

A photograph of three children from behind, standing in a room and painting a white wall. The child on the left is a girl with dark hair in a ponytail, wearing a white t-shirt and dark pants. The child in the middle is a girl with long, wavy brown hair, wearing a white and pink top and a light blue skirt. The child on the right is a girl with brown hair in a ponytail, wearing a dark grey t-shirt and dark pants. They are all holding paintbrushes and applying paint to the wall. The word 'imaginar' is overlaid in large white letters, with a dot and a dash above the 'i'.

• - ma gi nar

n.º 71

ficha técnica

Revista Imaginar #71, julho 2026

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 2026 · Revista Imaginar · Todos os direitos reservados

Imagem da capa: Constanza Givone

A Revista Imaginar está licenciada sob a Creative Commons Atribuição Uso Não-Comercial

– Proibição de realização de Obras Derivadas 4.0 Unported License.



editorial

Depois de uma pequena pausa a Revista Imaginar voltou cheia de artigos inspiradores!

A arte-educação, educação artística ou educação pela arte continua a afirmar-se como um espaço privilegiado de encontro entre criação, conhecimento e compromisso social. Num tempo marcado por profundas mudanças, desigualdades persistentes e desafios ambientais, as práticas artísticas e educativas revelam a sua capacidade de abrir possibilidades, criar comunidades de aprendizagem e imaginar futuros mais inclusivos e sustentáveis.

Os trabalhos reunidos nesta edição refletem a riqueza e a diversidade do campo da arte e educação, apresentando experiências, investigações e reflexões provenientes de diferentes contextos geográficos e culturais. Apesar da diversidade de abordagens, emerge um fio condutor comum: a convicção de que a arte não é apenas um objeto de estudo ou um instrumento pedagógico, mas uma forma de compreender o mundo, de construir identidade e de promover transformação.

A edição abre com uma reflexão de María Jesús Agra Pardiñas sobre pedagogias fluidas, crítica social e microutopias, propondo a educação artística como um movimento permanente de resistência, imaginação e reinvenção. Esta perspetiva dialoga com o artigo *Debaixo dos meus pés: a escola como terreno fértil*, que recupera a escola pública como espaço de experiência sensorial, criatividade e construção de relações significativas.

As questões da identidade, do cuidado e do pertencimento atravessam igualmente os textos *SO(U)LO: Cultivando identidad en contextos vulnerables*, desenvolvido numa casa de acolhimento no Peru, e *No hay lugar como el hogar*, que convidam a pensar a mediação artística como prática de escuta, acolhimento e fortalecimento de vínculos humanos. Na mesma linha, *Territórios visuais: design, paisagem e pertencimento entre prática artística e educação* amplia a reflexão sobre a relação entre pessoas, lugares e processos criativos, evidenciando o território como espaço de aprendizagem e construção cultural.

A dimensão experimental da criação artística encontra expressão em *Tecer com o Obsoleto...*, que propõe uma abordagem transdisciplinar baseada na consciência, na colaboração e na reinvenção dos materiais. Esta preocupação prolonga-se em *Barris e Memórias, Tecidos e Histórias: Veste um futuro sustentável*, onde património, memória, comunidade e sustentabilidade convergem numa proposta expositiva e educativa comprometida com os desafios do presente e do futuro.

A presença da *Vespa Asiática* recorda-nos que a arte-educação pode igualmente constituir um espaço de sensibilização para questões ambientais, convocando o diálogo entre ciência, cultura e educação na construção de uma cidadania mais consciente.

A encerrar esta edição, a *entrevista RECCAST* oferece uma perspetiva sobre a formação de profissionais do audiovisual, evidenciando a importância da articulação entre educação, criação artística e qualificação profissional num setor em constante transformação.

Em conjunto, estes contributos revelam uma arte-educação que se faz em movimento, atenta às pessoas, aos territórios e aos

desafios do nosso tempo. São experiências que cruzam investigação e prática, tradição e inovação, memória e futuro, mostrando que educar através da arte significa criar condições para que cada indivíduo possa imaginar, experimentar, participar e transformar.

Esperamos que esta edição contribua para fortalecer o diálogo entre investigadores, educadores, artistas e mediadores culturais, inspirando novas práticas e novas formas de pensar a educação artística como um campo vivo, crítico e profundamente comprometido com a construção de sociedades mais criativas, democráticas e humanas.

Boa leitura!!

Teresa Eça e Ângela Saldanha

índice

I Editorial

[Teresa Eça e Ângela Saldanha](#)

10 Educación artística en movimiento: pedagogías fluidas, crítica social y microutopías para tiempos convulsos

[María Jesús Agra Pardiñas](#)

36 Debaixo dos meus pés: a escola como terreno fértil uma reflexão sobre imaginação, experiência sensorial e criatividade na escola publica

[Constanza Givone](#)

58 SO(U)LO: Cultivando Identidad En Contextos Vulnerables. Experiencia De Mediación Artística En Una Casa Hogar Del Perú.

[Ariana Katherine Rojas Choque](#)

78 No Hay Lugar Como el Hogar

[Arianna Di Moia, Estrella Soto Moreno, Alba Stella Trussi](#)

88 Territórios visuais: design, paisagem e pertencimento entre prática artística e educação

[Stephanie Johanna Dos Santos Lohmann](#)

94 Tecer com o Obsoleto...Uma experiência transdisciplinar de criação, consciência e expressão

[Helena Heleno, Rosário Narciso, Clube d`Artes do Agrupamento de Escolas de Almeirim](#)

106 Barris e Memórias, Tecidos e Histórias: Veste um futuro sustentável

[Bela Dutra, Alexandra Sousa, Vanessa Silva](#)

122 A Vespa Asiática. Livro interativo e inclusivo: uma abordagem artística e educativa entre a ciência, acessibilidade e sensibilização ambiental

[Daniel Marco Costa](#)

140 Entrevista: RECCAST – Formando Profissionais no Audiovisual

[Gustavo da Rosa Pires](#)

Educación artística en movimiento: pedagogías fluidas, crítica social y microutopías para tiempos convulsos.

María Jesús Agra Pardiñas¹

¹ Universidad de Santiago de Compostela- USC
Coordinadora de C3- agrart@gmail.com

Resumen

En un contexto marcado por la incertidumbre, la aceleración social y el debilitamiento de horizontes compartidos, la educación artística se enfrenta al desafío de redefinir su sentido. Este artículo propone pensarla no como un espacio marginal ni como un recurso meramente compensatorio, sino como un territorio central para la transformación cultural, crítica y sensible de la sociedad. A partir de nociones como caminar, errar, fluidez, rizoma o microutopía, se plantea una pedagogía artística basada en procesos colectivos, trayectorias no lineales y formas de conocimiento abiertas. Asimismo, se cuestiona la tendencia institucional a legitimar las artes exclusivamente por su capacidad de inclusión social, defendiendo también su valor autónomo como forma de pensamiento, imaginación y reorganización de la experiencia. Finalmente, se reivindica la necesidad de pequeñas revoluciones cotidianas y de nuevas maneras de mirar como tareas urgentes para la educación artística contemporánea.

Palabras clave: educación artística, pedagogías críticas, creatividad, arte contemporáneo, microutopías, transformación social.

Abstract

In a context marked by uncertainty, social acceleration, and the weakening of shared horizons, art education faces the challenge of redefining its meaning. This article proposes considering it not as a marginal space nor as a merely compensatory resource, but as a central territory for the cultural, critical, and sensitive transformation of society. Drawing on notions such as walking, wandering, fluidity, rhizome, and micro-utopia, it proposes an artistic pedagogy based on collective processes, non-linear trajectories, and open forms of knowledge. It also questions the institutional tendency to legitimize the arts solely for their capacity for social inclusion, while also defending their autonomous value as a form of thought, imagination, and reorganization of experience. Finally, it asserts the need for small, everyday revolutions and new ways of seeing as urgent tasks for contemporary art education.

Keywords: art education, critical pedagogies, creativity, contemporary art, micro-utopias, social transformation.

Caminar, errar y aprender: el conocimiento como trayecto

En todas las épocas el andar, recorrer, pasear, caminar, ha sido una forma de conocimiento utilizado por poetas, filósofos, artistas y docentes, como una práctica para comprender el mundo, para reflexionar sobre el contexto espacio-temporal, y también, para revitalizar y enriquecer su obra.

Esta pequeña intervención se refiere a estos significados, y al hacerlo propone un paisaje que debe entenderse como un sistema activo. Los caminos de los paseantes siguen recorridos, van y vienen, invierten trayectorias... para ello, se valen de las organizaciones espaciales; pero más allá de ellas, crean paisajes de experimentación personal donde la práctica de la reflexión y el diálogo implica la acción de apropiarse, de hacer suyo, de involucrarse en el espacio vivido como práctica cotidiana.

Caminar no es desplazarse. No sigue una línea recta: se interrumpe, regresa, se cruza, se pierde. Y en ese movimiento no solo recorreremos el espacio; construimos paisaje, lo hacemos nuestro y lo volvemos espacio vivido.



Imagen 1: María Jesús Agra. Archivo docente – Yo y mi sombra. Grado Educación Primaria.

Caminar es, en el fondo, despertar de un sueño profundo. Los sentidos se activan. La atención aparece. Es remar en contra de una sociedad que nos pide velocidad, producción, rendimiento. En un sistema que exige crecimiento incesante, a costa de los limitados recursos naturales, desacelerar parece contrario al progreso por naturaleza, y sin embargo es un gesto de rebeldía.

Pero caminar es eso: detenerse para poder ver nuestro paisaje, el que hoy compartimos aquí, que es la educación artística.

Sabemos que estamos viviendo tiempos difíciles, con apasionantes cambios que atraviesan los ámbitos científico-tecnológicos, económicos, políticos, sociales y, muy particularmente, los culturales y, cómo no, los educativos —¿no sé si nos hemos dado cuenta!—. Son desafíos que abren innumerables caminos por explorar, llenos de interrogantes e incertidumbres.



Imagen 2: María Jesús Agra. Naturaleza <> Aula. Archivo docente. Grado Educación primaria

Recordé que esas mismas palabras me sonaban conocidas al pasear por mi mente. Sí, lo recuerdo bien, pues coincidía con la Bienal de Venecia de 2016, bajo el lema All the World's Futures, en la que se planteaban, a través de la imagen de la pintura Angelus Novus, de Paul Klee, una serie de cuestiones para abordar, desde una multiplicidad de interpretaciones, si lo que está sucediendo es el progreso. Y hoy, pasados casi 10 años, me pregunto si seguimos en el mismo lugar.

No, porque nunca los momentos se repiten, nunca los lugares son los mismos, ni los contextos ni nosotros mismos. Seguimos el aroma de lo vivido y pensado, pero las circunstancias son muy diferentes, y yo ya no soy la misma; aun así, me vuelvo a cuestionar mi forma habitual de razonar y de sacar provecho de situaciones que nos parecen problemáticas o difíciles de conocer.

Las cuestiones siguen siendo muy parecidas. Nos preguntamos si el arte de hoy, en cualquiera de sus formas y formatos, será capaz de ayudar a construirnos, a ser más analíticos, más analíticos y críticos frente a la realidad que se nos presenta. También, si podemos colaborar, desde este ámbito, en promover alguna reflexión colectiva, algún tipo de acción que modifique nuestras lecturas y, en consecuencia, cambie también nuestras acciones.

Sinceramente, creo que sí. Estoy convencida de ello, y de que lo vamos a seguir haciendo.

Las obras como cuadernos de bitácora

El destino de cada uno de nosotros, como viajeros, como exploradores, afecta al futuro de todos. Y es increíble: si caminar es construir paisaje, las creaciones artísticas funcionan como cuadernos de bitácora que nos muestran itinerarios, estrategias e instrumentos de navegación. Son siempre nuestra referencia. El arte es la esencia de la educación artística en su sentido más amplio.

Es la forma de conocimiento más poderosa de la que disponemos para generar una reflexión que no es teórica, sino creativa; no tanto racional como intuitiva; que no analiza ni da soluciones, sino que promueve un acercamiento sensible a la realidad educativa. Por eso, para mí, las obras de artistas son siempre una referencia. Nos enseñan a mirar.



Imagen 3: María Jesús Agra. La mirada es transparencia. Archivo docente. Grado Educación Primaria

Mi caminar en la docencia no tiene una guía predefinida. No emprendo este viaje con la brújula en la mano ni equipada de un mapa. Parto solamente con emociones sentidas, con tiempos compartidos, con mi propia mirada. Una mirada que se deleita viendo cómo se va entretejiendo la red, cómo surgen nuevas formas, construidas a partir de otras miradas, entrelazándose entre ideas, impresiones, bocetos, acciones...

Una mirada que se enreda sin miedo, que no ordena, sino que escucha; que no concluye, sino que deja que las cosas pasen. Una mirada, en fin, compartida, colectiva...

Aquí siento la necesidad de incluir algo que considero fundamental y que creo que estamos perdiendo: la necesidad de una mirada miope.

El miope se acerca. Se quita las lentes. Se aproxima. Y ve mejor que nadie el detalle. Tiene un exceso de visión de corta distancia. Y eso es exactamente lo que necesitamos. Venimos de un siglo hipermétrope: el siglo de ver solo de lejos, de sacrificar lo cercano en nombre de horizontes lejanos. Creo que ahora necesitamos un siglo miope: cercano, atento a lo próximo.

Por eso me gusta tanto el trabajo de Marco Maggi. Esa sencillez que no tranquiliza, sino que interroga. Lo pequeño, lo casi invisible, nos obliga a estar presentes. Y ahí aparece esa conmoción silenciosa de la que hablamos. Mientras estamos atravesados por flujos enormes de información y velocidad, Maggi nos recuerda que lo que realmente habitamos es lo mínimo, lo próximo, lo que requiere atención y cuidado. No es nostalgia ni rechazo de lo global, sino una revalorización de lo que sucede a escala humana. Se trata, simplemente, de enlentecer la vida.

Mi itinerario personal es, simplemente, una visión que explora los itinerarios personales del alumnado de la Diplomatura de Maestro, especialidad Educación Primaria, y del profesorado en activo. ¿Itinerarios?, ¿itinerarios visuales?, ¿itinerarios con futuro?, ¿itinerarios precisos?, ¿deambulaciones?, ¿itinerarios del aquí y ahora?...

Cualesquiera que sean, son proyectos entendidos como recorridos externos, pero desde nuestro yo: recorridos exterior-interior, que expresan miradas, vivencias en el propio proceso, anhelos, deseos, críticas, posibles soluciones, necesidades de cambio, de ser oídos, de que se nos tenga en cuenta, y, en fin, de que cuenten con nosotros.



Imagen 4: MIOPÍA GLOBAL (lápiz & papel), extraída del site : <https://universes.art/es/bienal-venecia/2015/tour/uruguay/06>. Disponible 1/5/2026

Lo que ya ocurre en las aulas

En este contexto, creo que lo esencial no es proclamar grandes consignas sobre el valor o la transformación educativa. Frente a los discursos que presentan a la escuela como un espacio dominado por el miedo y el no saber, mi experiencia como docente y formadora de profesorado muestra una realidad muy distinta. En las aulas no predominan el temor, sino la ilusión, las ganas de aprender, la creatividad, y un compromiso profundo por hacerlo siempre lo mejor posible para el alumnado. Se trata de reconocer y sostener lo que ya ocurre en las aulas. La mejora educativa pasa por escuchar a quienes enseñan, valorar su trabajo y crear condiciones reales para que esa creatividad y ese compromiso, que ya existen, puedan seguir creciendo.

Las escuelas no son lugares inertes que tengan que recuperar capacidades perdidas. Son espacios vivos que ya imaginan, crean y piensan críticamente, muchas veces en condiciones muy complejas. Creo que, si partimos de la observación y de la experiencia real de las aulas, vemos que esta visión choca frontalmente con discursos que insisten en describir a la escuela desde la carencia, como si desconociera su propia práctica

o necesitara ser constantemente interpelada desde fuera.

Esto me preocupa, pues esos discursos, aunque bien intencionados en apariencia, terminan deslegitimando el saber pedagógico del profesorado y desplazando la atención de los verdaderos problemas estructurales: la sobrecarga burocrática, las ratios elevadas, la falta de recursos y de confianza institucional...

No se trata de inventar una nueva educación artística. Por eso, propongo una educación artística sencilla, cercana y auténtica. Lo cual significa, sencillamente, reapropiarnos de lo que sucede en las aulas, darnos cuenta de lo que ya está pasando, abrir ventanas y hacer visible lo cercano.



Imagen 5: María Jesús Agra. Gillian Wearing como pretexto. Archivo docente. Grado Educación Primaria.

Es cierto que, a veces, lo que hacemos son propuestas humildes, pequeñas. Coincido con Santi Eraso en el valor de las microu-topías como forma de resistencia activa: pequeñas intervenciones en aquellos espacios, en aquellas comunidades, en aquellos contextos donde realmente es posible transformar, introducir cambios que, aunque puedan parecer insignificantes en el conjunto, sumados uno tras otro, van haciendo que el lugar donde vivimos, el sitio que habitamos, la memoria que compartimos y la comunidad en la que tratamos de convivir se vayan transformando.

Por eso necesitamos trabajar en equipo, trabajar en red, en la acción... Y la acción es compartir, hablar; es el discurso y el proyecto, en definitiva.

Amor y provocación. Mi práctica docente

De la lectura del libro *Escribir es vivir* (2012) de José Luis Sampedro, me he apropiado de tres palabras para introducirlas en mi hacer docente: amor y provocación y autenticidad

- Amor hacia las personas a quienes nos dirigimos.



Imagen 6: María Jesús Agra. Espacio educativo-espacio estimulante? Archivo docente. Grado Educación Primaria.

- Provocación para que piensen por su cuenta.

- No se trata de adoctrinar. Se trata de provocar pensamiento.

- Y de esa combinación surge una tercera palabra: autenticidad

Después de años en educación artística, comprendí que ese caminar del que hablaba al inicio es también el modo en que se construye un proyecto como ambiente de aprendizaje.

Como en el arte contemporáneo, los proyectos son historias para vivir y compartir, tránsitos de vida que están continuamente transformándose. Su valor reside en su capacidad para modificar el modo de vivir el arte y, por tanto, la educación artística de quienes participamos en ellos.

Por ello, no comienzo cada proyecto con contenidos. Nunca sé exactamente cómo empezar: lo hago desde múltiples perspectivas. A veces planteo cuestiones o preguntas; otras, con situaciones creadas e inesperadas. Puedo abordar problemas o temas del momento, o empezar a pensar y a verbalizar cuestiones en torno a alguna propuesta concreta, sobre obras de artistas o sobre nuestras propias historias de vida...

Nos hacemos entrevistas a nosotros mismos, escribimos cartas a la educación artística...

Desde este paisaje me interesa construir una imagen de cómo es la formación en arte de los docentes desde ellos mismos, detectando qué piensan los futuros maestros sobre la educación artística, sobre el arte en la educación, qué creen conocer, qué experiencias previas han vivido en su etapa como alumnos y alumnas, qué echan en falta.

De la reflexión personal y colectiva sobre todo ello podremos extraer algunos hilos para hacernos una idea de cómo viene siendo la realidad de la educación artística en las aulas de infantil y primaria: las expectativas, ideas, conocimientos y creencias del profesorado -muchas de ellas originadas en su propia experiencia como alumnado desde la escuela infantil- determinan en cierta medida, el modo de trabajo en este ámbito.



Imagen 7: María Jesús Agra. Me pienso... Archivo docente. Grado Educación Primaria

No podemos seguir pensando que estas cuestiones son ajenas a la educación. Al contrario, estas modificaciones exigen de nosotros, como formadores, un estado permanente de análisis y reflexión para afrontar prácticas acordes con las exigencias de los nuevos contextos y con los rasgos de identidad de sus protagonistas.

Nuestro compromiso como docentes es ser capaces de afrontar este tipo prácticas y revisar nuestras propias concepciones sobre la educación. Tenemos que activar los detonantes que favorezcan esta transformación. Necesitamos encontrar y utilizar métodos y estrategias más coherentes con las características de nuestro tiempo. Este es nuestro reto.

Pedagogías fluidas: aprender con otros, aprender en movimiento

Este error lo planteo desde la noción de lo fluido en relación, en relación con los trabajos del alumnado, que exploran sus propias historias como personas que se mueven y se deslizan entre distintas disciplinas. Este tránsito los conduce a la creación de trayectorias diversas, donde es posible establecer nuevos diálogos y conexiones entre las

fisuras, las corrientes y lo intermedio: ese lugar donde, en definitiva, habita el arte contemporáneo.

Desde un principio me planteo la necesidad de experimentar un proceso de creación artística que permita comprender y poner en práctica la creatividad como herramienta de transformación en lo real. Liberar a las artes de la mera representación de las cosas para situarlas en la acción; en la participación directa y activa, en el desarrollo de la capacidad de análisis de la realidad y de uno mismo a través de la autocritica. También, valorar las posibilidades de la interacción con los otros, del trabajo en equipo, diverso y colaborativo; pero, sobre todo, para contribuir a una visión artística de la educación y de la vida. Aprender a cambiar y a transformar los conocimientos académicos en nuevas ideas culturales, imágenes y acciones significativas en nuestra historia profesional y personal.

Después de haber trabajado durante años en el ámbito de la educación artística y en la relación entre arte contemporáneo y educación, de mi práctica se extraen algunas premisas metodológicas, sobre

las que estructuro mi acción docente e investigadora:

Una pedagogía colectiva, rizomática/expandida y fluida.

Una pedagogía en la que se elimina la jerarquía entre profesor y educando, y en la que los participantes construyen conjuntamente, mediante la negociación, espacios de conocimiento autogestionado a través de la acción. Es una pedagogía flexible, capaz de adaptarse a distintos contextos.

El conocimiento se entiende como un proceso colectivo, fluido y no lineal, siempre en transformación y abierto a resultados imprevisibles. Desde esta perspectiva, la educación no puede organizarse en currículos cerrados ni en contenidos impuestos, sino que concibe el conocimiento como un bien común y abierto

La creación de situaciones como procedimiento creativo.

Consiste en la construcción concreta de ambientes momentáneos de la vida y en su transformación en lo real, para ser vivida por quienes la construyen. La materia de las

artes ya no se limita al color, los elementos visuales, la composición, sino que se desplaza hacia la vida cotidiana: las costumbres, los roles, las convenciones, los espacios urbanos, la identidad, el entorno, el contexto. El arte vivo es la aventura de lo real.

Se trata de enseñar a mirar nuevamente aquello que sucede en la calle y en la vida; de generar situaciones para ser vividas y transformar la experiencia cotidiana.

La situación de enseñar/aprender entendida como una forma de arte colaborativa.

Es un proceso que involucra a profesores, alumnado, públicos diversos: personas que en su trabajo conjunto realizan tareas semejantes a las de un artista. La enseñanza, como el arte, no es una actividad completamente predefinida, sino un proceso indeterminado, imprevisible, complejo y multidimensional.

Por ello convertir las estrategias docentes en estrategias artísticas permite aprender no sólo sobre el arte, sino vivir la educación de un modo artístico.

El compromiso personal del educador como horizonte.

**Enseñar y aprender
como una forma de
arte colaborativa**

**El compromiso como
horizonte**



*Mi forma personal de
habitar el mundo, un lugar
donde el encuentro y el
diálogo sea posible*

Creación de situaciones

Por último, donde se encuentran estas grandes premisas, construyo mi forma personal de habitar el mundo, de crear un lugar donde el encuentro en la diversidad y el diálogo es posible. De ahí que, a nivel formativo, articule aquellos espacios por donde se mueven la creación artística y la vida: identidad, contexto y entorno.

Se trata de abrir ámbitos de experimentación y reflexión, propios y compartidos, capaces de acoger también a otros, cualquiera que sea su condición o cultura. Proyectos que se expresan bajo la forma de trabajo artístico colaborativo, con una clara dimensión formativa y de aprendizaje.

Tareas de la Educación artística hoy...

Quizá la tarea de la educación artística hoy no consista en trabajar desde el miedo, sino desde la conciencia de que ya somos ese río en movimiento. De que ya están ocurriendo cosas valiosas en las aulas. Y de que tenemos que seguir aprendiendo de los que saben sobre el aprendizaje: quienes habitan las aulas y los centros educativos.

Ya estamos enfocados en el hacer, en los

procesos, en lo sostenible, en lo colaborativo, y en lo interdisciplinar. Pero hay aspectos que todavía podemos mejorar, y seguramente que ya hemos comenzado a hacerlo. Destacaría, de entre muchas:

- Queremos impulsar acciones que hagan visibles el arte y la educación como prácticas subversivas, mutantes y transformadoras. No podemos olvidar la creación ni a los y las artistas, sus lenguajes, sus planteamientos y sus maneras de mirar el mundo. Queremos “usar” todas las herramientas que las manifestaciones artísticas contemporáneas ponen a nuestra disposición para tener voz y gritar.

Quizás nos movemos en ámbitos donde pesan más las opiniones académicas, los horarios, los programas, o los textos. Frente a ello, desde la reflexión y la investigación, buscamos nuevas estrategias de actuación, de resistencia y de visibilidad.

Para ello retomamos, las conclusiones de la red de investigación RIAEA, debatidas y concebidas en el congreso de Beja (Portugal) y recogidas por Teresa de Torres Eça como presidenta:

Sentimos a necessidade de resistir activamente para criar outra narrativa de escola. Como comunidade temos que nos tornar visíveis, temos que atacar em toda as frentes nas escolas, nos museus, em centros culturais, nas comunidades. Apostar na educação infantil, apostar na arte como elemento de reconstrução social, nas mudanças de baixo para cima, no processo artístico como processo de investigação.

As nossas estratégias de actuação são demasiado passivas, defensivas, baseadas em práticas sem contexto. Estamos a ser ignorados, se calhar já nem nas margens existimos, estamos de fora do discurso educativo e nem nos demos conta disso. Perdemos muito tempo a discutir superficialidades, ...

Precisamos pensar os tempos e os espaços onde e como possamos estar presentes. Precisamos definir estratégias de actuação, de resistência, de visibilidade, de ataque porque nós somos responsáveis pela educação artística e pelo que se está a fazer da educação artística nos nossos países, temos o dever de intervir, de tomar posições políticas fortes.

- Necesitamos una mirada miope, capaz de valorar el mundo de lo cercano.

- Necesitamos crear pausas que enlentezcan la vida

- Necesitamos trabajar con microutopías y con microrevoluciones personales, porque cada itinerario constituye un fragmento imprescindible del paisaje común que estamos construyendo.

- Necesitamos situar la conciencia crítica y social en todas las esferas sociales, no solamente en los sectores más vulnerables. Siempre me pregunto por qué, cuando se habla con cierta seriedad sobre las artes y la educación, emerge casi siempre un trasfondo ligado a la pobreza, la exclusión, o las poblaciones vulnerables, y rara vez se piensa en la población en su conjunto, incluidas las clases medias o altas. No se la razón ¿y vosotros?

En mi opinión, separar así las cosas constituye un profundo error. El arte y la educación no deberían entenderse solo un parche social, sino un espacio común donde todas las clases sociales se vean reflejadas,

cuestionadas y transformadas. De hecho, muchas de las crisis contemporáneas nacen precisamente en sectores educados y acomodados que nunca fueron interpelados ética o estéticamente. No es que las poblaciones vulnerables no necesiten arte; es que las no vulnerables también lo necesitan, y quizá no para “salvarlas”, sino para que dejen de producir vulnerabilidad.

Reconozco que quizá no sea este el momento para abordar esta esta cuestión, pero, como responsables de la educación artística de nuestros países, tenemos la obligación de pensarla y plantearla en distintos niveles. También observo que la UNESCO (2026), como marco institucional, sitúa con frecuencia las artes como recurso para resolver problemas sociales —inclusión, desigualdad, cohesión—, lo cual no es negativo en sí mismo. Sin embargo, al hacerlo, deja en segundo plano, cuando no invisibiliza, el papel del arte como forma autónoma de conocimiento, crítica cultural y pensamiento creativo profundo, dimensiones que deberían atravesar a todas las clases sociales.

Esta omisión contribuye a una visión instrumental del arte que, aunque pueda beneficiar a poblaciones vulnerables, no responde a la necesidad universal de educar en una estética crítica, algo igualmente necesario en sectores privilegiados, donde a menudo existe capital cultural sin pensamiento crítico ni creatividad sólida.

En ocasiones pienso, además, que el discurso sobre arte y vulnerabilidad funciona como una forma de tranquilizar conciencias. El arte aparece como herramienta de rescate del otro, y no como una práctica capaz de interpelar a toda la sociedad, incluidas las élites. Resulta más fácil hablar de llevar arte a los pobres que de utilizarlo para cuestionar a quienes concentran poder, privilegio o capacidad de imponer narrativas.

habita el arte contemporáneo.

Desde un principio me planteo la necesidad de experimentar un proceso de creación artística que permita comprender y poner en práctica la creatividad como herramienta de transformación en lo real. Liberar a las artes de la mera representación de las cosas para situarlas en la acción; en la participación

directa y activa, en el desarrollo de la capacidad de análisis de la realidad y de uno mismo a través de la autocrítica. También, valorar las posibilidades de la interacción con los otros, del trabajo en equipo, diverso y colaborativo; pero, sobre todo, para contribuir a una visión artística de la educación y de la vida. Aprender a cambiar y a transformar los conocimientos académicos en nuevas ideas culturales, imágenes y acciones significativas en nuestra historia profesional y personal.

Después de haber trabajado durante años en el ámbito de la educación artística y en la relación entre arte contemporáneo y educación, de mi práctica se extraen algunas premisas metodológicas, sobre las que estructuro mi acción docente e investigadora:

Una pedagogía colectiva, rizomática/expandida y fluida.

Una pedagogía en la que se elimina la jerarquía entre profesor y educando, y en la que los participantes construyen conjuntamente, mediante la negociación, espacios de

conocimiento autogestionado a través de la acción. Es una pedagogía flexible, capaz de adaptarse a distintos contextos.

El conocimiento se entiende como un proceso colectivo, fluido y no lineal, siempre en transformación y abierto a resultados imprevisibles. Desde esta perspectiva, la educación no puede organizarse en currículos cerrados ni en contenidos impuestos, sino que concibe el conocimiento como un bien común y abierto

La creación de situaciones como procedimiento creativo.

Consiste en la construcción concreta de ambientes momentáneos de la vida y en su transformación en lo real, para ser vivida por quienes la construyen. La materia de las artes ya no se limita al color, los elementos visuales, la composición, sino que se desplaza hacia la vida cotidiana: las costumbres, los roles, las convenciones, los espacios urbanos, la identidad, el entorno, el contexto. El arte vivo es la aventura de lo real.

Se trata de enseñar a mirar nuevamente aquello que sucede en la calle y en la vida; de generar situaciones para ser vividas y transformar la experiencia cotidiana.

La situación de enseñar/aprender entendida como una forma de arte colaborativa.

Es un proceso que involucra a profesores, alumnado, públicos diversos: personas que en su trabajo conjunto realizan tareas semejantes a las de un artista. La enseñanza, como el arte, no es una actividad completamente predefinida, sino un proceso indeterminado, imprevisible, complejo y multidimensional.

Por ello convertir las estrategias docentes en estrategias artísticas permite aprender no sólo sobre el arte, sino vivir la educación de un modo artístico.

El compromiso personal del educador como horizonte.

El compromiso se ejerce desde que uno se levanta hasta que se acuesta; en cada lugar al que va, donde interviene, piensa o reflexiona. Se expresa, se transmite y se contagia. Sin implicación personal y colectiva no hay transformación posible.



Imagen 9: Portada de libro: El arte de pensar al revés.
Archivo Docente

- No me gustaría acabar sin hacer una última reflexión. Como os decía al principio, vivimos tiempos difíciles, convulsos, y, a menudo, desesperanzados. Por eso, el valor de seguir soñando no es sencillo, pero sí es necesario.

Propongo entonces cambiar nuestro modo de pensar nuestro modo de pensar: empezar a pensar al revés. B. Günster en El arte de pensar al revés (2024), plantea estrategias para transformar una mentalidad pesimista en otra más curiosa y abierta a las posibilidades. La clave consiste en modificar la manera de afrontar las situaciones cotidianas a las que te enfrentas y preguntarnos qué oportunidades emergen de ellas.

Para iniciarse en este ejercicio, propone comenzar por problemas pequeños y, desde ahí, explorar cómo dar la vuelta a los mayores. Abordarlos con curiosidad, humor y cierta capacidad de relativización. Aceptar aquello que no puede cambiarse y concentrarse en aquello sobre lo que sí es posible actuar. Pensar al revés significa comprender que también podemos transformar nuestra vida al transformar la manera en que la miramos. Cuando cambiamos nuestra

perspectiva, los problemas empiezan a mostrarse como posibilidades.

Esa es, justo, la clave. Basta con cambiar el modo de afrontar las situaciones a las que nos enfrentamos en el día a día para hacer de ellas nuevas posibilidades. Cuando dejamos de pensar en modo oscuro, empezamos a pensar al revés y un mundo

de posibilidades se nos abre ante nosotros. Cambiar de perspectiva “nos ayuda a ver los problemas de una forma diferente, más ligera, más creativa”.



Imagen 10: María Jesús Agra. Lo extraño de ser. Archivo docente. Grado Educación Primaria

Antes de acabar os voy a leer una reflexión personal de Paulo Coelho, extraída de su libro: *Como el río que fluye* (2007).

Somos únicos. Nacemos en un lugar que estaba destinado a nosotros, que nos mantendrá siempre alimentados de agua de modo que, frente a obstáculos o depresiones, podamos tener la paciencia o la fuerza necesaria para seguir adelante. Comenzamos nuestro curso de manera suave, frágil, hasta tal punto que una simple hoja puede detenernos. Sin embargo..., poco a poco vamos ganando todo lo necesario para recorrer nuestro camino.

Aunque seamos únicos, pronto seremos muchos. A medida que caminamos, las aguas de otros manantiales se acercan. Entonces ya no somos uno solo, sino muchos, y hay un momento en que nos sentimos perdidos. Sin embargo, “todos los ríos van al mar.” Cuando aceptamos el inevitable encuentro con el agua de otro manantial, entendemos que eso nos hace mucho más fuertes, esquivamos los obstáculos con mucha más facilidad.

Somos un medio de transporte. De hojas, de barcos, de ideas.

Somos una gran fuente de inspiración.

SOMOS ESTUPENDAS/OSiiiiiiii

Referencias bibliográficas

Agra Pardiñas, Mª J. 2007. “Geografías personales: Un lugar donde detenerse”. Fontal, Olaia, Museos de Arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad, Editorial Trea.

Agra Pardiñas, Mª Jesús. 2010. “Topografía crítica: el hacer docente y sus lugares”. Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos, 18-36. APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual). Porto, Portugal

Agra Pardiñas, Mª Jesús. 2014. Historias en torno al arte y a la educación artística: Notas para un posible diario. Porto (Portugal): Tropelias & Companhia, colección Caleidoscopio, vol. 2

Coelho, P. (2007). Como el río que fluye. Editorial Planeta

Diamond, P. Y Mullen, C.A. 1999. The post-modern educator. Arts-Based inquiries and teacher development. New York: Peter Lang (Counterpoints, vol. 89)

Sampedro, J. L. (2012). Escribir es vivir. Editorial Debolsillo

UNESCO. (2024). Framework for Culture and Arts Education. UNESCO.

Debaixo dos meus pés: a escola como terreno fértil uma reflexão sobre imaginação, experiência sensorial e criatividade na escola pública

Constanza Givone

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre *Debaixo dos meus pés*, uma oficina desenvolvida no âmbito do projeto Congerminar, da Fogo Lento – Associação Cultural, financiado pela DGArtes (2023). Partindo da convicção de que a arte é uma ferramenta fundamental para a regeneração dos ecossistemas humanos e ambientais, o projeto teve como foco o trabalho com crianças do 1.º ciclo do ensino público, explorando a relação entre imaginação, experiência sensorial e criatividade. O texto descreve a estrutura metodológica das oficinas — organizadas em torno de três momentos principais: narrativa e missão, exploração do recreio escolar e regresso à sala de aula para criação — e articula essa prática com contributos teóricos de autores como Bruno Munari, Elliot Eisner e estudos sobre *plant blindness*. Através da narração de histórias, da observação direta do ambiente e do uso criativo de materiais, as oficinas procuraram criar um espaço alternativo ao quotidiano escolar, estimulando a curiosidade, a atenção ao meio envolvente e a capacidade de esta-belecer ligações entre experiência e imaginação. A partir de uma perspetiva prática e reflexiva, o artigo discute o potencial de práticas artísticas experienciais no

contexto da escola pública, defendendo a importância de integrar a arte e o contacto sensorial com o ambiente como formas de nutrir a criatividade e a consciência ecológica desde a infância.



Introdução

Congerminar é um projeto de programação da Fogo Lento – Associação Cultural que articula a apresentação de espetáculos, conversas e oficinas, desenvolvendo uma reflexão ativa sobre o conceito de regeneração. Parte da convicção de que a arte é uma ferramenta essencial para regenerar os ecossistemas ambientais e humanos. Neste contexto entendo regeneração como reativação da atenção, da relação, do cuidado e da imaginação no contacto com o ambiente.

Inspirado no sistema de comunicação em rede criado pelo micélio, o projeto procurou, em todas as suas vertentes — metodológicas e de conteúdo — construir ou recuperar pontes e ligações: entre lugares, entre pessoas, com o ambiente. Financiado pelos Apoios a Projetos da DGArtes em 2023, o ciclo “Congerminar” incluiu uma série de oficinas com turmas do 1.º ciclo do ensino público, partindo da premissa de que a regeneração dos ecossistemas humano e ambiental começa pela educação.

Neste texto desenvolvo algumas reflexões que surgiram ao longo da atividade “**Debaixo dos meus pés**” e partilho algumas das metodologias utilizadas. Esta oficina, dedicada a crianças do 1.º ciclo, tinha como objetivo estimular a criatividade, a

curiosidade e uma relação experiencial com o meio ambiente, sendo inspirada pela transformação do espaço que habitamos ao longo das estações do ano. Adotei um formato híbrido, que cruza ferramentas das artes performativas com práticas pedagógicas e experiência direta.

Criei quatro oficinas, uma para cada estação, que tinham uma estrutura fixa — relacionada com os objetivos prioritários do trabalho (ativação da imaginação, relação experiencial com o ambiente e estímulo da criatividade) — e uma componente variável, que se transformava de estação para estação e, por vezes, entre diferentes sessões da mesma estação.

As oficinas seguiam a seguinte estrutura:

- Narrativa e missão

Contar uma história na qual os alunos são os protagonistas e propor uma missão.

Foco: imaginação.

- Observação e experiência no recreio

Exploração do espaço exterior, estimulando a utilização de todos os sentidos (ou quase

todos — com cuidado com o sabor!), por-se no lugar de Outro.

Foco: ativação dos sentidos e descoberta.

- Regresso à sala de aula

Cruzamento entre imaginação e experiência vivida, espaço de experimentação e criação.

Foco: criatividade.

A experiência que partilho neste artigo parte do ponto de vista de uma artista que, ao entrar na escola, não ocupa o lugar de professora, mas o de alguém que propõe um desvio temporário do quotidiano, criando condições para a experiência, a escuta e a imaginação. Trata-se de uma experiência que, pelo seu carácter pontual e limitado no tempo, entendo sobretudo como um ponto de partida para a reflexão e para o desenvolvimento de práticas futuras, reconhecendo, no entanto, os seus limites, decorrentes da falta de permanência e de continuidade na relação com o contexto escolar e com os diferentes sujeitos que o constituem.

Apresento de seguida sugestões e reflexões organizadas a partir das três fases que estruturam as oficinas.

Narrativa e missão

Todas as oficinas começavam com uma história.

Rob Hopkins (2019), no livro *From What Is to What If: Unleashing the Power of Imagination to Create the Future We Want*, dedica um capítulo à importância de contar histórias. Contar histórias permite chegar a um público amplo, possibilita visualizar e experienciar o que é narrado e constitui uma das formas mais eficazes de desbloquear novas possibilidades.

Estudos de neurociência — como *Your Brain on Fiction*, de Annie Murphy Paul (2012)— demonstram, aliás, que uma história bem contada ativa áreas do cérebro semelhantes às envolvidas na vivência real daquilo que é descrito.

No contexto escolar, iniciar uma atividade com uma história é essencial para criar um espaço de possibilidades dentro de um lugar marcado por estruturas, regras e modos de funcionamento que, por vezes, não favorecem a criatividade. A narrativa abre uma brecha temporária onde outras formas de pensar e agir se tornam possíveis.



Procuro assim criar um espaço seguro para o erro e a experimentação.

Ao longo da narração, as crianças são convidadas a colocar-se no lugar do Outro. Esse Outro pode ser um animal, uma planta ou um “eu” ampliado — por exemplo, um explorador.

Nestas oficinas recorremos frequentemente a imagem do explorador para ativar o instinto de descoberta para depois, dependendo dos casos, aplicar novas e mais ousadas transformações, como colocar-se no lugar de um inseto.

Inspirada por Bruno Munari (1977) : *“a imaginação vê as coisas como poderiam ser; a fantasia vê as coisas que não existem; a criatividade faz algo com isso”* — recorro ao seu livro *Fantasia*, onde o autor propõe exemplos práticos de práticas de imaginação: trocar funções dos objetos, juntar coisas ou partes que normalmente não estão juntas, alterar escalas, posições ou relações.

A partir dessas sugestões, estimo a imaginação das crianças através de jogos simples, como a invenção de animais imaginários a partir da combinação de dois animais reais. Este momento é particularmente importante: funciona como um aquecimento para a mente.

Com frequência, as primeiras respostas das crianças são emulações de figuras já conhecidas como unicórnios ou personagens de desenhos animados. É preciso algum tempo para que, em vez de repetir referências pré-existentes, comecem a mobilizar a sua própria imaginação, exercitando aquilo que Munari descreve como, a imaginação enquanto capacidade de ver o que poderia ser, e não apenas o que já existe.

O que considero importante sublinhar neste momento, é que quanto mais conhecemos o mundo, quanto mais atentos somos na observação do que nos rodeia, mais a nossa imaginação é estimulada. Temos, assim, mais matéria para brincar, juntar, transformar e criar. É aí que começa a criatividade. A imaginação, neste contexto, não é fuga ao real, mas aprofundamento da relação com ele.

Este momento inicial é fundamental para estabelecer as regras do nosso tempo em conjunto: regras que permitem criar um espaço de desenvolvimento coletivo da criatividade a partir do encontro com o meio ambiente. Essas regras entram, por vezes, em contradição com as regras do quotidiano escolar; por isso, é essencial que estejam integradas numa ficção.

A ficção permite-nos entrar e sair desse espaço com facilidade, tendo em conta o tempo limitado de trabalho com as crianças.

Observação e experiência no recreio



Na segunda fase da oficina, saímos para o recreio.

Como já referi, um dos objetivos que me levou a criar estas oficinas foi recuperar a ligação com o ambiente que nos rodeia. Para iniciar um caminho de regeneração ambiental, é fundamental, antes de mais, voltar a ver, conhecer e reconhecer a importância dos seres vegetais que habitam o planeta. Desde cedo, as crianças aprendem a identificar e a nomear animais, mas não plantas, que acabam por se tornar parte de uma mancha verde indefinida.

Este fenómeno é conhecido como plant blindness, um viés cognitivo definido por J. H. Wandersee e E. E. Schussler (1999), que descreve a incapacidade de notar a vegetação num determinado ambiente e de reconhecer a sua importância para a biosfera.

Segundo o biólogo Stefano Mancuso, esta dificuldade está relacionada com o funcionamento do nosso cérebro: tendemos a compreender melhor aquilo que se assemelha a nós.

Esta situação agrava-se nos dias de hoje, num contexto de crescente desconexão em relação aos mundos animal e vegetal.

Foi, aliás, com surpresa que constatei que mesmo crianças de escolas situadas em vilas rurais apresentam um conhecimento muito limitado das plantas e poucos hábitos de brincar na terra.

Acredito na importância de começar pelo que nos rodeia, pelo lugar que habitamos todos os dias, para que o espanto perante a beleza da natureza possa acontecer no recreio da escola, no caminho entre casa e escola, numa varanda ou num vaso dentro da sala — afinal, nem todas as crianças têm um bosque por perto. Por essa razão, uma das atividades comuns a todas as oficinas era um tempo dedicado à observação das plantas que crescem no recreio da escola.

Infelizmente, a maioria dos recreios escolares é quase totalmente pavimentada. Algumas árvores de grande porte oferecem sombra e oxigénio, mas, para além delas — muitas vezes rodeadas de pavimento até muito perto do tronco — existe pouco espaço para outras plantas crescerem, pouca terra para observar. Ainda assim, dezenas de espécies encontram frinchas no cimento, nas paredes, junto ou sobre os troncos das árvores, onde conseguem germinar e crescer.

A maioria destas plantas pertence à grande

família das plantas ruderais.

As plantas ruderais crescem espontaneamente em ambientes perturbados pela atividade humana. Muitas são comestíveis ou desempenham um papel fundamental na regeneração dos solos, pois, com as suas raízes abrem e oxigenam o solo e ao morrerem, devolvem nutrientes preciosos ao terreno.

Felizmente, apesar do cimento, do pavimento, das vedações e dos muros, uma hora não é suficiente para observar, cheirar, tocar, desenhar e descobrir a vida que cresce nos cantos, nas frinchas, nas paredes e nos troncos. As plantas ruderais ensinam-nos sobre resiliência e sobre a importância de cada elemento — por mais pequeno e aparentemente insignificante — dentro de um ecossistema.

Observar a força da natureza que insiste em crescer em todos os cantos, a sua selvajaria perante as tentativas de controlo impostas pelo urbanismo, foi o que fizemos.

Observámos, tocámos, cheirámos.

As crianças achavam de conhecer bem o seu recreio: brincam ali todos os dias. No

entanto, mesmo as brincadeiras são condicionadas pela arquitetura do espaço e pela gestão escolar. A presença de um campo de futebol, a proibição de aceder a zonas “sujas” (ou seja, com terra) e as vedações à volta das árvores parecem contribuir para um afastamento progressivo das crianças em relação à terra. Porquê? A resposta implicaria um discurso aprofundado sobre escolhas políticas e estruturais que não cabe neste texto.

O que considero fundamental sublinhar, neste contexto, é que um grupo de crianças pode passar uma hora inteira entusiasmado e atento no pequeno espaço de terra que rodeia o tronco de uma árvore. Nessa hora, as crianças podem adquirir inúmeros conhecimentos que permanecem de forma muito mais marcante na memória, precisamente por terem sido vividos e não ensinados.

Para a maioria das crianças com quem trabalhei, esta experiência foi vivida como uma novidade.

Por isso, considero essencial que este tipo de momento se torne uma prática capaz de contaminar os hábitos escolares. Espero que as oficinas possam ter impacto não só nos alunos, mas também nos professores,

sugerindo práticas que possam ser adaptadas a outras disciplinas.

Como estas experiências são inspiradas pelas práticas artísticas?

O meu trabalho parte da prática das artes performativas. É uma prática que requer a ativação de todos os sentidos e o trabalho em sinergia de corpo e mente, além disso é uma prática que procura constantemente cruzar disciplinas e criar ligações. A escuta e a observação do Outro, que pode ser uma planta, uma pessoa, um animal ou até um material, são parte integrante da prática.

A arte que pratico estimula uma relação sensorial e física com o que nos rodeia — algo que estamos a perder e que não podemos esquecer. A criação de uma relação viva com os materiais, tal como com os corpos, o espaço e as coisas de que o mundo é feito, parafraseando Annie Albers (Black Mountain College), constitui o ponto de partida para a criação de ações performativas.

È este tipo de relação que procuro partilhar com as crianças nas oficinas e para isso sirvo-me dos exercícios desenvolvidos por artistas para estimular esta sensibilidade.

No final desta fase da oficina, sentámo-nos no chão do recreio para partilhar as descobertas.

Sentados no chão, sentimos o ar, o frio, o sol nos olhos.

A atividade não se limita aos seus objetivos iniciais; desdobra-se e gera novas experiências em todas as suas fases.

È preciso estar em estado de escuta e acompanhar as possibilidades geradas no momento pelo ambiente ou pelas crianças.

Uma oficina tem muito em comum com um espetáculo.

O encenador russo Nikolai Karpov (2007), que ensinava um método rigoroso influenciado por Stanislavski e Meyerhold, dizia que, antes de um espetáculo, era necessário preservar sempre cinco por cento de improvisação. A improvisação nasce do encontro com o público, com o momento, com a energia que se instala no espaço.

Cito também o pedagogo e artista Elliot Eisner, que afirma:

“Nas artes, os fins podem seguir os meios. Pode-se agir, e o próprio ato pode sugerir fins — fins que não precedem o ato, mas o seguem. Nesse processo, os fins mudam; o trabalho oferece pistas que se passa a perseguir. De certo modo, entrega-se ao que o trabalho em processo sugere. Esse processo de mudança de objetivos enquanto se realiza o trabalho é o que Dewey chamou de “propósito flexível”

Numa oficina com crianças, é fundamental permitir que a oficina se transforme a partir dos estímulos que surgem ao longo da mesma.

Quando proponho uma oficina, a escola aceita uma alteração no quotidiano das crianças — e tenho a responsabilidade de honrar essa abertura. Não faz sentido propor uma oficina que se assemelhe a uma aula.

A oficina, tal como um espetáculo, não serve para ensinar uma disciplina, mas para abrir janelas, levantar perguntas, sem oferecer respostas fechadas, mostrando caminhos possíveis às crianças — e, possivelmente, também aos professores.

Só através de uma escuta atenta do público

a oficina se torna matéria fértil, capaz de crescer em conjunto com quem participa.

Regresso a sala de aula: o tempo para criar

Elliot Eisner (2002), citando o historiador de arte Sir Herbert Read, afirma que o objetivo da educação seria a preparação de artistas:

Queremos dizer indivíduos que desenvolvam ideias, sensibilidades, habilidades e imaginação para criar trabalhos bem proporcionados, habilmente executados e imaginativos, independentemente do domínio em que atuem.



De regresso à sala de aula, cruzamos a experiência vivida no recreio com a imaginação, dando origem a uma nova criação. Para isso, propunha materiais diversos (cartolina colorida, pastéis de óleo, recortes de jornais) e referências visuais ou técnicas (imagens de livros de arte, técnicas de estampagem, escrita ou desenho).

Todo o artista sabe que o conhecimento dos materiais e a sua escolha são passos fundamentais para um bom resultado. A utilização de pastéis de óleo em vez de lápis, por exemplo, altera imediatamente a abordagem da criança ao desenho. A mudança da cor ou do formato do papel é, muitas vezes, suficiente para abrir novas possibilidades criativas. É importante equilibrar a contenção das propostas com a introdução de novos estímulos. A criatividade é estimulada pelos limites, mas cada proposta exige os materiais certos. Para estimular as crianças a criar algo que não seja o que estão habituados, é preciso mudar um pouco as ferramentas.

Uma das principais características do artista, segundo Eisner, é a capacidade de compor relações qualitativas que satisfaçam um determinado propósito. E é precisamente esse o objetivo do momento final da oficina: criar ligações entre as experiências físicas vividas

no recreio, as referências propostas pela formadora e a imaginação das crianças, para, através da utilização criativa dos materiais, gerar algo novo — seja um desenho, um conto ou uma dança.

Conclusões

Este projeto nasceu do desejo de criar, no contexto da escola pública, um espaço para vaguear, observar e dar tempo à experimentação. A maior dificuldade encontrada foi, precisamente, a falta de tempo e de continuidade.

É possível lançar uma semente numa única hora de oficina? Qual é o impacto real deste tipo de experiência na vida das crianças e da escola?

Deixo estas perguntas em aberto, pois serão as crianças e os professores que trabalham diariamente na escola quem melhor poderá refletir sobre elas.

Ainda assim, acredito que as crianças e as escolas são lugares profundamente férteis e que, mesmo quando se trata apenas de uma semente, esta acaba por encontrar caminho para crescer — tal como continuam a crescer as plantas ruderais nos recreios das escolas.

Posso, no entanto, falar do impacto que este projeto teve em mim, enquanto formadora e artista.

Sem dúvida, as oficinas “Debaixo dos meus pés” foram uma oportunidade de aprendizagem ímpar. Permitiram-me compreender melhor as limitações e as potencialidades do contexto escolar público português e perceber como construir propostas que verdadeiramente ecoam nas crianças.

Geraram ideias para novas oficinas e possibilitaram moldar e aprofundar, ao longo do ano, as diferentes versões desta oficina.

Senti com clareza que este movimento do teatro — o nosso espaço de conforto — em direção à escola é fundamental. Sem abdicar de convidar as crianças ao teatro, uma experiência única e insubstituível, entrar no seu quotidiano com outras ferramentas é, sem dúvida, uma experiência transformadora para todos os envolvidos.

Para ser criativo, uma folha em branco não basta — e ainda menos uma folha com uma figura impressa para colorir. É preciso experienciar o mundo, treinar e experimentar técnica diferentes, descobrir o que outros artistas fizeram. Costuma dizer-se que as

crianças têm uma grande imaginação, e é verdade, mas essa imaginação precisa de ser nutrida, alimentada, exercitada.

Imaginar é criar ligações inesperadas entre coisas que já existem; se a experiência do mundo é limitada, também o será a capacidade de criar essas ligações — e, com elas, a imaginação e a criatividade.

Se queremos crianças capazes de agir como artistas em tudo o que fazem, capazes de responder aos problemas de forma criativa, é fundamental sair da sala de aula, afastá-las dos ecrãs e proporcionar experiências diretas com a realidade.

Mesmo que isso implique voltar para casa com as unhas cheias de terra.



Referências bibliográficas

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind (2nd ed.). Yale University Press.

Hopkins, R. (2019). From what is to what if: Unleashing the power of imagination to create the future we want. Chelsea Green Publishing.

Munari, B. (1977). Fantasia. Einaudi.

Mancuso, S. (2016). Verde brillante: Una guida alla neurobiologia vegetale. Mondadori.

Paul, A. M. (2012). Your brain on fiction: How stories shape our minds. Harper.

Wandersee, J. H., & Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness. The American Biology Teacher, 61(2), 82–86. <https://doi.org/10.2307/4450626>

Karpov, N. (2007). Lezioni di movimento scenico. Titivillus



As imagens presentes no artigo foram tiradas ao longo das oficinas nas escolas por professoras e pela formadora C. Givone, excepto as fotos das páginas 8 e 11 que são de João Cruz e foram tiradas no contexto de oficinas no espaço CAMPO, sede da Fogo Lento-associação cultural.

SO(U)LO: Cultivando identidad en contextos vulnerables. Experiencia de mediación artística en una casa hogar del Perú

Ariana Katherine Rojas Choque

Resumen

Introducción: Para que los jóvenes puedan afrontar los retos globales actuales, como defender sus territorios (ya sea una casa, un barrio o una ciudad), es fundamental construir una fortaleza emocional y cultural sólida desde el individuo y la identidad. Sin embargo, en contextos donde la base familiar es inexistente, esta construcción se vuelve un desafío crítico. En el Perú, hemos desarrollado “Florecer Juntas”, un proyecto de mediación artística en una casa hogar de adolescentes. Ante la carencia de un entorno familiar estable, el proyecto transforma esta vulnerabilidad en un proceso de regeneración identitaria. Al proponer la creación de un territorio emocional seguro, la mediación artística permite a las participantes construir una autonomía resiliente. Al fortalecer esta base, convertimos la vulnerabilidad en fuerza: cada adolescente se transforma en una agente activa, capaz de proteger su propio “territorio” y de incidir positivamente en el mundo en que habita. Metodología: La propuesta se basa en cuatro sesiones de acompañamiento horizontal centradas en el autoconocimiento. Mediante la reflexión guiada y las prácticas artísticas, las participantes transitan desde la exploración de la autoestima hacia

la consolidación de su “voz interna”. Esta metodología transforma el entorno institucional en un “territorio de cultivo emocional”, facilitando la transición de un diálogo interno fragmentado hacia la proyección de un futuro autónomo. Resultados: La intervención, de enfoque mixto, empleó la Escala de Autoestima de Rosenberg, evidenciando una mejora significativa en la autovaloración. Esto se complementó con un panel anónimo (reflexión individual mediante post-its) y una obra colectiva que actuó como ancla de cohesión. Los resultados demuestran que, al igual que los suelos requieren regeneración, el bienestar emocional en contextos de acogida demanda mediación artística para reconstruir el sentido de pertenencia.

Palabras clave: Mediación artística, Identidad, Contextos vulnerables, Infancia, Investigación artística, Territorio de cultivo emocional, Perú

1. Introducción:

La educación estética tiene un rol importante en el desarrollo integral de las infancias y adolescencias. Desde mi perspectiva, las artes funcionan como un lenguaje único y poderoso para expresar narrativas y emociones que las palabras no alcanzan a abarcar. Se plantea un modelo pedagógico en el que las participantes son capaces de aprender de una manera más significativa a partir de su propia experiencia e historia personal, influyendo directamente en la forma en la que interactúan frente a una nueva experiencia de aprendizaje (Eisner, 2004). Un efecto positivo de las experiencias artísticas en los adolescentes es que pueden aprender a reconocer su sensibilidad y mejorar la percepción frente a su mundo, sus relaciones y emociones (Eisner, 2004). En ese sentido, considero que la experiencia de comprender y crear arte es capaz de expandir la conciencia del ser humano al permitirles tener un espacio de expresión libre que las ayude a plasmar sus emociones e imaginación (Eisner, 2004).

En el marco 38.º Encuentro de la APECV, nos invita a tender puentes entre las perspectivas sobre los suelos, las artes y la educación desde una visión local y global. Por ello, resulta imperativo reflexionar sobre aquellos

entornos de acogida que habitan nuestras infancias. Para sembrar proyectos de educación artística con verdadero sentido es necesario entender que la identidad y el territorio-cuerpo constituyen el primer suelo o base que habitamos como personas. Si este sustrato primario carece de la seguridad afectiva debido a dinámicas de desprotección familiar, el crecimiento autónomo y el desarrollo personal se torna vulnerable.

En el Perú la realidad que atraviesan las infancias exige respuestas pedagógicas urgentes. Según los datos de la Encuesta Nacional sobre las Relaciones Sociales (ENARES), el 68.9% de las niñas y niños de 9 a 11 años, así como el 78% de las y los adolescentes de 12 a 17 años, han sido víctimas de violencia física y/o psicológica dentro de sus propios hogares alguna vez en su vida (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2020). En este mismo panorama de realidad social se constata que el índice de tolerancia social hacia la violencia dirigida a niños, niñas y adolescentes alcanza un alarmante 58.5% en la población adulta (INEI, 2020).

Cuando el Estado interviene frente a estas menores provenientes de estos entornos hostiles para insertarlas en centros de acogida residencial o casas hogares, se le exige socialmente una rápida adaptación

y una autonomía resiliente durante su día a día. No obstante, se tiende a invisibilizar que las personas procedentes de entornos vulnerables marcados por el abuso y la desprotección ya arrastran una alta posibilidad de manifestar síntomas de depresión como consecuencia directa de esas vivencias (Quispe, 2022). Frente a este suelo agrietado, definiendo que la enseñanza de valores y competencias para la expresión debe darse mediante una educación que logre un equilibrio entre los distintos contextos de diversidad y desigualdad cultural (Aguirre et al., 2010).

Sostengo que el arte es una vía vital para entender y moldear al mundo por ello planteo la educación artística como parte de un modelo pedagógico que funciona como una experiencia transformadora para individuos o comunidades que buscan reconstruir sus entornos personales y colectivos a través de nuevas perspectivas (Aguirre et al., 2010). Asimismo, reconozco que las artes tienen el potencial como herramientas para la intervención social y el desarrollo comunitario porque fomenta la autonomía ciudadana y la creación de redes de apoyo que auxilian al sentido de pertenencia transformando así realidades colectivas desfavorecidas (Abad, 2010). De esta manera, las prácticas

artísticas son un motor para la consolidación de la identidad cultural pues sirven como un medio ideal y cercano para abordar problemas de colectivos y diseñar nuevas soluciones (Rodríguez, 2010).

Cuando desarrollo la práctica artística con comunidades vulnerables compruebo que ese impacto positivo se multiplica pues se activan dinámicas esenciales como el interés por la cultura el aprendizaje colaborativo y el fortalecimiento de autoestima (Figueras Ferrer, 2022). Esta creatividad ligada al compromiso social impulsa una transformación cultural capaz de construir una sociedad más creativa y ecosostenible (Figueras Ferrer, 2022). Es así que las ideas se relacionan directamente con la identidad individual al trabajar una creación artística, que tanto a la persona como a su entorno (Ángel, 2016).

Bajo estas premisas en el año 2023 se fundó la organización juvenil Arenita y Nagel dibujan, que mediante el proyecto “Floreecer Juntas”, se logró propiciar un proceso reflexivo en torno a la identidad individual de un grupo de adolescentes de una casa de acogida. Esa experiencia quedó plasmada en bitácoras y creaciones artísticas donde se registraba el aprendizaje de la práctica estética de manera personal y colectiva (Ángel,

2016). Con este dispositivo de investigación y mediación artística, busco compartir esta experiencia artística comunitaria que permite rehabilitar el tejido afectivo de entornos de alta vulnerabilidad social en el Perú.

2. Metodología

Para abordar la complejidad de las realidades habitadas por las menores en el centro de acogida, el diseño de este trabajo se basó en la Investigación Basada en las Artes (IBA) y se complementa con la observación participante. Esta ruta metodológica nos permite entender cómo la creación artística es un vehículo primordial para la producción del conocimiento para la introspección del territorio-cuerpo y la transformación comunitaria.

El proceso de mediación artística se estructura a partir de un primer acercamiento diagnóstico con los profesionales de la institución, este lazo inicial respaldado por el equipo psicopedagógico de la organización es crucial para identificar las problemáticas latentes en la salud mental y las necesidades afectivas específicas de la población seleccionada es una comunidad compuesta por 10 niñas y adolescentes cuyas edades están entre los 11 y los 18 años de edad y a partir

de ese diagnóstico previo diseñamos una intervención que entrelaza el soporte psicológico con la libre expresión artística a través de un ciclo de cuatro encuentros formativos.

El dispositivo central y la recolección de vivencias y memoria está en el diseño de bitácoras de mediación que al finalizar cada jornada el equipo de voluntarias y mediadoras registra unos cuadernos de campo con anotaciones cualitativas sobre el clima del taller fotografías del proceso y reflexiones compartidas así mismo de manera voluntaria las participantes adolescentes nos entregan alguna de sus producciones estéticas al finalizar la sesión para que formen parte de este registro. El análisis de interpretativo de las obras estudia la composición los espacios vacíos la elección de palabras y las dinámicas del uso del color no se busca comprender un diagnóstico clínico sino comprender el lenguaje simbólico de cada participante conocer cómo se sentían y evaluar pedagógicamente la pertenencia la pertinencia de nuestras estrategias efectivas para los siguientes encuentros.

3. Desarrollo de “Florece Juntas”

La propuesta se materializó en cuatro sesiones de co-creación articuladas alrededor de

pilares fundamentales para la reconstrucción del tejido interior. En cada encuentro, las participantes exploraron conceptos de cuidado, autopercepción y redes de apoyo utilizando las artes plásticas para resignificar las fronteras de su propia identidad.

Sesión 1: Autoestima / Collage

En esta sesión inicial abordamos los diferentes tipos de autoestima y las dimensiones de la autovaloración personal enfocándonos en la primera aproximación psicológica y emocional que las menores necesitaban para materializar estos conceptos abstractos y empezar a sanar el sustrato del territorio-cuerpo. Utilizamos la técnica del collage, esta práctica artística prometió a los participantes rasgar, seleccionar y reconfigurar imágenes, asumiendo el acto de componer el papel como una metáfora de reconstrucción de su propia imagen interna. Dado que el primer acercamiento resulta complejo para acceder a los sentimientos de las personas en contextos vulnerables, el collage facilitó un canal de comunicación no verbal sumamente orgánico.



Figura 1. Proceso de creación del collage individual.

Sesión 2: Amor Propio / Óleo Pastel

Este encuentro se centró en la conceptualización y la puesta en práctica del amor propio en la vida cotidiana, reforzando prácticas de autocuidado y reconocimiento físico y afectivo. La exploración plástica se realizó a través del óleo pastel, un material que, por su textura grasa, calidez y maleabilidad, exigió un contacto directo y táctil de las manos con el espacio de creación. De este modo, el acto de difuminar e impregnar el pigmento funcionó como un ejercicio de reconocimiento sensorial, conectando la mente con el territorio-cuerpo de cada adolescente. Además, se exploraron motivos botánicos para materializar el concepto de florecer desde el amor propio.

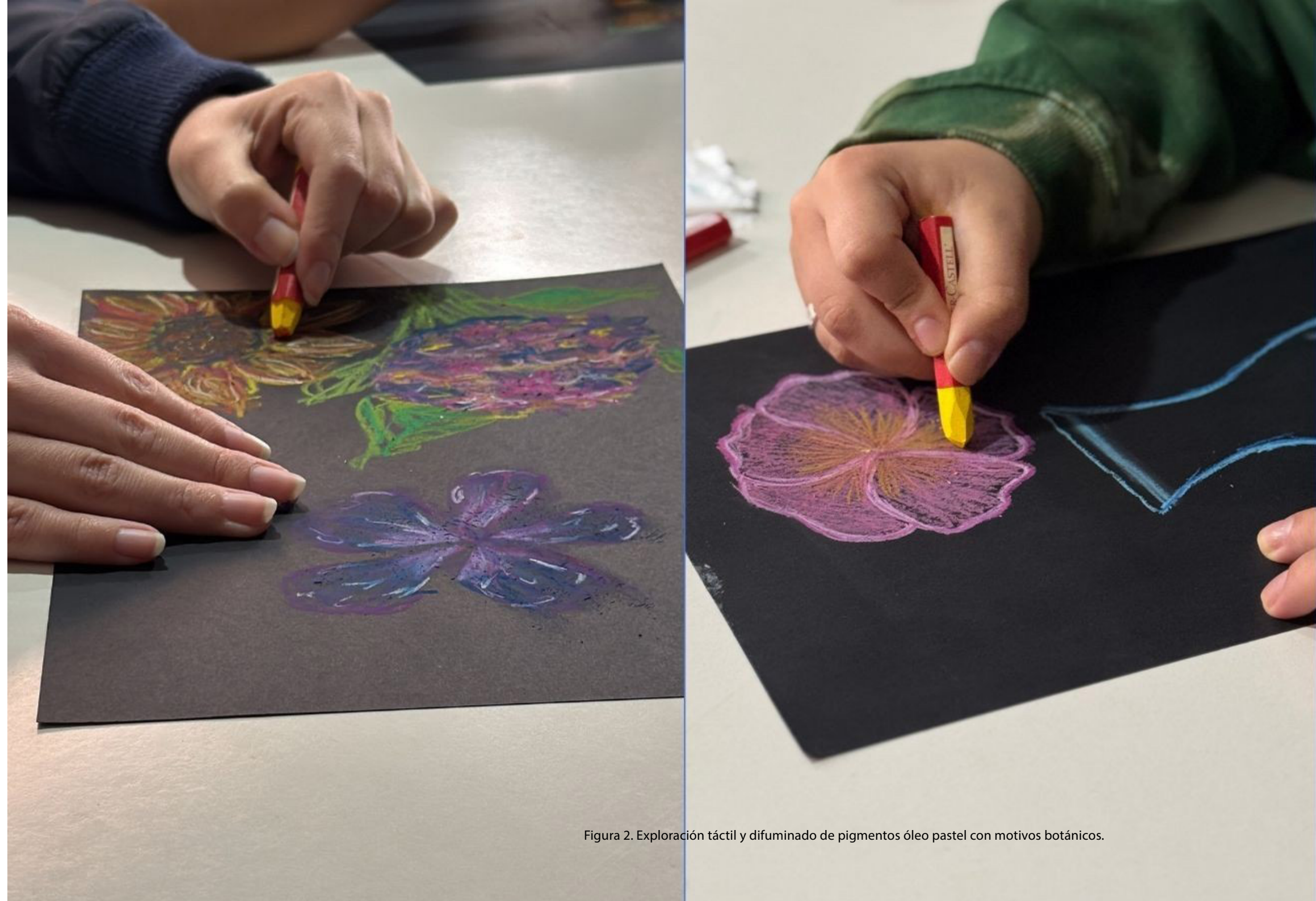


Figura 2. Exploración táctil y difuminado de pigmentos óleo pastel con motivos botánicos.

Sesión 3: Identidad/Tape Painting

Dedicada a la autoreflexión bajo la premisa de "¿Qué me gustaría decirme todos los días?", durante la sesión se trabajaron intensamente las palabras de motivación y apoyo personal. La técnica empleada fue el tape painting donde las elecciones de color y el acto físico de limitar zonas con cintas adhesivas sirvieron como herramienta visual para que las participantes aprendieran a marcar sus propios límites individuales, consolidando y protegiendo el espacio sagrado de su territorio-cuerpo frente a la hostilidad del entorno exterior.



Figura 3. Uso de cintas adhesivas para la delimitación de límites y escritura de frases asertivas.

Sesión 4: Libertad Emocional/Pintura acrílica

La sesión de cierre se enfocó en el concepto de colectivo, la red de apoyo real dentro de la casa de acogida y el valor de una familia elegida, buscando generar en ellas un horizonte de esperanza y la certeza de que son capaces de reconocer sus propios estados emocionales. La técnica empleada fue la pintura acrílica, sirviendo como el canal final para expandir el movimiento corporal y plasmar la liberación de sus sentimientos, tanto de manera individual como grupal, en un lienzo compartido. Este acto simbólico y plástico unificó los territorios-cuerpos de las participantes en una sólida red afectiva comunitaria.



Figura 4. Co-creación del lienzo compartido mediante la técnica de pintura acrílica colectiva.

4. Resultados

Para evaluar el impacto de la intervención social basada en la mediación artística, se implementó un enfoque metodológico mixto. A nivel cuantitativo, se aplicó la Escala de Autoestima de Rosenberg en 2 momentos claves, y a nivel cualitativo, se recogieron las narrativas y percepciones directas de las participantes mediante el uso de bitácoras y notas reflexivas al cierre de cada sesión.

4.1. Análisis Cuantitativo: Test de Autoestima de Rosenberg

Los datos recopilados reflejan una evolución significativa y positiva en los niveles de autovaloración de las participantes entre la primera y la segunda medición.

- Sesión de inicio: Los resultados iniciales evidencian la vulnerabilidad emocional del grupo. Un 40% de las adolescentes puntuó en la categoría de autoestima baja, mientras que el 60% restante se ubicó en un nivel de autoestima media. Ninguna participante registró niveles de autoestima alta en este primer acercamiento.
- Sesión de cierre: Tras los procesos de experimentación artística, el panorama

cuantitativo se transformó notablemente. La categoría de autoestima baja se redujo al 0%. El nivel de autoestima media absorbió al 80% del grupo y se registro un 20% de participantes en el rango de autoestima alta.

Esta transición demuestra que las prácticas artísticas actuaron como un catalizador efectivo para estabilizar y elevar la autopercepción general de la comunidad.

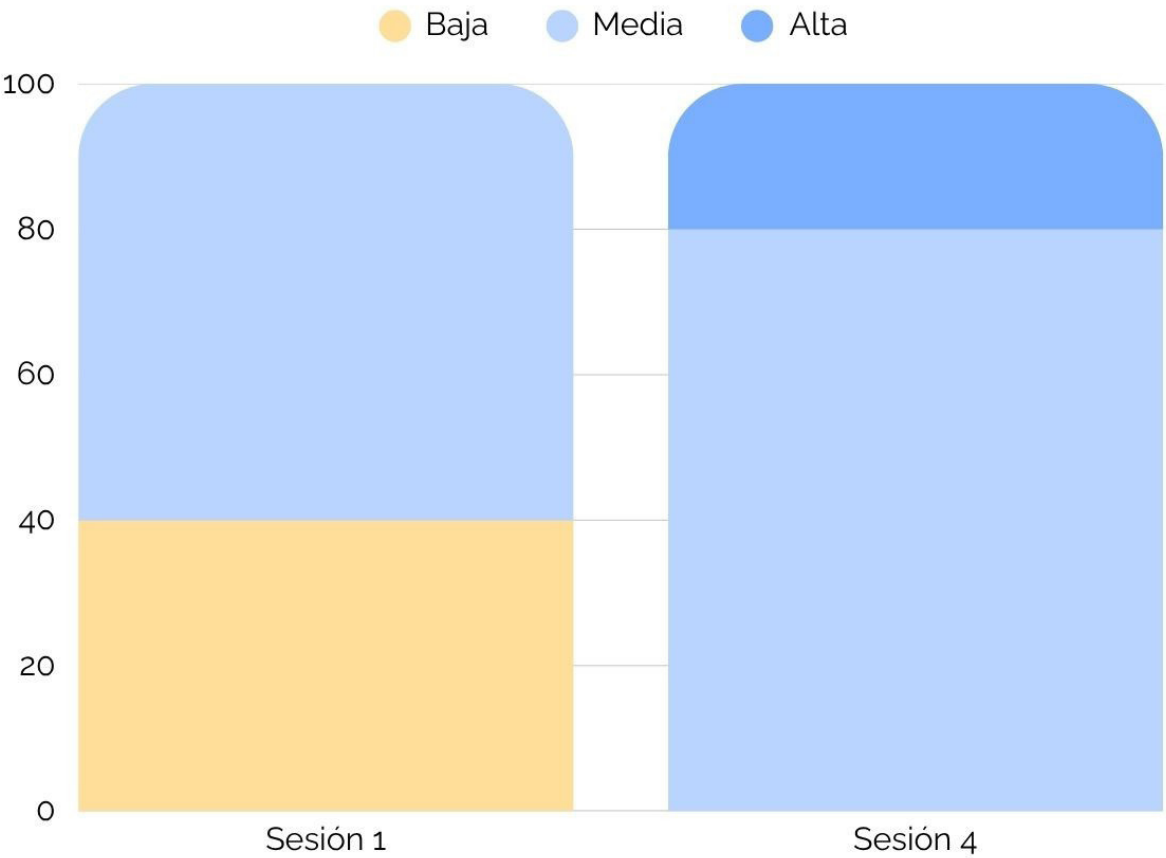


Figura 5. Resultados comparativos de la Escala de Autoestima de Rosenberg entre la evaluación inicial y la evaluación final.

4.2. Análisis Cualitativo: Narrativas del proceso creativo

El componente cualitativo, registrado a través de los testimonios directos de las menores en un espacio reflexivo, permite comprender las dimensiones subjetivas y afectivas que provocaron los cambios numéricos anteriores. De los testimonios analizados se desprenden tres categorías emergentes:

- Reconfiguración de la identidad y autovvaloración: Las participantes vinculan directamente la experiencia artística con la validación de su propia historia. Expresiones como “Que tenemos que saber que nuestra identidad es valiosa” o el autoreconocimiento en frases como “Me siento como un artista profesional como Da Vinci” demuestran que el taller ofreció un espejo dignificante para reconstruir su imagen interna.
- El arte como refugio de regulación emocional y alivio del territorio-cuerpo: La práctica estética operó de forma directa sobre la ansiedad y las tensiones corporales acumuladas. Los testimonios reflejan estados de bienestar inmediato: “Me sentí relajada, me divertí”, y “Me sentí en paz pintando y escuchando las olas del mar, me llevo un

lindo recuerdo”. El entorno sonoro y plástico propició un canal orgánico de calma, habilitando el espacio desde el disfrute sensible.

- Apertura hacia el futuro y la creatividad: El tránsito por el taller no solo sanó discursos del pasado, sino que habilitó una mirada proyectiva y resiliente. Una de las menores destacó: “Me di cuenta de que hay muchos lugares que aún tengo por explorar” y que sumado a “Aprendí a ser más creativa, aprendí a subir la autoestima, etc”, constata que la mediación artística expandió su horizonte de posibilidades.

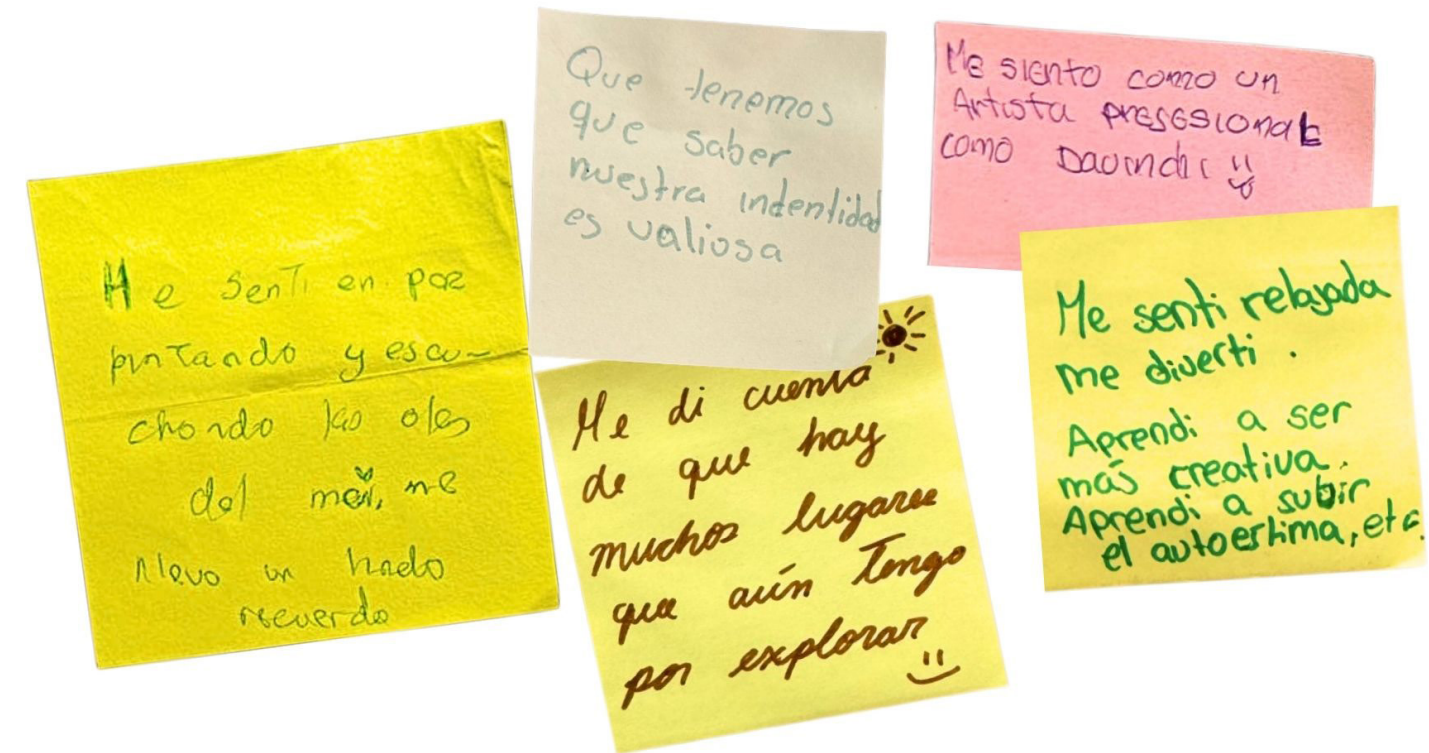


Figura 6. Registros cualitativos y testimonios visuales mediante notas reflexivas de las participantes al cierre de los encuentros.

5. Conclusiones

- Eficacia de la mediación artística: Los resultados cuantitativos derivados del test de autoestima de Rosenberg confirman que el arte, asumido como una práctica transformadora y no solo estética, es una herramienta con alta capacidad de intervención social en entornos vulnerables.
- El proceso por encima del objeto: Las narrativas de las participantes validan que el beneficio integrador no solo está en una educación artística técnica, sino en la vivencia del proceso creador (rasgar, pintar, componer). El espacio del taller se consolidó como un dispositivo seguro para dialogar con los propios sentimientos sin las barreras del lenguaje verbal estructurado.
- Sanación del territorio-cuerpo e identidad: A través de la metáfora y la creación plástica, las adolescentes lograron exteriorizar y reconfigurar contenidos emocionales complejos vinculados a sus historias personales. La experiencia artística compartida demuestra ser un motor eficiente para el fortalecimiento cívico y el reajuste de sus relaciones vitales, devolviendo el sentido de dignidad, autonomía y pertenencia comunitaria.

6. Referencias:

- Abad, J. (2010). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 17-24). Fundación Santillana.
- Ángel, E. (2016). Retrato e identidad: reconociendo el retrato y sus elementos [Tesis de licenciatura, Universidad Alberto Hurtado]. Repositorio Institucional UAH. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/23908>
- Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.
- Figuera Ferrer, E. (2022). Prácticas Artísticas como Herramientas de Empoderamiento en Colectivos Sociales Vulnerables. BRAC: Barcelona Research Art Creation, 10(1), 83-99. <https://doi.org/10.17583/brac.6886>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES) 2019: Principales resultados. INEI
- Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. G. (Coords.). (2010). Educación artística, cultura y ciudadanía. Fundación Santillana.

Rodríguez, F. (2010). Construcción ciudadana y educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 25-30). Fundación Santillana.

Quispe Caballero, Y. (2022). Resiliencia y sintomatología depresiva en adolescentes y jóvenes institucionalizados de casas de acogida de índole religioso. Perú - 2021. Universidad Privada Norbert Wiener. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.13053/5859>

No hay lugar como el hogar

Arianna Di Moia, Estrella Soto Moreno, Alba Stella Trussi

Resumen

Este texto reflexiona sobre el concepto de hogar como espacio físico, simbólico y político. A partir de una perspectiva antropológica e histórica, el hogar es presentado no solo como refugio y lugar de protección, sino también como una estructura cultural capaz de generar fronteras, identidades y conflictos. El análisis dialoga con las teorías de Ian Hodder sobre la domesticación del espacio y con las reflexiones de bell hooks en *Homeplace: A Site of Resistance*, donde el hogar aparece como un lugar de resistencia y dignidad frente a la opresión racial y social. En contraste y paralelo con Simone de Beauvoir, el texto explora la relación entre domesticidad, género y poder, mostrando cómo ciertos espacios marginales pueden transformarse en lugares activos de cuidado, conciencia y afirmación colectiva.

Finalmente, a través de las figuras de Baba y Vittorio, se propone una visión del hogar como experiencia relacional capaz de transformar el pensamiento, la identidad y la convivencia social.

Palabras clave: hogar; resistencia; bell hooks; espacio doméstico; identidad; memoria; marginalidad; lugar antropológico.

1. El Hogar como Refugio y Construcción Cultural

El concepto de hogar es quizás uno de los más cercanos no solo al ser humano, sino a todo ser vivo. El hormiguero, el nido, la colmena o la madriguera representan distintas formas de refugio. Más precisamente, el hogar puede entenderse como cualquier espacio que elegimos porque nos proporciona seguridad. Todos conocemos la sensación de “sentirse en casa”, aunque no necesariamente ocurra dentro de nuestra propia casa. Podemos sentirnos en casa junto a alguien que nos transmite amor y protección, frente a una luz familiar, un color o una sensación que nos reconforta. Estamos en casa en los brazos de alguien o al compartir un alimento que asociamos con la memoria y el cuidado. Surge entonces una pregunta fundamental: ¿qué significa realmente el hogar para los seres humanos?

A lo largo de la historia, el hogar ha adoptado múltiples formas. En el Paleolítico, el ser humano habitaba cuevas; en el Mesolítico, construía refugios con ramas y pieles; y en el Neolítico comenzaron a aparecer viviendas de barro y ladrillo. Cuando las comunidades comprendieron que la cooperación aumentaba sus posibilidades de supervivencia, surgieron los primeros asentamientos, que

con el tiempo dieron origen a pueblos, ciudades y, finalmente, a las metrópolis contemporáneas.

Sin embargo, un concepto nacido para proteger y reunir también ha servido para dividir. Hoy, al observar un mapa del mundo, es posible identificar numerosos conflictos vinculados a la idea de hogar entendido como territorio de identidad y pertenencia. El conflicto entre Israel y Palestina, la guerra entre Rusia y Ucrania o la disputa por Cachemira entre India y Pakistán son algunos ejemplos de cómo distintos pueblos consideran una misma tierra como su hogar histórico y cultural. De este modo, se construyen fronteras - visibles e invisibles - entre aquello que pertenece al espacio seguro y aquello que se percibe como amenaza.

Ian Hodder, arqueólogo británico y referente de la arqueología postprocesual, sostiene en *The Domestication of Europe* (1990) que, desde el Neolítico, la casa dejó de ser únicamente un refugio físico para convertirse en un sistema simbólico. El concepto de domus se opone a agrios - lo salvaje - y establece una separación entre un interior domesticado y un exterior asociado al peligro y la incertidumbre. Dentro del hogar se organizan los recursos, la naturaleza y las relaciones humanas; fuera permanece aquello que

no puede controlarse. De esta distinción surge también la oposición entre “nosotros” y “ellos”, origen de múltiples jerarquías y conflictos sociales.

2. Fronteras, Miedo Y Violencia

El desconocido permanece fuera del hogar porque representa aquello que no conocemos y, por lo tanto, aquello que tememos. Muchas tradiciones populares expresaban esta necesidad de protección mediante rituales simbólicos, como trazar líneas de sal o ceniza frente a la puerta para alejar los espíritus malignos. Cuando aquello que se encuentra afuera amenaza nuestra seguridad, surge el impulso de enfrentarlo o neutralizarlo. Así, el miedo puede transformarse en odio y violencia. El ser humano es también esta contradicción: cuidado y afecto dentro del propio “nido”, agresividad y destrucción fuera de él.

3. El Hogar Como Resistencia: Bell Hooks Y El Espacio Doméstico

En este contexto resulta fundamental el

pensamiento de bell hooks (1952-2021), escritora, teórica feminista y activista estadounidense. Nacida en Kentucky bajo el nombre de Gloria Jean Watkins, adoptó el seudónimo bell hooks en homenaje a su bisabuela. En su ensayo *Homeplace: A Site of Resistance* (1990), incluido en la obra *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*, hooks analiza el hogar no solo como espacio físico, sino como lugar de cuidado, protección y resistencia construido históricamente por mujeres negras frente a la violencia de la supremacía blanca.

Durante los años sesenta, en plena segregación racial en Estados Unidos, los espacios públicos estaban profundamente marcados por la separación entre blancos y negros. Sin embargo, fue también el período del Movimiento por los Derechos Civiles y de la lucha contra la discriminación racial. hooks recuerda las vías del tren de su ciudad como una frontera física y psicológica: eran los afroamericanos quienes debían cruzarlas diariamente para trabajar al servicio de las familias blancas.

En *Homeplace: A Site of Resistance*, hooks describe el trayecto hacia la casa de su abuela Baba. Ese recorrido implicaba atravesar espacios dominados por la mirada blanca

y por el miedo constante a la humillación. Frente a esa violencia cotidiana, la casa de Baba aparecía como un espacio de ternura, dignidad y protección.

En hooks, el hogar pertenece especialmente a las mujeres. Lejos de ser un detalle secundario, es dentro de la casa donde se desarrolla aquello más esencial para la vida humana: el cuidado de las personas.

En paralelo, Simone de Beauvoir señalaba en *El segundo sexo* (1949) que las mujeres habían sido históricamente confinadas al espacio doméstico, mientras los hombres ocupaban el espacio público. Para De Beauvoir, esta condición representaba una forma de opresión que limitaba la realización individual de las mujeres burguesas de mediados del siglo XX.

bell hooks, en cambio, muestra cómo las mujeres negras transformaron esa imposición en un espacio de resistencia y afirmación colectiva. Aunque obligadas a servir a una sociedad racista, preservaron el hogar como un lugar de cuidado mutuo, sanación y dignidad. El hogar se convierte así en una práctica política cotidiana frente a la opresión racial y sexista.

Sin embargo, esta resistencia no necesariamente adopta una forma violenta. Resistir también puede significar aprender de la condición de marginación y transformar activamente el espacio que se habita. Cuando las personas son empujadas hacia los márgenes sociales, pueden convertir ese margen en un lugar de conciencia, presencia y afirmación de sí mismas.

Baba no sabía leer ni escribir, pero enseñó a su nieta a reconocer la belleza, entendida como “un malestar del corazón que hace real nuestra pasión”. Para ella, el hogar era el lugar donde se aprende a mirar verdaderamente y, a través de la mirada, a conocerse a uno mismo. Aprender a ver implica desarrollar conciencia, comprenderse y aceptar la propia sensibilidad.

4. Habitar, Mirar y Transformar

El hogar, entendido como concepto cultural, ha sido históricamente una fuerza capaz tanto de unir como de dividir individuos y comunidades. Más que una metodología de transformación social, el hogar ha funcionado siempre como un dispositivo de formación del pensamiento y del comportamiento;

los espacios que habitamos participan activamente en la construcción de nuestra percepción cotidiana, de nuestros vínculos y de nuestra identidad.

Marc Augé define los lugares antropológicos como espacios identitarios, relacionales e históricos: en estos espacios, las personas se reconocen, construyen vínculos pero sobre todo, comparten una memoria colectiva.

En este sentido, el hogar puede entenderse como la máxima expresión del lugar antropológico: un espacio construido lentamente a través del tiempo, modelado por necesidades prácticas, afectivas y relacionales.

La experiencia de Vittorio, relacionada al centro social y cultural de Andria - una población de unos 100.000 habitantes situada en la región de Puglia, en el sur de Italia - permite observar cómo ciertos espacios comunitarios pueden transformarse en nuevos hogares.

Su contexto social y cultural, el encuentro con el centro social y la apertura de una sala de estudio generan una realidad alternativa capaz de modificar vínculos, roles y formas de convivencia. Ese nuevo espacio le permite reconocerse a sí mismo y comprender

quién es y quién desea llegar a ser. Su historia demuestra que pueden existir hogares capaces de transformar sin destruir. (Fig. 1-2)

5. Conclusion

La memoria de Baba y la historia de Vittorio, aunque pertenecen a épocas y contextos culturales distintos, invitan a redescubrir nuestros propios espacios de pertenencia y resistencia. Ambos testimonios muestran que el hogar no es únicamente un lugar físico, sino también una experiencia relacional capaz de transformar la manera en que nos comprendemos a nosotros mismos y a los demás. Incluso en condiciones de precariedad o marginación, el hogar puede convertirse en un espacio de dignidad, cuidado y reconocimiento mutuo. Aprender a habitar significa también aprender a mirar: reconocer aquello que nos rodea, comprender de dónde venimos y preguntarnos qué es, finalmente, lo que constituye nuestro “nosotros”.

Referências Bibliográficas

Augé, Marc. Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre-modernidad. Barcelona: Gedisa, 2000.

Beauvoir, Simone de. Il secondo sesso. Milano: Il Saggiatore, 1961.

Hooks, bell. Elogio del margine. Scrivere al buio. Trad. it. e cura di Maria Nadotti. Napoli: Tamu Edizioni, 2020.

Recursos digitales

Hodder, I. (1994). Architecture and meaning: The example of Neolithic houses and tombs. En M. Parker Pearson y C. Richards (Eds.), Architecture & Order (pp. 73–86). Routledge. Recuperado del sitio web oficial de Ian Hodder: Architecture and Meaning: The Example of Neolithic Houses and Tombs (book chapter) — Ian Hodder.

Referencias Visuales:

Fig. 1. Officina San Domenico, Andria. Fotografía de Estrella Soto Moreno, 2024.





Fig. 2. Associazione Capital Sud. Fotografia de Estrella Soto Moreno, 2024.

Territórios visuais: design, paisagem e pertencimento entre prática artística e educação

Stephanie Johanna Dos Santos Lohmann

Introdução

Durante muitos anos utilizei o design gráfico como principal ferramenta de comunicação. Como designer, estava habituada a organizar informações, construir narrativas visuais e transformar ideias em imagens. No entanto, foi apenas nos últimos anos que comecei a perceber que o design também podia ocupar outro lugar: não apenas comunicar uma experiência, mas ajudar a compreendê-la.

As obras apresentadas neste texto foram criadas em momentos distintos da minha vida, associadas a diferentes territórios e experiências. Inicialmente, não existia a intenção de construir uma série nem de desenvolver uma investigação sobre território e identidade. As imagens surgiram de forma intuitiva, como respostas visuais a experiências vividas.

Foi mais tarde, durante o Mestrado em Investigação e Educação Estética, que comecei a reconhecer as conexões existentes entre elas e a formular uma pergunta que hoje orienta a minha investigação:

Como o design pode tornar-se uma forma de compreender experiências de território, identidade e pertencimento?

Quando criar também é investigar

Costuma-se pensar o design como uma ferramenta para comunicar algo que já sabemos. No meu caso, aconteceu o contrário.

As imagens não surgiram para ilustrar conclusões previamente definidas. Muitas vezes foi durante o próprio processo de criação que comecei a compreender experiências, organizar memórias e identificar relações que antes não estavam claras.

Ao selecionar fotografias, combinar paisagens, sobrepor elementos visuais e construir atmosferas simbólicas, percebi que estava a elaborar visualmente aquilo que tinha vivido.

O design deixava de ser apenas uma linguagem de comunicação para tornar-se também uma linguagem de reflexão.

Criar passou a ser uma forma de pensar.

Três territórios, três formas de pertencimento

A série Territórios Visuais reúne três obras associadas ao Brasil, ao Perú e à Espanha.

Mais do que representar lugares específicos, cada imagem procura explorar uma forma distinta de relação com o território.

Rio–Niterói representa a origem. Um território atravessado pela memória, pelas referências culturais e pelas paisagens que participaram na construção da minha identidade.

Cusco–Andes representa o encontro. A composição articula paisagens de Cusco com vivências pessoais na região de Áncash, estabelecendo um diálogo entre diferentes territórios unidos pela Cordilheira dos Andes. A experiência vivida no Perú revelou uma relação com a terra, com a agricultura e com os saberes locais que transformou profundamente a minha forma de olhar para o território.

Jaén representa o deslocamento. A experiência migrante trouxe novos modos de habitar o mundo e novas formas de atribuir significado à paisagem. Elementos que inicialmente me eram estranhos, como o mar

de oliveiras ou o simbolismo do azeite como “ouro líquido”, passaram a integrar a minha própria experiência. O território deixava de ser apenas um lugar externo para tornar-se parte da minha própria narrativa.

Do cartaz ao collage: imagens como espaço de aprendizagem

Uma das aprendizagens mais importantes deste processo foi perceber que a potência dessas imagens não depende da técnica utilizada.

A manipulação digital, a fotografia, o collage analógico ou outras formas de criação visual partilham uma característica comum: todas permitem construir relações entre memória, experiência e território.

O que está em causa não é apenas o resultado final, mas o processo de observação, seleção, associação e construção de significado.

Ao criar imagens, aprendemos a olhar.

E ao olhar, aprendemos também a compreender melhor aquilo que vivemos.

Considerações finais

Ao revisitar estas obras, percebo que elas não falam apenas sobre Brasil, Perú ou Espanha.

Falam sobre a forma como os territórios nos atravessam e participam da construção daquilo que somos.

Mais do que representar paisagens, procuram tornar visíveis experiências de origem, encontro e deslocamento.

Foi precisamente através da criação visual que comecei a compreender essas relações.

Nesse sentido, o design deixa de ser apenas uma ferramenta de comunicação para afirmar-se como linguagem de expressão, reflexão e aprendizagem.

Talvez seja esse o principal contributo desta série: mostrar que as imagens não servem apenas para representar o mundo, mas também para nos ajudar a compreendê-lo.



Tecer com o Obsoleto...

Uma experiência transdisciplinar de criação, consciência e expressão

Helena Heleno, Rosário Narciso

Clube d'Artes do Agrupamento de Escolas de Almeirim

Resumo

Este projeto, desenvolvido e implementado no Agrupamento de Escolas de Almeirim, combinou artes têxteis, sustentabilidade, música e expressão corporal numa abordagem transdisciplinar. Alunos de diferentes anos de escolaridade envolveram-se em práticas de tecelagem com materiais reutilizados, culminando em diversas instalações performativas. O produto final integrou a interpretação de temas tradicionais portugueses a capela, acompanhados por ritmos corporais que evocavam os gestos dos teares. As vozes e os movimentos dos alunos tornaram-se fios de uma memória coletiva partilhada. Esta experiência, em consonância com a consciência ecológica e a valorização da identidade cultural, promoveu o desenvolvimento integral da literacia artística através da participação, da criação e da expressão do património imaterial.

Palavras-chave: Educação Artística; Sustentabilidade; Artes Têxteis; Instalação; Performance; Transdisciplinaridade; Música; Património Cultural; Tradição; Plano Nacional das Artes; Projeto Cultural de Escola do Agrupamento de Escolas de Almeirim.

A Arte como fio condutor

Desde os primeiros gestos da humanidade que a arte tem sido um fio, literal e simbólico, entre gerações, entre práticas, entre sentidos. No projeto “Tecer com o Obsoleto”, desenvolvido e implementado no Agrupamento de Escolas de Almeirim resultado da Ação de Formação “Projetos Educativos a Partir das Artes Têxteis” ministrado pela formadora Célia Ferreira, a arte transformou-se em ação coletiva, diálogo de saberes, e sobretudo, em ato de resistência ecológica e cultural.

Numa sociedade marcada pelo excesso e pelo desperdício, a proposta de reutilizar materiais obsoletos para criar tapeçarias, instalações e performances é um gesto poético e pedagógico. Esta experiência é também uma reinterpretação contemporânea de práticas ancestrais: bordar, tecer, cantar e mover, tudo com materiais e expressões recolhidas, resignificadas e partilhadas.



Um projeto de fios cruzados

Este projeto nasceu da articulação entre várias disciplinas e projetos escolares: Clube d'Artes, Educação Tecnológica, Educação Musical, Português e Eco-Escolas com o tema Mar, enquadrando-se no Projeto Cultural de Escola (PCE) do agrupamento de Escolas de Almeirim.

Reuniu alunos do 3.º ao 9.º ano de escolaridade, promovendo não só a interdisciplinaridade, mas também a intergeracionalidade, onde diferentes mãos e olhares se encontraram na construção coletiva.

Os teares de cartão, feitos de restos, foram o suporte de uma viagem artística que culminou numa instalação performance. O papel reciclado e os fios tecidos evocaram simultaneamente a árvore e a memória, a fonte e o gesto, o início e a continuidade. As vozes, por sua vez, foram os primeiros fios a ser lançados, unindo o fazer ao sentir.



Imagens: Instalação “A Árvore e a memória, a fonte e o gesto...”

Expressar com o corpo, cantar com as mãos

A instalação performativa foi enriquecida por uma componente vocal e corporal marcante, que trouxe à cena a memória imaterial: os alunos fizeram a recolha e interpretação de temas tradicionais portugueses, cantados a capela, com arranjos que respeitaram a oralidade e a simplicidade original das melodias.

A performance vocal foi acompanhada por movimento e ritmos corporais, que simularam os gestos de tecer e entrelaçar, em perfeita analogia com os próprios teares. Os braços, os pés, os gestos ritmados tornaram-se parte da instalação, fazendo do corpo o tear e da voz o fio.

Este diálogo entre expressão musical e expressão corporal proporcionou aos alunos uma vivência sensorial, integradora e significativa, em que o conhecimento tradicional se uniu à criação contemporânea, valorizando as raízes culturais e promovendo a identidade local como ponto de partida para a criação artística.



Objetivos, fundamentos e aprendizagens

O projeto “Tecer com o Obsoleto” desenvolveu-se com base nos princípios do PASEO, promovendo a participação ativa dos alunos na criação artística, num processo colaborativo e interdisciplinar que integrou diferentes níveis de ensino e cruzou práticas visuais, vocais e corporais. As experiências de aprendizagem partiram da exploração sensorial e da experimentação prática, onde a reutilização de materiais obsoletos, aliada à iniciação nas técnicas de tecelagem e bordado, assumiu um papel central na construção de uma consciência ecológica e manual. Por outro lado, a pesquisa, recolha e interpretação de canções tradicionais ligadas ao universo têxtil permitiram uma abordagem musical profundamente articulada com o conteúdo temático do projeto, desenvolvendo competências auditivas, expressivas e rítmicas, ao mesmo tempo que se promoveu o conhecimento do património oral. A expressão artística foi, desde o início, entendida como uma forma de compreender e transformar o mundo, culminando na criação coletiva de uma instalação performativa.

Em consonância com os objetivos do Plano Nacional das Artes e do Projeto Cultural de

Escola, o projeto pretendeu democratizar o acesso às práticas artísticas no quotidiano escolar, potenciando o encontro entre áreas disciplinares como as Artes Visuais, a Educação Tecnológica e a Educação Musical. Neste sentido, a performance final integrou a interpretação a capela de temas tradicionais portugueses, articulada com ritmos corporais que evocavam o movimento dos teares, valorizando o corpo, a voz e o gesto como meios essenciais de aprendizagem e expressão. Através desta abordagem, promoveu-se ainda a coesão, a inclusão e o reconhecimento da arte como ferramenta para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais sensível, colaborativa e sustentável.

Do gesto à cena: a instalação

O processo de conceção deste projeto iniciou-se com visitas às escolas do 1.º ciclo, onde, nas aulas de Expressão Plástica, se introduziu o tema da tecelagem como prática ancestral e simbólica. Após uma contextualização visual e histórica, os alunos criaram, a partir de cartões reutilizados, as estruturas-base dos teares. Com lãs esticadas na vertical, construíram a urdidura que daria forma às suas composições. Em seguida, prepararam tiras de materiais de desperdício (tecidos, papéis, fitas e fios) que foram entrelaçadas manualmente, criando padrões únicos com diferentes texturas e ritmos visuais. A simplicidade do gesto técnico foi enriquecida pela intencionalidade estética, sempre articulada com os valores da sustentabilidade e da reutilização.



Paralelamente, nas aulas de Educação Musical, os alunos embarcaram numa viagem sonora e cultural, explorando canções de trabalho relacionadas com a produção têxtil tradicional, desde a apanha do algodão até à transformação do linho, passando pela extração do caule da planta e o seu processo de fiação. A partir dessa investigação, interiorizaram sons, ritmos e gestos associados ao trabalho manual, que foram progressivamente transformados em matéria performativa. Sons corporais, padrões rítmicos e melodias vocais foram selecionados, organizados e integrados numa performance final, onde voz, corpo e gesto evocaram o movimento dos teares pelo pulsar das mãos.

A fase final do projeto traduziu-se numa instalação-performance apresentada na escola, um espaço simbólico e comunitário onde os teares construídos ganharam vida, com som, movimento e palavra. A performance estabeleceu a ligação entre o papel e a natureza, como num ciclo poético: o que é descartado torna-se arte, o que é invisível torna-se presença.

As vozes ecoaram como memórias do território, os corpos teceram o espaço e os materiais tornaram-se vestígios de uma ação coletiva e sensível.

Conclusão: tecer o presente, bordar o futuro

“Tecer com o Obsoleto” foi um exercício de criação, sim, mas também de cuidado. Cuidar do planeta, dos outros e de si mesmo através do fazer, da escuta e da consciência estética.

A performance final não foi apenas um culminar, foi um convite a pensar, a sentir, a criar. A olhar para os restos com olhos de promessa.

Num tempo que tanto precisa de reinvenção, este projeto mostrou que a escola pode ser espaço de arte, de crítica e de beleza, onde o corpo é instrumento, a voz é herança, o gesto é linguagem e até o obsoleto tem lugar.



Barris e Memórias, Tecidos e Histórias: Veste um futuro sustentável

Bela Dutra, DRAAC

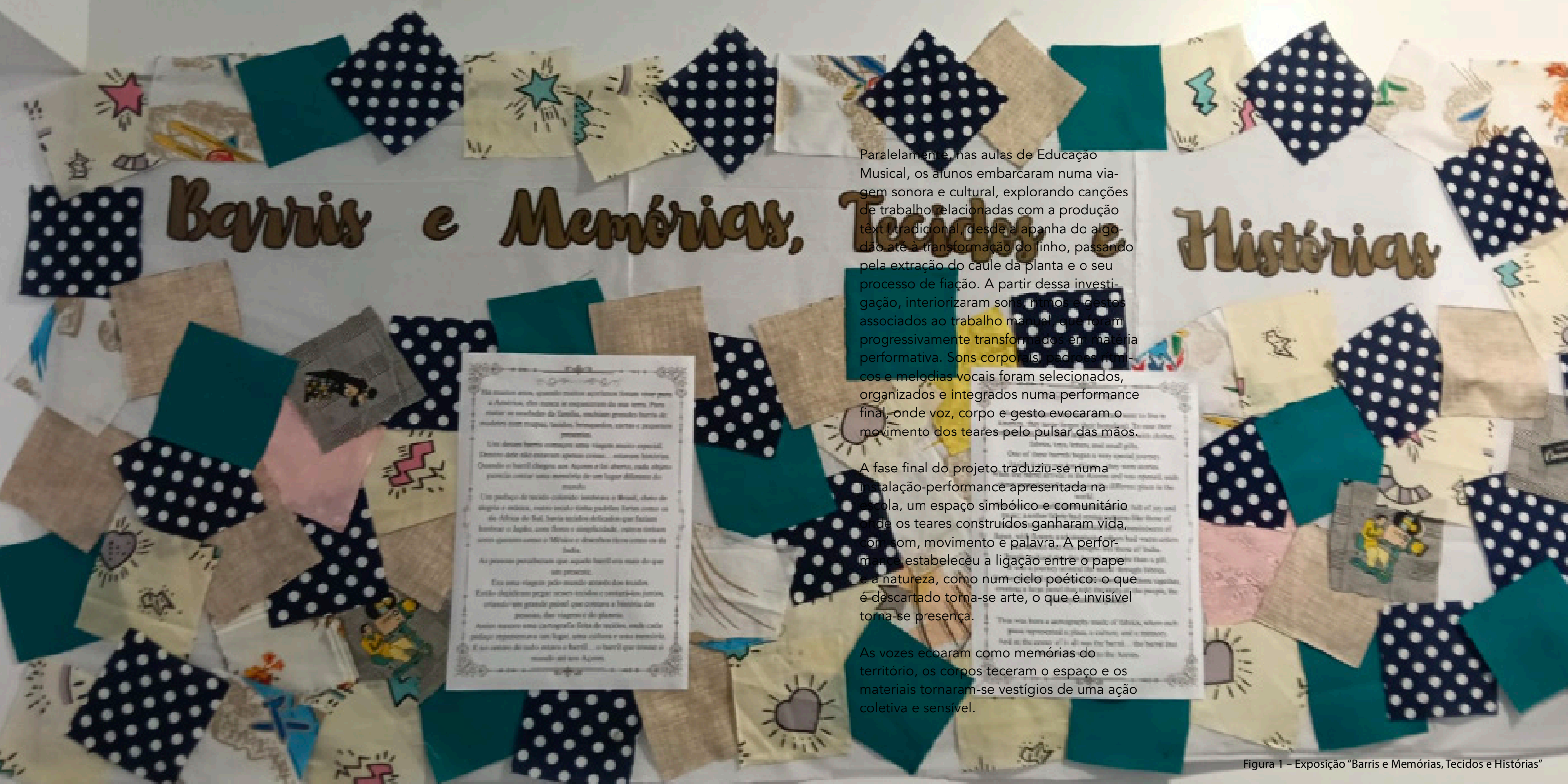
Alexandra Sousa, CCDES, Flamengos

Vanessa Silva, CCDES, Flamengos

Resumo:

Este artigo é um relato dos utentes do Centro de Dia e de Convívio do Centro Comunitário do Divino Espírito Santo, na freguesia dos Flamengos, ilha Faial Açores. Uma atividade de participação livre realizada em contexto de atividades diárias e inserida no projeto cartografias têxteis da APECV.

Palavras-chave: Barris da América, memórias, resíduos têxteis, reutilização, economia circular.



Barris e Memórias, Têxteis e Histórias

Paralelamente, nas aulas de Educação Musical, os alunos embarcaram numa viagem sonora e cultural, explorando canções de trabalho relacionadas com a produção têxtil tradicional, desde a apanha do algodão até à transformação do linho, passando pela extração do caule da planta e o seu processo de fição. A partir dessa investigação, interiorizaram sons, ritmos e gestos associados ao trabalho manual, que foram progressivamente transformados em matéria performativa. Sons corporais, padrões rítmicos e melodias vocais foram selecionados, organizados e integrados numa performance final, onde voz, corpo e gesto evocaram o movimento dos teares pelo pulsar das mãos.

A fase final do projeto traduziu-se numa instalação-performance apresentada na escola, um espaço simbólico e comunitário onde os teares construídos ganharam vida, com som, movimento e palavra. A performance estabeleceu a ligação entre o papel e a natureza, como num ciclo poético: o que é descartado torna-se arte, o que é invisível torna-se presença.

As vozes ecoaram como memórias do território, os corpos teceram o espaço e os materiais tornaram-se vestígios de uma ação coletiva e sensível.

Na mesma hora, quando muitos apertados foram vier para
a América, eles trouxeram as memórias da sua terra. Para
muitos os membros da família, incluindo grandes heróis de
memória com roupas, tecidos, brinquedos, cartas e pequenos
presentes.

Um desses heróis começou uma viagem muito especial.
Dentro dele não estavam apenas coisas... estavam histórias.
Quando o barco chegou aos Açores e às ilhas, cada objeto
começou contar uma memória de um lugar diferente do
mundo.

Um pedaço de tecido colorido lembrava o Brasil, cheio de
alegria e música, outros tecidos tinham padrões fortes como os
de África do Sul, havia tecidos delicados que faziam
lembrar o Japão, uma flor e a simplicidade, outros tinham
cores quentes como o México e o deserto de um canto da
Índia.

As pessoas perceberam que aquele barco era mais do que
um navio.

Essa uma viagem pelo mundo através dos tecidos.
Foram histórias por um tecido e contaram as suas
crianças um grande painel que contava a história das
pessoas, das viagens e do glória.

Assim nasceu uma cartografia feita de tecidos, onde cada
pedaço representava um lugar, uma cultura e uma memória.
E foi assim de tudo nasceu o barco... o barco que trouxe o
mundo até aos Açores.

At the same time, when many crowded boats came to the
Americas, they brought the memories of their home. For
many of the family members, including great heroes of
memory with clothes, fabrics, toys, letters, and small gifts.

One of these heroes began a very special journey.
Inside him were not just things... there were stories.
When the ship reached the Azores and the islands, each object
began to tell a memory of a different place in the
world.

A piece of colorful fabric reminded of Brazil, full of joy and
music, other fabrics had strong patterns like those of
South Africa, there were delicate fabrics that made them
remember Japan, a flower and simplicity, others had warm
colors like Mexico and the desert of a corner of India.

People realized that that boat was more than just a ship.

This was a journey through the world through fabrics.
They were stories told by a fabric and told the children a big
panel that told the story of the people, the travels and the
glory.

Thus, a cartography was born made of fabrics, where each
piece represented a place, a culture, and a memory.
And it was from all of this that the boat... the boat that
brought the world to the Azores.

Figura 1 – Exposição “Barris e Memórias, Tecidos e Histórias”

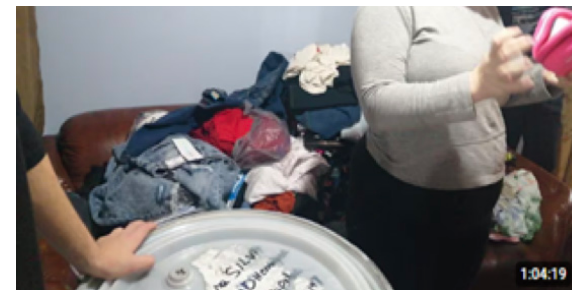
No decorrer de 2026 surgiu a ideia de criar o canto de recordações do passado, com uma pequena exposição intitulada: “Barris e Memórias, Tecidos e Histórias”, localizado na ilha Faial, mais concretamente no Centro de Dia e de Convívio do Centro Comunitário do Divino Espírito Santo. Esta iniciativa teve como principal objetivo sensibilizar para a importância da preservação ambiental, abordando temas como os resíduos tóxicos, a reutilização de materiais e os princípios da economia circular.

Mediante trabalhos criativos e de exposição de objetos antigos com histórias, os participantes demonstraram como é possível transformar objetos e materiais considerados sem utilidade em peças cheias de significado, história e valor.

Para além deste ter sido o objetivo primordial, esta exposição também foi enquadrada no Projeto Internacional de “Cartografias Têxteis” Iniciado em 2021 por investigadoras do coletivo C3 e promovido pela APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual) - reúne participantes de vários países incluindo Brasil, México, África do Sul, Índia, Japão e Portugal - em ações participativas que contam histórias visuais através da arte e do design têxtil.

Barris da América: Quando a saudade atravessava o Atlântico em forma de roupa

Durante décadas, entre o final do século XIX e meados do século XX, houve um objeto que simbolizou como poucos, a ligação entre quem partia e quem ficava: os chamados “Barris da América”. Vindos dos Estados Unidos e do Canadá, estes recipientes de Madeira — mais tarde substituídos por cartão reforçado — chegavam às ilhas carregados de bens essenciais, mas também de afeto.



Figuras 2 e 3 – Imagem da abertura do Barril e os Barris

Nas comunidades dos Açores, da Madeira e de Cabo Verde, a chegada de um Barril era um acontecimento muito especial. Muitas vezes aguardado durante meses e o momento em que era finalmente aberto, reunia famílias e vizinhos. Lá dentro encontrava-se muito mais do que roupa: havia sapatos, tecidos, lençóis, cobertores, toalhas e pequenos objetos domésticos — bens difíceis de obter localmente e, em muitos casos, de qualidade superior.

Num contexto de economias frágeis e recursos escassos, estes envios desempenhavam um papel fundamental. A roupa podia ser usada tal como vinha, mas era frequentemente ajustada, transformada ou reaproveitada. Costureiras locais davam nova vida às peças, adaptando-as aos corpos e aos costumes da ilha. O que não servia diretamente encontrava sempre utilidade: os retalhos tornavam-se colchas, peças gastas viravam panos, e nada era desperdiçado.

Mais do que um apoio material, os barris representavam uma ponte emocional. Eram um sinal concreto de que, apesar da distância, os laços familiares permaneciam vivos. Para muitos emigrantes, enviar um barril era uma forma de cuidar, de partilhar o fruto do seu trabalho e de manter presença no quotidiano dos que tinham ficado.

É a partir deste legado — simultaneamente material e afetivo — que nasce a exposição Barris Histórias, Tecidos e Memórias.

Há muitos anos, quando muitos açorianos foram viver para a América, eles nunca se esqueceram da sua terra. Para matar as saudades da família, enchiam grandes barris de madeira com roupas, tecidos, brinquedos, cartas e pequenos presentes.

Um desses barris começou uma viagem muito especial. Dentro dele não estavam apenas coisas... estavam histórias. Quando o barril chegou aos Açores e foi aberto, cada objeto parecia contar uma memória de um lugar diferente do mundo.

Um pedaço de tecido colorido lembrava o Brasil, cheio de alegria e música, outro tecido tinha padrões fortes como os da África do Sul, havia tecidos delicados que faziam lembrar o Japão, com flores e simplicidade, outros tinham cores quentes como o México e desenhos ricos como os da Índia.

As pessoas perceberam que aquele barril era mais do que um presente.

Era uma viagem pelo mundo através dos tecidos. Então decidiram pegar nesses tecidos e costurá-los juntos, criando um grande painel que contava a história das pessoas, das viagens e do planeta.

Assim nasceu uma cartografia feita de tecidos, onde cada pedaço representava um lugar, uma cultura e uma memória. E no centro de tudo estava o barril... o barril que trouxe o mundo até aos Açores.

Many years ago, when many Azoreans went to live in America, they never forgot their homeland. To ease their homesickness, they filled large wooden barrels with clothes, fabrics, toys, letters, and small gifts.

One of these barrels began a very special journey. Inside it were not just things... they were stories. When the barrel arrived in the Azores and was opened, each object seemed to tell a memory of a different place in the world.

One piece of colorful fabric recalled Brazil, full of joy and music; another fabric had strong patterns like those of South Africa; there were delicate fabrics reminiscent of Japan, with flowers and simplicity; others had warm colors like Mexico and rich designs like those of India.

People realized that this barrel was more than a gift. It was a journey around the world through fabrics. So they decided to take these fabrics and sew them together, creating a large panel that told the story of the people, the journeys, and the planet.

Thus was born a cartography made of fabrics, where each piece represented a place, a culture, and a memory. And at the center of it all was the barrel... the barrel that brought the world to the Azores.

Figura 4 - História dos Barris da América na exposição no CCDES em português e em Inglês.



Figuras 5, 6, 7 e 8 – Imagens da exposição “Barris e Memórias, Tecidos e Histórias”

Inspirada nos “barris da América”, a exposição convoca estes objetos como símbolos de circulação e encontro, revelando os tecidos que viajavam no seu interior como portadores de histórias. Através da escolha de um tecido por cada país envolvido, constrói-se uma cartografia têxtil onde se cruzam origens, memórias e identidades.



Figura 9 – Imagem da exposição “Barris e Memórias, Tecidos e Histórias” associadas a vários países para enquadramento no Projeto de “Cartografias Têxteis”.



Vestido de cerimônia

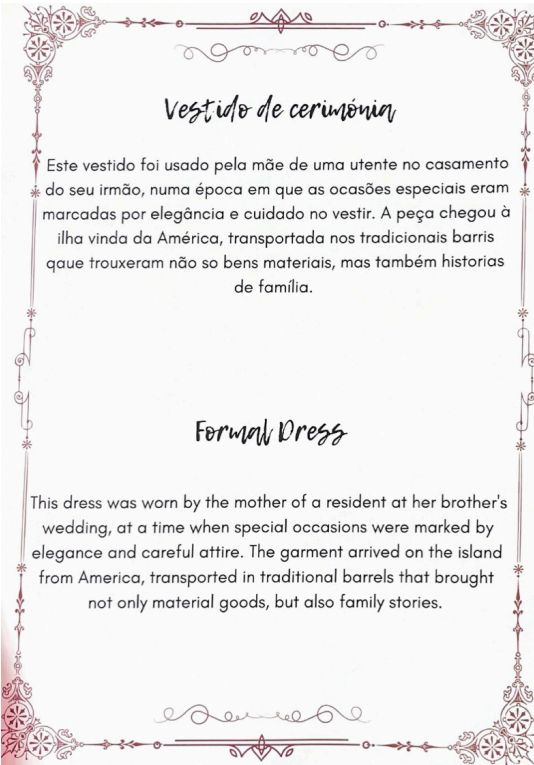
Este vestido foi usado pela mãe de uma utente no casamento do seu irmão, numa época em que as ocasiões especiais eram marcadas por elegância e cuidado no vestir. A peça chegou à ilha vinda da América, transportada nos tradicionais barris que trouxeram não só bens materiais, mas também histórias de família.

Formal Dress

This dress was worn by the mother of a resident at her brother's wedding, at a time when special occasions were marked by elegance and careful attire. The garment arrived on the island from America, transported in traditional barrels that brought not only material goods, but also family stories.

Figuras 10 e 11 – Fotografia de uma camisa de dormir que veio num barril da América de uma idosa do CCDES e a sua história que fez parte da exposição..

O impacto desta exposição, foi também cultural. As roupas vindas da América introduziram novos estilos, tecidos e cortes, influenciando a forma de vestir nas ilhas. Em alguns casos, as peças “americanas” tornaram-se símbolo de distinção, associadas ao sucesso de quem tinha emigrado.



Figuras 12 e 13 – Fotografia de um vestido que veio num barril da América de uma idosa do CCDES e a sua história que fez parte da exposição.

Hoje, à luz das preocupações ambientais contemporâneas, esta prática ganha um novo significado. Os barris da América podem ser vistos como um exemplo precoce de economia circular e consumo consciente. Numa época em que pouco se deitava fora, a reutilização e a adaptação eram não apenas uma escolha, mas uma necessidade — e acabaram por moldar uma cultura de aproveitamento total dos recursos.

Mais do que simples recipientes de transporte, os barris da América foram testemunhos de uma história feita de partida e pertença, de distância e proximidade. No seu interior seguiam roupas e objetos; no seu significado, viajavam saudade, esperança e ligação.

Participação dos idosos do CCDES no Projeto de “Cartografias Têxteis”.

Esta exposição, surgiu devido ao convite realizado pela Bela Dutra da DRAAC para a participação dos idosos no Projeto Internacional de “Cartografias Têxteis” e abraçamos este projeto com muita motivação. Assim sendo, os idosos, cortaram quadrados de vários tecidos de 10X10 cm e decoraram de acordo com a história de cada

um, onde transmitiram essa história num momento de partilha e reflexão no passado dia 10 de Abril no Centro de Dia do CCDES, juntamente com a Bela Dutra da DRAAC, e com várias outras pessoas associadas a este projeto de vários países, nomeadamente, de Portugal, Brasil, Egito, Japão e Canadá.

Recolha de testemunhos dos utentes dos Flamengos

Durante o evento de partilha e convívio, que decorreu no passado dia 10 de Abril no CCDES, entre os idosos da Instituição que participaram no projeto de Cartografias Têxteis e os parceiros do projeto, os idosos mostraram os seus quadrados de tecidos decorados com significado e com uma parte da história de cada um.



Figura 14 – Momento de partilha, entre os idosos do CCDES e os parceiros do projeto de Cartografias Têxteis.



Figura 15 – Momento de demonstração e partilha do quadrado decorado, de uma idosa do CCDES para os parceiros do projeto de Cartografias Têxteis.

Durante a apresentação dos quadrados de tecido muitos dos idosos falaram sobre a sua família e sobre aquilo que consideram mais importante nas suas vidas, partilharam como a família é constituída, onde vivem, quantos filhos têm e falaram também dos genros, noras, netos e outros familiares especiais, foi um momento muito rico de conversa e partilha, onde cada idoso teve a oportunidade de contar um pouco da sua história das suas memórias familiares fortalecendo o sentimento de identidade pertença e valorização da família. Alguns idosos, também aproveitaram para falar das suas profissões e do trabalho de antigamente e das suas dificuldades, referindo a sua ligação que tinham à costura dos tecidos, permitindo momentos de escuta, partilha e compreensão entre todos.

Todos partilharam as suas escolhas, ideias, onde formaram uma representação única e cheia de significado e história, pois foi uma atividade muito rica em memórias, emoções e aprendizagens, valorizando a história de cada idoso e o respeito pelas experiências de cada um.

Após este momento, todos os parceiros do projeto, de vários países, tiveram a oportunidade de partilharam um pouco de si, da sua família, de onde vêm e sobre algumas

histórias marcantes das suas vidas familiares e as partilhas foram muito diversificadas e significativas permitindo conhecer melhor as vivências tradições e memórias de cada um.

1. Conclusão

As conclusões deste texto evidenciam a importância social, cultural e económica dos barris de roupa enviados da América para as ilhas por vários motivos. Em primeiro lugar, estes envios iam muito além de uma simples ajuda material, pois representavam uma forte ligação afetiva entre emigrantes e familiares, reforçando laços comunitários e familiares. A chegada de um barril transformava-se num verdadeiro acontecimento social, marcado pela partilha e solidariedade entre vizinhos.

Em segundo lugar, tiveram um impacto significativo na cultura local. A introdução de novas peças, tecidos e estilos influenciou a moda nas comunidades, sendo que algumas roupas “da América” passaram a simbolizar estatuto social. Ao mesmo tempo, as costureiras desempenharam um papel essencial na adaptação dessas peças às necessidades e gostos locais.

Por fim, esta prática constitui um exemplo claro e precoce de sustentabilidade. Muito antes de este conceito ser formalizado, já existia uma lógica de economia circular, reutilização intensiva e aproveitamento total dos materiais. Nada era desperdiçado, e cada peça de roupa podia ter várias vidas e funções.

Em síntese, os barris de roupa não eram apenas um meio de subsistência, mas também um veículo de circulação de bens, cultura, moda e afetos, deixando um legado duradouro nas comunidades insulares, vestindo um futuro sustentável.

Esta exposição promoveu a criatividade, o convívio e o envolvimento da comunidade, reforçando a importância da participação ativa dos seniores em projetos educativos e sociais e que proporcionou ao mesmo tempo um momento de reflexão e partilha, no que diz respeito às memórias, à reutilização e sustentabilidade.

Referências bibliográficas

Fundação Ellen MacArthur. (2015). Towards a Circular Economy. Ellen MacArthur Foundation

Braungart, M., & McDonough, W. (2002). Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things. New York: North Point Press.

Lopes, M. S. (2008). Animação sociocultural em Portugal. Chaves: Intervenção, Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Trilla, J. (2004). Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget.

Fernandes, A. A. (2000). Velhice e sociedade: demografia, família e políticas sociais em Portugal. Oeiras: Celta Editora.

Osório, A. R., & Pinto, F. C. (2007). As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa. Lisboa: Instituto Piaget.

Ribeiro, O., & Paúl, C. (2011). Manual de envelhecimento ativo. Lisboa: Lidel.

A Vespa Asiática Livro interativo e inclusivo: uma abordagem artística e educativa entre a ciência, acessibilidade e sensibilização ambiental

Daniel Marco Costa

Autor-produtor, WASP WAR, Lda., Portugal

Introdução

O projeto “A Vespa Asiática - Livro interativo e inclusivo” surge na necessidade de comunicar um problema ambiental real e crescente, associado à presença da vespa velutina em Portugal e na Europa, de forma clara, acessível e com impacto educativo e comunitário. A problemática da vespa asiática tem sido amplamente abordada em contextos científicos e técnicos, mas permanece, muitas vezes, distante do público em geral, sobretudo de jovens e comunidades não especializadas.

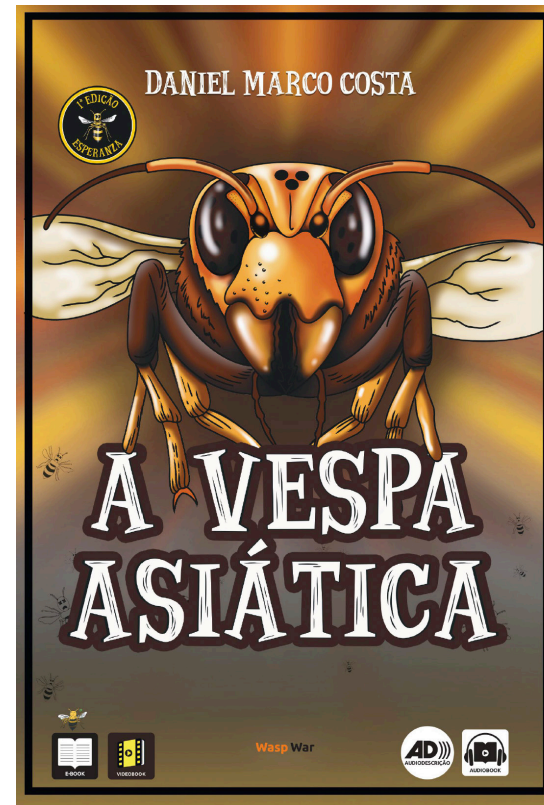


Ilustração 1: Capas do livro “A vespa Asiática - Livro interativo e inclusivo”, nas suas versões infantil e adulta.

Este projeto nasce da conjugação entre a experiência prática, formação prolongada em Proteção Civil e uma prática artística orientada para a comunicação visual e educativa. A observação direta da realidade no terreno revelou a urgência de criar ferramentas pedagógicas que ultrapassaram a linguagem exclusivamente técnica, transformando informação científica em conhecimento compreensível e com aplicação prática. O livro não nasce como um manual informativo tradicional, mas como uma obra artística e educativa, onde a imagem assume um papel central na construção da narrativa e na transmissão da mensagem.

As Ilustrações Como Ponto De Partida Do Projeto

O elemento estruturante do projeto são as ilustrações. A história do livro foi construída a partir da imagem não do texto. Cada ilustração corresponde a uma fase específica do fenómeno da vespa asiática, funcionando como eixo narrativo e pedagógico. Através do desenho, é criada uma sequência visual que conduz o leitor desde a caracterização da espécie até às respostas possíveis para o problema. A imagem é utilizada como linguagem principal de mediação do conhecimento, permitindo ultrapassar barreiras

etárias, linguísticas e cognitivas. Esta opção confere ao projeto um carácter eco artístico e interdisciplinar, no qual a arte não serve apenas para ilustrar conteúdos científicos, mas para traduzir, interpretar e tornar compreensíveis.



Ilustração 2: Caracterização e Adaptação

Conteúdos Abordados Através Da Narrativa Visual

Ao longo do livro, as ilustrações e os conteúdos associados abordam, de forma progressiva e articulada, os principais aspectos ligados à vespa asiática. O percurso inicia-se com a caracterização da espécie e a contextualização da sua entrada na Europa, com especial enfoque em Portugal. Seguem-se o estudo do seu *modus operandi*, o ciclo natural e o seu crescimento exponencial da população, elementos fundamentais para compreender a dimensão do problema. A narrativa visual conduz depois o leitor para os perigos que a vespa asiática representa para a população, para o ecossistema e para os setores económicos sensíveis, em particular o setor apícola. São abordados os impactos ambientais, sociais, económicos, sempre numa linguagem acessível e visualmente mediada. O livro apresenta também os diferentes métodos de combate, mitigação e resposta, integrando abordagens científicas, tecnológicas, biológicas e artesanais, bem como formas de readaptação do ecossistema. Incluem-se ainda referências a canais de emergência, monitorização e resposta, reforçando a dimensão prática e cidadã do projeto. A arte funciona, assim, como um veículo de alerta, sensibilização e educação,

permitindo que temas complexos sejam aprendidos de forma intuitiva e envolvente.



Ilustração 3: Combate e Mitigação

Estrutura Interativa E Inclusiva

O livro foi concebido como um sistema educativo multimodal e inclusivo. Integra Braille no título da capa e elementos táteis, assegurando o acesso a leitores com deficiência visual.

Através dos QR codes, o livro permite o acesso simultâneo e ilimitado a vários conteúdos digitais, possibilitando a sua utilização por famílias inteiras ou por turmas completas em contexto escolar.

O sistema inclui videobook com legendas, videobook com audiodescrição e audiobook narrado, garantindo diferentes formas de acesso ao conteúdo. Integra ainda o ebook, quiz e pintura interativa, permitindo consolidar aprendizagens de forma ativa e criativa.

Esta estrutura transforma o livro numa ferramenta pedagógica para professores, que podem utilizá-lo para introduzir o tema em sala de aula, desenvolver atividades e fechar o processo de aprendizagem com avaliação através de quizzes e atividades manuais ou digitais.

Os conteúdos digitais associados são atualizados ao longo do tempo, com acesso

gratuito, assegurando a continuidade e evolução do projeto.

O site oficial funciona como motor digital, centralizando informação educativa, técnica e multimédia, incluindo versões em vários idiomas, reforçando a acessibilidade e o alcance do projeto.



Ilustração 4: Ações de sensibilização nas escolas com recurso a marionete e multimédia.

Dimensão Internacional Em Multilingue

O projeto integra já uma dimensão internacional através da existência de ebooks adaptados a outros contextos linguísticos, nomeadamente em espanhol e francês. Estas versões permitem que os leitores de diferentes países tenham acesso à informação sobre a vespa asiática na sua língua, mantendo a coerência narrativa e educativa do projeto. Está prevista a ampliação desta dimensão em futuras edições, através da integração de novos conteúdos digitais e adaptações linguísticas, reforçando o caráter internacional do livro e a sua capacidade de resposta a um problema ambiental global.



Ilustração 5: Site vespa asiática e e-books adaptados para francês e espanhol.

Implementação Em Contexto Educativo e Ações De Sensibilização

O projeto tem vindo a ser aplicado em contexto escolar e comunitário através de ações de sensibilização ambiental.

Estas ações incluem sessões interativas com os alunos, nas quais a vespa-marioneta desempenha um papel central como mediadora pedagógica, facilitando o envolvimento inicial e a compreensão dos conteúdos.

As sessões integram a visualização orientada dos videobooks, a demonstração de ninhos e materiais de proteção e combate, a realização de quizzes e a utilização de cadernos pedagógicos complementares. Esta abordagem promove a participação ativa dos alunos e a consolidação das aprendizagens.

No universo do livro surge a personagem da abelha Esperança, que assume o papel de mensageira da história e mascote do projeto. Através desta figura, é criada uma ligação emocional com o público mais jovem, facilitando a compreensão dos conteúdos e a participação ativa nas atividades propostas, como a pintura da abelha (manual/digital) e os quizzes interativos, mantendo a seriedade e a precisão dos conteúdos abordados.



Reconhecimento Institucional, Artístico e Educativo

O projeto conta com o apoio institucional da Câmara Municipal de Góis e Junta de Freguesia de Góis, da Federação Nacional de Apicultores de Portugal e do Fundo Cultural da Sociedade Portuguesa de Autores.

No plano artístico e académico, o projeto encontra enquadramento no CIEBA – Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes da Universidade de Lisboa, com arquivo de materiais em contexto de investigação artística.

O projeto tem vindo a ser apresentado em concursos nacionais e internacionais nas áreas da ilustração e do design editorial. Encontra-se a concorrer ao concurso Nacional de Ilustração e do prémio design do livro de 2026 e está em apreciação no Plano Nacional de Leitura a concorrer para 2027.

Ilustração 6: Vespa marionete e Apoio ao currículo

Conclusão

“A Vespa Asiática” - Livro Interativo e Inclusivo” afirma-se como mais do que um livro. Trata-se de um sistema educativo, artístico e tecnológico que utiliza a imagem com linguagem central para comunicar a ciência, promover inclusão e estimular a consciência ambiental. Ao articular arte, educação, tecnologia e acessibilidade, o projeto propõe uma nova forma de abordar os problemas ambientais complexos, aproximando o conhecimento científico das comunidades e promovendo uma aprendizagem ativa, sensível e participativa. O projeto mantém-se aberto, evolutivo e em permanente atualização, acompanhando a realidade ambiental e educação, e reforçando o papel da arte como ferramenta de transformação social.



Ilustração 7: Identidade Visual de sensibilização sobre a vespa asiática



Ilustração 8: Esperanza - Mascote e mensagem do livro “A Vespa Asiática”

Agradecimentos

O autor agradece à Câmara Municipal de Góis e à Junta de Freguesia de Góis pelo apoio ao projeto, à Sociedade Portuguesa de Autores, através do Fundo Cultural, pelo incentivo à criação cultural, ao CIEBA – Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, pelo contexto académico, à FNAP – Federação Nacional dos Apicultores de Portugal, pela colaboração, e ao Agrupamento de Escolas de Góis pelo apoio às atividades educativas.



EDIÇÃO APOIADA PELO FUNDO CULTURAL DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE AUTORES



Entrevista: RECCAST – Formando Profissionais no Audiovisual

Gustavo da Rosa Pires

PUC-Rio

A seguir, transcrição da participação do presente autor em podcast (RecCast) realizado pelos estudantes do ProEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal de Brasília - Campus Recanto das Emas - em 10 de julho de 2025. O programa contou com a apresentação da estudante Caroline Ferreira. Na equipe técnica, os estudantes: Malu, Márcio Silva, Dulce Dalva, Filipe Silva, Graciano Araújo e Ana Silva, e os docentes: Adriana Tavares, Márcio Giacomini Pinho, Lautaro Wlasenkov, Fernando Mourão Gutierrez e Gustavo da Rosa. O link para o episódio “Formando profissionais no audiovisual” consta nas referências ao final do texto.

Caroline Ferreira: Tudo bem, Gustavo?

Gustavo da Rosa: Oi, Boa noite. Já começou? Estou brincando. E aí, pessoal? Como é que você está, Carol?

Caroline Ferreira: Estou estou bem. E você?

Gustavo da Rosa: Muito legal você me receber aqui. Um prazer.

Caroline Ferreira: É uma honra. A gente estava com muita saudade. Muita saudade mesmo, professor. Para quem não sabe, o Gustavo foi o meu professor do ProEJA. De som. De várias coisas, na verdade. Como você iniciou no mercado audiovisual? Como você conheceu?

Gustavo da Rosa: Carol, para ser bem sincero, eu não comecei no audiovisual. Comecei

como músico, tocando. Eu tinha essa pretensão na vida de ser um artista. Não diminuindo, mas eu achava que isso ia conseguir me bastar. Invariavelmente eu acabei caindo no... Porque é muito difícil viver disso no Brasil. Não que seja impossível, mas é bem complicado. Principalmente, quando você não tem talento e só tem repertório. Então, eu acabei indo para o audiovisual no sentido de dar algum sentido no conhecimento que eu acabei adquirindo nessa trajetória. Uma coisa que eu costumo sempre dizer é que nada se perde na sua vida. O que você estuda, o que você vivencia, isso acaba de alguma forma sendo ressignificado ou te servindo em algum momento da vida.

Caroline Ferreira: E tem alguma área que você mais gosta de atuar, que você mais se identifica dentro desse mercado?

Gustavo da Rosa: Eu comecei pelo som.

Caroline Ferreira: Sim.

Gustavo da Rosa: Mas, hoje em dia, eu acho que o quê me satisfaz, o que faz sentido... Inclusive é uma coisa que eu muito pesquisei... Eu diria que é a edição. Porque não tem como escapar, é um lugar onde as coisas meio que se concentram e se juntam para formar, dar um sentido à obra audiovisual. Esse tal produto que você está trabalhando em cima.

Caroline Ferreira: Muito legal! E como professor, você teve alguma experiência intrigante com os alunos?

Gustavo da Rosa: Com os alunos? Eu não diria intrigante. Mas, com os alunos, eu acho que o quê merece destaque e que eu acho que vale a gente pensar sobre, refletir um pouco foi a questão do período pandêmico, que foi um grande desafio. Como é que você vai trabalhar a questão de lecionar tecnologia, instrumentos audiovisuais e afins, um método de produção, dentro de um contexto em que está todo mundo isolado fisicamente? Cinema é prática de galera, juntar com os amigos. Olhe a quantidade de pessoas que tem nesse estúdio

aqui, atrás das câmeras. É uma coisa que você pode até fazer, mas não é uma arte solitária. Então, como é que você faz isso ou fala sobre esse fazer estando isolado? Como é que você dá, por exemplo, uma aula de informática, de computador quando seus estudantes estão em casa vendo essa aula, às vezes, no celular ou, com uma criança no colo, girando uma comida na panela. Então acaba sendo uma coisa bem desafiadora e que você acaba tendo que ressignificar. E, portanto, durante a pandemia, eu acho que o desafio, o intrigante, o interessante foi... Como é que se diz?

Caroline Ferreira: Acontece. Isso é audiovisual.

Gustavo da Rosa: Isso é ao vivo!

Caroline Ferreira: Sim!

Gustavo da Rosa: Eu acho que o interessante é o improviso. É você ver como é que

você pode pensar esse conhecimento, esse saber e tentar adaptar isso para a vida das pessoas, para o que dá para fazer nesse momento. E no caso da pandemia, foi muito interessante e transformador, eu diria, porque a gente se propôs a fazer um filme contando sobre esse momento. O filme se chama ‘Pandemia, para quem?’. É uma provocação no sentido de denunciar: para quem funcionou esse isolamento? Quem conseguiu deixar de trabalhar? Quem conseguiu não estar na linha de frente? Então, a partir do relato de algumas pessoas que não conseguiram parar, a gente construiu um filme feito de conversas de WhatsApp, entrevistas gravadas por áudio, fotos feitas de dentro de ônibus, selfies desses profissionais da linha de frente. E a gente se reunia remotamente praticamente todos os dias. Integramos praticamente o bloco, o semestre, diversas disciplinas - propedêuticas e práticas - para a gente sentar e pensar juntos e produzir esse curta. O que é louvável é que, bem ou mal, esses estudantes foram expostos a essa prática profissional. E se descobriam, por outros caminhos, pessoas do audiovisual. Apresentadores, pesquisadores, produtores. Enfim, eu achei que foi bem valiosa essa experiência. E esse filme acabou tendo um circuito, uma vida comercial, se eu posso dizer, bem expressiva. Então, acabou sendo

um filho que esses estudantes tiveram na pandemia.

Caroline Ferreira: E você acha que tem alguma habilidade que o estudante ou profissional do audiovisual que já trabalha na área precisa ter? É essencial que você precise ter essa habilidade ou desenvolvê-la. Algo que, às vezes, a pessoa desenvolve estudando ou trabalhando, que ela precisa ter ali pra ter sucesso no mercado audiovisual.

Gustavo da Rosa: Carol, eu achei essa pergunta extraordinária! Essa pergunta que você está fazendo. Por que? Rapidinho, pessoal. Ao vivo... Perdão! Eu destacaria dois pontos. Essa pergunta é bacana, porque audiovisual, como eu disse, é prática de galera. Então, inevitavelmente, você vai lidar com pessoas. E as mais diversas e variadas possíveis. Então, muitas pessoas, isso logo significa diferentes ideias, diferentes contextos, origens, crenças e afins. Então, o primeiro aspecto é você estar à vontade em trabalhar com muitas pessoas e conciliar interesses. Eu acho que isso é um desafio profundo. E o segundo é uma coisa que não

dá pra escapar, gente. Nós do audiovisual, vocês estudantes, a gente está trabalhando com tecnologia. Tecnologia é uma coisa que progressivamente vai se atualizando, ficando menor, ficando mais digital, mais...O que eu quero dizer é o seguinte: a gente não pode parar de estudar, a gente não pode parar de ter interesse, de ser curioso, de correr atrás, de “eita, surgiu um negócio novo, deixa eu ver de qual é”. Nem que seja para eu falar: “ah não! Isso não me interessa”. É a gente não ter essa preguiça de correr atrás de conhecimento, porque na internet está tudo esplanado, está tudo lá. Eu sei que tem muita informação que a gente precisa ter cuidado, precisa filtrar, mas é uma excelente fonte de busca, de pesquisa, de opinião e de teste. Você não precisa botar a mão em tudo, colecionar tudo, não é esse o rolê. É uma questão de você entender onde você quer se aprofundar e estar sempre se aprofundando nisso. Então, essa é uma parte que é um ponto cruel! Não vou mentir não. Se você der mole, você toma um caldo. Tem que estar sempre remando, tem que estar sempre: “opa! Surgiu uma coisa nova. Ah! Olha esse microfone novo, olha esse gesto novo que as pessoas na rede social estão tendo. O que é isso? Que tipo de equipamento está sendo utilizado?”. As coisas estão sendo compactadas. Então, a gente

tem que treinar a nossa percepção e nunca deixar de ter vontade de aprender.

Caroline Ferreira: Sim, interessante que você comentou sobre a tecnologia. Está avançando muito rápido. Eu acredito que também, depois da pandemia, teve essa necessidade também da tecnologia expandir. Inteligência artificial... Você acha que é necessário também? Não digo necessário, mas... Os profissionais, eles estão muito também adotando... Você acha que eles estão adotando a prática da pandemia de se isolar mais? Porque, como hoje é mais tudo compacto, é tudo no celular, é tudo no aplicativo, regula a luz no celular, faz tudo no celular... Eles estão se isolando realmente nesse sentido de desse contato, desse relacionamento, dessa relação para evitar conflitos muitas vezes? Eu sou estudante de audiovisual. Então, eu percebo que, às vezes, tem certos conflitos. Isso é normal em qualquer profissão, em qualquer mercado e em qualquer relacionamento. Mas eu quero dizer que: você acha que o profissional consegue se adaptar a essa tecnologia que avança muito rápido? E compactuar essa tecnologia, com o relacionamento ali com as pessoas no set? Ou você acha que ele está meio que ignorando esse

relacionamento? Porque acaba sendo mais fácil ficar só ali do que...

Gustavo da Rosa: Eu entendi sua pergunta.

Caroline Ferreira: Sim.

Gustavo da Rosa: Estou muito chateado com ela!

Caroline Ferreira: É a realidade.

Gustavo da Rosa: Mas é porque é isso que você está falando.

Caroline Ferreira: Sim.

Gustavo da Rosa: Carol, o que eu acho? Esse ponto que você trouxe transcende a questão do mercado de trabalho. A gente vive uma epidemia de solidão! Eu acho que isso começa lá atrás com o maldito do Mark Zuckerberg. Desculpa. Olha só que interessante: ele lança uma plataforma, o Facebook, onde ele trabalha o conceito de amigo. “Ah, a gente é amigo do Facebook. Eu te adicionei. Somos agora ‘Facebook friends’. Somos amigos do Facebook”. E uma coisa que não se é nessa rede social é amigo. Ser amigo é uma coisa completamente diferente. É eu e você, a gente sair junto, comer um quilo de sal, eu te conhecer, conhecer sua família... Sei lá! Você está entendendo? É uma relação física. Então, ele meio que sequestra esse conceito de amigo. Inclusive, agora, ele está criando uma I.A. para agravar ainda mais esse problema de solidão. Está todo mundo em casa com suas dezenas, centenas de milhares de amigos, mas na verdade ninguém é amigo. Acho que esse é um problema de laço social, não somente no trabalho. Lógico que isso vai se refletir e ficar evidente no trabalho. Cada um a sua. E a pandemia só chega para agravar isso. A gente achou que a pandemia ia de certa forma fazer a gente voltar um pouco para o analógico, etc. Mas parece que as coisas se acirraram

e ficaram um pouquinho mais deprimentes mesmo. Então, isso é um problema que vem acontecendo lá de trás. Como solucionar isso? Não sei. Não trago nenhuma solução definitiva, mas entendo que talvez resida no audiovisual algum tipo de esperança nisso. Justamente, por ser uma prática coletiva. Justamente, por ser um espaço onde a gente tem instrumentos de registro, tem instrumentos onde a gente pode usar para... São armas que a gente tem que aprender a atirar, tem que aprender em quem mirar e o que falar, e o que denunciar. Então, eu acho que o audiovisual, de certa forma, ele tem uma carga de esperança nesse sentido. Mas é tecnologia também, é você no celular. Eu, enquanto editor, sei como é isso. Às vezes, eu estou dezenas, centenas de horas diante de uma mesma ideia ali, neurótico, obsecado com aquilo. E pode atrapalhar, às vezes, percepções, pitacos. Às vezes, o filme não sai quando tem muita gente na ilha de edição. Então, é uma questão de equilibrar. É uma questão de experimentar e produzir sobre isso. Eu acho que isso que a gente está fazendo agora é muito importante, Carol. A sua pergunta é fundamental para a gente organizar o pensamento sobre isso, sobre essa solidão que vai se afirmar no trabalho.

Caroline Ferreira: E outra coisa também... Com relação a essa questão de relacionamento no audiovisual, você acha que é essencial aquele profissional... Porque tem muitas pessoas que entram no audiovisual, conhecem um amigo ali, começam a tirar foto, começam a gravar e acabam trabalhando. “Ah! Dá dinheiro. Vou trabalhar nisso aqui”. Mas não tem curso, não tem graduação, não tem técnico. Não tem uma formação ali. Você acha que aquele profissional que escolhe ter uma formação, ele tem alguma credibilidade ou ele passa mais profissionalismo? Você acha que tem diferença entre os dois?

Gustavo da Rosa: Eu vou sair muito deprimido dessa conversa! Mas o ponto é o seguinte, Carol. Eu, pelo menos, eu falo da minha geração. A minha geração é uma geração que está amargando muito. Por que? Porque eles nos prometeram muito. A gente foi de certa forma... A gente cresceu com essa ideia de: “Estuda, porque, se você tiver um diploma, com certeza você vai ter um lugar”. E, na realidade, não é muito bem assim. O que a gente mais vê hoje em dia é engenheiro que está fazendo Uber por exemplo. Porque o negócio está amargado mesmo

e papel não é certeza nenhuma de nada. Mas, em resposta à sua pergunta, definitivamente! É aquilo que eu estou falando da curiosidade. A gente tem que estar sempre estudando, a gente tem que estar sempre correndo atrás. Não para ficar, por exemplo, num LinkedIn: “olha como sou legal”, se dando tapinha nas costas, colecionando, de fato, feitos. Mas é para gente poder se expressar melhor. Definitivamente, a gente precisa de formação profissional. O mercado está aí. É super violento, é super criterioso. E eu conheço muita gente boa que está sofrendo muito por não dançar conforme essa música, por não correr atrás dessas certificações, por não fazer esse curso. Porque, para além do conhecimento, infelizmente, nos é solicitado esse papel, essa chancela. Então, há um pouco dos dois. Sim, precisa fazer o curso, mas você não pode parar à medida que você recebe aquele canudo. Ai, meu Deus!

Caroline Ferreira: É a verdade! Nua e crua. E eu acho também. Acredito que qualquer pessoa pode aprender qualquer coisa hoje em dia. Tanto também audiovisual. Operar uma câmera, editar um vídeo. Está tudo no YouTube. Mas acho que a diferença de

conhecimento é que, em um curso, em um técnico, na graduação, você tem um método validado, um passo a passo. Você tem pessoas que estão ali com você. Entra ali, novamente, o relacionamento, o conflito que é necessário.

Gustavo da Rosa: Socializar.

Caroline Ferreira: Sim! E, ali também, na edição de um vídeo, você não está editando sobre uma I.A., você está editando sobre uma história de uma pessoa para essas outras pessoas. Para criar aquilo ali. E também outra coisa que eu queria saber: você sempre quis entrar no audiovisual ou não? Você entrou, caiu de paraquedas por conta do som. Começou a mexer no som e falou: “Ah! Vou entrar no audiovisual” e depois: “Ah! Vou ser professor”? Como que foi essa caminhada?

Gustavo da Rosa: Caramba! Eu não tinha pensado nisso do jeito como você me perguntou agora. Eu acho que sempre quis... Quando eu era criança, eu queria ser o ‘Indiana Jones’. Eu queria ser, sei lá, arqueólogo... Dava para

você ficar escavando, achando dinossauro. Olha que interessante.

Caroline Ferreira: Sim...

Gustavo da Rosa: Depois, eu queria ser astronauta...

Caroline Ferreira: É... Uma coisa bem tranquila!

Gustavo da Rosa: Sabe esses sonhos de criança? E o interessante é que eu acho que o audiovisual sempre esteve lá. E a gente não escapa dele. Ele está à nossa volta. É a forma como a gente... É a linguagem em que a gente se expressa, se comunica. Independentemente da profissão que você segue, você não escapa dele. Você tem que ter presença digital. Você sabe muito bem disso, você é uma pessoa que estuda muito e tem uma presença significativa na internet. Então, eu não sabia, mas o audiovisual

já estava lá. Não sei se isso responde a sua pergunta, mas...

Caroline Ferreira: Sim.

Gustavo da Rosa: Não é que eu escolhi, eu não escapei dele. Então, um belo dia eu decidi entendê-lo, decidi persegui-lo.

Caroline Ferreira: E tem alguma área em que você mais gosta de atuar? Que você mais se identifica no audiovisual?

Gustavo da Rosa: Eu acho que a edição sem dúvida. Mas eu gostei muito da oportunidade que eu tive de trabalhar com efeito especial. Não o efeito CG, computação gráfica. Mas o efeito analógico. Você produzir uma garrafa de açúcar e quebrar na cabeça de alguém. Pegar um manequim, comprar tripa velha no açougue e fazer um filme de terror. Um caso interessante que eu acho que também vale mencionar: certa vez, eu estava trabalhando em um longa metragem

de terror com um pessoal que é muito bom com efeitos visuais, efeitos no sentido da “pró”. Na produção, você estar trabalhando com esse efeito. E eles pegaram uma lancha, eu estava fazendo som direto nesse filme. E tinha-se a necessidade de simular que essa lança estava pegando fogo no meio do Lago Paranoá. Então, eles compraram uma espécie de uma bomba de fumaça, que ela parece... ela não é uma bomba, mas tem esse nome. Você acende um pavio e ela começa a soltar fumaça preta, como se tivesse fogo ativo. Mas solta muita fumaça. E passou um helicóptero dos bombeiros em cima, sobrevoando. A gente teve que bater claquete para ele, ficar fazendo sinal de mergulhador: “está tudo bem aqui. E aí?”. Para o pessoal não acionar...

Caroline Ferreira: Achar que pegou fogo mesmo.

Gustavo da Rosa: Exatamente! Não acionar, sei lá, os fuzileiros. Eu não sei como é que se chama essa patrulha do Lago Paranoá! Mas isso é legal. Tão real que parece que, de fato, a gente estava passando um perrenque ali. Estava acontecendo um acidente.

Caroline Ferreira: Sim. E, voltando para sala de aula, você teve algum desafio? Algum projeto? Na sala de aula, qual o desafio que você passou com os seus alunos que te marcou?

Gustavo da Rosa: Teve a própria pandemia. Mas eu não consigo deixar de falar do que é dar aula para o ProEJA. Porque o ProEJA tem um dos públicos mais diversos em termos etários. Então, eu considero um desafio. E uma coisa que eu fico muito me cobrando a fazer é: tentar pensar como é que eu falo o conteúdo que eu tenho que passar de forma a me fazer entender por todas essas gerações, por todas essas diferentes partes que compõem esse público diverso que é o ProEJA. Então, eu acho que esse é o grande desafio. Como é que eu trabalho essas questões... Espere aí, porque ele está meio... A gente está falando sobre umas coisas tão pesadas que ele ficou meio...

Caroline Ferreira: Com certeza! Ele caiu. Está cansado.

Gustavo da Rosa: Então, como tentar conversar de forma universal? Eu sei que isso não é possível. Eu não vou falar uma coisa e ser compreendido completamente por todo mundo. Mas é um desafio que eu acho até meio delicioso. E, portanto, eu me forço a consumir o que está sendo consumido, às vezes, por um jovem no Ensino Médio, resgatar uma coisa que, sei lá, meus pais falavam.

Caroline Ferreira: Eu imagino.

Gustavo da Rosa: Então, eu acho que é bem nesse sentido. É um desafio que eu acho bom. E me força a rever o que eu acho que é imutável. “Esse conteúdo é assim e toma”. Não.

Caroline Ferreira: Sim. E interessante você falar da faixa etária e, também, gerações. Você acha que precisa mudar algo, especificamente no mercado audiovisual, que vá

ajudar, tanto o professor, quanto o aluno, nesse mercado?

Gustavo da Rosa: Eu acho. Eu sou um defensor da escola enquanto esse espaço potente de... Só a escola é a escola. A gente tem a nossa família, a gente aprende coisas em casa, mas a escola é um espaço que ninguém tira isso dela. É um espaço de conhecimento, de... Eu quero tomar cuidado ao usar essa palavra, mas, de subversão, de resistência. Porque, às vezes, a sociedade, o privado, o individual, ele nos coloca num lugar muito de... Que a escola resiste a isso, vamos colocar assim. Então, o desafio que eu coloco em primeiro lugar para escola é estar sempre... Nunca deixar de olhar pra esse estudante uma vez que ele está... Não vou falar por conta própria, mas, uma vez que ele se atira no mundo. Se forçar a pensar como é a formação, como são as questões práticas do dia a dia dessa pessoa. Como é que eu posso fortalecer esses indivíduos a navegarem no mercado do trabalho, porque ele vai ser cobrado muita coisa que às vezes escapa, que a gente não consegue dar conta. Esse é um desafio para o professor. Agora, para o profissional, para o estudante egresso, eu acho que o maior

desafio são as palavras. Eu, enquanto... À medida em que eu entrei no audiovisual, eu sofri muito com a escolha das minhas palavras. No sentido de falar: “ah! Esse som está meio alto”. Você chega em um estúdio, “alto” não quer dizer que ele está intenso. “Alto” quer dizer que ele é agudo. Você vira e fala assim: “esse som está muito alto”. Aí, o cara: “beleza, agora está baixo”. Então, às vezes, você pode ser “tirado de tempo” quando você fala uma coisa errada. Você pode sofrer uma exclusão, uma represália. Então, nesse sentido, é importante a gente saber se comunicar. Escolher bem as palavras. “Ah! Eu vou tirar um DRT”. Não, meu amigo. Primeiro, que não é um DRT, é a DRT. É a Delegacia Regional do Trabalho. E você não tira a delegacia, você tira um registro profissional junto à essa delegacia. Você tira o seu registro junto à DRT. Então, você não fala: “vou tirar o meu DRT”. Já fui “tirado de tempo” por falar assim! Então, eu acho que o desafio do aluno é, realmente, ler. Entender como precisa ser dito para você não ser “tirado”. Porque é fogo. O audiovisual, o cinema é uma prática burguesa, industrial. E tem determinadas nomenclaturas, inclusive no cinema americano, que são horrorosas! Eu estou inclusive escrevendo sobre isso. Todo mundo já viu alguma série ou filme que tem um carro

parado, projeções ao redor desse carro e a pessoa está simulando. Às vezes, aquele ator nem sabe dirigir, mas ela está simulando um carro em movimento. O nome dessa técnica, pasmem, é: ‘O processo do homem pobre’. Eu acho isso super violento e reside aqui uma crítica minha ao cinema. Como é que você chama uma técnica... Você “tira de tempo”. Como se fosse... “Ah não! Processo de homem rico, então, é um ‘cameracar’, é um drone, esse tipo de coisa”. Olha como é excludente, olha como é feio isso. Então, é um território que você tem que entrar muito seguro. Você tem que investigar as palavras, você tem que saber como usá-las, porque, às vezes, você pode ser penalizado. Então, isso é uma coisa que eu sou muito chato em sala de aula. Às vezes, eu sou repetitivo falando esse tipo de coisa. Mas é porque eu não quero que o estudante passe por uma violência que eu já passei por exemplo.

Caroline Ferreira: E você acha que a vivência como professor, tanto em sala de aula, como profissional no audiovisual... E você também é repórter, pesquisador... Então, você acha que todas essas circunstâncias ali que você passou, tanto boas, como ruins, você consegue dar aquela filtrada e passar? Como você

também falou, da faixa etária novamente... Eu acho muito interessante, porque eu sou do ProEJA. Então, eu vi, também, na sua metodologia, ali, seguindo o institucional também, mas com a sua essência junto. Você conseguiu passar aquilo que você viveu, tirou da melhor forma e passou para gente baseado na linguagem do que cada um ia entender. Então, eu acho que isso também é uma qualidade que, eu não sei se também é adquirida. Acredito que possa ser adquirida para quem queira ser um professor, ensinar sobre audiovisual, mas eu acho que essa habilidade também deve ter também no profissional audiovisual. Como você falou do relacionamento. Você tem que saber certinho o que você tem que falar, como você tem que falar com a sua equipe, com a pessoa que muitas vezes não tem formação e você tem, ou a pessoa não tem formação, mas tem mais conhecimento que você. Isso pode acontecer, acredito, além do set. Então, eu acredito que isso é muito... Não sei se você já viu muito disso de... A pessoa tem que ser profissional nesse sentido. Você acha que o ensino, ele ensina essa filtragem? Ou você acha que precisa... É mais do professor, do método pessoal e não tanto da instituição, esse ensino, essa parte?

Gustavo da Rosa: Carol, eu acho que eu vou tentar responder sua pergunta levando um pouquinho mais para o pessoal mesmo. Para além do profissional. Eu tinha um colega, ele até faleceu, do audiovisual, que ficou meio incomodado quando eu falei que eu estava como professor. Ele chegava e me peitava assim: “qual foi, cara? Você está formando concorrente? Você quer piorar para você?”. E eu fiquei muito sem saber como responder aquilo na época. E, hoje em dia, eu entendo isso perfeitamente. Eu não estou formando concorrente. Uma frase que eu sempre falo em sala de aula é: “bicho, a gente se vê no mercado. Cuida. A gente se vê no mercado, a gente vai trombar”. Eu estou formando aliado. Não quero entrar em um aspecto pesado de: “ah, esse daí está vivendo em guerra”. Não. Não é bem isso. Mas é mais do que... Eu não quero competir, eu quero colaborar. Eu acho que a gente se fortalece fazendo isso juntos. Eu quero que um estudante forneça serviço para o outro, porque assim a gente vai crescer juntos. Não é chutar a escada. Subir, chegar lá e chutar a escada para ninguém subir. “Aqui é meu”. Você vai ruir assim, entendeu? É o que eu falei: é uma prática coletiva, é uma prática de galera. A gente faz um filme bonito quando a gente soma esforços, quando a gente está junto. O boca a boca ainda existe. Então,

a gente trocar ideia, eu indicar você... Às vezes, um trabalho, uma colaboração que eu faço em um filme seu pode me abrir portas e vice-versa. Então, é uma teia, é uma conectividade que tem que ser estabelecida e não rompida. Então, repetindo: eu não formo competidor, eu formo aliado. A gente está junto na mesma.

Caroline Ferreira: Sim. Eu queria fazer agora um bate-bola. Como que funciona? Eu vou dar ali um tema e você tem que falar rápido. E aí, eu já falo outro tema.

Gustavo da Rosa: Vou tomar até uma água.

Caroline Ferreira: O bate-bola primeiro é: filme favorito.

Gustavo da Rosa: Ai! Vai ser muito “nerd” essa. Eu gosto de ‘Blade Runner’.

Caroline Ferreira: Blade?

Gustavo da Rosa: ‘Blade Runner’. O caçador de androids.

Caroline Ferreira: Não é ‘Indiana Jones’. Já é outro, já mudou o nome.

Gustavo da Rosa: Tudo meio velho. Sob pressão... Desculpe. Por favor...

Caroline Ferreira: Isso. Alguma inspiração no cinema.

Gustavo da Rosa: Meu Deus! Essa é difícil, peraí. Vamos colocar aí a Fernanda Montenegro? Signo de resistência, porque a filha dela está a redimindo... Opa! Arrotei. Perdão, pessoal! Apaga. Dá para cortar ao vivo?

Caroline Ferreira: Gênero favorito?

Gustavo da Rosa: Meu gênero favorito? Eu gosto de drama, gosto de comédia. Fazer comédia é muito difícil. Fazer drama também. Não ficar aquela coisa que é um filme chato de assistir. Fazer comédia e ser legal é, talvez, tão difícil quanto fazer drama.

Caroline Ferreira: Sim, verdade. Algum equipamento que você quer passar longe?

Gustavo da Rosa: Passar longe?

Caroline Ferreira: Sim.

Gustavo da Rosa: Drone.

Caroline Ferreira: Por que?

Gustavo da Rosa: Porque, se cair, são alguns milhares de reais. Você tem que estar muito treinado. Eu acho uma brincadeira cara. Eu prefiro contratar um camarada. E não é uma coisa que você vai fazer um filme só de drone. É muito raro. Você vai usar um, dois planos, às vezes, para abrir um institucional, alguma coisa assim. Então, não é o tipo de equipamento que eu quero investir, não é o risco que eu quero correr. Desculpa se tem pessoas que vivem de drone aí, eu não quero também minar o trabalho de vocês. Mas para mim...

Caroline Ferreira: E, agora, um equipamento que você ama usar.

Gustavo da Rosa: Eu amo câmera sem espelho. Que é aquela câmera menorzinha. Tem uma bem aqui, uma Sony. Essas câmeras são leves, têm disparo rápido, têm aquele ‘viewfinder’ digital. Você não precisa tirá-la do rosto batendo foto, porque pode aparecer ali mesmo a imagem. Então, é muito prático. Ela encaixa na mão, eu adoro isso.

Menciono também uma coisa que eu não consigo viver mais em set. Você falou isso. Você já antecipou isso na conversa. Hoje, tem aplicativo para tudo. Opa! Minha conversa. Espero que não tenham visto... Mas você consegue controlar um set com isso aqui. Então, na nossa vida isso aqui é uma praga. Mas é um instrumento poderoso.

Caroline Ferreira: Se bem dosado.

Gustavo da Rosa: É. Profissionalmente falando.

Caroline Ferreira: E um ator favorito? O Indiana Jones?

Gustavo da Rosa: O Harrison Ford? Não, com certeza não. Eu chutaria o João Miguel, o Milhelm Cortaz, essa geração de brasileiros, porque eu gosto de ator que tem cara da gente. Não aquela beleza, aquela coisa artificial. Não. Eu gosto de gente normal.

Caroline Ferreira: Agora, como professor, qual a sua matéria favorita?

Gustavo da Rosa: De lecionar ou de estudar?

Caroline Ferreira: As duas. De lecionar primeiro.

Gustavo da Rosa: Eu adoro ‘Equipagem e manutenção’, porque é uma coisa que você consegue falar sobre tudo e criticar também. Criticar no sentido bom, pensar junto, forçar reflexão. E eu acho que de estudar, talvez, ‘Informática’, porque informática é uma coisa que eu não para.

Caroline Ferreira: Bom, eu acho que é isso. Eu gostaria de, para finalizar, qual o conselho? Eu não diria, eu acho, o conselho, mas o que você diria para quem está no

audiovisual e quer se expressar da melhor forma para transferir ali, como eu falei da essência, como professor, mas como profissional, para a pessoa conseguir transferir a sua essência da melhor forma, para o mercado, para não ser um profissional arrogante e ele conseguir dar voz? Porque eu acho que os produtos audiovisuais são para dar voz a uma ideia, para sair do papel, dar voz a uma história que não foi contada. O que você acha?

Gustavo da Rosa: Essa pergunta tem muitas camadas. Por exemplo, tecnicamente, para você se aprimorar, tem que ler literatura. Vamos ler livros. Eu acho que cortes de câmera, histórias multilíneas com trezentos personagens já existem na literatura há mil anos. Mil anos é muito... Mas já tem em forma de texto. Então, vamos ler, vamos correr atrás de palavras bonitas, formas diferentes de dizer as coisas. Isso vai expandir muito a nossa cabeça em termos de linguagem, de narrativa, etc. Agora, para lidar com pessoas, para pensar relacionamentos, a gente não pode esquecer que a gente é brasileiro. Sim, a gente tem que aprender inglês, francês, todas essas terminologias que o audiovisual nos cerca com elas. Mas a gente não

pode esquecer de ser brasileiro, de estudar nossa cultura, de experimentar outras ideias, outras vozes, outras dores. Isso faz com que a gente se torne mais sensível, empático e até espiritualizado! A gente passa a entender e sentir as coisas de outras formas do que só tecnicamente falando. E, consequentemente, a gente vai saber lidar melhor com as pessoas. Não lidar como se fosse um fardo, mas sentir mesmo, ser até pessoas mais interessantes. O chato para caramba falando isso... Mas é isso de não ficar só em si. É importante isso também, mas...

Caroline Ferreira: É. E, também, você falou do brasileiro, de ser brasileiro e não focar tanto lá fora.

Gustavo da Rosa: Definitivamente.

Caroline Ferreira: Esse de “só lá fora”. Ou só naquele ator, naquela atriz, naquele filme, naquela obra. Mas eu acredito que as melhores histórias são de quem está do nosso lado, do nosso colega. A pessoa, às vezes,

venceu tanta coisa, passou por tanta coisa, que aquela história é realmente inspiradora. Mais do que uma pessoa que a gente nem conhece.

Gustavo da Rosa: E precisa de ajuda para contar isso. Às vezes, você tem a chave para abrir essa porta.

Caroline Ferreira: Exatamente.

Gustavo da Rosa: E, se for consumir o de fora, mastigue, resignifique, rodopie que nem uma baiana. Assimile, traga para você, resignifique e mostre como tem que ser. Seja teimoso, seja inventivo. Eu acho que essa é a grande capacidade de um brasileiro. Esse jogo de cintura. A gente tem as melhores publicidades do mundo, porque a gente tira o maior sarro. Até o escárnio, até o humor são ferramentas, armas que a gente precisa aprender a atirar. Então, eu acho que é isso. É Brasil. “É o Brasil do Brasil”!

Caroline Ferreira: E antes de finalizar, você tem mais alguma coisa que gostaria de falar, de compartilhar?

Gustavo da Rosa: “Vendo Monza 94”. Não, não sei, pessoal. Eu acho que é isso e ninguém pode soltar a mão de ninguém... Eu perdi o foco agora. Legal. Eu acho que eu posso, talvez, repetir o que você acabou de falar. De olhar para o lado, de sentir o colega. A gente é uma prática de galera, a gente está junto nessa. Vamos estudar junto, vamos trocar bastante. É isso... Hoje à noite, eu vou botar a cabeça no travesseiro e vou me arrepender...

Caroline Ferreira: Não!

Gustavo da Rosa: Eu devia ter falado aquilo!

Caroline Ferreira: Lembra depois, mas acaba lembrando. Mas foi muito enriquecedor, Gustavo. Muito prazer. Eu agradeço muito.

Todos nós. E somos muito felizes de você estar aqui. Muito obrigada pela sua participação, pela sua contribuição. Nós, todo mundo aqui, aprendemos muito, com certeza, hoje a noite. É isso, gente. Mais um episódio do RecCast. E ficamos por aqui. Até a próxima! Tchau!

Referência

RecCast. Formando profissionais no audiovisual (vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f09Cb9b5d8E>. Acesso em: 15 de out. 2025.

