

•
-
ma
gi
nar

n.º 70



ficha técnica

Revista Imaginar #70, fevereiro 2024

Editora: APECV, Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

Equipa Editorial: Teresa Eça (Ed. Principal); Ângela Saldanha; Célia Ferreira;

Rui Alexandre Sousa; César Israel Paulo, Alexandra Baudoin

Design: Raquel Balsa

Paginação: Ângela Saldanha

Publicações da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

Registo: International standard serial number (ISSN) 1646-6845

© Copyright 2024 · Revista Imaginar · Todos os direitos reservados

Imagem da capa: José Manuel Alonso Jiménez

A Revista Imaginar está licenciada sob a Creative Commons Atribuição Uso Não-Comercial – Proibição de realização de Obras Derivadas 4.0 Unported License.



editorial

Este é o número setenta da revista Imaginar!

O primeiro número, n.º zero, foi editado em 1988 pela Comissão Instaladora da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV), em formato A4. Tinha na capa um desenho de um aluno da Escola Preparatória da Esgueira, em Aveiro, que representava um órgão do Século XVIII, estava impressa em fotocópia e tinha 16 páginas. Relatava projetos e atividades didáticas na disciplina de Educação Visual. Era profusamente ilustrada com desenhos de estudantes sobre temas ligados à cultura popular, ao artesanato e ao design. Um dos artigos: 'Projeto Coreográfico Interdisciplinar', explorava a escultura e a dança; outro tratava o tema da auto-representação através de composições gráficas. As abordagens subjacentes baseavam-se nas dimensões tecnológicas; artísticas e de desenvolvimento psicossocial por meio de metodologias de trabalho artístico. Os primeiros dez números, até setembro de 1991 seguiram este formato. A partir do n.º 10, com a orientação de Clara Botelho a revista ganhou uma capa colorida e outro tipo de paginação. Do número 14 (1993) ao n.º 20 (1995) começou a ter alguns patrocínios e passou a ser impressa em offset, entre 1995 e 2000 (n.º 22 ao n.º 33) o formato ficou mais pequeno, e a revista passou a ter um editor chefe: Carlos Abafa sob a direção de Margarida Marinho. Entre 2001 e 2008 (n.º 36- 51) a revista passou a ser impressa a cores, em formato A4, com regularidade pelos patrocinadores. A partir do n.º 51, a APECV deixou de ter patrocinadores para a revista e a tiragem passou a ser muito reduzida, apenas por encomenda. Teresa Torres de Eça assegurou a edição dos números 36 até ao 53.

Com a possibilidade de ser publicada online a partir de www.apecv.pt a revista ganhou outros contornos. Em outubro de 2011 um número extra com relatos pedagógicos curtos foi publicado em conjunto com outra associação de professores (APEVT). O n.º. 54 de maio 2012, foi editado por António Serafim com o tema especial do diário gráfico.

Sofia d'Eça fez a paginação dos n.ºs 53 ao 58.

A partir de 2013 a regularidade trimestral passou a ser muito difícil e os números foram-se a espaçar, os n.ºs 55- 58 foram editados por Luísa Vidal e a revista passou a ser bastante menos informativa e mais académica. Os núm. 59-62 foram editados e paginados por Isabel Trindade e voltaram a ter uma

orientação mais baseada em práticas pedagógicas. A partir do n.º 63 (2018) Teresa Torres de Eça voltou a editar a revista, com o apoio para a paginação de Marta Maravilha (n.º 65); Ângela Saldanha e Raquel Balsa (a partir do n.º 66).

Até agora uma das fontes mais utilizadas para os artigos desta última série são as apresentações de congressos e seminários organizados pela APECV sem deixar, no entanto, de receber artigos propostos pelos associados ou artigos de convidados. A revista tem agora processos de revisão pelos elementos do Grupo Editorial da APECV.

São trinta e cinco anos de revista cheios de estórias e de testemunhos.

Parabéns para todos os que por aqui passaram!

Neste número, trazemos uma bela coletânea de artigos que dão conta da pujança das artes visuais na educação, são relatos de projetos educativos realizados em Portugal, Espanha e Brasil.

O primeiro, da autoria de Rita Gomes da Silva Basílio e Ana Catarina Mateus Monteiro intitulado 'Projeto Confi-Arte I +Arte-Cidadania...' cruza Elliot Eisner e Manuel António Pina, as autoras observam aqui o encontro das artes com mecanismos e estratégias de pesquisa e de problematização em torno das grandes temáticas de cidadania.

No segundo artigo: 'Todas as mãos têm um útero', Carla Martins e o Grupo Cartografias Têxteis da Associação de Bem-Estar Social de Alcabideche – ABESA falam sobre as suas experiências durante atividades do Projeto Cartografias Têxteis em 2023, um projeto coordenado pelo Grupo de investigadores da APECV.

No terceiro artigo intitulado 'Atelier de São Bento e Atelier de Almada: práticas pedagógicas e artísticas, num contexto informal durante o confinamento pandémico' Gina Martins partilha a sua reflexão sobre práticas pedagógicas e artísticas, vividas no projeto Atelier de São Bento e Almada, um contexto informal de ensino, à distância, durante o período de confinamento

provocado pela pandemia COVID-19.

No quarto artigo, Filipa Rodrigues com 'Transnarrativas e travessias entre obras ...' relata o desenvolvimento de um projeto numa unidade curricular de um curso para futuros professores de educação básica que cruzou arte, ética, estética e pensamento crítico.

O Quinto artigo por Ana María Vidal Ruiz de Velasco, intitula-se 'Explorando el potencial narrativo del mundo tridimensional: Creaciones en 3D para contar historias' apela para que educadores e professores incluam nos seus planos de estudo a exploração tridimensional como meio para criar narrativas.

O sexto artigo de Georgina Furtado, 'As Estórias Que o Rio Conta ao Mar', relata uma experiência performativa e etnográfica de educação à distância sobre a cultura portuguesa a partir das experiências vividas pela autora em Portugal e reinterpretadas pelos seus alunos no Brasil.

No sétimo artigo 'Palmas', José Manuel Alonso Jiménez, descreve uma experiência sonora num edifício abandonado.

O oitavo artigo de Inés Ávalos Vilchez, inspira-se no título do Encontro da APECV de 2023, chama-se 'Gota a Gota. En busca de un personaje' e relata uma proposta didática através da

ilustração testada em vários contextos escolares e de educação não formal.

Em nono lugar, Andreia Arrimar Duarte descreve um projeto interdisciplinar com jovens no Clube Ciência Viva e Plano Nacional das Artes na Escola Secundária da Ramada: "Bioplásticos: uma arte sustentável de moldar"

O décimo artigo de Alexandra Baudouin e Magda Fernandes com o título "ABRACINHO" relata um conjunto de atividades com alunos do 2.º ano do 1.º ciclo que teve como processo a criação de um objeto lúdico produzido com fios de lã, o "Abracinho" e permitiu trabalhar várias aprendizagens concretas em estreita relação com as diversas áreas do currículo, de forma interdisciplinar.

Boa leitura!!

Teresa Eça e Ângela Saldanha

índice

10 Projeto Confi-Arte I +Arte-Cidadania: O que pode a educação para a cidadania global aprender com as Artes?
Rita Gomes da Silva Basílio e Ana Catarina Mateus Monteiro

24 Todas as mãos têm um útero
Carla Martins e o Grupo Cartografias Têxteis da Associação de Bem-Estar Social de Alcabideche – ABESA

38 Atelier de São bento e Atelier de Almada: práticas pedagógicas e artísticas, num contexto informal durante o confinamento pandémico
Gina Martins

44 Transnarrativas e travessias entre obras: Sobre referentes, associações e contaminações multissemióticas
Filipa Rodrigues

56 Explorando el potencial narrativo del mundo tridimensional: Creaciones en 3D para contar historias
Ana María Vidal Ruiz de Velasco

66 As Estórias Que o Rio Conta ao Mar
Georgina Furtado

78 Palmas
José Manuel Alonso Jiménez

88 Gota a Gota. En busca de un personaje
Inés Ávalos Vilchez

104 Bioplásticos: uma arte sustentável de moldar
Andreia Arrimar Duarte

118 ABRACINHO
Alexandra Baudouin e Magda Fernandes

Projeto Confi-Arte I +Arte-Cidadania: O que pode a educação para a cidadania global aprender com as Artes?

**Rita Gomes da Silva Basílio¹
e Ana Catarina Mateus Monteiro²**

¹ IELT – NOVA-FCSH

CIEBA - Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa

² Escola Superior de Educação e Comunicação - Universidade do Algarve

CIDTFF - Universidade de Aveiro

Resumo

Apresentam-se, de forma sucinta, as linhas orientadoras, metodologias e resultados do projeto exploratório «Confi-Arte|+Arte-Cidadania» (apoiado pela DgArtes em 2021-2022). Foram desenvolvidas 34 «oficinas re-criativas», de formação-ação, acompanhamento e monitorização em 16 diferentes localidades do país e no exterior, que levaram à realização de 47 projetos de Arte-Cidadania e ao envolvimento de 1557 participantes de todas as faixas etárias (dos seis meses aos 96 anos).

Fundamentado na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e em vasta bibliografia no que concerne à aplicação de metodologias ativas, tanto de educação artística e literária, ativismo e estudos intermediais, quanto de 'trabalho de projeto', de escopo pluridisciplinar, o Confi-Arte não visa o ensino das Artes (incluindo, naturalmente, a Literatura) enquanto áreas de estudo com especificidades próprias, o que propõe é a defesa de um espaço/tempo híbrido (dentro da escola e fora dela) onde o livro e as diferentes formas de manifestação artística devêm agentes desencadeadores de um pensar-fazer dialógico, imprescindível ao processo de formação e desenvolvimento do sentido crítico, empático, livre e criativo dos intervenientes.

Orientado e (in)formado pelas propostas educativas de Elliot Eisner (2004) e influenciado pelo estudo do legado poético de Manuel António Pina, o projeto Confi-Arte conclui que o encontro das artes com mecanismos e estratégias de pesquisa e de problematização dialogante e metarreflexiva em torno das grandes temáticas de Cidadania é, não só incontornável, como extremamente estimulante, no processo de desenvolvimento de competências globais de todos aqueles que são (desde que nascem) cidadãos do século XXI.

Palavras-Chave: Artes; Educação; Cidadania Global; Pensamento crítico; Intervenção.

Introdução

Num mundo em profundas transformações sociais, marcado por uma revolução tecnológica, sem precedentes, que influi sobre o sistema educativo e as competências tradicionalmente tomadas como escolares, entendemos que a criatividade, informada por uma consciência global de valores de cidadania intercultural, ambientalmente consciente e empenhada na reconceptualização dos modos de vida consumistas e utilitaristas a que nos acostumámos, será uma das principais competências a promover neste século.

Face ao que entendemos como um constrangimento ao nível educativo, expresso, por um lado, por um mundo em profundas transformações tecnológicas, com uma aproximação planetária vertiginosa entre indivíduos e culturas, que exerce uma enorme pressão sobre o sistema educativo, no sentido de dar resposta à diversidade das necessidades dos estudantes atuais e futuros, e, por outro lado, marcado por um sistema institucional regulado por grades curriculares clássicas, com disciplinas estanques, com Programas Nacionais próprios e objetivos pré-definidos e dirigidos pela e para a realização de testagens, surgem os questionamentos que integram e orientam as ações que dão corpo a este projeto e o desejo de lhes dar resposta: Será possível desenhar dentro da escola,

mas voltado para o fora dela um lugar destinado a fazer perguntas que levem cada estudante a encontrar os caminhos das suas próprias questões? Um lugar destinado a demandas indisciplinadas, motivadas pela curiosidade e pela troca de experiências intergeracionais e entre pares? Um lugar de convergências experienciais e metarreflexivas sobre as grandes temáticas (e problemáticas) de Cidadania Global? Será possível aliar mecanismos de promoção e de desenvolvimento da criatividade, da autoexpressão e da consciência-de-si com as experiências, os saberes, o fazer e o pensar de/para o Outro? Será possível promover um lugar para a aprendizagem do «pensar-fazer» e do «pensar do cuidar», do cuidado e do cuidar ao pensar?

Convocando o título da obra de Bernard Stiegler (2018) *Qu'appelle-t-on Penser? Au-delà de l'Entropocène*, que nos remete para o pensamento filosófico da desconstrução de Derrida, António Nóvoa chama a atenção para a importância do jogo de palavras a que Stiegler recorre para dar forma ao seu próprio pensamento sobre o «pensar», esse que a contemporaneidade, em tempos de «imensa regressão», nos exige:

'Penser' com 'e' é pensar, mas com 'a' é fazer um curativo. Esse jogo de palavras funciona em português, porque temos o pensar das ideias e o pensar de colocar um penso, um curativo, o

pensar do cuidar. Isso é absolutamente essencial para a escola do futuro: ter as dimensões cognitivas e de empatia, de curar, cuidar, tratar. (Nóvoa, 2021, destaque nosso)

É urgente criar espaços de diálogo e formação (formal e não formal) que nos abram aos encontros que se tecem entre o pensar, o cuidar e o cuidado. Tudo na vida são encontros, bons e maus encontros – lembra-nos Deleuze, em diálogo com Claire Parnet (2008). O Confi-Arte faz parte dessa aposta – conjunta e colaborativa – que visa criar espaços de convergência educativa, onde haja tempo para explorar e ensaiar «as dimensões cognitivas e de empatia, de curar, cuidar, tratar» – de si, do Outro, de «nós» enquanto humanidade já consciente dos seus erros humanistas e apta a reimaginar os nossos futuros juntos (UNESCO, 2021) –, é nisto que confiamos.

O projeto que apresentamos é só um fio entre as inúmeras linhas que nos entrelaçam e conectam uns aos outros, local e globalmente, compondo um tecido de ações que fazem da colaboração o próprio movimento que tece a possibilidade de descobrirmos – juntos – melhores formas de vida.

Passo a passo

Recorrendo ao trabalho de projeto (cf. OECD, 2020), enquanto metodologia que promove não apenas a motivação e o envolvimento dos estudantes na conceção, realização, análise e revisão de projetos que articulam saberes interdisciplinares (promovendo a transferibilidade das aprendizagens, readaptadas a cada situação), o Confi-Arte procura contribuir para um desenhar de caminhos, entre os vários percursos possíveis, capazes de sensibilizar e encaminhar os estudantes ao reconhecimento – consciente e criticamente valorativo – do papel insubstituível que as artes, o património cultural (material e imaterial) e a cultura digital desempenham nas conjunturas políticas e socioeconómicas que regem as sociedades do século XXI.

É por esta via que nos deixamos orientar pelo repto de Eisner (2004), que, alinhado com o pensamento de Sir Herbert Read (entre outras vezes), nos convoca a nunca deixar de refletir sobre o que pode a Educação aprender (ou o que importa que realmente aprenda) com as Artes e a dar continuidade ao movimento de reconfiguração das práticas e da própria realidade educativa em que acreditamos:

I am not sure we can tinker towards Utopia and get there. [...] What we can do is to generate

other visions of education, other values to guide its realization, other assumptions on which a more generous conception of the practice of schooling can be built. That is, although I do not think revolution is an option, ideas that inspire new visions, values, and especially new practices are. [...]

The contours of this new vision were influenced by the ideas of Sir Herbert Read [...] He argued, and I concur, that the aim of education ought to be conceived of as the preparation of artists. By the term artist neither he nor I mean necessarily painters and dancers, poets and playwrights. We mean individuals who have developed the ideas, the sensibilities, the skills, and the imagination to create work that is well proportioned, skillfully executed, and imaginative, regardless of the domain in which an individual works. The highest accolade we can confer upon someone is to say that he or she is an artist whether as a carpenter or a surgeon, a cook or an engineer, a physicist or a teacher. (Eisner, 2004, p. 4, destaque nosso)

A citação mais longa serve-nos para não esquecer que existem sempre vias de disrupção, de desvio e de resistência aos movimentos dominantes, caminhos que nos abrem a novos modos de agir e de pensar. Esta é (mais) uma das lições que podemos (e queremos!) aprender com as Artes.

Tornou-se há muito evidente o “triste paradoxo” que caracteriza, pelas palavras de Maalouf (2019), o nosso século, aquele em que temos tudo ao nosso alcance, em que “nous avons les moyens de débarrasser l’espèce humaine de tous les fléaux qui l’assaillent, pour la conduire sereinement vers une ère de liberté, de progrès sans tache, de solidarité planétaire et d’opulence partagée”, mas que é marcado por relações de afastamento e (in)diferença, por guerras e confrontos, por intolerâncias e injustiças, e eis que, face aos recursos que nos permitiriam caminhar para a paz e para a solidariedade mundial, nos vemos, afinal, “lancés, à toute allure, sur la voie opposée” (p. 7).

É porque nos sabemos cada vez mais conscientes de que vivemos num tempo em que as transformações político-sociais, aceleradas pela rapidez de um desenvolvimento tecnológico sem precedentes na história da humanidade, podem vir a atropelar aquilo em que realmente acreditamos, que não podemos deixar de resistir e de continuar a entender a Educação como uma «Utopia necessária» (Delors et al., 1996). Acreditamos que é através da criação de redes de colaboração e de diálogo, de partilha e de discussão de ações que nos interconectam, que se efetiva, a cada vez «gota a gota»¹ essa contínua e incondicional aprendizagem do «Viver Juntos», em/pela Paz, desenhando caminhos que reconceptualizam os nossos mapas

emocionais e mentais e nos afastam do que nos incompatibiliza ou separa.

O Confi-Arte e os ODS

Lançando linhas que nos encaminhem na direção de um mundo mais solidário, articulado com o meio envolvente (cf. Dewey, 1916)², baseado no respeito pelos direitos humanos e pelos princípios da igualdade e da justiça, o Confi-Arte foca-se em temáticas-chave no âmbito da cidadania global, que se articulam com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), preconizados na Agenda 2030 (United Nations, 2015). Enquadrado no ODS 4 – Educação de Qualidade, este projeto procura articular teorias e práticas de educação que garantam a inclusão, a equidade e a justiça, implicando os vários atores educativos numa reflexão conjunta sobre as competências de cidadania global que

a contemporaneidade nos exige, mobilizando-as na construção de novos caminhos pedagógicos, no sentido de dar resposta (sempre contextualizada) às necessidades implicadas no próprio processo de aprendizagem para o «global», termo que imbrica, mais que nunca, na urgência de ter, como principal foco formativo, o desenvolvimento de literacias múltiplas³, assim como de competências promotoras da avaliação crítica da ação responsável dos sujeitos no mundo, que é herança de todos.

¹ Tópico aglutinador do 35.º Encontro da APECV: “Gota a gota – Estórias das artes na educação”, que decorreu em Odivelas, Lisboa, de 12 a 14 de maio de 2023 (cf. <https://www.apecv.pt/35-o-encontro-da-apecv-2023/>).

² A obra de Dewey traz-nos contributos fundamentais para procurar dar resposta às perguntas que são as do nosso presente. Fica esta certeza: seja em 1916, seja em 2023, a Vida será sempre «a self-renewing process through action upon the environment» (Dewey, 1916, p. 2).

³ As literacias múltiplas são, aqui, tomadas como competências fundamentais à vida, promotoras de «capacidades de reflexão, expressão oral, espírito crítico e empatia, e impulsionando a evolução pessoal, a autoconfiança, um sentido de identidade e a plena participação numa economia e sociedade digital e do conhecimento» (Conselho da União Europeia, 2012).

Destacamos, nessa linha motriz, algumas das temáticas trabalhadas com todos os intervenientes ao longo desta primeira etapa do projeto Confi-Arte: a interculturalidade e os direitos humanos, articulados com os ODS 4, 10 e 16, ao nível da promoção da equidade, da justiça, da solidariedade e da paz, valorizando a riqueza do pluralismo de perspetivas e visões que advêm da nossa singular diversidade, dando voz a todas as vozes que convergem, em unísono, com as palavras de Jacques Delors (1996) “Learning to live together, learning to live with others”; a igualdade de género, articulada com os ODS 4 e 5, advogando que a igualdade de direitos humanos tem na base o dever de respeitar a singularidade do que nos diferencia, incrementando o sentido de autoestima e a autoconfiança, repudiando qualquer forma de violência e defendendo uma efetiva igualdade de oportunidades e de participação social; e o ambiente e sustentabilidade, articulado com os ODS 4, 11, 12, 13, 14 e 15, promovendo a defesa e proteção da Terra e dos Oceanos, da fauna e da flora, colocando os indivíduos em articulação com o meio envolvente, desenvolvendo neles uma consciencialização crítica sobre as ameaças ambientais e levando-os a tomar uma posição ativa e interventiva sobre o ambiente, sobre a preservação e defesa do património natural e cultural, que se interconecta sempre, porque faz parte dele, com o planeta em que habitamos. «Não há fora do texto», sublinha Derrida (1967, p. 227), lembrando-nos

que o modo como pensamos e dizemos o mundo interfere diretamente nos modos como agimos nele.

Confi-Arte – a Cidadania e a Arte

Centrado na indagação, exploração e (re) descoberta de conexões entre a cidadania e as artes através da dinamização de projetos de cariz híbrido e problematizante, o Confi-Arte não se reconhece (nem tem pretensões a tal) como um projeto de educação artística ou pela Arte, atuando, antes, no cruzamento de diferentes campos de saber culturais, linguísticos, artísticos, científicos, tecnológicos com vista ao desenvolvimento de competências de cidadania global.

O Confi-Arte não se enquadra em nenhum campo epistemológico disciplinarmente circunscrito, todavia e importa frisá-lo – toma, como quadro orientador da sua intervenção formativa, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, cujas «Linhas Orientadoras» partem daqui:

A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade

que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.⁴

O Confi-Arte rege-se, neste sentido, pelos documentos de referência da Educação para a Cidadania, que nos conectam com todas as vozes, povos e países que se unem em defesa de «valores e direitos universais», assumidos como porta de acesso à existência digna e à sustentabilidade do Planeta que, esse sim, é – global e incontestavelmente – a única casa que nos acolhe a todos.

Todavia – e é esta a nossa perspetiva de investigação-ação e a proposta que pomos aqui em debate – consideramos que a Cidadania não se ensina. Desenvolver competências globais implica criar situações de complexidade que exijam respostas transformadoras expressas em atitudes, comportamentos, conhecimentos e valores. É neste sentido que consideramos que a Cidadania não se ensina, a Cidadania

pratica-se, experiencia-se, exercita-se, vive-se. Educar para a Cidadania na Escola (e fora dela) exige-nos – e é esta a proposta do Confi-Arte – a criação de um lugar com tempo próprio (será utópico desejá-lo?) que parta de perguntas e não de respostas dadas, um lugar onde todos nós podemos descobrir o que, talvez, só as artes nos podem ajudar a aprender: que há muitas formas de pensar e muitos meios de tornar manifestas as nossas escolhas, as nossas dúvidas e inquietações, há muitos modos de questionar e de reconceptualizar as visões do mundo que nos (in)formam (cf. Eisner, 2004).

Num sentido amplo, poderemos dizer que a cidadania de que falamos é a que nos dá – a cada um de nós: humanos e não humanos, incluindo o Planeta – o «direito a ter direitos». O Confi-Arte parte, portanto, da confiança (daí o jogo de palavras que dá nome ao projeto) de que educar para a Cidadania (fora do seu enquadramento estritamente jurídico) é fazer já parte de um percurso de aprendizagem orientado (ao longo da vida) pela ideia – tão irrealizável quanto incondicional – de Democracia. A Democracia por vir⁵, nos termos do filósofo Jacques Derrida, não é um sistema ideológico acabado, fechado em si mesmo; é o facto de estar sempre por vir que nos solicita e exige uma continuada reinvenção e redefinição, crítica e interventiva, dos próprios propósitos que a regem e regulam, a cada aqui e agora.

⁴ Cf. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>

⁵ Mallet, Marie-Louise (dir.). (2004). *La Démocratie à venir – Autour de Jacques Derrida*. Paris: Éditions Galilée.

O que pode a educação para cidadania global aprender com as artes?

No famoso artigo «What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?», Elliot Eisner (2004) mostrou-nos o caminho. No momento em que nos desafia a conceber o objetivo da educação como uma «preparação de artistas» (p. 4), Eisner abre-nos a porta à possibilidade de pensar de outras maneiras as práticas educativas a que nos dedicamos, os seus propósitos e alcance. Educar para a Arte, como educar para a Cidadania ou educar para a Democracia, não é da ordem da transmissão de conhecimentos pré-programados, funcionais ou utilitaristas, dirigidos por métodos rígidos, com resultados calculáveis, previsíveis e mensuráveis. Não são as palavras «utilidade, eficácia, controle, uniformidade» que interessam a uma educação que toma a capacidade de pensar com artes como processo performativo que desencadeia o desenvolvimento de competências globais (em todos nós).

Foi a partir da análise das «seis lições» descritas por Eisner no artigo citado que fomos levados a formular uma questão que não pode prescindir da sua paradoxal complexidade quando falamos de educação para a Cidadania: como se ensina o que não se ensina? Ou, noutros termos: como se ajuda a aprender o que ninguém pode ensinar? A estas perguntas só se aprende a responder fazendo.

É no contexto de uma educação focada na formação para a Cidadania, para o desenvolvimento de competências globais, para a Arte na imponderabilidade dos caminhos por aí se abrem, que trazemos ao palco das nossas próprias práticas de investigação-ação o diálogo com as Obras de Artistas cujas preocupações – estéticas e éticas – são já formas de dar resposta às solicitações que o presente lhes dirige.

Neste sentido, a opção pelas artes literárias, visuais, plásticas, audiovisuais e design como áreas de qualificação e de intervenção nucleares no processo de desenvolvimento de competências globais justifica-se pelo facto de ser objetivo maior do Confi-Arte poder contribuir, a par e em rede com os vários agentes e projetos que se regem pelos mesmos princípios e propósitos, para incrementar e desenvolver uma literacia visual e linguística abrangente e pluridisciplinar, potenciadora de uma maior consciência cultural e de uma maior capacidade de participação e de intervenção cívica, crítica e criativa, promovida no cruzamento reflexivo com o campo da Cidadania Global, em consequente interconexão com os ODS (BCSD Portugal, 2022; United Nations, 2015).

As artes como agentes performativos no desenvolvimento de competências globais

The arts also help us learn to say, show, and feel what needs to be said, shown, and felt, helping to advance the horizons of knowing, being, and communicating in and beyond the arts. (UNESCO, 2021, p. 73)

Partimos desta epígrafe, do *Novo Contrato Social para a Educação*, para fundamentar a urgência de uma educação intercultural e para os direitos humanos, promovendo a resolução de conflitos e uma coexistência pacífica entre os seres, assente na solidariedade e na justiça social. A formação nesse âmbito traduzir-se-á na preparação de cidadãos críticos e socialmente interventivos e, consequentemente, no exercício de uma cidadania ativa (cf. Guilherme, 2023). Este novo paradigma educacional, proposto neste reimaginar dos nossos futuros em uníssono, realça que “arts also help us learn to say, show, and feel what needs to be said, shown, and felt”, num processo de autoconscientização identitária e de intervenção social, que contribui “to advance the horizons of knowing, being, and communicating in and beyond the art” (UNESCO, 2021, p. 73), direção que se revela fundamental no estabelecimento de caminhos, interiores e exteriores, que permitam (e nos

permitem) conhecer, conectar, transformar e re-criar um mundo mais sustentável e mais solidário.

Nesta linha de ação e tomando, com Matos e Melo-Pfeifer (2020), a educação pelas artes como um meio de formar e de transformar os indivíduos e as sociedades, advoga-se o seu importante papel na educação para a cidadania e, consequentemente, para a justiça social, a solidariedade e a paz. O recurso às artes potencia a reflexão, o pensamento crítico, a consciencialização cultural e a valorização da diversidade, contribuindo para a promoção de uma convivência pacífica entre seres com diferentes origens, repertórios linguístico-culturais e mundividências.

As artes contribuem, no modo como são entendidas no presente projeto, para abordar, de forma criativa, a reflexão sobre a cidadania global, através de atividades colaborativas que fomentam a autonomia, o desenvolvimento das relações interpessoais e interculturais, a empatia, o respeito pela natureza e a participação social, no sentido da promoção da justiça e da solidariedade. Conduzindo, nesse sentido, e pela educação, a um desvelar do mundo, conducente à transformação e à libertação (Freire, 1985).

As potencialidades das artes no acesso à intersecção de múltiplas representações, na

partilha de experiências e de perspetivas múltiplas, assim como na promoção da criatividade, são reconhecidas pela UNESCO, que realça o potencial para transformar o futuro dos currícula articulados com a expressão artística. Considera-se, por esta via, que a educação pelas artes contribui para promover competências complexas, apoiar a aprendizagem social e emocional dos estudantes, através de “new languages and means through which to make sense of the world” (UNESCO, 2021, p. 73), potenciando as suas habilidades no acesso às experiências da alteridade, difundindo interpretações alternativas do mundo e reforçando a noção de identidade coletiva. São por isso convocadas, pelo projeto Confi-Arte, metodologias das várias áreas da educação e da cultura artística, literária e digital com vista a salientar e a fortalecer o papel e a imprescindibilidade que as próprias formas de expressão/interpretação desempenham no desenvolvimento do pensar-fazer, do aprender a integrar, a participar e a interagir no mundo.

Nesse sentido, e reconvocando Eisner, entre os tantos filósofos, educadores e ensaístas que se dedicaram a pensar a relação entre Educação e Arte⁶, defendemos que as artes têm um papel educativo realmente transformador — de práticas, de pessoas e, é sempre esse o desejo, do mundo —, que é potenciado pelo estabelecimento de redes colaborativas e criativas

que nos entre/interlaçam local e globalmente. Explora-se, assim, pelos vários campos das artes, da cultura patrimonial, científica e digital, uma dimensão formativa pluridimensional que empodera os sujeitos e fortalece o poder formativo de cada uma das suas ações.

As Oficinas Confi-Arte

Almejando a sensibilização dos diferentes atores educativos (e das instituições que os acolhem) para a importância da existência de um espaço educativo de cariz indisciplinar, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (promulgado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), as oficinas Confi-Arte destinam-se à discussão e partilha de diferentes modos de explorar metodologias de aprendizagem transformadora — laboratorial e ensaística através de projetos colaborativos, desafiando todos os intervenientes envolvidos a serem, eles próprios, os agentes interventivos e criativos do processo de promoção e desenvolvimento de competências globais orientadas para a construção de caminhos de sustentabilidade social, económica e ambiental.

Neste primeiro ciclo de investigação-ação Confi-Arte (2021-2022), foram realizadas 19

ACD, 15 Sessões Informativas e 14 Sessões de Monitorização e Acompanhamento, processo do qual resultou o desenvolvimento de 47 projetos, que envolveram 1557 participantes, dos 6 meses de idade aos 96 anos.

À medida que o projeto foi sendo divulgado entre os parceiros, verificou-se, um aumento — inesperado — da solicitação das oficinas em várias escolas do país. O projeto foi implementado em 6 distritos diferentes e 16 localidades, e, ao nível internacional, em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe, tendo, como público alvo, estudantes de diferentes idades e níveis de escolaridade.

Confi-Arte

um percurso em aberto

A primeira etapa do projeto ConfiArte (2021-2022) culminou na realização de exposições coletivas, das quais resultará um catálogo a editar no final do ano de 2023. Algumas das exposições tornaram-se itinerantes, nomeadamente os trabalhos de projeto «Livros A@to» e «LixArte», o que se revelou determinante para a garantia da continuidade do projeto.

Nesse sentido, e procurando instituir-se, a longo prazo, como um recurso disponível para

apoiar os docentes e agentes culturais e educativos na criação dos seus próprios dispositivos de intervenção, adequados às suas práticas e contextos, o Confi-Arte pretende alargar horizontes, fazendo convergir as suas linhas de pensamento e ação com as de novos parceiros e colaboradores internacionais.

Para além do site que reúne os resultados empíricos da etapa exploratória do projeto [<https://confiarte.weebly.com/>], sairá em breve o Kit «+Arte-Cidadania», que reúne uma seleção de estratégias pedagógicas, já testadas, para a exploração (adaptada a cada contexto educativo) das grandes temáticas de Cidadania Global com base em práticas artísticas colaborativas e metodologias de ‘trabalho de projeto’. Este recurso visa a partilha dialógica de ideias e hipóteses que permitam a transformação e a re-criação de novas estratégias desafiantes, motivadoras e inovadoras, tanto para os estudantes quanto para os professores.

Acreditamos, com argumentos já comprovados, que quem faz a verdadeira inovação no ensino não são as ferramentas são sempre os professores. São os professores e investigadores que trabalham nas escolas, nas bibliotecas, nos museus, nos centros educativos e culturais, etc. que têm o Know-how, foram eles que nos trouxeram a sua experiência, que promoveram a discussão e a partilha de práticas, em intercâmbio com as propostas que levávamos às sessões

⁶ E.g., John Dewey (1916), Maxine Greene (1973), Howard Gardner (2006), Ken Robinson (2009), entre outros.

Confi-Arte. São as redes de profissionais e o trabalho desenvolvido pelas Associações (como a APECV) que enriquecem o conhecimento partilhado, colaborativo e internacionalmente dialogante.

Concluimos, citando António Nóvoa, que:

o mais importante virá da capacidade de conhecermos, de refletirmos e de partilharmos histórias que já existem. Isto é, de sabermos que em Portugal e no Brasil, e na China e em muitos lados, em África, há professores, escolas e comunidade que estão a fazer coisas extraordinárias, mas a que nós não damos muitas vezes a devida atenção. (Nóvoa, 2021)

O Confi-Arte aposta nessa atenção devida, na urgência de dar aos agentes educativos e culturais o papel preponderante da partilha; aposta no saber e na experiência daqueles que nos ensinam que, apesar das complexidades e das dificuldades de cada contexto real, é possível pensar com artes, é possível confiar na Educação como uma utopia (lugar artístico por natureza) tão necessária quanto exequível.

Referências

BCSD Portugal. (2022). Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 17 objetivos para um mundo mais sustentável e justo. Agenda 2030 Para o Desenvolvimento Sustentável.

Conselho da União Europeia. (2012). Conclusões do Conselho, de 26 de novembro de 2012, sobre a literacia: Vols. IV-Infor (Issues C-393, pp. 1-4). União Europeia.

Deleuze, G., & Parnet, C. (2008). Diálogos. Relógio D'Água.

Delors, J. et al. (1996). Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.

Derrida, J. (1967). L'écriture et la différence. Éditions du Seuil.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. Macmillan.

Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? International Journal of Education & the Arts, 5(4).

Freire, P. (1985). Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. Language Arts: Making Meaning, Learning Language, 62(1), 15-21.

Guilherme, M. (2023). Global debates, local challenges: the South talks back. Language and Intercultural Communication, 23(1), 7-22.

Maalouf, A. (2019). Le naufrage des civilisations. Grasset.

Nóvoa, A. (2021, June 25). «Aprendizagem precisa considerar o sentir.» Entrevista por Luciana Alvarez. Educação.

OECD. (2020). PISA 2018 Results. Are students ready to thrive in an interconnected world? Vol. VI. PISA, OECD Publishing.

Stiegler, B. (2018). Qu'appelle-t-on Panser? Au-delà de l'Entropocène. 1. L'immense regression. Les Liens qui Libèrent.

UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together. A new social contract for education. UNESCO - International Commission on the Futures of Education.

United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.

Todas as mãos têm um útero

Carla Martins e Grupo Cartografias Têxteis

da Associação de Bem-Estar Social de

Alcabideche – ABESA

Eu-tu.

Um quadrado, dois quadrados, muitos quadrados.

Pode um quadrado mudar o mundo?

Em conjunto, a muitas mãos e muitas bocas [e muitas emoções, visíveis e invisíveis no **corpo**], pretendemos refletir, brevemente, sobre o impacto do projeto Cartografias Têxteis, promovido pela APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual no grupo participante da Associação de Bem-Estar Social de Alcabideche – ABESA.

A escrita aqui serve-se fragmentada, como as conversas que temos tido desde Janeiro de 2023 – onde partilhamos o que sentimos, os quadrados que vamos completando, os sítios do mundo por onde andam e como andam os nossos quadrados, onde contamos (tantas vezes) o que de bom e de mau naquele espaço de tempo, que separou cada encontro, nos aconteceu. Quantas vezes nos sentamos e o *guião* [que, na minha cabeça, se desenhou para aquela sessão] se estilhaça perante a urgência das histórias do quotidiano e das façanhas de cada quadrado-mundo... Ou, se quisermos ser mais academistas, aqui o que suplanta o desejo de uma estrutura, sustentando a fragmentação da

escrita, são as Reverberações e os Excessos de que fala Rita L. Irwin (2013, p. 33) acerca da Pesquisa Viva e da A/r/tografia: as conversas representam o zénite de “trabalhar em rede” [as Reverberações], sendo que aqui as conversas também devem ser entendidas a partir da perspectiva dos quadrados que pelo mundo se vão e que dialogam com outros quadrados (doutros *mundos*) numa língua de fios, linhas, texturas, rasgos, cores [“olharmos para o que os outros têm deixado de lado”, ou, como é que os Outros olham os nossos quadrados, o que veem eles para além do que vemos nós no que fazemos: os Excessos].

Torna-se, por tudo isto, urgente questionar uma e outra vez: como é que nos sentimos quando alguém nos entrega um pedaço de tecido e diz: é teu, podes fazer dele o que quiseres! Destas mãos, deste grupo, perante esta liberdade, surgem, muito mais do que respostas ou certezas, um rol de perguntas que se junta a esta primeira questão.

Qual é o poder de um pequeno quadrado [destes pequenos quadrados que espoletam as Cartografias Têxteis]? É o poder de nos limitar, traçar limites, deixar claras as fronteiras que os lados e os ângulos retos do quadrado desenham? Mas, um quadrado por ter lados e ângulos retos traz, obrigatoriamente, limites, fronteiras?

Se é meu, se mo dás, e se posso fazer dele o que eu quiser, vejo-me, ainda assim, na necessidade de perguntar: pode mesmo caber lá dentro tudo o que eu quiser? E se sinto que posso fazer caber lá [no quadrado] tudo o que eu quiser – o que tu quiseres, o que nós quisermos –, como é que me movimento, depois, pelos fios, pelas cores que compõem essa *língua têxtil*? Será que esse quadrado se torna, sub-repticiamente, dono da imaginação e me [nos] empurra para a vontade de o transformar no sítio onde, por exemplo, se despejam os **pensamentos** mais recônditos?

E quando o meu quadrado se CRUZA com o teu quadrado e com mais quadrados, como é?

Palavras-chave

Cartografias Têxteis, Arte Educação, Ativismo artístico, Cocriação, Arte na Comunidade

À minha frente um quadrado.

Na minha cabeça, o mundo. As minhas mãos... As minhas mãos? As minhas mãos são Mãos Parideiras!, as que fazem tudo saltar cá para fora.



<https://youtu.be/s6ETIHzrb0>

Vídeo: Mãos parideiras (1)



<https://youtu.be/U4roxGVWLNs>

Vídeo: Mãos parideiras (2)



<https://youtu.be/fttJIOUgG7E>

Vídeo: Mãos parideiras (3)

“A maior parte das estrelas pertencem a sistemas estelares duplos ou múltiplos. O nosso Sol solitário constitui, até certo ponto, uma anomalia.” (Sagan, 1984, p. 233)

Não nos arreecemos com temas difíceis

Viver só – Portugueses *esmagadoramente* sós, de Ana Margarida de Carvalho (2023), veio completar, de uma forma vertiginosa, as nossas conversas, os materiais audiovisuais que ladeiam os quadrados feitos desde o início da participação da ABESA. O tema da solidão inevitavelmente surge quando se forceja com uma população mais envelhecida; naturalmente fala-se da perda, da morte, da correria em que vivem os filhos e os netos e do isolamento que daí advém. Fala-se timidamente do quanto cada um se torna invisível aos olhos da sociedade pelo simples fato do corpo envelhecer. Diz-se que, misteriosamente, esse envelhecimento do corpo traz a sensação de um ritmo circadiano que se dilata para lá do que é expectável e nos obriga a viver dias, e noites, demasiado longos. Ser invisível só por termos um corpo enrugado é sentido como injusto porquanto, se é, mesmo com rugas e coisas que tais, inequivocamente válido: há histórias assombrosas, tremendas!, para contar sobre tempos idos, tempos em que se foi jovem; tempos que até podem vir descritos em manuais escolares e livros diversos,

mas serão [sempre], por quem os ouve, rememorados de outra forma se foram conhecidos através de alguém com quem se tem uma ligação afetiva.

Ana Maria de Carvalho fala, durante várias páginas, sobre o facto de que “Não existe solidão mas solidões” e vai enumerando diferentes tipos de solidão: solidão-saudade, solidão-amorosa, solidão-carência, solidão-obstétrica, solidão-melancolia, solidão-tortura, solidão-acompanhada, solidão-tédio, a solidão daqueles que vivem encarcerados no próprio escafan-dro (Carvalho, 2023, pp. 16–27). Contudo, e perante estas solidões, impõe-se uma distinção fundamental: tal como o solitário Sol (ver epí-grafre), “uma coisa é viver sozinho, outra, bem diferente, é sentir-se sozinho” (Carvalho, 2023, p. 15).

Mesmo sem termos lido ou ouvido falar sobre o livro que aqui se refere, sobre todas estas solidões ou o tão diferente estar só, os quadrados e as conversas, os fios e as linhas desbloquearam-nos as línguas, e o que vai cá dentro foi saindo. Percebemos que, não importa a idade, todos podemos sentir solidão. Todos, sem exceção, mesmo sem usar as palavras, podemos, através de um simples quadrado, criar para nos expressarmos. E, assim, voltamos à pergunta: Pode um quadrado mudar o mundo? Quem sabe... **Porque, este dentro que todos**

somos pode brotar das minhas mãos, das tuas, das nossas mãos, destas mãos, infinitamente parideiras.



<https://youtu.be/xGCX20wEHVE>

Vídeo: “Todas as mãos têm um útero”

As mãos parideiras temem a solidão, mas enfrentam-na. Procuram, em cada canto dessa amargura, um laivo de leveza. As mãos parideiras temem a solidão e enfrentam-na mostrando-a [a solidão] num parto sem vergonha. Nesse momento, em que expelem o misto de amargura e leveza, olham para o lado: há outras mãos que fazem o mesmo e isso, consola-as.

As mãos parideiras sabem que a solidão existe em qualquer idade porque os anos lhes foram sussurrando ao ouvido isso mesmo. Ouviram

esse sussurro [e ouvem] sem desdém, procurando outras mãos para abraçar enquanto largam no mundo o que lhes dói – o que as faz rir, enquanto enfrentam a solidão que temem.

As mãos parideiras regurgitam a imperfeição porque sabem que a solidão não é polida; é áspera, rugosa, encandeante, pouco subtil, feroz.

As mãos parideiras apoiam-se no calcanhar da mão quando expandem o seu útero-palma, quando dobram as suas falanges, falangetas, quando gritam ao mundo esse ser recém-nascido que é o que lhes vai lá dentro.

As mãos parideiras dizem o que lhes vai nas entranhas com receio, mas dizem.

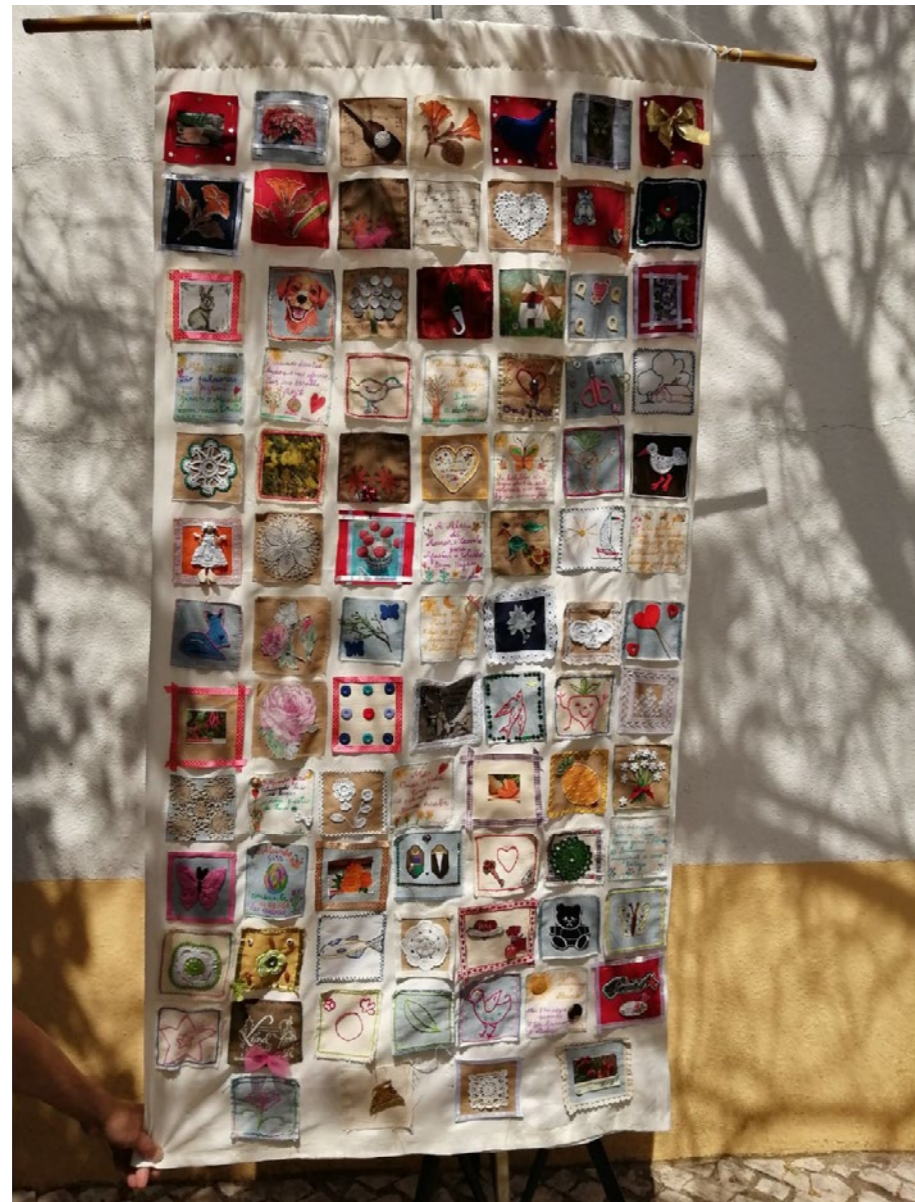
As mãos parideiras são, na verdade, as mãos de toda a gente, mas nem toda a gente sabe que as tem. Nem às mãos, nem à solidão, nem à vontade de parir.

Estas mãos parideiras, como as pedras, têm existência lenta e larga, mas não é isso que as trava, antes, as projeta.

As mãos parideiras têm medo, mas estão aqui!, porque sabem, e querem dizê-lo alto, que
“Todas as mãos têm um útero”.



Quadrado por Adosinda Chapelas, viajou até Santiago de Compostela, 2023



Painel pelo Grupo Cartografias Têxteis da ABESA para o 35.º Congresso da APECV, 2023

“Todos os dias largo barcos de papel pelo rio abaixo. Com grandes letras negras escrevo neles o meu nome e o da aldeia onde vivo, na esperança de que alguém, em outra terra desconhecida, os encontre e saiba que existo.” (Rabindranath Tagore, 2017, p. 44)

Todos queremos ser vistos, todos queremos ser ouvidos, todos queremos ser amados

Do grande grupo que na primeira sessão se reuniu para ouvir falar do projeto Cartografias Têxteis ficaram cerca de 12 participantes que se mantêm ativos, quer produzindo quadrados, quer vindo às sessões e conversas. Deste grupo resistente faz parte apenas um único homem que, firme e lado-a-lado com o restante coletivo, continua a exercitar a sua sensibilidade e a contrair-expandir o seu útero-palma. Se a solidão se mostrou como um tema premente, refletir sobre a condição da Mulher, sobre as vivências no feminino ao longo das últimas décadas, sobre como se sente e se manifesta a solidão nas mulheres, sobre os papéis de género: tudo questões que emergiram aos poucos e que, lentamente, se vão desvelando com subtileza. Virginia Woolf proclamava, em 1929, que “(...) uma mulher tem de ter dinheiro e um quarto só para si, se quiser escrever ficção (...)” (Woolf, 2005, p. 18); em 2023 estas

corajosas mulheres reclamaram para si, não um quarto ou dinheiro, mas um quadrado de tecido de 10x10cm, multiplicado por dezenas, para se mostrarem ao mundo, para dizerem que existem, que têm um valor inumerável, histórias de vida para contar, um mundo a percorrer. Tal como a criança que Rabindranath Tagore nos traz, estas mulheres, e este homem, lançam consecutivamente ao mundo o seu nome, a sua voz, através de dezenas de quadrados, na esperança interminável de serem ouvidas(o), na expectativa de encontrarem Reverberações, ligações e redes em outros pontos do globo e de receberem, de volta, outras histórias que enriqueçam, ainda mais, as suas.

Para o fim fica o início: duas simples perguntas, feitas sem qualquer preparação, deram azo a estas palavras. As palavras de quem dá, efetivamente, [a] vida a este projeto, de quem expele das suas mãos parideiras, dessas mãos-útero, os quadrados que viajam, confiantes, por esse mundo fora.



Quadrado por Joaninha Muchagato, viajou até Santiago de Compostela, 2023

Adosinda Chapelas

“A Cartografia Têxtil foi, de facto, uma coisa maravilhosa porque me tem feito crescer mais e ver os trabalhos que tenho feito tem sido quase uma aventura. (...) Gratificação e aventura e ver, de facto, partir os meus trabalhos, das minhas mãos, por este mundo fora. Maravilhoso, sim.”



<https://youtu.be/2Nm22i1LC1A>

Vídeo: Duas perguntas a Adosinda

Irene Costa

“É uma maneira das pessoas comunicarem entre si, (...) de expressarem o que sentem, o que gostam de fazer.”



https://youtu.be/q5KmUII_zaw

Vídeo: Duas perguntas a Irene

Joaninha Muchagato

“Emoção... Tranquilidade... É como eu fico. Dão-me um prazer enorme. Não sei fazer muita coisa, sei mais é escrever coisas inventadas. (...) Quando se começa a fazer um já se tem vontade de fazer outro, nem que seja muito parecido – , mas apetece mexer ali naquilo. (...) Realmente, de um quadradinho 10x10, o prazer que dá estar a fazer.”



<https://youtu.be/gQFCdlXv70E>

Vídeo: Duas perguntas a Joaninha

Joaquim Carronha

“Uma unidade das pessoas que tentaram se uniram à volta dum projeto simples de executar e agradável ao mesmo tempo. A união entre as pessoas e a solidariedade entre elas para se entreajudarem. (...) Ao princípio tinham todo o receio em entrar num projeto destes, porque não sabiam onde é que ia ter, mas à medida que se vão abrindo, que vão se libertando daquelas coisas que todos temos, (...) vamos de cabeça e em frente. Solidariedade, (...) liberdade.”



<https://youtu.be/rYc-YzSfPnE>

Vídeo: Duas perguntas a Joaquim

Lurdes Costa

“Importante, essas palavras... (...) o importante para mim é dar-me bem com as colegas. (...) A gente gosta de ver, gosta de apresentar e as pessoas que fiquem contentes.”



<https://youtu.be/tkGBkbzud-w>

Vídeo: Duas perguntas a Lurdes

Margarida Alvoco

“Acho que é um alívio de cabeça, não é, porque a gente ‘tá a trabalhar nos quadradinhos e estamos com uma distração descontraída e a aliviar a cabeça das outras coisas que nos carregam por trás. (...) é um alívio para compensar o carregamento das coisas que vêm já de atrasado (...).”



<https://youtu.be/fUzlOhFiEAI>

Vídeo: Duas perguntas a Margarida A.

Margarida Lino

“Ajudar o próximo. (...) Acho que ajudar já engloba uma série de coisas, penso eu. [Carla: então ajudar é uma palavra aglutinadora?] Sim. Ajudar podemos ajudar de várias maneiras: na questão das cartografias, na questão monetária, na questão da companhia. Acho que a ajuda já engloba muita coisa.”



https://youtu.be/E--4uTZ_rhI

Vídeo: Duas perguntas a Margarida L.

Maria Inácia da Silva

“Acho que é uma coisa que me dá vida. Se eu pudesse concorrer sempre, que eu não posso vir para cá como elas vêm [Carla: mas pode fazer à distância]. Posso fazer e entregar, sim senhora, isso posso. Gostei. Não está bem feito porque não sei, mas pronto, na outra vez fica melhor. (...) Gostava de ter uma vida com mais alegria e melhor, que não tive. [Carla: e isto traz-lhe um bocadinho de alegria?] É verdade que traz [alegria]. Sim, estou entretida com aquilo e faço, é verdade, olhe, não ‘tou tão aborrecida. É só isso, filha, mais nada. [Carla: acabou de dizer uma coisa muito importante, “Fica mal feito, mas à próxima...fica melhor. Superar, superação.”] Vou tentar, para fazer melhor, aquilo que sei. Porque a gente, ninguém nasce ensinado e ninguém me ensinou nada.”



<https://youtu.be/Yfi5lpBr8x4>

Vídeo: Duas perguntas a Maria Inácia

Nini Pereira

“Sinceramente gosto muito porque ajuda muito a gente a pensar, a conversar e a esclarecer certas coisas. [Carla: através de duas palavras, como é que podia falar sobre o que significa para si o projeto] Convivência e esclarecimento.”



<https://youtu.be/34I1pAW3YYY>

Vídeo: Duas perguntas a Nini Pereira

Zita Cabral

“Significa que, pronto, a gente ‘tamos a fazer coisas, das nossas mãos parideiras – como se diz... significa que vai p’ra todo o mundo para verem realmente o que é a vida, o que é o mundo e o que é a nossa maneira de ser e a nossa maneira de viver e um bocadinho de sabedoria também. Das nossas mãos às vezes custa à gente a fazer certas coisas, mas se pensar bem (...) a gente deslizar vê que realmente temos de partilhar este mundo com aquilo que sentimos, aquilo que vemos, aquilo que somos.”



<https://youtu.be/FmOHmozTxTw>

Vídeo: Duas perguntas a Zita

Referências

Carvalho, A. M. de. (2023). *Viver só, Portugueses esmagadoramente sós*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Dias, B., & Irwin, R. L. (2013). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Editora UFSM.

Rabindranath Tagore. (2017). *A voz da mãe dava sentido às estrelas [textos breves sobre a infância] (1a)*. Assírio & Alvim.

Sagan, C. (1984). *Cosmos*. Gradiva - Publicações, Lda.

Woolf, V. (2005). *Um quarto só para si*. Relógio D'Água Editores.

Atelier de São Bento e Atelier de Almada: Práticas Pedagógicas e Artísticas, num contexto informal durante o confinamento pandémico.

Gina Martins

Resumo:

A proposta aqui apresentada, assume-se como uma partilha e reflexão sobre práticas pedagógicas e artísticas, experienciadas no projeto Atelier de São Bento e Almada. Representa um contexto informal de ensino, vivido à distância, durante o período de confinamento provocado pela pandemia COVID-19.

Palavras-chave: Ensino Artístico; Atelier de São Bento e Almada; Confinamento; Meios Digitais; Aprendizagens

Abstract:

The proposal presented here is a sharing and reflection on pedagogical and artistic practices, experienced in the Atelier de São Bento and Almada project. It represents an informal teaching context, lived at a distance, during the period of confinement caused by the COVID-19 pandemic.

Keywords: Art Education; Atelier de São Bento e Almada; Confinement; Digital Media; Learning

1. Introdução

O período de confinamento provocado pela pandemia da COVID-19 despoletou um conjunto de expectativas no campo da educação artística, professores e alunos foram confrontados com uma complexa adaptação a novas rotinas e práticas educativas. Vivíamos e aprendíamos num clima marcado por incertezas e angústias, mas também, pelo entusiasmo, motivação e coragem perante os novos desafios pedagógicos e artísticos.

A experiência de ensino artístico que passaremos a descrever durou cerca de três meses consecutivos, de segunda a sábado, cerca de 6 horas diárias. Os alunos oscilaram entre os 7 e os 16 anos de idade, provenientes de várias regiões de norte a sul de Portugal, e também, alunos portugueses a viver em França. Passados sensivelmente dois anos, importa agora recordar e analisar a experiência de ensino representada nas figuras 01 e 02.



Figura 01- Aula online de desenho. Fonte: própria. 2020.



Figura 02- Aula online de Desenho A. Fonte: própria. 2020.

2. Desenvolvimento. Práticas pedagógicas e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

A experiência surge motivada pela necessidade de continuar a ensinar, face a um contexto pandémico, que levou à suspensão das aulas de artes visuais presenciais. Em casa, com o espaço previamente pensado para o efeito, surge a primeira etapa, recorrer a plataformas digitais como: o zoom e o google meet.

As aulas desenvolveram-se em três momentos principais: o primeiro consistia no lançamento do desafio (enunciado a trabalhar), previamente realizado e filmado, a fim de se constituir em material didático. O segundo momento, correspondia à exemplificação técnica, por parte dos professores envolvidos, e ao esclarecimento de

dúvidas (feedup e feedback). O terceiro e último momento, consistia na realização do desafio propriamente dito (caráter mais prático), conforme nos revela a figura 03. O trabalho foi acompanhado e orientado ao longo de duas horas de aula, culminando na mostra individual por parte de cada aluno.



Figura 03- Aula online de desenho, em contexto informal, Atelier de São Bento e Almada. Fonte: própria. 2020.

Os alunos foram também desafiados a desenvolver trabalhos individuais, para posterior participação em mostras online, conforme nos mostram as figuras 06 e 07. Esta iniciativa visou promover e desenvolver a autoestima e a motivação dos alunos, propiciando momentos de partilha entre pares e com a comunidade.

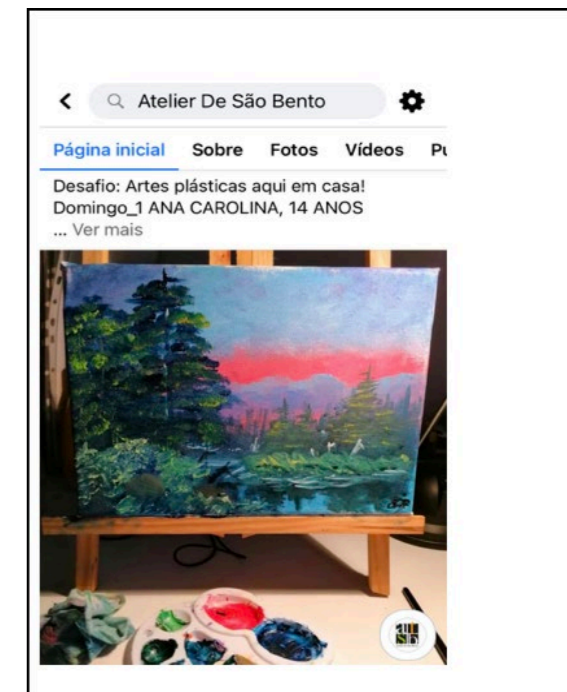


Figura 06 e 07- Desafio: Artes Plásticas aqui em casa! Fonte: própria. 2020.

Os alunos mostraram-se sempre muito interessados ao enviarem semanalmente, via e-mail, os seus trabalhos. Posteriormente, seguiram-se as publicações nos meios digitais, nomeadamente, nas redes sociais Facebook e Instagram. Assim que o confinamento terminou procedemos à criação de um grupo, na aplicação WhatsApp, intitulado Amigos da arte- crianças. O grupo mantém-se até à data, visando um acompanhamento pedagógico mais próximo e imediato, fomentando a partilha entre pares, conforme nos indica a figura 08.



Figura 08- Amigos da Arte- crianças.

Fonte: própria. 2022

3. Considerações finais

Podemos concluir que, segundo a história, verificamos que esta ideia de levar a educação a todos foi sempre algo que se ambicionou, e para o qual, as novas tecnologias têm vindo a contribuir como meio e como conteúdo. Segundo (Magrin et al. 2022, p.5-6):

Nesse universo emergem frentes de trabalho como a educação a distância (EAD), os ambientes virtuais de aprendizagem e o ensino remoto emergencial (ERE). A EAD surgiu no século XVIII a partir de cursos por correspondência com textos autoinstrucionais. Com o passar do tempo incorporou novos elementos a sua prática, com o uso dos recursos audiovisuais, recursos digitais via acesso à internet e outros.

Do ponto de vista do contexto escolar e segundo Juana Sancho (2005):

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) constituem-se como um meio que visa contribuir para uma melhor gestão do tempo e para a promoção de uma aproximação geográfica virtual (espaço). Os espaços multimédia promovem a comunicação, a cooperação, a colaboração entre a comunidade escolar e contribuem para uma aprendizagem estimulante e divertida...

Segundo Juliana Savoy Fonari (2018): Com a

cibercultura e todas as tecnologias associadas surgem novas formas de aprendizagem que se revelam cruciais principalmente por permitirem “aproximar” pessoas geograficamente afastadas.

Considero que a experiência aqui partilhada foi de grande riqueza pessoal e profissional, reconhecendo que a Educação deve integrar as Novas Tecnologias, como meios e como conteúdos de aprendizagem, pelo seu carácter transformador, construtor e consolidador de novos conhecimentos e aprendizagens e promotor de equidade.

Referências

Direção Geral de Educação. (26 de julho de 2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Obtido de [dge.mec.pt](https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos): <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Fonari, J. (2018) A paideia: cultura, cibercultura e a educação à distância. v.10 (n.1). Filosofia e Educação. Consultado a 20 de junho de 2022. https://www.researchgate.net/publication/325161379_A_paideia_cultura_cibercultura_e_a_educacao_a_distancia

Magrin, N., Reis, L. & Moreira, W. Ensaio A (in)visibilidade do corpo nos guias de ensino remoto: educação, tecnologia, pandemia. Linhas Críticas. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Consultado a 22 de junho de 2022.

Sancho, J. (2005) Virtual geographies of educational change: The more complex the problems, the simpler the answers in Social Geographies of Educational Change, Eds. Fernando Hernández & Ivor Goodson.

Transnarrativas e travessias entre obras: Sobre refe- rentes, associações e contaminações multissemióticas

Filipa Rodrigues

Resumo

A intertextualidade entre artes plásticas e outras linguagens artísticas, e entre texto literário e texto pictórico vem sendo abordada na práxis pedagógica da docente, em temática de crescente interesse ao longo dos anos no ensino superior, concretamente na formação de professores e educadores. O artigo aqui apresentado refere-se ao desenvolvimento de um projeto numa unidade curricular do curso de educação básica, cuja apresentação final se realizou em formado multimédia, o qual pudesse servir o propósito de ser, no futuro profissional dos estudantes, um recurso didático útil no trabalho com públicos no âmbito da Educação Estética e Artística. Um dos principais objetivos da docente nas uc's que leciona é o de provocar potencial reflexão metapedagógica acerca da inclusão das artes visuais nos curricula. Partindo de uma produção literária como um conto ou um poema em língua portuguesa, foram criadas propostas de intertextualidade entre narrativa oral e narrativa visual. Os resultados dessas criações foram analisados e discutidos, tendo-se descoberto aspetos do impacto de inconsistência linguística intertextual e o conceito de agency, enquanto potencial para entrecruzar arte, ética, estética e pensamento crítico.

Palavras-chave: Transnarrativas; Narrativas verbais e pictóricas; Semiótica; Educação Estética e Artística

Introdução

“A picture is a poem without words.”

Horácio (65 a.C.-8 a.C.)

Sabemos que cada obra não se encerra em si mesma, ainda que esteticamente autónoma. Podemos arriscar dizer que, em cada produção artística se percebe a contaminação, quer com obras da mesma linguagem/área de conhecimento, quer com produções precursoras de áreas diferentes cuja mediação se alcança por elementos textuais específicos e relativos a esse corpus artístico - uma teia de influências ou uma tessitura entre autor, as suas obras, comunidade e as produções que as precederam, numa viagem transtextual, social e cultural (Barthes, 1968; Reis, 2019).

O poeta Horácio estaria a mais de 2000 anos de conhecer a pintura diáristica e “ekphrasica” de Álvaro Lapa (Fig.1), no seu cruzamento entre pintura e literatura, numa experimentação incessante, quer em termos picturais, quer semiológicos (Lambert, 2006). Lapa mostra como o cruzamento da escrita com o universo pictórico se pode tornar uma estratégia de ‘corrupção’ de ambos os códigos, ao perverter, simultaneamente, as regras do mimetismo da

imagem e do significado do texto, acentuando, desse modo, polissemias e ampliando as possibilidades de significação que podem atingir, no limite, a incomunicabilidade (idem).



Figura 1: Álvaro Lapa, obra “A vida noutros tempos” (1974)

Não se trata, portanto, de uma ilustração, mas de dijunção em confronto com a possibilidade narrativa. Segundo Lapa: “A escrita pictográfica não é literária na sua tradição nem nos seus meios. Pode sê-lo indiretamente (p.ex. usando letras) sem se situar como forma literária.” (Lapa, 1994, cit in Lambert, 2006).

Um outro exemplo que me induz em direções nas quais me revejo enquanto docente na área da educação estética e artística é o intertexto

patente na obra de Cindy Sherman (Fig.2) baseada em elementos iconográficos de uma das pinturas Caravaggio - Baco (1596). Por coincidência são, no campo das artes plásticas, dois artistas que me seduzem e intrigam, pelos aspetos semânticos e sintáticos das suas obras e o seu efeito nos processos de cognição e comunicação visual.

Como tantos outros artistas contemporâneos inspirados pela estética barroca no Cinema, na Fotografia ou Publicidade, a obra multidimensional de Sherman aqui apresentada, não é somente alusiva à obra do Baco “original”, apesar do mimetismo e as aproximações diretas ao estilema característico de Caravaggio, a qual nos permite de imediato identificar a marca distintiva do pintor. Outros trabalhos da autora são até bastante mais caricaturais. As layers que existem neste quadro materializam uma das dimensões didáticas que me parecem importantes na educação artística. Segundo Martine Joly (2007, p. 49), “...para analisar uma mensagem, é preciso começar por nos colocarmos deliberadamente do lado em que estamos a saber, o lado da receção”.



Figura 2: Cindy Sherman, obra *Untitled #224* (1990)

Analisar não implica abdicar do prazer estético e espontâneo que nos chega pelos sentidos (ou *aesthesis*). Analisar implica dimensões de percepção e de interpretação e a leitura de uma imagem não é apenas um processo de descodificação linguística ou identificação dos elementos do seu vocabulário. É um processo intersubjetivo, que não sendo universal, evoca nessa leitura aspetos da tessitura da memória coletiva e se projeta em novas possibilidades

de resignificação.

É aqui inegável este fluxo entre o hipo e o hipertexto icónico (de acordo com a taxonomia de Gérard Genette, 1992), neste caso com 400 anos de intervalo temporal. Ainda, o historiador de arte Michael Baxandall (1985), introduz no campo de estudos sobre intertextualidade, a noção de linha de intencionalidade, ou seja, de agency: “the successor is not as a passive recipient of the predecessor’s ideas or techniques, but rather an active agent who reshapes the precursor’s material” (Baxandall cit in Margarete Landwehr, 2016, p. 5). Aqui e na série a que pertence esta obra de Sherman - Untitled #224- o conceito de agency interessa na reflexão e questionamento do lugar do feminino na arte, a partir da obra de pintores masculinos. Na interseção com a obra de Caravaggio, a mulher é artista e autora, não tão somente o modelo.

Na proposição que passo a descrever, os objetivos de aprendizagem foram harmonizados com os constantes no programa da UC Educação Estética e Artística para o programa de estudos em questão, e assim, é esperado que cada estudante:

-Desenvolva opinião crítica sobre o significado e valor da educação estética e artística na Educação Básica;

-Relacione educação artística com educação estética;

-Construa propostas de experiências promotoras de educação estética e artística.

Enquanto futuros professores e educadores, é realizada a ponte nesta unidade curricular de Educação Estética e Artística, com aspetos dos documentos estruturantes da escolaridade obrigatória, nomeadamente com a Visão de Aluno enunciada no documento de referência “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017, p.15). Durante o seu percurso escolar o/a aluno/a deverá ser “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”. Nesta perspetiva, e segundo a área de competência da Sensibilidade Estética e Artística (PASEO,2017), propõe-se potenciar o debate de temáticas significativas através das mundividências dos estudantes e o desenvolvimento do sentido estético, “mobilizando os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas e tecnológicas, integradas nos contextos sociais, geográficos, históricos e políticos (ibid, p. 28).

Para além disso, estabelecem-se potenciais

interfaces de ligação com questões emergentes nos planos do desenvolvimento pessoal e de intervenção social, conferindo à obra de arte, o poder de dispositivo de comunicação de ideias e partilha de visões e modos de ser e estar no mundo.

Metodologia

Quisemos partir de produções literária como um conto ou um poema em língua portuguesa e, segundo critérios de cada grupo, criar propostas de transnarrativa entre narrativa oral e narrativa visual. A seleção das obras (pintura, escultura, fotografia) e a sua relação dialógica entre textos ficaram ao critério do/as estudantes, assim como o modo como decidiram entrecruzar as referências intertextuais. A produção artística veio a ser apresentada no formato multimédia videográfico.

Numa primeira parte da produção videográfica, cada grupo associou duas narrações combinadas, criando uma transnarrativa única e original. Numa segunda parte, cada grupo deteve-se numa das obras visuais selecionadas e a partir da mesma, desenvolveu uma metodologia para a sua leitura e interpretação.

Neste processo pretendeu-se que surgisse

nos estudantes o reconhecimento de que a mensagem da obra não se esgota no signo, enquanto substituto significativo de qualquer coisa Calabrese (1993), e apela a elementos exteriores ao conteúdo, sejam eles dados biográficos, contextualização histórica, relações do artista com a sociedade, domínio da iconologia, etc., os quais, embora excluídos do processo comunicacional, completam o entendimento da globalidade da obra de arte (Serrão, 2017). Através do enfoque na semiótica, a obra é entendida como sistema, onde se cruzam conjuntos de olhares, de percursos, de elementos ligados entre si por diferentes graus de constrangimento e provocação, suscitando na descodificação dos códigos picturais a coerência interna e orgânica inerente à obra em análise e às suas referências conotativas e denotativas, sublinhadas na oposição regra/transgressão/significado pictórico.

Estes graus de provocação da obra em foco estiveram na fase final do projeto como novo ponto de partida para propostas de discussão à luz dos campos de reflexão e debate emergentes na(s) sociedade(s).

Nesta perspetiva, propõe-se a potenciar o debate de temáticas significativas a partir de indutores germinados pela transnarratividade das linguagens artísticas e da discursividade das possíveis leituras.

Resultados e considerações finais

Quanto à natureza relacional das produções finalizadas no âmbito desta proposta, surgiram narrativas visuais ligadas à poesia, ao conto, adágios e expressões idiomáticas.

O modo como as imagens se entreteceram com a narração do texto seguiu abordagens distintas, da retórica visual mais ou menos literal, a uma copresença mais ou menos implícita, da mais linear à mais estruturada, por vezes num display próximo da estrutura da banda desenhada. As soluções apresentadas dependeram tanto da criatividade, da capacidade de comunicar e transferir significados, como da literacia visual ou do domínio de ferramentas de produção multimédia para chegar ao produto finalizado. Da análise dos trabalhos apresentados, a docente reconhece interesse em abordar aspetos diferenciadores, destacando os seguintes, com intenção de desenvolver acerca deles, investigação futura:

1. Exemplos nos quais a seleção do texto pictórico tem intencionalmente uma relação de elicitación contraditória/ inconsistente/ ou dijuntiva com o momento do conto narrado: a narrativa visual descreve a representação da ação oposta à percebida na obra (significado que, sem a teia construída pelo texto, não

seria empiricamente reconhecida). Um exemplo é o da narrativa escolhida «A História da Gata Borralheira» de Sophia de Mello Breyner in *Histórias da terra e do mar* (1984), e o excerto entrecruzado com a imagem selecionada é o seguinte (Fig.3):

“- Dá-me o teu sapato, Lúcia. Lúcia recuou com terror e disse:

- Não, o sapato, não.

- Ouve, Lúcia. Lembra-te: a partir daquela noite de há vinte anos tiveste uma vida maravilhosa. Nada te foi recusado, nunca mais sofreste uma humilhação. Outros sofreram, foram abandonados, humilhados, vencidos. Tu, não.

Tu venceste sempre. Dá-me o teu sapato: é o preço do mundo.”



Figura 3: Margaret Tarrant (1888-1959), obra *Cinderella*

Nesta imagem reconhecemos a representação visual do ato de “calçar” e de logo conquistar o desejado, acompanhado pela emoção de alegria perante a evidência de o sapato servir de facto à personagem da Gata Borralheira. O leitor empírico tem conhecimento prévio da história contada e sente-se inicialmente perante a possibilidade mais consistente.

No entanto, da análise da relação discursiva entre narrativas, percebemos que a ação central é a de “descalçar”, de abdicar de algo de forma inconformada, sugerindo a recusa explícita em corresponder à ordem dada. Existem inconsistências na leitura da imagem no que consta à contextualização temporal, que surge extemporânea “ (...) noite de há vinte anos”, bem como da expressão das unidades faciais e linguagem corporal da personagem central, ainda que outra das figuras corrobore a atmosfera tensa do enunciado verbal. Esta inconsistência semântico-sintática (visual-verbal) criada no hipertexto convoca a ativação de mecanismos perceptivos e neurocognitivos de natureza semelhante a fenómenos de inconsistências descritas no estudo *Art looks different – Semantic and syntactic processing of paintings and associated neurophysiological brain responses* de Markey, Jakesch e Leder (2019). Esta resposta relaciona-se com o grau de expectativa do leitor/observador demonstrada perante o impacto da inconsistência (com recurso a medições por electroencefalograma dos participantes), e da forma como o conhecimento pré-existente do contexto visualizado leva a uma avaliação emocional com efeitos na percepção. Os resultados são descritos no artigo como sendo mais significativos, no caso da violação das relações naturais da imagem relativamente ao significado e estrutura na pintura surrealista, ou seja, da semântica e da sintaxe visual.

Outro dos exemplos que destaco para análise e interpretação dos resultados, é o do uso da arte contemporânea ligado ao conceito de agency. Num outro grupo de trabalho o ponto de partida foi um dos contos de Grimm, «A Margarida Esperta» (trad. 2016) e a obra selecionada para retratar a vaidade da personagem principal, a cozinheira Margarida foi a fotografia da instalação Sapatos Vermelhos da artista mexicana Elina Chauvet e do jornalista espanhol Javier Juarez, em 2012. Na década de 1990 a cidade de Ciudad Juárez sofreu uma onda de violência sem precedentes que a levou a ser conhecida internacionalmente pelos crimes de conotação sexual cometidos contra mulheres.



Figura 4: Elina Chauvet e Javier Juarez, instalação Sapatos Vermelhos (2012)

A obra/instalação atua como uma denúncia contra o feminicídio no México. Neste âmbito, podemos considerá-la como um dispositivo capaz de ativar e consciencializar para crimes de sequestro e feminicídio, sobretudo cometidos na altura do regresso a casa das mulheres vindas das fábricas têxteis da localidade em questão.

O filme concebido por este grupo inicia com a imagem (Fig. 4) conciliada com a narrativa oral: “- Houve, uma vez, uma cozinheira chamada Margarida, a qual possuía um par de sapatos de saltos vermelhos. Quando saía a passear com os sapatos, virava de um lado e de outro, muito satisfeita, dizendo com seus botões: “És realmente uma moça bonita!”. Uma abordagem semelhante é possível quando associada ao conto «Os sapatinhos vermelhos» de Hans Christian Andersen, de 1845.

Roland Barthes (1977) and Julia Kristeva (1986) advogam que a dimensão cultural e do anonimato autoral intertextual se sobrepõe ao reconhecimento do artista/autor enquanto protagonista máximo da produção artística. Contudo, no debate acesso acerca das fronteiras entre influência, intertextualidade e agency, torna-se difícil de, neste último, assumir a “morte do autor”, se reconhecermos explicitamente o idioleto ou conceito de um autor na obra de um outro. No entanto, Harold Bloom (1973, 1975) e Susan Friedman (1991) procuram encontrar uma proposta dialógica de

intertextualidade que contemple o conceito da “pessoa”, conciliando as visões de Barthes e Kristeva quando à questão do autor vs precursores e influência cultural. Esta é uma solução que toca os dois polos sendo para Friedman irrevogável a necessidade de reconhecer a pessoa como parte da teia, naquilo que define, na esteira de Nancy K. Miller como o método da arachnology (Landwehr, 2016, p.5), na análise da criação intertextual:

Miller's methodology blends Barthes's notion of the text as a "web" with American feminists' stress on the importance of the author. Miller's arachnology acknowledges a text as a weaving of other cultural and historical texts but refuses to accept Barthes's notion of anonymity and advocates "the author" as a concept central to feminist criticism. In place of "anonymous textuality" Miller proposes "a political intertextuality" that remains necessarily a form of negotiation with the dominant social text" (Friedman 1991, 158-59).

De regresso à intencionalidade de partida desta proposta, inicialmente designada por “Quem conta um conto...acrescenta uma obra”, para além dos conteúdos curriculares abordados ao longo do processo, reitero as proposições do que considero estarem presentes como interface para uma metapedagogia, dimensão fundamental na formação de

futuros professores e educadores. Refiro que a proposta, a par da conceção e apresentação de um recurso final material, seguiu os pressupostos da pedagogia do questionamento, do como encorajar o debate com públicos a partir de diferentes narrativa(s).

Para Barthes não existe uma linguagem inocente, e a pedagogia deverá incluir uma reflexão sobre por que, para que, para quem pensamos a formação. Assim, a metapedagogia entretende-se com questões éticas e de pensamento crítico, indo de encontro a uma maior consciência dos conteúdos discursivos que agem como dispositivos do pensar e do agir em sociedade.

De acordo com o Perfil do Aluno (PASEO, p.15), espera-se que enquanto futuro cidadão, cada estudante “conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático e que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.”

Deste modo, o conceito de critical form of artistic and aesthetic agency, segundo Lars Bang Larsen (2015 cit in Vermeulen, 2016,

pp.7-8), contribui para a construção de um percurso que leva à transformação sociopolítica, bem como à compreensão profunda dos discursos de hegemonia, e assim ser capaz de os contestar e subverter.

Para concluir, a dimensão criativa, colaborativa e crítica, quer na conceção das transnarrativas apresentadas em formato multimédia, quer no design de propostas geradoras de debate a partir da leitura de obras com ligação a temáticas emergentes, pode contribuir para uma visão menos compartimentada da profissão docente e, fundamentalmente, para atenuar a divisão entre teoria e prática da unidade curricular de educação estética e artística.

Referências

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. New York: Routledge

Barthes, R. (1977). *The Death of the Author*. In *Image, Music, Text* (Trad. Heath S.). New York: Farrar, Straus, and Giroux.

Baxandall, M. (1985). *Patterns of Intention: On the Historical Explanation of Pictures*. New Haven: Yale University Press

Bloom, H. (1973). *The Anxiety of Influence*. New York: Oxford University Press.

Bloom, H. (1975). *A Map of Misreading*. New York: Oxford University Press.

Calabrese, O. (1997). *Como se Lê uma Obra de Arte*, Edições 70, Lisboa.

Friedman, S.S. (1991). *Weavings: Intertextuality and the (Re)Birth of the Author*. In *Influence and Intertextuality in Literary History*, ed. Jay Clayton and Eric Rothstein. Madison: University of Wisconsin Press.

Genette, G. (1992). *The Architext: an introduction*. (Trad. Lewin J. E.) Berkeley: University of California Press.

Joly, M. (2007). *Introdução à Análise da Imagem*, Lisboa, Arte e Comunicação, Edições 70.

Lambert, M.F.(2018). *Auto -retratos – apontamentos sobre Álvaro Lapa .A fonte- Fonte de estímulo intelectual*. pp 109-130. <https://icafg.pt/files/2018/12/A-FONTE-13-8.pdf>

Margarete, L. (2002). *Literature and the Visual Arts; Questions of Influence and Intertextuality*. *Literature and the Visual Arts* Vol. 29 (3), 1-16. <http://www.jstor.org/stable/25112655>

Markey, P. S.; Jakesch, M.; Leder, H. (2019) *Art looks different – Semantic and syntactic processing of paintings and associated neurophysiological brain responses*. *Brain and Cognition*. Vol. 134, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2019.05.008>

Reis, C.(2019). *REVISTA 2i*, Vol. 1, N.º Especial, pp. 31–41. <https://revistas.uminho.pt/index.php/2i/article/view/2433/2528>

Vermeulen, P. (2016) *Gentrify Everything: New Forms of Critical Artistic Agency*. *Journal of Fine Art Research*, 1(2):18, 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/mjfar.11>

Explorando el potencial narrativo del mundo tridimensional: Creaciones en 3D para contar historias

Ana María Vidal Ruiz de Velasco

Resumen:

En este artículo exploramos el potencial narrativo del mundo tridimensional y cómo las actividades en 3D pueden utilizarse como herramienta, medio y fin para contar historias. A través de la creación de elementos tridimensionales utilizando bloques de madera, dioramas y/o arcilla blanca, los estudiantes pueden dar vida a personajes y escenografías para sus cuentos y relatos. Estas actividades plásticas no solo sirven como excusa para desarrollar habilidades narrativas e imaginativas en el alumnado de ESO, sino que además, ofrecen una valiosa oportunidad para mejorar la comprensión de los espacios y volúmenes, y para trabajar la tridimensionalidad desde el punto de vista plástico, un aspecto a menudo olvidado en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA). En este artículo, exploraremos ejemplos concretos de estas actividades y trataremos de visibilizar sus beneficios.

Palabras clave: educación artística; experimentación plástico-literaria; educación secundaria, narrativa visual, creación plástica tridimensional

Introducción:

La educación plástica-artística desempeña un papel esencial en el desarrollo de los estudiantes, brindando un lenguaje único y poderoso para expresar ideas y emociones. En el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se investiga el potencial creativo y comunicativo de las actividades plásticas tridimensionales. A través de la creación de personajes y pequeñas escenografías utilizando bloques de madera, dioramas y/o arcilla blanca, los estudiantes exploran nuevas dimensiones en la narración de historias, empleando el lenguaje plástico tridimensional como medio de comunicación.

Estas actividades no solo fomentan el desarrollo de habilidades narrativas e imaginativas, sino que también mejoran la comprensión de los espacios y volúmenes, trabajando la tridimensionalidad desde una perspectiva plástica. Como señala Witherell, Hoan y Othus (1998), “Los relatos nos invitan a conocer el mundo y a saber qué lugar ocupamos en el... nos convocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanzas, quienes somos y qué anhelamos. Las historias tienen cierto poder cautivante [...]” (p. 73).

En este texto, presentaremos ejemplos concretos de estas actividades, poniendo en valor

la capacidad comunicativa de la educación plástica y reflexionando sobre el lugar de la plástica tridimensional como herramienta pedagógica que trasciende la educación artística al incorporarse en otras disciplinas. Además, analizaremos la importancia de integrar estas prácticas en el currículo escolar, reconociendo su valor en el desarrollo integral de los estudiantes. A través de estas actividades, se busca promover un enfoque interdisciplinario que permita aprovechar al máximo el potencial narrativo y creativo de la educación plástica-artística en la formación de los estudiantes.

Desarrollo:

Actividad 1: Creación de personajes con bloques de madera

Ejemplos (Fig. 1, Fig. 2, Fig. 3)

La actividad de creación de personajes con bloques de madera es una excelente manera de fomentar habilidades narrativas e imaginativas en los estudiantes. Al utilizar bloques de madera de diferentes formas y tamaños, los estudiantes tienen la oportunidad de construir personajes tridimensionales que cobren vida en sus historias. La versatilidad de los bloques de madera permite a los estudiantes experimentar con la forma, la textura y el color, lo que contribuye a la expresividad y originalidad de sus creaciones.

La creación de personajes tridimensionales con bloques de madera no solo estimula la imaginación de los estudiantes, sino que también mejora su capacidad para desarrollar narrativas visuales coherentes y expresar emociones a través del lenguaje plástico. Esta actividad fomenta la comunicación y la interpretación visual, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y enfoques narrativos.

Entender la tridimensionalidad es importante para los alumnos para generar objetos visuales, pero también para poder reflexionar sobre ellos y sobre las imágenes que nos rodean, por lo que podría ser muy útil para educar en la cultura visual, en la teoría de la materia y para lograr una educación artística más completa.



Fig. 1. Personajes de madera de Helena.

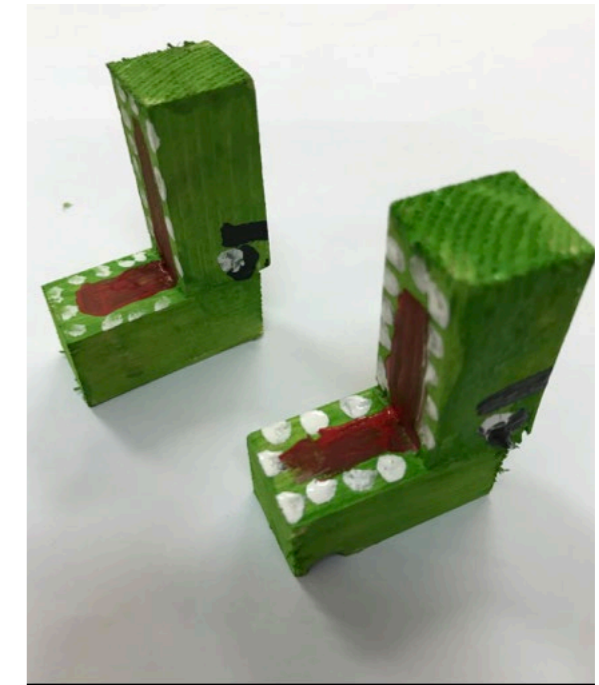


Fig. 2. Personajes de madera de Hugo.

Durante la actividad, se pueden proporcionar a los estudiantes diferentes tipos de bloques de madera, como cubos, cilindros y prismas, para que experimenten con formas y volúmenes. Se les puede guiar en el proceso de construcción, fomentando la exploración de detalles y características que reflejen las personalidades y roles de los personajes. Al finalizar, se puede animar a los estudiantes a compartir sus personajes y las historias en las que participan, ya sea a través de la narración oral, la escritura o la representación escénica.



Fig. 3. Personajes de madera de Antón.

Actividad 2: Dioramas para la creación de escenarios en miniatura

Ejemplos (Fig. 4, Fig. 5, Fig. 6, Fig. 7, Fig. 8)

La actividad de creación de dioramas es una forma emocionante de permitir a los estudiantes desarrollar habilidades narrativas y visuales a través de la construcción de escenarios en miniatura. En esta actividad, los estudiantes

utilizan cajas o bandejas de cartulina para crear entornos que representen los lugares donde se desarrollan sus historias. Los materiales utilizados incluyen papel, cartón, telas y objetos pequeños que les permiten dar vida a sus narrativas.

Al igual que en la actividad anterior, los estudiantes tienen la opción de inventar historias para sus dioramas o utilizar narrativas existentes. Esto les brinda la libertad de seleccionar y representar los momentos clave de sus historias, enfocándose en los escenarios en miniatura que desean construir y explorar visualmente.



Fig. 4. Diorama de Yago.

Los dioramas permiten a los estudiantes sumergirse en la creación de mundos visuales y desarrollar habilidades de diseño y composición espacial. Además, la posibilidad de

inventar o adaptar historias en los dioramas fomenta la creatividad y la interpretación individual. Esta técnica les permite experimentar con la organización de elementos, la perspectiva, el uso de colores y texturas, y la incorporación de detalles que enriquecen sus representaciones visuales.

Durante la creación de los dioramas, se puede alentar al alumnado a considerar la selección de elementos y materiales, la composición espacial y el uso de colores para transmitir sus narrativas de manera efectiva. Además, se puede fomentar la experimentación con diferentes fuentes de luz y sombras, lo que les permitirá explorar las posibilidades expresivas y comunicativas de esta técnica.

Al finalizar, se puede invitar a los estudiantes a compartir sus dioramas, explicando las historias que representan y cómo han utilizado las sombras, la iluminación y los elementos visuales para añadir un elemento adicional a sus creaciones tridimensionales.



Fig. 5. Diorama de Alba.



Fig. 6. Diorama de Iago.



Fig. 7. Diorama de Xosé.

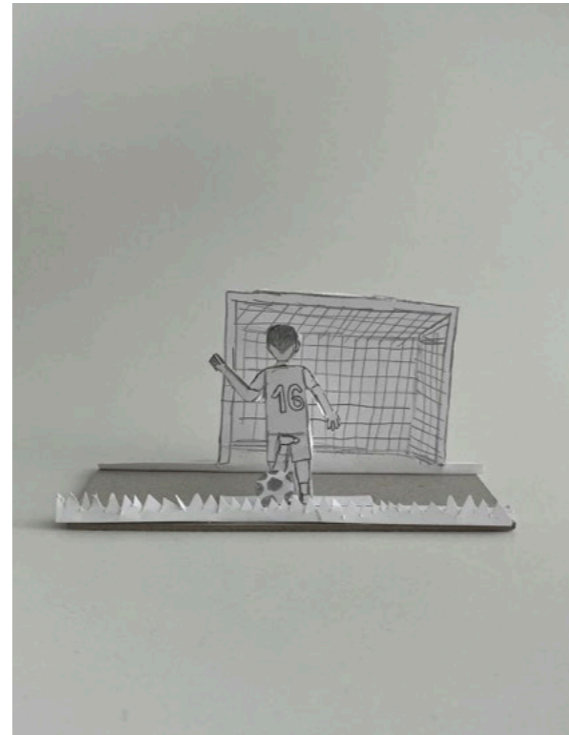


Fig. 8. Diorama Daniel.

Actividad 3: Creación de esculturas en arcilla blanca

Ejemplos (Fig. 9)

La actividad de creación de esculturas en arcilla blanca es otra forma emocionante de permitir que los estudiantes exploren el mundo tridimensional y desarrollen habilidades narrativas a través del modelado y la construcción de personajes y elementos para sus historias. La arcilla blanca es un material versátil que les permite dar forma y textura a sus creaciones de manera táctil y expresiva.

Durante esta actividad, el alumnado puede trabajar individualmente o en pequeños grupos para diseñar y esculpir sus personajes y escenarios. La arcilla blanca se puede moldear para representar una amplia gama de formas, permitiendo a los estudiantes dar vida a sus ideas y llevar sus historias a la realidad tridimensional.

Además de la creación de personajes y escenarios, la arcilla blanca también ofrece la oportunidad de explorar la expresión emocional a través de la forma y la postura de las esculturas. Los estudiantes pueden experimentar con diferentes poses y gestos para transmitir estados de ánimo y sentimientos en sus creaciones.



Fig. 9. Personajes de arcilla de Gala.

Esta actividad promueve la concentración y la paciencia, ya que el proceso de modelado en arcilla requiere tiempo y precisión. Los estudiantes aprenderán a valorar el esfuerzo y la dedicación que conlleva la creación de una escultura tridimensional, lo que fomentará su aprecio por el arte y la expresión plástica.

Una vez que las esculturas estén terminadas, se puede organizar una exposición en el aula o en el centro escolar para que los estudiantes compartan sus creaciones con sus compañeros y otros docentes. Esta exposición será una oportunidad para que desarrollen habilidades de comunicación y expresión verbal al explicar

el significado y las historias detrás de sus esculturas.

Conclusión:

En conclusión, la exploración del potencial narrativo del mundo tridimensional a través de actividades plásticas en 3D es una valiosa herramienta para el desarrollo integral de los estudiantes. Las actividades de creación de personajes con bloques de madera, dioramas y esculturas en arcilla blanca fomentan el pensamiento creativo, la expresión artística y la habilidad de contar historias de manera visual y táctil.

Estas prácticas no solo benefician la educación artística en general, sino que también enriquecen otras áreas curriculares, como la literatura, la historia y la educación plástica, visual y audiovisual (EPVA). La tridimensionalidad se convierte así en un medio de comunicación poderoso y versátil que puede integrarse en diversas disciplinas para enriquecer el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades fundamentales en los estudiantes.

Como apunta Kampmann (1972), "Para poder ver y captar el mundo, debemos dedicarnos a conocer y determinar los signos característicos esenciales de las nociones espaciales y de volumen, así como las leyes relacionantes

que los unen." (p. 3).

Paulo Freire (2010) destaca la importancia de la práctica educativa al afirmar que "La complejidad de la práctica educativa (...) nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes" (p. 54). Es crucial que la educación fomente el enfoque interdisciplinario, permitiendo a los estudiantes experimentar con diferentes formas de expresión y desarrollar habilidades transversales que serán útiles en su futuro académico y profesional.

Alentamos a los docentes y educadores a incorporar estas actividades en sus planes de estudio y a brindar a los estudiantes la oportunidad de explorar el mundo tridimensional como medio para contar sus propias historias y expresar sus ideas y emociones de manera creativa y significativa.

Referências

Álvarez, R. (2019) Escultura y cultura visual en la educación plástica contemporánea. TFM. Universidad de Salamanca. <https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/143798/Indice.pdf?sequence=1>

Eisner, E. (2004). El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la Transformación de la Conciencia. Paidós

Eisner, E. W. (2009). Educar la visión artística. Paidós.

Freire, P. (2010), El grito manso, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Kampmann, L. (1972). Espacios y volúmenes. Bouret.

Marín, R. (2005). La imagen narrativa: relato e imagen en la educación visual. Ediciones de la Torre.

Robinson, K. (2010). El Elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo. Grijalbo.

Vidal, A. (2019). La escultura como territorio emocional de la forma y del espacio.

Reflexiones sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. [Tesis de Doctorado, Universidad de Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/18842>

Winnicott, D. W. (2008). Realidad y Juego. Gedisa.

Witherell, C., Hoan, T. y Othus, J. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio (pp. 72-85), en McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998): La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.

As estórias que o rio conta ao mar

Georgina Furtado

Resumo:

Este trabalho “**As Estórias Que o Rio Conta ao Mar**”, compreende um dos módulos de aprendizagem da pesquisa de Mestrado em Educação Artística, inserido na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, intitulada **Casa Portuguesa _estórias a serem contadas**, uma experiência performática e etnográfica de educação à distância em busca de um aprendizado significativo da cultura portuguesa. O projeto de ação-investigação possui uma metodologia híbrida e artográfica, em que através das experiências vividas pela professora em Portugal e reinterpretadas por seus alunos no Brasil através das artes, conta-se uma estória, construindo-se uma narrativa individual, mas também coletiva, a partir da produção de um produto cultural híbrido. Uma mediação cultural diferenciada, em que aprende-se sobre outra cultura, criando relações e associações com a sua própria e assim, aproximando-se da sua realidade, ir possibilitando na construção de conceitos e valores como a empatia e alteridade, a promoção de uma cultura pela paz.

Palavras-chave: experiência performática, narrativa, artografia, educação artística, educação à distância.

O Lugar de Onde Falo

Eu sou brasileira da cidade de João Pessoa na Paraíba e atualmente faço Mestrado na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Minha orientadora é a professora Dr. Ana Sousa. Esta escrita também contém em si uma grande satisfação de reencontrar pessoas tão queridas através do 35º Encontro da APECV e contém também a honra de ter podido participar do evento e contribuir para pensarmos melhor juntos sobre a arte e a educação, aliando ao tema da água, tão premente para todos nós.

Eu já morei no Porto dez anos atrás, quando fiz o Doutorado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, tive a chance de conhecer pessoas muito especiais e agora retorno a Portugal fazendo o caminho inverso, depois de tantos anos. Estar aqui em Portugal, que é um país que amo tanto quanto o Brasil, e o prazer em ter participado desse encontro da APEC cujo tema, como o próprio nome sugere, Gota a Gota, é a água, me fez pensar cuidadosamente no recorte que faria do meu projeto de ação-investigação Casa Portuguesa _estórias a serem contadas, inserido na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e na escolha do módulo de aprendizagem que traria até aqui, referente ao mesmo.

A Casa Portuguesa _estórias a serem contadas, é um projeto que envolve a educação a distancia, da cultura portuguesa, em busca de levar de uma maneira diferenciada, a cultura portuguesa e de uma forma de ser reinterpretada no Brasil pelos meus alunos, gerando um aprendizado significativo. Então uma busca de construir experiências que expandem tudo aquilo que compreendemos como cultura, que envolve as vivências, as experiências, o dia-a-dia, aquilo que sentimos, as práticas do cotidiano, as pessoas, as comunidades.

Então, nos questionamos, como aprender uma cultura de um outro país, sem se afastar da minha própria cultura? Como eu, como professora em outro país, vivendo em Portugal, posso juntamente com meus alunos, construir o que chamamos na ação-investigação, de Casa Portuguesa? E que é por sua vez, uma coletânea de estórias que eu vou construindo, junto com meus alunos, daquilo que reinterpretemos, da cultura portuguesa, através de audiovisuais, das experiências performáticas, das vivências minhas na rua, no cotidiano, algumas vezes nos autocarros, nos comboios.

Então de maneira etnográfica, autoetnográfica, através também do meu corpo, como eu reinterpreto isso tudo juntamente com meus alunos?

Questionando-me sobre qual módulo desse

aprendizado levaria ao 35º Encontro da APECV, já que a aprendizagem da cultura portuguesa no projeto de ação-investigação vai sendo dividida em módulos: do selecionado dos patrimônios, dos elementos culturais, das festas folclóricas, e buscando o que eu podia desse material todo, e até o momento em que me encontro na pesquisa, selecionar para levar ao Gota a Gota, pensando nas águas, eu escolhi um dos monumentos da cidade de Tomar, patrimônio cultural da cidade, a Roda do Mouchão.

A Roda do Mouchão e as “Estórias Que o Rio Conta ao Mar”

A Roda do Mouchão tem um significado além de simbólico, afetivo, muito importante para a cidade de Tomar. É uma roda hidráulica, que no período medieval era utilizada para regar as plantações. Hoje na cidade de Tomar, tem esse simbolismo importante, até em vários momentos em que a roda não está em funcionamento, pessoas solicitam aos governantes que voltem a colocar a roda a funcionar. É quase um movimento energético, que envolve toda a população de Tomar e nessa relação afetiva com as águas do rio Nabão.



Foto N°1 – Roda do Mouchão - Fonte:
https://www.e-cultura.pt/patrimonio_item/10163

Levando esse monumento ao aprendizado com os meus alunos, reinterpretemos e trouxemos através dos sentimentos das experiências que meus alunos tiveram e que eu tive com o mar, todas essas memórias e que pudemos relacionar e associar com a Roda do Mouchão. Porque uma coisa é aprender outra cultura apenas no livro, outra coisa é procurar aproximar aquela cultura da nossa e utilizando até mesmo o conceito antropológico de alteridade, buscando colocarmo-nos no lugar do outro, como o próprio conceito de alteridade traduz, no sentido de dizer: eu me reconheço nas diferenças e semelhanças para com o outro.

Então podemos nos perguntar:

Como a cultura portuguesa, é alcançada através do meu corpo, do meu sentimento, daquilo que eu reinterpreto e como eu posso expandir isto a partir da minha própria cultura? Uma forma também de preservar e estimular a cultura pela paz, na hora que eu e você passamos a imergir na cultura de um outro país, não se colocando de fora, mas nos colocando dentro da própria cultura.

Ao longo do projeto de ação-investigação, vou instigando o aprendizado, mobilizando

perguntas com os meus alunos e que estimulam a busca por recordar experiências vividas:

- Quais as suas memórias com as águas do rio e/ou do mar?

- Você conhece alguém que tenha o rio ou o mar como ofício e que tire dele o seu sustento?

Como uma estratégia de instigar a criação.

Eu sou das artes cênicas, do teatro e da dança, mas gosto muito de transdisciplinarizar em minhas aulas e acabo por caminhar por várias disciplinas. A imagem abaixo (foto N°2), é de um audiovisual que eu faço para meus alunos, (vide <https://youtu.be/BYCRJc2QQqc>), em que eu interpreto as minhas memórias do rio e do mar, mais propriamente do mar, através de uma performance em que construo ações improvisadas na elaboração dessa estória, utilizando também adereços e figurinos na construção do contexto da cena performática e dos personagens.



Foto N°2 – Foto tirada da autora na experiência performática, <https://youtu.be/BYCRJc2QQqc>

Nas aulas à distância, que prefiro chamar de encontros, em alguns momentos são através de videoaulas e outros são no Meet, quando nos reunimos para conversarmos das nossas produções. Eu estimulo os alunos não de uma maneira como em aula expositiva, mas procuro dissolver certa ordem explicadora que se mantém ainda em alguns discursos hegemônicos nas escolas (RANCIÈRE, 2010), ao contrário a isto, eu me transformo em um personagem, como no exemplo abaixo, em que interpreto a mim mesma, na construção da minha estória da experiência com o mar. E mesmo como numa recriação de mim mesma, como em se tratando dessa performance, nunca será de fato uma representação real de mim mesma, pois sendo uma produção da experiência, será sempre uma ficção (FOUCAULT, 1970).



Foto N°3 e N°4 – Foto tirada da autora na experiência performática

Seguimos juntos, eu e meus alunos, como professora e alunos construtores de sentidos, contando uma estória que vai se dando inicialmente em fragmentos e que vamos costurando como uma grande colcha de retalhos, dando sentido a cada parte da mesma, à medida que vamos encontrando-nos também com o sentido do nosso aprendizado.

Essa construção performática tem como elementos de criação, além dos objetos de cena, as minhas memórias, para contar que meu avô construía barcos, desta forma, eu vou estimulando os meus alunos a contarem as suas

estórias, construindo narrativas, que segundo o conceito de “narrativa”, que fundamenta teoricamente a nossa pesquisa e que desenvolvido por Walter Benjamim, 1992, a narrativa é uma estória incorporada de experiências que inclui tanto os narradores quanto os seus ouvintes (BENJAMIM, 1992) e assim, vamos juntos contando estórias, e construindo a Casa Portuguesa.

Então à medida que vamos aprendendo com a Roda do Mouchão, o que vai ficar neles, nos alunos, sobre o patrimônio, para além da contextualização da finalidade da roda, no período

realmente histórico, em Tomar, é o sentido do que eles próprios construíram através da experiência e do que puderam das suas memórias, nessa recriação, reviver.

Gosto de transitar pelas variadas expressões artísticas e mesmo eu não sendo das Artes Visuais procuro juntamente com meus alunos estar constantemente aprendendo através das nossas experiências. Na imagem abaixo podemos ver (Foto N°5) um desenho feito por mim, pois a ideia não é trazer a técnica, mas o professor como um mediador performático, um estimulador, capaz de promover discussões a partir da ação criativa, levantando conceitos, sentimentos e reflexões que possam emergir da surpresa e da invenção.

Muitas vezes através dos nossos processos criativos, vamos vendo e percebendo coisas que antes não víamos e que só passamos a ver e a perceber, pois nos colocamos dentro da experiência, e assim, vamos produzindo olhares (HERNANDEZ, 2008), que não se limita apenas ao ato da visão, mas perpassa todo o corpo. Uma forma de pensar através do corpo, do ato do fazer e do comprometimento com uma produção que diz respeito não apenas sobre mim, mas também sobre o outro que divide comigo a experiência.

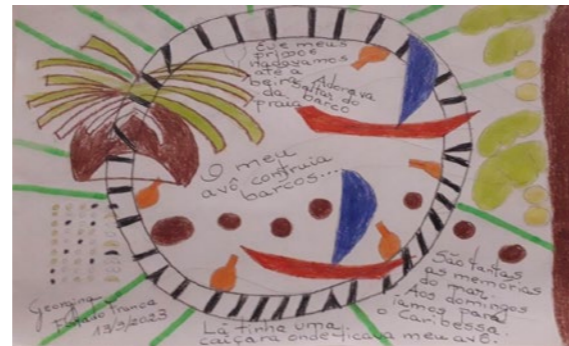


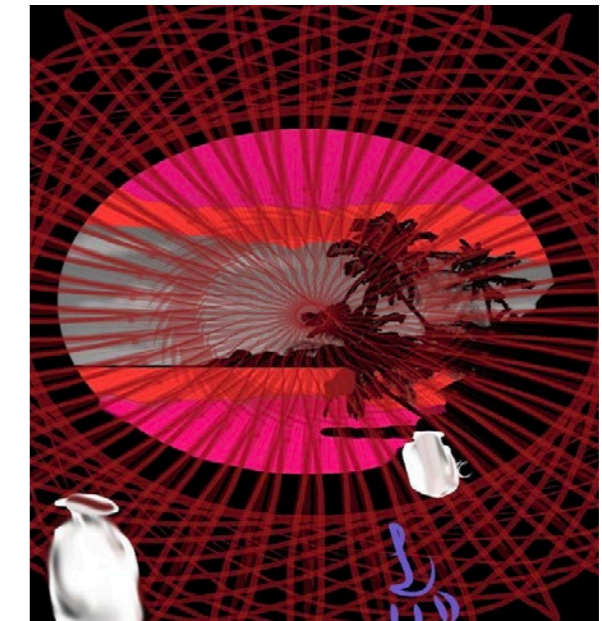
Foto N°5 – Desenho da autora sobre as memórias do mar

A representação acima (Foto N°5) em desenho das minhas memórias com o mar e criando associações com a Roda do Mouchão, contendo relatos meus da minha estória, com as minhas relações estabelecidas com elementos que encontrava na praia e vivências com o mar, foram estimulando os alunos a criarem as suas estórias. Como vemos nos exemplos abaixo (Fotos N°6 e N°7), no centro da roda, a estória construída por uma das minhas alunas, das experiências que vivenciou no rio e a representação que vemos do círculo e dos vasos que na roda do Mouchão, serviam para que à medida que a roda girava, irem regando toda a plantação. Então os alunos foram recriando a Roda do Mouchão através da sua produção criativa, mobilizados pelas suas experiências e das memórias do rio e do mar.



Foto N°6 e N°7 – Desenhos criados pelos alunos, à esquerda feito à mão e à direita um desenho digital.

Imersos no processo criativo trazendo toda essa recriação da cultura portuguesa a partir daquilo que eu e meus alunos sentimos, do afeto, do sentido que nós construímos da experiência, é também uma maneira de nos relacionarmos de uma forma não hegemônica, mas mais empática, fazendo com que a nossa cultura possa também fazer parte daquela outra cultura. E quando nos tornamos mais empáticos, de certa forma estamos valorizando e incentivando, a cultura pela paz, e ampliando o olhar para além da nossa.



Abaixo o relato criado em audiovisual pela minha aluna Solange, da sua experiência de ver o mar pela primeira vez:

Gente eu vou contar a vocês como foi a minha experiência de ver o mar. Eu vi o mar pela primeira vez, eu tinha dezenove anos. Vocês não imaginam a emoção que eu tive de ver o mar. Quando eu vi aquele marzão, todo azul, uma coisa mais linda. Primeira vez, assim que eu vi, quando eu fui botar o pé, eu tinha medo de entrar. Quando vinham as ondas, eu corria. Não vou mentir não. Mas a primeira vez que eu vi o

mar, o povo riu da minha cara, porque souberam logo que eu era matuta, porque eu tinha medo do mar. Eu não entrava de jeito nenhum. Quando a onda vinha, eu saía correndo para trás. Mas olha, foi uma experiência incrível, incrível! O mar a coisa mais linda do mundo. Fiquei impressionada quando eu vi o mar. Vocês não tem noção o quanto fiquei emocionada.

Então penso que, quando estudamos uma cultura relacionando, criando associações com a nossa cultura e com as memórias e as vivências que nós tivemos, todas as vezes que lembrarmos, no caso da Roda do Mouchão, que não é no Brasil, é em Portugal, um símbolo importante na cidade de Tomar, os alunos vão tender a lembrar do que sentiram no corpo, daquilo que memorizaram e que trouxeram de uma emoção que ficou atrás como no caso, a emoção de ver pela primeira vez o mar.

Abaixo vemos imagens do audiovisual (Foto N°8) criado por uma das minhas alunas e o seu relato, em que assim como os demais, segue contando estórias, porque a Casa Portuguesa é um conjunto de estórias, contadas por mim e pelos meus alunos, nessa reinterpretação das vivências, das experiências, de tudo que acontece em termos culturais, do que nós selecionamos e relacionamos da cultura portuguesa com a nossa cultura no Brasil.

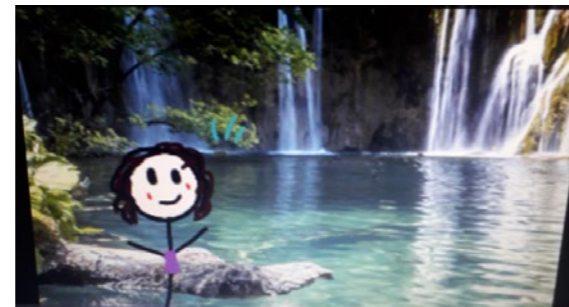


Foto N°8 – Audiovisual contado por bonecos digitais as experiências no rio

Ana: Oi! Hoje eu vim contar a minha estória, da minha experiência na praia. Esta praia tinha um rio. Aí eu comecei a nadar, nadar e nadar. Aí quando eu fui subir, tinha um negócio estranho parecendo uma boia que estava me impedindo de subir. Então eu fiquei nadando, nadando, desesperada, porque eu já estava ficando sem ar, mas eu ficava nadando e não conseguia, já estava quase me afogando, quando eu percebi que era uma boia e ela passou e eu consegui subir. Essa foi minha estória!

Os alunos também foram criando relações com as lendas de Santa Iria em Portugal, e lemanjá no Brasil, ambas tinham as águas como fazendo parte da narrativa e desta forma foram construindo suas próprias lendas:

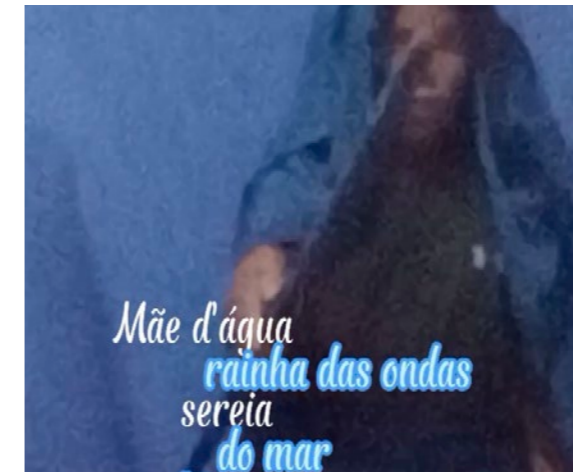


Foto N°9 – Audiovisual criado por uma das minhas alunas relacionando através da performance executada, a lenda de lemanjá no Brasil à lenda de Santa Iria em Portugal.

Susana: A Senhora Irene ia deixar um presente para a sua querida amiga. Ela foi lá deixar no mar onde a sua amiga Lampajá ia pegar. Mas o dia ficava manhã e a manhã ficava tarde e nada da sua amiga chegar. E ficou noite e a Irene desistiu e foi embora. Depois de um tempo, sua amiga Lampajá chegou e disse que amou o presente e que esperava ver sua amiga mais uma vez.

Abaixo é João Pessoa na Paraíba (Foto N°10), também trazendo de alguns audiovisuais de meus alunos, nessa reinterpretação da Roda do Mouchão, das memórias do rio e do mar de cada um.



Foto N°10 – Imagem do audiovisual de um dos meus alunos contando as experiências no mar. Na imagem nós vemos o Hotel Tambaú, na cidade de João Pessoa na Paraíba, no Brasil.

Considerações Finais

O universo cultural é gigantesco, mas dentro dos patrimônios, dos monumentos, museus e festas folclóricas, das práticas do dia-a-dia, nós vamos selecionando e associando os elementos culturais, criando relacionamentos entre culturas, para contar essa estória, que vai se transformar na Casa Portuguesa_estórias a serem contadas. E como em toda experiência, será sempre uma ficção, por não existir antes, ser algo que alguém fabrica. Que vem também do acaso, do acontecimento, pois só passa a existir depois (FOUCAULT, 2010). E nesta fabricação criativa vamos assim, construindo aprendizagens daquilo que sentimos, da surpresa e empolgação, como no módulo da Roda do Mouchão, das vivências que cada um teve, dos momentos com seus familiares, das recordações, das experiências vividas, nas Estórias que o Rio conta ao Mar.

Uma forma diferenciada de estudarmos uma cultura, sem se desligar da nossa e buscando de maneira empática, procurar as semelhanças e diferenças com relação à outra cultura. E assim, vamos criando o desejo de se aproximar daquela cultura, de aprender com o olhar mais generoso, como a mesma se processa, como as pessoas lá vivem, construindo uma narrativa, das relações que vamos estabelecendo desse encontro, que é também corporal de como

reinterpretamos das nossas percepções e da releitura que fazemos da outra cultura através da nossa realidade, do que sentimos dessa troca. Aos poucos vamos percebendo que não estamos tão distantes, vamos criando um sentido de pertencimento e de construção de identidades culturais compartilhadas, onde passamos a nos ver no outro e ele em nós e promovendo uma cultura pela paz.

Referências

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

DIAS, B, IRWIN, R. L. Pesquisa Educacional Baseada em Arte:a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

FOUCAULT, Michel Foucault. A Ordem do Discurso. Trad. Edmundo Cordeiro. Paris: Éditions Gallimard, 1970.

FOUCAULT, Michel Foucault. De Outros Espaços._Traduzido a partir do inglês (com base no texto publicado em Diacritics; 16-1, Primavera de 1996) por Pedro Moura. Conferencia proferida por Michel Foucault no Cercle d Etudes Architecturales, em 14 de março de 1997.

FRANCA, Georgina. (2023, julho, 12). A Roda do Mouchão e As Estórias Que O Rio Conta Ao Mar [Video] YouTube <https://youtu.be/BYCRJc2QQqc>.

HERNÁNDEZ, Fernando. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RANCIERE, Jacques. O Mestre Ignorante: cinco Lições sobre emancipação intelectual. Magualde: Editora Pedagogo, 2010.

RANCIERE, Jacques. O Espectador Emancipado, 1ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes 2012.

Palmas

José Manuel Alonso Jiménez

Resumen

‘Palmas’ es un ensayo sonoro re-constructivista sobre el paso del ser humano por un lugar y una época contextuales, en el que, dejando una huella representada en sus habitáculos, nos muestra la pérdida de la identidad cultural de un territorio y unas colectividades concretas, debido en gran parte a la globalización a partir de la década de los 60 y su continua avalancha de información, imagen y, por consecuencia, ‘cultura rápida’.

A través de un álbum instrumental se homenajea y se resucita la música tradicional española del siglo XX en España, concretamente en el sur del país, Jaén. Este álbum nace de la profundización del artista pensador en un entorno encontrado y desconocido. Mediante la técnica del sampling¹ se recuperan fragmentos minúsculos de una serie de 40 casetes encontrados en un edificio abandonado de la capital. Estos fragmentos son capturados y ‘sampleados’ para dar lugar a nuevas canciones que conservan la esencia y el aura de la canción original y que, tornando hacia un lenguaje más underground² y propio de la cultura hip hop, se reivindica esta música como parte intrínseca de la cultura popular española.

A su vez, en la producción artística se interponen elementos y sonidos característicos de

la construcción: golpes fuertes en la batería imitando los martillazos o bajos saturados que recuerdan al sonido de los taladros en las paredes. Así mismo, se muestra un ritmo lento (68 b.p.m.)³, recalando en esa idea contrapuesta de la ‘cultura rápida’ donde el proceso de creación es más lento y no se rige por la música industrial contemporánea donde las nuevas canciones se convierten en un producto de usar y tirar.

Palabras clave

Ensayo sonoro, re-construcción, homenaje, underground.

¹ Técnica utilizada en la música que, mediante la captación de muestras de sonidos y/o canciones originales, se da lugar a nuevos sonidos o canciones. Esta estrategia fue clave en la evolución de la cultura hip hop.

² En el ámbito cultural, corriente que se muestra ajena a todo tipo de tendencias estandarizadas de una cultura, y crea un lenguaje contestatario y/o marginal.

³ (beats per minute) Este término hace referencia a la velocidad de una pista musical concreta y puede moverse entre ritmos más lentos y más rápidos.

Introducción

El mundo en el que nos encontramos sumergidos de una manera casi carcelaria, hace que, elementos que parecen sumamente banales acaben convirtiéndose de repente en objetos de valor científico, artístico y por lo tanto, investigable. Esto es debido, en un alto porcentaje de carácter elitista, a una rutina esclavizadora del ser humano. La continua dosis de información, imaginería publicitaria y catástrofes artificiales y naturales, ha hecho del individuo humanoide un ente que vaga por el mundo sin sentir ni padecer.

Sin embargo, como indicaba, aparecen situaciones compuestas por una serie de elementos cargados de estímulos revolucionarios, que nos permiten abrir los cerrojos de nuestros sentidos a nuevas percepciones, cuestionamientos y visiones, dignas casi de los libros de Julio Verne o las teorías universo-paralelistas⁴ de Stephen Hawking.

Esto es lo que me ocurrió a mí en esa casa, un hogar que lucía abandonado (no estaba abandonado porque vive gente) del centro histórico de la ciudad de Jaén, que fui a enlucir y pintar durante el apacible y nada caluroso (nótese la ironía) verano de 2022.

Calle Las Palmas

He contado esta historia infinitud de veces desde que ocurrió, no tiene nada de especial, pero es imprescindible para conocer la profundidad semántica y conceptual de esta tesis. La calle Las Palmas es una calle perpendicular a la calle Martínez Molina; que es bastante conocida en la ciudad de Jaén por su historia, su presencia estratégica en varias épocas y por acoger durante siglos a las tres culturas predominantes: judía, cristiana y musulmana. Además de ser un punto de comercio bastante concurrido desde 1950 hacia atrás. Porque, todo esto es muy bonito, pero la realidad actual dista mucho del esplendor que tuvo este barrio durante toda su vida pre-capitalista.

Nuestro trabajo como albañiles consistía en enlucir y pintar dos patios interiores, y arreglar cuatro tejas desviadas del tejado de un bloque de pisos de tres plantas, y una comunidad de vecinos compuesta (empezando de arriba abajo) por una mujer, su hijo y su perra, muy amables, que nos prestaron todo lo necesario: enganches y cables de luz, cubos y mangueras, algunas herramientas que algunos días nos dejábamos en el coche... ya que eran los más entusiasmados con devolver a esos dos patios selváticos su arcaico y casi irreparable esplendor. En el entrepiso no vivía nadie, creo recordar que hace no muchos años, una pobre

pero encantadora anciana. La puerta estaba completa e inquebrantablemente (que vuelva a notarse la ironía) cerrada con un hilo de alambre bastante rudimentario. No diré si entramos o no, solo diré que los andamios necesitan puntales. Encima de la puerta había otra puerta bastante más pequeña y moderna, la cual daba acceso a través de una escalera de quita y pon, no tan moderna, a la azotea del bloque. En el segundo piso tampoco vivía nadie, y tampoco tenía un cierre que pudiéramos temer demasiado. Lo mismo pasaba con la siguiente entreplanta. Y para finalizar, la primera planta, propiedad de un matrimonio jubilado que vivía en un pueblo no muy lejano de la capital, y que venían de vez en cuando a ver qué tal lo hacíamos, los veía algo así como terratenientes forasteros. Cabe destacar que el otro bloque tenía los dos pisos más bajos cerrados a cal y canto, y conquistados por el banco, y en el de arriba del todo, vivía un panadero, inquilino de la mujer, el hijo y la perra. También bastante dispuesto a ayudar, pese a que dormía casi toda la mañana debido a los turnos de su sacrificado trabajo.

Al comienzo del encargo éramos solo dos, dos primerizos peones, amigos de toda la vida, que teníamos la misión de dismantelar los patios para poder analizar los daños estructurales, comprobar y tirar tabiques, acicalar los suelos y deshacernos de puntas, maderas o hierros para poder colocar sin peligro los andamios.

El maestro de la operación tenía que ultimar unos asuntillos esa debutante semana antes de unirse al equipo. Mi amigo y yo nos pusimos a tope desde el primer día. Cuando digo que el estado de los patios era selvático no utilizo la ironía. El abandono del recinto era increíble. El recorrido era el siguiente: salías a través de una puerta de madera vieja y húmeda, custodiada por una barra de hierro que la atravesaba horizontalmente. Después tenías dos opciones: o seguías recto hacia abajo, para ver la jungla (solo un árbol sobresalía por encima de esa rave⁵ de plantas salvajes), la leñera, situada debajo de la escalera y una puerta misteriosa; o tornabas tu dirección hacia la derecha para subir a un rellano bastante amplio, que acontecía al segundo patio, situado también a la derecha, y compuesto visiblemente por una multitud de chapas metálicas superpuestas como Dios da a entender cuando ni él entiende nada.

No teníamos ni pajolera idea de por dónde empezar. Sin embargo, debido a que la desbrozadora de la que habíamos dispuesto para rebanar los cuellos de aquellas plantas no tenía gasolina, nos decantamos por el patio de las chapas metálicas. La situación era complicada. No había mucha sujeción en todo el perímetro del patio, solo la reja de una ventana situada en un lugar poco común y una cuerda atada a una de las rejas del rellano superior. Sin embargo, tras cuatro días de trabajo, apoyándonos en las zonas más estables de los tabiques que soportaban el

peso de las chapas y el nuestro, conseguimos quitarlas todas y descubrir el patio, pero no era un patio.

El lugar no había sido revisado, calculo, que en por lo menos diez años. ¿Quién iba a pensar que debajo de aquel armatoste de planchas iba a haber una casa? Si nos posicionásemos en un lugar para verlo desde una vista cenital, veríamos un baño alargado pegando a la esquina inferior derecha y lo que puede asemejarse más a un pasillo-patio que comunicaba diferentes casas o habitaciones con forma de “L” invertida que rellenaba el espacio. Este pasillo, daba pie a una puerta en la esquina inferior izquierda, accesible a través de 3 escalones, otra puerta justo enfrente, precedida de una puerta de hierro con cristalerías; y una puerta en el lateral derecho, en la parte superior, haciendo esquina con la puerta que daba entrada al baño. Bajamos a desalojar aquello sin saber si después podíamos volver a subir, y nos pusimos a investigar que había estado tanto tiempo escondido por esas insufribles planchas de metal y plástico barato.

El lugar inundaba nuestros pulmones de humedad concentrada y polvo, pero era respirable. El espacio que correspondería al patio estaba lleno de enseres como frigoríficos, lámparas, mesas, sillas, cubos de pintura, tocadores, percheros y hasta dos espadas de comunión, sin olvidarnos de la gran cantidad de escombros

que inundaban cada rincón y hacían que tropezásemos a cada rato.

El tercer día de trabajo, se incorporó el maestro del equipo y terminamos de desalojar el patio. Entramos por esas puertas para ver qué había y probar suerte cogiendo elementos que nos pudieran servir durante el proceso de trabajo (pese a que tuviésemos nuestras propias herramientas) como puntales, partes de andamios... etc., ya que una de las misteriosas puertas tenía restos de haber hecho obra allí, pero hace bastante tiempo.

El hallazgo

La última puerta, la situada en la parte inferior izquierda del patio, estaba atada con un trozo de cable bastante grueso. Lo rompimos y conseguimos entrar. Toda la estancia comprendía la parte subterránea del rellano superior y se comunicaba con el patio selvático. Allí la humedad era más palpable. Esta estancia era la que demostraba sin ninguna duda que allí había vivido gente. Pero no una familia o dos, sino muchas. Había interminables cantidades de sábanas, ropa, cuadros, fotografías, elementos electrónicos, cubertería, armarios, cajoneras... todo un sinfín de recuerdos que en algún momento formaron parte de la identidad de un hogar.

Pero lo que de verdad llamó mi atención, fue

una bolsa de plástico de una empresa de supermercados, cerrada de una manera cuestionable y que tenía en su interior unos cuarenta casetes de música. Los casetes estaban llenos de polvo, tierra y heces de (supongo) paloma, muchas de sus carcacas estaban rotas y las cintas interiores estaban salidas y, creí, que irre recuperables. No dudé ni un segundo en llevarme esos casetes. Me dolía en la misma medida que me ilusionaba ver, lo que para mí son, reliquias, abandonadas a su suerte en aquella estancia tan llena y vacía a la vez.

Encontrar esos casetes después de haber obtenido tanta información visual y martilleante de ese lugar, me pareció un punto de inflexión importante en cuanto a la idea de automatismo del ser humano en la sociedad. Este hallazgo despertó en mí una forma diferente de aprehender y reaprender la realidad de ese lugar y de soltarla a través de una creación e investigación artística propia, hacer de filtro de realidad como artista, devolver a ese lugar caótico su historia de alguna manera.

Fundamentación

El límite entre el hombre y la máquina

Yo, como artista, pero primero individuo contestatario, aun soy pobre para llevar a cabo un replanteamiento externo de mi mundo cien por

cien atemporal e imparcial, pese a que empiezo a aceptar mi realidad, para luego cuestionarla. Como dice Marina Garcés: “[...] privado es hoy lo que articula el espacio público (Garcés, 2013, p.25):”. Todo lo que percibo a través de mi sentido ha sido ya cuestionado o al menos, percibido igual; debido en parte a un pensamiento colectivo. De esta manera, es irremediable que lo que crea como novedoso, allá sido novedoso tiempo atrás o lo vuelva a ser tiempo adelante.⁶

Sin embargo, la acción que yo luego realice al recibir estos estímulos no tiene, ni tendrá nada que ver nunca, con la de la otra persona. Esta acción es la que me (y nos) diferencia de la máquina. El ser humano se ha convertido en una especie de robot que ni siente ni padece. La continua avalancha, bombardeo, salpicadura, acuchillamiento, acribillamiento (como quieras llamarlo) de imágenes, rediseños de esas imágenes, vídeos de esas imágenes, películas, cuadros... de esas imágenes, repetidas una y otra vez en medios de comunicación por todos los rincones de esta bola de rocas y agua, ha hecho que el ser humano que la habita, no sienta nada, viva su vida en una rutina estancada, cargada de repeticiones a las que ha cogido costumbre.

Por ello, es necesaria una vuelta a la contemplación del entorno del “yo”. El “yo” como sujeto y su relación con el “yo” como objeto, que pese a estar situado fuera del individuo, forma parte de

él. En el objeto, a través de la mirada y la reciprocidad de estímulos, el artista mira sin desahacerse de esa condición política que le envuelve y forma parte de él.

Fundador de la Internacional Situacionista y apoyándose en las acciones surrealistas,

Debord alzó el término de deriva como forma de acercamiento a la ciudad, recuperando el concepto de flâneur como paseante, de Baudelaire, cuyo fin último era descubrir la ciudad y, acto seguido si es posible, efectuar en ella una elaboración artística. Para Charles (Baudelaire), el flâneur es la representación de la modernidad, donde la ciudad es un bien de consumo para la producción intelectual, convirtiéndose en una condición esencial para poder ser artista (González, Salazar y Urrea, 2014).

Por mi parte, cuando vi esa situación en aquel patio e incluso cuando volví a aquel lugar después de dos meses, la contemplé desde un punto de vista situacionista, de modo que los estímulos que recibiese fuesen los más puros y menos filtrados por mi intelecto; y que al madurar el proyecto, pudiese seguir por la misma ruta, procurando no ensuciar esa forma de obtener estímulos tan imparcial y carente de sentido histórico, cultural y cerrado. Sin embargo, soy consciente de que esto me hace ser humano, ya que lo más lógico es pensar que he

fallado y fallaré en transmitir esa pureza de los casetes, del flamenco, del patio, de los puntales, del martilleo... ya que me han faltado muchas cosas y he añadido otras que mi subconsciente crea solito.

Las limitaciones del lenguaje artístico

Del mismo modo que soy consciente de la limitación que supone pensar y crear fuera de mi educación y mi experiencia, también lo soy de que el arte tiene su propia limitación como lenguaje. Y no hablo tanto del arte, si no del artista y su entorno, lo que lo componen. Es decir, el ser humano, como sujeto consciente es capaz de muchas más cosas con las que los animales solo pueden soñar. Sin embargo, éste también sufre esas carencias; con la diferencia de que estas carencias son carencias instintivas, mientras que la ventaja del ser humano con el resto de especies, es la capacidad de razonar. La obra no es tan pura y espontánea, porque ha requerido antes de un razonamiento.

Partiendo de la propia limitación del lenguaje (Foucault, 1982) como tal, es comprensible que los resultados que puede obtener el ser humano de esa búsqueda, puedan ser mejorables en otro ser, un ser superior; de ahí que, en muchos casos, como hemos mencionado anteriormente;

el artista se endiose, debido a que ha sido capaz de generar un lenguaje, un resultado, un objeto considerado "superior". Sin embargo, tanto ese semi-dios como su objeto divino, siguen formando parte de la cárcel política y espiritual que habita.

Desde esta perspectiva involucrada en un mundo común, la ontología no es un espacio de poder sino de vulnerabilidad. [...] Es una ontología que ha dejado atrás dos viejos presupuestos: en primer lugar, el ideal de la metafísica, que consistía en formalizar en el lenguaje la identidad ser-pensar y del que son deudoras tanto la idea misma de mundo, entendido como totalidad de los hechos y las cosas, como la idea de comunidad, entendida como reunión de la humanidad consigo misma. (Garcés, 2013, p.15).

La cárcel es el otro elemento limitador a parte del ser humano y su lenguaje. "Heráclito tendrá eternamente razón al sostener que el ser es una ficción vacía. El mundo aparente es el único mundo; el mundo real es sólo una adición de la mentira" (Nietzsche, 1998). El medio es el mensaje, el medio limita la interpretación del mensaje por el receptor, por eso, una obra nunca va a ser perfecta o divina, porque el propio medio no lo es.

[...] es el medio el que moldea y controla la escala y la forma de la asociación y la acción

humanas. El contenido o los usos de esos medios son tan diversos como ineficaces para configurar la forma de la asociación humana. (McLuhan, 1969).

Yo, como artista, pero sobre todo pensador; soy consciente de estas limitaciones, debido sobre todo a dos elementos, expuestos a continuación, que adoptan roles comunes y que han formado parte de la fundamentación y el método para la formalización de esta tesis: el apropiacionismo y el concepto de aura expuesto por Walter Benjamin (1989). El aura como cuestionamiento ético

Es por ello que entra en juego "el aura". "Incluso en la más perfecta de las reproducciones una cosa queda fuera de ella: el aquí y el ahora de la obra de arte, su existencia única en el lugar donde se encuentra" (Benjamin, 1989, p.42). Como productor musical, entiendo que cuando una canción se da por terminada y se reproduce por primera vez, es un momento especial, es como descubrir el cuadro de esa manta beige y presentarlo al público más cercano.

Entonces, si la primera escucha es la más importante, la que otorga más unicidad a la pieza, ¿por qué no puede ser reinterpretada con total libertad, si esa reinterpretación se considera (conceptualmente hablando, o mejor dicho, espiritualmente hablando) más banal o

secundaria? Sin embargo, hay que tener en cuenta a Walter Benjamin (1989) y la reproducibilidad técnica:

En primer lugar, la reproducción técnica resulta ser más independiente del original que la reproducción manual. Ella puede, por ejemplo, resaltar en la fotografía aspectos del original que son asequibles a la lente, con su capacidad de elegir arbitrariamente un punto de vista, y que no lo son al ojo humano; puede igualmente con la ayuda de ciertos procedimientos como la ampliación o el uso del retardador, atrapar imágenes que escapan completamente a la visión natural. Puede además, por otra, poner la réplica del original en ubicaciones que son inalcanzables para el original. (Benjamin, 1989, p.43).

Este planteamiento, se traduce también a la música. Más adelante, Benjamin añade: “[...] la obra coral que fue ejecutada en una sala o a cielo abierto puede ser escuchada en una habitación (Benjamin, 1989, p.43)”. Así pues, traduciendo a la música, se me plantean dos cuestiones. La primera, la canción original, utilizada como sample, no pierde su aura, su “alma”, al ser utilizada como tal, ya que sigue conservando su esencia, aunque sea en una mínima parte, como ocurre con la sinécdoque. Al igual que la mencionada fotografía, la producción musical tiene sus propias herramientas y atajos que permiten ofrecer una visión auditiva

desde otra perspectiva de esa muestra de audio original. La segunda cuestión, nos lleva a la idea del lugar que ocupa la obra original respecto a sus reproducciones, ya que la autenticidad se sienta sobre dos conceptos: el espacio y el tiempo. Acudiendo a los ready-made⁸, podemos encontrar una aproximación a esa importancia del espacio para la obra original y reproducida. Volvemos a esa idea de que al reproducir la misma canción en diferentes dispositivos, estamos creando réplicas o variaciones de esa primeriza canción: “El medio es el mensaje.” (McLuhan, 1969).

Entonces, plantear el objeto artístico como un alma, un ente, ¿es éticamente correcto? ¿Estamos dándole al arte una dimensión superior a la que tiene o merece? ¿O quizás estamos haciendo todo lo contrario al humanizar el arte? El aura no forma parte del propio objeto, sino que está en el medio del objeto, en su espacio y su tiempo. La celda donde Edgar Allan Poe escribía sus cuentos era la encargada de darle esa aura al cuento. Dichos cuentos, leídos en 2023 en un sillón de un café de Jaén, no tiene esa aura.

Reposando en una tarde de verano, seguir la línea montañosa en el horizonte o la extensión de la rama que echa su sombra sobre aquel que reposa, eso quiere decir respirar el aura de esas montañas, de esta rama. (Benjamin, 1989, p.47).

Ser consciente de esa decadencia del aura, es imprescindible para entender el sampling. Ese sample, por muy bien grabado, cortado, escogido... que esté, nunca va a tener el aura del original cuando se compuso en la cabeza del artista, se escribió o se escuchó por primera vez. Sin embargo, tiene su propia aura, tiene su propia esencia y atmósfera en función del dónde y el cuándo. Acudiendo a la metafísica, podemos decir que el aura de la canción original muere al ser reproducida una segunda vez, pero resucita inmediatamente al resurgir en otro contexto. Yo, con ese sample estoy resucitando esa canción en un contexto diferente, y al reproducirla de nuevo, samplearla e introducirla como parte de otra obra, le estoy dando otra vida. Tanto las imágenes como las canciones tienen vidas infinitas, ya sea a través de su sínecdoque o su todo.

Si mostrase todas las imágenes, reinterpretaciones y reproducciones de La Gioconda (Da Vinci, 1503) se entendería perfectamente. Cada día se reinterpreta la Gioconda, y no solo a través de imágenes físicas que todos podamos visualizar, si no también a través de la mirada de cada uno de los 20.000 turistas que la miran cada día. Igual que la canción de cumpleaños. Cada día se repite infinidad de veces, pero cada una es distinta y ninguna será idéntica a la anterior. La infinidad de veces que se ha cantado, es la infinidad de veces que se ha sampleado.

“No es posible bañarse dos veces en el mismo río, porque nuevas aguas corren siempre sobre ti” (Heráclito).

⁴ Referente a la idea de los universos paralelos

⁵ Concentración festiva de aficionados a la música house o techno, que normalmente se celebra sin consentimiento de las autoridades en un edificio abandonado o al aire libre.

⁶ Nunca estrenas un espejo, siempre hay alguien que se ha visto reflejado en él antes que tú.

⁷ La sinécdoque es una figura poética o tropo, muy utilizada tanto en el lenguaje literario como en el habla coloquial, que consiste en la sustitución de una parte del todo por la cosa entera o viceversa, de la totalidad de la cosa en lugar de una porción de la misma.

⁸ Los ready-mades son objetos artísticos que, si no fuera por su contexto en el que se encuentran, el museo, en el mundo cotidiano serían simplemente un objeto más.

Gota a Gota. En busca de un personaje

Inés Ávalos Vílchez

“La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por las personas, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía”
Vygotski

El empleo de técnicas artísticas en el ámbito educativo, es una práctica cada vez más frecuente en materias no exclusivamente artísticas por los muchos beneficios que éstas aportan, algunos de ellos pueden ser: captar el interés del alumnado, favorecer el trabajo en grupo y la cohesión, poner de manifiesto habilidades visuales, entrenar la creatividad o favorecer la asimilación de conceptos y materias, entre otros.

Palabras clave: Educación artística, collage, lectura, lenguaje visual

Gota a gota. En busca de un personaje

De la misma forma que un vaso se va llenando gota a gota, esta propuesta consistirá en construir un personaje añadiendo detalles hasta configurarlo de una manera completa y que, casi siempre, desborda las expectativas iniciales.

La construcción del personaje se hará utilizando la técnica del collage a partir de recortes de fotografías impresas en periódicos, revistas, etc.; incidiendo en los cambios de expresión, adopción de gestos y posturas para dotar al personaje de la personalidad y el carácter que nos resulten apropiados para la historia que queremos contar.

Esta propuesta ha sido llevada a cabo con éxito con grupos escolares de todas las edades, ya sea en Educación Infantil (0 a 6 años), en Educación Primaria (6 a 12 años), en Educación Secundaria (12 a 16 años) o en Bachillerato (16 a 18 años), en bibliotecas, y con adultos en talleres y cursos monográficos.

Comenzamos: abrimos el grifo y dejamos correr nuestras ganas de jugar y crear. Con revistas, fotos y unas tijeras, hacemos nuestra colección de ojos, bocas, narices, pelucas y otros detalles que nos gusten.



Recortamos unas siluetas con forma de cabeza.



Empezamos con la de color negro y probamos a formar caras colocando recortes en la posición que nos parezca mejor.



Añadimos un ojo, otro ojo,

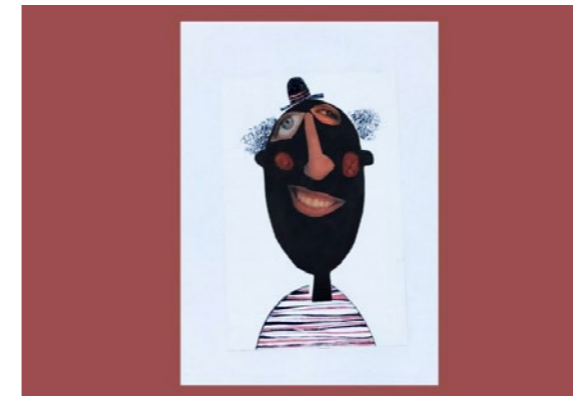


... la nariz, la boca y unos coloretos.

Ahora le damos personalidad. Un señor con abrigo y sombrero.



Un payaso con camiseta de rayas.



Mi vecina de larga melena



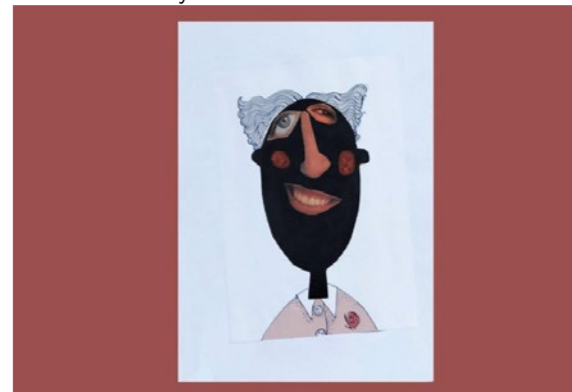
...o su hija con lazos y trenzas.



Mi abuela en camisón.



O el tito Paco y su broche caracol.



También probamos con la cara redonda y la otra cara alargada. Colocamos ojos, bocas, narices, etcétera; en distintas posiciones y comprobamos cómo cambian gestos y expresiones.



Añadimos gafas, sombreros, lazos, y otros detalles hasta conseguir un personaje que nos satisfaga. Podemos incluir flores, cualquier detalle que nos sirva. ¡Estamos inventando!



Nuestra galería de personajes: ¿qué hacen?, ¿quiénes son?, ¿dónde están?



En nuestro caso, nos han servido para hacer campañas a favor del libro y la lectura en bibliotecas, escuelas e institutos. Con esta misma técnica incorporamos el resto de elementos: la ropa, el mobiliario...



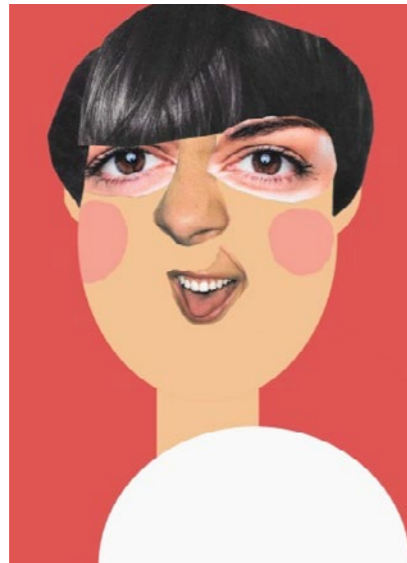
SopORTes de Libre expRESión

También hemos utilizado estos carteles como soporte para la libre expresión en torno a una temática elegida.

El collage lo usamos ahora para hacer lettering y armar nuestros mensajes.



Colocamos el personaje y dejamos algunos espacios vacíos para que cada cual los complete.



Referências

BELOWENFELD, V. (1958). El niño y su arte. Buenos Aires: Kapelusz.

VYGOTSK, L. (1982). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal bolsillo.

Bioplásticos: uma arte sustentável de moldar

Andreia Arrimar Duarte

Resumo:

A poluição marinha por plástico constitui uma ameaça crescente à integridade dos oceanos a uma escala global. A grande persistência do material plástico, bem como as deficientes estratégias de gestão do seu ciclo de vida e consequente elevada quantidade de resíduos descartados que entra nas massas de água, na sua grande maioria provenientes de terra, promovem a sua acumulação ao longo dos rios, mares, oceanos e linhas de costa. Este problema, aliado às alterações climáticas, produz efeitos nocivos e irreversíveis nos ecossistemas e na sociedade, pelo que urge reduzir o plástico e repensar a sua produção e utilização. Colocar em prática os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 é obrigatório. Nas escolas é possível captar a atenção dos jovens-atores para os problemas sociais, ambientais e económicos atuais e promover o entusiasmo na procura ativa de alternativas eficientes e ecológicas. A interligação de saberes pluridisciplinares, como a Arte e a Ciência, pode ser um dos pilares fundamentais para o sucesso.

Este artigo tem como foco um dos projetos de investigação desenvolvido por alunos do Ensino Secundário da Escola Secundária da Ramada, no âmbito do Clube Ciência Viva, em contexto de aprendizagem-ativa (*hands-on*), o qual possibilitou que estes jovens se tornassem

interventores na construção do seu conhecimento (pertinente) e agentes ativos no combate ao desperdício de resíduos, na procura de soluções alternativas mais sustentáveis, como o bioplástico.

Palavras-chave: educação; ciência; artes; bioplásticos; sustentável.

Abstract

Marine pollution caused by plastic represents a growing threat to the integrity of the oceans. Great persistence of plastic material, as well as poor management strategies of its life cycle and the consequent high amount of discarded waste that enters the water bodies, the vast majority coming from land, promotes its accumulation along rivers, seas, oceans and coastlines. This problem combined with climate change, has harmful and irreversible effects on ecosystems and society, which is why it is urgent to reduce plastic and rethink its production and use. It is mandatory to set the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda into practice! In schools it is possible to captivate the attention of young students to the current social, environmental and economical situation and promote enthusiasm in the active search for efficient and ecological alternatives. The interconnection of

multidisciplinary knowledge, such as Art and Science can be one of the fundamental keys to success.

This article focuses on one of the research projects developed by High School students from Escola Secundária da Ramada, within the scope of Clube Ciência Viva, in hands-on context, which enabled these young people to become intervenors in building their (relevant) knowledge and active agents in fighting waste, in the search for more sustainable alternative solutions, such as bioplastics.

Keywords: education; science; arts; bioplastic; sustainable.

INTRODUÇÃO

Plástico: da bênção à maldição

A dispersão e acumulação de plásticos é um problema crescente à escala global e afeta todos os ambientes marinhos (Gregory, 2009; Moore, 2008), existindo plástico a flutuar à superfície, em suspensão na coluna de água e depositado nos fundos dos mares e oceanos ou nas praias. O oceano é alvo de múltiplas pressões ambientais que afetam negativamente a vida marinha e são responsáveis pelo declínio da biodiversidade e da alteração profunda dos seus ecossistemas, resultando em fenómenos que contribuem para as alterações climáticas, e.g. processos de acidificação e desoxigenação das águas, resultantes do desequilíbrio na capacidade de absorção de carbono da atmosfera e na manutenção da temperatura (Sobral, 2002). Os impactos económicos, ecológicos e ambientais que afetam vários setores na sociedade agravam-se progressivamente e exigem soluções que, na sua maioria, são difíceis de implementar.

Os plásticos (do grego *plastikos* que significa - capaz de ser moldado em várias formas) têm propriedades excecionais, tais como, alta durabilidade, resistência, leveza e aplicabilidade. Uma vez que não se tratam de materiais “naturais”, não existem organismos capazes de

os decompor, exceto algumas bactérias extremófilas (Atanasova, 2021), pelo que podem demorar dezenas ou mesmo centenas de anos a degradarem. Assim, a desintegração de um saco de plástico decorre ao longo de 20 anos, mas, por outro lado, uma garrafa de plástico e uma escova de dentes precisam de 450 anos e 500 anos, respetivamente, para se degradarem. Deste modo, quase todo o plástico criado ainda existe, de alguma forma, hoje.

A grande maioria dos monómeros usados para fabricar plásticos, como etileno e propileno, são derivados de hidrocarbonetos fósseis. Como resultado, em vez de se decompor em aterros ou no ambiente natural, como a grande maioria dos resíduos utilizados hoje em dia, ocorre a sua acumulação. A única maneira de eliminar permanentemente os resíduos plásticos é por meio de tratamento térmico destrutivo, como combustão ou pirólise. Assim, a contaminação quase permanente do ambiente natural com resíduos de plástico é uma preocupação crescente. Foram encontrados detritos plásticos em todas as principais bacias oceânicas (Barnes *et al.*, 2009), com uma estimativa de 4 a 12 milhões de toneladas métricas (Mt) de resíduos plásticos gerados em terra entrando no ambiente marinho somente em 2010 (Jambeck *et al.*, 2015). A contaminação de sistemas de água doce e habitats terrestres também é cada vez mais relatada (Wagner *et al.*, 2014; Frias &

Sobral, 2013), assim como a contaminação ambiental por fibras sintéticas (Dris *et al.*, 2017). Segundo Geyer e Law (2017), o setor industrial que mais resíduos plásticos produziu foi o packaging, devido à mudança de embalagens reutilizáveis para embalagens de uso único, seguido do setor têxtil.

O plástico desempenha um papel relevante no nosso quotidiano, mas a forma como é produzido, utilizado e descartado é extremamente nocivo para o ambiente, especialmente, os ecossistemas marinhos, e a saúde humana, pois acabamos por ingerir plástico através da cadeia alimentar. Se mantivermos o atual estilo de vida, é de prever que até 2050 os oceanos poderão conter, por peso, mais plástico do que peixe.

Em 2015, os Estados-Membros das Nações Unidas abraçaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que definem as prioridades e aspirações do desenvolvimento sustentável global para 2030 e que procuram mobilizar esforços à volta de um conjunto de 17 objetivos e 169 metas comuns. Os ODS visam facilitar a vida das populações, atendendo, em simultâneo, às necessidades das gerações vindouras. Segundo Cabaço (2017), Portugal materializa nos ODS 4 (Educação de qualidade), 5 (Igualdade de género), 9 (Indústria, Inovação e Infraestruturas), 10 (Reduzir as desigualdades), 13 (Ação Climática)

e 14 (Proteger a vida marinha) as suas prioridades estratégicas na implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Em 2018, o Centro Comum de Investigação da Comissão Europeia sobre a Avaliação de Impacto da Redução do Lixo Marinho, relatou que os europeus produzem, anualmente, 25 milhões de toneladas de resíduos de plástico. Nas praias europeias, 80% a 85% do lixo marinho encontrado é plástico e cerca de 50% do lixo marinho da União Europeia são objetos de Plástico de Utilização Única (PUU) ou como é, vulgarmente, conhecido “descartável”. De acordo com Ritchie e Roser (2018), anualmente, a nível mundial, são geradas cerca de 350 milhões de toneladas de resíduos plásticos e a sua maioria (98%) tem como destino aterros sanitários e centros de incineração e de reciclagem, sendo apenas 20% reciclado. Uma vez que a produção de plástico deverá triplicar até 2060, a União Europeia tem vindo a tomar medidas para reduzir a poluição do plástico, como por exemplo, estabelecer elevadas restrições aos produtos plásticos de uso único e apelar para que seja estabelecido um acordo sobre regras mundiais para acabar com a poluição por plásticos, bem como tornar a produção de plásticos primários sustentável.

Compromisso Global – Atuar para Mudar

Os princípios orientadores do Projeto Educativo da Escola Secundária da Ramada (ESR) são, entre outros, a criatividade, inovação, colaboração, e exigência, onde prevalecem os princípios de cariz humanista, um lugar de exercício de cidadania e de desenvolvimento de competências e assunção dos valores consignados no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que permita construir um ambiente social e sustentável (Martins *et al*, 2017).

Nos últimos três anos a ESR teve como tema “Compromisso Global: Atuar para Mudar” que tem como base contribuir para a prossecução dos ODS, através de três grandes vetores: dinamismo, inovação e pluralidade. É neste sentido, que surge a articulação entre estruturas inter/transdisciplinares, como o Clube Ciência Viva e o Plano Nacional das Artes, envolvendo alunos dos Cursos de Artes Visuais e de Ciências e Tecnologias e parceiros externos, como o Fablab/Biolab de Lisboa.

Com o intuito de valorizar o pensamento crítico e capacidades criativas dos estudantes, de sensibilizar para proteção e conservação da natureza com vista à compreensão, produção artística, por forma a divulgar a Ciência através do saber-fazer da Arte e de prever/antecipar evoluções e novas direções, no que se refere

aos materiais e tecnologias, com base em acontecimentos do dia a dia e de atualização científica, dezoito alunos da ESR, assumiram o compromisso entre a Arte e a Ciência e desenvolveram ao longo do ano letivo o projeto de investigação “Bioplásticos”.

DESENVOLVIMENTO

Bioplásticos: uma arte sustentável de moldar

Ao longo deste ano letivo, seis alunos do 11.ºA (Ciências e Tecnologias) reuniram-se semanalmente no Clube Ciência Viva com doze alunos do 12.ºJ (Artes Visuais) para estudar biomateriais e produzir soluções inovadoras a partir de resíduos. A pesquisa realizada pelos alunos permitiu auferir que os bioplásticos podem ser uma alternativa aos plásticos convencionais. Estes reaproveitam subprodutos de outras indústrias ou utilizam materiais acessíveis e biodegradáveis que contêm na sua base açúcares, proteínas ou lípidos. É assim possível utilizar resíduos alimentares, como amido (a fécula da batata) (Mose & Maranga, 2011), gelatina (e.g. colagénio de ossos de porco) (Zuravel *et al*, 2022), ágar-ágar e alginato de sódio (em algas) (Nanda & Bharadvaja, 2022) e outras matérias biodegradáveis, como casca de fruta e de amêijo, borras de café, casca de ovo e de micélio

de fungo para produzir bioplásticos (Cecchini, 2017; Boccalon & Gorrasi, 2022).

Estes biomateriais são passíveis de ser degradados em semanas ou meses, por bactérias, fungos ou insetos presentes no solo, em elementos minerais, sendo reintroduzidos nos ciclos naturais. Por exemplo, no caso do amido existe uma enzima especial para a sua degradação, a amilase, que é encontrada em muitos seres vivos pertencentes à microfauna dos solos, e.g. bactérias e fungos, assim como, na nossa saliva. Esta enzima catalisa a hidrólise de amilopectina (a molécula mais abundante do amido) em dextrinas e maltose, dois açúcares mais simples (Gonçalves, 2006).

Foi com base nestas e noutras premissas que estes alunos perceberam que seria importante apostar na reutilização e reaproveitamento de resíduos domésticos para a criação de bioplásticos. Assim, deram início à produção das primeiras amostras à base de amido de milho e ágar-ágar, com o intuito de reaproveitar embalagens que tinham terminado o prazo de validade. Ao amido de milho adicionou-se água, glicerol e vinagre e ao ágar-ágar juntou-se água e glicerol em proporções sugeridas em protocolos divulgados na Internet e outras propostas pelos alunos. Foram utilizados corantes alimentares e especiarias, como açafraão, orégãos e canela para oferecer cor, textura e características anti-sépticas aos biofilmes produzidos.

Os primeiros resultados foram desalentadores. Decorria a estação fria, os bioplásticos produzidos demoravam muito tempo a secar e a investigação não avançava com a velocidade desejada. Caso fosse acelerado o processo de secagem, com recurso a estufas, as amostras quebravam ao desidratar. Finalmente, após muito otimizar protocolos e processos, começaram a surgir amostras com potencial para produzir sacos de plástico (Figuras 1 e 2).



Figura 1. Bioplástico produzido com amido de milho.



Figura 2. Bioplástico produzido com ágar-ágar e corante alimentar vermelho.

Com o decorrer das experiências foram testados outros resíduos alimentares, como a borra de café (Figura 3) e a casca de laranja (Figura 4), tendo surgido amostras mais resistentes que as anteriores, mas mais passíveis de ganharem fungos, tal como demonstraram alguns bioplásticos feitos de ágar-ágar.

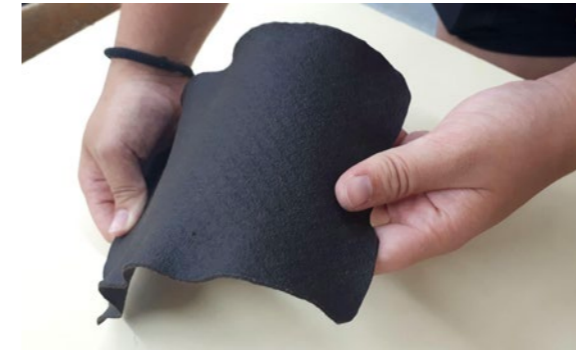


Figura 3. Bioplástico produzido a partir de borra de café.



Figura 4. Bioplásticos produzidos a partir de casca de laranja.

Entretanto, estabelecida a parceria entre o Biolab de Lisboa e a ESR, estes dezoito alunos foram convidados pelas professoras Augusta Sequeira, Coordenadora do Plano Cultural de Escola, e Andreia Duarte, Coordenadora do Clube Ciência Viva, a frequentar o Open Day Citizen que decorre nas duas primeiras quintas-feiras de cada mês no Biolab, mediante inscrição prévia e proposta de sugestão de trabalhos.

A estes alunos juntaram-se mais cinco alunos do 12º ano, do Curso Ciências e Tecnologias, da Escola Secundária Josefa de Óbidos, acompanhados pela professora de Química e Coordenadora do Projeto Escola Azul, Maria João Amaro, com quem também foi estabelecida uma parceria. O evento decorrido na manhã de 9 março, também contou com a presença das Coordenadoras de Projetos da ESR, as professoras Maria Dovigo e Marília Ramalho. No Biolab, os alunos foram recebidos pela Dra. Margarida Lopes, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e o Diretor do Fablab de Lisboa, Dr. Rafael Calado. A Dra. Margarida Lopes dinamizou uma palestra sobre bioplásticos e apresentou amostras de biomateriais com gelatina, borra de café, casca de pistacho, casca de amêijoia, casca de ovo, micélio de fungo ou até de Kombucha (bactérias), concebidos no Biolab.

De seguida, os alunos foram divididos por forma a criar equipas interdisciplinares e desafiados a conceber o seu bioplástico usando como resíduo a casca de ovo triturada, como ligante a gelatina e como solvente a água. Adicionando glicerol à mistura conferia-se maleabilidade ao bioplástico. Para colorir as amostras poderiam ser usados corantes alimentares (Figura 5).



Figura 5. Processo de criação de bioplásticos pelas equipas interdisciplinares constituídas por alunos dos Cursos de Artes Visuais e de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária da Ramada e da Escola Secundária Josefa de Óbidos no Biolab.

Com base na técnica de reprodução de moldes (Figura 6), estes alunos criaram uma panóplia de bioplásticos, tendo obtido objetos com variadas formas e cores, bem como, placas maleáveis com potencial, quiçá, para solas de sapato.

Quanto ovos serão necessários para produzir uma sola de sapato?



Figura 6. Obtenção de bioplásticos através da técnica de reprodução de moldes.

Colaboração com a comunidade

Estes jovens ficaram tão entusiasmados com as experiências realizadas no Biolab, que se uniram em prol de uma única missão, recolher casca de ovo. Em menos de dois meses foram recolhidos mais de 10 kg de casca de ovo na comunidade educativa. No laboratório do Ciência Viva, foi criada uma linha de montagem: lavar, secar, triturar e armazenar casca de ovo.

Neste âmbito, foi dinamizado um workshop “Dos Resíduos aos Bioplásticos” pelos alunos do Clube Ciência Viva no 35º Congresso da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) - “Gota a Gota: Estórias das Artes na Educação” - que ocorreu no Mosteiro de S. Dinis e S. Bernardo, Odivelas, de 12 a 14 de maio. Durante o workshop os alunos explicaram a técnica de produção de bioplásticos a partir de casca de ovo e convidaram os professores presentes na formação (Figura 7) a produzirem as suas próprias amostras (Figura 8). Os alunos envolvidos demonstraram um enorme espírito colaborativo, qualidade científica e firmeza no discurso e entusiasmo durante a formação, esclarecendo prontamente as dúvidas colocadas pelos professores congressistas.



Figura 7. Momento do workshop “Dos Resíduos aos Bioplásticos” dinamizado pelos alunos do Ciência Viva da ESR, no 35º Congresso da APECV “Gota a Gota: Estórias das Artes na Educação” no Mosteiro de S. Dinis e S. Bernardo, Odivelas, de 12 a 14 maio de 2023.



Figura 8. Algumas das amostras de bioplásticos à base de casca de ovo produzidas durante o workshop “Dos Resíduos aos Bioplásticos”.

A par deste projeto, no Clube Ciência Viva, no âmbito do estudo dos polímeros da disciplina de Materiais e Tecnologias, a professora Augusta Sequeira e os alunos de Artes Visuais investigaram a (re)transformação e reutilização de plásticos para criação de, por exemplo, peças decorativas (Figura 9) e bijuteria. Assim, a partir de garrafas de polietileno tereftalato, mais conhecido por PET, estes alunos conceberam uma coleção de brincos e colares e até, a marca In.comum, presente também no congresso (Figura 10).



Figura 9. Peça criada a partir de garrafas de plástico PET pelos alunos de Artes Visuais no Clube Ciência Viva da ESR.



Figura 10. Mostra de bijuteria sustentável da marca In.comum, criada pelos alunos de Artes Visuais no Clube Ciência Viva da ESR, apresentada no 35º Congresso da APECV “Gota a Gota: Estórias das Artes na Educação” no Mosteiro de S. Dinis e S. Bernardo, Odivelas, de 12 a 14 maio de 2023.

Colaboraram, ainda, outras estruturas da ESR, na organização e no desenrolar das diferentes atividades do congresso, como os alunos da equipa de trabalho multidisciplinar do Plano Nacional das Artes que promoveram a intervenção artística com diferentes momentos musicais, a exposição de trabalhos dos alunos de Artes Visuais e a dinamização dos workshops “Fósseis do Futuro” e “Impressão Botânica”. O Grupo de Teatro e os alunos da Sala de Valências Especializadas abriram o congresso com uma encantadora performance inspirada na obra “A Menina do Mar” e na canção “Lenda das Sereias - Rainha do Mar” de Marisa Monte.

Os alunos foram parabenizados pelo seu excelente trabalho, tanto pelos congressistas, como pela comissão organizadora do evento. Este megaprojeto de colaboração com a comunidade “Compromisso Global: Atuar para mudar (Água)” integrou a programação da primeira Bienal Cultura e Educação - “RETROVISOR: Uma História do Futuro”, que decorreu de 1 de março a 30 de junho de 2023.

CONCLUSÃO

O oceano está a aquecer, a ficar mais ácido e com menos oxigénio. Por outro lado, a sobrepesca está a declinar os recursos pesqueiros. Para além disso, o oceano recebe continuamente muitos poluentes, incluindo o plástico, material com propriedades excecionais que moldou a sociedade atual e que é preciso recuperar, numa lógica de economia circular. Urge reduzir o plástico, prolongar o seu ciclo de vida e repensar a produção e utilização do plástico, se queremos ter oceanos saudáveis e um planeta habitável. Compreender e melhorar as vias da economia circular e transformá-las em plataformas verdadeiramente sustentáveis são chave fundamental para a implementação dos ODS da Agenda 2030.

Este trabalho demonstrou que o desenvolvimento sustentável pode ser implementado nas escolas em projetos interdisciplinares que

articulem Ciência e Arte, como por exemplo Clube Ciência Viva e Plano Nacional das Artes, a fim de se constituírem equipas multidisciplinares que promovam dinâmicas pedagógico-didáticas potenciadoras do desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, implicando uma interligação e uma gestão destas competências e a sua expressão funcional, através da consolidação de valores em pleno exercício da cidadania e da liberdade. As ações dinamizadas promoveram o desenvolvimento do pensamento crítico, da responsabilidade, da integridade, da autonomia e da solidariedade, bem como, da defesa de princípios humanistas e ambientais. A interligação com parceiros externos, como o Biolab, foi fundamental para criar, em primeiro lugar, um contexto de aprendizagem diferente da sala de aula, em segundo, a interligação francamente profícua entre turmas/escolas e em terceiro, a articulação de saberes basilares como Ciência e Arte, visando a Sustentabilidade. As atividades desenvolvidas contribuíram para o reforço do sentido de unidade, partilha, consciência ecológica e ambiental, sendo altamente reconhecidas e elogiadas quer por parceiros institucionais, quer pela Comunidade Educativa.

Referências

- Atanasova, N., Stoitsova, S., Paunova-Krasteva, T., & Kambourova, M. (2021). Plastic degradation by extremophilic bacteria. *International Journal of Molecular Sciences*, 22(11), 5610.
- Barnes, D. K., Galgani, F., Thompson, R. C., & Barlaz, M. (2009). Accumulation and fragmentation of plastic debris in global environments. *Philosophical transactions of the royal society B: biological sciences*, 364(1526), 1985-1998.
- Boccalon, E., & Gorrasi, G. (2022). Functional bioplastics from food residual: Potentiality and safety issues. *Comprehensive Reviews in Food Science and Food Safety*, 21(4), 3177-3204.
- Cabaço, L. (2017). Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Por Ocasão Da Apresentação Nacional Voluntária No Fórum Político de Alto Nível Das Nações Unidas.
- Cecchini, C. (2017). Bioplastics made from up-cycled food waste. Prospects for their use in the field of design. *The Design Journal*, 20(sup1), S1596-S1610.
- Dris, R., Gasperi, J., Mirande, C., Mandin, C., Guerrouache, M., Langlois, V., & Tassin, B. (2017). A first overview of textile fibers, including microplastics, in indoor and outdoor environments. *Environmental pollution*, 221, 453-458.
- Frias, J. P., Antunes, J. C., & Sobral, P. (2013). Local marine litter survey-a case study in Alcobaça municipality, Portugal. *Revista de Gestão Costeira Integrada-Journal of Integrated Coastal Zone Management*, 13(2), 169-179.
- Geyer, R., Jambeck, J. R., & Law, K. L. (2017). Production, use, and fate of all plastics ever made. *Science advances*, 3(7), e1700782.
- Gonçalves, A. Z. L. (2006). Produção de alfa-amilase e glucoamilase termoestável pelo fungo termofílico *Thermomyces lanuginosus* TO-03 por fermentação submersa e em estado sólido e caracterização das enzimas.
- Gregory, M. R. (2009). Environmental implications of plastic debris in marine settings—entanglement, ingestion, smothering, hangers-on, hitch-hiking and alien invasions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1526), 2013-2025.
- Jambeck, J. R., Geyer, R., Wilcox, C., Siegler, T. R., Perryman, M., Andrady, A., ... & Law, K. L. (2015). Plastic waste inputs from land into the ocean. *Science*, 347(6223), 768-771.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- Moore, C. J. (2008). Synthetic polymers in the marine environment: a rapidly increasing, long-term threat. *Environmental research*, 108(2), 131-139.
- Mose, B. R., & Maranga, S. M. (2011). A review on starch based nanocomposites for bioplastic materials. *Journal of Materials Science and Engineering. B*, 1(2B), 239.
- Nanda, N., & Bharadvaja, N. (2022). Algal bioplastics: current market trends and technical aspects. *Clean Technologies and Environmental Policy*, 24(9), 2659-2679.
- Ritchie, H., & Roser, M. (2018). Plastic pollution. *Our World in Data*.
- Sobral, P. (2022). Oceano de plástico. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Wagner, M., Scherer, C., Alvarez-Muñoz, D., Brennholt, N., Bourrain, X., Buchinger, S., ... & Reifferscheid, G. (2014). Microplastics in freshwater ecosystems: what we know and what we need to know. *Environmental Sciences Europe*, 26(1), 1-9.
- Zuravel, K., Zuravel, L., Adhikari, M., Luo, Z., & Gautam, B. (2022). Novel Gelatin-based Bioplastic Materials Designed to Replace Polystyrene and Polypropylene in Single-use Hard Plastics. *Microscopy and Microanalysis*, 28(S1), 1592-1593.

AGRADECIMENTOS

Ao Biolab pela cedência de instalações e materiais.

À APECV pela organização do 35º Congresso “Gota a Gota: Estórias das Artes na Educação” no Mosteiro de S. Dinis e S. Bernardo, Odivelas, e pela oportunidade dada aos alunos da ESR de participarem neste evento.

À Dra. Margarida Lopes da Faculdade Ciências da Universidade de Lisboa e ao Diretor do Fablab, Rafael Calado, pela colaboração, partilha de documentos, conhecimento científico e fotos do evento no Biolab.

À professora Cristina Silva, membro do Clube Ciência Viva da ESR, pela coordenação, colaboração e apoio contínuo.

Abracinho

Alexandra Baudouin e Magda Fernandes



Fig.1 Imagem de um abracinho

RESUMO

Este artigo apresenta um conjunto de atividades que teve como intencionalidade a criação de um objeto lúdico produzido com fios de lã, o Abracinho. O processo pedagógico, em coadjuvação entre a professora de educação artística e a professora titular de um grupo de 2.º ano do 1.º ciclo, permitiu trabalhar várias aprendizagens concretas em estreita relação com as diversas áreas do currículo, de forma interdisciplinar.

Ao longo do processo, as fases de planeamento, desenvolvimento e concretização das diversas aprendizagens pautaram-se por uma intenção pedagógica vivenciada a par, tanto na sala do 2.º ano, como no atelier da escola. As decisões tomadas foram consideradas para a promoção de um melhor desenvolvimento individual e cooperativo do grupo nas diversas atividades promovidas. O *Abracinho* (figura 1) tornou-se uma metáfora surpreendente para a relação afetiva das crianças com um boneco construído por elas, contribuindo ainda para a ligação natural com as diversas aprendizagens concretas subjacentes a este percurso interdisciplinar.

Abraçámos ainda o desafio de observar, registar os diversos momentos dos ambientes de aprendizagem e reunir os produtos que nos possibilitaram apresentar as nossas reflexões num texto escrito a quatro mãos e que toma forma neste artigo.

A primeira pergunta:

Como fazemos?

Fazemos com lã!

Juntar a lã.

Entrançá-la, vezes quatro.

Vezes quatro cores.

Do nó das quatro tranças, nasce a cabeça.

Das muitas rodas de lã, saem braços e pernas.

Com três nós, surgem os olhos e a boca.

Está criado o Abracinho.

Palavras chave: Abraço, Educação Artística, Coadjuvação, Interdisciplinaridade.

ESCOLHER AS LÃS

O título deste artigo remete para a criação de um boneco manufaturado com lãs que preserva em si a atividade simbólica, que estimulou um grupo de crianças para diversas descobertas e aprendizagens concretas.

Tal como o início do trabalho de manufatura com lãs obriga a escolhas de fios e cores, também a descrição sobre o trabalho artístico-pedagógico obriga à seleção de referências pessoais e culturais, intencionais para os objetivos iniciais.

Assim, começamos por puxar o primeiro fio e referir a artista, Louise Bourgeois (1911-2010), conhecida pelas suas enormes esculturas e instalações, construídas muitas vezes recorrendo a diversas técnicas têxteis, para comunicar memórias e experiências pessoais (Tate, 2023). Para Bourgeois, a sua produção artística teria também uma função terapêutica, realizando inúmeras obras que combateram em grande parte a angústia e momentos depressivos que viveu, dando-lhes visibilidade através de variados meios e linguagens artísticas. E, portanto, para Bourgeois a “Arte é uma garantia de sanidade”. (No original: *Art Is a Guaranty of Sanity*, da série *What Is the Shape of This Problem?*, 1999)

“Toda a arte faz algo com algum material físico ou alguma coisa externa a ele, com ou sem uso de instrumentos intervenientes, e com vista à produção de algo visível, audível ou tangível.” (Dewey, 2010, p. 126)

Ao relacionar a referência, “A arte é uma garantia de sanidade” de Louise Bourgeois com a frase supracitada do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), consideramos que da experiência artística fazem parte todos os instrumentos, matérias, emoções e sentidos trabalhados pelo artista. A experiência artística não termina com a obra acabada, esta prolonga-se no tempo ao comunicar e tocar emocionalmente o ser humano através de uma forma singular de experiência. (Dewey, 2010)

Neste sentido, da experiência artística a que aqui nos referimos resulta uma produção que reflete as tradições do ser humano e o seu desejo de compreender o mundo, criando objetos que ao longo da História representaram os sentimentos, o pensamento e a esperança. (Dewey, 2010)

Foi, ao redescobrir uma figura antropomórfica executada com fios de lã entrançados (alguns de vocês devem lembrar-se dessas figuras e dos polvos que estavam em muitas camas e sofás dos anos 1970), que surgiu a vontade de fazer um exemplar nela inspirado. Para começar,

antes de apresentarmos a proposta ao grupo, ensaiámos a par a construção da figura. Escolhemos quatro cores e fizemos quatro tranças, formas abstratas que tomaram o seu carácter figurativo ao serem reunidas com nós e outros fios enrolados. Ao terminar, o boneco ficou com uns braços muito compridos que tocavam os pés, para além do ar cómico com que ficou, essa evidência tornou-o num objeto simbólico, representativo de um abraço.

O processo e o resultado encontrados na forma do boneco acima descrito, foram o ponto de partida para associar esta produção artística a práticas pedagógicas, que implementadas de forma adequada a um grupo de crianças, permitiam, para além do contacto com a manufatura com fios de lã, analisar a articulação de atividades num ambiente de aprendizagem transdisciplinar. Pelo que, decidimos usar a manufatura deste boneco como objeto simbólico para outras aprendizagens.

Durante os processos de produção artística na escola, ao contactarem com o entrançamento de fios de lã, foi nosso desejo que as crianças, através da repetição do gesto, apreendessem a técnica, possibilitando a transmissão deste conhecimento a outros.

Realçando o referido por João Amado:

“A simplicidade desse gesto ou gestos de produção e aproveitamento é aparente porque oculta a marca de um longo percurso de séculos, ou até mesmo de milénios, constituindo-se como aspectos riquíssimos da memória colectiva da humanidade, admiravelmente conservados e fielmente transmitidos por gerações e gerações de crianças e jovens.” (Amado, 2007, p.19)

Foi também nosso objetivo, desde as reflexões iniciais conjuntas e as primeiras escolhas de lãs e cores, proporcionarmos uma experiência que fizesse a união afetiva das demonstrações das crianças com o meio, a matéria e o grupo e, permitisse simultaneamente o desenvolvimento de aprendizagens efetivas nas várias áreas do currículo. (Dewey, 2002)

Tendo estas considerações como ponto de partida, surgiu a ideia de trabalharmos em par, num diálogo, já que esta é uma prática possível e até desejável na nossa escola.

A primeira pergunta foi – Como fazemos?

TRÊS FIOS

Três fios, três atores principais num processo de criação e aprendizagem interdisciplinar: a professora de Educação Artística, a professora titular e as crianças.

A história que aqui vamos contar tem como ponto de partida a criação do boneco antropomórfico realizado com entrançamento de lãs, que permitiu trabalhar várias aprendizagens concretas em estreita relação com as diversas áreas do currículo, de forma interdisciplinar e em contexto formal. Esse trabalho, realizado na escola Jardim Infantil Pestalozzi situada em Lisboa, foi implementado com um grupo do 2.º ano do 1.º ciclo constituído por 23 crianças.

As atividades foram organizadas em várias sessões planeadas a par (que se podem observar nos quadros 1 a 5) entre a professora Educação Artística e a professora titular, e pensadas para este grupo de crianças. No decorrer do processo houve uma constante reflexão entre os três atores, tendo em vista o melhor desenvolvimento do trabalho em curso. As diferentes propostas, que incluíram momentos de produção individual e coletiva, contribuíram para aprendizagens significativas dentro desta comunidade escolar.

Pretendíamos que as referências artísticas e artesanais fossem inspiradoras e promovessem momentos reflexivos e facilitadores de aprendizagens de técnicas e práticas inovadoras para o grupo.

ENTRANÇAMENTO

O quadro 1 expõe o início desta atividade em sala de aula, recorrendo ao entrançamento de fios de lã para a criação do boneco antropomórfico. Para a sua produção, usámos quatro cores, com três fios cada, cortados com o mesmo comprimento, para fazer quatro tranças.

O entrançamento foi realizado em pares (figura 2), enquanto uma criança tecia, outra segurava nos fios presos por um nó, para que nada escapasse. Criaram-se assim condições para o desenvolvimento da motricidade fina em aprendizagem cooperativa. Este processo de trabalho permitiu que todos soubessem entrançar fios.

Para encontrar a forma final do boneco: demos um nó com as quatro tranças para aparecer a cabeça e com três outros fios fizemos os olhos e a boca; do fio enrolado em torno das quatro tranças, nasceu o tronco e dele saíram braços e pernas. Já temos o Abracinho!

| Atividade | Objetivos | Local | Mediação |
|---------------------------------------|---|--------------|---------------|
| Entrançamento Criação do abracinho | - Aprender a técnica de entrançar. - Conhecer processos artísticos. - Desenvolvimento motricidade fina. - Cooperatividade. | Sala 2.º ano | 2 professoras |

Quadro 1: 1.ª sessão – Aprender a entrançar

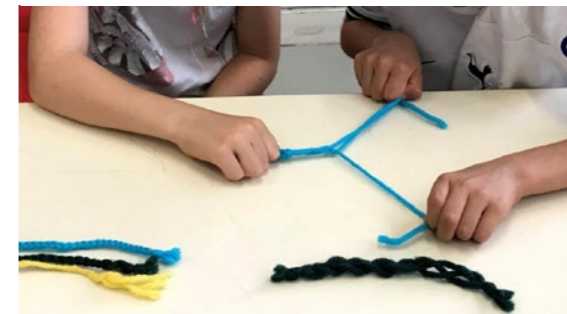


Fig. 2 Entrançar

CAMINHOS PERCORRIDOS

O quadro 2 mostra como se viveu ativamente o tema do “Abraço” na sala do 2.º ano, porque a aprendizagem é experiencial, é vivida, não sendo por isso temática. Vivem, experienciam o ato de abraçar, a ação que produz abraços. Trouxemos das artes plásticas, a pintura “Abraço” do artista austríaco Gustav Klimt (1862-1918) e, da artista portuguesa Helena Almeida (1934-2018), a fotografia “Abraço”.

Observámos estas obras, refletimos e conversámos sobre elas, relatando o que víamos e o que sentíamos. Da música ouvimos a “Canção dos Abraços”, de Sérgio Godinho (n.1945) e dançámos pela sala livremente.

“A música faz-nos penetrar num reino novo, onde as emoções musicais não são apenas auditivas, mas também e sobretudo, interiores.” (KANDINSKY, 1987, p.44)

Tal como Kandinsky, também observámos, ao som de “A Canção dos Abraços” de Sérgio Godinho, uma performance maravilhosa que se movimentou pela sala e trouxe tranquilidade e satisfação a todos. Sobre os movimentos foi projetada uma luz e, de uma forma quase mágica, apareceu o contorno dos abraços que se balançavam ao som da música (figura 3).

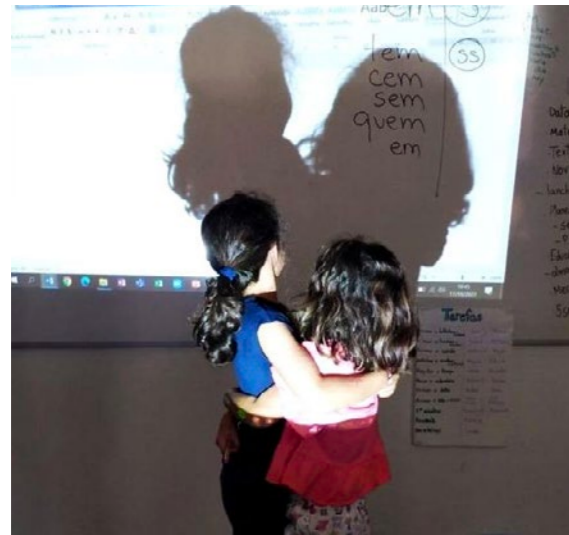


Fig. 3 Projeção da sombra dos abraços

Surgiram observações surpreendentes:

“- Então é assim que vemos o abraço!”, “- Parece uma só pessoa”, “- É abstrato!”

Após refletirmos sobre a questão “Como dar um abraço?” criaram-se instruções que foram dramatizadas e observadas por todos. “- Para abraçar são precisas no mínimo duas pessoas.” “- Primeiro abrimos os braços.” “- E depois temos de fechar os braços sobre a outra pessoa, ou à volta dela.” Exemplificámos e cantámos!

“São dois braços, são dois braços

servem pra dar um abraço

assim como quatro braços

servem pra dar dois abraços.” (Godinho, 2001)

Lemos os livros, “Quero um abraço” (Ciraolo, 2017) e “Um abraço” (McLaughlin, 2020), e com estas histórias explorámos a voz dando diferentes entoações e ritmos aos textos. Aprofundámos os contos partilhando vivências pessoais e refletindo sobre o que sentimos quando damos um abraço ou somos abraçados.

Também escrevemos textos que se relacionaram metaforicamente com este tema, revelando a ligação entre o intelectual e o afetivo (figura 4).



Fig. 4 Ler histórias ao Abracinho

Consideramos, portanto, que é muito mais fácil desenvolvermos o gosto pelas letras e conseguirmos um maior sucesso quando convidamos a criança a escrever sobre temas que fazem parte da sua vida interior, que a emocionem e, sobretudo, que a incitem a exprimir por meio de palavras o seu mundo íntimo. (Vygotsky, 2009)

Recordámos a construção do abracinho e analisámos o número de fios e de entrançamentos feitos. Usámos o ritmo de entrançar para fazer contagens de três em três, sistematizando a multiplicação, e com as cores dos fios usados descobrimos de quantas maneiras diferentes podíamos ter um abracinho (figuras 5 e 6). Foi importante através destas atividades, reconhecer e descrever regularidades em sequências e desenvolver o interesse pela Matemática, valorizando o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.

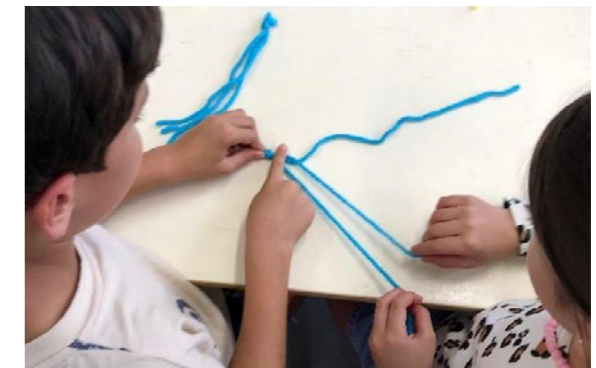


Fig. 5 Contagens



Fig. 6 Sequências

| Atividade | Objetivos | Local | Mediação |
|--|---|--------------|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de artistas que trabalharam o tema “Abraço”. - Leitura de livros. - Escrita de textos individuais. - Contagens e sequências. | <ul style="list-style-type: none"> - Ligação das artes com diversas áreas do currículo. - Trabalhar o conhecimento de forma integrada, promovendo a interdisciplinaridade. - Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção do texto. - Reconhecer e descrever regularidades em sequências, formular conjecturas e explicar como são geradas essas regularidades. | Sala 2.º ano | Professora titular |

Quadro 2: 2.ª, 3.ª e 4.ª Sessões – Artes, Português e Matemática.

O RETRATO DO ABRACINHO

No quadro 3 podemos analisar a atividade de pintura de retratos e o painel coletivo, assim como os seus objetivos.

A pintura do retrato do Abracinho, decorreu no espaço de atelier da escola. Tal como está agendado no calendário semanal, o 2.º ano é dividido em três grupos que vão alternadamente ao atelier. Desta vez, cada criança levou o seu Abracinho e ao entrarem, tal como é rotina sempre que pintamos, as folhas de papel estavam fixadas na parede, os pincéis dentro dos

potes com as tintas e a música enchia o espaço. Cada Abracinho foi instalado ao lado da folha de papel de formato A3 colocada na vertical, as crianças pintaram individualmente o retrato do seu Abracinho dedicando-lhe toda a atenção num exercício de observação e registo gráfico que produziram uma pintura muito detalhada (figura 7).



Fig. 7 Retrato

Enquanto aguardavam pela secagem dos retratos, as crianças intervieram numa grande folha de papel de cenário criando um painel coletivo: com rolo e as três cores primárias preencheram toda a superfície, depois, mergulharam pincéis grossos em tinta e imprimiram linhas curvas

sobre o papel, culminando em braços abertos que registam movimentos circulares, que se podem observar na figura 8.



Fig. 8 Pintura coletiva

Agora que estavam secos, os retratos foram recortados pelo contorno saindo da sua individualidade para posteriormente serem colados no painel, resultando numa produção coletiva que serviria para comunicar o processo de trabalho à escola.

| Atividade | Objetivos | Local | Mediação |
|--|--|---------|----------------------------------|
| - Pintura de retratos do “Abracinho” (trabalho individual). - Pintura de painel coletivo. | - Desenvolvimento da técnica de pintura de observação. - Promoção de relação afetiva com o objeto boneco. - Aprofundar capacidades de representação gráfica. - Processos de produção coletivos. | Atelier | Professora de Educação Artística |

Quadro 3: 5.ª sessão – Exploração de técnicas de pintura

UMA CAIXA INDIVIDUAL E UM PAINEL COLETIVO

Mais uma vez, juntas na sala do 2.º ano, fizemos a caixa de transporte. Para a sua construção reutilizámos caixas de cartão de embalagens de cola, abertas e dobradas ao contrário, como se vê na figura 9. Ficaram como novas, agora transformadas para receberem os elementos decorativos e o nome do Abracinho. Todo este procedimento foi realizado com muito cuidado e dedicação, conferindo um cunho pessoal, afinal este seria o elemento protetor para o transporte do boneco para casa e para outras viagens desejáveis.



Fig. 9 A caixa de transporte

Ao terminarem a caixa, as crianças dedicaram-se a outra tarefa. Colocaram os retratos recortados dos Abracinhos realizados no atelier no grande painel coletivo. Só depois de todos colocados e organizados foram colados, ficou uma enorme imagem dos abraços do grupo. O processo descrito está sistematizado no quadro 4.

| Atividade | Objetivos | Local | Mediação |
|--|--|--------------|-------------------------|
| - Criação de caixa de transporte - Colagem dos Abracinhos no painel coletivo - Dar nome ao “Abracinho” | - Promoção de relação afetiva com o objeto boneco. - Privilegiar a reutilização de materiais. - Aprofundar capacidades de representação gráfica. | Sala 2.º ano | Alunos 2 professoras |

Quadro 4: 6.ª sessão - Finalização do processo

COMUNICAR COM LÃS

A exposição realizada na sala do 2.º ano facilitou a comunicação com a comunidade escolar e com as famílias das crianças. Este momento contribuiu para o desenvolvimento da confiança e de conhecimentos, mobilizou diversas linguagens artísticas, assim como potenciou a capacidade de analisar o próprio trabalho, como pode ser lido no quadro 5.

A equipa de trabalho constituída pelos alunos e pelas professoras tomou decisões de reorganização do espaço da sala do 2.º ano para a exposição dos produtos que resultaram das atividades realizadas. Assim, numa das paredes foi exposto o painel coletivo, noutra os Abracinhos, na mesa estavam dispostas as caixas de transporte e no quadro branco foram projetadas as

fotografias ilustrativas dos diferentes momentos (figura 10). A sala de aula foi visitada por colegas e familiares, onde os alunos os receberam calorosamente e apresentaram todo o processo vivenciado.

Além da descrição das várias atividades, o grupo respondeu a perguntas e esclareceu os visitantes. Esta experiência levou os alunos a refletirem sobre o que viveram e aprenderam e ajudou-os a serem mais claros na sua comunicação oral.



Fig. 10 Detalhes da exposição

| Atividade | Objetivos | Local | Mediação |
|---|---|--------------|------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Exposição. - Comunicação do processo à escola. | <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar capacidades de representação gráfica. - Mobilizar as diversas linguagens artísticas para trabalhar a expressão individual e coletiva. - Reforçar a cooperação e a solidariedade. | Sala 2.º ano | <p>Alunos</p> <p>2 professoras</p> |

Quadro 5: Exposição

CONCLUSÃO

“Não devemos esquecer que a lei fundamental da arte criadora infantil deve ser a de que o seu valor não reside no resultado, no produto da obra criadora, mas no próprio processo.”

(Vygotsky, 2009, p. 90)

Recuperando a frase de Vigotsky, podemos dizer que a sequência das atividades artísticas e pedagógicas descritas ao longo do processo de trabalho, não só transitou entre momentos de criação individual e outros coletivos, como também, proporcionou ao grupo de crianças a curiosidade e a felicidade na descoberta.

Mais, observámos que as planificações

realizadas pelas professoras e partilhadas com o grupo, e as atividades repartidas entre a sala do 2.º ano e o atelier estabeleceram um campo de pesquisa que encontrou nos resultados artísticos e pedagógicos os seguintes aspetos: objetos com valor simbólico; criação do que não existia; debate de ideias durante a procura de respostas. Esta articulação permitiu, tal como previsto, aprendizagens concretas em estreita relação com as diversas áreas do currículo, de forma interdisciplinar. O percurso realizado possibilitou que as respostas encontradas abrissem portas e janelas para outras viagens. (Barbosa, 2006 e Eisner, 2014)

Observámos ainda, que as metodologias utilizadas, estimularam o pensamento crítico, desenvolveram a cooperatividade, ainda que

não prescindissem de uma expressão própria e individual, possibilitaram a aquisição de conhecimentos de forma metafórica e poética contribuindo para aprendizagens significativas. Todo o processo culminou num momento expositivo de celebração dos produtos realizados onde se testemunhou o acima descrito.

Consideramos que a prática artística permite, para além da experimentação e da ação com vários materiais, o desenvolvimento do conhecimento e o reforço da autoestima.

O Abracinho é agora o objeto simbólico que conserva em si todo o processo aqui descrito.

Referências

Amado, J. (2007). *Universo Dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto

Barbosa, A. M. (Coord.) (2006). *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.

Ciraolo, S. (2017). *Quero Um Abraço*. Lisboa: Orfeu Negro.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores

Dewey, J. (2010). *Arte Como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Eisner, E. (2014). *El Arte y la Creación de la Mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Godinho, Sérgio (2001). *Canção dos Abraços*. Universal Music Portugal [Registo Sonoro].

Kandinsky, W. (2013). *Do Espiritual Na Arte*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.

McLaughlin, E. (2020). *Um Abraço*. Loures: Booksmile.

TATE (2023, junho, 14) <<https://www.tate.org.uk/art/artists/louise-bourgeois-2351/art-louise-bourgeois>>

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e arte na infância*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

