relata os passos iniciais do Projeto intitulado “NMSPCAM: Novos Media ao Serviço do Património Cultural do Alto Minho” (2017-2019). Professores de artes, história, turismo e tecnologia de Instituições de Ensino Superior e de Ensino Básico do Norte de Portugal, têm vindo a colaborar interdisciplinarmente no planeamento e ensino de conteúdos do património cultural, como forma de (re)descobrirem a cultura local e criado imagens e recursos educativos que podem ser utilizados em contextos diversos. O artigo reflete sobre: (1) o uso da educação patrimonial como uma ferramenta de cidadania ativa; (2) o modelo de aprendizagem de serviço, como o caminho para a identificação pessoal e social; e (3) a arte como meio de (re)descoberta da cultura local em áreas afetadas pelo turismo.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Cultura; Aprendizagem de Serviço; Cidadania Ativa; Ensino Superior

ABSTRACT

The importance of cultural learning in general is increasingly being recognized in Portugal, not only for its cultural and human value, but also for the contribution it makes to local, regional and national economies. This article reports the initial stage of the Project called “NMSPCAM: New Media Supporting Cultural Patrimony of Alto Minho” (2017 – 2019). Teachers of arts, history, tourism and technology of Higher Education and Basic Education Institutions of Northern Portugal, have been developing an interdisciplinary curricular approach in the planning and teaching of cultural heritage, as a way of (re) discover the local culture and create images and educational resources that can be used in diverse contexts. The article reflects on: (1) the

use of heritage education as a tool for active citizenship; (2) the service learning model as the path to personal and social identification; and (3) art as a means for 're)discovering local culture in a context which is very affected by tourism.

Keywords: Heritage Education; Culture; Service - Learning Model; Active Citizenship; Higher Education.

Introdução

Diversos têm sido os estudos por nós desenvolvidos nestas áreas que enfatizam a articulação entre objetivos sociais, económicos e ambientais, como vias para o desenvolvimento sustentável e a importância da aprendizagem cultural em geral é cada vez mais reconhecida em Portugal, não só pelo seu valor cultural e humano, mas também pela contribuição que dá às economias locais, regionais e nacionais (Moura *et al.*, 2015: 1), principalmente àquelas cuja prosperidade económica depende fortemente do turismo e do património cultural (Marques, 2017), como é o caso do Noroeste de Portugal e do Alto Minho, em particular.

A consciência das tensões entre os aspetos económicos e sociais do desenvolvimento e a constatação de que as comunidades locais nem sempre conseguem integrar os desafios que esses dois diferentes aspetos do desenvolvimento lhes impõem, levou um conjunto de investigadores a refletir sobre a forma como a educação patrimonial, através de um modelo de aprendizagem de serviço, poderia dar respostas à (re)descoberta da cultura local, utilizando abordagens interdisciplinares entre as artes, a história, a literatura e a tecnologia.

Uma forma de trazermos ideias novas relacionadas com a articulação de questões económicas e sociais do desenvolvimento foi através da promoção da cidadania ativa. Um dos principais grupos alvo deste projeto são os estudantes dos diferentes cursos do Instituto Politécnico, futuros cidadãos ativos destas comunidades locais do Alto Minho. O Projeto contou com a participação de diversos colaboradores, com tarefas diversificadas, mas a primeira parte envolveu os professores investigadores da Escola Superior de Educação, na reflexão sobre o conceito de Educação Patrimonial (cruzando a Educação Artística com a Histórica) e na sua operacionalização ao território vianense, considerando, nomeadamente através de uma perspetiva holística que os recursos naturais, paisagísticos e os artefactos culturais e todas as representações etnográficas do passado histórico tinham, neste projeto, um lugar natural de diálogo e de expressão frutífera. Desta forma, foram mapeados, no território, alguns recursos do nosso passado histórico-cultural, devidamente enquadrados na cronologia e na longa duração, e proposta a sua valorização pedagógica e didática, que em seguida se explorará em maior detalhe.

Educação Patrimonial como Ferramenta para uma Cidadania Ativa

A Educação Patrimonial tem sido considerada uma importante componente dos currículos dos diversos cursos ministrados na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESEVC) e muitos dos projetos desenvolvidos pelos investigadores e estudantes desta Instituição de Ensino Superior Politécnico, são a evidência dessa permanente preocupação, como foi o caso dos projetos internacionais “Images & Identity”, (2008-2011), “Creative Connections” (2012-2015) e o “Estudo Preliminar sobre as Festas de Nossa Senhora d’Agonia: implicações socioculturais, económicas e ambientais” (2015-2016).

Muitos países têm vindo a reavaliar o conceito de património cultural e a sua contribuição para a identidade nacional. O sistema escolar português desempenha um papel de liderança no desenvolvimento da compreensão e apreciação do património e a Escola Superior de Educação é exemplo disso. Enquanto professores de Artes, História, Literatura e de todos os outros saberes relacionados com as diferentes áreas científicas, o ensino do conceito de património cultural (tomando como referência o nuclear texto de Almeida, 1993), tem sido sempre integrado nas diferentes atividades curriculares, mas aqui apenas enfatizaremos a forma como o abordamos no âmbito do projeto “*NMSPCAM: Novos Media ao Serviço do Património Cultural do Alto Minho*” (Moura *et al.*, 2015), a partir da exploração pedagógica das lendas e da arquitetura local.

Aprendizagem de Serviço - Caminho para a Identificação Pessoal e Social

A aprendizagem de serviço é uma metodologia pedagógica que combina, numa só atividade, a aprendizagem dos conteúdos, competências e valores com tarefas de serviço à comunidade e a aprendizagem adquire um sentido cívico (Opazo *et al.*, 2014). Participar neste projeto foi uma oportunidade para se focar o ensino-aprendizagem numa série de unidades curriculares de vários cursos na história local, numa perspetiva interdisciplinar, promovendo valores sociais e culturais. Afinal o que sabiam eles sobre história local, sobre a história ou histórias de Viana do Castelo?

Estávamos conscientes que conhecer o sítio onde se vive e a sua história é, tal como Pacheco (1997: 11) afirmou há duas décadas atrás, um ato fundamental para o início de uma cidadania que perdure pela vida fora. Os objetivos desta fase do projeto consistiram

- (I) Na criação de um programa educacional multidisciplinar e transversal ao currículo de algumas unidades curriculares de cursos diversos (CteSP de

Artes e Tecnologia e de Educação Básica) que promovesse a construção de conhecimento sobre artes visuais, história local e cultura local;

(II) No desenvolvimento de competências em termos de resolução de problemas, tomadas de decisão e técnicas artísticas;

(III) Promoção de uma interação sistemática entre os estudantes, as comunidades locais, o seu património cultural e envolvimento ativo da ESEVC nas atividades da comunidade;

(IV) Na promoção da cidadania ativa.

A democratização do ensino supõe que a escola promova uma educação para a cidadania, onde a progressiva autonomia, e capacidade crítica dos estudantes se construam no respeito pela diferença e na afirmação do humanismo como horizonte prático de convivência. A educação histórica e cultural, neste sentido, abrange princípios fundamentais da educação inter/multicultural (Moura, 2002; Castro, 2009; Barca, 2017) e a educação para a cidadania é um dos âmbitos dessa formação, ancorada num escopo profundamente interdisciplinar (Telmo, 1986). Neste sentido, a compreensão da identidade cultural e histórica de um povo é um elemento agregador e estruturante da formação pessoal e social (Marques, 2011). É através do conhecimento da realidade, nomeadamente próxima e local, que se processa a construção da dimensão de cidadania, a partir das experiências dos estudantes e do seu convívio em sociedade, pelas trocas linguísticas e reconhecimento de símbolos, num processo sistemático da formação intelectual e moral (Moura & Gonçalves, 2015).

Metodologia e Plano de Ação

O coordenador do Projeto criou uma estrutura que incluiu grupos de trabalho e parcerias culturais locais estratégicas, que implicaram: (i) Comunicação regular; (ii) Partilha de aprendizagem; (iii) Mecanismos para defender a eficácia da Educação Patrimonial; (iv) Seleção de amostras de estudantes do Politécnico e crianças da Educação Básica em instituições locais.

Entre setembro de 2017 a dezembro de 2017 a cidade de Viana do Castelo, no Norte de Portugal, foi escolhida como o local para o desenvolvimento do projeto “NMSPCAM: Novos Media ao Serviço do Património Cultural do Alto Minho”, devido ao forte envolvimento dos professores/investigadores do Instituto Politécnico com a comunidade, na senda dos princípios e valores mais enraizados na identidade deste subsistema de ensino superior. A primeira fase

do projeto consistiu na recolha de dados em bibliotecas, manuais escolares e entrevistas; análise do trabalho de campo e elaboração do primeiro relatório.

Nesta fase escolheu-se um tema relacionado com a história local. Nesse sentido, a equipa de trabalho desenvolveu uma vasta pesquisa documental em fontes primárias e secundárias que possibilitassem a construção de um fulcro narrativo, cujo horizonte especial e temporal se estruturou em torno do património cultural edificado de Viana do Castelo, desde a Pré-História à época contemporânea. A equipa da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, especializada em Artes, Educação Patrimonial e História Regional e Local, procedeu à investigação de lendas locais, recolha de imagens (Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8), capítulos de livros relacionados com o contexto local, regional e nacional. Também participou em debates com os restantes membros do Projeto e responsáveis da Autarquia pelos setores da Cultura e Educação. Deste trabalho resultou a produção de um instrumento de trabalho que designamos de “linha do tempo” que possibilitará que as restantes fases do projeto – produção de um jogo educativo e de bases de trabalho para a projeção em *videomapping* – possam ser pensadas e estruturadas com base neste material.



Figs. 1 & 2, Vestígios Pré-Históricos e Pias Salineiras na Praia do Canto Marinho, considerada uma das 7 Maravilhas – Praias de Portugal, em Viana do Castelo ©Câmara Municipal de Viana do Castelo e Ilustranatur

O projeto foi orientado para afetar a mudança e recorreu a estudantes de cursos e níveis de escolaridade diversos. A articulação com diferentes áreas científicas facilitou também e promoveu a partilha de conhecimento, ideias, num ambiente de confiança entre os seus membros.

Exemplos de Projetos de Educação Patrimonial

Os exemplos que aqui apresentamos foram desenvolvidos durante o segundo semestre do ano académico de 2017/2018, nos Cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo de Educação Básica, Licenciatura em Educação Básica e de Artes e Tecnologia (Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP- de Luz, Som e Imagem).

O tema explorado foi: *Viana, Porto de Partida, Ponto de Chegada - viagens pela História de Viana*. Reunidos os diversos membros do projeto, decidiu-se selecionar as três seguintes lendas (Fig.3) e diversos períodos históricos.

Era 1	Lenda do Rio Lethes Rio do Esquecimento
Era 2	Lenda de Viana
Era 3	Caramuru Diogo Álvares Correia

Figura 3 – Períodos Históricos selecionados para trabalho com os estudantes

Tais temas implicaram o envolvimento de crianças do 1º ciclo de Educação Básica de uma instituição parceira, em atividades relacionadas com Educação Patrimonial, tal como se prevê nas Aprendizagens Essenciais do 1º Ciclo de Educação Básica (2018: 1).

As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais.

Lendas de Vi Ana do Castelo, do Rio Lethes e do Caramuru

Numa Escola de 1º Ciclo do Ensino Básico (Colégio do Minho), da cidade de Viana do Castelo, as Lendas foram todas exploradas pelas crianças do 1º ao 4º anos do 1º ciclo, através de ilustrações e dramatizações. Tais abordagens curriculares enfatizaram o alargamento da perceção do mundo, a educação da sensibilidade e formas de participação social através da construção da “consciência-de-mundo”, tal como Coelho (1982) refere na sua obra sobre literatura infantil. Elas permitiram associar a Arte, à Literatura e Ilustração e refletir sobre os heróis, reis, príncipes e princesas e constatou-se que apesar das crianças pouco ou nada saberem da sua história, mencionaram diversas personagens dos *media*, como consequência da animação que veem sistematicamente na TV (Figs. 4, 5, 6 & 7).



Figs. 4 & 5, Lenda de Viana por crianças do 1º e 2º anos EB © Isabel Lima, Professora 2018

A reflexão sobre os heróis das lendas locais foi uma oportunidade para as crianças envolvidas neste projeto refletirem sobre si mesmas, sobre a sua identidade, história e as ilustrações artísticas apareceram como interlocutoras entre a cultura e os estudantes e o seu desenvolvimento a nível de expressão pessoal e social. Na senda de estudos que desenvolvemos anteriormente, com públicos etários próximos, compreendemos que a identidade local começa a ser percecionada pelas crianças desde tenra idade, recorrendo a lugares e símbolos com que, no seu quotidiano, nomeadamente nas deslocações casa-escola, vai contactando e entendendo na sua especificidade e singularidade como “memória” de um povo e de uma comunidade de que faz parte, construindo, coletivamente – e na partilha com os colegas e educadores/professores – um sentido de pertença que valoriza a sua identidade pessoal e social (Marques & Barbosa, 2015).



Figs. 6 & 7 Lenda de Viana por crianças do 3º e 4º anos EB © Isabel Lima, professora 2018

A escultura do Caramuru existente, na altura, no centro histórico da urbe vianense (transferida depois para a Praia Norte, onde agora se encontra) facilitou a associação da lenda com a história da colonização do Brasil e ‘Eu vi Viana do Castelo’ permitiu ‘viajar’ pela Idade Média, mundo romântico da Cavalaria, com raízes ocidentais e datada do século XII. Permitiu também fazer a associação de Viana à Fortaleza de Santiago da Barra, edifício marcante na história da cidade e

que lhe confere fortíssima identidade (Marques, 2014). Valores como o Amor, respeito, dedicação são aqui exaltados, assim como na lenda do Caramuru.

(Re)Descobrimo o Património Local

A Turma de 1º ano do CTeSP de AT realizou diversos itinerários, tendo fotografado, desenhado e investigado sobre os locais e edifícios visitados (Fig.8).



Fig. 8 Visita de estudo à Citânia de Santa Luzia, pelo CTeSP AT© Professora Raquel Moreira 2017

As visitas de estudo, as consultas bibliográficas e representações gráficas, fotográficas dos estudantes dos Cursos de CTeSP de Artes e Tecnologia da ESEVC permitiram olhar e conhecer melhor a sua herança cultural (Fig. 8, 9 & 10) do passado e presente, levando-os a melhor compreender o seu significado e compreensão social e que a cultura irá desenvolver-se mais depressa que nunca no futuro, como consequência do progresso científico e tecnológico.

Os diversos itinerários realizados pelos estudantes do CTeSP de Artes e Tecnologia, no âmbito da unidade curricular de História da Cultura e das Artes, ajudou os estudantes a aperceberem-se que ao longo de séculos, um riquíssimo património se acumulou na paisagem e é testemunho de uma intensa ocupação humana, que deixou as suas marcas e foi moldando a sua identidade cultural (Figs. 9 e 10).



Figs. 9 & 10 Viana Medieval – Casa de João Velho e Hospital Velho, Itinerário realizado pelo CTesP AT© Município de Viana do Castelo

Diversas foram as obras consultadas (Duarte, 1994) e sentidas como essenciais para a elaboração de pequenas monografias realizadas pelos estudantes do CTesP de Artes e Tecnologias, tais como *Viana do Castelo* (Caldas & Gomes, 1990), *A representação das Obras da Misericórdia nos azulejos da Igreja da Santa Casa da Misericórdia de Viana do Castelo* (Botelho, 2001), *Viana Monumental e Artística* (Fernandes, 1990), *Estudos sobre o Maneirismo* (Silva, 1983) e muitas outras (Figs. 11, 12, 13 & 14).



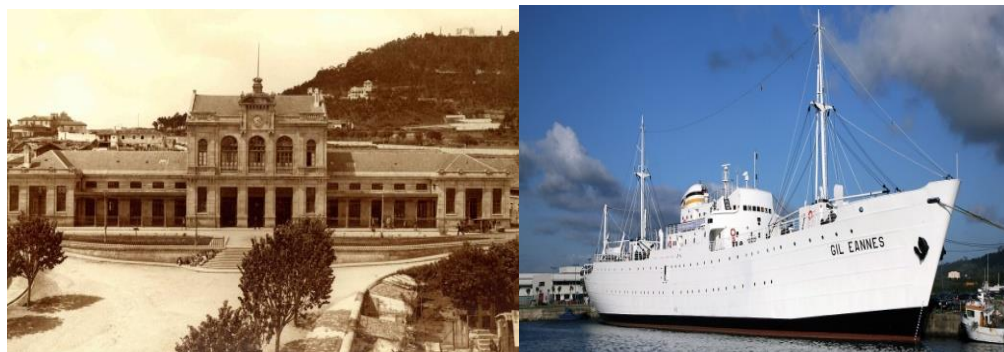
Figs. 11 & 12 Largo de São Domingos & Igreja da Misericórdia © Município de Viana do Castelo, 2017

Simultaneamente, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, estão a ser ultimadas duas dissertações – uma mais centrada na área da Língua Portuguesa e outra na da Matemática – que procuram relatar duas experiências investigativas em contextos urbano e semiurbano, que articulam dimensões do Património Cultural de Viana do Castelo, com as respetivas áreas científico-pedagógicas de intervenção: num caso uma forma alternativa de georreferenciação do património cultural local e noutra a utilização da literatura tradicional como fonte para a valorização da identidade local (em ambos os casos em contextos de intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico).

O desenvolvimento de uma educação patrimonial significativa implicou:

- Alinhar a aprendizagem dos participantes no projeto, com o contexto histórico da comunidade;
- Conhecer a história local e as necessidades dos seus alunos em relação ao seu conhecimento;
- Investigar e usar a história, a cultura e as artes visuais locais como inspiração para a criação de produtos culturais;
- Expressar questões do Património Cultural; e

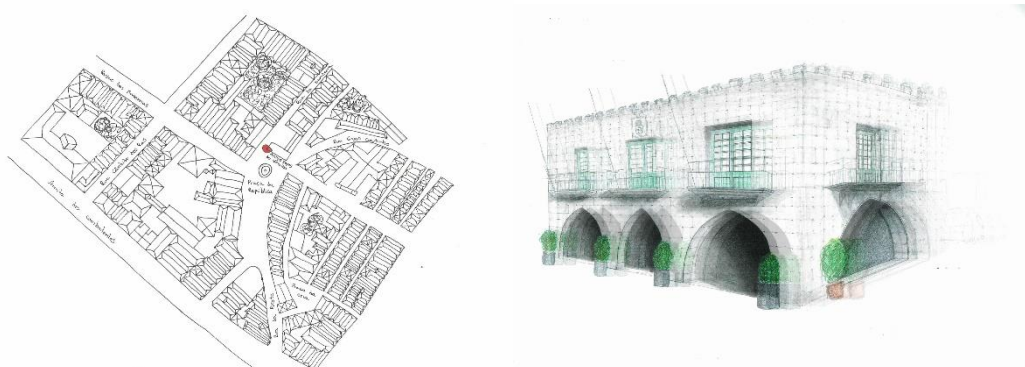
- Refletir sobre a noção de cidadania democrática, a partir da participação consciente da ligação da escola ao meio e à comunidade.



Figs. 13 & 14 Estação de Caminho-de-ferro (1878) & Navio Hospital Gil Eannes (1955) © Arquivo Municipal e Município de Viana do Castelo, 2017

A turma de 2º ano de CTESP - AT desenvolveu, segundo Raquel Moreira, responsável da Unidade Curricular de Desenho e Visualização Digital, um projeto dedicado ao Património Imóvel da cidade de Viana do Castelo, de diferentes épocas e tipologias (Figs. 15, 16, 17 & 18). Esta atividade envolveu a criação de um percurso coletivo, a seleção e o mapeamento de um conjunto de imóveis, o desenho de observação no exterior, a pesquisa e recolha de imagens e também o desenho digital, resultando na elaboração de portfólios individuais dedicados a diferentes monumentos.

Através do recurso a diferentes meios procurou-se não só contribuir para dar a conhecer a diversidade do Património Cultural e sensibilizar para a sua valorização, como também estimular a criatividade dos estudantes, convidando-os a apresentar propostas de intervenção artística sobre os monumentos, a partir dos diferentes registos obtidos. Estes trabalhos deram origem a um vídeo coletivo e foram ainda apresentados numa mostra que teve lugar no átrio da ESE-IPVC.



Figs. 15 & 16 Antigos Paços do Concelho (mapa); Antigos Paços do Concelho © Tiago Arantes, 2017

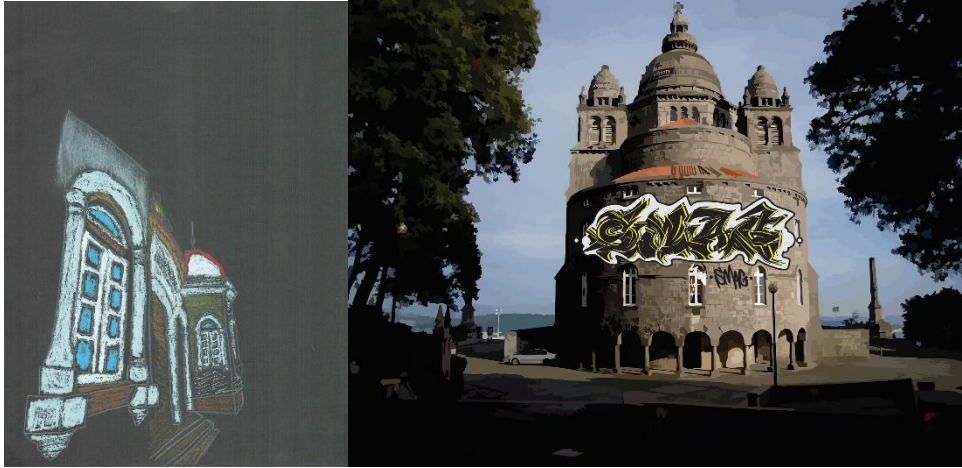


Fig. 17 Elevador de Santa Luzia © João Carqueijó, 2017 Fig. 18 Basílica de Santa Luzia © António Caleiro, 2017

Em simultâneo com outras iniciativas os alunos e professores dos vários cursos da ESEVC deram seguimento ao projeto “Vivências Artísticas”, cujo subtema do ano letivo de 2017/2018 foi intitulado de “Património Cultural” (Almeida & Pontes, 2018). Com a preparação, monitorização e reflexão do referido projeto, ao longo do ano letivo, foram trabalhados vários conteúdos no âmbito do subtema traçado. Desta forma, com o objetivo de serem exploradas, de forma integradora, as diferentes áreas artísticas com crianças dos Jardins-de-infância e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram planificadas diversas atividades artísticas ao longo do ano letivo, em diversas unidades curriculares, tendo proporcionado vivências artísticas, fomentando o espírito crítico e criativo, realçando e sensibilizando para importância do papel das artes na formação integral do indivíduo, do trabalho em equipa na consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação, bem como a consolidação da importância e preservação do património cultural local através da participação das oficinas de expressão musical, oficinas de expressão plástica, oficina das ciências, exposições e performances artísticas. A referida temática ao ser trabalhada ao longo do ano letivo proporcionou o amadurecimento e consolidação do tema de modo sustentado na medida que proporcionou espaços de debate e reflexão sobre o tema ao longo de todo o processo aos alunos participantes da ESEVC (250 alunos) e das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico que participaram na apresentação final (420 crianças). Deste os brainstormings iniciais, à seleção e planificação das atividades, construção dos materiais/adereços, decoração dos espaços, figurinos, guarda-roupa, implementação, avaliação e reflexões finais a consciencialização das problemáticas associadas ao tema e à importância da preservação no nosso património local foi sendo alicerçado através das atividades artísticas ao mesmo tempo que era consolidado o sentido de pertença e de identidade cultural.

Nota conclusiva:

Com a coadjuvação das várias iniciativas apresentadas podemos concluir que houve impactos diretos sobre a valorização e reconhecimento imediato sobre o património cultural local, mas também se perspetivam impactos indiretos imateriais que são difíceis de quantificar e que em conjunto podem promover alterações sociais e culturais significativas. Assim, em suma concluímos que houve:

1. Impactos positivos do Património Cultural e Estudos Culturais na abordagem de questões tecnológicas e educacionais e na contribuição para o capital social e cultural dos estudantes envolvidos;
2. Ênfase nos contactos com as autoridades locais e nas áreas científicas das Instituições de Ensino Superior e Instituições parceiras de Educação Básica, que anteriormente não tinham trabalhado a cultura, como conceito chave;
3. Combinação de forma imaginativa da cultura local com questões do domínio social e da educação;
4. Reforço de parcerias, partilha de aprendizagens e contributo com novas perspetivas de serviços à comunidade e de articulação de saberes entre áreas científicas e disciplinares diversas

Recomendações

A análise dos dados foi feita a partir da recolha de informação sobre lendas e seleção de conceitos da História, de Artes Visuais e Performativas (Música e Teatro) centrados na Educação Patrimonial que a Arte ajudou a (re)descobrir tanto a cultura local e também a:

- Explorar parcerias estratégicas culturais inclusivas para apoiar a disseminação da aprendizagem e desenvolvimento de parcerias.
- Desenvolver e alargar o planeamento cultural, direcionado a intermediários culturais locais.
- Desenvolver e implementar uma estratégia nacional para o uso da cultura na realização de uma variedade de objetivos, através de diversos estudos de caso.
- Realizar e disseminar a investigação desenvolvida a nível regional, nacional e internacional, partilhando boas práticas que ilustrem a eficácia de boas práticas de avaliação.

As abordagens de planeamento cultural encorajaram na primeira etapa uma compreensão da cultura não como um "acréscimo", mas como parte integrante do desenvolvimento local. A equipa de pesquisa desenvolveu um trabalho interdisciplinar e uma colaboração interinstitucional, pois o projeto promoveu a criação de novas parcerias, que permitiram formas inovadoras de pensar sobre Educação Patrimonial e Aprendizagem de Serviço, por meio da conciliação de artes, turismo e tecnologias. Valeu a pena?

O projeto funcionou como um catalisador para um trabalho maior conjunto no âmbito da articulação da Educação Patrimonial com as Tecnologias. Por outro lado, os estudos culturais aprenderam mais sobre as necessidades dos parceiros e seus clientes, e esses parceiros têm uma compreensão muito melhor do valor que o Património Cultural pode proporcionar ao seu trabalho.

Referências Bibliográficas

- Almeida, C. (1993). O Património: Riegl e Hoje. In *Revista da Faculdade de Letras – História*, II Série, vol. X., 407-416. Porto: FLUP.
- Almeida, C. & Pontes, A. (2017). Vivências Artísticas: Projeto integrador. In *Revista Diálogos com a Arte: arte, cultura e educação*, 7, 25-36 - ISSN 2183-1726 <http://www.es.eipvc.pt/revistadiálogoscomaarte/>
- Barca, I. (2017). História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. *Intelligere*, 3(2), 77-89.
- Botelho, J. A. (2001). A representação das Obras da Misericórdia nos azulejos da Igreja da Santa Casa da Misericórdia de Viana do Castelo in *I Congresso das Misericórdias do Alto Minho*, 178 – 203. Viana do Castelo.
- Caldas, J. V. & Gomes, P. V. (1990). *Viana do Castelo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Castro, J. (2009). "We, Them and the Others" – Historical thinking and intercultural ideas of Portuguese students." *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 9, 1: 47-58.
- Celho, N. (1982). *A literatura infantil*. São Paulo: Quirón.
- Duarte, A. (1994). *Educação Patrimonial- Guia para Professores, Educadores e Monitores de Museus e Tempos Livres*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, F. (1990). *Viana Monumental e Artística*. Viana do Castelo: Grupo Desportivo e Cultural dos Estaleiros Navais de Viana do Castelo.
- Marques, G. (2011). A importância do conhecimento histórico na construção identitária e social das primeiras idades. *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação - Educação, Território e (Des)igualdades 1*, 184 – 198. Porto: FLUP. ISBN: 978-972-95945-7-1.
- Marques, G. (2014). Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo. *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*, ed. Glória Solé, 189 - 212. ISBN: 978-989-8525-31-4. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Marques, G. & Barbosa, I. (2015). Identidade local e descoberta do Património no dia-a-dia. *II Seminário Internacional de Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, 261 - 284. ISBN: 978-989-8525-43-7. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Marques, G. (2017). *No Reino do Vinho dos Homens: uma viagem pelos Mosteiros, Vinho e Gastronomia do Noroeste de Portugal*. Porto: Esencia del Lugar e Sérgio Jacques.
- Marques, R. (2003). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- ME (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1º Ciclo do Ensino Básico: Educação Artística-Artes Visuais*. Lisboa: M.E. 2018
- Moura, A.; Alves, J. M.; Escalreira, J.; Magalhães, C. & Jácomo, A. (2015). Challenges to Cultural Learning through International Cooperation: Festival of Sra. d'Agonia – Portugal, In *International Journal of Business and Social Science*, V.6, nº7, 100-106. ISSN/ISBN: 2219-6021. <http://ijbssnet.com/journals/>

- Moura, A. & Gonçalves, T. (2015). Cidadania ativa, arte contemporânea e educação intercultural: um estudo de caso na formação de professores (Active citizenship, contemporary art and intercultural education: teacher training case study), In Revista *Saber & Educar*, Vol. 20, Porto: ESEPF. 62-71. ISSN 1647-2144
- Moura, A. & Fernandes, C. (2005). Literatura infantil e construção da cidadania: implementação de estratégias interdisciplinares com artes visuais, In *Expressão- Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria: UFSM, (2), 20-28.
- Moura, A. (2002). Uma Crítica Multicultural ao Ensino do Património Artístico nas Escolas Portuguesas do 2º Ciclo. In *Revista Galega do Ensino*, nº 34, 191-213.
- Opazo, H.; Aramburuzabala, P. & García-Peinado, R. (2014). *Servive-Learning Methodology As a Tool of Ethical Development: Reflections From The University Experience*, Vol.6, (1), 1531. Madrid: AISHE-J.
- Pacheco, H. (1997). *Da Escola, Da Cidade, De Ramalde*. Porto: Edição da Junta de Freguesia de Ramalde.
- Silva, J. H. P. da (1983). *Estudos sobre o Maneirismo*. Lisboa: Presença
- Telmo, I. (1994). *O Património e a Escola: do Passado ao Futuro*. Lisboa: Texto Editores.

Raquel PachecoInvestigadora de pós doutoramento pelo CIAC-Centro de Investigação em Artes e Comunicação/FCT
raquel.pacheco@gmail.com**RESUMO**

Com base na nossa experiência como docente, este artigo tem como objetivo analisar as práticas de produção audiovisual e seus conteúdos, num contexto participativo com jovens universitários entre os 19 e 23 anos. Como aporte teórico, discutimos a linguagem audiovisual a partir da educação para os media, utilizando a pedagogia participativa (Freire, 2005) no âmbito universitário. Analisamos neste texto nossa prática docente, durante os anos letivos de 2016 e 2018, no curso de Ciências da Comunicação quando ministramos a cadeira Atelier de Televisão I e II onde a linguagem audiovisual trabalhada de modo teórico/prático com os jovens é a principal temática.

Palavras-chave: Linguagem audiovisual; Educação para os media; Jovens; Literacia fílmica e audiovisual; Pedagogia participativa.

ABSTRACT

Based on our experience as a teacher, this article aims to analyze audiovisual production practices and their contents, in a participatory context with university students between the ages of 19 and 23. As a theoretical contribution, we discuss the audiovisual language from education to the media, using participatory pedagogy (Freire, 2005) in the university context. We analyze in this text our teaching practice, during the 2016 and 2018 academic years, in the Communication Sciences course when we ministered to the Atelier de Televisão I and II chair where the audiovisual language worked in a theoretical / practical way with young people is the main theme.

Keywords: Audiovisual language; Media education; Young; Film and audiovisual literacy; Participatory pedagogy.

Introdução

Vivemos numa cultura saturada de estímulos audiovisuais, consumidores de imagens fixas e em movimento, os jovens (e também crianças e adultos), estão constantemente em contato com vídeos, fotografias e imagens visuais de modo geral. O cinema dominante tem vindo a manifestar uma forte tendência para se transformar num videojogo em grande ecrã enquanto o ecrã de televisão toma cada vez mais a forma de um buraco de fechadura, ou seja, o visual tende a ocupar o lugar da imagem. Num tempo em que as imagens que nos são dadas do mundo tendem a confundir o nosso olhar, refletir sobre a imagem e o som não é uma atividade supérflua.

Com o surgimento e a emergência de novos media observamos que as estruturas de poder historicamente estabelecidas, foram de certo modo abaladas, pois qualquer pessoa não profissional pode ser produtora de conteúdos e atingir quaisquer e grandes audiências (Siqueira, 2014). Assim os dispositivos digitais permitem que sejamos produtores e divulgadores de todo material produzido, o protagonismo já não está apenas do lado dos que possuem o poder, já que, através desta lógica, anónimos podem se tornar produtores de conteúdos mediáticos.

Neste cenário, a educação tem um papel importante e a área que chamamos de educação para os media pode oferecer as bases para um trabalho crítico e inovador com, sobre e através dos media. Além de reconhecermos o enorme poder dos media, também podemos dizer que estes organizam, ou nos ajudam a organizar, a nossa ligação diária com o mundo, a agenda, a hierarquização das informações, selecionadas pelos media que exercem uma enorme influência sobre os juízos que fazemos relativamente a cada acontecimento por eles anunciado/retratado. Queiramos ou não, estruturamos nossa relação com o mundo em função das informações fornecidas pelos media. Politicamente, os media podem ser trabalhados em função dos interesses das classes dominantes (grandes corporações, políticas e políticos etc.). Estas representações do mundo, nos levam a uma relação, até ao momento desconhecida, que se mistura com a relação que mantemos diariamente com o outro (Gonnet, 2007).

O foco deste artigo é refletir sobre as temáticas trabalhadas na cadeira Atelier de Televisão I e II (lecionada pela docente/autora deste artigo), observando e analisando como as atividades práticas e teóricas são abordadas através de uma lógica pedagógica baseada no trabalho e estudos desenvolvidos por Paulo Freire ao longo da sua vida. Como se constitui a linguagem audiovisual dentro do curso de licenciatura em Ciências da Comunicação? Como o trabalho prático influencia na dinâmica das aulas e em relação aos alunos? Com base na nossa prática docente estas questões nos permitem discutir como os alunos participam no processo de aprendizagem, na elaboração dos conteúdos audiovisuais por eles produzidos, através de uma dinâmica pedagógica que valoriza a participação, autonomia e a cooperação (Freire, 2005; Morin, 2002; Orofino, 2005; Sodré, 2012).

Jovens e linguagem audiovisual

Em Portugal, nos anos 1960, os jovens universitários eram, para determinados setores da sociedade portuguesa, um dos problemas mais preocupantes. O contingente de alunos que começaram, nesta época, a invadir as universidades, suplantava a capacidade de absorção destas instituições, dando assim a impressão que estas estavam a encaminhar-se para uma

situação de crise generalizada. As universidades, por outro lado, estavam cristalizadas em moldes institucionais ultrapassados, necessitando de uma reforma geral (Pacheco, 2009).

Se nos dias de hoje um dos grandes problemas dos jovens universitários é a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, as dificuldades dos jovens na década de 1960, em Portugal, eram diretamente relacionadas aos adultos. Suas preocupações eram traduzidas como uma forma de protesto contra as gerações mais velhas, contra o poder e o regime político que não facilitava a sua participação, a nível institucional, o que terminava por conduzi-los a organizar-se nos movimentos estudantis, como forma de responder a estas problemáticas. Machado Pais (2003:34) afirma que “nos anos 1980 houve uma ruptura nas representações sociais dominantes sobre a juventude. À juventude militante, utópica e cultivadora da solidariedade dos anos 60 e princípios da década de 70, a *doxa* dominante, contrapõe uma juventude mais céptica, pragmática e individualista”.

Referindo-se a Bourdieu (em *Questões de Sociologia*), Pais (2003:28) nos mostra que constitui clara manipulação ao se falar dos jovens como uma unidade social, ou como grupo que possui interesses comuns e de se relacionarem esses interesses a uma faixa de idades. A tentativa de tornar o jovem como se fizesse parte de uma cultura unitária, ou seja, de uma cultura juvenil, não corresponde ao que de fato acontece no quotidiano, na realidade. Pais (2003) propõe não apenas explorarmos as possíveis similaridades entre jovens ou grupos de jovens, mas também as diferenças sociais que existem entre eles, através de uma desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspetos da construção (ideológica) da juventude que, em forma de mito, nos é dada como entidade homogénea.

A juventude, ao longo da história, sublinha Machado Pais (2003:30), “tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados problemas sociais. Se os jovens não se esforçam para contornar esses problemas, correm mesmo riscos de serem apelidados de irresponsáveis ou desinteressados”. Por corresponder a um conjunto de responsabilidades, o adulto é normalmente considerado “responsável”, pois tem um trabalho fixo e remunerado, constituiu família e tem os mais diversos tipos de despesas (casa, filhos, etc.). A partir do momento que vão contraindo estas responsabilidades os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos. O processo de construção de uma visão dos jovens através dos seus quotidianos permite descobrir a diversidade de comportamento entre eles. Movendo-se em diferentes contextos sociais, os jovens partilham diferentes linguagens, comportamentos, modos de se vestirem e valores. “Mais do que uma força social, ao longo dos tempos nas sociedades ocidentais a juventude foi-se tornando uma marca social, uma norma

construída social e historicamente que, simbolicamente, unifica um grupo composto por grande heterogeneidade” (Carvalho e Brites, 2006:57). As diferentes culturas juvenis e os diferentes significados que os próprios jovens atribuem em seus percursos de vida, jeitos de pensar e sentir, influenciam suas trajetórias que também são marcadas por seus contextos de vida. O universo dos jovens é marcado por símbolos, objetos e eventos. As roupas, as linguagens, a música e as expressões corporais são símbolos de que se utilizam e que precisamos compreender nos seus significados para entendermos a importância que estes símbolos têm para cada indivíduo.

Analisamos, então, como os jovens em contexto universitário se utilizam da cadeira de Atelier de Televisão I e II, onde o contexto trabalhado é a linguagem audiovisual de forma abrangente, nos seus diferentes formatos, plataformas e ecrãs de exibição, privilegiando igualmente a técnica e o conteúdo. Considerando que o cinema e o audiovisual estão inseridos dentro da educação para os media, como uma área fundamental para a aquisição de uma literacia mediática completa e que a educação para os media é conhecer seus contextos, suas culturas e linguagens de modo a saber conjugar as tecnologias e estas mesmas linguagens. Os teóricos desde sempre tentam explicar este encantamento do ser humano pelas imagens em movimento, imagens estas que surgiram com o cinema até chegarem aos dias atuais, onde assistimos a uma saturação imagética.

Pedagogias educativas: escolástica e participação

A escolástica, do latim *scholasticus*, e este por sua vez do grego *σχολαστικός*, que pertence à escola, foi o método de pensamento dominante no ensino das universidades medievais europeias entre os anos de 1100 a 1500 (e prosseguiu até às sociedades modernas como veremos mais à frente). Considerado um método de aprendizagem, a escolástica nasceu nas escolas monásticas cristãs, de modo a conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional, especialmente o da filosofia grega. Na escolástica, a memória, por exemplo, é muito mais exercitada do que o pensamento reflexivo, por exercícios que propiciam a simples memorização passiva de textos, ou seja, não acontecem reflexões e críticas sobre esses exercícios, o que não permite o desenvolvimento da inteligência.

As principais características da escolástica que suscitam críticas, principalmente por parte dos humanistas são: 1) sendo memorista, não prioriza o exercício da razão; 2) sendo emuladora, faz com que não haja uma busca conjunta da verdade, mas sim uma ferrenha defesa ou refutação de algum ponto de vista; 3) sendo classista, não valoriza o ensino e a aprendizagem das línguas vernáculas; 4) sendo livresca, não procura buscar conhecimento na realidade do mundo; 5)

sendo punitiva, não procura corrigir os possíveis equívocos do indivíduo através da demonstração racional de seus enganos, mas sim por humilhações corporais e morais, com o uso de chibatadas e de palmatórias, por exemplo; 6) sendo intelectualista, o vigor físico, tão importante para se ter também boa saúde mental, é praticamente esquecido (Alessio, 2002). Após séculos de implementação na Europa, com 70 sedes universitárias ao fim do século XIV, a Escolástica e a Universidade, como afirma Alessio (2002), se confundem também em seu declínio comum, abrindo espaço para o humanismo que se mostra mais vigoroso a partir do século XV e será constituído como uma cultura livre e radicalmente antiescolástica. Segundo Teixeira (1959), quantificar o vigor da resistência das influências e tradições escolásticas da Idade Média, presentes no sistema escolar da época moderna e mesmo contemporânea, principalmente no ensino dito médio e superior. Deste modo, muito encontramos, ainda nos dias de hoje, da filosofia escolástica permeando o ambiente acadêmico/universitário. Dentro do processo educativo, e, seguindo esta linha, existem duas concepções básicas que gostaríamos de ressaltar:

A) A primeira, entende que a educação se destina a “transmitir” (ou “difundir”) conhecimentos, valores e normas de conduta das gerações passadas (ou fontes de conhecimento, do saber ou do poder) às gerações actuais, para adaptá-las à sociedade. Nesta concepção, a teoria de ensino que orienta os métodos e as técnicas pedagógicas é a do **estímulo/resposta/recompensa** (behaviorismo).

B) A segunda concepção de educação, considera a pessoa sujeito de sua ação, que exercita sua inteligência, seu raciocínio e sua criatividade na busca de soluções e decisões que sejam capazes de modificar ou transformar seu mundo físico e social. Seu objetivo é o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o desenvolvimento económico, social, cultural, tecnológico e político. Nesta concepção já não se admite relacionamento educacional tipo educador “sabe tudo” e aluno “ignorante da realidade”. A relação entre educador e educando passa a ser do tipo horizontal, centrada no diálogo entre “sujeitos” e não no monólogo do professor (sujeito, ativo e agente) frente ao aluno (objeto, recipiente, passivo e ouvinte).

A Pedagogia da Transmissão, denominada por Paulo Freire como Conceção Bancária da Educação, “fundamenta-se no caráter legal das normas e regulamentos oficiais que serviram e servem para despersonalizar as atividades dos professores e o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar” (2005:94). Deste modo o trabalho que vamos analisar busca seguir a segunda concepção de educação tendo a linguagem e a produção audiovisual como

mecanismo de liberdade, autonomia, empoderamento, auto conhecimento e reflexão crítica, suas dinâmicas e constrangimentos serão apresentados a seguir.

Dinâmicas em análise

Para atingir os objetivos estabelecidos, este estudo utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, através da pesquisa-ação (Barbier, 1985), da observação participante e do vídeo participativo (Robertson & Shaw, 1997). Os conteúdos audiovisuais realizados pelos jovens e a análise do material produzido durante as aulas permitiu que houvesse uma dinâmica participativa. Entre o ano de 2016 e 2018 realizamos o trabalho como docente na cadeira Atelier de Televisão (AT) I e II no qual utilizamos a metodologia participativa, baseada na ideologia de Paulo Freire (2005), e tínhamos como objetivo trabalhar a linguagem audiovisual, com estes jovens, de modo prático e teórico e analisar o dia a dia deste trabalho sob esta perspectiva. Deste modo, o atelier - ou oficina de trabalho – de televisão, que supostamente deveria ensinar trabalhos para a televisão, baseada numa estratégia pedagógica mais humanizada e atual, ao invés disso, desenvolvemos um trabalho sobre o audiovisual e suas linguagens, onde a televisão teve o papel como mais uma plataforma de exibição, com suas dinâmicas e mecanismos.

Construímos todo conteúdo programático do curso e a partir deste documento, aprovado pelo Conselho Científico, passamos a trabalhar a linguagem audiovisual utilizando a pedagogia freireana para enfatizar o processo dialógico. Pois acreditamos que as tecnologias sozinhas não são capazes de transformar os processos de ensino e aprendizagem. Para que ocorra uma transformação no processo educativo, nas relações educativas, é preciso um projeto político, pedagógico, dialógico, problematizador e aberto para novos modos de representação (Orofino, 2005). O objetivo principal foi que os jovens universitários do curso de ciências da comunicação tivessem contato, enquanto produtores, com a dinâmica audiovisual, aprendendo a trabalhar, paralelamente, o conteúdo e a técnica.

No primeiro dia de aula cada aluno era convidado a pensar e expressar sobre a área que pretendia seguir dentro do campo das ciências da comunicação: jornalismo (que tipo?), publicidade, relações públicas, comunicação organizacional etc. Deste modo eles eram encorajados a desenvolver projetos audiovisuais dentro de suas áreas de predileção. Alguns não faziam a menor ideia da área que desejavam seguir enquanto outros preferiam explorar áreas diversas como o cinema, por exemplo, desenvolvendo projetos e realizando uma curta metragem. Eram livres para pensar sobre a área, tema, plataformas de exibição e formato do conteúdo audiovisual em função dos seus interesses e gostos pessoais, alguns trabalhos

poderiam ser realizados em grupo e outros de forma individual. Todo este trabalho mais direcionado e focado no aluno enquanto sujeito só se tornava possível devido a subdivisão das turmas, que possibilitava que cada turma do AT tivesse, no máximo, entre 15 e 17 alunos. Após a aula das apresentações, convidávamos os estudantes para que refletissem e escrevessem sobre as expectativas em relação a cadeira, o que incluía objetivos, identificações e propósitos pessoais. Sendo este atelier dividido em parte I e II, implementado no último ano do curso, os alunos desenvolveram durante dois semestres suas capacidades e projetos audiovisuais, tendo a possibilidade de construir e enriquecer seu próprio portfólio, sempre dentro do contexto das ciências da comunicação. Segundo o conteúdo programático da cadeira, no final do ano letivo o estudante deve estar apto a conhecer e saber expressar-se através do audiovisual dentro das ciências da comunicação.

Antes de introduzir a linguagem audiovisual, a fotografia era apresentada de modo peculiar para jovens que nasceram nos dias que se seguem, na era do digital e das novas tecnologias. Depois vinham os jogos óticos e finalmente os princípios do cinema, a medida que contávamos a história do cinema até chegar ao audiovisual, ilustrávamos com filmes e imagens. O cinema é a base do audiovisual (Pacheco, 2016), o cinematógrafo construído no final do século XIX pelos irmãos Lumière, foi o precursor de toda esta panóplia audiovisual a qual temos acesso através das novas tecnologias nos dias que se seguem. Quando o cinema sai da sala escura, deixa de ser exibido apenas no grande ecrã ele “se multiplica em formas e dispositivos que as artes visuais estão constantemente renovando: múltiplas telas, projetores móveis, intervenções dos espectadores” (Migliorin, 2015:185). Deste modo as aulas vão construindo uma relação entre a teoria e prática através do audiovisual, onde se está constantemente presente as dinâmicas da vida e a realidade do contexto de vida de cada aluno e da docente. A relação entre a teoria e a prática no audiovisual/cinema, possibilita e solicita que todo este contexto venha a tona para que não ocorra que:

“Nossa experiência na universidade venha nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos: é um ballet de conceitos” (Freire e Shor, 1987:131).

Não (é nosso interesse) foi objetivo cair neste tipo de dança puramente conceitual, deste modo vamos trançando o conteúdo com a técnica, mesclando “o que fazer” ao com “como fazer”, aulas meio técnicas e meio reflexivas, meio teóricas e meio práticas, discussões que vão surgindo a medida que cada estudante vai percecionando o que é o audiovisual e como funciona

sua linguagem, sendo assim mais dialógico. A aula é gerida e avança de acordo com a dinâmica de aprendizagem de cada grupo, com o interesse geral e de acordo com as questões que vão surgindo. O trabalho varia de grupo para grupo, o que resulta no semestre anterior muito provavelmente não se repetirá no semestre seguinte, cada grupo é único nos seus interesses, nas suas dinâmicas, apesar de existirem muitos pontos e interesses em comum. Esta filosofia de trabalho possibilita um resgate da identidade de cada jovem e do seu contexto comunitário, pois ao longo do trabalho estimulamos e buscamos reforçar laços culturais, identidades e origens, principalmente através do planeamento e da execução dos conteúdos audiovisuais. E por outro lado estimulamos a observação do audiovisual numa escala global, de modo que os estudantes consigam observar as diferentes culturas e identidades refletidas nos diferentes contextos e conteúdos audiovisuais.

A base do trabalho é o nível de literacia fílmica e audiovisual de cada aluno, o que sabe, de modo individual e coletivo, teórico e prático, sobre esta temática. Deste modo são estimulados a falarem sobre suas experiências com o audiovisual e a ouvirem os colegas, para que todos aprendem com todos. A frase da professora do ensino básico: “Vamos ouvir o colega, pois a dúvida de um pode ser a dúvida de todos”, é constantemente repetida pela docente, enfatizando a dialogia necessária na práxis freireana. Com o decorrer das aulas os estudantes, a partir dos seus interesses, começam a desenvolver projetos e conteúdos audiovisuais, que deverão ser avaliados pela docente. Avaliar conteúdos audiovisuais não é uma tarefa simples, pois a criação e a arte não são artigos palpáveis ou calculáveis. Deste modo construímos uma grelha de avaliação com os seguintes itens: projeto escrito, objetivo, fotografia, criatividade (autoral), edição, inovação/ética, produção, figurino-caracterização-cenário-arte, áudio e qualidade. De modo a irmos trabalhando cada ponto e tornando o obrigatório momento avaliativo em algo um pouco mais significativo. Cada trabalho realizado é visualizado por toda a turma e a análise do produto produzido faz parte da avaliação da docente, a medida que vamos apontando erros e acertos, vamos buscando compreender como se deu a dinâmica da produção, e ficamos a descobrir pontos positivos e negativos, daquilo que estávamos a trabalhar em sala de aula. Com base na nossa prática docente estas questões nos permitem discutir como os alunos participam no processo de aprendizagem, na elaboração dos conteúdos audiovisuais por eles produzidos, através de uma dinâmica pedagógica que valoriza a participação, autonomia e a cooperação entre a turma.

Morin (1997) considera que o cinema é como o sonho e o imaginário humano que chama de fenómeno de projeção-identificação, onde o espectador tende a incorporar nele próprio as personagens do ecrã em função de semelhanças físicas e morais que nelas encontre. Deste

modo o cinema “traz um modo de fazer relações entre imagens, sujeitos, discursos, objetos, narrativas que transfiguram, por assim dizer, outros espaços e relações” (Migliorin, 2015:185). Acreditamos que na relação de produção, quando os alunos praticam seus próprios conteúdos não é diferente, esta relação se dá do mesmo modo, só que este sai do papel de espectador, e, como escrevemos no início deste artigo, assume o papel de produtor, de realizador e muda seu ângulo de visão, vai aprendendo a trocar sua lente. E, neste caso, é mesmo este o papel da docente, colaborar para que estes jovens sintam-se capazes de desempenharem seus papéis de produtores, onde compreendem a necessidade de assumirem responsabilidades sobre aquilo que pensam e fazem, e que desejam fazer.

Considerações finais

As aulas do AT I e II a partir de diversas dinâmicas e produções realizadas pelos alunos sob a coordenação, desenvolvida de forma horizontalizada, pela docente possibilitou que os envolvidos atingissem, através da pedagogia participativa (Freire, 2005), os objetivos presentes no conteúdo programático das cadeiras. Ao observarmos as primeiras produções audiovisuais realizadas pelos jovens e seus últimos trabalhos concluímos que existiu uma melhoria na qualidade destes produtos através de uma aprendizagem crescente que envolveu tanto as questões técnicas como as que envolveram os conteúdos. Antes de iniciar a programação das aulas, o grupo fez uma dinâmica para ajustar as atividades que pretendiam desenvolver com as perspectivas da docente e o tempo disponível.

Entretanto, ao longo destes semestres observamos que alguns alunos demonstraram uma certa dificuldade em se adaptar a esta dinâmica participativa. Foi possível perceber que nem todos os indicadores foram atingidos de forma plena e algumas dimensões são mais difíceis de trabalhar de acordo com a adaptação e entrega de cada aluno a esta dinâmica. De acordo com o universo acadêmico e estudos na área da educação, poucos são os professores que desenvolvem este tipo de metodologia no ensino dito superior. Outra questão que analisamos foi, por exemplo, a dimensão de ideologia e valores, que influenciam a prática dos jovens diante da criação audiovisual. Concluímos que esta metodologia unida ao audiovisual mostrou, portanto, um novo caminho para abordar os conteúdos programáticos, juntamente com o olhar dos jovens. De modo geral, a análise das oficinas e dos materiais produzidos pelos alunos demonstraram abrangência cultural e expressão criativa, de acordo com a identidade e as bagagens experienciais de cada sujeito participante. De modo singular e também revelando um interessante contexto colaborativo e da percepção de cada sujeito dentro do grupo e deste grupo como um todo.

Referências bibliográficas

- Alessio, F. (2002). *Escolástica*, in J. LE GOFF e J. C. SCHMITT (orgs). Dicionário Temático de História Medieval. Bauru: EDUSC.
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Carvalho, Maria João Leote e Brites, Maria José (2006). *Em torno da condição de jovem: A (re)construção social da juventude* in Infância e Juventude nº 4/06, p. 9-67.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. e SHOR, I. (2006). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os media – As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Migliorin, Cezar (2015). *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes o para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Orofino, M. I. (2005). *Mídias e Mediação Escolar. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Pacheco, R. (2009). *Jovens, Media e Estereótipos: Diário de Campo numa Escola dita Problemática*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pacheco, R. (2016). *Cinema e Educação. Estudo de Caso no Brasil e em Portugal*. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação, Universidade Nova de Lisboa.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Robertson, C. & Shaw, J. (1997). *Participatory Video: A practical approach to using video creatively in group developmental work*. Oxford: Routledge.
- Siqueira, A. B. (2014). “Mídia-educação na formação de professores”, in ELEÁ, I. (ed.). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).
- Sodré, M. (2012). *Reinventando a Educação. Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Teixeira, A. ([1966] 2001). *O problema de formação do magistério*. Brasília: Segunda Edição, n. 200/201/202, p. 199-206.
- Xavier, I. (2005). *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra.

PEDAGOGIA E DIDÁTICA

RESUMO

A investigação intitulada “Interdisciplinaridade entre Educação Artística e Literatura: Teatro de Fantoche Sobre a Mrizinha” foi desenvolvida com a finalidade de explorar a eficácia de novas estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem em relação à interdisciplinaridade entre as duas áreas em estudo. Foi elaborado, implementado e avaliado um projeto com o mesmo título, na escola José Lopes da Silva da Cidade da Ponta do Sol, para quinze alunos da Turma B, do 5º ano de escolaridade – 2º Ciclo do Ensino Básico, durante os meses de setembro de 2016 e junho de 2017. Participaram ainda na Investigação-Ação, oito professores da respetiva escola, sendo um colaborador da pesquisa e três coordenadores pedagógicos (uma da área de Educação Artística e participante na pesquisa). Os resultados desta investigação sugerem que a interdisciplinaridade possibilita aos professores a quebra de paradigmas antes presos unicamente ao contexto da área de formação, para novos olhares sobre a forma de pensar um objeto de estudo. Surge como uma ferramenta necessária à promoção do ensino/aprendizagem entre áreas diversificadas. É uma realidade que implica novos desafios que poderão abrir caminhos e proporcionar oportunidades para a implementação de inovações educacionais.

Palavras-Chave: Educação Artística; Interdisciplinaridade; Investigação-Ação; Cabo-Verde

ABSTRACT

The research entitled "Interdisciplinarity between Arts Education and Literature: Theater of Puppet About Mrizinha" was developed with the purpose of exploring the efficacy of new strategies and methodologies of teaching / learning in relation to interdisciplinarity between the two areas under study. A project with the same title was developed, implemented and evaluated at the José Lopes da Silva School in the City of Ponta do Sol, for fifteen students of Class B, of the 5th year of schooling - 2nd Cycle of Basic Education, during the months of September 2016 and June 2017. Eight teachers from this school participated in the Action Research, being one collaborator of the research and three pedagogical coordinators (one with expertise in Art Education and participant in the research). The findings of this research suggest that interdisciplinarity allows teachers to break paradigms previously confined solely in the context of the training area, for new looks on the way of thinking a research topic. It emerges as a necessary tool to promote teaching/learning between diverse areas. It is a reality that implies new challenges that can open up new paths and provide opportunities for the implementation of educational innovations.

Keywords: Artistic Education; Interdisciplinarity; Action Research; Cape Verde

1. Interdisciplinaridade entre Educação Artística e Literatura

Esta investigação procurou dar a conhecer os fatores favoráveis inerentes à interdisciplinaridade, tendo explorado com êxito novas estratégias e metodologias no contexto do Ensino Básico, na escola José Lopes da Silva. As suas finalidades foram as seguintes:

- Explorar a eficácia e os fatores favoráveis inerentes à interdisciplinaridade entre a Educação Artística e a Literatura;
- Testar recursos didáticos e artísticos na exploração de textos literários;
- Realçar a importância do ensino/aprendizagem da Educação Artística no Ensino Básico;

A investigação desenvolveu-se atendendo às seguintes questões-chave:

- Que estratégias podem ser utilizadas para interligar a Literatura e a Educação Artística?
- Que dificuldades os professores e outros Profissionais da Educação enfrentam aquando da interdisciplinaridade entre Literatura e Educação Artística?
- Como pode o Teatro de Fantoche ser usado como estratégia de ensino na exploração de textos literários?

Foi aplicado um questionário a um grupo de professores do Ensino Básico, que nos levou a crer que são diversificadas as estratégias que podem ser usadas aquando da interdisciplinaridade entre a Educação Artística e a Literatura, e em muitos casos dependem da motivação e da vontade dos professores, do grupo de alunos que têm e, em parte, dos recursos disponíveis. Na visão desses professores, essas duas áreas deveriam ser trabalhadas de uma forma simbiótica, neste sentido, as aulas teriam um caráter menos fastidioso e passariam a ser mais produtivas pelo facto de transmitirem algo novo, servindo assim de quebra-gelo entre os momentos em que se termina uma atividade que exige muito desgaste mental. Isto deixa claro que deveria haver uma complementaridade entre a teoria e a prática, o saber e o saber fazer, formando assim alunos com espírito criativo e crítico.

Igualmente, as entrevistas dos coordenadores da equipa pedagógica deixam transparecer que as áreas de Educação Artística e Literatura estão intimamente ligadas, pois tanto quanto a Educação Artística, a Literatura é na sua essência uma manifestação cultural. Nos seus dizeres, os Educadores devem aproveitar as áreas artística e literária para trabalhar a interdisciplinaridade, visto que ambas contribuem para uma aprendizagem sólida, significativa e lúdica. Desta forma o aluno envolve-se na sua própria aprendizagem de forma ativa, de acordo com o seu nível.

É de salientar que esta investigação proporcionou aprendizagens várias aos alunos da turma B, uma vez que a área de Educação Artística foi tida como um suporte de comunicação. A de Literatura teve a possibilidade de ajudá-los a adquirir e construir novos conhecimentos de forma natural, com base no mundo imaginário que esta área proporciona. Conseguiu-se uma articulação dos conteúdos da linguagem artística com os da Literatura, onde as linguagens artísticas estiveram enraizadas com a cultura local. As situações de ensino-aprendizagem contribuíram para dinamizar o estudo do teatro de fantoche que foi um processo atrativo, permitindo assim uma participação aberta e interativa de todos os intervenientes. Foram notáveis as melhorias e mudanças de atitudes tanto do professor/colaborador da pesquisa como dos alunos nas suas práticas, adquirindo uma consciência crítica sobre o valor pedagógico do teatro de fantoche, proporcionando-lhes oportunidade de acesso ao maior número possível de linguagens artísticas. Durante a implementação da intervenção curricular, notou-se que os dados tratados, confirmaram os resultados previstos em relação ao envolvimento dos alunos e do professor/colaborador na pesquisa.

As atividades desenvolvidas em sala de aula superaram as minhas expectativas, uma vez que os alunos estiveram interessados e conseqüentemente envolvidos nas aulas propostas, deixando transparecer uma certa curiosidade relativamente ao que estava por vir mais a frente. Segundo a aluna LM, era a primeira vez que estava a participar de aulas interdisciplinares. (diário de bordo, investigadora, 09 de dezembro de 2016)

Em todas as aulas, percebeu-se o interesse de todos os alunos que se envolveram e participaram em todas as atividades desenvolvidas. A satisfação de terem aprendido coisas novas foi expressa quando convidados a descrever a experiência de participar das aulas interdisciplinares. Uma aluna deixou claro que para ela interligar as duas áreas foi muito importante porque as duas se combinam. “Era interessante quando fazíamos as aulas de teatro e ao mesmo tempo aprendíamos a língua portuguesa. Gostei muito das dinâmicas que fazíamos utilizando também a língua portuguesa” (LL, diário de bordo, 03 de fevereiro de 2017). Um outro aluno deixou a sua opinião dizendo que achou a interligação entre as duas áreas muito importante e que gostou muito de participar nas aulas. Disse ainda que nas aulas de língua portuguesa costumavam apenas ler os textos, mas nessas aulas aprenderam a língua portuguesa, divertindo, através de um teatro de fantoche (JG, diário de bordo, 03 de fevereiro de 2017). Expressaram os seus agrados em relação à aprendizagem de coisas diferentes das que costumavam trabalhar:

[...], é muito importante aprender coisas novas, porque assim, prestamos mais atenção nas aulas. Eu achei as aulas muito interessantes e por isso deveríamos ficar a fazer mais aulas deste tipo. Parecia até que estávamos a brincar, mas aprendemos muitas coisas através do teatro de fantoche (GC, diário de bordo, 03 de fevereiro de 2017)

Foi unânime a satisfação em relação à aprendizagem de coisas novas e diferentes, e apontaram também como importante a utilização da sala de Educação Artística no desenvolvimento das

aulas. Este projeto despertou uma postura ativa nos alunos, durante as reflexões dos trabalhos desenvolvidos, de todo o processo e do produto final, onde aprenderam a aceitar as opiniões dos colegas e a aumentar as suas capacidades críticas. Verificou-se uma partilha de conhecimentos relativamente às duas áreas em estudo.

A avaliação foi positiva, tanto da parte da investigadora, como dos espetadores que assistiram à apresentação do teatro de fantoche. Foram vários os depoimentos recolhidos, ambos com *feedback* positivo, o que aumentou a nossa satisfação em relação à implementação do projeto. Um professor e encarregado de educação fez questão de dar a sua opinião:

[...] foi espetacular, conseguiram captar a atenção de todos os espetadores, crianças, pais, professores e a comunidade educativa que estava presente no recinto, principalmente os que viveram a história no passado. Foi um momento de muito entusiasmo e curiosidade, uma vez que se apresentou uma modalidade do teatro (teatro de fantoche) que foi uma novidade para os espetadores mais novos e não só. Evidenciou a importância da interdisciplinaridade. Senti que os personagens estavam muito bem preparados, dominando o texto, desinibidos, entusiasmados e envolvidos na apresentação. Houve muita criatividade, sentia-se um dinamismo incrível que a certa altura apeteceu-me levantar e ir observar atrás do cenário. (...) no momento o recinto parou para apreciar o teatro de fantoche. Conseguiram passar a mensagem, (...) e no final todos aplaudiram-lhes.

[...] esta turma ficou com uma experiência (aprendizagem) extraordinária que lhes vão servir pela vida toda e que de certeza aprenderam muito com este projeto que servirá de alavanca para próximas oportunidades que poderão surgir. (LC – Pai/encarregado de educação e professor da escola - diário de bordo, 01 de junho de 2017).

Uma outra espetadora avaliou a apresentação de forma positiva.

[...] o que me chamou mais à atenção foram as crianças (...) que ficaram perplexos e admirados por verem “bonecos a falarem”. Muitos dirigiram-se ao pé do palco para estarem mais próximos dos fantoches. Mesmo os jovens e os adultos, após a apresentação, mostraram o quanto tinham gostado, não só pelos comentários, mas também pelos aplausos. A meu ver, a Dilma e os alunos fizeram um trabalho de excelência, com muita qualidade. Foi um trabalho espetacular. (LB, diário de bordo, 01 de junho de 2017).

O gestor da escola também deixou transparecer a sua satisfação, afirmando que foi um dos momentos mais altos das atividades. A investigadora, por sua vez, também demonstrou satisfação relativamente às experiências de ensino/aprendizagem realizadas no contexto de um projeto de carácter formativo e inovador, que introduziu na escola novas estratégias e metodologias de ensino. “Estou com um sentimento de dever cumprido porque segundo alguns depoimentos recolhidos, a mensagem pretendida foi transmitida com êxito. As apresentações do teatro de fantoche foram autênticos espetáculos. Penso que efetuaram aprendizagens significativas que servirão de uma ponte para próximas aprendizagens.” (Investigadora, diário de bordo, junho de 2017).

2. Dificuldades enfrentadas pelos professores do EB ao trabalharem a interdisciplinaridade entre Educação Artística e Literatura

Os dados recolhidos durante o desenvolvimento do projeto agregaram informações suficientes para considerar que são várias as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação aquando da interligação das duas áreas.

Ao longo desta investigação, foi possível perceber que as disciplinas de Educação Artística são pouco trabalhadas na escola JLS, mesmo tendo um espaço adequado para a prática artística. O tempo destinado a esta área é insuficiente para o desenvolvimento de atividades, logo, é uma das desculpas utilizadas pela maior parte dos professores, mesmo sabendo que há possibilidade de interligá-las com outras áreas do saber, e como se não bastasse, esta área é ignorada, uma vez que muitos aproveitam o seu tempo para consolidar as matérias das disciplinas ditas nucleares. Foi revelada muita falta de sensibilidade por parte de muitos professores e, de acordo com os dados obtidos, ficou claro que não é hábito trabalharem a interdisciplinaridade e consequentemente a Educação Artística como estratégia no ensino-aprendizagem. Como afirmou um dos professores, nunca lhe passou pela cabeça interligar as duas áreas porque há aquela preocupação em cumprir o programa das disciplinas ditas nucleares e quando sobra algum tempo, há que fazer revisão da matéria dada. Disse ainda que trabalha as disciplinas de Educação Artística apenas quando tem que apresentar alguma atividade nas datas comemorativas (CF, diário de bordo, 17 de maio de 2017).

Os coordenadores da equipa pedagógica também apresentaram várias dificuldades. Uma delas tem que ver com a secundarização da área de EA. Não foi desenvolvida no país ainda, a sensibilidade necessária para verem que essa área é tão importante quanto as outras, então, por vezes os professores negam-se a contribuir em mudar de metodologia para minimizar esse problema. Pouca criatividade e dinamismo, dificuldades em apresentar materiais (alunos), pouca oportunidade dos coordenadores em concretizar projetos por falta de financiamento, falta de formação contínua aos professores, resistência por parte de alguns em enfrentar e aceitar novos desafios e desmotivação da parte dos alunos também foram algumas das dificuldades apresentadas.

É de realçar que os professores também enfrentam várias dificuldades em relação à interdisciplinaridade entre a Educação Artística e a Literatura. Nos questionários aplicados foram recolhidas as seguintes respostas: “As dificuldades prendem-se, muitas vezes, com a carência de materiais que, inevitavelmente, são necessárias nas áreas de Educação Artística, mas o interligar em si, torna mais interessante, aquilo que os alunos poderiam achar uma “chaticice”. (P6); “a maior dificuldade é seguir o programa e o tempo destinado a cada área que

é insuficiente.” (P2); “o fator tempo que fica curto [...]”. (P5); “[...] nem sempre os tempos letivos se coincidem, ou seja, os tempos letivos da Educação Artística são pouquíssimos o que a impedem de dar uma maior assistência às áreas literárias [...]” (P3); “falta uma planificação articulada entre as áreas de Educação Artística e literária, ausência de textos literários nos manuais escolares, falta de manuais para as áreas de Educação Artística”. (P1); “falta de documentos (materiais) por parte do ministério”. (P2) e “insegurança, desmotivação”. (P4). Em relação aos apoios recebidos da parte dos coordenadores para ultrapassar essas lacunas, alguns professores afirmaram não ter recebido nenhum apoio, outros disseram que a equipa pedagógica está sempre disponível e atende aos seus pedidos; outros reclamaram que a planificação que fazem na modalidade tradicional, de uma forma fragmentada não permite uma interdisciplinaridade entre as duas áreas. Houve um grupo que afirmou ter recebido apenas recomendações da parte da equipa pedagógica para a interligação das áreas de Expressões com as áreas ditas nucleares sempre que possível. Houve ainda algumas reclamações em relação às planificações trimestrais que não dão muito espaço para discursões dos conteúdos, em plenária e como poderiam ser interligadas as duas áreas, visto que as planificações são feitas separadas, disciplina por disciplina. No entanto, um professor diz ter recebido alguns documentos elaborados pelos coordenadores e que estes têm proporcionado trocas de experiências entre os profissionais do respetivo concelho.

As contradições entre os coordenadores e os professores foram claras. Nota-se que tanto os professores, como os coordenadores da equipa pedagógica enfrentam dificuldades nessa questão, sendo também uma preocupação de ambas as partes. É visível que da parte dos coordenadores, algum trabalho tem sido feito a fim de sensibilizar os professores a darem mais atenção às áreas artísticas, fazendo com que tomem consciência das múltiplas vantagens que essa área proporciona ao ensino/aprendizagem dos alunos.

3. O teatro de fantoche como estratégia de ensino na exploração de textos literários

Foram desenvolvidas várias atividades com os alunos que participaram da pesquisa, cujo produto final resultou num teatro de fantoche que teve como base a temática Mrizinha. Este, assumiu um papel fundamental nessa investigação. A mensagem proposta foi passada de uma forma lúdica, simples e direta, relacionada com a realidade dos alunos, tendo em conta que a temática Mrizinha foi uma estória real, outrora vivida na escola JLS. O que fez com que o teatro de fantoche se tornasse mais interessante foram as ações semelhantes ao que costuma ser vivenciado pelos alunos através de momentos da vida cotidiana, em desenhos animados ou brincadeiras. Isso se torna relevante para o ensino/aprendizagem, pois, segundo Vygotsky

(2003: 110), “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia, a partir da qual irá contribuir na construção dos significados.”

O texto literário articulado ao teatro de fantoche “possibilitou aos alunos que participaram no projeto, o desenvolvimento de competências na disciplina da língua portuguesa, com ênfase no aperfeiçoamento da leitura.” (PMA, diário de bordo, 01 de junho de 2017). As mudanças foram notáveis e de tal forma que depois da apresentação a mesma professora disse não acreditar que num determinado momento era o aluno (OR) que estava a atuar. Afirmou estar satisfeita com o resultado do produto final.

No que tange aos saberes literários, foi notável que a arte conseguiu transpor o mundo da estória e de seus personagens tornando a experiência de leitura e construção desses personagens numa atividade engraçada, fazendo os alunos entrar no universo dos autores e dos seus contextos para a criação do enredo, fazendo-o analisar de forma crítica e analítica o mundo que o rodeia. A arte teatral, por sua vez, deu aos alunos a oportunidade de buscar um entendimento que os ajudaram a relacionar a observação de cenários e acontecimentos existentes na cidade e relacioná-los com épocas e contextos distantes no espaço e no tempo, relatados no texto literário. A partir dessa experiência (Figs. 1, 2, 3 & 4) foi realçada a importância do teatro na vida desses estudantes, uma vez que com a criação e desenvolvimento dos personagens, estiveram envolvidos na vivência prática da localidade, o que lhes proporcionaram uma maior participação e envolvimento com a cultura da cidade.



Fig. 1: Confeção dos fantoches © Fortes, 2017



Fig. 2: Pintura da tela do Fantocheiro© Fortes, 2018



Fig. 3: O Fantocheiro© Fortes, 2017



Fig. 4: Apresentação do Teatro de Fantoches© Fortes, 2017

4. Conclusões e Implicações para Futuras Investigações

4.1. Formação Contínua e/ou Profissional dos professores do Ensino Básico em Educação Artística: Uma Necessidade

O trabalho de professor é um trabalho que exige estar constantemente atualizado, para que se possa acompanhar a evolução tecnológica acelerada que se vive hoje. Neste sentido, ultimamente em Cabo Verde, a formação de professores tem sido uma das prioridades, visando responder aos desafios sociais. Em paralelo, responsáveis do governo e organizações mundiais (como a UNESCO) têm defendido a necessidade de apostar na formação de professores, em função das necessidades e/ou lacunas encontradas no ensino.

A contemporaneidade exige mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica para trás. A globalização, a informática, toda a tecnologia moderna é um desafio para quem se formou há mais de uma década. Num momento em que vigoram os cursos/complementos de licenciatura em Educação Artística e outras áreas, promovidos pelo Instituto Universitário de Educação, faz-se necessário oferecer aos professores as condições mínimas para que desempenhem as suas funções. Isto implica muito preparo, conhecimento e disponibilidade do educador para adaptar-se às novas situações vividas na sala de aula, uma vez que a profissão docente se realiza em ações práticas e exige fundamentação teórica. Conclui-se então que para a construção desta profissão é essencial haver uma formação inicial sólida e sempre que necessário, apostar na formação contínua de acordo com as exigências da sociedade e uma carreira atenta às expectativas do profissional, o que o faz sentir-se realizado.

Hoje, tornar-se professor, dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando neste processo a importância da formação inicial, articulada com a realidade socioeducacional, fazendo com que o educador domine uma série de saberes, capacidades e habilidades que o tornam competente no exercício da docência, podendo então ser considerado um profissional da educação.

Nas últimas décadas temos assistido à educação como uma ponte para o desenvolvimento do país, enfatizando a formação de professores como sendo fator relevante para a preparação de cidadãos conscientes. Ultimamente, muitos estudos vêm sendo realizados sobre o desenvolvimento do profissional professor, fazendo com que este reflita sobre a prática diária.

Se queremos nas escolas professores que reflitam sobre as suas práticas, então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destreza para enfrentar a complexidade e mudanças inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira. (Flores, 2010: 186)

Nessa perspectiva, a formação contínua possibilita ao docente a aquisição de conhecimentos específicos da profissão, tornando-os assim seres mais capacitados a atender às exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos e neste caso a formação contínua é indispensável. Frente a tantas exigências da sociedade atual, a formação contínua passa a ser uma necessidade que envolve aspetos sociais e pessoais. Dessa forma, a formação de professores representa um grande desafio no contexto atual, tendo o profissional da educação que estar constantemente atualizado, pois conforme afirma Macedo (2010: 36-37), “a valorização dos processos de aprendizagem dos próprios professores, ou seja,

no investimento pessoal e institucional de seu aperfeiçoamento contínuo, segundo a criação ou produção de diferentes contextos de aprendizagem também para o professor e não só para o aluno”. Assim, discussões sobre formação contínua devem estar presentes no âmbito da educação, pois possibilita ao educador refletir sobre o seu fazer, já que esta proporciona uma melhoria na sua prática. A formação contínua é um fator essencial para uma constante ressignificação da prática pedagógica, mas não anula ou diminui a importância da formação inicial. Esta deve sempre servir de base para o desenvolvimento da vida profissional, uma vez que é a partir daí que um profissional começa a dominar uma série de saberes que o torna competente no exercício da docência. A formação contínua, por sua vez, proporciona ao professor uma visão maior do papel da sua profissão na sociedade, eliminando a ideia equivocada de que todos ou qualquer um podem exercer a profissão de educador, já que esta se apresenta de forma complexa.

4.2. Inovação Curricular: Uma Aposta na Educação – Precisa-se

Atualmente, fala-se muito em “inovação”, inclusive no campo educacional. Nesta matéria, Cabo Verde não foge à regra. De facto, é sempre bom pensar na mudança, no entanto, a maioria das inovações e/ou mudanças ocorridas no país, raramente são divulgadas.

O Ministério de Educação tem feito propostas interessantes relativamente à mudança no ensino, mas muitas delas são fracassadas porque as propostas quase sempre chegam nas salas de aula sem antes haver uma experiência prévia, no sentido de saber se a proposta se adapta ou não com o modelo de ensino Cabo-Verdiano. As experiências são sempre efetuadas nas escolas da capital e posteriormente generalizadas a todo o país. Muitas vezes as causas do fracasso das mudanças educacionais estão no sistema adotado para a implementação. Teoricamente fazem um desenho de implementação comum a todas as instituições escolares, mas na prática a realidade é totalmente diferente. Nesse contexto, não basta querer inovar apenas para inovar, é necessário primeiro, proporcionar trocas de experiências relativamente aos trabalhos desenvolvidos, no sentido de divulgar o processo e o produto final, o que certamente gera benefícios a outros grupos, organização ou sociedade maior. Muitas das propostas inovadoras fracassadas poderiam até surtir os efeitos desejados se cada parte do sistema fizesse o seu trabalho no sentido de desenvolver dinâmicas internas de melhoria, sem deixar de lado as questões curriculares bem como as políticas/organizacionais. E para que isto acontecesse, o melhor a fazer seria proporcionar igualdade de oportunidades educacionais a todos, adotando um conjunto de medidas de carácter pedagógico e social com a finalidade de oferecer a todos as mesmas condições de ensino/aprendizagem gerando as mesmas possibilidades de sucesso.

Conclui-se, neste sentido, que a ação de mudar, de introduzir alguma coisa nova deveria ocorrer de maneira equilibrada. Pode acontecer individualmente ou coletivamente, mas de forma que se possa controlar a efetivação das inovações e verificar se os objetivos estão sendo alcançados. Dentro desse contexto, cabe discuti-la no âmbito específico da educação. Segundo Castanho (2000: 76):

Inovação é a ação de mudar. Alterar as coisas, pela introdução de algo novo. Não se deve confundi-la com invenção (criação de algo que não existia) ou como descoberta (ato de encontrar o que existia e não era conhecido). [...] inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes .

Foi essa a nossa intenção, quando pretendemos desenvolver essa investigação. Quando nos foi pedido uma proposta da dissertação de mestrado, a primeira ideia subjacente foi apostar em algo diferente do habitual. Não na perspectiva de mudar a prática dos professores, mas na tentativa de proporcionar algo “novo”, que os ajudaria a refletir sobre as suas práticas, bem como noutras estratégias de ensino/aprendizagem. O projeto foi pensado com a finalidade de introduzir um ambiente educacional mais moderno e que, ao mesmo tempo, garantisse uma educação de qualidade. Tivemos a ousadia de introduzir uma proposta inovadora na escola, que por sinal foi muito bem aceite.

Os resultados foram satisfatórios para todas as partes envolvidas e isso é de registar, pois foi muito importante receber um feedback positivo da parte da comunidade educativa, em relação às mudanças ocorridas, uma vez que estiveram comprometidos com o processo. Notou-se que a proposta de mudança educacional foi necessária. O projeto foi abraçado por todos e sobre esse olhar, Carbonel (2002: 31) esclarece:

A inovação, de maneira geral, enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta à mudanças e com vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou a transformação da escola e/ou complementarmente, pessoas especialmente ativas dentro da equipe que dinamizam o processo inovador.

Neste sentido, é de salientar que, muitas vezes, experiências de inovação pedagógica não são positivas quando os professores não se apercebem do seu valor, das suas vantagens e benefícios que poderão proporcionar aos envolvidos e não conseguem vincular a inovação às alterações que a sua prática busca e/ou possibilita. Contudo, todas as propostas de inovação poderão ter um avanço significativo se os professores estiverem dispostos a trabalhar em prol de um benefício comum, pois, segundo Carbonel (2002: 31), “[...] são eles a principal força impulsora da mudança”. Portanto, a questão de trocar experiências e de cumplicidade é muito importante dentro de um processo de inovação na escola. A escola e a sua comunidade educativa de forma geral saem sempre a ganhar.

Tendo esta pesquisa incidido sobre a interdisciplinaridade entre as áreas literária e Educação Artística, o desenvolvimento desta investigação é considerado pertinente para futuras investigações nesse contexto, porque não só enfatizou uma inovação onde foi explorada uma nova metodologia de ensino/aprendizagem, como também realçou a importância da Educação Artística na exploração de outras áreas do saber, sensibilizando assim os professores e a comunidade educativa em geral sobre a necessidade de apostar nessa área que é tão importante quanto as outras.

Uma outra questão relevante diz respeito à temática intercalada com o teatro de fantoche, que trata de uma estória real outrora vivida na escola que serviu de palco para a investigação. Isso contribuiu para despertar nos professores o interesse para o desenvolvimento de outros projetos desta natureza, explorando outros contos locais e, quiçá, fazer uma compilação destes, trazendo a luz à variedade de contos existentes na Cidade da Ponta do Sol.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, evidenciamos os benefícios proporcionados pela prática interdisciplinar e fornecemos através de uma inovação, práticas fundamentais para que esse processo se estabelecesse e se fundamentasse, resultando num produto satisfatório, de qualidade e frutífera.

Tendo chegado ao fim do nosso estudo, salienta-se que as noções da interdisciplinaridade expressam uma compreensão de sentidos e conceitos e que há uma interação entre alunos e professores, quando esta ocorre. A interdisciplinaridade, como se viu no decorrer desta construção, consiste na troca de conceitos, teorias e métodos entre as diferentes disciplinas. Esse procedimento, quando efetivado, revoluciona a atual estrutura estagnada das instituições de ensino em Cabo Verde. Isso significa que não basta apenas o professor ser interdisciplinar, mas sim a instituição assumir esse novo paradigma, possibilitando o mesmo a todos os sujeitos que dela fazem parte. No entanto, o que se tem percebido é que a realidade do Ensino Básico em Cabo Verde ainda enfatiza as disciplinas ditas nucleares em detrimento das de Educação Artística, em que as primeiras são tomadas como propriedade intelectual do seu especialista, por vezes até radicalmente contra as outras. Neste caso, percebe-se que ainda hoje, é um facto na escola a hierarquização do saber, a fragmentação da prática e a falta de diálogo entre os protagonistas: alunos, professores, gestores, pais e comunidade. Diante destas lacunas, considera-se então que, para que o trabalho interdisciplinar seja efetivo é necessário, antes de tudo, que a instituição tenha um espírito inovador e que seja autónoma nalgumas decisões, uma vez que a interdisciplinaridade não depende apenas da boa vontade, de intenções e/ou de

propostas externas, mas das condições científicas, sociais e institucionais, pois é uma necessidade que deve partir dos professores. Para que de facto haja interdisciplinaridade, deve-se primeiro assegurar a autonomia de cada disciplina, como uma condição fundamental da harmonia das suas relações com as demais. Não obstante, os professores devem tomar consciência do seu valor, da sua importância e da necessidade de estar aberto às mudanças, para novos saberes, novas construções, assumindo o risco e o desafio de querer aprender sempre. Na verdade, não se deve esperar soluções ou milagres com propostas interdisciplinares, nem extrair conclusões precipitadas de fracasso, mas há que ter ousadia de apostar nalguma coisa nova, na mudança e procurar respostas mais adequadas às necessidades relativamente às aprendizagens dos alunos.

No que se refere à interdisciplinaridade entre Educação Artística e Literatura, foi notável a importância da articulação do processo desenvolvido, uma vez que proporcionou aos alunos uma forma mais abrangente de ensino/aprendizagem, onde, através desse método ampliaram as suas potencialidades imaginativas e conseqüentemente criativas.

Relativamente a área de Educação Artística, ao longo da pesquisa verificou-se uma necessidade em valorizar atividades ligadas às disciplinas que a compõem, no sentido de favorecer os interesses artísticos dos alunos. Logo, nessa investigação, tiveram como objetivo principal promover o ensino da Educação Artística, possibilitando aos alunos potencialidades determinantes para um desenvolvimento íntegro.

Em relação à intervenção curricular, é de salientar que a implementação alcançou bons resultados. Através da temática Mrizinha, foi proporcionado aos alunos aprendizagens significativas e a avaliação que se apresenta é positiva, graças à colaboração individual e coletiva de todos os que estiveram envolvidos. De um modo geral, o seu desenvolvimento e implementação foram deveras enriquecedores, na medida em que nos deu a possibilidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Educação Artística, não obstante, nos proporcionou experiências diversificadas, aproveitando para aperfeiçoar as nossas capacidades artísticas.

Profissionalmente, esta investigação levou-nos a acreditar que é possível sim apostar em inovações educacionais, no sentido de contribuir para melhorar os programas de estudo do Ensino Básico, nas áreas em estudo, assumindo uma posição de agente de mudança e estar preparada para colocar em prática e à disposição dos professores novos desafios. Trabalhar a interdisciplinaridade entre as duas áreas, acaba com os estereótipos de que não há tempo para trabalhar as disciplinas de Educação Artística.

Referências Bibliográficas

- Carbonel, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Castanho, M. (2002). Docência e inovação na área de Ciências Exatas e Engenharias. *Revista de Educação PUC*, nº12, jun. Campinas.
- Flores, M. (2010). *Reflexões em torno da formação inicial de professores*. Porto Alegre: Educação.
- Macedo, L. (2010). *Ensaio Pedagógico*. São Paulo: Artmed.
- Vygotsky, L. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Isabel Teixeira*Agrupamento de Escolas de Arga e Lima, Portugal
belateix@gmail.com***Ana Peixoto***Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
anapeixoto@ese.ipvvc.pt***RESUMO**

Este artigo apresenta a problemática em torno da escrita criativa e o desenvolvimento de competências de escrita em alunos que frequentam o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Num trabalho de natureza colaborativa que envolveu vários professores, pretendeu-se estimular nos alunos essas competências, numa interligação entre a aprendizagem do Inglês, a arte e o uso das tecnologias, acreditando-se que um trabalho conjunto, desenvolvido numa parceria entre professores e alunos, potencia, de forma mais eficaz, essas competências nos alunos, apresentando-se também como uma mais-valia no desenvolvimento profissional do próprio professor. Por detrás deste artigo está um estudo apoiado em práticas colaborativas, cujas conclusões apontam para as grandes vantagens de desenvolver práticas colaborativas não só entre professores mas também entre professores e alunos. Neste sentido, o projeto *Storytellers* resultou numa produção textual de histórias ilustradas, envolvendo os alunos no processo de “aprender a aprender” em LE, tendo para isso contribuído significativamente as práticas colaborativas dos professores associados ao processo de reflexão crítica.

Palavras-Chave: Escrita criativa colaborativa, práticas colaborativas; auto e heterosupervisão

ABSTRACT

This article presents the problematics around the creative writing and the development of writing skills in students who attend the 3rd level of middle school teaching. In a work of collaborative nature, which involved several teachers, the project's aim was to stimulate some writing skills in the students, interconnecting the apprenticeship of English, the art and the use of technologies, believing that a joint work developed in a partnership between teachers and students potentiates, more efficiently, those skills in the students, which is an asset for the teacher's own professional development. Behind this article there is a study supported by collaborative practices, whose conclusions point to the great advantages of developing collaborative work not only among teachers but also between teachers and students.

Thus, the Storytellers project resulted in a textual production of illustrated stories, involving students in the “learning to learn” process in a foreign language with a significant contribution to this the teachers' collaborative practices associated with the process of critical reflection.

Keywords: Creative Collaborative writing, collaborative practices; self and co-supervision.

1. Introdução

Muitas vezes nos interrogamos se a Escrita Criativa (EC), a qual reflete o pensamento e a imaginação do escritor, se constitui como uma capacidade cognitiva inata ou, pelo contrário, como uma técnica aprendida e reaprendida, acessível e extensível a todos.

No que se refere à criatividade na escrita em contexto escolar, esta tem sido encarada, no âmbito do contexto escolar, como algo que pode ser estimulado e adquirido, integrando um conjunto de técnicas passíveis de serem aprendidas e praticadas, verificando-se, contudo, que a EC tem sido tendencialmente praticada fora do contexto educativo formal.

Pelo enfoque dado à componente da escrita nas orientações programáticas para o ensino da Língua Estrangeira (LE) no 3º Ciclo do Ensino Básico (3º CEB), torna-se importante, a incrementação da EC, a qual se tem tendencialmente confinado a momentos pontuais (em aula ou em casa), uma vez que este tipo de escrita exige, pela sua natureza, uma carga letiva mais extensa, para um treino sistemático e regular da mesma.

Tendo em mente as preocupações plasmadas nos vários documentos do Ministério da Educação, a implementação de um projeto de escrita criativa constitui-se como uma estratégia de aprendizagem eficaz e poderosa, capaz de despertar nos alunos o gosto pela escrita, em comunhão com a mobilização de recursos visuais e digitais, podendo resultar na compilação de várias histórias, envolvendo docentes de diferentes áreas do saber. A escola atual tem apostado no desenvolvimento de múltiplas literacias, o que inclui o domínio de competências tecnológicas, nomeadamente a integração de imagens em formato digital, uma vez que a interação entre as conceções das tecnologias de rede e computação e a multifuncionalidade dos textos em formato digital tem o efeito de desencadear novas práticas literárias (Unsworth, 2001).

2. A promoção da criatividade no processo de escrita em LE

Apesar da existência de diferentes conceções sobre o fenómeno da criatividade, é consensual a definição geral da criatividade como a capacidade de uma pessoa para produzir ideias, descobertas, invenções e objetos artísticos novos, que são aceites pelos especialistas como valiosos no domínio das Ciências, da Tecnologia e da Arte (Vernon, 1989).

Para admitir uma atividade como criativa, esta tem de ser original ou nova, ser útil ou interessante e refletir a marca do seu criador. Assim, o conceito de criatividade aparece muitas vezes associado a talento, genialidade, referindo-se a aspetos do comportamento humano.

Para os psicólogos e educadores, a criatividade tem sido considerada como uma característica do comportamento humano, cuja definição se torna difícil. As considerações que se têm feito sobre a criatividade definem-na como um dom, que apenas algumas pessoas possuem, contrariamente a outras perspectivas, afirmando-se que, tal como a inteligência, a criatividade aparece associada a capacidades cognitivas, ao temperamento e ao carácter. A criatividade constitui-se, por isso, como um fenómeno com múltiplas facetas, daí a dificuldade em encontrar uma definição mais precisa do conceito.

De entre os vários fatores que possam eventualmente potenciar a criatividade na arte da escrita, a leitura parece ser um meio privilegiado, através do qual se estimula esta capacidade, através da aquisição de recursos ou técnicas de escrita. Assim, é através da leitura que se promove a aprendizagem, expandindo-se o vocabulário, desenvolvendo-se o espírito crítico, estimulando-se o raciocínio e a interpretação (Silva & Aguiar, 2012). É disso exemplo a figura 1, em que os alunos usam a LE de forma criativa recorrendo a um vocabulário pouco comum no seu dia-a-dia.

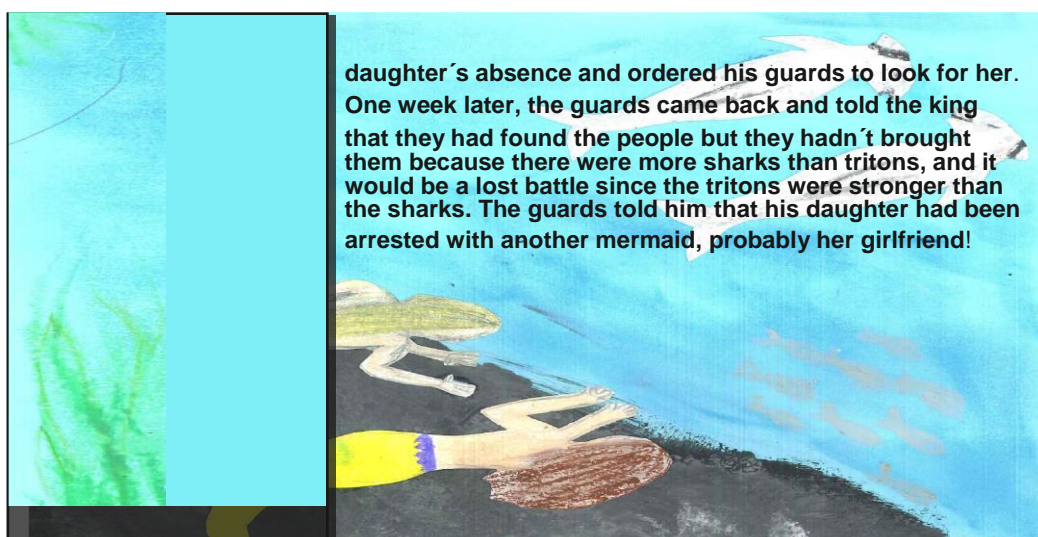


Figura 1: Um dos trabalhos dos alunos contendo um texto com vocabulário menos comum

Enquanto professores, cabe-nos despertar nos alunos o gosto pela arte de escrever, tornando-a uma prática atrativa, combinando-se o domínio das novas tecnologias e a produção textual, procurando-se uma simbiose perfeita entre o gosto pela leitura e a motivação para a escrita, não podendo dissociar-se o gosto da escrita do gosto pela leitura. Quando devemos estimular esse gosto pela leitura, afinal?

Para muitos autores, o processo inicia-se na infância, para que possa posteriormente ser encarado como algo prazeroso e não imposto ou de carácter obrigatório. Na opinião de alguns, a criança deve mesmo contactar com a leitura antes de ser iniciado o processo de alfabetização, através de estratégias de leituras estimulantes e criativas, realizadas pelos professores e pela

família, constituindo-se estes dois agentes fundamentais na formação do futuro leitor (Roque & Canedo, 2015). Em relação ao processo de aprender a ler, os princípios que norteiam o processo de escrita são precocemente descobertos pelas crianças, através de livros, do computador ou da audição da leitura de histórias. No contexto educativo, cabe à biblioteca escolar, por exemplo, planificar atividades que aproximem os alunos dos livros, criando um clima de leitura e favorecendo a participação ativa, reflexiva e crítica dos mesmos.

Estudos efetuados com alunos do 3º CEB (9º ano), têm revelado que estes se envolvem mais com o texto quanto mais a leitura estiver associada ao prazer e não à obrigação dos conteúdos programáticos. O fator motivação, essencial para o processo de escrita, poderá estar, em primeira instância, em deixar que sejam os alunos a escolher as suas próprias leituras, cabendo ao professor estimular as necessidades, interesses e preferências destes.

Na sociedade atual, o fácil acesso a textos em suporte digital tem levado a que muitos jovens encontrem prazer na leitura. A Internet surge como um meio rápido e eficaz de pesquisa mais consentâneo com uma sociedade digitalizada. Não parecem restar dúvidas de que a atual identidade dos adolescentes reside no cruzamento da escrita com as imagens eletrónicas e com a cultura popular (Morduchowicz, 2010), ilustrando este facto a figura 2, em que os alunos facilmente associam ao texto escrito imagens ou desenhos trabalhados através de determinados programas informáticos. Neste sentido, muitos jovens afastam-se dos hábitos de leitura adquiridos na infância, especialmente do tradicional livro impresso, cuja leitura considera enfadonha preferindo, em vez disso, aceder à informação em suporte digital.

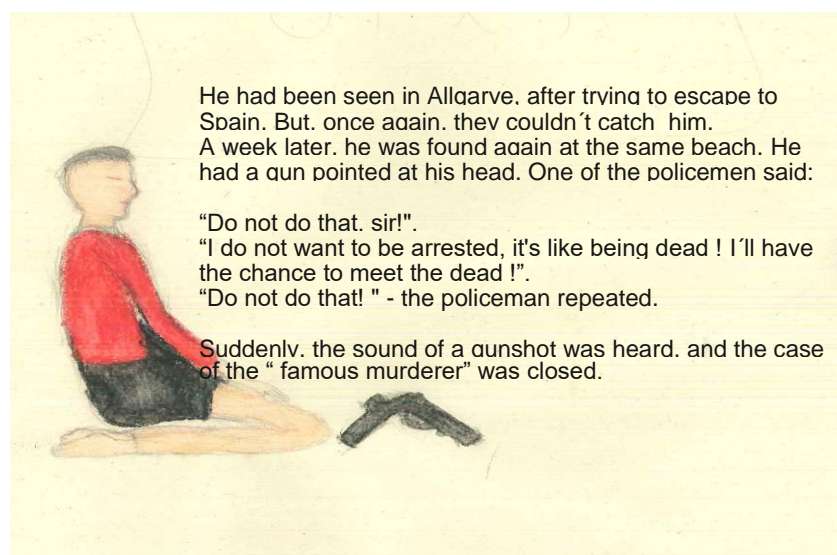


Figura 2: Um dos trabalhos dos alunos, combinando texto e desenho trabalhado digitalmente

Assim, devem ser introduzidas, no decorrer de projetos de EC, diversas atividades complementares, nomeadamente a leitura sistemática de excertos de histórias de diversos

autores; a leitura progressiva da obra de leitura extensiva recomendada para os diferentes anos de escolaridade e devem ser facultados aos alunos materiais de apoio sobre a estrutura de uma narrativa, salientando-se, assim, a importância do escritor em se socorrer de diferentes materiais para desenvolver o seu processo de escrita.

Quais as disciplinas que devem promover as competências de leitura e de escrita?

O ensino e a aprendizagem das literacias obedecem necessariamente às especificidades das várias disciplinas, daí poder-se encontrar diferentes atividades consentâneas com a natureza das diferentes áreas disciplinares, implicando a utilização de diferentes recursos, quer linguísticos, quer cognitivos.

3. Práticas colaborativas no ensino e na aprendizagem da escrita criativa em LE: supervisão das práticas colaborativas docentes e discentes

Ao pretender-se que os alunos melhorem as suas competências a nível da utilização dos recursos digitais e se sintam mais motivados para a escrita, tem-se revestido de particular importância a vertente colaborativa entre professores de diferentes disciplinas, reconhecendo-se que as tecnologias são uma mais-valia na promoção do gosto pela escrita. São, assim, inúmeros os benefícios das práticas colaborativas docentes no ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras, sendo que trabalhando com um grupo de apoio, os professores conhecem melhor os colegas e começam a funcionar como profissionais colaborativos e não como indivíduos isolados dos outros, melhorando a sua prática profissional e a aprendizagem dos seus alunos.

No contexto educativo atual, há necessidade de fazer face aos múltiplos desafios que se colocam à educação, em que práticas educativas isoladas se tornam cada vez mais contraproducentes, tornando-se necessária a colaboração entre docentes, a qual rejeita a aprendizagem isolada e privilegia a interação, os contextos, a flexibilidade, a complexidade e a mudança de práticas, daí que a literatura educacional tem colocado ênfase na importância da colaboração e das comunidades de aprendizagem como espaços de desenvolvimento profissional (Rodrigo, Nolasco & Fiadeiro cit. por Andrade & Pinho, 2010). Neste sentido, associado ao trabalho colaborativo entre professores de diferentes áreas disciplinares, podem ser abordadas temáticas programáticas transdisciplinares, com a finalidade de melhorar os resultados académicos dos alunos e permitir uma maior envolvimento e motivação dos mesmos na construção do seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo, assim, esse trabalho colaborativo entre professores e alunos para uma escola promotora de sucesso.

O trabalho colaborativo entre professores pressupõe a partilha de experiências e conhecimentos, proporcionando um contexto favorável à reflexão e discussão entre os mesmos, conduzindo à introdução de mudanças nos métodos e estratégias pedagógicas, pois a colaboração envolve negociações, tomada conjunta de decisões e aprendizagens mútuas. As práticas colaborativas entre pares têm emergido, cada vez mais, pelo seu potencial formativo, na aprendizagem entre pares, a qual se constitui como uma estratégia para a resolução de problemas e melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Aliada às práticas colaborativas prevalece a necessidade de uma supervisão horizontal, por se reconhecer o seu impacto positivo sobre o desempenho profissional docente, promovendo-se a reflexão individual e partilhada. A supervisão horizontal com recurso a práticas colaborativas reveste-se de uma componente claramente formativa, uma vez que se abrem perspectivas de aprendizagem com o outro, construindo-se, assim, como ponto de partida para o conhecimento, para a transformação e para o desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013).

As práticas colaborativas entre pares assumem especial relevância no processo de supervisão e formação docente, tornando-se importante a ajuda do supervisor – colega do grupo de disciplina, de turma ou de escola (Sá-Chaves, 2000). A supervisão colaborativa traz, assim, mais-valias ao processo de ensino-aprendizagem, favorecendo professores e alunos. A observação interpares assume-se, assim, como uma estratégia de transformação da pedagogia, promovendo o diálogo entre pares, valorizando as decisões e as experiências pedagógicas vividas, revitalizando as práticas de ensino.

É o modelo de supervisão clínica o que melhor se foca na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre ajuda dos colegas, compreendendo três fases: planificar, interagir e avaliar. Este apoio oferecido através de práticas colaborativas traz benefícios para as escolas e para os professores, permitindo uma maior reflexão sobre a forma de ensinar e de aprender.

Parece consensual que as práticas colaborativas se revestem, assim, de particular importância na aprendizagem da LE, envolvendo a experimentação de novas estratégias em sala de aula, supervisionando e recebendo feedback dos pares sobre as práticas docentes instituídas, por forma a intervir e a alterar as mesmas.

Outra metodologia de cariz reflexivo e regulador do processo de ensino e aprendizagem é a Investigação-Ação, articulando ensino reflexivo e autonomia do professor com uma pedagogia centrada na autonomia do próprio aluno. Esta metodologia envolve os participantes no questionamento sistemático sobre as suas práticas, de forma a analisar o ensino e a

aprendizagem dos alunos. A natureza da Investigação-Ação, com o seu ciclo de observação, ação, análise e avaliação, indica que se trata de uma atividade colaborativa, sendo a sua filosofia a partilha de resultados com outros colegas como se observa no esquema abaixo apresentado na figura 3:

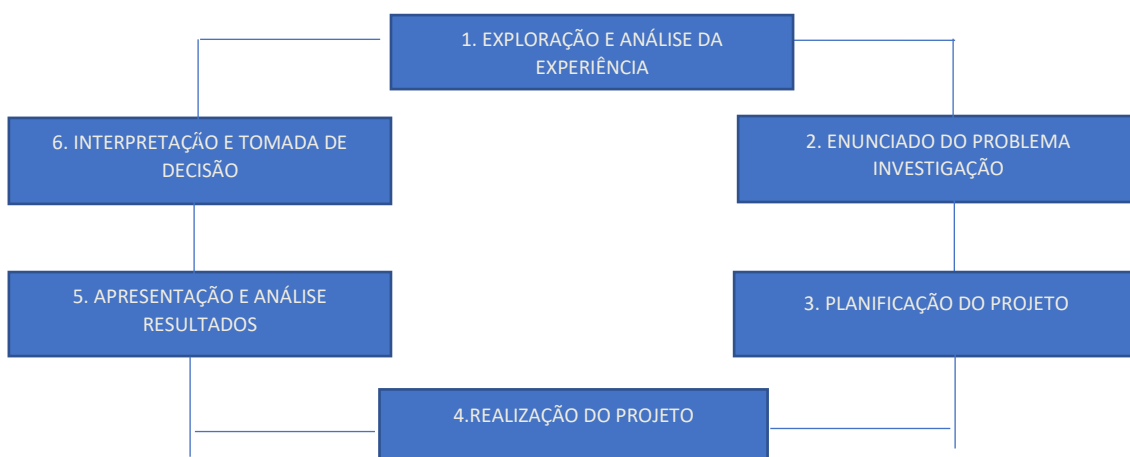


Figura 3 - Esquema metodológico de uma investigação-ação (adaptado de Coutinho, 2014: 366)

A Investigação-Ação torna-se, assim, um processo investigativo importante, pois é a partir do conhecimento deste que os professores de Línguas aprendem sobre a sua prática e a investigam, no sentido de a melhorarem.

O potencial do trabalho escolar em pares ou em grupos de alunos deve residir na troca de ideias e experiências sob a orientação de um professor. Por conseguinte, a envolvência dos alunos em práticas colaborativas exige também que o professor seja um agente promotor dessas competências de cooperação, baseadas no respeito pela opinião dos outros. O trabalho colaborativo potencia relações de interdependência entre alunos, que reúnem esforços para a realização de objetivos comuns, exigindo do professor uma atitude de questionamento face a si próprio, face aos seus alunos e face aos contextos em que trabalha (Vieira, 1999). O papel do professor é de facilitador, que não só orienta os alunos como propicia um ambiente no qual estes se conseguem orientar por si próprios, tornando-se agentes autónomos no processo de aprendizagem.

Tem-se verificado, ao longo do tempo, que o trabalho colaborativo tem ganho alguma preponderância nas práticas de escrita, permitindo uma interação entre os alunos. A partilha de ideias é enriquecedora para o grupo, o que não acontece com a escrita solitária, pois quando os alunos produzem ideias eles podem partilhá-las e recebem feedback imediato dos pares, dentro do próprio grupo. Em qualquer uma das circunstâncias, o processo de escrita é algo complexo, que exige tempo e esforço.

Desde a década de 70 que muitos autores referem o facto de os alunos produzirem melhor quando o fazem em grupos e não individualmente, apesar de reconhecidas algumas dificuldades inerentes ao trabalho em grupo. Conscientes de tais dificuldades, as estratégias de ensino e de aprendizagem atuais têm assentado cada vez mais no uso das novas tecnologias, permitindo experimentar diferentes estratégias de aprendizagem a nível interdisciplinar.

4. As práticas colaborativas na auto e heteroavaliação dos alunos

É reconhecida a importância da auto e heteroavaliação como processos de aprendizagem que implicam um envolvimento dos alunos numa ação de reflexão, de compromisso e responsabilidade com os outros num contexto de colaboração. Segundo o autor Freire “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve (...) a curiosidade epistemológica sem a qual não alcançaremos o conhecimento cabal do objeto” (1996: 14). O mesmo autor salienta que é fundamental envolver os alunos em dinâmicas de sala de aula, as quais lhes permitam refletir sobre a sua aprendizagem, salientando os objetivos alcançados, refletindo sobre as dificuldades, com vista à melhoria da aprendizagem, que é pensar criticamente no sentido da melhoria da sua prática (Freire, 1996).

A avaliação formativa concretiza-se numa relação contínua dentro do ciclo permanente de aprendizagens e tem um papel fundamental pela informação que fornece ao professor e aos alunos. Esta componente formativa, que é integradora e interativa e que tem função reguladora, deve adequar-se aos conhecimentos e competências cognitivas dos alunos, constituindo-se como um importante instrumento de auto e heterorregulação do processo de ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação permite um replaneamento da atuação do professor, a partir do *feedback* pedagógico obtido. É também assumido que é pela avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e encontra estímulo para continuar a aprender de forma sistemática. Neste sentido, ressalta a importância de introduzir em contextos educativos práticas avaliativas formativas, onde possam estar presentes a auto e heteroavaliação, possibilitando aos alunos uma reflexão sobre as estratégias ou caminhos a percorrer, no sentido de melhorarem as suas aprendizagens. Assim, as atividades desenvolvidas com os alunos e pelos alunos fazem inquestionavelmente parte dos processos educativos, sendo a avaliação uma forma de aferir essas aprendizagens, introduzindo correções neste processo. Só assim os alunos serão capazes de refletir sobre os seus erros, corrigindo-os, exercendo uma ação consciente e responsável sobre a sua aprendizagem, comprometendo-se com os restantes, colaborando com eles, respeitando a diferença na construção da aprendizagem (Freire, 1996).

O comprometimento do aluno na construção da aprendizagem implica também uma maior responsabilidade do professor na melhoria do processo educativo, devendo este analisar reflexivamente os resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos, analisando cuidadosamente os vários elementos fornecidos, com vista a motivar, reforçar e corrigir as aprendizagens dos mesmos “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996: 13).

Vygotsky (1991) refere-se ao potencial do trabalho em pares ou em grupos, permitindo a troca de ideias e experiências, sob a orientação do professor. Por conseguinte, a envolvência dos alunos em práticas colaborativas exige também que o professor seja um agente promotor dessas competências de cooperação, baseadas no respeito pela opinião dos outros, pela ajuda, pelo encorajamento e elogio, entre outras, devendo os alunos assumir um posicionamento que facilite a coavaliação (Freire, 1996). Também Vieira (1998) refere que o trabalho colaborativo potencia relações de interdependência entre alunos, resultando em esforços para a realização de objetivos comuns. Para que este objetivo se concretize, é necessária da parte do professor uma atitude de questionamento face a si próprio, face aos seus alunos e face aos contextos em que trabalha” (Vieira, 1999: 3).

5. Metodologia adotada

Foi em torno de todo este enquadramento teórico que se desenvolveu um estudo envolvendo três professoras, duas de Inglês (ING) e uma de educação Visual (EV) e quatro turmas do 9.º ano de escolaridade, de uma escola do concelho de Viana do Castelo. Em torno de uma metodologia de natureza mista, com um desenho de investigação-ação, desenvolveram-se práticas colaborativas com base numa supervisão horizontal, entre pares, com as professoras e práticas colaborativas entre os alunos e entre professores e alunos. A recolha de dados foi efetuada recorrendo a instrumentos como inquérito por questionário, videograções, grelhas de observação focadas, fichas de trabalho, observação das práticas, diário de bordo do investigador e reuniões de discussão, reflexão e avaliação entre pares. Todo o trabalho desenvolvido pelo alunos era supervisionado pelas três professoras envolvidas no estudo que, face aos resultados, definiam novas estratégias de atuação. Pretendia-se no final que todo o trabalho colaborativo conjunto resultasse num livro que foi intitulado *Storytellers*.

6. Resultados e conclusões do projeto

Como foi referido anteriormente ao longo do estudo efetuado, observaram-se (diretamente ou através das videograções) os trabalhos em grupo desenvolvidos ao longo das aulas, exploraram-se posteriormente os dados relativos aos comportamentos com impacto educativo centrados no professor e nos alunos, de forma a confirmar-se o efeito do projeto *Storytellers* na melhoria das dificuldades previamente diagnosticadas nos alunos do 9º ano, a nível da expressão escrita.

As conclusões apontaram para a melhoria nas aprendizagens dos alunos nas duas disciplinas (ING e EV), tendo para isso contribuído as práticas colaborativas das professoras, assentando num processo/ciclo de autoquestionamento, reformulação e reflexão crítica. A análise e discussão das práticas supervisivas permitiu, assim, alterar as práticas colaborativas de supervisão horizontal entre professoras e promover práticas colaborativas entre alunos.

As professoras colaboradoras e a professora investigadora, após analisarem e refletirem sobre todas as aulas observadas durante o Projeto *Storytellers* (nas disciplinas de ING e EV) definiram estratégias de atuação, tendo-se verificado uma evolução nas duas disciplinas a nível da qualidade dos trabalhos produzidos e dos resultados académicos (quando comparados com os do início de ciclo). Da ação conjunta entre professores das duas disciplinas, da ação entre professores e alunos e entre os alunos das quatro turmas, resultou um produto final, concretizado na compilação de um livro em formato digital, composto por 21 histórias em Inglês (com exemplos referidos nas figuras 1, 2 e 4), combinando a produção de textos escritos e imagens digitais, partilhando-se da importância dos conhecimentos tecnológicos para a prática pedagógica (Sampaio & Coutinho, 2012), associando-se o conhecimento pedagógico e tecnológico, servindo as tecnologias para a construção do saber ou conhecimento.



Figura 4: Outro dos trabalhos dos alunos, combinando texto e desenho trabalhado digitalmente

Pela análise dos questionários aplicados, concluiu-se que a maioria dos participantes deste estudo reconheceu a leitura e a escrita como pontes para um conhecimento mais profundo da realidade, sendo a leitura uma forma de ampliar conhecimentos, destacando-se fortemente o papel da escola como principal promotora de hábitos de leitura e escrita, ao longo do percurso escolar, cabendo-lhe promover estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor (Silva & Aguiar, 2012).

Pela aplicação cruzada da análise da informação entre diferentes instrumentos aplicados nas turmas do 9º ano, os resultados comprovaram haver uma maior frequência dos comportamentos com impacto educativo centrados no professor e nos alunos, numa fase inicial do projeto, tendo estes diminuído ao longo do mesmo. Assim, numa fase inicial, nas disciplinas de EV e ING, foi muito evidente o estímulo à participação dos alunos nos grupos; o fornecimento de instruções; a circulação pelos grupos para ajudar; o fornecimento de feedback às dúvidas, destacando-se a necessidade de recorrer sistematicamente à leitura de diferentes textos e a atividades práticas complementares, como forma de aferir as dificuldades dos alunos e ajudar a ultrapassá-las. Relativamente aos comportamentos com impacto educativo centrados nos alunos, evidenciou-se bastante, no início, o facto de estes comunicarem frequentemente entre si informações sobre a história; solicitarem constantemente a presença da professora; manipularem frequentemente recursos materiais (especialmente o dicionário); recorrerem

constantemente à Língua Materna e atribuírem recorrentemente entre si diferentes tarefas dentro do grupo, assumindo claramente uma atitude de interajuda, de forma a compreenderem as suas dificuldades e arranjam estratégias para as superar (Hadgi, 2011). Neste sentido, o forte enfoque na avaliação formativa ao longo desta investigação permitiu aos alunos reconhecerem as suas dificuldades e tentarem encontrar estratégias de superação das mesmas. A avaliação formativa constituiu-se, assim, como um dispositivo promotor da melhoria do sucesso académico dos alunos, ao permitir uma relação contínua dentro do ciclo permanente de aprendizagens, adequando-se aos conhecimentos e competências, sendo um precioso instrumento de auto e heterorregulação do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa que liderou este projeto permitiu às docentes um replaneamento das suas atuações, a partir do *feedback* pedagógico obtido no decorrer da prática letiva. Por outro lado, uma grande parte dos alunos melhorou a sua expressão escrita, nomeadamente a nível de variedade de vocabulário utilizado e construção de estruturas frásicas mais complexas. Este investimento na produção escrita refletiu-se também na melhoria dos resultados académicos no final do 3º CEB nas duas disciplinas, na produção de um produto de qualidade para os alunos.

7. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração - uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. & Pinho, A. (2010). *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina
- Dionísio, M., Viseu, F. & Melo, M. (2011). Práticas de literacia nas disciplinas escolares: Um estudo em escolas portuguesas. *Aprender ao longo da vida : Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação*, 2, 1140-1158. Braga.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Hadji, C. (2011). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Morduchowicz, R. (2010). *La generacion multimedia: Las lecturas de los jóvenes - Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Roque, C. & Canedo, M. (2015). *A Importância do incentivo à leitura nos primeiros anos de vida*. 1-13. Rio de Janeiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sampaio, P., & Coutinho, C. (2012). Avaliação do TPACK nas atividades de ensino e aprendizagem: um contributo para o estado da arte (versão eletrónica). *Revista EducaOnline*, 42.
- Silva, E. & Aguiar, M. (15-21 de janeiro de 2012). Leitura: Principal meio de informação do homem. *Encontro regional de estudantes de biblioteconomia, documentação, ciência e gestão de informação - EREBD N/NE*, 3, 1-7. Brasil.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Vernon, P. (1989). *The nature-nurture problem in creativity*. Em J. A. Glover, R. R.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (1999). *Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia - cadernos 1. Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, 1-4. Braga: Universidade do Minho
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes Ed.

17

Matemática e Arte: uma Conexão a Explorar no Ensino da Matemática

Mathematics and Art: a Connection to Explore in Teaching Mathematics

Isabel Vale

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

isabel.vale@ese.ipvvc.pt

RESUMO

A dobragem de papel tem fascinado ao longo dos tempos matemáticos e artistas quer pelo desafio que proporciona na criação das figuras construídas, quer pela beleza que essas peças podem ter. O recurso a dobragens e recortes, na aula de matemática, é uma abordagem motivadora e desafiante para explorar diversos conteúdos matemáticos. Ao mesmo tempo, muitas das tarefas que se podem propor aos alunos com recurso às dobragens e recortes, para além da exploração matemática, envolvem também aspetos ligados à própria arte, em particular, a criação das composições que utilizam.

Neste artigo, baseado em referenciais teóricos e empíricos, apresentam-se algumas propostas de tarefas utilizadas durante a formação inicial de professores do ensino básico.

Palavras-chave: Dobragem de papel, matemática, arte, conexões, ensino básico.

ABSTRACT

Paper folding has fascinated mathematicians and artists overtimes either by the challenge they provide in the creation of the pieces made or by the beauty that these pieces can have. The use of the fold-and-cut in math class is a motivating and challenging approach to explore different mathematical contents. At the same time, many of the paper folding tasks that can be proposed to the students, besides the mathematical exploration, involve aspects related to the art itself, in the creation of the compositions that they use.

In this article, based on theoretical and empirical references, it is presented some of the tasks used with elementary preservice teachers.

Keywords: Paper folding, mathematics, art, connections, elementary education

The object of art is to give life a shape

William Sakespeare

Introdução

Construir diferentes elementos com papel que se dobra e recorta é utilizado desde sempre com o propósito de decorar (e.g. grinaldas de papel), de fazer objetos úteis (e.g. caixas para bolos) ou de apenas constituírem um desafio intelectual e recreativo (e.g. arte de origami). Por outro

lado, a folha de papel pode constituir um elemento rico para introduzir conteúdos e para resolver problemas em matemática. Muitos dos conteúdos abordados em matemática podem ser trabalhados recorrendo às conexões entre a matemática e a arte propondo tarefas ricas e desafiantes para os alunos que as resolvem, com todos os benefícios que tem para a aprendizagem de qualquer um dos saberes envolvidos.

Para além da perspetiva cognitiva, e do ponto de vista de alguns autores a dobragem de papel pode promover o envolvimento afetivo em relação à matemática, aspeto fundamental na aprendizagem. Para Brady (2008) as atividades manipuláveis proporcionam experiências de aprendizagem promotoras de curiosidade e de interesse, facilitando a introdução de conceitos formais através do uso de materiais concretos, neste caso uma folha de papel.

A Arte de dobrar papel

Quando se fala em dobragem de papel, a maioria das pessoas associa-a à palavra “origami”. Origami é a arte de dobrar folhas de papel, sem cortes, e torná-las em objetos decorativos tais como animais. A designação desta arte milenar japonesa vem de *ori*, que significa dobrar, e *kami*, que significa papel (Lang, 2003). Ou seja para a maioria das pessoas o origami não é mais do que um passatempo para construir figuras mais ou menos complexas e interessantes, tais como uma simples caixa, um guindaste de papel ou um elaborado dragão.

O detalhe e a complexidade das dobras utilizadas no origami podem ser surpreendentes. Os artistas da era moderna têm realizado origamis a níveis sem precedentes de realismo e complexidade. Enquanto um pássaro simples pode levar menos de um minuto a fazer, não é incomum para um especialista em dobragens levar duas a três horas a fazer um complexo inseto.

No entanto, nas últimas décadas, cientistas e engenheiros começaram a investigar a matemática surpreendentemente rica que está na base das diferentes construções de origami e descobriram uma ampla gama de aplicações para esta arte antiga, desde a engenharia automóvel a dispositivos médicos passando por voos espaciais. (Lang, 2007). Para além das aplicações práticas que pode proporcionar, terapeutas e professores usam o origami como uma ferramenta em terapias ocupacionais para ajudar a recuperar de uma doença ou para ajudar alunos a aprender. Mas também, muitas pessoas dobram papel, simplesmente porque é divertido, promovendo, inclusive, o lado social do indivíduo, através de trabalhos em grupo e atividades de colaboração.

A arte de origami está associada ao processo de criação. Possibilita a expressão livre do pensamento e das emoções, desenvolvendo a criatividade. O origami tem-se expandido e

evoluído para além de pássaros e barcos. Existem hoje muitos tipos de origami e diferentes maneiras de categorizar a dobragem de papel (Smith, 2014)

Hoje, há artistas em origami, sendo grande parte deles matemáticos, que ajudam a projetar tudo, desde painéis solares para lançar no espaço até implantes médicos, onde nos modelos utilizados são quebradas algumas das regras do origami, como seja permitir usar cortes. Mais recentemente, os princípios das dobragens de papel têm grande utilidade ao nível da engenharia espacial. Muitos dos projetos espaciais utilizam esses princípios, uma vez que se pretendem enviar estruturas com grandes dimensões, mas que ocupem o menor espaço possível num foguetão e uma vez no espaço se desdobrem por si. Estes projetos constituem um desafio para os engenheiros aeronáuticos, que recorrem a especialistas em arte, matemática e tecnologia para desenvolver estes modelos extensíveis que sejam facilmente transportados para ao espaço, sobretudo painéis solares e sondas. A figura 1 ilustra um exemplo de um protótipo de um painel solar para enviar para o espaço que foi desenhado usando os princípios do origami (<https://www.youtube.com/watch?v=Ly3hMBD4h5E>).

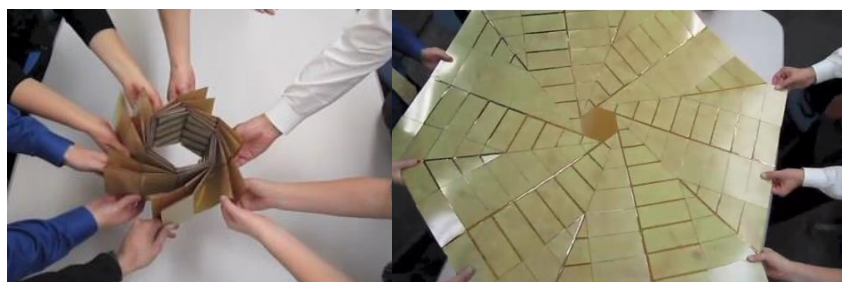


Figura 1. Exemplo de um protótipo de um painel solar

Com base nestes pressupostos, a folha de papel é um material manipulável que é privilegiado para ensinar matemática sobretudo aos níveis mais elementares e conseqüentemente aos futuros professores, pois espera-se que vivenciem as mesmas experiências que se espera venham a desenvolver com os seus futuros(as) alunos(as). Depois de um breve enquadramento teórico descrevem-se três tarefas trabalhadas ao longo da formação inicial de professores do ensino básico em que se exploram conceitos matemáticos, recorrendo às dobragens, numa relação muito próxima com o sentido estético.

As dobragens e a matemática

Os alunos envolvem-se matematicamente por diversos motivos, que podem variar de uma situação para outra, dependendo das características da situação. O envolvimento matemático é um constructo complexo e multidimensional, frequentemente caracterizado pelas suas dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais. Envolve o objeto de envolvimento no qual a

atenção é focalizada - por exemplo, uma atividade matemática particular, ou outras pessoas (alunos) no ambiente do objeto, e pode envolver interações sociais com um professor ou outros alunos (Goldin *et al.*, 2011).

É amplamente reconhecida a importância do papel que o pensamento geométrico tem na matemática, por isso, é necessário reforçar o seu ensino e aprendizagem que permita aos alunos desenvolver a sua intuição e percepção espacial propondo-lhes tarefas nas quais se envolvam permitindo-lhes desenvolver e usar o pensamento espacial, descrevendo características e relações dos objetos geométricos.

Por outro lado, como refere Hannaford (2005) pensar e aprender 'não estão apenas na cabeça', pelo contrário, o corpo desempenha um papel determinante em todo o processo intelectual, desde os primeiros até aos últimos anos das nossas vidas. Em particular, manipular uma folha de papel estimula e estabelece novas conexões entre os neurónios, contribuindo para aprendizagem. Deste modo, a dobragem de papel tem uma importância fundamental para a formação da estrutura cognitiva do aluno. Proporciona a exploração de conceitos geométricos, auxilia no desenvolvimento psicomotor e no sentido de localização espacial; estimula a criatividade, desenvolve a percepção e a distinção de formas, posição e tamanho. Promove o refinamento do sentido estético dos alunos, através das noções de proporção e simetria. Exige paciência e a perseverança, aspetos importantes dentro e fora da sala de aula.

Uma simples folha de papel constitui um material crucial para o ensino da matemática que pode servir de exploração de tarefas matemáticas desafiantes contribuindo para ter alunos mais motivados para fazer matemática. Desde a construção de modelos para retas, planos, ângulos, polígonos, etc., à construção de modelos mais complexos como sólidos e fractais. Permite reforçar conceitos matemáticos, como sejam a simetria, frações, proporção e uma série de outros conceitos matemáticos. Além disso, permite aos alunos criar e manipular formas geométricas básicas, como quadrados, retângulos e triângulos. Transformar uma peça plana de papel numa figura a três dimensões é uma atividade única de raciocínio espacial, descobrindo relações de natureza diversificada. (Wang-Iverson & Lang, 2011).

As tarefas de dobragens enquadram-se no âmbito das estratégias de aprendizagem ativas, envolvem os alunos intelectualmente nos desafios que proporcionam e fisicamente, exigindo capacidades auditivas e estímulos visuais, e é através destas ações, que implicam habilidades espaciais, que vão sendo construídos e discutidos as ideias e os significados matemáticos (Barbosa & Vale, 2018). Globalmente, pode-se assumir que a utilização de dobragens se associa, de forma muito natural, à visualização e ao raciocínio geométrico, no entanto também

possibilita a abordagem de conteúdos de outros temas matemáticos, bem como de uma diversidade de capacidades transversais (e.g. comunicação, resolução de problemas, prova).

Além da relação natural das dobragens com a matemática, o que facilita a sua integração nas aulas desta disciplina, podem também ser identificadas estreitas relações com os estilos de aprendizagem (Boakes, 2009). O desenvolvimento cognitivo enfatiza a necessidade de os alunos construírem e desenvolverem os seus próprios significados matemáticos através da manipulação e do jogo. Por outro lado, o nosso estilo de aprendizagem condiciona como preferimos aprender pela primeira vez, através de processos auditivos, cinestésicos e visual-espacial. Ao abordar todos estes processos durante a instrução, os professores têm mais probabilidades de ter sucesso em alcançar todos os alunos, pois estes ficam mais envolvidos e retêm melhor o que estão a aprender.

O ato de dobrar envolve capacidades espaciais e formas geométricas, pelo que tem sido reconhecido, por quem ensina matemática, como uma prática eficaz na sala de aula (Boakes, 2009).

Exemplos de tarefas

As tarefas que se apresentam em seguida enquadram-se no âmbito da geometria, recorrendo a materiais manipuláveis, e são exemplos que ilustram a atividade matemática que se pode proporcionar, com professores em formação do ensino básico. São extensíveis aos alunos de qualquer nível de escolaridade, dependendo dos objetivos pretendidos, para trabalhar matemática e/ou artes visuais, onde o questionamento entre professor e alunos e entre alunos é uma constante e onde a folha de papel é o material manipulável privilegiado - o mais simples, mais económico e mais acessível em qualquer aula.

Os três exemplos a seguir apresentados não são considerados tarefas de Origami, a arte de dobrar papel, pois, para além das dobragens, podem incluir cortes e recortes. As dobragens não obedecem a regras gerais específicas, apenas estão de acordo com os objetivos de cada uma das tarefas. Pretende-se desenvolver nos alunos o sentido estético, a motivação e conceitos elementares de matemática assim como capacidades transversais como a visualização, o raciocínio espacial, a resolução de problemas e a comunicação.

Exemplo 1 - *Fractais*

Para Euclides, os objetos da Natureza (Figura 2) podiam ser representados como formas geométricas simples: circunferências, cubos, triângulos, ... que é a geometria que privilegiamos no ensino da matemática escolar e que tem mais de 3000 anos.



Figura 2. Elementos geométricos da natureza

No entanto, a geometria euclidiana é insuficiente para explicar e descrever todos estes fenómenos naturais. A geometria euclidiana descreve muitos elementos que encontramos na natureza e as estruturas feitas pelo homem, mas há alguns elementos da Natureza cuja forma é bastante complexa (Figura 3), com muitas arestas e formas não uniformes, que não podem ser completamente explicados. Será que as árvores são cilindros? Que as folhas são triângulos? Ou as nuvens são círculos? E as montanhas? E as pedras?



Figura 3. Elementos geométricos complexos da natureza

As bases da noção de fractal surgiram quando a geometria mais tradicional falhou para representar certos objetos. Esta chamada de atenção foi feita por Benoit Mandelbrot quando observou que “nuvens não são esferas, montanhas não são cones, as linhas de costa não são círculos, as cascas de árvores não são hexágonos, um latido não é contínuo, nem um raio viaja em linha reta e o contorno da linha costeira de um país varia consoante o grau de aproximação e como olhamos, ...”. O trabalho de Mandelbrot (1998) conduziu à criação de um novo tipo de formas geométricas, às quais chamou fractais para conseguir captar a complexidade da natureza, e à geometria que estuda os fractais designou por geometria fractal. Teve, contudo, uma ajuda poderosa para a criação e desenvolvimento da sua teoria: o computador. Os fractais são formas geométricas obtidas a partir de um elemento base ao qual se aplica uma certa transformação bem definida que se aplica infinitamente.

Nas últimas décadas, a geometria fractal e seus conceitos têm-se tornado uma ferramenta central em muitas ciências, como: geologia, medicina, meteorologia, entre outras. Na Computação Gráfica, fractais, entre outras coisas, são utilizados para representar elementos da Natureza como crateras, planetas, costas, superfícies lunares, plantas, ondulações em águas,

representação de nuvens. Deste modo, os fractais auxiliam na criação de novas formas e mundos artificiais mais realistas, e na representação de elementos da natureza que a geometria tradicional não pode representar sendo de grande importância para a criação de efeitos especiais em filmes, além de inspirar artistas de várias áreas (Figura 4).



Figura 4. Elementos fractais criados pelo homem e pelo computador

Um exemplo ilustrativo de um fractal é o Triângulo de Sierpinski. Considera-se como elemento base um triângulo equilátero com lado de medida 1, que será considerado o nível 0 ou geração 0, de seguida procede-se da seguinte maneira: divide-se cada lado do triângulo ao meio, unem-se estes pontos médios e forma-se um novo triângulo equilátero. A seguir, retira-se o triângulo central (ou pinta-se de uma cor). Em seguida, repete-se esse mesmo procedimento em cada um dos triângulos restantes (Figura 5).

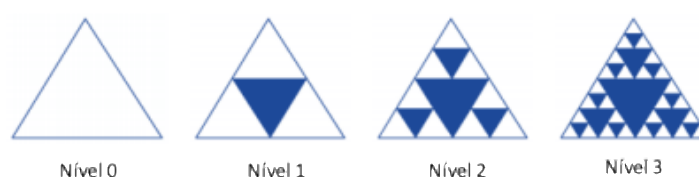


Figura 5. Os quatro primeiros níveis do Triângulo de Sierpinski

Uma propriedade interessante dos fractais é a da auto-semelhança, que significa que o fractal é semelhante a uma qualquer das suas partes por mais pequena que seja. Outra ideia é a de infinito. O processo de construção de um fractal repete-se indefinidamente.

Depois da introdução aos elementos fractais e de se terem explorado outros fractais foi pedido aos alunos para construir um triângulo de Sierpinski. De seguida foi-lhes dada uma sequência com as quatro primeiras figuras do triângulo de Sierpinski (como na figura 5) e foi-lhes pedido para responderem às seguintes questões: “1. Como é que se relacionam as áreas de cada um dos novos triângulos brancos com a área do triângulo inicial? 2. Será que fica alguma área branca no triângulo de Sierpinski se se continuar o processo com triângulos cada vez mais pequenos? Explica.” Este é um problema típico de descoberta de padrões que envolve generalização distante, onde surgem conceitos como sejam, medida de área, área de triângulos, triângulos equiláteros, frações, operações com frações.

Muitos fractais permitem construir cartões *Pop-up*, ou seja, *fractal pop-up* que são cartões pop-up, cartões que passam de uma forma bidimensional para uma tridimensional, nos quais há

partes móveis que permitem essa transformação. Estes tipos de cartões são apreciados por crianças e adultos. No final deste estudo foi pedido aos alunos que, recorrendo a dobragens, construíssem um cartão *fractal pop-up*. A figura 6 mostra alguns fractais construídos pelos alunos, sendo os quatro últimos o fractal de Sierpinsky. Esta tarefa não é muito fácil para quem não tem destreza manual com este tipo de atividade. A dificuldade maior foi sentida depois de se ter efetuado o processo iterativo de dobragens e cortes, ou seja, passar a forma bidimensional para a forma tridimensional, pelo que precisaram de ajuda.



Figura 6. Exemplos de pop-ups fractais

Exemplo 2 - O cubo modular

Esta tarefa consistiu em mostrar um cubo modular com três cores (como da figura 8), que os alunos teriam de construir. Esta tarefa foi complexa para os alunos que manifestaram algumas dificuldades. Trabalhando em pequenos grupos, observaram um cubo modular tendo de descobrir como foi construído, sem o desfazer.

Nesta discussão surgiram algumas dúvidas, como: os módulos são quadrados? Ou triângulos? Ou são paralelogramos? De quantos módulos precisamos? 6? 8? 12? 24? E quantos de cada cor? 6? 12? Vários alunos tiveram de ir desfazendo lentamente o cubo para irem refinando as suas conjeturas. Depois desta discussão, os alunos concordaram que precisariam de seis paralelogramos, usando seis folhas de papel de três cores diferentes. A figura 7 mostra algumas das fases para a construção do cubo.



Figura 7. Fases do trabalho de construção do Cubo

Depois de manipularem o material que lhes foi dado para descobrir o ponto de partida (folhas de papel quadradas), como poderiam obter os paralelogramos e, finalmente, a construção do cubo, iniciaram a sua construção. Todos conseguiram sozinhos ou em colaboração construir um cubo. A figura 8 mostra alguns desses cubos, onde o último cubo foi construído por um aluno que acabou mais cedo a tarefa proposta.



Figura 8. Exemplos de cubos construídos pelos alunos

Após essa discussão, cada grupo criou um poster com as instruções mínimas para construir o cubo modular. Ao iniciar a construção do poster, deveriam especificar o número de passos mínimos que permitissem a construção do cubo. Embora tenham sido bem sucedidos na organização do poster (Figura 9), surgiram algumas dúvidas quanto à informação a incluir. Seria suficiente para que alguém conseguisse construir o cubo? Estaria claro para alguém entender essa informação? Estas questões revelaram uma preocupação particular com a adequação da comunicação e também no claro envolvimento dos alunos na tarefa. (Notar que nas diferentes fases do poster, a utilização das cores nem sempre coincide com as do cubo final, pois recorreram a elementos de cada um dos alunos do grupo, e estes não utilizaram todos as mesmas cores).

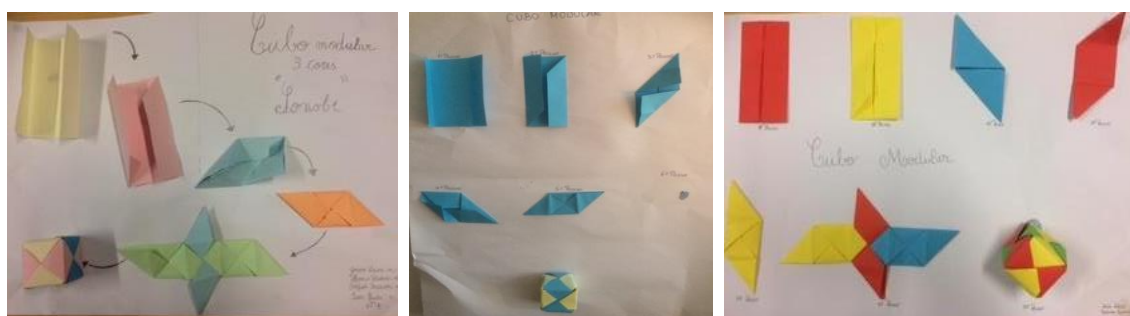


Figura 9. Posters organizados pelos alunos na construção do Cubo

Exemplo 3 - Frisos

As propostas seguintes recorrem a dobragens e recortes de papel e envolvem conceitos do âmbito das transformações geométricas. Em particular, aborda-se como se pode construir frisos de figuras, onde se articula a imaginação para identificar os motivos e o conhecimento matemático para identificar que padrões podem ser usados para construir um determinado tipo de frisos a partir de um motivo. Os frisos são utilizados sobretudo nos primeiros anos, mas como

atividade recreativa em particular nas épocas festivas, sem nenhuma abordagem à matemática quer às artes plásticas. Contudo, podem ser utilizadas para despertar a curiosidade, a imaginação, o sentido estético e a resolução de problemas nos alunos desde os níveis mais elementares.

Os alunos estão por norma familiarizados com a dobragem de papel para construir figuras simples que tenham um eixo de simetria de reflexão. Propôs-se uma tarefa, que pretendia que os alunos, a partir de uma folha de papel, obtivessem o friso da Figura 10 recorrendo a dobragens e a recortes. O friso obedece a um padrão de repetição do tipo AAA, e que se obtém através de uma translação do motivo simples (Figura 11) pelo que basta dobrar o papel “em leque” da largura do motivo. Ou então, como este motivo tem uma reflexão de eixo vertical, dobrar o papel anterior por esse eixo desenhando apenas metade do motivo (Figura 12).



Figura 10. Friso 1



Figura 11. Motivo



Figura 12. Metade do motivo

Esta tarefa parecia não causar qualquer dificuldade, no entanto a maioria dos alunos teve dificuldades em dobrar o papel e, sobretudo, em descobrir como desenhar as figuras, de modo que ao cortar aparecessem ligadas. Contudo, a maior parte dos alunos obteve figuras soltas, e não um friso de corações. Rapidamente, em discussão uns com os outros, conseguiram identificar o erro que tinham cometido, e executaram a tarefa com sucesso.

Apresentou-se de seguida uma nova imagem (Figura 13) de um novo friso para os alunos obterem por dobragens e recortes, envolvendo um padrão do mesmo tipo que o anterior.



Figura 13. Friso 2

Este exemplo foi muito interessante. Depois dos alunos terem realizado várias tentativas e de obterem figuras soltas e frisos do tipo da figura 14, houve grande discussão, levando a que se analisasse a figura anterior para descobrir qual a propriedade que o friso não tinha, que não permitia obtê-lo por dobragens. Conseguiram descobrir que o friso dado era impossível de obter, pois só seria possível se a figura que o compõe tivesse uma simetria de reflexão vertical, o que não acontece, ou seja a “caneca” não é uma figura simétrica.



Figura 14. Exemplo friso 2

A outra tarefa de dobragens proposta consistiu em descobrir como obter um padrão de repetição do tipo ABABAB (Figura 15).



Figura 15. Friso ABAB

Nesta tarefa as dificuldades evidenciadas foram maiores. Começaram por fazer várias tentativas a dobrar e a cortar obtendo outras figuras, mais uma vez figuras separadas. Depois de alguma discussão e de refletirem em que condições a figura tem simetria de reflexão, uma aluna descobriu como dobrar o papel explicando à turma como pensou: “têm que desenhar metade de cada uma das figuras que compõem o friso” (Figura 16). Durante estas propostas os alunos tiveram liberdade de construir frisos a partir de motivos à sua escolha e do tipo que entendessem (Vale & Barbosa, 2015).



Figura 16. Motivo

A figura 17 mostra alguns dos frisos construídos pelos alunos. Houve dois alunos que fizeram uma banda circular utilizando um processo semelhante. Ou seja, obtiveram duas rosáceas.

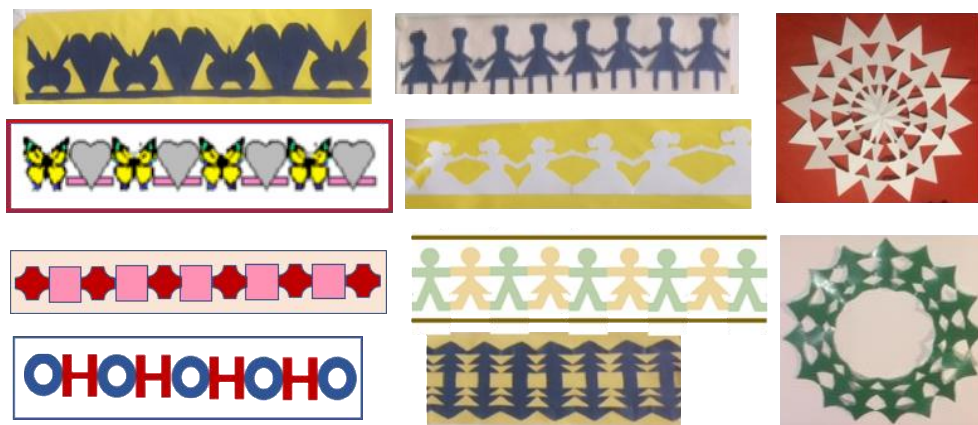


Figura 17. Alguns exemplos de frisos

Algumas considerações finais

Dobrar uma folha de papel pode constituir um desafio intelectual e estético que estimula a curiosidade de quem o tem de fazer. Estes alunos, futuros professores, sentiram-se envolvidos e curiosos com as tarefas propostas, alguns deles admiraram-se pelas suas capacidades de manipulação, pois não estavam habituados a fazer dobragens e muito menos nas aulas de matemática. Sendo a folha de papel um material facilmente disponível e não dispendioso, pode constituir um recurso poderoso e barato para utilizar nas aulas de qualquer nível de ensino.

Presentemente as escolas começam a iniciar processos de flexibilização do currículo, e a educação visual e a matemática podem desenvolver projetos que podem recorrer à dobragem de papel para desenvolver capacidades e competências nos alunos comuns às duas áreas disciplinares de forma integrada e envolvente para os alunos.

Referências bibliográficas

- Barbosa, A. & Vale, I. (2018). As dobragens como uma estratégia de aprendizagem ativa. In D. Alves, H. Pinto, I. Dias, M. Abreu & R. Muñoz (Orgs), *Investigação, Práticas e Contextos em Educação – livro de atas da VII Conferência internacional* (83-91). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do IPL.
- Boakes, N. (2009), *Origami-Mathematics Lessons: Researching its Impact and Influence on Mathematical Knowledge and Spatial Ability of Students*. Retirado de http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/7947/Proceedings-636pages-Dresden2009_069-073.pdf
- Brady K. (2008). Using paper-folding in the primary years to promote student engagement in mathematical learning. In: Goos M., Brown R., & Makar K. (Eds.) *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia* (77–83). Brisbane, Queensland: MERGA.
- Goldin G., Epstein, Schorr, R. & Warner, L. (2011). Beliefs and engagement structures: behind the affective dimension of mathematical learning. *ZDM*, 43, 547–560.
- Hannaford, C. (2005). *Smart Moves: Why learning is not all in your head (2nd Ed.)*. Salt Lake City: Great River Books.
- Lang, R. (2003). *Origami design secrets: mathematical methods for an ancient art*. Natick, MA: Ak Peters.
- Lang, R. (2007), *The science of origami*. *Physics world*, 20(2) retirado de <http://iopscience.iop.org/article/10.1088/2058-7058/20/2/31/pdf>

- Lourenço, M. I. (2013). *O origami como meio de aprendizagem*. Tese de mestrado em Ensino das Artes Visuais IADE-U Instituto de Arte, Design e Empresa – Universitário.
- Mandelbrot, B. (1998). *Objectos fractais*. Lisboa: Gradiva
- Smith, J. (2014). *Notes on the History of Origami*. London: British Origami Society
- Uribe, D. (1993). *Fractal cuts*. Norflok: Tarquin.
- Vale, I. & Barbosa, A. (2015). Materiais manipuláveis para aprender e ensinar geometria. *Boletim GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática*, 65, 3-12
- Wang-Iverson, P. & Lang, R. (2011). *Origami –International Meeting of origami –Science, Mathematics and Education*. NW; USA: Taylor & Francis Group

Lavícia Monteiro*Escola Lucília Freitas do Tarrafal de São Nicolau, Cabo Verde
vileite861@hotmail.com***Adalgisa Pontes***Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
adalgisapontes@ese.ipvvc.pt***RESUMO**

O presente artigo expõe um estudo desenvolvido numa escola da cidade do Tarrafal, ilha de São Nicolau, em Cabo Verde com o objetivo de desenvolver a consciência corporal, explorando atividades relacionadas com o corpo e o movimento. A escola é um dos espaços que pode garantir ao aluno a oportunidade de ampliar e conhecer a sua própria cultura, participando ativamente em atividades relacionadas com a mesma. O próprio corpo dos alunos já carrega em si uma identidade própria, uma vontade de se sentir e expressar. Este estudo, de natureza qualitativa, surge da necessidade de compreender algumas lacunas ao nível da expressão corporal dos alunos do ensino básico. As vivências das várias gerações no que diz respeito à forte tradição de movimento corporal em contexto não formal não se reflete no contexto da escola. Pretende-se aqui partilhar uma experiência da qual os resultados apontam para a existência de problemas na Educação Artística no ensino básico que deve ser refletido no sentido de promover uma política clara para este setor no sistema educativo.

Palavras-chave: Educação Artística; Sistema Educativo Cabo-Verdiano; Corpo e Movimento.

ABSTRACT

This article presents a study developed at a school in the city of Tarrafal, São Nicolau Island, Cabo Verde, aiming the development of body awareness, exploring activities related to the body and movement. The school is one of the spaces that can guarantee to the student the opportunity to expand and get to know their own culture, participating actively in activities related to it. The students own body already carries within itself an identity of its own, a will to feel and express. This qualitative study arose from the need to understand some gaps in the corporal expression of basic education students since that the experiences of the various generations regarding the strong tradition of body movement in a non formal context is not reflected in the school context. Here it is intended to share an experience from which the results points to the existence of problems in artistic teaching in basic education that must be reflected in the direction of promoting clear policy for this sector of the education system.

Keywords: Artistic Education; Cabo-verdiano Educational System; Body and Movement

Introdução

O sistema educativo em Cabo Verde garante o ensino da arte como componente obrigatória de Educação Básica, estando assim em concordância com o princípio da Unesco para a qual Educação Artística (EA) “deve estar acessível dentro e fora da escola e ser obrigatória em todas

as escolas” (2006: 12). A expressão corporal não tem sido uma prática dos professores na sala de aula. Muitos optam por não abordar a EA nomeadamente a Expressão Dramática, pelo que não desenvolvem atividades relacionadas com comunicação e expressão corporal. A dança no contexto escolar “busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas” (Strazzacappa, 2001: 71). Neste âmbito a descoberta do corpo é importante na absorção e aquisição da aprendizagem e desenvolvimento. Com a criação de movimentos as crianças realizam tarefas que beneficiam um ritmo particular de desenvolvimento, mas também na inserção da criança na cultura, na interação com os outros em contextos sociais, nos quais ocorre a aprendizagem, que por sua vez se encontra interligada com o próprio desenvolvimento da criança (Coelho, 2006).

A Educação Artística no sistema educativo Cabo-verdiano

A EA procura assumir um papel de relevo na preservação do património histórico e cultural no contexto Cabo-verdiano. Segundo a Lei de Base do Sistema Educativo (Lei n° 103/III/90 de 29 de Dezembro) o objetivo do ensino básico é

favorecer aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade; desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal; fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e explicação do meio circundante; desenvolver a criatividade e a sensibilidade artística; desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho manual (LBSE: 6).

A Lei de Bases compreende os subsistemas de (i) educação pré-escolar, (ii) educação escolar e (iii) educação extraescolar. A educação pré-escolar visa a formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família, sendo a rede deste subsistema essencialmente da iniciativa das autarquias, de instituições oficiais e de entidades de direito privado, cabendo ao estado fomentar e apoiar tais iniciativas de acordo com as possibilidades existentes. A educação escolar abrange o ensino básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino (Lei n°103/111/90 de 29 de Dezembro). Neste contexto o sistema educativo em Cabo Verde possui um sistema social e dinâmico, que evolui conforme as mudanças da sociedade. A partir da reforma educativa da década de noventa do século vinte, o objetivo principal foi promover um ensino de qualidade e gerar competências, cada vez mais generalizadas com as novas tecnologias e com os avanços da ciência e conhecimento, dando assim corpo ao direito à educação. Direito este consignado na constituição não só sob a responsabilidade do Estado, mas também com base nas iniciativas privadas. A educação extraescolar corresponde à educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras ações de educação

permanente, tendo como objetivo a elevação do nível cultural, a aprendizagem e as ações de formação profissional.

Independentemente das instituições que compõem o sistema, é o Ministério da Educação que é responsável e vocacionado em promover a educação no país.

Ainda com a reforma educativa, houve uma revisão dos programas de então, o que permitiu conceder à Educação Artística uma nova abordagem. Foi neste contexto que surgiu o termo expressões, com significativas mudanças no programa e diversas linguagens expressivas: Plástica/Visual, Dramática/Corporal, Musical e Audiovisual. Para trabalhar esse programa, foram feitas ações de capacitação e formação dos professores nesta área (Fonseca, 2007).

Lopes salienta que

apesar de ter havido alguma melhoria em termos metodológicos e algum material de apoio, não se tem notado atualmente grandes avanços tendo em conta os vários aspetos que passamos a enumerar: O que se observa é que apesar do potencial educativo da Educação Artística no desenvolvimento da imaginação, percepção, memória, as capacidades de análise, de síntese e de expressão que são capacidades invariantes dos processos criativos necessárias em qualquer domínio do conhecimento da vida humana (1997: 31).

Atualmente, 2018, em Cabo Verde existe uma estrutura curricular no ensino básico que corresponde aos quatro primeiros anos de escolaridade e está estruturado com cinco áreas disciplinares, com o total de vinte e duas horas semanais, sendo que três horas correspondem à área da expressões e não há uma avaliação. No que se refere ao segundo e terceiro ciclos do ensino básico que corresponde aos quinto, sexto, sétimo e oitavo anos de escolaridade, está estruturada em nove áreas disciplinares. No segundo ciclo tem um total de vinte e quatro horas semanais e dez áreas disciplinares no terceiro ciclo, com um total de vinte e oito horas semanais. A área das expressões mantém as três horas do primeiro ciclo. O trabalho desenvolvido na disciplina de EA deve ser essencialmente prático para avaliar os conhecimentos, as capacidades e as competências nas expressões visuais e plástica, musical e dramática (Educação, 2017b). A classificação trimestral/anual/ciclo é traduzida numa escala quantitativa/qualitativa sendo que a classificação de insuficiente obtida na Educação Artística significa reprovação na disciplina (Educação, 2017a).

O corpo e o movimento

O movimento apresenta-se muito importante para todas as fases de desenvolvimento humano, mas principalmente para as crianças. A dança é uma expressão artística baseada no movimento corporal que surge em duas formas: a teatral e a social. Segundo Garaudy “dançar é, antes de tudo, estabelecer uma relação ativa entre o homem e a natureza, é participar do movimento

cósmico e do domínio sobre ele” (1980: 13-14). Nesta mesma linha de pensamento Marques reforça este aspeto da dança mencionando que “a linguagem da dança é uma área privilegiada para que possamos trabalhar discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade” (2003: 17). De acordo com Fux, a dança

não deve ser privilégio daqueles que se dizem dotados, ela deve ser ministrada como uma matéria de valor estético, de peso formativo, físico e espiritual. Com uma capacidade e possibilidade de buscar a criação de cada um de acordo com o desenvolvimento que tenha frente a si mesmo e frente ao espaço (1983: 40).

Deste modo, a dança está em todos nós, devemos é sabê-la encontrar, desenvolver e compartilhar com os outros (Fux, 1983). Para Alves “o movimento permite à criança explorar o mundo exterior através de experiências concretas sobre as quais são construídas as noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual” (2007: 17). Silva e Schwartz reforçam a essa ideia de que “o corpo tem a capacidade de se manifestar, o que, na expressão corporal, se apresenta através do vivido corporal” (1999: 169). Quanto mais o aluno se movimentar, melhor ele vai compreender e conhecer o seu corpo permitindo também a compreensão do mundo que o rodeia. Através do corpo o aluno consegue demonstrar os seus conhecimentos e habilidades. Ossonon refere que, “atualmente existe uma melhor compreensão a respeito dos valores formativos e criativos da dança, que levam a uma ampliação das ações corporais” (1988: 155). Por sua vez Laban considera que

quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com exterior. Às vezes, viver em sociedade é muito difícil, pois inclui aceitar o outro, suas opiniões, aceitar os “não” que a vida nos proporciona (cit. por Costa, Oliveira, Campos, & Galastri, 2006: 99).

O modo de se utilizar e de se dispor do corpo refletem as normas e os valores da dinâmica cultural da sociedade em questão. Estudar o corpo não pode ser feito sem ter em consideração os códigos sociais. Galdino afirma que

o controlo sobre o corpo se faz necessário para a existência da cultura, apesar de ser variável entre as sociedades ao longo do tempo. A sociedade atual valoriza determinado padrão corporal, mesmo assim os corpos se diferenciam uns dos outros, em consequência de símbolos e valores colocados pela sociedade (2012: 75).

O papel do professor é o de conduzir e orientar os alunos de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autónomo. Verderi afirma que

o professor é aquele que cria condições para o processamento das atividades e o aluno, aquele que busca, dentro desse contexto, condições para o seu pleno desenvolvimento. Que nessa relação, o professor também possa aperfeiçoar os conhecimentos que já vem com os alunos e, a partir daí, explorar novas formas de conhecimento mais complexas (cit. por Bauer, 2014: 14).

O professor deve assim favorecer o processo ensino-aprendizagem e refletir o seu papel no todo e isoladamente para potenciar as vivências artísticas dos seus alunos no contexto do movimento corporal.

Enquadramento do estudo

O estudo realizou-se numa escola do ensino básico na cidade do Tarrafal da ilha de São Nicolau, Cabo-Verde. As vivências das várias gerações no que diz respeito à forte tradição de movimento corporal em contexto não formal, não se têm refletido no contexto escolar. Este facto, juntamente com a experiência profissional e a literatura residual sobre a temática no contexto Cabo-verdiano sugeriu o problema de investigação. Deste modo pretendeu-se com este estudo propor estratégias e atividades nomeadamente a exploração de diferentes movimentos corporais, noções de espaço, capacidades de expressão e de desenvolvimento de ideias, sentimentos ou emoções utilizando o corpo como instrumento de comunicação e expressão.

De natureza qualitativa, o estudo utilizou a metodologia de investigação-ação e decorreu no terceiro trimestre do ano letivo 2016/2017. Os participantes foram um grupo de 20 alunos do 6º ano sendo doze do sexo feminino e oito do sexo masculino. Foram utilizadas as entrevistas, a observação direta e participante, as notas de campo e registo audiovisuais como técnicas de recolha de dados.

Desenvolvimento da consciência corporal

O corpo teve um papel importantíssimo em todas as estratégias de ensino/aprendizagem por essa razão foi na expressão corporal que todo o estudo se alicerçou. Deste modo esta investigação permitiu aos alunos a oportunidade de aprender a conhecer o seu corpo e explorar técnicas de expressão corporal. Foi possível desenvolver atividades capazes de despertar no aluno a consciência corporal e criar vontade de aprender muito mais sobre o movimento corporal. Ao longo do trabalho, os progressos foram visíveis ao nível da coordenação corporal, como referiu o aluno “no início das aulas o meu corpo estava duro, e não conseguia fazer nenhum movimento com perfeição, mas com o passar das aulas fui exercitando e consegui melhor a minha postura corporal” (AS19).

Com o desenvolvimento da consciência corporal os alunos passaram a questionar: “posso utilizar o meu corpo da forma que eu entender?” (LJ7), “se tiver mais confiança em mim mesmo posso executar movimentos diversos com o corpo?” (S12). Passaram também a compreender o que se passa consigo e ao seu redor, tornaram-se mais espontâneos ao expressarem as suas ideias. Isso mostra-nos Fux (1983) quando defende que a dança é um instrumento que desperta

a espontaneidade e a criatividade. Através do trabalho desenvolvido na sala de aula sobre o corpo e o movimento foi possível observar o aumento da autoestima e autoconfiança dos alunos. Estes ficaram mais desinibidos e mais sensíveis aos problemas dos colegas. Este estudo proporcionou ainda o diálogo reflexivo entre a investigadora e os alunos em todo o processo de intervenção em sala de aula. Com estas reflexões verificou-se que foi possível desenvolver todas as atividades planificadas e atingir os objetivos previstos. Foi notório que as atividades trabalhadas constituíram alguma novidade para a turma. Nunca tinham trabalhado o corpo e o movimento daquela forma “aprendi muitas coisas com o meu corpo que antes pensava ser impossível, porque sou muita magra e fraca por isso pensava incapaz de fazer tais atividades que fiz durante estas aulas” (LM3).

Apesar do movimento do corpo estar presente em todo o momento da vida dos alunos, eles não o utilizam como forma de comunicação e nem como uma valorização na construção da identidade. A postura dos alunos em relação à descoberta e desenvolvimento do corpo através da expressão corporal comprova que conseguiram libertar o corpo nas atividades melhorando a postura corporal e os movimentos.

Os resultados obtidos estão em conformidade com o pensamento de Wallon (2008), quando considera que este desenvolvimento vai da ação ao pensamento e à representação, do corporal ao cognitivo. Juntamente com esse processo, a criança desenvolve também uma vida de relação, de afetos pessoais a esse processo de desenvolvimento psicomotor individual.

A criação de um bom ambiente na sala de aula, o encorajamento e a valorização dos alunos de forma positiva, foi um dos métodos utilizados para estimular a motivação. De acordo com os estudos de Fia “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e as orientam em determinado sentido para alcançar um objetivo” (cit. por Knuppe, 2006: 280) e isso constata-se nos depoimentos dos alunos “eu nunca imaginei que iria adorar fazer esse tipo de atividades na sala de aula, é primeira vez que faço atividades onde deixo o meu corpo expressar, movimentar-se” (CH4).

Nas oficinas práticas (Fig.1 e Fig.2) os alunos acabaram por desenvolver uma sensibilidade em relação à arte, ao sentido crítico, à consciência do seu corpo e à importância da transmissão do património cultural Cabo-verdiano.



Fig.1: Exploração de movimentos em grande grupo (fonte: autor)

Os alunos tomaram consciência de que a arte se faz com dedicação, empenho, partilha de vivências e a interajuda. Como nos mostra o aluno N20 no depoimento: “gostei de tudo, tivemos oportunidade de ajudar uns aos outros, as opiniões dos colegas quando executávamos um movimento foi muito bom”. De aula para aula foi-se notando o desenvolvimento de atitude, como mostra a aluna (LA3),

antes eu não gostava de fazer movimentos porque tinha vergonha do meu corpo, não movimentava muito bem, no início das atividades eu tentava esconder dos meus colegas porque eles gozavam comigo por não conseguir fazer, mas a professora estava sempre atenta a nós todos e incentivava-me muito e aos poucos fui libertando, fui acreditando mais que era capaz e os meus colegas ajudavam-me quando não conseguia e isso dava-me mais coragem para executar os movimentos, e hoje já consigo fazer um movimento de forma natural.

Através do movimento corporal, foi possível introduzir na sala de aula, momentos de reflexão, comparação, podendo os alunos agir criticamente e corporalmente em função da compreensão e transformação do seu corpo.



Fig. 2: Movimentos criados individualmente (fonte: autor)

As atividades geraram sempre liberdade de expressão em benefício do aluno. Ainda é importante salientar que a dança, enquanto processo de aprendizagem, contribuiu para a formação de um corpo vivo, que além de ocupar espaço e ter formas, possui expressão, desejos e interage com as coisas da natureza (Ossona, 1988).

Considerações Finais

Esta investigação contribuiu para o desenvolvimento da consciência corporal de forma significativa dado que todos os participantes da ação colaboraram na construção de uma identidade cultural através da expressão corporal.

Através do trabalho desenvolvido na sala de aula sobre o corpo e o movimento, foi possível observar alguns efeitos imediatos nos alunos como: aumento da autoestima e autoconfiança e ficaram mais desinibidos e mais sensíveis aos problemas dos colegas. Neste sentido o desenvolvimento da consciência corporal através da expressão corporal contribuiu para potenciar o desenvolvimento integral da criança.

A partir das diversas atividades corporais, os alunos tiveram a possibilidade de se libertarem de bloqueios corporais resultantes da relação com o outro, bem como de gerarem uma convivência mais harmoniosa em grupo.

O corpo e movimento no contexto escolar levou os alunos a melhorarem paulatinamente os seus comportamentos, a forma de estar e de lidar com outro na linguagem corporal.

Referências Bibliográficas

- Alves, F. (2007). *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. Rio de Janeiro: Wak.
- Bauer, V. (2014). *Dificuldades na aprendizagem: a dança como auxílio no cotidiano da criança*. (Monografia Licenciatura em Educação Física). Campus Santa Rosa, Brazil: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
- Coelho, H. (2006). A dança no currículo do ensino básico- uma questão de coerência. *Ensinarte*. 23.
- Costa, D., Oliveira, D., Campos, I., & Galastri, N. (2006). *Escola: dança, teatro, aprendizagem e desenvolvimento*. Belo horizonte.
- Educação, M. (2017 a). *Orientações técnicas sobre o processo de avaliação das aprendizagens no ensino básico obrigatório*. Praia.
- Educação, M. (2017 b). *Programa da disciplina de educação artística do 5º ano, 2º ciclo do ensino básico obrigatório*.
- Fonseca, J. (2007). *Cabo Verde, Três Décadas Depois*. Praia: Direito e Cidadania.
- Fux, M. (1983). *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus.
- Galdino, S. (2012). *As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia antiga à contemporaneidade*. Pará.
- Garaudy, R. (1980). *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Knuppe, I. (2006). *Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental*. Curitiba: UFPR.
- Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro: Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lopes, D. (1997). *O presidente do conselho directivo. O profissional como administrador*: Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Dissertação de mestrado policopiada).
- Marques, A. (2003). *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez.
- Ossona, P. (1988). *A educação pela dança*. São Paulo: Summus.
- Silva, M. & Schwartz, M. (1999). *A expressividade na dança: visão do profissional*. Revista Motriz. (168-177).
- Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In *cadernos Cedex* 69-83. Patis.
- Unesco. (2006). *Conferência mundial sobre educação artística: desenvolver as capacidades criativas para o século xxi*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes.

NOTAS BIOGRÁFICAS



Adalgisa Pontes Professora no Instituto Politécnico de Viana do Castelo e professora no Conservatório de Música de Barcelos. Desenvolve investigação sobre didática das expressões artísticas e o ensino da música no ensino genérico e especializado. Tem especial interesse em áreas relacionadas com a Educação Artística e com a formação docente. Cozuiu o mestrado em Ensino da Música na Escola da Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto, em 2017, o doutoramento em Didáctica de la Educación Artística na Universidad de Valladolid, Espanha, em 2015 e em 2004 o curso de Professores de Ensino Básico, variante Educação Musical na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Pertence ao Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho desde maio de 2012 e é membro da direção da associação Colunas de Emoção. Email: adalgisapontes@ese.ipvvc.pt

Adalgisa Pontes Professor at the Polytechnic Institute of Viana do Castelo and teacher at the Music Conservatory of Barcelos. Develops research on didactics of artistic expressions and on generic and specialized teaching of music. Has special interest in areas related to Arts Education and teacher training. Completed her master's degree in Music Teaching at the School of Arts, Universidade Católica Portuguesa, Porto, in 2017, her PhD in Didactics of Artistic Education at the University of Valladolid, Spain, in 2015 and in 2004 the Basic Teachers' Music Education at the Education School of Viana do Castelo. Belongs to the Child Studies Research Center at the University of Minho since May 2012 and is member of the directors board of the Emotion Columns association. Email: adalgisapontes@ese.ipvvc.pt



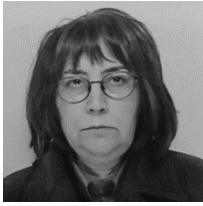
Albertina Sousa Pires, Mestre em Educação Artística. Possui o curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, de escrita criativa no Pólo de Mindelo do Centro Cultural e Licenciatura em formação de Professores de Artes Visuais. Coordenadora e responsável pelo gabinete de Psicologia da Escola Secundária Jorge Barbosa; Professora de Educação Artística; Orientadora e conselheira dos alunos na escola secundária Jorge Barbosa e professora de Educação Visual e Tecnológica na ESJB e no Liceu Domingos Ramos; Estágio na Escola Técnica do Mindelo, Cabo Verde. Emails: piresalbertas@gmail.com; albertaspirez@hotmail.com

Albertina Sousa Pires, MA in Art Education. She has a pedagogical training and experience on creative writing developed in Mindelo's Cultural Center; She holds a BA Diploma in Teacher Training Course of Visual Art Education. Coordinator of the Psychology Office in Jorge Barbosa Secondary School; Teacher of Artistic Education; Supervisor and adviser of students in the secondary school of Jorge Barbosa and teacher of Visual and Technological Education at the ESJB and Domingos Ramos Lyceum; Placement at the Technical School of Mindelo, Cape Verde. Emails: piresalbertas@gmail.com; albertaspirez@hotmail.com



Ana Peixoto, Docente na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo desde 1996 é Doutorada em Metodologia do Ensino das Ciências pela Universidade do Minho, com Mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Aveiro, e Licenciada em Ensino da Física e da Química pela Universidade do Minho. O seu percurso académico e profissional conta já com mais de três décadas e a sua investigação concentra-se na formação de professores e educadores de infância. É investigadora externa no CIEd e, nos últimos anos, a sua área de interesse e de investigação tem-se focado na metodologia do ensino das ciências nos primeiros anos e na supervisão pedagógica de natureza colaborativa, áreas nas quais tem desenvolvido investigação, quer nacional, quer internacional. Nestas áreas tornou-se revisora de muitas revistas de referência das quais se destaca, *Sensos* e *Revista Portuguesa de Educação*. Com várias publicações nacionais e internacionais tem integrado comissões científicas em várias conferências e congressos nacionais e internacionais em diferentes áreas temáticas com particular destaque na área da Educação de Infância e da Supervisão Pedagógica. Email: anapeixoto@ese.ipvvc.pt

Ana Peixoto, Teacher at the School of Viana do Castelo Education, since 1996, is PhD in Teaching Methodology of Science at the Minho University, with a Masters in Supervision at the Aveiro University and graduated in Teaching of Physics and Chemistry at the Minho University. His career with already more than three decades focuses on teacher training education. Outside CIEd researcher, in recent years its area of interest and research focuses on science education in the early years and pedagogical supervision, areas in which research has developed both nationally and internationally. In these areas it became proofreader of many reference journals of which stands la enseñanza de las ciencias, *Sensos* and Portuguese Journal of Education. With several national and international publications integrates scientific committees of various conferences and national and international conferences in different thematic areas with particular emphasis in the area of early childhood education. Email: anapeixoto@ese.ipvvc.pt



Ana Saldanha Dias, IPVC, FLUP (Portugal) - Professora e Investigadora, é Doutorada pela FLUL com a Tese "Literatura e Literaturas no Ensino da Língua", investigação enquadrada na Didática da Literatura, numa perspetiva comparada (Portugal/França), com incidência no período do Primeiro Modernismo em Portugal (em particular a obra literária de Almada Negreiros), tendo sido orientada pela Professora Maria Lúcia Lepecki, da FLUL. Anteriormente, realizou DEA (Diplôme d Etudes Approfondies) pela Universidade de Nice, com a apresentação de uma mémoire em Semiologia do Texto Literário, "Almada Negreiros et le Futurisme au Portugal", tendo-se seguido a inscrição num Doctorat d Etat, também na Universidade de Nice, cujo tema foi registado na Universidade de Paris X - Nanterre (posteriormente transferido para a FLUL), aquando da permanência em França, na Universidade de Aix-en-Provence, como Leitora de Português e Civilização Portuguesa. Para tais funções, realizou Curso do ICALP, Curso Preparatório para Leitores de Língua e Civilização Portuguesas, na Universidade Nova de Lisboa. Obtenção da Pós-Graduação de Mestrado em Ciências da Educação (Didática do Francês), pela universidade de Aveiro, no quadro dos Mestrados em Ciências da Educação, destinados prioritariamente à formação de docentes para o Ensino Superior Politécnico, na sequência de bolsa concedida, após concurso pela Direcção Geral do Ensino Superior, tendo ficado vinculada ao IPVC - ESE. Apresentação e defesa de tese de Mestrado, Especialidade de Didática do Francês, numa perspetiva de Pedagogia Integrada, pela Universidade de Aveiro, orientada pela Professora Louise Dabène, da Universidade de Grenoble III. Exerceu sempre funções de docência, nomeadamente, na ESEVC, tendo sido a responsável da área de línguas, e posteriormente, na FLUP, exercendo as funções de Professora na área de Didática das Línguas (Metodologia do Francês) e também no que se refere a atividades e projetos nas formações - Inicial, em Serviço e Contínua. Também os contactos e as formações adquiridas, assim como comunicações realizadas e artigos publicados, estão relacionados com as experiências profissionais já referidas. Email: anasaldanhadas@hotmail.com

Ana Saldanha Dias, Professor and researcher, holds a PhD degree from the Faculty of Humanities of the University of Lisbon with the thesis entitled "Literatura e Literaturas no Ensino da Língua" under the supervision of Professor Maria Lúcia Lepecki (FH/UL), which is a comparative base study between Portugal and France frameworks in the field of knowledge of Didactics in Literature, namely focusing the period of the so-called First Modernism in Portugal in the eyes of Almada Negreiros literary work. Previously, Ana Saldanha has accomplished her post-graduate degree ('Diplôme d Etudes Approfondies' – DEA) at the University of Nice - France, presenting a semiotics conducted research in the perspective of memory in literary text, entitled "Almada Negreiros et le Futurisme au Portugal". This post-graduate research project lead to the enrolment in the Doctorat d Etat at the University of Nice, later on conducted at the Univeristy of Paris X – Nanterre, and concluded the PhD research project at the Faculty of Humanities of the University of Lisbon. Ana Saldanha was lecturer at the University of Aix-en-Provence at the Portuguese studies department, after concluding ICALP studies at the New Lisbon University, for Lecturers of Portuguese language and studies lecturing abroad. At the University of Aveiro, Ana Saldanha concluded her Post-Graduated Master degree in Sciences of Education, namely didactics in French language, in the context of Masters in Sciences of Education, addressed, in priority, to lecturers at the Polytechnic tertiary education, awarded with a research grant by the Directorate-General of the tertiary education, afterwards full time teaching activities at the Polytechnic Institue of Viana do Castelo, College of Education. The Master thesis concluded and presented at the University of Aveiro, specialised in French didactics in the perspective of the Integrated Pedagogics, was oriented by Professor Louise Dabène (University of Grenoble III). Ana Saldanha has always developed her teaching activities; first, at the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, College of Education, being responsible for the department of humanities. Secondly, at the Faculty of Humanities, University of Porto, in the Field of languages and didactics, specifically methodology of French, likewise activities and projects in training, namely continuum education. At same time, all contacts, training, conferences, presentations, published articles, are related with her professional experiences mentioned previously. Email: anasaldanhadas@hotmail.com



Anabela Moura Docente de Educação Artística na Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em Portugal. Estudou na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – pintura, possui um mestrado em 'Art, Craft & Design Education' pela De Montfort University, Leicester (1993), Doutoramento na Universidade de Surrey, Roehampton (2000), Londres. Coordena o curso de Gestão Artística e Cultural e o Curso Superior Profissional de Arte e Tecnologia (Luz, Som e Imagem) na ESE. Ela é membro do Centro de Pesquisa CIEC da Universidade do Minho, Braga-Portugal, e frequentemente colabora com investigadores nacionais e internacionais de áreas diversas, em projetos de pesquisa financiados internacionalmente, tendo coordenado em Portugal projectos, tais como Creative Connections e Images & Identity <http://creativeconnexions.eu/pt/>, <http://www.image-identity.eu/>. Co-editou a revista internacional no Instituto Politécnico de Viana do Castelo Diálogos com a Arte www.es.ipvc.pt/revistadiálogoscomaarte/ e co-edita a Revista online Tamarindo. É autora de numerosos artigos e co-editora de livros. Email: amoura@ese.ipvc.pt

Anabela Moura Senior Lecturer in Art Education at Viana do Castelo Polytechnic, Portugal. BA-Painting, Fine Arts, at Porto University, MA at De Montfort University in Leicester (1993), PhD at the University of Surrey, Roehampton (2000) London. She coordinates the Art and Cultural Management Course and Art and Technology Professional Course (Light, Sound and Image). She is member of the

CIEC Research Centre at University of Minho, Braga-Portugal, and frequently collaborates with European and non-European art and non-art researchers in International funded research projects as Portuguese coordinator <http://creativeconnexions.eu/pt/>, <http://www.image-identity.eu/>. She co-edited the international journal "Diálogos com as Artes" at Viana do Castelo Polytechnic www.esse.ipv.pt/revistadiálogoscomaarte/ and co-edits Tamarindo Journal. Author of numerous articles, and co-editor of books. Email: amoura@esse.ipv.pt



Angélica Lima Cruz é investigadora doutorada do Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho e do CIEG- Centro de Investigação em Estudos de Género do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Licenciada em Pintura pela Escola Superior de Belas artes do Porto, mestre em Literatura e Cultura Portuguesas (com incidência na Cultura Popular) pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com uma tese sobre o *Figurado de Barcelos* (1990), concluiu em 2002 a sua dissertação de doutoramento na Universidade de Surrey-Roehampton, intitulada, *Clay Figurines of Galegos: An Anthropology of Artistic Production by Women in Northern Portugal*. Publicada em 2009, pelas Edições Afrontamento (Porto), com o título: *Artes de Mulheres á altura das suas Mãos: o figurado de Galegos revisitado*. Depois de vários anos ligada ao ensino básico e secundário, passou a exercer funções docentes na Universidade do Minho-IEC, departamento de Expressões Artísticas e Educação Física e tem colaborado como professora convidada da universidade de Arte e Design de Shandong, Jinan, China e Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Portugal. Email: angelicalimacruz@gmail.com

Angelica Lima Cruz PhD researcher at the Center for Child Studies, at the University of Minho (CIEC) and at the Research Center for Gender Studies at the Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (CIEG). BA in Painting by Fine Arts School at Porto, a master's degree in Portuguese literature and culture (with an impact on Popular culture) at Social Sciences Faculty, Lisbon New University, on 'Clay Figurines of Barcelos' (1990), and her PhD thesis on 2002, at the University of Surrey Roehampton 'Clay Figurines of Galegos: An Anthropology of Artistic Production by Women in Northern Portugal', published on 2009 by Afrontamento Editions (Porto), with the title: 'Arts of Women to their Hands: the speech of Galegos revisited'. After several years teaching in basic and secondary education schools, she worked at the University of Minho-IEC, Department of Artistic Expressions and Physical Education and she has collaborated as a visiting professor at the University of Art and Design of Shandong, Jinan, China and at Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Higher School of Education, Portugal. Email: angelicalimacruz@gmail.com



António Cardoso, doutorado em Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid; Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Portugal) e investigador integrado do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.Nova.UMinho), autor de *Território e Desenvolvimento* (2012), tem participado com comunicações em congressos nacionais e internacionais e publicado diversos capítulos de livros, e artigos em revistas nacionais e internacionais. Email: amfc2008@gmail.com

António Cardoso, PhD in Sociology by Complutense University of Madrid; Senior Lecturer at Polytechnic Institute of Viana do Castelo (Portugal); He is integrated member at the Interdisciplinary Research Centre of Social Sciences (CICS. Nova.UMinho). He is the author of the book *Territory and Development* (2012); he has several presentations at national/international conferences and published several chapters in books and articles in national and international journals. Email: amfc2008@gmail.com



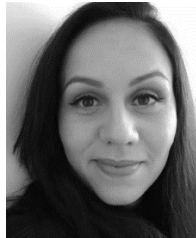
Ava Serjouie-Scholz, nasceu no Irão e vive atualmente na Alemanha. Licenciada em Pintura na Universidade de Artes de Azad (1998) em Teerã e Mestre em Pintura pela Alzahra University (2003) em Teerã. Doutorada em educação artística (2012) pela Universidade de Erfurt, Alemanha. É uma artista internacional que participou em inúmeras exposições internacionais e nacionais. Tem experiência como educadora de arte em escolas de diversos níveis de ensino e em Universidades. Atualmente, está a desenvolver a sua actividade profissional na Academia de Estudos Sociais (Sozial Fachakademie Nördlingen). Tem várias pesquisas e artigos no campo da educação artística e está interessada no papel da arte e da educação artística no mundo globalizado. Email: ava.serjoie@gmail.com

Ava Serjouie- Scholz is born in Iran and lives currently lives in Germany. She has BA-Painting Azad Art university (1998) in Tehran and MA-Painting Alzahra University (2003) in Tehran. She received her PhD in Art education (2012) from the university of Erfurt. She is an international artist having participated in numerous international and national exhibitions, art educator teaching art in schools and in Universities and higher education. Currently she is teaching in the Academy of social studies (Sozial Fachakademie Nördlingen). She has various research and article in the field of art education and is interested in the role of art and art education in our globalized world. Email: ava.serjoie@gmail.com



Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves, Mestre em Educação, Professora de Mídia-Educação, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, membro do Grupem. Email: beatrizazevedo5@hotmail.com

Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves, Master in Education, Professor of Media-Education, PhD student in the Postgraduate Program in Education at PUC-Rio, member of *Grupem* Research Centre. Email: beatrizazevedo5@hotmail.com



Camila Galvão Fernandes é Pedagoga e docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa e integrante do LUME – Laboratório e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Mídia e Educação. Email: camila.gf432@gmail.com

Camila Galvão Fernandes is a Pedagogue and teacher in Early Childhood Education at the Municipal Education Network of Ponta Grossa and she is member of LUME - Laboratory and Nucleus of Studies and Research in Media and Education. Email: camila.gf432@gmail.com



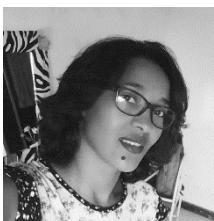
Carlos Almeida, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Coordenador Curso de Mestrado em Educação Artística. Possui Licenciatura em Educação Musical pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Mestrado em *Education Studies (Music Education)* pela Universidade de Surrey/Roehampton, Londres, e Doutoramento em Didática da Educação Artística, pela Universidade de Valladolid. A sua área de especialidade é em educação artística, aptidão musical e formação de professores. Tem orientado várias teses de mestrado e doutoramento. Colabora com investigadores nacionais e internacionais com várias publicações. Co-editou a revista internacional no Instituto Politécnico de Viana do Castelo Diálogos com a Arte www.esse.ipvc.pt/revistadiálogoscomaarte/. É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC). Email: calmeida@esse.ipvc.pt

Carlos Almeida, Professor at the School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal. Coordinator of the Master Courses of Arts Education and Arts and Cultural Management. PhD in Teaching of Arts Education: Music Education, at University of Valladolid. His area of expertise is in art education, musical aptitude and teacher training. He collaborates with national and international researchers in International Conferences and in the Creative Connections Project <http://creativeconnexions.eu/pt/> and has national and international publications. He co-edited a national journal at Viana do Castelo Polytechnic www.esse.ipvc.pt/revistadiálogoscomaarte/. He is member of CIEC Research Centre, at Minho University. Email: calmeida@esse.ipvc.pt



Celeste Cantante, Doutora em Literatura, Especialidade em Literatura Norte-Americana pela Universidade Aberta. Investigadora integrada: CEMRI - Media e Mediações Culturais. Professora de Inglês de quadro de agrupamento. Tem apresentado várias comunicações a nível nacional e no estrangeiro na área da Literatura e do Cinema, bem como artigos publicados em revistas *online*. Email: mariahcantante@gmail.com

Celeste Cantante, PhD in Literature, Specialization in North American Literature from the Open University. Integrated researcher at the Media and Cultural Mediations Research Centre- CEMRI. English teacher at Secondary Education. She has presented several national and international papers in the area of Literature and Cinema, and she has numerous article publications on online journals. Email: mariahcantante@gmail.com



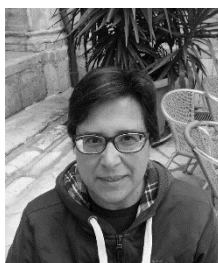
Dilma Janete Fortes, Bacharel em Educação de Infância no Instituto Pedagógico do Mindelo; Complemento de Licenciatura em Educação Artística no Instituto Universitário da Educação – Mindelo, Cabo Verde; Mestrado em Educação Artística no Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Coordenadora Pedagógica do Pré-Escolar na Delegação do Ministério da Educação – Concelho da Ribeira Grande de Santo Antão (2012-2017); Professora de Educação Artística do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na Escola José Lopes da Silva, da Cidade da Ponta do Sol, Ilha de Santo Antão – Cabo Verde; Professora de Educação Artística do 2º Ciclo do Ensino Básico, na Escola 13 de Janeiro, na Cidade de Praia, Ilha de Santiago - Cabo Verde. Email: janeteamlid@hotmail.com

Dilma Janete Fortes, Bachelor's Degree in Childhood Education at the Pedagogical Institute of Mindelo; Complement of a Degree in Artistic Education at the Institute University of Education in Mindelo, Cape Verde; MA in Art Education at Viana do Castelo Polytechnic Institute, Portugal; Nursery School Pedagogical Coordinator in the Delegation of the Ministry of Education in Ribeira Grande / Santo Antao, (2012-2017); Art Education Teacher in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education in José Lopes Ad Silva School, Ponta do Sol, Santo Antão Island - Cape Verde; Artistic Education Teacher in the 2nd Cycle of Basic Education, in the School "13 de Janeiro", Praia, Santiago Island - Cape Verde. Email: janeteamlid@hotmail.com



Gonçalo Nuno Ramos Maia Marques, Licenciatura e Doutoramento em História (Universidade do Porto), 2006 e 2011 e Pós-doutoramento em Educação na Universidade do Minho, 2014. Professor na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Professor convidado no Instituto Universitário da Maia. Investigador integrado do Centro Interdisciplinar de Investigação em Cultura, Espaço e Memória (CITCEM), da Universidade do Porto, no tema “Desafios da Educação e Sociedade”. Áreas de interesse: História e Património Cultural; História da Educação e Didática; Turismo cultural. Autor de vários artigos em revistas de referência e publicações internacionais, como projetos de pesquisa em temas de Educação e Turismo Cultural. Membro da comissão científica de publicações internacionais indexadas, tais como PASOS: Revista de Turismo e Património Cultural, História e Ensino, E-sensos. Email: gmaiamarques@ese.ipv.pt

Gonçalo Nuno Ramos Maia Marques, BA Degree and Phd in History (Oporto University), 2006 and 2011 and Post Phd in Education at Minho University, 2014. Teacher in Viana do Castelo Polytechnic Institute, Higher School of Education. Invited Teacher in Maia University Institute. Integrated research member at the Interdisciplinary Research Centre for Culture, Space and Memory (CITCEM), at Oporto University, in the subject “Education and Society Challenges”. Areas of interest: History and Cultural Heritage; History Education and Didactic; Cultural Tourism. Author of various articles in reference journals and international publications, such as research projects in Education and Cultural Tourism subjects. Member of the scientific committee in indexed international publications such as PASOS: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, História e Ensino, E-sensos. Email: gmaiamarques@ese.ipv.pt



Helena Santana estudou Composição Musical na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Em 1998 obteve o grau de Docteur na Universidade de Paris-Sorbonne (Paris IV). Desde 2000, desempenha as funções de Professora Auxiliar no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Pertence à Unidade de Investigação Inet-MD, sendo autora e coautora de diversos livros e artigos em Atas de Congressos e Revistas de renome Nacional e Internacional. A sua investigação traduz-se ainda na publicação de diversos artigos sobre música contemporânea, análise musical, e sobre as artes na educação. Email: hsantana@ua.pt

Helena Santana studied ‘Music Composition’ at the Higher School of Music and Performing Arts at O’Porto. In 1998 she holds a PhD Degree at Paris-Sorbonne University (Paris IV). Since 2000, she has been Assistant Professor in the Department of Communication and Art at the University of Aveiro. She belongs to the Inet-MD Research Unit Centre, and is the author and co-author of several books and articles in National and International Minutes of Congresses and prestigious National and International Journals. Her research also includes several articles on contemporary music, musical analysis, and on the arts in education. Email: hsantana@ua.pt



Isabel Teixeira, docente do Quadro de Agrupamento da Escola Básica e Secundária de Arga e Lima desde 2000, é Licenciada em Ensino de Português-Inglês, pela Universidade do Minho, com Mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Tem 24 anos de experiência profissional, no âmbito do Ensino de Inglês no 3º ciclo e secundário. Tem várias formações gerais e específicas na área da Educação. No âmbito do tema da Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, apresentou uma comunicação oral, no “I Encontro sobre Supervisão e Avaliação na Vida das Escolas”, organizado pela ESCB e APEduC, na Escola Superior de Castelo Branco, em junho de 2018. Email: belateix@gmail.com

Isabel Teixeira teaching at the Basic and Secondary School Group of Arga and Lima since 2000, she has a degree in Portuguese-English teaching from Minho University and a master's degree in Pedagogical Supervision from College of Education of Viana do Castelo. She has 24 years of professional experience, in the context of teaching English in middle school and high school. She has general and specific training in the area of Education. Under the theme of her master thesis in Pedagogical Supervision, she presented an oral communication, in the “First Meeting on Supervision and Evaluation in the life of schools”, organized by the ESCB and APEduC, at the College of Education of Castelo Branco, in June 2018. Email: belateix@gmail.com



Isabel Vale Doutora em Didática da Matemática e docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Tem lecionado em cursos de pós-graduação, formação inicial e contínua; participado em projetos de investigação e de intervenção na área da educação matemática; e é autora e coautora de relatórios, artigos e livros. Presentemente é coeditora da revista JETEN –Journal of the European Teacher Education Network e responsável pelo grupo de trabalho da matemática - MathTig no ETEN- European Teacher Education Network. É coordenadora do Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º ciclo do Ensino Básico na ESE-IPVC. Os seus interesses principais de investigação centram-se na didática da matemática, em particular no desenho de tarefas e de estratégias de ensino e aprendizagem que possam contribuir para uma relação mais positiva com a matemática, e consequentemente para uma ensino e aprendizagem mais eficaz em matemática. Email: isabel.vale@ese.ipv.pt

Isabel Vale PhD in Didactics of Mathematics and lecturer at the Higher School of Education (HSE), at Viana do Castelo Polytechnic Institute (CVPI). She has taught in postgraduate courses, initial and continuous training; participated in research and intervention projects in the area of mathematics education; and is the author and co-author of reports, articles and books. She is currently co-author of the journal JETEN -Journal of the European Teacher Education Network and responsible for the mathematics working group- MathTig in ETEN- European Teacher Education Network. She is coordinator of the Masters in Teaching of the 1st cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd cycle of Basic Education at HSE-VCPI. Her main research interests are centered on the didactics of mathematics, in particular on the design of tasks and strategies of teaching and learning that can contribute to a more positive relation with mathematics, and consequently to a more effective teaching and learning in mathematics. Email: isabel.vale@ese.ipvc.pt



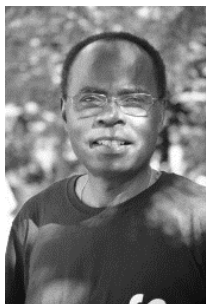
Joana Padrão, doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Fez estudos nas áreas das Ciências Biológicas, com licenciatura em Microbiologia pela Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa, tendo obtido o Diploma de Estudos Avançados em Bioquímica e Biologia Molecular pela Faculdade de Farmácia da Universidade de Santiago de Compostela e a Especialização em Controlo de Qualidade pela Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto. Tem, nesta área, muitos artigos publicados em revistas internacionais. Ultimamente tem dedicado a sua investigação às Ciências Sociais, nomeadamente às questões relacionadas com educação e comunicação ambiental, tendo já vários artigos publicados nesta área de conhecimento. É membro do CIAC -Universidade do Algarve e membro da Comissão Editorial da Revista Diálogos com a Arte do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Email: joanapadrao@hotmail.com

Joana Padrão, Ph.D. in Sciences of Education, Faculty of Sciences of Education, University of Santiago de Compostela. She has studied in the areas of Biological Sciences, BA degree in Microbiology in the Higher School of Biotechnology of the Portuguese Catholic University; Diploma of Advanced Studies in Biochemistry and Molecular Biology Faculty of Pharmacy of the University of Santiago de Compostela, and Specialization in Control of Quality by the Faculty of Pharmacy at Porto University. She has many articles published in international journals. Lately she has dedicated her research to the Social Sciences, namely to issues related to education and environmental communication, having already several articles published in this area of knowledge. She is a member of CIAC - Universidade do Algarve and member of the Editorial Committee of the Journal Diálogos com a Arte of the Viana do Castelo Polytechnic Institute. Email: joanapadrao@hotmail.com



João Pereira, Especialista de Informática na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Mestre em Sistemas de Informação pela Universidade do Minho e Licenciado em Informática de Gestão pela mesma Universidade. Colabora frequentemente em diversos projetos nacionais e internacionais, nas áreas da Educação, Artes, Informática e Matemática. Formador na área de Tecnologias de Informação e Comunicação e Gestor da Qualidade da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Email: jpereira@ese.ipvc.pt

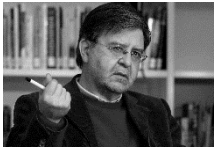
João Pereira is an IT Specialist at the School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal. Master in Information Systems from the University of Minho and Graduated in Computer Management from the same university. Often collaborates in several national and international projects in the areas of Education, Arts, Computing and Mathematics. He is a trainer in the area of Information Technology and Communication and Quality Manager at the School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal. Email: jpereira@ese.ipvc.pt



Jorge Gumbe é um artista visual e curador independente. Atualmente é Professor e Diretor Executivo do Instituto Superior de Artes - ISART, Luanda, Angola. Realizou um doutorado e um mestrado em Educação Artística na Universidade de Roehampton, em Londres, Reino Unido e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, após protocolo de colaboração com a Universidade de Surrey/Roehampton, em 1997. Obteve o seu Bacharelato em desenho e pintura da Escola Nacional de Arte de Cubanacán, Havana, Cuba e licenciatura em Educação Visual e Tecnológica na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Norte de Portugal. Como investigador desenvolve o seu trabalho em arte, antropologia e educação artística, e tem como foco principal projetos relacionados com identidade, cultura, desenvolvimento curricular e políticas culturais, através de expressões artísticas. Email: gumbe.jorge@gmail.com

Jorge Gumbe is a visual artist and independent curator. Currently is Professor and Executive Director of the High Institute of Arts – ISART, Luanda, Angola. Held a PhD and a Masters in Art Education at the University of Roehampton in London, UK and Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Higher School of Education of Viana do Castelo Polytechnic), which had a protocol of collaboration with Surrey/Roehampton University-London, in 1997. BA in drawing and painting at National School of Art of Cubanacán Havana, Cuba and in Educational Diploma on

Visual and Technological Art Education at the Higher School of Education, Viana do Castelo Polytechnic, Northern Portugal. As a researcher develops his work on art, anthropology and art education, focuses mainly on projects related to identity, culture, curriculum development, cultural policies, through artistic expressions. Email: gumbe.jorge@gmail.com



José António Gomes (n. Vila Nova de Gaia, 1956): escritor, investigador, crítico literário e professor do ensino superior.

Vivendo no Porto e usando o nome literário João Pedro Mésseder, publicou livros para adultos (poesia, aforismos, greguerias, micro-histórias) e livros para crianças e jovens (poemas, contos, álbuns, uma novela). Alguns dos seus livros foram publicados em Espanha e no Brasil, sob o seu nome literário ou sob o nome civil. Textos de Mésseder podem ser lidos em antologias no Brasil, Alemanha, Itália, Colômbia e Portugal.

Alguns dos seus livros (poesia e livros para crianças e jovens) foram premiados.

Sob o nome civil, é professor coordenador na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP). Doutorado em Literatura Portuguesa (Universidade Nova de Lisboa) com uma tese sobre Luísa Dacosta e escrita autobiográfica (2003). Investigador integrado do CIPEM / INET-md (IPP / Universidade Nova de Lisboa), é investigador colaborador do Centro de Investigação em Literatura Portuguesa (CLP) da Universidade de Coimbra e do Centro de Investigação e Inovação em Educação (InED) da ESE no Porto. É membro co-fundador da LIJMI (rede temática de investigação sobre literaturas infantis e juvenis do espaço ibero-americano), sediada na Universidade de Santiago de Compostela (USC). Desde 2015, leciona num dos mestrados da USC. Tem dirigido teses de doutoramento e de mestrado. Autor de estudos em livros, publicações coletivas e revistas científicas, nas áreas de literatura portuguesa, literatura para a infância e a juventude e educação literária. Foi o fundador e diretor da revista académica sobre literatura para a infância e a juventude, *Malasartes* (22 edições publicadas entre 1999 e 2010).

Livros mais relevantes como investigador: Gomes, J. A., *A Poesia na Literatura para a Infância*, ASA, 1993; *Para uma História da Literatura Portuguesa da Infância e da Juventude*, Ministério da Cultura / Instituto Português de Livro e das Bibliotecas, 1997; *Figurações do Desejo e da Infância em Eugénio de Andrade*, Tropelias & Companhia, 2010; *A Música das Palavras: Sidónio Muralha, Matilde Rosa Araújo, Eugénio de Andrade, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, JP Mésseder*, Tropelias & Companhia, 2017. Email: jagomes@ese.ipp.pt

José António Gomes (born in Vila Nova de Gaia, 1956): writer, researcher, literary critic and professor of higher education. Living in Porto and using the pen name João Pedro Mésseder, he published books for adults (poetry, aphorisms, greguerias, micro-stories) and books for children and young people (poems, short stories, picture storybooks, a novel). Some of his books were published in Spain and Brazil, either under his pen name or under his civil name. Mésseder's texts can be read in anthologies in Brazil, Germany, Italy, Colombia and Portugal.

Some of his books (poetry and books for children and the youth) received awards.

Under his civil name he is a professor at the School of Education (ESE) of the Porto Polytechnic Portuguese Literature (Lisbon Universidade Nova) with a thesis on Luísa Dacosta and autobiography (2003). Researcher at INET-md (Lisbon Universidade Nova), he also collaborates with the research Portuguese Literature (CLP) at the University of Coimbra and with the Center for Research and Education (InED) at ESE in Porto. He is a co-founder member of LIJMI (a thematic research network and youth literatures of the Iberian-American area), based at the University of Santiago de Compostela 2015, he has lectured at one of the USC masters. He is the director of doctoral and master's theses in the field. Author of studies in books, collective publications and scientific journals, in the areas of Portuguese children's and youth literature and literary education. Founder and director of the academic journal and youth literature, *Malasartes – cadernos de literatura para a infância e a juventude* (22 issues between 1999 and 2010).

Most relevant books as an academic researcher: Gomes, J. A., *A Poesia na Literatura para a Infância* (children's literature), ASA, 1993; *Towards a History of Portuguese Children's and Youth Literature*, Cultura / Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, 1997; *Figurações do Desejo e da Infância em Andrade* (Desire and Childhood in Eugénio de Andrade's work), Tropelias & Companhia, 2010; *A Música das Palavras: Sidónio Muralha, Matilde Rosa Araújo, Eugénio de Andrade, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, JP Mésseder* (The Music of Words), Tropelias & Companhia, 2017. Email: jagomes@ese.ipp.pt



Lávicia Leite Monteiro, Professora do Ensino Básico na Escola Lucília Freitas do Tarrafal de São Nicolau- Cabo Verde, mestre em Educação Artística pelo Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Email: vileite861@hotmail.com

Lávicia Leite Monteiro, Professor of Basic Education at the Lucília Freitas School in Tarrafal, São Nicolau - Cape Verde, Master of Arts Education by the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal. Email: vileite861@hotmail.com



Lucía Iglesias da Cunha, Universidade de Santiago de Compostela, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago e Professora da mesma no Departamento de Pedagogia e Didática na área científica de Teoria e História da Educação. Atualmente pertence á equipa de pesquisa em Pedagogia Social e Educação Ambiental SEPA-Interea da USC dirigida pelo Professor José Antonio Caride e colabora num Projeto de investigação co-dirigido junto com Professor Pablo Meira sobre Representações sociais das Mudanças Climáticas. Participou ativamente na elaboração da Estratégia Galega de Educação Ambiental e tem publicado um livro sobre a Educação Ambiental nos Concellos. As suas publicações recentes apresentam experiências de Comunidades em Transição, assim como a influencia do género feminino na percepção do Cambio climático. Email: Lucia.dacunha@usc.es

Lucía Iglesias da Cunha - University of Santiago de Compostela, PhD in Science of Education in the University of Santiago and Professor in the Department of Pedagogy and Didactics in the scientific area of Theory and History of Education. At present she belongs to research team in Social Pedagogy and Environmental Education SEPA-Interea, USC, coordinated by Professor José Antonio Caride and she collaborates in a research project co-coordinated by Professor Pablo Meira on Social Representation of Climate Changes. She participated actively in the elaboration of the Galician Strategy of Environmental Education and has published a book on Environmental Education in the Concellos. Her recent publications present experiences on Transitional Communities, as well as the influence of the female gender on the perception of Climate Change. Email: lucia.dacunha@usc.es



Maria Helena Padrão é licenciada em Filologia Românica pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1975), concluiu o DEA em Estudos Portugueses, na Universidade de Santiago de Compostela (1994) e é Doutorada em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (1996) pela Universidade de Santiago de Compostela. Exerce atividade docente, desde 1991, no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Interesses de Investigação: A sua atividade científica – publicada em Portugal e no estrangeiro – tem sido desenvolvida nas seguintes áreas: literatura comparada (particularmente nas relações entre a literatura e o cinema); comunicação literária no século XXI; teoria da literatura. É atualmente membro do Centro de Investigação em Artes e Comunicação (Universidade do Algarve). Email: helenapadrao@hotmail.com

Maria Helena Padrão graduated in Romance Philology from the Faculty of Arts of the University of Porto (1975), completed the DEA in Portuguese Studies at the University of Santiago de Compostela (1994) and holds a Doctorate in Literature and Comparative Literature (1996). University of Santiago de Compostela. He has been teaching since 1991 at Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Research Interests: Its scientific activity - published in Portugal and abroad - has been developed in the following areas: comparative literature (particularly in the relations between literature and cinema), literary communication in the 21st century, literature theory. Center for Research in Arts and Communication (University of Algarve). Email: helenapadrao@hotmail.com



Maria Helena Vieira é Professora Auxiliar da Área de Educação Musical no Instituto de Educação da Universidade do Minho e membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Nessa universidade é Directora do Mestrado em Ensino de Música e Membro da Comissão Directiva do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança como responsável da Área de Educação Artística. Faz parte da comissão científica de diversas revistas internacionais. Tem desenvolvido a sua carreira de ensino, investigação e orientação de alunos nacionais e internacionais de mestrado e doutoramento nas áreas da Educação Musical, Currículo e Políticas Educativas do Ensino da Música, e sobre o papel do Ensino Instrumental nos ramos especializado e genérico. Nestas áreas tem publicado diversos livros e numerosos artigos em actas de congressos e em revistas nacionais e internacionais. E-mail: m.helenavieira@ie.uminho.pt

Maria Helena Vieira is a Music Education Professor at the Institute of Education of Minho University and a full member of CIEC (Child Studies Research Center). At the same university she is the Director of the Master Degree in Music Education and a member of the Board of Directors of the PhD Program in Child Studies as Coordinator of the Arts Education Section. She belongs to the scientific committee of several international journals. Her career in teaching, researching and supervising of national and international Master and PhD students has focused on Music Education, Music Curriculum and Education Policies, and specifically on the role of Music Instrument Education in the specialized and generalist branches of educational systems. In these fields she has published several books, and numerous articles in national and international proceedings and specialized journals. E-mail: m.helenavieira@ie.uminho.pt



Manuela Cachadinha é Professora do Instituto Politécnico do Viana do Castelo, onde leciona desde 1985 na Escola Superior de Educação. É Doutorada em Educação, na especialidade de Educação e Interculturalidade pela Universidade Aberta. É Mestre em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa e Licenciada em Sociologia pela mesma Universidade. É investigadora integrada do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais. Tem realizado trabalho de investigação sobretudo nas áreas da Sociologia, da Cultura, da Educação, da Interculturalidade e do Envelhecimento. Tem publicado diversos trabalhos de investigação e artigos em revistas nacionais e internacionais. Email: mcachadinha@ese.ipv.pt

Manuela Cachadinha is Senior Lecturer at the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, where she teaches since 1985 at the Higher School of Education. She holds a PhD in Education and Interculturality, by the Open University. She holds a Master Degree in Sociology and Portuguese Reality and a BA Degree from Universidade Nova de Lisboa. She is an integrated researcher at the Center for Studies on Migration and Intercultural Relations. Her research interests are Sociology, Culture, Education, Interculturality and Aging. She has published several research papers and articles in national and international journals. Email: mcachadinha@ese.ipv.pt



Márcia Barbosa da Silva é Doutora em Educação e professora adjunta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, www.uepg.br, coordenadora do LUME – Laboratório e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Mídia e Educação, membro da ALFAMED - <http://www.redalfamed.org>. Email: marciauepg@gmail.com

Márcia Barbosa da Silva holds a PhD in Education and Senior Lecturer at the Department of Pedagogy of Ponta Grossa State University, www.uepg.br; She is coordinator of LUME - Laboratory and Nucleus of Studies and Research in Media and Education, and she is member of ALFAMED - <http://www.redalfamed.org>. Email: marciauepg@gmail.com



Margarida Bernabé Lima Brito Martins, docente do Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde, Doutora em Intervenção Psicopedagógica e Educação Especial - Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Extremadura, Mestre em Formação de Professor - Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Extremadura, Licenciada em Pedagogia de Música - Centre International D'Études Supérieures de Musique - França; Licenciada em Formação de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo - Escola Superior de Educação de Leiria. Orientadora de várias dissertações de mestrado em Educação Artística através do Protocolo entre o IPVC e IUE. Tem várias publicações no âmbito musical, tais como *Canções Infantis*, financiado pela UNICEF e editado pelo Instituto Cabo-Verdiano do Livro e do Disco, e *Instrumentos Musicais em Cabo Verde*, editado pelo Instituto Camões – Centro Cultural Português – Praia, Cabo Verde. Email: adiragramar@gmail.com

Margarida Bernabé Lima Brito Martins, staff member at the University Institute of Education of Cape Verde, PhD in Psychopedagogical Intervention and Special Education, Department of Educational Sciences of University of Extremadura, Master in Teacher Training - Department of Educational Sciences of University of Extremadura, BA Degree in Music Pedagogy - International Center D'Études Supérieures de Musique - France; BA Degree in Basic Teacher Education - 1st Cycle - Leiria Higher School of Education in Leiria, Portugal. Supervisor of several master's dissertations in Arts Education through the Protocol between the IPVC and IUE. She has several publications in the musical area, such as: *Children's Songs*, Book funded by UNICEF and edited by the Cape Verdean Book and Disc Institute and *Musical Instruments in Cape Verde*, edited by Camões Institute – Portuguese Cultural Centre – Praia city, Cape Verde. Email: adiragramar@gmail.com



Marta Pereira Professora. Após licenciatura na FLUP em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses ramo Educacional, prossegue os estudos na mesma Faculdade com Pós-Graduação em Estudos Anglo-Americanos. Obtém o grau de Doutoramento na UFP em Ciências da Informação, especialidade Comunicação Audiovisual, sob o tema "Acordes de chama: A presença da Paixão e do Caos em Medeia e Norma", aprovada por unanimidade e com felicitações do júri. Desenvolve o seu trabalho como Professora, Formadora, Tradutora e Metodóloga. Participa regularmente em colóquios, com comunicações editadas. Membro integrado do CLEPUL, Centro de Investigação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, desenvolve investigação na área da Literatura e Cultura em InterArtes. Email: isabelpereira@ese.ipv.pt

Marta Pereira, Teacher. After graduating in Modern Languages and Literatures, pursues her studies with a Postgraduate Degree in Anglo-American Studies. Obtains doctorate degree in Information Sciences, specializing in Audiovisual Communication, under the theme "Flame of Chords: The Presence of Passion and Chaos in Medea and Norma", approved unanimously and with congratulations from the jury. Develops her work as a teacher, trainer, translator and methodologist. Participates regularly in colloquiums, with edited communications. Member of CLEPUL, Research Center of the Faculty of Letters of the University of Lisbon, develops research in the area of Literature and Culture in InterArts. Email: isabelpereira@ese.ipv.pt



Mirna Juliana Fonseca, Mestre em Educação, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, membro do Grupem. Email: mirnajuliana@gmail.com

Mirna Juliana Fonseca, Master of Education, PhD student at the Graduate Program in Education of PUC-Rio, member of the Group. Email: mirnajuliana@gmail.com



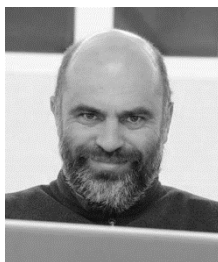
Mónica Oliveira, Pós-doutorada em Educação Artística, pela FBAUP (2015). Doutorada em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Salamanca (2000). Licenciada em Artes Plásticas-Escultura pela FBAUP (1994). É Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, na área da Educação Artística desde 1996. Professora Convidada da Escola Superior de Educação de Coimbra desde 2017. É investigadora do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica do Porto e do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da FBAUP. É autora de vários artigos, ensaios críticos e dois livros. Email: monica@esepf.pt

Mónica Oliveira, Post-doctorate in Artistic Education, by FBAUP (2015). Phd in Fine Arts, Faculty of Fine Arts, University of Salamanca (2000). Degree in Fine Arts-Sculpture by FBAUP (1994). She has been a Coordinating Professor at Paula Frassinetti's School of Education since 1996. She has been a guest professor at the School of Education of Coimbra since 2017. She is a researcher at the Human Development Studies Center of the Catholic University of Porto and at the Instituto of Research in Art, Design and Society of FBAUP. She is author of several articles, critical essays and two books. Email: monica@esepf.pt



Pedro Miguel Faria é professor do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Doutorado na área das Ciências Informáticas pela Universidade de Vigo. É investigador no ARC4DigiT - Applied Research Center for Digital Transformation no IPVC. Possui diversas publicações de âmbito nacional e internacional e experiência na orientação de projetos e teses de mestrado. Colabora com diversos projetos de investigação, inovação e desenvolvimento e alguns dos seus interesses de trabalho e investigação centram-se nas áreas das Interfaces e Interação Homem-Máquina, Experiência de Utilizador, Multimédia, Soluções Móveis e Ubíquas. Coordenador do Projeto "Novos Media ao Serviço do Património Cultural do Alto Minho", apoiado por FEDER (NORTE-01-0145-FEDER-024177). Email: pfaria@estg.ipvc.pt

Pedro Miguel Faria is a Professor at the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. He holds a PhD in Computer Science by the University of Vigo. He is a researcher at the Applied Research Centre for Digital Transformation (ARC4DigiT) at IPVC. Has several national and international publications and experience in project and master theses orientation. He collaborates with several research, innovation and development projects and some of his research interests are focused on fields such as Interfaces and Human-Computer Interaction, User Experience, Multimedia, Mobile and Ubiquitous Solutions. Coordinator of the Project "Alto Minho Cultural Heritage Supported by the New Media" supported by FEDER (NORTE-01-0145-FEDER-024177). Email: pfaria@estg.ipvc.pt



Pedro Miguel Moreira é Professor Coordenador de Engenharia Informática e Multimédia no Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). É Doutor pela Universidade do Porto com trabalho na área da Computação Gráfica e Inteligência Artificial. É investigador no ARC4DigiT - Applied Research Center for Digital Transformation no IPVC e no grupo HMIC - Human Machine Intelligent Cooperation no Laboratório de Inteligência Artificial e Ciência de Computadores da Universidade do Porto (LIACC-UP). Os seus principais interesses de investigação são: Computação Gráfica; Visão por Computador; Interação; e Jogos Sérios. Organizou múltiplos eventos científicos nestas áreas e é autor de dezenas de publicações científicas. É atualmente membro dos órgãos de governo do Grupo Português de Computação Gráfica (Capítulo Português da Associação Eurographics). Membro do Projeto "Novos Media ao Serviço do Património Cultural do Alto Minho", apoiado por FEDER (NORTE-01-0145-FEDER-024177). Email: pmoreira@estg.ipvc.pt

Pedro Miguel Moreira is Coordinator Professor of Informatics and Multimedia Engineering at Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) and holds a PhD (University of Porto – UP) in Computer Graphics and Artificial Intelligence. He is a researcher at the Applied Research Centre for Digital Transformation (ARC4DigiT) at IPVC and also at the Human Machine Intelligent Cooperation Group (HMIC) of the Laboratory of Artificial Intelligence and Computer Science (LIACC – UP). His main research interests are Computer Graphics, Computer Vision, Human Computer Interaction, and Serious Games. He has organized several conferences and workshops on these topics. He has also authored several journal articles, conference papers and book chapters. He belongs to the Portuguese Computer Graphics Group (the Portuguese Eurographics Chapter), of which he is currently a member of the governing bodies. Member of the Project "Alto Minho Cultural Heritage Supported by the New Media" supported by FEDER (NORTE-01-0145-FEDER-024177). Email: pmoreira@estg.ipvc.pt



Raquel Azevedo Moreira, Licenciada em Gestão do Património (2006) pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; licenciada em Artes Plásticas- Multimédia (2012) e mestre em Estudos Artísticos – especialização em Estudos Museológicos e Curadoriais (2013) pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto; doutoranda em Arte Contemporânea no Colégio das Artes da Universidade de Coimbra e Boleira da Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT). Desenvolve a sua atividade profissional na área da produção cultural desde 2006, tendo colaborado durante nove anos na organização de exposições de arte contemporânea na Solar – Galeria de Arte Cinemática e na produção do Curtas Vila do Conde - Festival Internacional de Cinema e, pontualmente, na realização de atividades educativas em diferentes instituições, como a Fnac Portugal, a Universidade do Porto ou a Fundação Casa da Música. Em simultâneo, tem vindo a apresentar regularmente o seu trabalho desde 2010, em diversas exposições individuais e coletivas, nomeadamente no Lugar do Desenho – Fundação Júlio Resende (Gondomar); Casa Tait, Casa do Médico, Museu da FBAUP, KubikGallery e Fundação José Rodrigues (Porto); e, recentemente, na Bienal de Cerveira, integrando a mostra representativa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, onde tem vindo a exercer a sua atividade como docente desde 2016. Email: raquelm@ese.ipvc.pt

Raquel Azevedo Moreira, BA Degree in Management of Heritage (2006) by the Higher School of Education at O' Porto; BA Degree in Fine Arts & Multimedia (2012) and Master's Degree in Artistic Studies - specialization in Museological and Curatorial Studies (2013) by the Faculty of Fine Arts of the University of Porto; PhD student in Contemporary Art at the College of Arts of the University of Coimbra and got a grant from CTF. She develops her professional activity in cultural production since 2006, having collaborated during nine years in the organization of exhibitions of contemporary art in Solar - Cinematic Art Gallery and in the production of Curtas Vila do Conde - International Film Festival; in the performance of educational activities in different institutions, such as Fnac Portugal, the University of Porto or the Casa da Música Foundation. At the same time, she has been presenting her work regularly since 2010, in several solo and group exhibitions, at Lugar do Desenho - Júlio Resende Foundation (Gondomar); Casa Tait, Casa do Médico, FBAUP Museum, KubikGallery and Fundação José Rodrigues (Porto); and recently at the Cerveira Biennial, participating in the exhibition of the Higher School of Education of Viana do Castelo Polytechnic, where she has been teaching since 2016. Email: raquelm@ese.ipvc.pt



Raquel Pacheco É licenciada em Ciências da Comunicação, vertente Cinema pelo IACS – Instituto de Artes e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (2000), Mestrado e Doutorado em Ciências da Comunicação, vertente Estudo dos Media e do Jornalismo pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2008 e 2016). Exerce a docência na UAL – Universidade Autónoma de Lisboa e é investigadora de pós-doutoramento pelo CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação– CIAC|UALg com bolsa da FCT; Fundação para a Ciência e a Tecnologia - FCT|FSE; Universidade Autónoma de Lisboa – UAL; Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais- CICS.NOVA. Email: raquel.pacheco@gmail.com

Raquel Pacheco has a degree in communication sciences, strand Cinema by IACS-Institute of Arts and Media of the Fluminense Federal University (2000), master's degree and doctorate in communication sciences, strand study of Media and journalism from the College of Social and human sciences of Universidade Nova de Lisboa (2008 and 2016). Exercises at UAL-Universidade Autónoma de Lisboa and post-doctoral researcher at CIAC – Centre for research in arts and communication with grant from FCT. Email: raquel.pacheco@gmail.com



Rosália Duarte, Doutora em Educação, estágio Pós-Doutoral da Universidade de Alcalá de Henares (Espanha), Professora Associada do Departamento de Educação da PUC-Rio, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem). Email: rosalia@puc-rio.br

Rosália Duarte, PhD in Education, post-doctoral placement at the University of Alcalá de Henares (Spain), Associate Professor in the Education Department of PUC-Rio, Coordinator of the Education and Media Research. (Grupem). Email: rosalia@puc-rio.br



Rosário Santana estudou Composição Musical na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Em 1998 obteve o grau de *Docteur* na Universidade de Paris-Sorbonne (Paris IV). Desde 1999, desempenha as funções de Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda. Pertence à Unidade de Investigação Inet-MD, sendo autora e coautora de diversos livros e artigos em Atas de Congressos e Revistas de renome Nacional e Internacional. A sua investigação traduz-se ainda na publicação de diversos artigos sobre música contemporânea, análise musical, e sobre as artes na educação. Email: rosariosantana@ipg.pt

Rosário Santana studied 'Music Composition' at the Higher School of Music and Performing Arts at O'Porto. In 1998 she holds a PhD degree at Paris-Sorbonne University (Paris IV). Since 1999, as a Coordinator Professor, she works at Guarda Higher School of Education, and belongs to the Inet-MD Research Unit Centre. She is the author and co-author of several books and articles in National and International Minutes of Congresses and prestigious National and International Journals. Her research addresses several articles on contemporary music, musical analysis, and arts in education. Email: rosariosantana@ipg.pt



Suparna Banerjee é uma investigadora independente, artista e escritora especialista em dança da Índia; Doutoramento em Estudos de Dança pela Universidade de Roehampton, Londres. Ela é especialista nas danças Bharatanatyam e as suas coreografias têm sido exibidas em muitos países. Os seus interesses de investigação incluem dança do sul da Ásia, performance digital, estudos culturais, site-specific dança e pedagogia crítica. Possui publicações em revistas especializadas e uma antologia sobre performance digital. Email: supban@gmail.com

Suparna Banerjee is an independent scholar, artist and dance writer from India. She obtained her PhD in Dance Studies from the University of Roehampton, London. She is trained in Bharatanatyam dance and her choreographies have been showcased in many countries. Her research interests include South Asian dance, digital performance, cultural studies, site-specific dance and critical pedagogy. Her writings on dance have appeared in peer-reviewed journals and an anthology on digital performance. Email: supban@gmail.com



Susan Ogier É professora no ensino básico, especializada em Arte e Design. Trabalha na Universidade de Roehampton, Londres, em cursos de graduação e pós-graduação. Susan tem um Mestrado de Artes (Belas Artes: Desenho) da Escola de Artes de Wimbledon, Londres e mantém sua própria prática artística. É autora de uma série de livros de arte para crianças, vários artigos em periódicos profissionais e capítulos de livros. Ela esteve envolvida em vários projectos de educação de arte financiados pela EU, incluindo *Images & Identity* (2008 -10) com a Professora Rachel Mason e num projeto que resultou desse, com colegas europeus ' *Creative Connections*' (2012 - 14). Os seus interesses de investigação relacionam-se com o contributo da prática das Artes Visuais para o bem-estar social e emocional através de uma compreensão profunda da identidade pessoal, e como isso pode ser um factor de influência e motivação para as crianças aprenderem através do currículo. O seu livro mais recentemente publicado é *Teaching Primary Art and Design*, publicado pela Learning Matters, Sage (julho de 2017). Email: suogier@gmail.com

Susan Ogier Susan is a Senior Lecturer in Primary Education, specialising in Art and Design. She works at Roehampton University, London, on both undergraduate and post-graduate courses. Susan holds a Master of Arts (Fine Art: Drawing) from Wimbledon School of Art, London, and maintains her own art practice. She is author of a series of art books for children, several professional journal articles and book chapters. She has been involved in several EU funded art education projects including *Images and Identity* (2008 -10) with Professor Rachel Mason, and a follow-up project with European colleagues *Creative Connections* (2012- 14). Her research interests relate to the contribution of visual arts practice to social and emotional well-being through a deepening understanding of personal identity, and how this can be an influencing and motivating factor for children to learn across the curriculum. Susan's most recently published book (July 2017) is *Teaching Primary Art and Design*, published by Learning Matters, Sage (July, 2017). Email: suogier@gmail.com



Tomé Quadros (Porto, 1979) doutor em Ciência e Tecnologia das Artes, especialização em Cinema e Audiovisuais, pela Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, com a tese *Between Documentary and Fiction: Contemporary Chinese and Danish Cinemas* e com a avaliação final de *summa cum laude* com 19 valores. Tomé Quadros é docente na Escola Superior de Artes e Design e investigador associado do centro de investigação em Artes e Design ESAD-IDEA, docente convidado na Faculdade de Indústrias Criativas da Universidade de São José na Região Administrativa Especial de Macau - República Popular da China, assim como, na Escola Superior de Educação do Politécnico de Viana do Castelo. Do trabalho académico que Tomé Quadros tem vindo a desenvolver destacam-se as apresentações e conferências na Fundação de Serralves (2012); *Black & White Audiovisual Festival*, Porto (2013); *FilmAsia - II Asian Conference on Film*, Waseda University - Osaka (2014); *Lisbon Consortium* e Escola das Artes (Porto), Universidade Católica de Portugal, (2014 -2016). De salientar, a publicação académica de um capítulo intitulado *Social transformation in the eyes of contemporary Chinese cinema and Dogme*

95 no livro (Inter)cultural Dialogue Through Arts and Media publicado pela Senses Publishers (Holanda). Ao longo da última década, Tomé Quadros esteve envolvido na realização e produção de vários projetos audiovisuais, ficção e documentário. De salientar, os trabalhos realizados em 2016 e 2006 Macau Reframe e Nam Van Square exibidos e produzidos respectivamente para a Shenzhen & Hong Kong Bi-City Biennale of Urbanism/Architecture (SZHKB): Reliving the City – 6ª edição; e para a 10ª Mostra Internacional de Arquitectura da Bienal de Veneza. Email: tomequadros@gmail.com

Tomé Quadros (Porto, Portugal, 1979) holds a PhD degree with summa cum laude 19/20 in Science and Technology of the Arts, specializing in the field of Cinema and Audiovisual, at the School of Arts of the Portuguese Catholic University, thesis entitled Between Documentary and Fiction: Contemporary Chinese and Danish Cinemas. Tomé Quadros is an Assistant Professor at College of Arts and Design, Matosinhos - Portugal and fellow researcher at ESAD-IDEA research center in Design and Arts; Visiting Professor at Faculty of Creative Industries, University of Saint Joseph, Special Administrative Region of Macau - China; as well as Higher School for Education (ESE), at the Viana do Castelo Polytechnic Institute (IPVC), Viana do Castelo - Portugal. His research has been addressed with special emphasis on conferences and presentations in Serralves Foundation (2012); Black & White Audiovisual Festival, Oporto (2013); FilmAsia - II Asian Conference on Film, Waseda University - Osaka (2014); Lisbon Consortium and School of Arts (Oporto), Catholic University of Portugal, (2014 -2016). Early 2016, the book chapter entitled “Social Transformation in the Eyes of Contemporary Chinese Cinema and Dogme 95” co-authored by Tomé Quadros and Émilie Tran, was published in an edited book by Susana Gonçalves and Suzanne Majhanovich entitled “(Inter)cultural Dialogue Through Arts and Media”, published by Sense Publishers (The Netherlands). Tomé Quadros has directed several feature and documentary films, and TV programs. Namely, in 2016 and 2006 the projects entitled Macau Reframe and Nam Van Square were exhibited and produced for Shenzhen & Hong Kong Bi-City Biennale of Urbanism/Architecture (SZHKB): Reliving the City - 6th Edition, and Venice Biennale Architecture 10th edition, respectively. Email: tomequadros@gmail.com