

Oficina de Artes
Um espaço para práticas pedagógicas inovadoras?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Laura Maria Seabra Feteira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2013

UMa

Ofi

Oficina de Artes

Um espaço para práticas pedagógicas inovadoras?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Laura Maria Seabra Feteira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADOR

José Paulo Gomes Brazão

À Joana, Hugo e Bernardo

Agradecimentos

Este trabalho de investigação não seria possível sem a preciosa cooperação de um número considerável de pessoas.

Ao Professor Doutor Paulo Brazão, meu orientador, pela solicitude, compreensão e apoio.

Aos responsáveis da Criamar e monitores do Espaço das artes que sempre me apoiaram.

À Pipa e aos aprendizes ativos da oficina 1 o meu bem-haja pela riqueza de conhecimentos e valores.

À Diana e à Carla pela disponibilidade.

Aos Professores e colegas do primeiro ano do mestrado pelo contributo nas diversas reflexões.

Aos meus filhos, pelo apoio incondicional, pelo orgulho com que reagiram à minha opção, pela compreensão e ternura sempre manifestados, mesmo de longe, e pelo grande carinho com que me ouviram, o meu enorme obrigado.

Resumo

O objetivo deste estudo visa compreender como as crianças e os jovens se relacionam para aprender, num espaço de socialização cultural e de contexto educativo não-formal, no campo das artes plásticas, na comunidade de prática: Espaço das artes, no Funchal. Perceber se, nesse contexto educativo, há lugar a práticas pedagógicas inovadoras, susceptíveis de estimularem o desenvolvimento do conhecimento.

Para interpretar o fenómeno educativo, recorri à metodologia etnográfica, no âmbito da abordagem qualitativa, observei os indivíduos no seu ambiente natural recorrendo à observação participante, o que implicou o contacto com alguma duração, para observar do ponto de vista de quem vai ser observado, tornando-me no outro, para depois compreender melhor pelo lado de quem está por dentro. A observação, o diário de bordo etnográfico, a fotografia, o áudio, conversas informais e entrevistas etnográficas foram os instrumentos utilizados; os dados foram sujeitos a análise de conteúdo e as categorias daí derivadas foram: o conhecimento, as competências sócio-afetivas e a inovação.

Verifica-se que os aprendizes aprendem, com prazer, a desenvolver e expressar a sua capacidade criativa através do desenho e da pintura, num contexto de aprendizagem situada e colaborativa com monitores ou outros aprendizes mais capazes em determinada atividade e onde a instrução não é organizada.

Conclui-se que há indícios fortes de inovação pedagógica.

Palavras-chave: aprendizagem, criatividade, inovação pedagógica, educação não-formal, etnografia.

Abstract

This study's main goal is that to understand the way how both children and teenagers cooperate with each other in order to learn when inserted in a cultural socialisation space and non-formal educational context concerning plastic arts at community of practice: "Espaço das artes" in Funchal. Going further, it aims to realize if any innovative pedagogical practice takes place into such an educational context which may be capable of stimulating the development of knowledge.

To interpret this educational phenomenon, one has turned to ethnographic methodology in the qualitative approach. We have thus observed learners setting in their natural environment, through a participating observation which has involved a continual contact in order to observe under the perspective of whom is about to be observed, turning into the other, so that we could be able to deeply understand those who are being focused on. Continual observation, an ethnographic log-book, photography, audio, a series of informal conversation and ethnographic interviews were this study's main instruments. All data have been subjected to a content analysis involving the following categories: knowledge; socio-affective skills; innovation.

We come thus to the conclusion that learners find it pleasurable either to develop or to express their creativity skills through drawing and painting within such a local learning and cooperating context in which they may be able to contact with monitors and more skilled learners in a non-planned instruction ambience.

We can then infer that there is clear evidence of pedagogical innovation.

Key-words: learning, creativity, pedagogical innovation, non-formal education, ethnography.

Résumé

L'objectif de cette étude est de comprendre comment les enfants et les jeunes se mettent en rapport pour apprendre, dans un espace de socialisation culturelle et de contexte éducatif non-formel dans le domaine des arts plastiques, plus précisément dans une communauté de pratique: "Espaço das artes", au Funchal. De percevoir si, dans ce contexte éducatif, il y a place à des pratiques pédagogiques innovatrices, capables de stimuler le développement de la connaissance.

Pour interpréter le phénomène éducatif, j'ai recouru à la méthodologie ethnographique, dans un contexte qualitatif, j'ai observé les individus dans leur milieu naturel faisant appel à l'observation participante, ce qui a impliqué un contact d'une certaine durée, pour observer du point de vue de qui va être observé, redevenant l'autre, pour après comprendre meilleur, le côté de qui est dedans. L'observation, le journal de bord ethnographique, la photographie, l'audio, les conversations informelles et les *interview* ethnographiques ont été les instruments utilisés; les données ont été soumises à l'analyse du contenu et les catégories obtenues ont été: la connaissance, les compétences sociales et affectives et l'innovation.

On a vérifié que les apprenants apprennent, avec plaisir, à développer et exprimer leur capacité créative à travers du dessin et de la peinture, dans un contexte d'apprentissage en s'appuyant sur des moniteurs ou d'autres apprenants plus capables dans des activités spécifiques et, où l'enseignement n'est pas organisé.

On peut conclure qu'il y a de forts indices d'innovation pédagogiques.

Mots-clés: apprentissage, créativité, innovation pédagogique, éducation non-formelle, ethnographie.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo entender cómo los niños y los jóvenes se relacionan para aprender, en un espacio de socialización y el contexto cultural de la educación no formal en el ámbito de las bellas artes, el comunidad de práctica: “Espaço das artes”, en Funchal. Y Entender si, en ese contexto educativo, hay espacio para las prácticas docentes innovadoras, que podrían estimular el desarrollo de los conocimientos.

Para interpretar el fenómeno educativo, recurrí a la metodología etnográfica en el enfoque cualitativo, observé a las personas en su entorno natural, utilizando la observación participante, lo que implicó la dedicación de un cierto tiempo para observar desde el punto de vista del observado, poniéndome en su lugar, por el lado de los que están dentro. La observación, la fotografía etnográfica, los diarios de navegación, audio, conversaciones informales y entrevistas etnográficas fueron los instrumentos utilizados, y estos datos fueron sometidos al análisis de contenido y de las categorías derivadas de ellos fueron: los conocimientos, las habilidades socio-afectivas y la innovación.

Se ha confirmado que los estudiantes aprenden con placer, al desarrollar y expresar su capacidad creativa a través del dibujo y la pintura, en el contexto del aprendizaje situado y de colaboración con los profesores y otros estudiantes más capaces en ciertas actividades, y donde la instrucción no es organizada.

Llegamos a la conclusión de que existe una fuerte evidencia de la innovación pedagógica.

Palabras clave: aprendizaje, la creatividad, la innovación pedagógica, la educación no formal, etnografía.

Sumário

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Résumé	vii
Resumen	viii
Sumário	ix
Lista de Ilustrações	xi
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	5
1. Criatividade e Imaginação	5
1.1. A criatividade do período pré-escolar à adolescência	5
1.2. Criatividade, imaginação e realidade	14
1.3. Imaginação criativa da criança e do adolescente	16
1.4. Os tormentos da criação	20
1.5. O desenvolvimento do espírito	21
1.6. Pedagogia e ação	25
2. Inovação pedagógica e construção do conhecimento	27
2.1. Inovação pedagógica	27
2.2. Teorias e modelos de aprendizagem	28
2.3. Desenvolvimento e aprendizagem	32
2.4. Zona de desenvolvimento proximal	35
2.5. Contributos à aprendizagem	39
2.6. Ensino recíproco / aprendizagem cooperativa	41
2.7. Contextos sociais para a aprendizagem	44
2.8. Aprendizagem situada	45
Parte II – Estudo	47
1. A Metodologia Qualitativa Etnográfica	47
1.1. O esboço da investigação	47
1.2. Locus da pesquisa	49
1.3. A entrada no campo e a recolha de dados	49

1.4. O tratamento de dados	56
2. Análise de dados	59
2.1. Análise qualitativa.....	59
2.1.1. Em que modelo está ancorado o ensino-aprendizagem?	59
2.1.2. Da perspectiva dos atores sociais, como estimulam o desenvolvimento da criatividade e da expressividade?.....	66
2.1.3. De que forma são trabalhadas as competências sócio-afetivas?.....	70
2.2. A oficina inserida na comunidade de prática cria ilhas de inovação?.....	76
Conclusões.....	87
Referências Bibliográficas.....	90

Lista de Ilustrações

Figuras

Figura 1 - Duas cabeças com pernas	7
Figura 2 - Desenho de memória. Esquema Puro. Desenhado por rapaz de 4 anos	8
Figura 3 - Desenho de memória. Desenhado por rapariga de 7 anos	9
Figura 4 - Esquema puro. Desenhado por rapaz de 10 anos.....	9
Figura 5 - Curva do desenvolvimento da imaginação de Th. Ribot (1900)	18
Figura 6 - Panorâmica da galeria e oficina dos artistas plásticos residentes	59
Figura 7 - Desenho sobre tela	63
Figura 8 - Aprendizizes na oficina 1	66
Figura 9 - Têmpera sobre cartão. Trabalhos criativos	69
Figura 10 - Monitora e aprendizizes. Têmpera sobre tela	70
Figura 11 - Desenho e pintura sobre tela	75
Figura 12 - Grafite e têmpera sobre tela. Aprendizizes na oficina 1	84

Quadros

Quadro 1 - Categorias e subcategorias	57
---	----

Anexos em CD

Anexo I - Carta dirigida à Criamar	
Anexo II - Diário de bordo etnográfico	
Anexo III - Entrevistas etnográficas	
Anexo IV - Oficina 1	
Anexo V - Laboratório de Inglês	
Anexo VI - Oficina dos artistas plásticos e galeria	
Anexo VII - Exposição	

Introdução

A realização deste estudo insere-se na busca de compreender o que de novo acontece no âmbito do ensino e da aprendizagem numa oficina de artes, em contexto não-formal.

Com a minha chegada a Coimbra, aos dez anos de idade, para prosseguir estudos inexistentes na minha terra natal, meus pais decidiram que iria usufruir de algumas valências no campo das artes. O estudo da música e da dança foram interessantes, mas a oficina de pintura foi a aprendizagem mais expressiva e sobretudo onde mais feliz me sentia, pela descoberta contínua, pelo impacto de tais aprendizagens na minha curiosidade e pelo contributo à minha motivação e autoestima.

Assim, mais tarde ingressei no ensino superior, na licenciatura de Pintura, onde aprendi em todas as oficinas, com trabalho, mas sem fardo. Construí as minhas aprendizagens, sempre, mais e mais, até à autorregulação sistemática. Os professores questionavam diretamente o aluno e, nesse questionar, muitas vezes se fazia o clique para o novo caminho a desbravar. Algumas vezes, as respostas que dei não foram as adequadas e delas recebi algumas reações que me fizeram despertar fortemente e perceber que ou o caminho não era o correto, ou eu tinha percorrido pouco caminho. E a pesquisa, a procura ávida, a experimentação prosseguia. Foram cinco anos em que bebi sofregamente o saber nas artes, com sucesso e muito prazer. Ali estava o meu mundo. Foi e é no meio da arte, e através dela, que me realizo profissionalmente.

Afinal, é das oficinas de artes, sem programas ou com programas, na juventude e na idade adulta, que retenho as mesmas lembranças: um contínuo de saber, construído com trabalho, com orientação de Professores que me despertaram sempre a curiosidade, me souberam fazer encontrar respostas, me incitaram, avisaram e lembraram que o caminho era longo, assim como que esta ou aquela porta eram muito importantes, e me premiaram com as suas palavras ou avaliações. Aprendi que projetar e criar de forma inovadora não é fácil. Aprendi a projetar em grupo. Conheci o prazer do sucesso e aprendi que é estimulante. Sem querer pretender açucarar as dificuldades, não obstante, em cada projeto desenvolvido num contexto de artes plásticas é comum, quer durante a fase de projeto quer até à sua conclusão, ser-se motivado pelo próprio contexto e, assim, o desassossego entre o constante fervilhar de ideias e recuos ir acontecendo.

Quando comecei a lecionar educação visual e desenho A, na escola pública, o academismo existente no grupo de artes visuais de algumas escolas incomodava-me. Sabia que havia um currículo, um programa, que a sala de aula não era uma oficina, mas era preciso, também, sê-lo por vezes. Assim, desde sempre tentei o equilíbrio, por vezes instável, ora rompendo, ou não, com o academismo vivido. Cruzei-me, algumas vezes, com professores que tentavam inovar as suas práticas pedagógicas, mesmo arriscando-se a alguns dissabores. Nesta época, em que as tendências utilitárias do materialismo se agigantam, em que o modelo fabril já não corresponde às expectativas, é necessário repensar um novo paradigma que dê resposta às necessidades sentidas, lembrando o alerta de Kuhn de que a ideia de *linearidade da evolução* é falsa.

Mas também constato que na escola pública os clubes de arte têm pouca adesão, ao invés dos clubes privados que, não fosse a crise económica, não tinham falta de aprendizes. De que forma os grupos de aprendizes aprendem nas oficinas de arte em contexto não-formal? Como são esses contextos? O que está na origem do reduzido número de alunos dos clubes de artes da escola pública? O seu contexto? As práticas pedagógicas? Poderei encontrar neste ambiente não-formal processos de adequação passíveis de serem transportados para ambientes não-formais da cultura escolar?

Para estudo de investigação, o meu interesse recai na aprendizagem situada em contexto não-formal e pretendo caracterizar as práticas pedagógicas praticadas. A minha curiosidade levou-me a uma oficina inserida numa comunidade de profissionais. A pesquisa circunscreve-se ao Espaço das artes da Criamar, olhar para a oficina 1, em contexto educativo, mais precisamente ao conjunto de aprendizes e professores artistas que exploram técnicas e materiais e criam no campo das expressões e das artes plásticas em colaboração e partilha nesta comunidade de prática. Por ali passam aprendizes que querem aprender.

Para interrogar, investigar, interrogar-me, pesquisar e levantar um pouco a cortina, a metodologia a utilizar sobre este fenómeno educativo é a etnografia, no âmbito da abordagem qualitativa. Neste âmbito, interessa-me perceber se as práticas pedagógicas persistem num cunho académico ou se são desenvolvidas práticas pedagógicas inovadoras. O meu sonho vai mais longe e, por isso, atrevo-me a verificar se os contextos de aprendizagem criados são favoráveis às práticas pedagógicas inovadoras, não como supervisor, mas como agente transformador.

Sei que a comunicação, na comunidade de prática, seja ela verbal (escrita ou oral) ou não verbal (gestual, sonora, visual ou mista), recorre frequentemente ao desenho e sobretudo à pintura para contar histórias que preenchem as paredes das duas galerias e algumas paredes das oficinas do Espaço das artes. Qualquer um destes meios de comunicação obriga à aprendizagem de um código, porque o emissor envia mensagens sob forma codificada. O Espaço das artes é um local privilegiado para *o olhar* e *o ver* a obra de arte, fomentar o desenvolvimento da estética e, assim, dar início ao diálogo pedagógico sobre a obra de arte para a poder fruir. Depois, pode-se seguir para as vanguardas. A pintura não é uma arte que se *estilhaça no vazio*, mas criação com objetivos; sabemos que os sistemas educacionais - o conhecimento, os valores, os costumes e princípios éticos, as percepções, as necessidades e a distribuição de oportunidades - devem existir em cada cultura.

A primeira parte deste estudo é constituída pelo enquadramento teórico, em que se aborda as categorias conhecimento e inovação; o primeiro bloco apresenta uma visão sobre criatividade e imaginação; o segundo bloco, o conceito de inovação pedagógica e o processo reflexivo de construção de conhecimento. A segunda parte do estudo refere o percurso metodológico, em que se explora a metodologia qualitativa etnográfica e se destaca detalhadamente como foi realizado o trabalho empírico, *in locu*; neste, propus-me a averiguar as relações, as descobertas e as aprendizagens partilhadas entre os aprendizes na comunidade de prática, gerando categorias e subcategorias para, em seguida, analisar de forma indutiva, interpretar, fundamentar os dados e dar respostas ao estudo. As conclusões também incluem sugestões no âmbito da criação de públicos e de futuras investigações.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. Criatividade e Imaginação

1.1. A criatividade do período pré-escolar à adolescência

Etimologicamente, criatividade tem sua origem nas palavras latinas *creare* e *creatione*.

Para Guilford (1956), a criatividade é a habilidade de conceber um conjunto de soluções viáveis à resolução de um problema que aparentemente não se afigura de resolução simples.

Drevdahl (1956) citado por Sousa (2003a) advoga que a a criatividade é a capacidade do indivíduo de produzir soluções possíveis de qualquer natureza que lhe eram outrora desconhecidas e que são inteiramente novas. Pode tratar-se de novas combinações de conhecimentos ou transferência de conexões conhecidas a novas situações e a criação de novas correspondências.

Para MacKinnon (1962) referido por Duarte (2011), a criatividade é um processo sinalizado pela inovação ou a originalidade, a adaptação à realidade seguida de modificação, avaliação da ideia criada e posterior desenvolvimento até à sua concretização.

Alguns autores fazem a correlação entre a criatividade e o social. Assim, para Stein (1956, cit. por Sousa 2003a) a criatividade é um processo que dá origem a algo que é considerado útil e suficiente para certo grupo social, em determinada época. Também Wollschalager (1972) considera a criatividade uma aptidão capaz de estabelecer novas interrelações, de alterar claramente normas tradicionais que contribuem para a solução de questões sociais.

Eyring (1959) faz a aproximação à cibernética ao considerar a criatividade a capacidade do homem para combinar diversos elementos que originam uma estrutura mais complexa, com novas propriedades que não são a soma das propriedades dos elementos que lhe deram origem.

Para Sousa (2003a) a criatividade é a capacidade do Homem para gerar ações intelectuais até aí desconhecidas por todos, inclusive pelo autor. Podem ser o resultado da imaginação ou de uma síntese mental que não se limita a ser um resumo, como também defendia Drevdahl (1956), mas Sousa (2003a) considera que esta capacidade é mais relevante do que a aprendizagem de conhecimentos, como também advogou Einstein (1950), ao afirmar que *a imaginação é mais significativa que o saber*.

Taylor, em 1955, caracterizou cinco tipos de criatividade: expressiva, aquela a que interessa mais a pureza emocional do que a criação obtida que encontramos no desenho livre, ou na expressão verbal, ou noutra; a produtiva, que está relacionada com o tempo de produção da obra; a inventiva, que reúne as características das anteriores e que já deu origem à lâmpada, ao telefone, etc.; a inovadora, que se aplica no campo específico das ciências ou das artes, de que é exemplo a teoria da relatividade de Einstein; a emergente, que é apanágio de génios como Leonardo Da Vinci e Mozart. Todos estes criam constantemente, fazendo da criação um hábito natural e quotidiano (Sousa, 2003a). Todos estes tipos de criatividade passam por um conjunto de fases ordenadas até se alcançar o produto final, exceto a criatividade expressiva, que resulta numa expressão espontânea e imediata, na qual não interessa a qualidade da obra criada, mas, a expressão do estado emocional. “A vida da criança é de constante desenvolvimento, inteiramente voltada para a construção de si, e, conseqüentemente para a criação constante” (p. 196). Assim, para Sousa (2003a), sendo a criatividade uma potencialidade latente e a criação uma necessidade biológica da criança, como respirar e comer, é premente que todo o educador motive e possibilite à criança a concretização do seu poder criativo. Sob a maneira mais simples, na forma de jogo e assim que for bem motivada, a criança inicia a criação de diversas expressões emocionais.

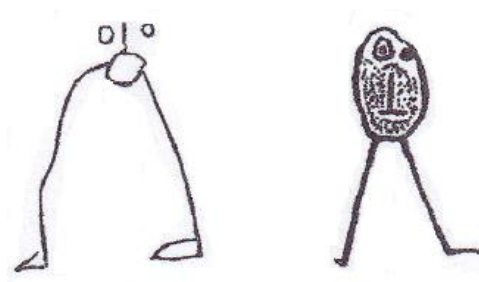
Vygotsky (2012) afirma que basta um pequeno estímulo para que as crianças comecem a desenhar. Os traços informes, aleatórios e a garatuñas são constantes nas atividades das crianças antes do pré-escolar. As crianças desenhavam muito na idade pré-escolar, sendo uma das atividades de que mais gostam e que traduz a sua forma favorita de criatividade. O desenho infantil é uma atividade adequada aos estádios da relação simples da criança com o mundo. Assim, na idade escolar, a criança substitui o desenho criativo pela escrita criativa e a palavra é, de uma maneira geral, o meio de expressão correspondente à relação mais complexa da criança com o mundo. Este gosto pelo desenho mais ao menos autónomo na idade infantil deve-se ao facto de ser o modo expressivo que lhe permite expressar o que a preocupa; contudo, a passagem a um outro nível de desenvolvimento vai-se afirmando, em detrimento do desenho; o espaço por ele deixado agora é ocupado pela criação verbal e, mais tarde, pela criação literária.

À medida que se aproxima da adolescência, o interesse pelo desenho começa a desaparecer e apenas as crianças mais dotadas na área do desenho ou em que as condições de educação as estimulam para ele manterão a sua prática. Todas as investigações referem o acentuar do

desinteresse pelo desenho entre os treze e os catorze anos para voltar a ser retomado entre os quinze e os vinte anos, neste caso, nos adolescentes que manifestam talento para as artes plásticas. Quando o desinteresse se instala de forma prolongada nos adolescentes, estes acabam por abandonar a prática do desenho para o resto da vida e podemos verificar que anos mais tarde o desenho destes adultos não é muito diferente de quando tinham oito ou nove anos. O estudo realizado por Barnes (1893) em 1500 desenhos (cit. por Vygotsky, 2012) demonstra que as raparigas e os rapazes, aos treze e catorze anos, respetivamente, se mostram menos dotados na expressão plástica criativa e que as crianças que recusam desenhar, veementemente, têm mais de quinze anos.

Kerschensteiner (1914), citado por Vygotsky, 2012, divide em quatro níveis o percurso do desenvolvimento do desenho infantil. Após a fase da garatuja e dos elementos separados, a criança entra aos três-quatro anos no estágio em que representa de forma esquemática o objeto, ainda que muito pouco parecido com o objeto real; neste estágio, a criança não desenha o que vê; desenha de memória; quando um psicólogo pediu a uma criança para desenhar a mãe que se encontrava diante dela, a criança desenhou-a sem ter olhado uma única vez para ela. Nesta fase, a criança “desenha o que sabe sobre as coisas, o que nelas considera essencial e não o que vê ou o que, por conseguinte, para si imagina das coisas a desenhar” (Vygotsky, 2012, p. 125).

Figura 1 - Duas cabeças com pernas

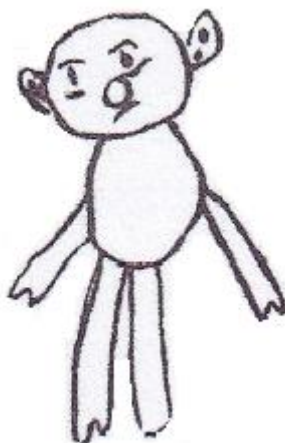


Fonte: Vygotsky, 2012, p. 151

Assim, todas as suas representações da figura humana são esquemáticas, vulgarmente chamadas *cabeças de duas pernas*, que incluem uma cabeça, pernas e raramente um tronco e braços. A autora de um destes desenhos, quando inquirida pelo facto de o desenho ter apenas cabeça e pernas, responde “Claro [...], é o que lhe chega para ver, andar e passear”

(Vygotsky, 2012, p. 125). É comum desenharem as duas pernas de um cavaleiro, montado num cavalo, como estando sentado de perfil; e em relação à figura humana, primeiro desenhavam-na nua e mais tarde vestem-na, mas deixando a roupa transparente; são os desenhos em *raio X*. Sousa (2003b) diz-nos que a criança desenha primeiro o que considera ser mais importante ou pela ordem que sucedem e porque sabe que as calças se vestem por cima das pernas, estas são primeiro desenhadas.

Figura 2 - Desenho de memória. Esquema Puro. Desenhado por rapaz de 4 anos



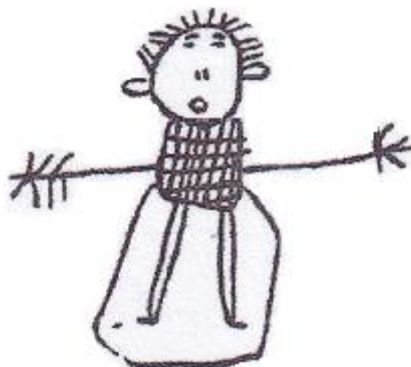
Fonte: Vygotsky, 2012, p. 152

Nesta fase, a criança desenha o rosto, recorrendo a um círculo com dois olhos, sem cabelo, e por vezes com orelhas, o que está aquém do que a criança conhece e sabe; assim, este pequeno artista é já um simbolista (Sousa 2003b, Vygotsky, 2012). Bühler (1923) diz que este e outros esquemas são racionais e concretos, pois os conceitos e os esquemas contêm somente as características fundamentais e estáveis dos objetos, assim considerados (Vygotsky, 2012); desenha o que sabe sobre o objeto e algumas vezes deixa de fora alguns elementos por não os considerar essenciais; neste primeiro estágio das representações plásticas, o cão, o gato e a galinha não se distinguem, sendo todos representados do mesmo modo, o que se designa por estágio do *puro esquema*. Os psicólogos apelidam os desenhos desta fase de narrações gráficas. Encontramos, neste estágio, todas as crianças com seis anos.

O segundo estágio da representação plástica, segundo Kerschensteiner (1914), ainda citado por Vygotsky (2012), é o estágio da forma e da linha; observamos agora uma simbiose da representação formal e da esquemática, próprias do estado anterior; estes novos *desenhos-esquemas* em *raio X* apresentam alguma ligeira semelhança com a realidade, com mais

pormenores e mais próximo da imagem do objecto, um desenho mais realista; nesta fase, ausências gritantes como o tronco da figura humana já não acontecem e a representação do gato distingue-se do desenho do cão.

Figura 3 - Desenho de memória. Desenhado por rapariga de 7 anos

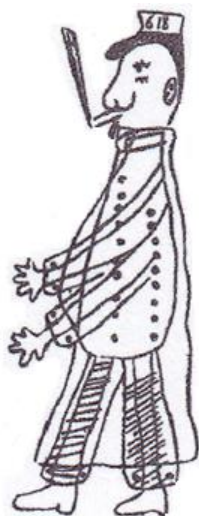


Fonte: Vygotsky, 2012, p. 152

O estágio seguinte é apelidado como o da representação realística - a criança que abandona lentamente o desenho de memória e imaginação para passar à fase do desenho da natureza. Os *desenhos-esquema* desaparecem totalmente para darem lugar ao contorno e à silhueta do objeto que a criança pretende representar; na primeira fase deste estágio, o objeto é desenhado no plano e, regra geral, com alguma verosimilhança real, mas não encontramos nele a plasticidade do objeto nem a ideia de perspetiva; pode apresentar alguns erros de proporção, no entanto, o desenho torna-se realista e a criança desenha o que vê do ponto de vista do observador. É capaz de fazer uma representação realista de um cavalo e desenhos contornos bidimensionais; esta primeira fase é característica das crianças dos oito aos dez anos.

Aos dez-onze anos, a criança dá “atenção à sobreposição e à perspetiva. Pode tentar-se um pouco de sombras e esboço ocasional. Tentam-se as paisagens” (Burt, 1958, cit. por Read, 1982, p. 147); é a fase tridimensional do terceiro estágio ocupada por crianças dos dez aos onze anos. Aos onze anos, é possível identificar o talento para representar objetos de forma tridimensional. As crianças dos oito aos onze anos podem ocupar este estágio de representação. A grande maioria das crianças não vai além do terceiro estágio sem a ajuda do ensino. São casos excepcionais aqueles que o atingem sem necessidade do auxílio da instrução.

Figura 4 - Esquema puro. Desenhado por rapaz de 10 anos



Fonte: Vygotsky, 2012, p. 152

No quarto estágio, os objetos são representados tendo em conta a sua forma em perspetiva e de forma expressiva, recorrendo à luz e à sombra e alguns desenhos sugerem movimento. Este estágio pode iniciar-se aos onze anos; Vygotsky (2012) relembra-nos que os onze anos são o início do quarto estágio em crianças cujos ambientes familiares ou escolares estimulam o interesse pelo desenho ou quando são muito talentosas na arte de desenhar. Para os outros, inicia-se um pouco mais tarde e atravessa os treze - catorze anos, o que corresponde à fase de desinteresse pela arte de desenhar. Contudo, é aos treze anos que o desenho, no sentido pleno do termo, acontece; passa a ser uma atividade associada à criatividade, à habilidade e perfeição com que aplica diversas técnicas associadas ao uso de materiais (Sousa 2003b). Neste estágio, das operações formais, a criança pensa antes de agir e frequentemente pensa primeiro o que pretende desenhar fazendo uso da imaginação de forma consciente, formulando hipóteses e avaliando-as antes de iniciar o trabalho. O desenho de perfil surge pela necessidade de conferir movimento aos seus bonecos através dos braços e pernas, demonstrando que estão a correr ou a andar.

Nos quatro estágios da representação plástica, as características de cada um deles acentuam-se quando as crianças representam animais ou a figura humana - estes são os temas preferidos das crianças - assim, vemos as mesmas características e as mesmas falhas qualquer que seja a temática, o que prova que a diferença na representação está ligada ao estágio da representação plástica, à evolução da própria criança e nada tem a ver com a temática. Para um adulto, o

desenho de observação é mais fácil do que o desenho por memória, mas os dados disponíveis sobre as experiências realizadas mostram “que o desenho de observação, a representação real do objecto, é apenas um estágio mais concluído do desenvolvimento do desenho infantil; é um estágio que apenas algumas crianças alcançam” (Vygotsky, 2012, p. 132). Bakushinsky (1925)¹ explica este facto dizendo que no primeiro período de desenvolvimento estético e artístico da criança, a percepção visual do mundo que a cerca está subordinada a sistemas comportamentais primários motriz-tátil. Mas Freinet (1977) diz-nos que a velocidade é um elemento que “desde muito cedo marca o jogo do pequeno desenhador [...]. Mas esta aceleração só pode produzir-se quando ela se acha segura dos seus automatismos, quando o lápis desliza tão depressa como a corrente do pensamento (pp. 122-123). Para Vygotsky (2012) todos os produtos da sua criação podem ser percebidos e esclarecidos quer no todo quer nas partes que o constituem, tendo por base a percepção visual do mundo e as dimensões primárias motora e tátil. Os seus movimentos são reais e espontâneos e está mais tentada em agir e menos interessada no resultado da ação. Bakushinsky (1925), citado por Vygotsky (2012), refere que a criança:

“Prefere mais fazer coisas do que imaginá-las. Se possível, tenta utilizá-las de um modo utilitário, sobretudo através do jogo, mas é indiferente, ou quase indiferente em relação á sua contemplação, sobretudo durante um longo período de tempo. Durante este tempo, as acções da criança têm uma tonalidade emocional muito forte. A acção física domina o processo analítico da consciência. Os produtos criativos caracterizam-se por serem extremamente esquemáticos e, em geral, representam aspectos simbólicos genéricos das coisas. As suas alterações e acções não se reproduzem; refere-se a elas por palavras ou mostra-as no jogo” (p. 133).

A evolução da criança passa pela forma como visualiza o mundo; a subordinação inicial dá lugar a um papel gradualmente dominante e as orientações dinâmicas e táteis subjugam-se ao sistema visual. Senhor de uma célere execução, o jovem desenhador está disponível para realizar várias outras invenções gráficas e para alguns apontamentos igualmente fabulosos (Freinet, 1977). Este novo período coincide com a diminuição da atividade física externa e o aumento da atividade mental. Os órgãos da visão desempenham agora um papel primordial na

¹ Anatoli Vassilevitch Bakushinsky (1883-1939) investigador do desenho das crianças, estudou a relação entre as capacidades das crianças e a pedagogia das artes. Impulsionou os estudos da pedagogia da arte nos museus nos anos vinte e organizou a Academia das Artes. Professor da Universidade de Moscovo.

percepção do mundo e na sua representação criativa. Este período do desenvolvimento prolonga-se desde o último período da infância até o final da adolescência. O adolescente é cada vez mais visual e, por isso, olha o mundo sob diversos aspetos e percebe a globalidade das conexões entre as coisas e suas modificações. “A criança interessa-se pelo processo, não tanto com o processo da própria atividade, mas com o processo decorrente no mundo exterior” (Vygotsky, 2012, p. 134).

Vygotsky (2012) refere os resultados da investigação realizada por Levinstein (1905) sobre o desenho infantil, tendo este concluído que o tronco está presente em todos os desenhos das crianças de treze anos e somente em cinquenta por cento dos desenhos das crianças com quatro anos; as sobrancelhas e as pálpebras estão presentes em dez por cento dos desenhos das crianças de quatro anos e noventa e dois por cento nos desenhos das crianças de treze anos. Conclui-se que “as pernas, a cabeça e as mãos encontram-se nos estádios mais precoces do desenho infantil, as outras partes do corpo, pormenores e roupa, crescem à medida que aumenta a idade” (p. 135).

Na adolescência, as cores e a sua combinação adquirem novo sentido e o adolescente sente necessidade de aprender as técnicas específicas de cada material riscador e atuante, porque necessita de saber fazer o desenho bem feito. O adolescente, para progredir de forma adequada no campo das artes visuais, tem, pois, de desenvolver conhecimentos de desenho, de pintura e técnica de materiais e continuar a cultivar a sua imaginação criativa. Labuunskaja e Pestel referem que mesmo os mais dotados, no período dos treze-catorze, quinze anos, contagiavam-se pelo pensamento: “não conseguimos fazer isto como deve ser; como não sabemos, não vale a pena fazer” (Vygotsky, 2012, p.139); assim, a grande importância do domínio das técnicas de desenho e pintura como suporte ao processo criativo são factores que tornam exequível o trabalho criativo dos adolescentes. Na adolescência, deixa de ser suficiente “uma vista que vê, uma mão que obedece, e uma alma que sente” (Montessori, 1918, cit. por Read 1982, p. 143). Sentem falta do domínio das técnicas pictóricas dos diversos materiais, mas também da proporção, da perspectiva que “ensina as razões das falsas aparências que se apresentam à vista e a pintura, através de medidas falsas, faz que as coisas pareçam diferentes do que realmente são” (Clabrese, 1993, p. 63). Nesta fase, o adolescente desenha mais para os outros do que para si próprio e a intensa vontade de representar realisticamente o que visualiza liga-se ao desejo de comunicar aos outros através dos seus desenhos, o que quer que seja, de forma clara e imediata.

“No entanto, para as crianças dotadas e mesmo para as que não planeiam ser no futuro artistas profissionais, o desenho pode ter um significado cultural de enorme importância” (Vygotsky, 2012, p. 137). Quando o desenho e as cores passam a ter significado para os adolescentes, ele adquire uma nova linguagem que lhe possibilita examinar sentimentos que lhe foram transmitidos na linguagem das imagens e trazidos à sua consciência e a capacidade de alargar horizontes. Lowenfeld (1980) estabelece uma correspondência entre os materiais pictóricos e as diversas etapas do desenvolvimento, concluindo que o monitor deve selecionar apenas alguns materiais que coloca à disposição da criança e só depois esta procede à selecção do material para exploração, porque, por exemplo, uma criança com quatro anos não consegue explorar a aguarela, mas com oito anos encontra nela grandes possibilidades de experimentação. De acordo com Lowenfeld (1980), Sousa (2003b) cita:

“A expressão, a necessidade e o desejo de criar e representar tudo aquilo que quer, de uma forma artística, a revelação de experiências por meio da educação artística, deve estar acima do desenvolvimento de quaisquer técnicas. Toda a mecânica da arte é secundária, pois uma vez despertada a curiosidade e a vontade de se expressar, a própria criança, a longo prazo, pedirá mais informação e desejará conhecer mais acerca do uso dos materiais” (p. 184).

Os materiais utilizados e as técnicas escolhidas pela criança ou pelo jovem estão associados ao desenvolvimento cognitivo, emocional e sentimental. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela tem cada vez maior necessidade de variar os materiais e as técnicas para se expressar. Independentemente da idade, toda a criança deve tomar a seu cargo a limpeza dos materiais e posterior arrumação.

1.2. Criatividade, imaginação e realidade

Todo o ato humano que origina algo de novo, quer seja um objecto do mundo interior quer do mundo exterior é um ato criativo. A nossa experiência anterior é guardada no cérebro, mas o homem não seria capaz de se adaptar ao futuro se ficasse limitado à reprodução do passado; assim, é possível a sua repetição devido à plasticidade do cérebro, que lhe permite, por um lado, a alteração do passado e, por outro, a conservação dos vestígios da alteração registada. A plasticidade é a base orgânica da memória ou atividade reprodutora; esta atividade do ser humano, baseada na experiência individual, articula-se com outro tipo de atividades, tais como a imaginação e a criatividade. Assim, quando se pinta um quadro representando a vida do Homem do século XIX, associado ao realismo de Courbet, não se repete impressões vividas pelo sujeito artístico, mas através da imaginação criam-se novas ações e imagens; estamos, assim perante a função criadora. Esta atividade baseia-se nas capacidades combinatórias do cérebro, que guarda experiência passada e a partir dela faz arranjos criativos para novas situações e comportamentos. Logo, a imaginação é a base de qualquer atividade criadora. Para Ribot (1901), “Toda a invenção grande ou pequena, antes de se realizar de facto e de se fortalecer, foi concebida exclusivamente pela imaginação, como uma estrutura elaborada pela mente através das novas combinações ou conexões” (Vygotsky, 2012, p. 24); a pintura da Capela Sistina é uma manifestação superior da criatividade de Miguel Ângelo, mas qualquer alteração ou combinação que dê origem ao novo é fruto do trabalho criativo, individual ou de grupo.

Podemos observar os processos criativos na primeira infância. A psicologia ocupa-se do desenvolvimento da criatividade e o seu significado no desenvolvimento geral da criança. Os processos criativos na infância manifestam-se quando as crianças brincam e os jogos reproduzem o que veem. Vygotsky (2012), diz-nos,

“O jogo da criança serve com frequência apenas como reflexo daquilo que ela viu e ouviu dos mais velhos; no entanto, estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo do mesmo modo como na realidade se apresentaram. O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afectivas. A propensão das crianças para o devaneio e para a fantasia é resultado da actividade imaginativa, tal como acontece na sua actividade lúdica” (p. 27).

Freinet (1977) e Stein (1974, cit. por Monteiro, 2010) referem que o estímulo da criatividade não pode ficar limitado à criança; tem de estender-se ao seu meio social e aos adultos que dele fazem parte; se estes não valorizam os trabalhos criativos da criança e não disponibilizam um ambiente que a apoie nos seus esforços criativos, terá menos tendência a utilizar o desenho criativo e provavelmente, quando adolescente, terá falta de criatividade. Como surge a atividade combinatória criativa? Surge lentamente e de forma gradual, partindo de formas simples e elementares em direção a outras, estas sim, mais complexas. A cada faixa etária do desenvolvimento corresponde uma atividade criativa singular, que passa a estar associada à experiência acumulada.

A imaginação não pode surgir do nada, mas surge da elaboração retirada da experiência passada e tornada realidade. A imaginação, ao criar diversas combinações, começa por misturar elementos da realidade como, por exemplo, o cão e a galinha, para combinar em seguida imagens fantasiosas como a casa assente em patas de galinha. A imaginação do adulto é mais rica do que a imaginação infantil, porque a matéria potencial da imaginação depende da quantidade e qualidade da experiência humana; assim, se pretendemos criar bases bastante sólidas para a atividade criativa na infância, temos de lhe possibilitar o aumento da experiência; quanto maior for o número de elementos da realidade que a criança dispuser na sua experiência em situações similares, mais fecunda e importante será a atividade imaginativa. A fantasia apoia-se na memória, mas o cérebro realiza a atividade combinatória sobre os traços das várias experiências e expõe os seus dados em renovadas combinações, “não se realiza entre os elementos de construção fantástica e a realidade, mas entre o produto final da fantasia e determinados elementos complexos da realidade” (Vygotsky, 2012, p. 34). Assim, há uma segunda forma de ligar realidade e fantasia, mais complexa, criada a partir de experiências anteriores, novas combinações e algo de novo; a ligação do produto final a outro fenómeno real é a segunda forma, superior, de ligar realidade e fantasia, ligação esta que se deve à experiência e à socialização:

“Neste sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento, transforma-se em meio para o alargamento da experiência do homem, porque, deste modo, ele poderá imaginar o que nunca viu; poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir para além das suas fronteiras,

assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. Sob esta forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a actividade intelectual do homem” (pp. 35-36).

A ligação entre realidade e imaginação tem uma conjugação emocional. É comum ver as coisas de maneira diferente na alegria e no desgosto. Cada sentimento apresenta uma expressão interior e exterior diferente, a qual se reflete na seleção dos pensamentos, impressões e imagens. Sentimentos e imaginação influenciam-se de forma biunívoca. Sob esta terceira forma de ligação entre realidade e imaginação Robit (1900, cit. por Vygotsky, 2012) diz que “Todas as formas da imaginação criativa incluem em si elementos afectivos” (p. 39). A última forma de ligação é sobre a imaginação *crystalizada*, na qual a imaginação se torna realidade. Como produto da imaginação combinatória do homem, podem ser criados produtos, máquinas, esculturas e pinturas que não correspondam a nenhum outro produto existente na natureza até então como, por exemplo, o cubismo com Picasso:

“Os elementos a partir dos quais foram construídos foram tomados pelo homem da realidade e dentro dele, no seu pensamento, foram sujeitos a um trabalho de reconstrução, transformando-se em produtos da imaginação.

Por fim, ao serem materializados, voltaram outra vez à realidade, mas voltaram com uma nova força ativa, transformadora dessa realidade. Este é o ciclo completo da actividade criativa” (p. 41).

Neste ou em qualquer outro ciclo completo, fruto da imaginação, os fatores intelectual e emocional encontram-se associados e são eles que movem a criatividade humana, porquanto pensamento dominante e sentimento dominante estão presentes e quase iguais entre si.

1.3. Imaginação criativa da criança e do adolescente

Toda a atividade imaginativa possui atrás de si uma história, com percepções internas e externas, como resultado da experiência do indivíduo. O que a criança ouve e vê constitui material para as suas futuras fantasias. Este material vai ser transformado, de forma complexa, fragmentando-se o todo em diversas partes, sendo algumas delas guardadas na memória e outras esquecidas, “Este processo (denominado dissociação) é muito importante em todo o desenvolvimento mental do homem, serve de base do pensamento abstrato e é o fundamento

da formação de conceitos” (Vygotsky, 2012, p. 48). Os elementos resultantes deste processo de dissociação são posteriormente sujeitos a deformação ou modificação, apoiadas na dinâmica das estimulações nervosas e das imagens correspondentes. Vygotsky (2012) diz-nos que os traços resultantes das impressões exteriores são armazenados no cérebro, não como uma pilha de impressões aí armazenadas, mas como traços dinâmicos, que se movem, alteram, vivem e morrem, sendo nesta dinâmica que reside a certeza das modificações, deformações e reelaborações, ocasionadas pelos fatores externos. Estas modificações internas são, por exemplo, os processos de sobrestimação das impressões agarradas da realidade.

Os exemplos criativos que a criança e o adolescente *viu* ou *ouviu*, a socialização primária e secundária, o meio envolvente, todos eles são fatores que contribuem para a atividade imaginativa. Há muito que se sabe que o desejo para criar é diretamente proporcional à sofisticação e complexidade do meio. Waismann, citado por Vygotsky (2012) propõe o seguinte exercício:

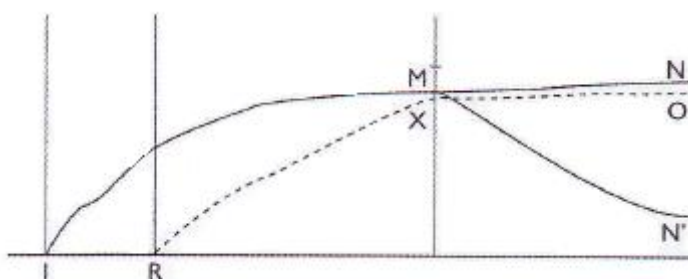
“Suponhamos que nas ilhas Samoa nasce uma criança dotada com o talento e o génio de Mozart. O que pode ela fazer? Quando muito, o que ela pode fazer é ampliar a gama de três ou quatro até sete tons e criar uma série de melodias um pouco mais complexas, mas seria incapaz de compor uma sinfonia ou, como Arquimedes, de criar uma máquina electrodinâmica” (p. 55).

É isto que explica por que a maior percentagem de criadores, seja no campo das artes seja no das ciências, vem das classes privilegiadas, por nelas existirem as condições para a criação. Qualquer criador, mesmo que seja um génio, é o produto do meio social e da sua época, porque as necessidades criadas antes dele vão despoletar-lhe a criatividade e apoiar-se nas possibilidades que existem fora dele. Toda a criatividade reproduz um “processo histórico, em que toda a forma subsequente é definida pela anterior” (p. 55); assim, toda a obra criativa, mesmo que resultado da criatividade individual, carrega sempre um coeficiente social.

Os interesses das crianças e a relação que estabelecem com o contexto são simples e desprovidos de precisão e as suas experiências são também mais pobres que as dos adultos; a imaginação dos adultos é mais rica e os produtos da imaginação infantil pertencem ao mundo do fantástico, cheio de simplicidade e pouca exigência; o desenvolvimento e a imaginação amadurecem ao longo dos anos e aquele mundo do fantástico dá lugar à fantasia amadurecida em que a atividade imaginativa toma uma forma mais acabada. A figura 1 resulta das

investigações de Ribot (1900) sobre a imaginação criativa. A linha a traço contínuo representa o desenvolvimento da imaginação e a linha a traço interrompido o desenvolvimento do raciocínio/inteligência.

Figura 5 - Curva do desenvolvimento da imaginação de Th. Ribot (1900)



Fonte: Vygotsky, 2012, p. 60

O desenvolvimento da imaginação começa mais cedo do que o desenvolvimento do raciocínio para coincidirem no ponto M. Analisando a parte esquerda do gráfico da figura 5, pode-se concluir que a independência da imaginação e da atividade cognitiva infantil “não prova a riqueza mas antes a pobreza da fantasia da criança” (Vygotsky, 2012, p. 60), porque o material a partir do qual a criança constrói a imaginação é mais pobre e as combinações possíveis que consegue realizar e adicionar àquele material são menores; no entanto, apesar de os produtos da imaginação da criança serem menores em termos quantitativos do que os dos adultos, a imaginação das crianças é algo inventado que consegue ser mais irreal, porque a criança acredita mais neles e porque exerce menor controle sobre eles.

A partir do ponto M, a imaginação segue, passo a passo, a atividade cognitiva, representada pelas linhas MN e XO; contudo, a situação mais comum está representada pela curva MN’ sobre a qual Vygotsky (2012) nos diz que:

“A imaginação criativa diminui e isto é o caso mais frequente. A exceção é devida apenas aos mais dotados de imaginação talentosa, a maioria dos quais entra a pouco e pouco na prosa da vida quotidiana, enterra os sonhos da juventude, considera o amor uma quimera, etc. Isto, todavia, é apenas uma regressão e não uma anulação, porque a imaginação criativa não desaparece por completo em ninguém, mas passa a ser algo accidental” (p. 62).

Ao olhar mais de perto a fase que divide estes dois períodos, considerada a fase crítica, MX corresponde à transformação da imaginação de subjetiva para objetiva e à diminuição quer do interesse quer do gosto pelo desenho manifestados pelos adolescentes; estes têm uma posição crítica relativamente aos seus desenhos, que veem como demasiado subjetivos e perante os esquemas infantis concluem que não sabem desenhar e muitas vezes nasce uma nova forma de imaginação, que se manifesta sob a forma de criação literária, dando lugar ao incremento das qualidades objetivas. Assim, estes dois tipos principais de imaginação caracterizam-se pelo material interior ou exterior, que lhes serve de base, e pelas regras de que se socorrem na construção da fantasia, sendo externa a imaginação plástica e interna a imaginação emocional. É pertinente questionar se existe uma relação imediata entre atividade imaginativa e talento. Segundo Vygotsky (2012),

“Existe uma opinião muito difundida de que criatividade é privilégio dos eleitos; [...] Esta posição não é justa [...]. Se entendermos a criação no plano estritamente psicológico, como criação de algo novo, facilmente se conclui que a criatividade é fortuna de todos, em maior ou menor grau, e que ela é a companheira habitual e permanente do desenvolvimento infantil” (pp. 65-66).

Nas crianças consideradas normais é fácil identificar a criatividade, mas o mesmo não se aplica às crianças sobredotadas nas artes plásticas. *Os wunderkinder* são frequentes na área da música mas muito raros nos pintores e nos poetas; a existirem, manifestam o desenvolvimento precoce mais tarde do que os músicos, assim, Vygotsky (2012) refere

“Nas artes plásticas, a vocação e as capacidades para a criação revelam-se de um modo geral mais tarde, em média aos catorze anos; Giotto revelou-se aos dez anos, Van Dyck aos nove, Rafael aos oito e Greuze aos oito, Miguel Ângelo aos treze anos, Dürer aos quinze, Bernini aos doze. Rubens e Jordans também se desenvolveram muito cedo” (p. 67).

São indícios de uma genialidade futurível, que está para ser, mas ainda longe da verdadeira criatividade considerada superior. São tormentos indicadores do despertar da actividade repleta de genialidade.

1.4. Os tormentos da criação

De acordo com Read (1982), a “expressão livre ou espontânea é a exteriorização sem constrangimento das actividades mentais de pensamento, sentimento, sensação e intuição” (p. 139). A espontaneidade enquanto atividade interior é expressa no mundo exterior, perante a ausência de obstáculos; no entanto, muito dificilmente a exteriorização é inteiramente livre, na medida em que há sempre uma base de condicionalismos que a limita e então surge o constrangimento, uma tensão mental. A inspiração é definida por Harding (cit. por Read), como a libertação esporádica da tensão mental. Segundo Read

“ [...] a tensão pode subitamente e talvez acidentalmente ser libertada, e então a expressão toma um carácter de inspiração. A suposição é que os processos inconscientes de organização são possíveis, e que a tensão induzida nos centros nervosos superiores do cérebro pelos elementos dados de um problema pode «inspirar» uma solução, a qual emerge para a consciência no momento em que se realiza a importante organização estética” (p. 140).

Os educadores reconhecem a importância de não se reprimir a espontaneidade na criança, mesmo depois de esta ter adquirido preparação manual e sensorial para se expressar livremente pelo desenho ou pela pintura. A criação envolve a adaptação e o uso de materiais. Para uma criança, qualquer lápis e uma folha branca de papel são elementos estimulantes da imaginação; no seu cérebro, são passadas imagens mentais que dão azo a explosões de ideias mesmo antes de pegar no lápis e iniciar o ato de desenhar (Sousa, 2003b). Sendo a imaginação o estímulo da criação, Ribot (1900) considera que “A imaginação criadora atravessa com a sua criatividade toda a linha da vida pessoal e social, especulativa e prática, em todos os seus aspectos; ela é onnipresente” (Vygotsky, 2012, p. 73). Contudo, a criação está associada a vivências atormentadoras, porque não é fácil criar, sendo que esta capacidade não sucede quando se deseja e, muitas vezes, não sucede em simultâneo com o impulso que existe para criar; por isso, o criador passa por momentos de grande conflito e sofrimento, os quais serão compensados a seu tempo com o deleite da criação. Mas é a força dos impulsos para a realização e materialização da criatividade que estimula a imaginação a ser atuante, transformadora e o motor da criatividade. Pistrak, citado por Vygotsky (2012), refere que:

“A educação artística dá não tanto o conhecimento nem aptidões, mas o tom para a vida ou, talvez, o fundo para a actividade vital. [...] Não se pode ser um lutador convicto se no momento da luta não houver no cérebro imagens claras, fortes e inspiradoras para a luta; não se pode lutar contra o que é velho sem saber odiá-lo e a capacidade para odiar é também emoção. Não se pode construir o novo com entusiasmo se não se amar com entusiasmo o novo, e o entusiasmo é resultado de uma educação artística adequada” (p. 93).

Em educação, não interessa se a obra produzida pela criança ou o adolescente é, ou não, arte e se merece, ou não, ser integrada numa exposição, apesar de existir essa possibilidade. Os objetivos da educação artística são a elevação das crianças e jovens em direção ao Belo e ao Bem e à expressão da sua vida afetivo-emocional (Sousa, 2003a). Para Read (1982), uma educação sem valores artísticos pode ter efeitos nefastos na formação da juventude. Pois “... Educação criadora [...], propõe uma vida que não é nem fuga nem destruição, mas a iniciativa...” (Stern, 1973, cit. por Sousa, 2003a, p. 197), e apesar do muito que o indivíduo estude e conhecimentos que adquira, irão sempre surgir-lhe problemas; assim, para encontrar a solução, que não tem preparada, vai necessitar de a criar e a facilidade para a criar advém da educação criadora, que visa o adestramento criativo (Sousa, 2003a).

1.5. O desenvolvimento do espírito

Foi no encerramento da “Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI” que Damásio (2006) alertou para o facto de que

“ [...] não basta investir no ensino das ciências e da matemática. É também necessário facultar a educação em artes e humanidades. Sublinhou que estas disciplinas não são um luxo mas antes uma necessidade, pois além de contribuírem para formar cidadãos capazes de inovar constituem um elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade emocional indispensável a um comportamento moral íntegro. Referiu que é necessário e urgente voltar a ligar os processos cognitivo e emocional, uma vez que opções morais íntegras exigem a participação simultânea da razão e da emoção” (p. 5).

Aproximamo-nos gradualmente da avaliação do ensino sobre os processos mentais da criança. O desenvolvimento do espírito é um processo de aprendizagem sobre o qual o ensino exerce os seus efeitos. Para Koffka (cit. por Read 1982), o desenvolvimento do espírito da criança

processa-se em quatro fases. A primeira corresponde aos fenómenos puramente motrizes. A segunda forma de desenvolvimento situa-se no campo da experiência sensorial:

“Os sentidos apresentam à criança uma multiplicidade de fenómenos e estes têm de ser gradualmente organizados por ela num modelo inteligível [...] a própria percepção é um progresso de integração e que a criança parece possuir uma certa faculdade para reter impressões sensoriais em toda a sua vivacidade original, de modo que pode avaliar e discriminar à vontade, quando não imediatamente preocupada com os estímulos motores criados pelo acto de percepção. Mas não é apenas um caso de identificação e discriminação entre a multiplicidade dos fenómenos específicos; estes fenómenos têm de se relacionar uns com os outros, e tem de se edificar uma visão coerente do mundo” (p. 74).

A terceira fase abarca a coordenação das duas anteriores: a criança aprende a fazer a coordenação entre os movimentos e a sua vontade; aprende a agarrar objetos e a movimentar-se de forma eficaz, como consequência dos estímulos sensoriais que encontra no decurso das ações e à medida que constrói o mundo no qual se move e se comporta segundo o seu modelo. Não há independência entre os dois processos motores e sensoriais, daí a existência de um processo sensorial-motor defendido por Koffka. Na quarta forma de desenvolvimento, podemos encontrar interesse pedagógico na capacidade para controlar as ações em relação aos ideais que a criança forma sobre o mundo que “ inclui realmente todo o campo do comportamento intencional, intelectual e ético, e a educação tem tido como objectivo principal ensinar a criança a disciplinar-se neste sentido” (p. 75).

A conceção do mundo é resultado das percepções e sensações e estas das imagens e dos sentimentos. O objetivo da educação consiste na ajuda que é necessária fornecer nesse processo de aprendizagem e de maturação. A tónica passa por intervir no momento certo, evitando-se uma intervenção tardia, o que significa que a criança possa adquirir, pelo seu próprio meio, um modelo que seja difícil de alterar ou começar cedo a propor modelos intelectuais e éticos para os quais ainda não possui base sensorial-motora.

Sousa (2003a) refere que em 1955 a Fred Foundation demonstrou que a Educação artística é essencial para o desenvolvimento equilibrado do sujeito e que se constata a existência de mais dificuldades de aprendizagem quando os modelos educacionais praticados se focam apenas na educação cognitiva. Descombes, Sokolov e Harter, citados por Sousa (2003a) chamaram a

atenção para os efeitos da educação artística, a qual se reflete na motivação da criança, na auto-estima e na realização de atividades escolares proporcionando prazer e alegria que, por seu turno, contribuem para o fortalecimento do adolescente e construção de valores que o desvia de caminhos marginais, de álcool e droga. Para Read (1982), arte e educação andam de mãos dadas nos propósitos e nas metodologias, considerando que “o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida como a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (p. 21).

De acordo com Sousa (2003a), o art. 31.º e 32.º do decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, prevê que a educação artística extra curricular “visa o aperfeiçoamento, complemento, actualização ou reconversão da formação ministrada de modo curricular independente do existente nas instituições educativas públicas ou privadas, referindo-se, pois, a actividades artísticas desenvolvidas a nível extracurricular ou em associações, estúdios, fundações, clubes” (pp. 68-69). A educação artística apresenta três vertentes: educação pela arte; artes da educação; ensino artístico. A educação pela arte tem como objetivo a formação do sujeito; as artes, na educação, visam a formação do sujeito, criando cultura e a criação de obras de arte; no ensino artístico, o objeto é a arte e o objetivo a criação de artistas. A educação artística pode incluir uma formação estética. “A Educação Estética é a educação das sensações através de uma forma particular de relação humana – a atividade simbólica – desenvolvida a partir de movimentos espontâneos primários, e não através de uma linguagem convencional constituída para adultos” (p. 76).

Read (1982) refere que a educação pela arte é naturalmente uma educação do sensível e que aposta na estimulação e enriquecimento racional; é essencial compreender a criança nos seus interesses, desejos e emoções para, posteriormente, estimular a interação entre o pensar, sentir e agir. Não pretende ensinar à criança técnicas de produção artística, conceitos de História de Arte ou iniciar a formação precoce de pequenos artistas. Para Sousa (2003a) a educação pela arte pretende que o sujeito adquira e desenvolva os sentimentos, as imagens, ideias e palavras, que são os instrumentos básicos do pensar e que constituem o conjunto das experiências vividas, porque quanto mais ricos forem, maiores serão não só o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual, como a ação de um conjunto de mecanismos psicológicos de defesa na luta contra as frustrações e conflitos próprios da vida. Sousa (2003a) cita Santos (1977), para quem:

“Uma Educação pela Arte predominantemente ativa, por um contacto direto com as diversas formas de artes. Entendendo-se, desse modo, que se promova, desde logo e fundamentalmente, a criatividade na criança. E a expressividade artística deve inserir-se vivamente, autenticamente, na educação das crianças” (p. 84).

É importante que os agentes educacionais se consciencializem que o que ensinam pode não ser igualmente percebido por todos os aprendizes da mesma forma, porque além da realidade exterior, existe objetividade humana universal, ou seja, devem possibilitar a cada criança observar à sua maneira, ter os seus próprios pontos de vista, assimilar e acomodar a realidade, que pode ser diferente da realidade de todas as outras, como demonstrou Piaget em 1926; também nos referiu que as emoções são o combustível do ato cognitivo, por isso, a aprendizagem elementar em qualquer grau de ensino não pode ser exclusivamente racional; é necessário possibilitar a livre experiência, também através das expressões artísticas que conferem uma maior liberdade emocional da criança e, por essa razão, uma base mais sólida para as aquisições cognitivas. Mas o verdadeiro “desenho livre é um fruto delicado que só poderá amadurecer e adquirir todo o seu significado no clima de afetividade e de criação que conseguimos instaurar, pelo menos parcialmente” (Freinet, 1977, p. 120).

Freinet (1977) diz que se aprende a falar, falando, e a pintar, pintando; no entanto, a educação tradicional tem tendência a incitar a criança a fazer cópia de um desenho sem lhe dar a oportunidade de explorar os materiais riscadores com que pode desenhar ou ensinar a criança a escrever antes de experimentar os diferentes materiais de desenho e pintura. Para os pedagogos, a formação do indivíduo deve ser global e não especializada, defendendo as artes na educação e considerando-as membros de pleno direito do currículo escolar, voltado para uma forte cultura geral. “As artes na educação, não procuram, de modo algum, a formação de futuros artistas” (Sousa 2003a, p. 88). O seu objetivo também não é detetar vocações, uma vez que está provado que as vocações se começam a definir só após os catorze-dezasseis anos. A educação deve estimular as capacidades potenciais para que a criança possa desenvolver aptidões que na fase da puberdade lhe possibilitem a escolha da atividade futura. Sousa (2003a) refere que,

“Enquanto na Educação pela Arte não interessa a obra de arte em si, mas a sua capacidade em possibilitar à criança a expressão das suas emoções e a evolução da sua beleza espiritual, a perspectiva das artes na educação volta-se directamente para a

produção de obras com características socioculturalmente consideradas como artísticas, com a intenção expressa de ensinar as técnicas e os princípios estético-científicos que deverão presidir na sua criação” (p. 89).

A educação pela arte propõe-se recorrer ao uso das artes como expressão dos afetos da criança nos métodos educacionais, sendo o seu âmbito e o seu fim a educação; as suas áreas de intervenção são *expressões*: a expressão plástica, expressão musical, expressão dramática, etc. As artes, na educação, propõem o ensino específico das artes (o desenho, a pintura, a música, a dança...) no seio da educação, sendo as artes o seu campo de ação e objetivo. A expressão plástica é uma atitude pedagógica diferente, que não se centra na produção da obra de arte, mas no desenvolvimento das capacidades e na satisfação das necessidades da criança; desenha e pinta pelo prazer, pelo ato de criar expressivo e não pela obra criada; esta atitude pode constituir uma área de intervenção nos jogos de criação (Sousa 2003b). Num outro nível, está o ensino artístico, ou seja, a formação especializada destinada a sujeitos com talento ou aptidões comprovadas em determinada área artística específica.

1.6. Pedagogia e ação

O principal postulado dos fundamentos metodológicos da *educação ativa* enunciados por Bovet (1919), Dewey (1879, 1899, 1916), Kerschensteiner (1946) e Kilpatrick (1926) reside na atividade da criança que surge espontaneamente ou que é motivada pelo monitor e que surge de dentro para fora, como uma necessidade, um impulso. Para Sousa (2003a) “a experiência é algo que não pode ser ensinado! Tem de ser obtida, conseguida, conquistada pelo próprio” (Sousa, 2003a, p. 139). Mas uma experiência que por algum motivo é revestida de especial significado afetivo fica para sempre gravada na memória, ou seja, é uma vivência; o esforço educativo do educador deve ser baseado na ação vivenciada da criança. No sentido do desenvolvimento da personalidade da criança, o jogo é uma importante ferramenta educacional, pelo que “toda a acção educacional, dentro de uma perspectiva de educação artística, deverá ser motivada de modo a poder desenvolver-se sob a forma de jogo” (Sousa, 2003a, p. 168). Read (1982), citado por Sousa (2003a), considera o jogo uma forma de arte e chama a atenção dos educadores para a necessidade de se converter o jogo em jogo artístico, necessitando-se, por isso, de satisfazer as necessidades de expressão, quer dos afetos quer das emoções, para se adquirir significado no desenvolvimento da criança.

Para a educação pela arte, “ [...] o interesse pedagógico centra-se na criatividade, sendo a ação de criar apenas uma forma de desenvolver esta capacidade. Não interessa tanto o *como* nem o *que* a criança desenha ou pinta, mas o que sucede mentalmente, no seu cérebro” (Sousa, 2003b, p. 169). Enquanto as artes na educação, o ensino do desenho e da pintura centram as suas preocupações pedagógicas na criação, consideram importante que a criança aprenda a ação de bem desenhar, de pintar com boa técnica e que passe do esboço à coloração, adestrando habilidades de criação de obras de arte de autores consagrados; podemos verificar que os objetivos são não só o ato de criar, mas também o produto acabado, destinado a ser exposto, contemplado e avaliado.

O que a criança desenha carrega muito dos seus sentimentos; quando desenha flores, pode querer representar a lembrança de um passeio no jardim com o pai ou o desejo de oferecer flores à mãe. É importante o adulto ajudar a criança a procurar nas suas vivências outros caminhos expressivos e questionar a criança sobre as flores de que mais gosta, com quem costuma ver flores e onde; este diálogo com o adulto fará a criança tomar consciência sobre si própria, as suas experiências, os seus pensamentos e conhecimentos; desta forma, o desenho vai fluindo, expondo o seu inconsciente, enquanto a conversa com o monitor se passa no âmbito cognitivo consciente (Sousa, 2003b).

As perguntas, realizadas pelo monitor, têm muita importância e, por isso, devem ser ponderadas. Algumas perguntas, em vez de estimularem, paralisam e adiam a evolução plástica infantil. Assim, *o que é isto? Que desenho é este?*, devem ser abolidas e substituídas por *continua o que estás a imaginar* ou *o que é que podes melhorar?*, acompanhadas da colocação de uma mão do monitor sobre o ombro da criança. Quando a criança solicita a ajuda do monitor, ao perguntar-lhe *isto está bem?*, muitas vezes procura uma relação afetiva e não apoio técnico no trabalho, sendo a melhor ajuda a atenção motivadora e não a resposta afirmativa à questão colocada; a resposta positiva pode quater novas experiências e a aventura por outros caminhos, convicta de que aquele desenho ou pintura tem a preferência do monitor. Algumas vezes, é suficiente a aproximação do adulto, o sinal de anuência com a cabeça e faça um *hummm-hummm*. Quaisquer observações sobre as criações plásticas, sobretudo depois de acabadas, devem ser evitadas, até porque a beleza da arte infantil não está no belo ou não belo da obra, mas no conteúdo representativo da alma do autor (Sousa, 2003b).

2. Inovação pedagógica e construção do conhecimento

2.1. Inovação pedagógica

De acordo com Fino (2008b, 2010), o conceito de inovação pedagógica reporta-se a práticas pedagógicas em ambiente micro, alavancadas na ação e vontade individual do educador, orientadas para a mudança, que passam pela criação de novos contextos de aprendizagem, que implicam a rutura absoluta com o paradigma fabril. Estes novos contextos de aprendizagem são ricos em nutrientes cognitivos, concordantes com o interesse e as necessidades de aprendizagem dos aprendizes, em que estes são os atores principais das atividades e dos processos de construção do conhecimento. Esta mudança de paradigma implica transformação qualitativa, contínua e sistemática e, desta forma, o educador e agente de mudança apoia a sua ação na postura investigativa, criativa, reflexiva e auto-crítica sobre o campo e a teoria.

No dizer de Fino (2001b), e fazendo uso do sentido que lhe dá King (1997), a eficácia da aprendizagem passa pelo aumento das interações entre aprendizes e educador, sendo os aprendizes co-participantes no processo de construção do seu conhecimento e o educador um mediador do processo de ensino e aprendizagem que, de forma gradual, vai delegando o controlo das situações no aprendiz, o que contribui para a crescente autorregulação da atividade; assim, a regulação exterior, desempenhada pelo educador, vai sendo transformada em regulação realizada pelo próprio aprendiz o que se traduz em maior conhecimento, capacidade de análise e autonomia.

Fino (2000, 2001a) diz-nos ter constatado que o momento da preparação ao desenvolvimento de projectos, em contexto significativo, provoca a motivação interior dos aprendizes, sendo que aprender é um acontecimento que dá prazer, dispensando qualquer encorajamento ou apelo por parte do educador. Neste paradigma, a aprendizagem não é portadora de nenhuma carga de sacrifício, ao reverso do preconizado pelo paradigma do modelo fabril.

A inserção da tecnologia no processo educacional pode ser um facilitador de uma prática pedagógica inovadora. Para Fino (2003), a introdução do computador no ambiente educativo centra a aprendizagem no aprendiz e encoraja as interações horizontais e verticais e a aprendizagem cooperativa.

2.2. Teorias e modelos de aprendizagem

A concepção empiricista da mente considera a origem das ideias consequência das sensações provocadas pela estimulação ambiental, mas os seus defensores tinham dificuldade em explicar como se combinavam as sensações simples para darem origem a ideias complexas. Em 1890, Wundt estudava a consciência e a sua relação com o exterior; as funções mentais complexas ou os “processos psicológicos superiores” (Vygotsky, 2007a, p. XX), tais como o raciocínio dedutivo, pensamento, linguagem, comportamento voluntário e a lembrança voluntária só podiam ser estudados recorrendo aos produtos culturais como a linguagem, lendas e costumes e não a psicólogos experimentais. No âmbito das teorias da aprendizagem, surge, no início do século XX, a teoria behaviorista que tem em Pavlov, Skinner e Thorndike alguns dos seus principais representantes. Quando se inicia a primeira guerra mundial, os psicólogos, baseados nos reflexos condicionados de Pavlov e das teorias da continuidade evolutiva de Darwin, iniciaram o estudo científico do comportamento humano. Perseguiam a mesma intenção dos seus antecessores, mas as sensações deviam ser substituídas pelo estímulo-resposta. O Behaviorismo estabelecia o paradigma da “caixa negra”, ao considerar que o cérebro e a mente eram dados desnecessários e a defesa da eliminação das variáveis não-observáveis, que intermediavam o estímulo e a resposta. Um outro grupo de psicólogos interessados no conteúdo da consciência, os Gestaltistas, defenderam que muitos dos fenómenos perceptuais e intelectuais não podiam ser explicados com base no estímulo-resposta, não reconhecendo a possibilidade de justificar os processos mais complexos, como a percepção e a solução de problemas, através de processos psicológicos simples (Vygotsky, 2007b). A evolução da mecânica quântica e com ela o conhecimento fornecido por Planck, de que o eletrão, quando gira em torno do núcleo de um átomo, troca energia de modo descontínuo e a função de onda de Born, que descreve a probabilidade de encontrar a partícula em determinado tempo e posição, fazem a mecânica quântica colocar em causa qualquer determinismo quando nos permite, apenas, determinar ou a velocidade da partícula ou a posição em que esta se encontra.

Explicar os processos elementares, sensoriais e reflexos dividiam os psicólogos. No início dos anos 60, a tradição comportamentalista é submersa pela teoria cognitiva e o paradigma da “caixa negra” é abandonado para se voltar a falar em cognição e mente. O construtivismo tem a sua origem nas ciências cognitivas. Entre as teorias cognitivistas, destacam-se Bruner, Piaget e Vigotsky. Uma das abordagens reporta-se à aquisição de conhecimento. O conceito

construtivista encerra a ideia de que educar é proporcionar aos aprendizes atividades criativas, que lhes permitem construir o seu próprio conhecimento.

Piaget (1986), o autor da Epistemologia genética, considera que o sujeito ativo intensifica habilidades e competências, porque essa necessidade é desencadeada pelo meio; os elementos cognitivos básicos estão interiorizados na criança e o conhecimento é construído de dentro para fora. A atividade intelectual e a atividade biológica completam-se e facilitam a adaptação do indivíduo ao meio físico e social, na construção da inteligência. Piaget considera que a inteligência é o recurso utilizado pelo ser humano para fazer a adaptação ao meio. A adaptação traduz-se em equilíbrio, ao qual se sucede o desequilíbrio e assim sucessivamente e progressivamente, durante a construção das estruturas de raciocínio de acordo com os estágios pelos quais a criança passa. Piaget considera a equilibração o processo que possibilita o desenvolvimento em direção ao equilíbrio. A adaptação ao meio ocasiona a assimilação de novos conhecimentos resultantes da experiência, os quais vão ser incluídos e ajustados pela inteligência aos esquemas pré-existentes do conhecimento e assim se constrói mais conhecimento. Adaptação e acomodação são complementares e estão presentes durante a vida do indivíduo. De acordo com Piaget, “o conhecimento ocorre mediante a construção de estruturas cognitivas e afetivas” (Monteiro, 2010, p. 63) e o meio social no qual a criança está inserida tem um peso menor. De acordo com Piaget, através da observação dos diversos estádios que a criança atravessa, percebe-se a evolução do conhecimento humano; considera, pois, o desenvolvimento mental uma equilibração progressiva entre um estágio de menor equilíbrio e um outro de maior equilíbrio, sendo cada um destes estádios responsável por construções específicas.

Desde Pavlov, sabemos que o indivíduo “não é só condicionado pelo meio, como pode sê-lo até contra a sua própria vontade” (Brunner, 1999, p. 143). Na concepção construtivista de Vygotsky, Fino (2007) refere que o acesso a múltiplas fontes de informação por parte de aprendizes ativos potencia a construção de aprendizagem e desenvolvimento. Estes devem ocorrer em contexto social para que sejam profícuas as interações horizontais e verticais, sendo que o conhecimento se constrói de fora para dentro. Para Brunner (2011), a criança tem uma forma específica de ver o mundo e de o explicar a si própria, a qual está relacionada com o estágio de desenvolvimento intelectual em que se encontra. Os estádios de desenvolvimento sofrem influências do ambiente educativo, pelo que a predisposição da criança para aprender se baseia em experiências anteriores de aprendizagem. Brunner (2011) e Vygotsky (2007a,

2012) consideram a cultura e a aprendizagem escolar fatores sociais fundamentais para o desenvolvimento. Contudo, o ambiente de aprendizagem não é obrigado a seguir linearmente o desenvolvimento cognitivo da criança, porque, de acordo com Bruner (2011), há sempre uma forma honesta de ensinar qualquer conteúdo: basta apresentar a estrutura desse conteúdo disciplinar na forma de pensar que a criança tem. “ [...] mais tarde estas primeiras representações se poderão facilmente tornar mais fortes e precisas, em virtude dessa aprendizagem anterior” (Bruner, 2011, p. 53); é aquilo a que Bruner (2011) apelida de “currículo em espiral”, que consiste em iniciar a instrução de determinado conteúdo recorrendo primeiramente a uma explicação intuitiva que se adapte às representações do aprendiz, para em seguida as poder desenvolver. Cabe ao professor desafiar os aprendizes a utilizarem aptidões, que já possuem, na aprendizagem de novos conteúdos, porque as crianças “ [...] devem saber o que é sentirem-se completamente absorvidas por um problema” (Bruner, 2011, p. 66) e possibilitar-lhes, pois, o prazer da descoberta, incentivando-as a gerir por si mesmas a informação e a poderem sentir a sensação gratificante da realização do trabalho por elas realizado.

Para Piaget (1986), o conhecimento não pode ser transmitido ou transferido; é a criança que através das suas ações de exploração do ambiente constrói as suas estruturas de pensamento, isto é, o conhecimento, assumindo o professor o papel de orientador. A criança desenvolve-se devido a fatores biológicos, como a hereditariedade e a maturação dos sistemas biológicos, a fatores ambientais, como sejam o ambiente cultural e social onde se desenvolve e o ambiente educacional e, a fatores pessoais baseados na atividade do sujeito; estes últimos são considerados por Piaget os mais importantes, pois é através das invariantes funcionais da *assimilação* e *acomodação* que conduz o organismo a procurar o *equilíbrio*; “Através desse processo de equilibração, o sujeito organiza as suas estruturas anteriores e constrói novas estruturas cognitivas que lhe permitem passar para níveis superiores de conhecimento e, assim, progredir em seu processo de desenvolvimento” (Vieira & Lino, 2007, p. 215).

Vygotsky (2007a) surge com uma abordagem abrangente que pretende descrever e explicar as funções psicológicas superiores. Defende que todas as propriedades das funções intelectuais estão pré-formadas na criança e que aguardam apenas a oportunidade para se exteriorizarem. Vygotsky (2007a, 2012) foi o primeiro a considerar que a cultura faz parte da natureza do indivíduo, ao realçar as origens sociais quer da linguagem quer do pensamento; “se os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e

do desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los completamente determinando a sua origem e traçando a sua história” (2007a, p. XXXIII). Nas suas investigações, utilizou algumas técnicas para que a experiência sirva efetivamente para o estudo do *curso do desenvolvimento de um processo*; assim, deve-se oferecer o maior número de oportunidades para que a criança se envolva com as atividades e, durante a sua realização seja observada e não *rigidamente controlada*. Para tal, Vygotsky introduz diversas dificuldades na tarefa, faz da atividade algo de novo e diferente dos métodos rotineiros na solução de problemas e, para isso, cria uma situação que requer envolvimento da criança numa atividade cooperativa com crianças estrangeiras, que não falam a mesma língua e também com crianças surdas; fornece diversos caminhos, alternativos, para a resolução de problemas inclui diversos materiais a que chama *auxiliares externos* e observa atentamente qual o uso que as crianças, de diversas idades e em condições de dificuldades diferentes, dão aos auxiliares externos. Por fim, coloca a criança perante uma tarefa que ultrapassa em muito os seus conhecimentos e as suas capacidades e, deste modo, a criança demonstra novas habilidades, ainda que de forma rudimentar. Estes procedimentos permitem obter dados que não são sobre o nível de desempenho, mas sobre os métodos pelos quais a criança atinge tal desempenho, ou seja, a preocupação é sobre o processo e não sobre o desempenho em si mesmo, o que foi defendido nos trabalhos experimentais convencionais.

No primeiro estágio, que normalmente coincide com o pré-escolar, a atividade mental da criança caracteriza-se pela relação entre experiência e ação; a criança age sobre o mundo que a rodeia, manipulando os objetos, e o conceito de irreversibilidade ainda não tem lugar. No segundo estágio, a criança está em idade escolar; é o estágio operatório no qual a criança age sobre o mundo que a rodeia, obtém informação, organiza-a e transforma-a, para a usar seletivamente na resolução de problemas. Neste estágio, quer as operações quer os comportamentos da criança são reversíveis e dirigidos por objetivos interiorizados. O terceiro e último estágio, o das operações formais, desenvolve-se entre os dez e os catorze anos; a criança realiza operações recorrendo a proposições hipotéticas, faz deduções e formula algumas hipóteses, porque o pensamento abstrato é já um constituinte da sua capacidade cognitiva. A criança é igualmente capaz de expressar ideias concretas em termos formais e recorrendo à intuição.

Já Bruner (2011) não vê necessidade de o ambiente de aprendizagem seguir de forma linear o desenvolvimento cognitivo da criança, mas reconhece a importância de nele serem criadas

oportunidades motivadoras e desafiadoras que promovam o progresso para níveis mais avançados de desenvolvimento. “Para o ensino dos conceitos básicos é muito importante que a criança seja ajudada a passar progressivamente do pensamento concreto para outro mais conceptualmente adequado” (Bruner, 2011, p. 57). Neste sentido, Bruner defende que desde cedo as crianças devem desenvolver a compreensão intuitiva e indutiva, o que implica que mais tarde adquiram com maior facilidade outros conteúdos eventualmente mais complicados.

2.3. Desenvolvimento e aprendizagem

Das várias teorias que pretendem estabelecer a interrelação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, surge a questão, mais vasta, que passa por saber qual é a relação entre o desenvolvimento mental e a instrução. Para os que encaram o desenvolvimento como sendo “um processo de maturação sujeito a certas leis naturais, e a instrução como sendo a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento”, desenvolvimento e instrução são mutuamente interdependentes (Vygotsky, 2007b, p. 99). Até hoje, nenhum investigador separou com êxito os produtos da instrução dos do desenvolvimento. Apesar da dificuldade em dividir em duas categorias o equipamento intelectual de uma criança, toda a instrução exige da criança determinado grau de maturidade; não é viável ensinar crianças com um e três anos de idade a ler e a escrever, porque a instrução só é possível quando determinadas funções da criança, como a memória, atingem um certo nível de desenvolvimento; logo, a criança necessita memorizar o alfabeto, atingindo a maturidade que lhe possibilita apreender a relação entre som e signo e a capacidade de fixar a atenção numa tarefa por vezes aborrecida. Esta teoria defende que o desenvolvimento ocasionado é medido pela capacidade de pensar sobre assuntos sobre os quais não recebeu instrução. A psicologia tradicional defende que quando a criança aprende a ler exercita a memória e a atenção, assim como Piaget defende que o pensamento da criança passa por estádios para além da instrução recebida e a aprendizagem que realiza é condicionada pela maturidade biológica; contudo, a teoria de Piaget é uma teoria da construção das estruturas que são a base para o conhecimento; Piaget, com a sua teoria, não tem por objetivo explicar nem a aprendizagem nem o desenvolvimento. A teoria de James, desenvolvida por Thorndike, defende o desenvolvimento intelectual da criança e a instrução, ambos como uma acumulação de reflexos condicionados de forma gradual e, assim, não se levanta qualquer questão entre instrução e desenvolvimento. Koffka (2007) citado por

Vygotsky (2007b) considera “que todo o desenvolvimento tem dois aspectos: a maturação e a aprendizagem” (p. 100).

De acordo com Fino (2001b) “A aprendizagem humana pressupõe, para Vygotsky, uma específica natureza social, sendo um processo, através do qual, a criança cresce dentro da vida intelectual dos que a rodeiam” (p. 279). Os psicólogos compartilham com os leigos a convicção de que qualquer criança é capaz de imitar quase tudo, se lhe mostrarem como deve fazer o que quer que seja. As crianças, para imitarem, necessitam dominar alguns meios que lhes vão permitir avançar para algo que ainda não conhecem. Usufruindo de auxílio externo, qualquer criança consegue fazer mais do que o que conseguiria sozinha, dentro dos limites que o seu grau de desenvolvimento impõe. Nas crianças, tanto o ensino como a imitação desempenham importantes papéis. A imitação é essencial na aprendizagem da fala, assim como na de diversos conteúdos. As crianças, quando memorizam o conhecimento dos especialistas, produzem muito conhecimento inerte. Assim, é essencial que cada criança elabore o conhecimento especializado; mas a construção de novos conhecimentos está dependente da maturidade mínima das funções e daquilo que cada criança transporta; assim, quanto mais ricos e organizados os conhecimentos se encontrem na memória, mais rapidamente a criança vai apreender ideias novas (Fino, 2001b; Vygotsky, 2007a, 2007b, 2012). Vygotsky (2007b) refere que de um modo geral o ensino precede o desenvolvimento, que este não se encontra em diversos compartimentos de acordo com os temas do ensino e que “o ensino de uma determinada matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos confins dessa matéria específica” (p. 106). Quando chegam à escola, as crianças levam com elas muito conhecimento que adquiriram informalmente e, em alguns casos, as falsas concepções científicas interferem de forma negativa nas aprendizagens; em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento já atingidos pela criança são ineficazes, porque não se direccionam para um novo estágio no processo de desenvolvimento (Fino, 2001b). Vygotsky (2007b) escreveu que:

“ [...] o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação [...]; mas temos que entrar em linha de conta com o limiar superior: a instrução deve estar voltada para o futuro e não para o passado” (pp. 107-108).

Assim, Vygotsky distingue o funcionamento mental em processos mentais elementares e processos mentais superiores. As funções mentais mais elevadas emergem de fenómenos sociais. Pimental (2007) diz-nos que Vygotsky preconiza que as funções elementares são inatas e possuem um carácter involuntário; são processos biológicos de desenvolvimento que têm um papel essencial no início da vida. Desde o nascimento que o sujeito interioriza o conteúdo cultural do grupo social de pertença; da interação com o meio social emergem necessidades e contingências que estimulam o desenvolvimento das funções superiores,

“As funções psicológicas superiores de comportamento humano são genericamente socioculturais. Elas se originam da atuação em situações colectivas, sustentadas pela interacção com outras pessoas e pela mediação de instrumentos técnicos e sistemas semânticos (criados e compartilhados pelos membros da sociedade na qual o indivíduo está inserido e da qual é participante)” (p. 223).

Na sua adaptação ao meio, o sujeito cria instrumentos para suplantar as suas necessidades; aprende de forma gradual a utilizar as suas capacidades naturais de forma racional e ao propor-se enfrentar o desafio, desenvolve funções embrionárias e controla de forma voluntária o comportamento em um nível superior do que é habitual, relaciona conceitos e desenvolve novas modalidades de pensamento independentemente do contexto; dessa maneira, o indivíduo atua sobre o próprio desenvolvimento “enquanto é agente de ação com o outro” (p. 223). A interiorização² é fruto de ação partilhada, de negociações, de discordâncias, que acontecem quando formula hipóteses necessárias à resolução de problemas em novas situações concretas vivenciadas pelo sujeito. Na interiorização, o desenvolvimento e a aprendizagem atuam, desde sempre, em conjunto, porque a aprendizagem estimula o desenvolvimento.

De acordo com Papert (2008), a aprendizagem verbal, de estilo escolar, depende das explanações ou dos ensinamentos dos adultos. Aprender a ler permite ao aprendente dispor dos meios para procurar por si só o conhecimento, as fontes necessárias a este e realizar a associação voluntária com outros conhecimentos. Assim, ao desenvolver a aptidão de criar uma ideia geral com base em informações, constrói formas diferentes de expressar a sua criatividade intelectual. Orientar a curiosidade para procedimentos intelectuais de maior vulto implica a transição da forma passiva para a forma ativa, o que equivale à curiosidade

² Vygotsky deu o nome de interiorização à reconstrução interna de operações externas (Fino, 2001b)

prolongada. Ao observarmos um grupo de crianças a construir uma torre de *legos*, verificamos que a sua atenção se mantém ao rubro até o momento em que veem a pilha desmoronar-se; no entanto, de seguida, recomeçam com grande entusiasmo, procurando superar a altura da torre anterior. Mais importante do que a emoção provocada pela atividade é o “incitador fascínio da incerteza, tornada pessoal pelo esforço individual para a controlar” (Bruner, 1999, p. 146). Para Vygotsky (2012), o alvo não é a estrutura resultante, mas a situação imaginária que o jogo desperta, tratando-se de uma manifestação da emancipação da criança. Vygotsky (1991) citado por Pimentel, 2007, diz-nos que:

“ [...] o jogo tem explícita relação com o desenvolvimento potencial e porque estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando que a criança torne-se capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria” (p. 227).

O jogo vai além do desenvolvimento real, porque possibilita a formação de imagens, a autorregulação e a criação de soluções; assim, antecipa o desenvolvimento potencial, desenvolve funções embrionárias e controla o seu comportamento em um nível mais profundo do que o habitual. Vygotsky (2007a) propõe a noção de Zona de desenvolvimento proximal, conhecida por ZDP, para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, transformando-a num parâmetro de atuação pedagógica. O jogo promove a criação da ZDP. O conceito de ZDP explicita uma relação entre comportamento lúdico e educação.

2.4. Zona de desenvolvimento proximal

Para Vygotsky (2007a), quando a criança chega à escola, há muito que começou sua aprendizagem, à qual está associada uma história. Contudo, a aprendizagem que ocorre na idade pré-escolar é não sistematizado, ao contrário da aprendizagem escolar; antes de estabelecer relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem, é necessário clarificar dois níveis de desenvolvimento. Ao propor às crianças que resolvam tarefas de forma independente, sem qualquer auxílio de adultos, ou em colaboração com outros mais capazes, Vygotsky pode observar o que fazem e como o fazem para perceber a capacidade mental da criança, a que chama nível de desenvolvimento real; este resulta de determinados ciclos de desenvolvimento que se encontram completados, que estabelecem o nível das funções mentais

da criança e que lhe conferem a sua capacidade mental. Ao propor a duas crianças que resolvam um problema até ao grau de dificuldade padronizado e de forma independente verifica que ambas o resolvem; em seguida, propõe-lhes um novo problema que se adianta ao desenvolvimento mental das duas crianças e mostra-lhes diversas formas de este ser resolvido ou vai dando algumas pistas durante o processo de resolução. Verifica, pois, que cada uma das crianças tem uma capacidade diferente de resolver o problema; assim, “o que a criança consegue fazer com ajuda de outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha” (p. 96), porque apesar de as duas crianças possuírem níveis de desenvolvimento mental iguais, não apresentam a mesma capacidade para aprender, o que significa que estas crianças apresentam níveis de desenvolvimento potencial diferentes e, assim, o percurso posterior da sua aprendizagem é de igual modo diferente; estas crianças apresentam o mesmo desenvolvimento real, mas o nível de desenvolvimento potencial é diferente. Vygotsky define a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como sendo,

“ [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 97).

O desenvolvimento proximal de hoje será, amanhã, o desenvolvimento real, porque o que a criança realiza hoje em colaboração ou com a ajuda de um adulto, fá-lo-á amanhã sozinha. Através da ZDP é possível, por um lado, perceber que no nível de desenvolvimento mental real as funções já amadureceram, porque os processos de maturação foram completados, por outro, no nível de desenvolvimento potencial, as funções correspondentes estão no início da sua formação e amadurecimento, o que traduz o desenvolvimento mental prospetivo. É pois, fundando o seu pensamento, que refere que “o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (p. 98). Normalmente, a criança possui diferentes níveis de ZDP que dependem da ação a desenvolver e dos saberes; pode pintar muito bem e não apresentar a mesma facilidade a desenhar. A compreensão do conceito da ZDP conduz a uma nova abordagem da posição da imitação na aprendizagem, de tal forma “As crianças imitam uma variedade de acções que vão para além dos limites das suas

capacidades. Imitando, as crianças são capazes de fazer muito mais, em actividade colectiva, e sob a orientação de adultos [...]” (Fino, 2001b, p. 279).

De acordo com Vygotsky (2007a, 2007b, 2012), a criança é capaz de imitar tudo o que corresponde ao seu nível de desenvolvimento; assim, perante a dificuldade na resolução de um problema de aritmética e após algumas pistas fornecidas por outros ou mesmo da resolução do exercício feita pelo professor, a criança compreende a resolução e consegue, posteriormente, resolver o exercício no todo ou algumas das suas partes. Contudo, se o professor tivesse resolvido o problema com recurso à matemática superior, a criança era incapaz de compreender e de resolver o problema; no entanto, consegue imitar várias acções que estão para além das suas capacidades, desde que orientadas por professores ou numa actividade colaborativa. A aprendizagem orientada em direcção a anteriores estágios de desenvolvimento - já completados - não ocasiona o processo de maturação; pelo contrário, limita-se a ir a reboque. A boa aprendizagem é somente aquela que se adianta ao desenvolvimento (Vygotsky, 2007a).

Ainda de acordo com Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento mental estão relacionados, mas não se realizam na mesma proporção ou mesmo em paralelo. Perante um jogo de grupo, a criança começa por adaptar o seu comportamento às regras do jogo e, mais tarde, é capaz de fazer a autorregulação do seu comportamento como uma função mental interna. A aprendizagem, não sendo desenvolvimento, quando adequadamente planificada, põe em marcha diversos processos internos de desenvolvimento mental, que acontecem quando a criança coopera com outros companheiros ou interage com adultos, o que seria impossível de acontecer sem esta cooperação; assim, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem” (2007a, p. 103); desta sequência, advém a Zona de desenvolvimento proximal. No momento em que a criança aprende o significado de uma palavra, o seu processo de desenvolvimento está a começar e vai fornecer a base para diversos processos internos de desenvolvimento com alguma complexidade no pensamento das crianças, pressupondo que processos de aprendizagem se convertem em processos de desenvolvimento interno.

Para Fino (2001b), os processos psicológicos mais elevados aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança, primeiro a nível social (interpsicologicamente) e depois a nível

individual (intrapsicologicamente). Novas palavras implicam novos conceitos, sendo que a teoria de Vygotsky propõe a existência dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos,

“ [...] o conhecimento científico repousa em sistemas culturais que são transmitidos através da escolaridade formal. Em contraste, os conceitos de todos os dias adquirem-se através da participação em actividades da vida quotidiana, e começam por ser uma compreensão concreta de eventos e de fenómenos, que se vão tornando cada vez mais abstractos à medida que se movem para cima e vão sendo integrados em sistemas de conhecimento formal. Os conceitos científicos, por seu lado, adquirem-se por exposição verbal, e vão-se tornando mais significativos à medida que se movem para baixo e entram em contacto com objectos e eventos de todos os dias (Fino, 2001b, p. 277).

De acordo com Daniels (2003), Stone (1998), quando refere a ZDP do trabalho desenvolvido por Vygotsky, utiliza a metáfora da *colocação de andaime* como sendo a assistência adulta que permite à criança ou ao jovem aprendiz resolver um problema, uma tarefa, ou alcançar um objetivo que ficaria inicialmente aquém das suas capacidades se não tiver auxílio. Mas se a ênfase for colocada na criação de um contexto pedagógico em que os esforços combinados de aprendiz e monitor levam a um resultado bem-sucedido, a ZDP tem lugar. Esta abordagem “tendeu a se concentrar mais na atribuição entre pessoas do que entre artefactos ou coisas. De modo crucial, a construção de andaime implica simplificar o papel do aprendiz, não a tarefa” (p. 141). Este esforço combinado é descrito por diversos autores.

Wood e Wood (cit. por Daniels, 2003) desenvolvem uma abordagem pedagógica para ensinar ancorada numa interpretação da ZDP cujos aspectos essenciais são a *incerteza* e *dependência*; a incerteza dos aprendizes perante a tarefa ocasiona a diminuição da motivação, da orientação para a sua execução e da memória da tarefa; perante a grande incerteza do aprendiz, é importante o apoio do monitor, contudo, o apoio oferecido na ZDP deste aprendiz vai depender das respostas dadas pela criança; neste sentido, Wood propõe cinco níveis para a ZDP na situação aprendizagem/ensino; os estímulos descritos variam de forma crescente, desde a não existência de qualquer auxílio, para passar a um primeiro nível de controlo mínimo em que o aluno é questionado com: *o que pode fazer aqui?*; este estímulo verbal geral pode dar origem ao estímulo verbal específico ao sugerir ao aprendiz que poderia usar determinada ferramenta de aprendizagem; num controlo crescente, o monitor pode especificar os materiais a utilizar, por exemplo, por que não usar *software* de desenho? Ou inclusive, preparar materiais que seleciona e fornece ao aprendiz e, por último, o estímulo máximo, o

qual corresponde a situações grandemente controladas para satisfazer os requisitos da tarefa, que passa pela demonstração do uso da ferramenta. Wood sugere que o professor deve aumentar o estímulo sempre que o aprendiz erra e reduzir o nível de controle sempre que este realize uma ação correta, fazendo diminuir a dependência. À medida que o desenvolvimento da tarefa se desenrola, o aprendiz deve apresentar níveis de dependência cada vez menores e esta é a função do professor. Day e Cordon (1993) citado por Daniels (2003) comparam a instrução com e sem *andaime* em grupos de alunos americanos da terceira série e descobrem que a primeira conduz a resultados mais rápidos e de maior qualidade.

Daniels (2003), na sequência do defendido por Langer e Applebee (1986), identifica cinco fatores a utilizar pelo professor durante o seu papel de guia das crianças em atividades reservadas a aumentar o seu entendimento sobre um conceito particular: *posse* da tarefa a ser aprendida, *adequação* desta ao conhecimento que o aluno possui, *estrutura* que expresse a natural sequência do raciocínio e da ação, a *colaboração* entre aprendiz e monitor e, por último, a retirada progressiva do *andaime* e a consequente transferência do controle que conduz à interiorização.

2.5. Contributos à aprendizagem

Para Feinet (1998, cit. por Elias & Sanches, 2007) o educador é o moderador que orienta o processo educativo, fazendo do afeto e do respeito pela criança as suas parcerias. Dá destaque ao interesse, ao considerar que quando a criança está interessada no que está a fazer, a criança aprende, por isso, o ato educativo deve centrar-se nos interesses da criança; é possível a criança desenvolver a atividade espontânea com o prazer de criar e de construir, por isso, o discurso retórico vazio, desvinculado da prática, deve ser abolido e se o *tatear experimental* for bem sucedido, ele transformar-se-á em *regra de vida*. Na etapa dos quatro aos sete anos, o trabalho-jogo é a base do processo educativo da criança. Nele, há lugar à pesquisa experimental e à *livre expressão* que “ facilita a criatividade da criança no desenho na música, no teatro, nas extensões naturais da actividade infantil, progressivamente responsável pelos comportamentos afectivos, intelectuais e culturais” (p. 165).

Freinet (1998, cit. por Elias & Sanches, 2007) propõe que o educador deve e pode intervir na aprendizagem do aprendiz, fazendo a mediação didática entre o conhecimento, que vem de fora para dentro, e dessa forma estimular o raciocínio adequado do aprendiz. Ao considerar

que educar resulta de construir junto, fundamenta a sua pedagogia em quatro eixos dos quais se salienta:

- “a cooperação - como forma de construção social do conhecimento;
- a comunicação - como forma de integrar o conhecimento;
- a afetividade - elo de ligação entre as pessoas e o objecto do conhecimento” (p. 163).

O auxílio cooperativo é um motivo constante no grupo em que o papel do mediador passa por estimular nos aprendizes a descoberta, o decifrar o meio, estimular o raciocínio adequado do seu educando, baseado não apenas na mediação, mas também no método natural de aprendizagem, ao referir que a criança *aprende a falar, falando e a escrever, escrevendo*. O educador, ao saber escutar a criança e perceber os seus sentimentos, as suas surpresas, as suas alegrias e descobertas, ao intervir e estimular de forma natural, contribui para a necessidade de expressão pelo desenho, pela palavra ou pelo gesto, contribuindo para o desenvolvimento da vida afetiva da criança, bem como pela “arte de aprender” a que Papert (2008) chama *matética* e que passa por “dar-tempo” ao aprendiz para observar, analisar e promover a comunicação livre com outros, em busca de estratégias que lhe possibilitem a resolução de questões, assim como “falar” sobre o que sabe e também sobre as dúvidas existentes, o que pode ser feito através do diálogo e do debate, “E um dos objectivos centrais da matética é elucidar, por meio da pesquisa, os tipos de discussão que promovem ganho e as circunstâncias que favorecem tais discussões” (p. 93); por fim, construir associações significativas de forma individualizada, procurando conexões variadas em vez de memorizações mecânicas, que serão tanto mais facilitadas quanto mais se encontrem conectadas com regiões do conhecimento que sejam evocativas para o aprendiz.

O ideal, para Freinet (1977), passa por possibilitar a todas as crianças o acesso à formação social e humana, à promoção da cidadania e à educação, independentemente da sua classe social de origem, proporcionando a cada uma a mesma ferramenta mental que lhes possibilite crescer (Brazão 2012).

2.6. Ensino recíproco / aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa praticada nos anos 70 como metodologia por educadores defensores do modelo de instrução democrática, nos Estados Unidos, passa pelos alunos que dominam determinado conteúdo e que ajudam outros colegas que apresentam dificuldades, enquanto o educador apoia outros alunos. Fontes e Freixo (2011) referem que já no século XVII Comenius está convicto de que práticas semelhantes trazem grandes benefícios tanto para os alunos que ensinam como para os que recebem ajuda. No século XVIII, Joseph Lancaster e Andrew Bell criam grupos de aprendizagem cooperativa em diversas escolas Inglesas. Fontes e Freixo, citando Pujolás (2001), consideram adequada a implantação desta estratégia pedagógica em salas de aula onde a diversidade dos alunos da turma seja elevada e se pretenda substituir as aprendizagens individualista e a competitiva, dando-se lugar à aprendizagem personalizada, em que todos cooperam e alguns alunos envergam o papel de educador.

Contudo, para Johnson e Johnson (1999, cit. por Fontes & Freixo, 2011), a aprendizagem cooperativa implementa-se em pequenos grupos, heterogêneos, de alunos que cooperam entre si na progressão da aprendizagem de conteúdos e atitudes, previamente definidos, seja a nível individual seja a nível de outros elementos do grupo. O pequeno grupo cooperativo trabalha para o sucesso do grupo como um todo e pretende-se que tenham noção de que “salvamo-nos juntos ou afundamo-nos juntos, [...] os teus esforços beneficiam-me e os meus esforços beneficiam-te” (Fontes & Freixo, 2011, p. 27). Assim, consciencializam-se da interdependência do grupo, analisam entre si os conteúdos, adquirem conhecimentos, discutem as diversas hipóteses entretanto surgidas, entreajudam-se no desenvolvimento de competências e avaliam frequentemente a tarefa. Perante o feedback do educador, fazem avaliações; se todos os elementos aprenderam e atingiram os objetivos anteriormente definidos, a nível cognitivo e das competências, o grupo pode festejar o sucesso coletivo e individual. O festejo do êxito aumenta o entusiasmo e a autoconfiança de cada elemento e do grupo para voltarem a aprender juntos. A aprendizagem cooperativa implica novos desafios tanto a alunos como a educadores e implica aprendizagem ao colocar obrigações e complexidades ao nível do desenvolvimento de atitudes essenciais no trabalho de grupo, as quais devem ser introduzidas de forma gradual, trabalhadas correta e sistematicamente pelo orientador. Assim, vai dando tempo aos aprendizes para adquirirem as necessárias competências, tais como confiança mútua, aceitação das diferenças individuais, resolução de

forma construtiva dos eventuais conflitos surgidos e diálogos abertos. O grupo deve fazer a avaliação dos comportamentos e refletir sobre eles com vista à exclusão dos comportamentos despropositados. No entanto, estudos realizados por Apollonia e outros (1992, cit. por Fontes & Freixo 2011) concluíram que os grupos homogêneos apresentam melhores resultados e igualmente concluem que os bons alunos, independentemente do grupo em que foram integrados, não são prejudicados, continuando a fundamentar as suas respostas. Contudo, grupos de alunos com ritmos de trabalho diferentes podem criar complexos de inferioridade nos alunos com maiores dificuldades.

Fraile (1998), referido por Fontes e Freixo (2011), cita estudos experimentais realizados a três perspetivas pedagógicas diferentes – individual, competitiva e cooperativa - tendo os resultados obtidos concluído que o trabalho cooperativo conduz a um clima de sala de aula mais positivo, acarreta aumento da motivação, desenvolvimento e aprendizagem das competências sociais. Numa fase posterior, essa cooperação pode alargar-se à turma. O número de elementos de cada grupo varia entre dois e três elementos, dependendo das tarefas a realizar. A já referida heterogeneidade do grupo passa pela diversidade de aproveitamento, capacidades, raça, sexo e nível sociocultural, entre outros, possibilitando ao grupo diversos pontos de vista, que promovem maior intercâmbio de explicações. Ocasionalmente ainda um pensamento mais aprofundado e reflexivo e, deste modo, criam-se condições para o desenvolvimento da ZDP dos alunos. Esta prática pedagógica, de que nos fala Vygotsky, incrementa o desenvolvimento cognitivo do aluno, quando ajudado por outro mais capaz, seja este o professor ou um colega, que “se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento” (p. 26). “A zona de desenvolvimento proximal tem uma característica muito especial: é social e cultural” e pode ter grande impacto na educação (Bertrand, 1998, p. 133).

Na aprendizagem cooperativa desenvolvida por Brown e Palincsar (1989) e Palincsar e Brown (1984, cit. por Daniels, 2003) para o ensino da leitura a que chamaram ensino recíproco, as crianças trabalham com a compreensão do professor ou apoiam-se no pensamento umas das outras. O processo de mediação social pode deixar implícita alguma informação que pode ser instruída posteriormente, mas a experiência social em ajustar a aprendizagem e o desenvolvimento, muitas vezes pela instrução prematura, sugere a importância da análise da dinâmica social em cenários de ensino. O aprendiz pode ser encorajado a participar numa atividade que ainda não é capaz de executar sozinho, cuja dificuldade ultrapassa a sua compreensão se a trabalhar sem auxílio de outros, mas ao

cooperar com monitores ou colegas mais capazes, vai deduzir uma nova perspectiva, que é o *produto conjunto* da sua perspectiva inicial com a do adulto. Por vezes, os aprendizes, em virtude da evolução do seu potencial intelectual, negociam a interação instrucional, exercendo algum controlo sobre a dinâmica da situação.

Stone (1998), citado por Daniels (2003), reconhece quatro pontos fundamentais da utilização da ZDP e do ensino recíproco:

- “1. O recrutamento por um adulto do envolvimento de uma criança numa actividade significativa e culturalmente desejável além da actual compreensão ou controle da criança;
2. Mediação da assistência fornecida utilizando um processo de “diagnóstico concomitante” da compreensão e do nível de habilidade do aluno, e estimativa da quantidade de apoio necessário;
3. O apoio não é uma prescrição uniforme – pode variar de modo (por exemplo, gesto físico, estímulo verbal, diálogo extenso) como também quantidade;
4. O apoio fornecido é retirado aos poucos, à medida que o controle da tarefa é transferido para o aluno” (p. 149).

Tudge e Rogoff (1989), citado por Daniels (2003), tendo por base um estudo em que crianças beneficiam da colaboração entre pares, alegam que as circunstâncias em que o desenvolvimento é facilitado pela interacção social necessita ser meticulosamente especificado. Quando um dos elementos detém um raciocínio de alto nível e a compreensão é partilhada pelo par, pelo facto de trabalharem em pares, não é condição suficiente para causar avanço cognitivo; é necessário que as tarefas propostas estejam potencialmente na ZDP de um dos aprendizes, mas podem não resultar forçosamente em desenvolvimento; os potenciais auxílios podem passar pela habilidade do parceiro, auxílio na resolução da tarefa, feedback dado pelo professor, discussão da estratégia e encorajamento. Ter um parceiro pode também ser fator de distração, mas quando o aluno realiza sozinho a tarefa e na ausência do feedback de um adulto ou monitor, pode ser mais benéfico ter um parceiro.

2.7. Contextos sociais para a aprendizagem

De acordo com Tharp (1993), Daniels (2003) indica alguns tipos de instrução e assistência à “performance do aluno pela ZDP até uma capacidade independente” em que os “meios de assistência são entrelaçados formando um diário significativo” (p.153):

- *Modelação*: passa por o professor facultar comportamento para imitação, o qual será lembrado pelo aluno.
- *Feedback*: fornecer informação sobre a atividade realizada pelo aluno e compará-la com uma atividade considerada padrão.
- *Administração da dependência*: traduz-se na aplicação quer de reforço positivo quer da punição de comportamento.
- *Instrução*: pedir ao aluno que execute uma ação específica que corresponde apenas a algumas partes da tarefa;
- *Questionamento*: solicitação verbal que ajuda o aluno a realizar e produzir uma operação mental, a qual não faria sem ser questionado, indo fornecer informação ao professor sobre a compreensão em desenvolvimento do aprendiz.
- *Estruturação cognitiva*: fornece crenças e estruturas explanatórias que podem justificar diferentes percepções e novas aprendizagens, permitindo a criação de novos esquemas ou a sua modificação.
- *Estruturação de tarefa*: quando a atividade no seu todo está para além da ZDP, deve ser estruturada e fracionada em diversas partes que se enquadrem na ZDP do aluno.

Pais e professores devem inscrever a criança num diálogo que se proponha instruir significativamente e auxilie a criança a relacionar a sua compreensão quer com o conhecimento quer com questões preponderantes na escolarização. Moll e Greenber (1990), citado por Daniels (2003), defendem a ligação entre os recursos intelectuais da escola e de casa. Moll (2000, citado por Daniels, 2003) defende que as escolas devem apelar aos pais e outros membros da comunidade para as suas contribuições cognitivas e sociais no desenvolvimento das crianças. Os locais onde se desenrolam atividades extracurriculares projetados para alcançar variados objetivos constituem autênticos cenários carregados de conhecimento que podem ser unidos às intenções académicas do ensino; aí se encontram crianças engajadas em atividades diversas através das quais atingem importantes resultados. Segundo Davydov (1988,1990), ainda citado por Daniels (2003), “o bom ensino desenvolve

no indivíduo a capacidade para se relacionar com os problemas de uma maneira teórica e para reflectir sobre o seu pensamento” (p. 128).

Michael Cole, na década de 90, implementou em diversos países, tais como Estados Unidos, Suécia e México, um programa educacional extracurricular. Este, designado por Quinta Dimensão, pretende criar um contexto que alicerçado no ensino colaborativo, promove oportunidades de motivação e de envolvimento ativo das crianças no seu próprio desenvolvimento. A Quinta Dimensão possui vários computadores e as atividades e jogos são organizados num sistema labiríntico. O sistema possui regras e todos os jogos desenvolvidos no labirinto também apresentam regras. As crianças têm de adquirir compreensão sobre as possibilidades oferecidas pelas regras para poderem participar. Organizam-se em pequenos grupos, e ao avançarem pelo labirinto, vão negociando com o “Mago”, que é uma figura mítica com a função de encorajar as crianças à reflexão sobre o processo e o progresso. As tarefas apresentam diferentes níveis e sequências, possibilitando que cada criança adote o seu próprio percurso. Ao finalizar o percurso no labirinto, existe a possibilidade de passar a ser “Assistente do Mago”, o que lhe permite alargar as suas atividades e auxiliar outras crianças, porque a cultura de aprendizagem colaborativa está alicerçada num sistema em que as regras são compartilhadas. Cole demonstrou que os resultados diferentes alcançados na Quinta Dimensão resultam das diferenças culturais; a cultura do lugar é, assim, o fator chave que explica a acumulação de conhecimento e os diferentes modelos de geração referentes a uma atividade específica, pois a mesma tarefa em dois contextos socioculturais diferentes adquire significado diverso e evolução distinta (Daniels, 2003).

2.8. Aprendizagem situada

Para Fino (2009) “uma tarefa cognitiva não pode ser especificada independentemente do seu contexto social, sendo as tarefas sempre construções sociais” (p. 200). Contudo, entre o contexto das comunidades de prática e o contexto social, não verificamos o *décalage* que existe entre o contexto social e o contexto social escolar, percebe-se, portanto, que não existe “[...] distância entre a actividade autêntica, que corresponde ao que fazem os praticantes em situações *reais* [...]” e a atividade realizada por aprendizes jovens em comunidades profissionais (p. 200).

A aprendizagem situada tem como característica a participação periférica legítima; o processo passa por os aprendizes participarem em comunidades de profissionais; com efeito, à medida que participam mais e mais, as crenças e os comportamentos desenvolvidos na comunidade vão sendo progressivamente adquiridos pelos aprendizes, que passam a ser fundamentais à comunidade de prática (Daniels, 2003). Lave e Wenger (1991), citado por Daniels (2003), acrescentam que,

“As intenções de uma pessoa de aprender são engajadas, e o significado da aprendizagem é configurado pelo processo de tornar-se um participante pleno de uma prática sociocultural. Esse processo social inclui, de fato subsume, a aprendizagem de habilidades especializadas” (p. 96).

A produção colaborativa é consequência de diversas atividades e práticas em que as contribuições do aprendiz para a tarefa em desenvolvimento adquirem um valor na prática, a qual se intensifica na medida em que este se torna mais apto; a participação periférica legítima possibilita amplo acesso do aprendiz a esferas de prática maduras e relaciona-se com uma “maneira de ser no mundo social, não a uma maneira de vir a ser sobre ele” traduzindo a passagem de aprendiz a perito (Lave e Wenger, 1991, cit. por Daniels, 2003, p. 97). Aprende-se com a prática, no entanto, a linguagem é primordial na aprendizagem e encontramos muitas vezes associadas e, através de ambas, o aprendiz percorre o seu caminho até atingir a perícia do perito. A aprendizagem situada, de acordo com Lave, normalmente é não intencional.

Na visão de Prior (1997), citado por Daniels (2003), o aprendiz torna-se um perito na comunidade, caracterizada por um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo do tempo e de um conjunto de relações que se estabelecem entre as pessoas e outras comunidades de prática. De acordo com Daniels, na sequência do defendido por Lewis (1997), a comunidade detém um núcleo coletivo de conhecimento e os conhecimentos considerados nucleares, de que são detentoras algumas dessas pessoas vão sobrepor-se; no entanto, a ZDP de um indivíduo pode sobrepor-se ao conhecimento nuclear dos outros. De acordo com Hatano (1993), Daniels reconhece, ainda, aos aprendizes ativos o grande capital de informação, nomeadamente o seu conhecimento informal prévio, com o qual contribuem para as comunidades de prática.

Parte II – Estudo

1. A Metodologia Qualitativa Etnográfica

1.1. O esboço da investigação

Aquando da realização do projecto desta investigação, a decisão tomada acerca da metodologia centra-se no objetivo da investigação: entender como os grupos de aprendizes aprendem. Proponho-me observar e interpretar as práticas pedagógicas no Espaço das artes para perceber como os grupos de aprendizes aprendem e se há lugar a práticas pedagógicas inovadoras, o que implica a imersão do investigador no meio natural e na cultura que aí se vive; assim, para esse efeito, a metodologia etnográfica enquadrada na abordagem qualitativa apresentou-se como a mais indicada. É necessária sensibilidade para absorver as mensagens quer durante o trabalho de campo quer posteriormente nas reflexões sobre os diversos atores, os ambientes criados e as aprendizagens desencadeadas. Proponho-me ser a etnógrafa de uma cultura desconhecida.

A investigação inicia-se, segundo Sousa (2009), porque há necessidade de responder a uma pergunta e apesar de os resultados nunca serem definitivos, a procura vai sempre no sentido da obtenção de respostas com maior rigor. Recorre-se à abordagem qualitativa sempre que se pretende realizar estudos voltados para a compreensão da vida humana. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador da educação é um frequentador dos contextos onde naturalmente ocorrem os fenómenos que pretende observar, a chamada investigação educacional naturalista ou etnográfica, para entenderem as ações que observam no ambiente natural. E, de acordo com Bogdan e Taylor (1975), Fino (2003) refere que este tipo de investigação se caracteriza por interações sociais intensas entre o observador, aprendizes e educadores, no contexto de prática, de forma a partilhar as suas experiências.

Segundo Graue e Walsh (2003), o investigador parte para o trabalho de campo, sempre, como um aprendiz para aprender o que ali se passa e que ele desconhece, pelo que a tarefa do investigador consiste em descobrir o que fazem os aprendizes, qual o significado e como o fazem. Para isso, o investigador necessita fazer trabalho de campo, contudo, tem de aprender, antes, a observar e a fazer entrevistas etnográficas. De acordo com Fino (2008b), a etnografia da educação, porque estuda os indivíduos nos seus ambientes naturais, pode ser uma ferramenta *poderosíssima* na compreensão das práticas pedagógicas, por forma a decidir se são ou não inovadoras. Para isso, a pesquisa qualitativa etnográfica implica que o investigador

observador esteja dentro do território, isto é, “por dentro”, alguém que é simultaneamente observador e participante naquilo que ocorre no campo de pesquisa. Sousa (2003) refere que apenas a observação participante permite ao etnógrafo a compreensão das realidades culturais de determinado grupo.

Brazão (2011) reportando-se ao pensamento de Junker (1995) e de Lapassade (2001), distingue quatro variantes de observação participante materializadas pelo etnógrafo: participante completo, participante observador, observador participante e observador completo. O participante completo corresponde à participação do observador nas atividades no meio natural; é observador participante quando dispõe de acesso à informação sobre as atividades a observar, porque elas pertencem ao domínio público. Fino (2003, 2008b) reportando-se a Adler e Adler (1987) e Lapassade (1991) distingue três tipos de observação participante: periférica, ativa e completa. Na periférica, o etnógrafo é aceite pelo grupo em que se propõe estudar e não interfere no centro da atividade; na observação participante ativa, o investigador já participa, mas ainda mantém algum distanciamento; na observação participante completa, o investigador participa plenamente nas atividades.

Spraley (1979) citado por Fino (2000) refere que o investigador deve ser discreto e colocar-se numa zona do espaço da oficina onde possa realizar as observações de forma a que os anfitriões tenham a certeza de que estas não interferem no trabalho dos participantes, sabendo que este equilíbrio não é fácil. Como salienta Brazão (2011) o processo de investigação no campo implica participação e distanciamento do etnógrafo. Esta situação problemática não é única; assim, Lima (2006) citado por Duarte (2011) considera que a ética e a política são essenciais numa “abordagem contemporânea”, pois as questões éticas são constantes e imperativas nas diversas etapas da investigação e não existe uma linguagem neutra para descrever e refletir sobre o que se observa. Para Graue e Walsh (2003), o investigador da educação deve, naturalmente, respeitar o interesse dos outros, mas sem nunca esquecer os seus próprios interesses na investigação. Contudo, Sabirón (2006) escreve:

“ [...] nuestros recursos personales lo son todo, pero también lo son los intereses, de tal modo que no somos tabula rasa. No obstante el esfuerzo que hagamos para neutralizar nuestras opiniones personales, nuestro conocimiento e inclinaciones individuales, y para abrirnos a la comprensión de los demás, la purificación total nos es imposible” (p. 23).

E, ainda Sabirón (2001) citado por Fino (2008b) diz-nos que a investigação etnográfica sobre os fenómenos educativos possui a intencionalidade da interpretação e da crítica.

1.2. Locus da pesquisa

O locus da investigação selecionado foi o Espaço das artes da Criamar. É uma Associação que promove a Solidariedade Social, que abrange diversas áreas e, entre elas, a que se propõe desenvolver um projeto de sensibilização para a obra de arte no Espaço das artes. Este espaço contempla diversas valências: oficina de artes/atelier de expressão plástica aberta a todas as crianças e jovens, oficinas de artistas emergentes, espaços de exposição dos trabalhos – galerias – e laboratório de língua inglesa.

Os responsáveis acreditam que a “Arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela” (Reis, 2008)³, na medida em que a educação em artes visuais tem implicações no desenvolvimento estético-visual, assim como a fruição do património artístico e cultural contribui para o entendimento da diversidade cultural e este para a clarificação das circunstâncias históricas e dos modos de expressão visual, que diligenciam “novas formas de olhar, ver e pensar. Estas formas revelam-se essenciais na educação em geral, pelo facto de implicarem processos cooperativos como resposta às mudanças que se vão operando culturalmente” (Reis, 2008). Além do trabalho a desenvolver no campo da expressão plástica, existe a intenção de trabalhar sempre que possível com as outras áreas das artes - música, expressão dramática, dança e expressão corporal- contribuindo todas elas para a formação do sujeito.

Acredita-se que a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia.

1.3. A entrada no campo e a recolha de dados

De acordo com Lapassade (1991, 1992, 2001, citado por Fino, 2008b), a observação participante é mais abrangente, no sentido em que considera que esta se inicia com as negociações de acesso ao campo de investigação, a que se segue a imersão do observador no contexto natural. Assim, em setembro iniciei os primeiros contactos e negociações de acesso ao campo. O Espaço das artes da Associação Criamar, na Zona Velha do Funchal, consta de

³ <http://www.criamar.pt/pageview.aspx?pageid=264&langid=1>

oficinas de arte onde trabalham artistas plásticos emergentes de várias nacionalidades e um artista consagrado de nacionalidade portuguesa, dois espaços de galeria de arte, a oficina 1 das artes e o laboratório de inglês; todas as valências estão abertas ao público. A oficina 1 das artes e o laboratório de inglês recebem crianças e jovens, aos sábados, das 10:30 às 15:00⁴, vai ali quem quer, não se necessitando de inscrição, não há obrigatoriedade de assiduidade nem pontualidade. O horário é flexível, o que significa que entram e saem à hora que desejam. Assim, alguns aprendizes permanecem uma a duas horas na oficina de artes 1 e outros mantêm-se lá desde a hora de abertura ao seu fecho, uns aparecem todas ou quase todas as semanas e outros de forma esporádica. Logo, numa das primeiras visitas, conversei com alguns artistas plásticos emergentes do leste europeu e um artista consagrado português, os quais trabalham diariamente nesta comunidade profissional, sem quaisquer custos, para eles, de utilização das oficinas. Assim, ali expõem e comercializam o produto do seu trabalho, deixando à instituição uma comissão sobre o produto da venda, que se destina à compra de tintas e pincéis, que são utilizados por todos os aprendizes. Um destes artistas plásticos orienta, aqui, uma aprendiz na faixa etária dos vinte anos.

Para dar início à investigação, visitei a oficina das artes 1 e dei-me a conhecer para, em seguida, conhecer a monitora e os participantes, o que implica observar, ouvir, participar em atividades com os diversos atores, esperando apreender a sua forma de pensar e perceber as suas motivações. Ao transpor a entrada da oficina, senti que tinha penetrado num lugar onde a liberdade e a arte faziam parte integrante do lugar: as mesas, agrupadas, tinham sobre elas baldes com pincéis, de diversos formatos e tamanhos, e outro balde com materiais riscadores, em volta das quais havia aprendizes sentados e em pé que desenhavam ou pintavam; duas paredes estavam preenchidas com telas pintadas, sem dúvida alguma, pelas crianças e jovens adolescentes. A estante com livros de arte, de um lado, e os frascos de tintas, bem arrumados, do outro, davam cor à oficina. A professora Filipa, licenciada e mestre em artes⁵, não aceita ser assim identificada naquele espaço, assumindo-se como *a Pipa*,⁶ responsável pela oficina; nesse dia, reunia na oficina uma população que ia dos seis aos dezassete anos, mas informou-

⁴ “Temos aqui uma enorme vantagem que não podemos dissociar, só aqui está quem quer. Não há inscrição, nem obrigatoriedade (...) e aqui vem quem quer, os horários são flexíveis” (Dr. João em entrevista etnográfica).

⁵ A monitora tem 35 anos de idade, 8 anos de experiência de ensino-aprendizagem e 4 de voluntariado na Criamar.

⁶ *Sim, chamo-me Filipa, mas aqui chamam-me Pipa, está bem?*(nota de campo de 11 de janeiro de 2013)

me que a faixa etária dos aprendizes frequentadores vai dos quatro aos dezassete anos⁷. A Pipa disponibilizou-se de imediato para me receber e colaborar durante dois meses e meio.

Com um dos responsáveis, o Dr. João, negociei o plano de ação que passou por estipular um acesso regular. Debati questões de confidencialidade de parceiros e de dados. Com o anfitrião, “negociei” a necessidade, ou não, dos monitores e o anfitrião analisarem rascunhos de observação ou os dados tratados e a premissa da validação, bem como a divulgação do estudo realizado após a sua conclusão; deixaram essas questões ao meu critério e a única vontade expressa foi a de lhes oferecer um exemplar da dissertação. Debati com o anfitrião do Espaço das artes os custos de oportunidade da minha presença. A abertura e disponibilidade demonstradas pelo Dr. João foram inexcedíveis. O pedido formal contendo uma breve descrição escrita do estudo a realizar e que regista obrigações de ambas as partes foi dirigido ao responsável máximo da Criamar e entregue em mão ao Dr. João (anexo1).

As minhas motivações passam pelas práticas pedagógicas, em contexto educativo de aprendizagem não-formal, na área das artes plásticas. O facto do Espaço das artes ser um espaço de socialização cultural e, crianças e jovens serem atores de jogos lúdicos e pedagógicos desenvolvidos por monitores-professores e artistas plásticos que exercem a sua actividade profissional, viabiliza a criação de um contexto de aprendizagem que contraria em absoluto o paradigma fabril e, assim sendo, é bem possível que aqui encontre inovação nas práticas pedagógicas, tendo em conta que Malinowski (1975) afirma que “nenhuma invenção, nenhuma revolução, nem mudança social ou intelectual, jamais ocorre, exceto quando são criadas novas necessidades; e em consequência novos artifícios de técnica, de conhecimento ou crença são adaptados ao processo ou a uma instituição cultural” (p. 47).

De acordo com o já citado, diversos autores atribuem designações diferentes às diversas etapas da observação. Como observadora participante, li diversos documentos que se encontram no *site* da Criamar e no *facebook* para perceber a cultura do lugar, mas sentia dificuldade em emitir um juízo sobre a forma de organizar as práticas pedagógicas com crianças muito pequenas, fomentar o desenvolvimento da criatividade, da capacidade criadora e na dinâmica de trabalho em virtude da oficina ser um espaço aberto, com horário flexível, consoante o interesse dos aprendizes e, nestas circunstâncias, qual o papel da Pipa no ensino e

⁷ Passaram por aqui uns 60 a 70 jovens. Hoje, estão aqui, mas depois a situação muda, muitos pais emigraram e eles foram e vão embora. Outros deixaram de vir por circunstâncias de trabalho e outros mantêm-se desde o início. Fixos... talvez tenhamos 30 jovens que circulam, que não vêm sempre, mas que vêm. (Monitora Pipa em entrevista etnográfica)

na aprendizagem, até porque nos vinte anos de atividade profissional como professora, nunca tinha trabalhado com crianças na faixa etária dos três aos doze anos. Senti, também, que precisava de aprender a observar.

No mês de dezembro, foram realizadas duas visitas à oficina 1, campo propriamente dito, mas não foram tiradas notas; recorri à observação periférica, que apesar de inicialmente ser difícil, foi extremamente importante e decorreu enquanto, como observadora, captava a “visão do mundo dos observados” (Fino, 2008b, p. 5); decorreu até os aprendizes, mais assíduos, considerarem a investigadora um membro daquele contexto, apesar de ainda não participar das atividades. Nestas e outras visitas, sempre visitei as oficinas 2, 3, e 4 onde trabalham os artistas residentes, consagrado e emergentes, e o laboratório de inglês. Acompanhei o trabalho desenvolvido, conversámos sobre temas ligados à cultura, à arte, à comunidade de prática, à fruição da arte, à aprendizagem e à inovação pedagógica. Este primeiro mergulho no contexto natural e na cultura aí vivida possibilitou o contacto com os diversos fenómenos e habilitou-me a “senti-los antes de compreendê-los e a vivê-los antes de descrevê-los” (Fino, 2011, p. 97).

Ao longo do trabalho de campo, foram recolhidos “documentos oficiais” junto dos monitores participantes. O “projeto das artes plásticas” da oficina 1 refere que:

“ [...] A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais, promovendo uma relação dialógica entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, como expressão da Cultura” (Reis, 2008).

De acordo com Bruner (2000), os contextos culturais que promovem iniciativas conjuntas com pais, monitores e outros aprendizes jovens possibilitam o acesso a sistemas simbólicos e à tecnologia da cultura e favorecem o desenvolvimento mental das crianças e jovens. E cita Margaret Donaldson, ao dizer que “uma percepção correta, intuitiva e prática de um domínio, num dado estágio de desenvolvimento, conduz a um pensamento melhor, mais precoce e mais profundo, no estágio seguinte” (p. 162), caso sejam colocados à criança novos problemas que constituam um desafio; nesse domínio, no entanto, tal pode não suceder no momento seguinte e nesse caso há que “montar andaimes” para abrir “janelas de aprendizagem” (Fino, 2001b, p. 278). O Espaço das artes da Criamar contempla os processos cooperativos como meios de

desenvolvimento da aprendizagem, a promoção de novas formas de olhar mas sobretudo de ver e de pensar. Os objetivos específicos definidos no projeto são:

“**Sociabilidade:** trabalhar em grupo; saber reconhecer o espaço do outro; perceber a individualidade de cada um; partilhar ideias e pontos de vista; aprender a fazer a análise crítica individual e de grupo; [...]. **Regras em atelier [...]. Liberdade/ autonomia:** Reconhecer a sala como espaço libertador, na qual a criança pode ser autónoma nas suas acções, trabalhando de pé, sentada, deitada, produzindo livremente sem ter que se expressar para agradar ao educador mas sim a ele próprio, respeitando sempre o espaço e o outro; saber utilizar e escolher várias técnicas para a criação livre [...]. **Controlo motor:** [...]. **Autoconfiança:** abolição da expressão ” **não consigo**”, através do estímulo dado pelo educador, e o reconhecimento de que é capaz; criar o gosto pelo que faz; saber resolver situações novas; incentivar o raciocínio, a capacidade de análise e de decisão; confrontar-se com novas formas de produção; criar a necessidade do gosto por saber mais; valorizar a livre expressão. **Elementos da Forma:** [...]; perceber que a mistura das cores gera novas cores; criar forma a partir da sua imaginação, utilizando intencionalmente os elementos visuais; Conseguir passar o “abstracto” para o papel percebendo que as formas, ou seus pormenores, são arbitrária ou deliberadamente ignoradas, com o objectivo de enfatizar de maneira cromática o espaço, em benefício de todo o conjunto; [...]; descobrir que cada um pode criar e produzir diferente dos outros, dentro da mesma proposta, segundo o seu desejo e sensibilidade. **Linguagem/ Oralidade:** [...]; criar situações em que a criança se exprima, dando a sua opinião gerando um debate pelo qual vai adquirindo e reforçando conceitos e autoconfiança; interpretar obras de arte através do diálogo baseado na maiêutica e na ironia; conhecer a história, o estilo e a expressividade de artistas plásticos [...]”.

Na terceira visita à oficina 1, que apelidei de “1.º dia no campo” no diário de bordo etnográfico, sentei-me num “canto” e iniciei o registo cuidadoso, rigoroso e sistemático. Recorri ao diário de bordo etnográfico para realizar anotações de acções e interacções, fiz “o registo dos dados gerados no campo sob a forma de desenhos, rabiscos, gravações, anotações estenografadas, de pequenas coisas, pormenores concretos sempre com um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico” sobre factos observáveis, diálogos e outros (Sousa, 2006, p. 5). No final, dialoguei com alguns aprendizes, criando com eles alguma empatia.

A estratégia mais representativa desta investigação é a observação participante, contudo, para o conseguir, necessitei recorrer a metodologias afins que me facilitaram a captação da confiança do(s) grupo(s); à medida que desenvolvi relações cordeais e empáticas, fui sendo aceite e passei a participante ativa. “Fazer investigação com crianças pequenas [...] requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades [...]. Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos” (Graue & Walsh, 2003, pp. 29-30); num contexto natural e não-formal, o ouvir uns e outros aprendizes é muito frequente e como o ato de ouvir não é apenas e só auricular, mas tem interligadas a observação e a compreensão, permite ao observador apreender um elevado número de novas informações, quer explícitas quer nas entrelinhas. Todos os dados registados provenientes da observação participante são considerados notas de campo (Bogddan & Biklen, 1994). Na semana seguinte, mesmo sabendo que “los diseños etnográficos permiten una mayor flexibilidad adaptada al desarrollo del trabajo de campo” (Sabirón, 2011, p. 31), elaborei um esboço de algumas questões de partida para as quais me propunha obter respostas:

- 1) Em que modelo está ancorado o ensino-aprendizagem?
- 2) Da perspetiva dos atores sociais, como estimulam o desenvolvimento da criatividade e da expressividade?
- 3) A oficina inserida na comunidade de prática cria ilhas de inovação?

O “2.º dia de campo” correspondeu ao tempo em que decorreu o esforço desenvolvido para adquirir o estatuto de membro daquele contexto. Foi a etapa da observação participativa ativa; iniciei o recurso à fotografia que possibilitou o registo da acção do sujeito, do processo e do produto final. A partir do “3.º dia, no campo” era vista pelo grupo como uma companheira de trabalho; assim, intervinha e era chamada a intervir. Esta estratégia de investigação prolongou-se durante os restantes dias no campo, em que participei em todas as atividades com “um pé dentro e outro fora” (Fino, 2008b, p. 5); nesta fase, da observação participante completa, as crianças exigem dos adultos muita interação e atenção; em virtude disso, o diário de bordo etnográfico passou frequentemente para segundo plano, passando a utilizar o áudio gravador, que todos os atores aceitaram inicialmente com alguma inibição associada, mas decorrida meia hora, ignoraram de todo a sua presença; o áudio possibilita a audição, tantas vezes quantas as necessárias, as pausas e o tom de voz que potenciam o confronto de diversas interpretações, contribuindo, deste modo, para o enriquecimento da análise etnográfica. Inicialmente pretendia socorrer-me do vídeo, mas a Pipa foi muito peremptória em não o

aceitar, justificando-o pela impossibilidade de atribuir falsas identificações, no entanto, com o decorrer das observações, colocou-me totalmente à vontade para o fazer; nessa altura, decorria a observação participante completa e defrontei-me com o difícil equilíbrio entre a eficiência e o tempo disponível; refleti sobre os eventuais benefícios e optei por manter os mesmos instrumentos de investigação. A máquina fotográfica, utilizada frequentemente, constitui motivo de satisfação para os aprendizes. A participação do investigador é variável ao longo da pesquisa mas no “6.º dia no campo” era vista como uma quase-amiga, partilhando sentimentos e experiências dos participantes.

Outra ferramenta de investigação utilizada foi a entrevista etnográfica. “As crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem”, mas não apenas as crianças; também os jovens e muitos adultos, por isso, o propósito das entrevistas etnográficas foi o de colocar os participantes a falarem do que sabiam (Graue & Walsh, 2003, p. 139). Nas várias conversas informais ocorridas na oficina e no *café*, ficou combinado com alguns atores e anfitriões proceder a entrevistas etnográficas com a presença do gravador, visto o conhecimento ser largamente cerebral e apenas alguns excertos das muitas conversas terem ficado registados por mim. Para isso, após um curto interregno a seguir ao “8.º dia no campo”, passei pela oficina para a realização das entrevistas etnográficas que foram realizadas segundo a disponibilidade dos diversos atores. No dia em que dei por concluído o trabalho de campo, preparámos um pequeno lanche; com surpresa, os pequenos e jovens artistas souberam que esta minha fase de presença no campo tinha terminado. As observações semanais tiveram uma média de três horas diárias, entre dezembro e abril. As transcrições foram efetuadas a seguir às observações e o confronto dos objetos fotografados proporcionaram um espaço de reflexão. Por uma questão de ética, os dados registados, depois de tratados, foram sempre enviados por e-mail à Pipa; posteriormente, foram também enviados à Cristina, monitora do laboratório de inglês e ao Dr. João. Só decorridos alguns dias, para dar tempo a que realizassem as alterações que eventualmente entendessem necessárias, que nunca fizeram, enviei os dados tratados ao orientador, Professor Doutor Paulo Brazão.

Em meados de abril, realizou-se a exposição coletiva de pintura, no Espaço Professor da Associação Nacional de Professores, dos trabalhos realizados na oficina 1; a inauguração teve a presença de várias entidades oficiais e amigos da Associação, mas apenas um aprendiz esteve presente, acompanhado por um familiar. A maioria dos aprendizes da oficina 1 são filhos de pessoas que trabalham fora do Funchal e alguns como feirantes.

1.4. O tratamento de dados

De acordo como Hammersley (1990), Fino (2008b, p. 7) refere que “a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias que serão posteriormente usadas”, contudo, “ [...] o investigador etnográfico não pode observar a menos que saiba o que é relevante e essencial e esteja, desse modo, capacitado a desprezar os acontecimentos estranhos e fortuitos” (Malinowski, 1975, p. 15).

Para compreender detalhadamente os comportamentos naturais das pessoas, o investigador, à medida que seleciona os dados, elege algumas questões específicas para investigação, as quais vão sendo colocadas ou observadas durante o tempo de *observação*. Da recolha de dados, brotam outras questões, um punhado de ideias e umas tantas pontes conceptuais entre os conhecimentos possuídos e as estruturas cognitivas, o que é absolutamente essencial quer à recolha de dados quer à definição de linhas estruturais e às interpretações do investigador. Segundo Fino (2008b, p. 6), “a característica do pensamento etnográfico é a conceção da investigação como um processo indutivo ou baseado na descoberta, em vez de ser limitado pela testagem de hipóteses explícitas”, e ainda Fino (2008b), citando André (1997), faz distinção entre “a descrição pormenorizada e o estudo etnográfico, adiantando que não se deve confundir a observação, como técnica de coleta de dados, com a observação participante, que busca descrever os significados de ações e interações, segundo o ponto de vista dos seus atores” (p. 7).

No campo de investigação, os dados gerados pela investigadora, sob diversas formas, são dados em bruto; estes foram organizados e trabalhados de forma a produzir narrativas completas, que foram armazenadas no processador de texto. Os dados qualitativos são ricos em detalhes descritivos relativamente a participantes, locais e conversas e foram sujeitos à análise, síntese e capacidade crítica subjetiva da investigadora. Bogdan e Biklen (1994) consideram, ainda, que as notas de campo devem ser descritivas e reflexivas, sendo que a primeira “representa o esforço do investigador para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo” e reflexivas, porque foca “ a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p. 152). Assim, o estudo etnográfico foca a descrição de conjuntos de significados culturais dos indivíduos em estudo, o que significa que

não se fica pela mera descrição de ambientes, pessoas, situações ou dos depoimentos destas. De acordo com Erickson (1993), citado por (Monteiro, 2010):

“Enquanto a observação participativa progride, o pesquisador pode reler as notas de campo e ouvir as fitas de áudio enquanto as hipóteses interpretativas estão se desenvolvendo, sinalizando as decisões estratégicas sobre os próximos passos da coleta de dados [...]. Após a fase da coleta de dados, o pesquisador revisa o corpo inteiro de notas de campo e os documentos locais. Os registos de entrevistas e das interações que ocorrem normalmente podem ser revistos em sua totalidade ou podem ser revistos mais selectivamente, usando-se os índices disponíveis nas notas que foram tomadas na hora do registo” (p. 294).

Após a identificação de padrões nos dados recolhidos, a seleção e a procura de fios condutores com algumas perguntas problemáticas, e tendo em conta as questões de partida, foi possível formular as respetivas subcategorias pertinentes para a questão da Inovação Pedagógica:

Quadro 1 - Categorias e subcategorias

Categorias	Conhecimento	Competências sócio-afetivas	Inovação
Sub- categorias	- Criatividade - Ensino e Aprendizagem	- Atitudes - Valores	- Comunidade de prática - Educador um agente transformador

Fonte: Elaboração própria

Se há momentos em que a investigadora é empática e empírica, outros há em que é interpretativa e holística e a necessidade de validar de imediato as observações e interpretações implica a triangulação dos dados, tornando-se necessário desconfiar das interpretações realizadas, fazendo destas um hábito da investigadora. Sousa (2009), citando Denzin (1970), refere a triangulação como “a combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno” (Sousa, 2009, p. 173). Ainda de acordo com Denzin (1989) e Flick (2002), Sousa (2009), refere que a triangulação foi inicialmente concebida para validar

resultados do método; foi evoluindo e hoje a “triangulação do método, do investigador, da teoria e dos dados continua a ser a mais sólida estratégia de construção da teoria” (p. 231). Dos quatro tipos de triangulação, segundo este autor, o fundamento da triangulação teórica passa pela abordagem dos dados munidos de diferentes pontos de vista teóricos, colocados lado a lado com hipóteses mentais, levando o investigador a aumentar as possibilidades de produzir saber. A triangulação de dados temporais consiste na recolha de dados em diferentes momentos para serem comparados entre si e “verificar a sua constância” (Sousa, 2009, p. 173). Após seleccionar pequenos episódios de entrevistas etnográficas e de observações, fotografias, catálogos de exposições, notícias no *facebook*, classificação e iniciação das análises (interpretações) dos dados, fundamental à triangulação, foi necessário renegociar com o anfitrião e os atores, com vista à validação, o facto de manter ou não o nome próprio dos aprendizes para que a autoria dos trabalhos não fosse quebrada, bem como a relação com os cartazes da exposição. De acordo com Sousa (2009) a triangulação tem a virtude de “conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo” (p. 173).

Posteriormente, o investigador privilegia a *compreensão* dos comportamentos dos pequenos grupos e do grupo, de acordo com a sua perspectiva, correlacionada ao contexto natural; sabemos que a interpretação dos comportamentos que são objeto do estudo são condicionadas ou contaminadas pelos valores e princípios do investigador (Fino, 2008b; Bogdan & Biklen, 1994). Ao recorrer a teorias metodológicas para realizar diversas perspectivas interpretativas, Bogdan e Biklen (1994) aludem à importância de evitar atribuir motivos aos comportamentos dos participantes.

Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 280), “o investigador qualitativo que se vê mais como um artista do que como um técnico necessita de tempo para a inspiração e para a contemplação”; assim, o mês de maio foi o espaço temporal de distanciamento necessário ao presente estudo. Contudo, também nos diz que o investigador deve disponibilizar a informação rapidamente e que a investigação pode ser realizada com rapidez e apresentar-se de grande utilidade, bastando, para tal, que o investigador apresente os dados, no relatório, com honestidade e cuidado. No relatório, o contexto no âmbito do qual a atividade ocorreu deve ser descrito de forma minuciosa e intensiva e o relatório deve ser redigido como se de uma história se tratasse.

2. Análise de dados

2.1. Análise qualitativa

A oficina 1 ocupa uma área de 30 metros quadrados. Tem acesso direto à galeria de arte e à oficina 2 do pintor Emanuel, um dos artistas residentes. A oficina 1 possui 4 mesas, uma bastante grande e trabalha-se de pé à volta dela; uma outra mesa de tamanho médio, onde podem trabalhar 4 crianças e uma outra mesa mais pequena. Aquelas duas mesas estão forradas com plástico cinzento. Duas paredes estão repletas de telas pintadas pelos aprendizes. No piso superior, estão expostos trabalhos destes aprendizes e dos vários artistas residentes que trabalham, sobretudo, nas oficinas 3 e 4. Os trabalhos expostos na galeria situada no rés do chão são, em larga medida, resultado do trabalho do artista residente consagrado. As crianças entram e saem, circulam, trocam experiências. A organização do espaço e a arquitetura fabril não têm aqui lugar.



Figura 6 - Panorâmica da galeria e oficina dos artistas plásticos residentes

2.1.1. Em que modelo está ancorado o ensino-aprendizagem?

A ideia de que o aprendiz era uma “tábua rasa” e o professor tinha a responsabilidade de lhe fornecer conhecimento que o levasse à aprendizagem, sendo os alunos a matéria-prima processada na escola, é uma ideia perturbadora que faz parte do paradigma fabril. O construcionismo propõe que se forneçam ferramentas às crianças que lhes permitam descobrir, explorar e construir o conhecimento, tendo como premissa que “o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento” (Papert, 2008, p. 135).

“Pipa [...] após se informar que Bianca sabia ler, abriu um livro com diversas técnicas que colocou no cavalete de mesa. Bianca observou o livro, desfolhando-o durante quatro minutos. Bianca quer pintar a praia. Pipa voltou a aproximar-se e explicou duas técnicas representadas nas páginas do livro.

Monitora (Pipa) - *Nesta técnica usa-se uma esponja que vamos molhando na tinta e, depois, batemos levemente com ela sobre a tela. Depois lavamos a esponja para podermos molhá-la em outra cor. O resultado é muito giro!*

Nesta imagem a técnica é outra, aqui já se usam os pincéis. Numa e noutra técnica, começamos sempre por pintar primeiro o fundo.”

(Notas de campo de 11 de Janeiro de 2013)

“A Pipa fica a observar Bianca (sete anos) e Su (quatro anos). Estão ambas na mesma mesa de trabalho. Pipa traz um livro e mostra-lhes a imagem de um quadro de Monet e ao mesmo tempo diz: *Monet tinha um jardim muito grande e pintou mais de 100 quadros com o mesmo jardim mas em horas diferentes do dia. O Sol nasce para o lado do aeroporto e quando se vai embora vai pelo lado da Calheta. A cor vai mudando.”*

(Notas de campo de 11 de Janeiro de 2013)

A construção do novo conhecimento depende do que a aprendiz já sabe. A monitora dá início ao processo de ensino e estabelece relações explícitas e constantes entre os novos conteúdos a aprender e os conhecimentos prévios dos aprendizes; finalmente, utiliza linguagem da forma mais clara e explícita possível, de modo a evitar e controlar possíveis mal-entendidos ou incompreensões. Segundo Vygotsky (2007a, 2012) a aprendizagem deve ser concordante com o nível de desenvolvimento, embora se deva adiantar a este.

O conceito de impressionismo é introduzido a crianças na faixa etária dos dez a doze anos num cenário académico, no entanto, a monitora introduz o conceito a aprendizes com quatro e sete anos. No dizer de Bruner (2011), há sempre uma forma intelectualmente honesta de apresentar qualquer conteúdo a qualquer aprendiz, independentemente da idade deste. Basta apresentar-lho de acordo com a sua forma de pensar, sabendo que é importante apresentar-lhe desafios que o entusiasmem e provoquem o desenvolvimento para estádios mais avançados.

“Pipa: *Com que cores se faz um pôr-do-Sol?*”

(Notas de campo de 11 de Janeiro de 2013)

“Pipa – [...] *Mas tens de assinar o quadro. Sabes escrever 2013?*

Matilde diz que não sabe escrever 2013 e Pipa agarra num desperdício de cartão e começa a escrever e a dizer em voz alta: *O dois, e o zero, e o um...* . Matilde agarra na caneta preta de acetato e escreve. Pipa diz-lhe: *Muito bem, 2013 num dos cantos do quadro. Boa! Gostei!*”

(Notas de campo de 13 de abril de 2013)

“Pipa - *Hoje, vais aprender a fazer a assinatura.*

Mas Su já fez. A assinatura está muito grande.

“Pipa - *A assinatura grande fica feia, portanto, apaga que te ensino a fazer. [...] Olha a rapidez com que eu faço isto! Vou colocar aqui em cima um cartão pequeno. Vê como faço a assinatura no cartão.* Su começou a fazer a assinatura. Pipa ia dizendo *mais pequeno, devagar, muito bem, mais pequenino.* Su fez a assinatura com tamanho adequado.”

(Notas de campo de 11 de Janeiro de 2013)

Vejamos como a Pipa utiliza as suas competências pedagógicas para fomentar conhecimento nos aprendizes: o *questionamento* sob a forma de solicitação verbal é utilizado de forma sistemática, sobretudo com as crianças mais jovens, com o intuito de ajudar o aprendiz a realizar e produzir uma operação mental que, se assim não fosse, ele não faria, contudo, tem também o benefício de fornecer informação ao monitor acerca da compreensão, em desenvolvimento, da criança (Tharp, 1993, cit. por Daniels, 2003). A atividade sugerida à Matilde nunca foi antes realizada e, por isso, constitui para ela um desafio. O desenvolvimento efetivo da Su traduz-se aqui na realização da assinatura realizada de forma independente - a primeira assinatura - no nível do seu desenvolvimento real (Vygotsky, 2007a, 2012). A monitora faculta o comportamento para imitação, que possibilita uma forma de aprendizagem e que oferece a vantagem de ser lembrado mais tarde pelo aprendiz, o que Tharp (1993) apelidou de modelação. Através da imitação e guiada pela monitora, o aprendiz pode fazer muito mais do que faria sozinha, uma vez que a interação do aprendiz com os que o ajudam potencia a progressão através de ZDP do aprendiz. O que a Su foi capaz de fazer com o auxílio da Monitora define a área de desenvolvimento proximal da Su (Vygotsky, 2007a, 2012).

“Pipa - *Já está a fazer sombras, muito bem.*”

(Notas de campo de 11 de janeiro de 2013)

O aprendiz é um elemento ativo capaz de se transformar num jovem autónomo, dinâmico e responsável. Porque a atividade está dentro das suas possibilidades, o aprendiz sente ser capaz de realizar o desafio a que se propõe. Os esquemas e modelos mentais possibilitaram ao aprendiz ir além da informação recebida (Bruner, 2000). Para Bruner e Vygotsky, a cultura e a aprendizagem educativa são determinantes no processo de desenvolvimento. A monitora aplicou o reforço positivo que traduz a administração da dependência, segundo Tharp (1993).

“Pipa, ao ver o trabalho de Beatriz: *Boa! Já está? Como é que vais fazer o fundo? Não é fácil...Azul e branco. Vamos lá pensar. Primeiro, o fundo e depois o resto. Não uses esse azul, que é muito escuro. Não achas que este é mais adequado?*”

(Notas de campo de 16 de Fevereiro de 2013)

Desenvolve um ambiente de aprendizagem recorrendo à estruturação e fracionamento da atividade em diversas partes possíveis de serem enquadradas na ZDP da aprendiz, uma vez que a globalidade da atividade está para além da sua ZDP.

“Su - *Vermelho, rosa e rosa escuro.*

Pipa não aceitou a linguagem utilizada e mudou o tom de voz, de doce para áspero, ao dizer: *Já vos ensinei, não há rosa escuro. Como é que eu chamo a esta cor?* Bianca e Isa respondem em coro *Magenta.*”

(Notas de campo de 11 de Janeiro de 2013)

Perante o erro, a monitora recorre à administração da dependência aplicada na forma de punição de comportamento através da comunicação verbal e afetiva. Perante as questões surgidas, a monitora responde, devolvendo a questão e alargando-a a todo o grupo de trabalho. A interação da monitora com o aprendiz, bem como a interação cooperativa entre aprendizes são a base para a criação da ZDP.

“Pipa voltou para observar o trabalho da Su.

Pipa - *Pensa comigo, o que vais pintar primeiro?*

Bianca errou duas vezes.

Pipa - *Primeiro pintas o fundo.*”

(Notas de campo de 11 de Janeiro de 2013)

A monitora tenta que o ensino se adiante, aqui, ao desenvolvimento. Segundo Vygotsky, (2007a, 2012) o bom ensino adianta-se ao desenvolvimento.

“Pipa - Autorretrato é quando tu te desenhas a ti próprio.

Bia - Eu bem que gostava, mas não sei desenhar. Na minha escola já tentei fazer...mas ficou muito mal...

Pipa - Mas eu ajudo. Podemos usar o projector. Todos vocês podem fazer o vosso autorretrato um dia destes!”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

A técnica do desenho desenvolve-se a desenhar (Freinet, 1971). A técnica que um adolescente possui para realizar um desenho figurativo resulta do processo de amadurecimento que possibilita que a técnica seja ajustada às suas necessidades (Vygotsky, 2012). Contudo, a construção do conhecimento especializado tem de ser construído por cada indivíduo, mas a construção do novo conhecimento depende do que cada aprendiz já sabe, isto é, do modo como esse conhecimento se encontra organizado na memória, no entanto, a construção do conhecimento significativo demora bastante tempo.



Figura 7 - Desenho sobre tela

A monitora tem em conta as condições culturais e sociais do processo de aprendizagem. Vejamos como estimula a aprendizagem cooperativa:

“João - Aqui...

Pipa - Podes continuar com as montanhas, como se fosse uma serra.

Ricky - Nessa altura, havia bastantes dinossauros.

João – Então, faço uma árvore caída.

Ricky - Uma árvore caída e... outra”.

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

“Pipa, olhando para o trabalho de um aprendiz: *É mais comprido.*

Vera - *O nariz?*

Pipa - *Sim mais comprido, mais alongado.*

Verónica - *Pipa a minha gatinha está bem?*

Vera - *Já não parece um rato!*

Verónica - *Pára de dizer isso, “já não parece um rato”.*

Pipa - *Não parece nada!*

Verónica - *As orelhinhas...*

Vera – *Não, eu disse: “agora já não parece”. Disse que não sabes o que é que pintei.”*

(Notas de campo de 16 de Fevereiro de 2013)

“ [...] Pipa sugere-lhe: *E se fizeres alguma coisa no fundo?*

João - *Aqui laranja e aqui amarelo?*

Pipa - *Não... se colocares um risco com caracteres chineses? O dragão lembra a China.*

Ricky, conheces algum provérbio chinês?

Ricky - *Provérbio ...já me não lembro, mas...posso escrever uma palavra ou frase...*

Pipa - *Isto é que é partilha! E se aqui temos essa possibilidade, é de aproveitar!*

Pipa fez uma faixa no quadro de João.

Pipa - *Vê onde é que queres escrever, ou podes aproveitar e escrever pelo quadro todo.*

Ricky escreveu algumas palavras no diário gráfico e conversou com João; depois da troca de ideias, Ricky escreveu uma palavra na tela de João.

Pipa diz a João para ir buscar os lápis e colorir/pintar com lápis de cor o desenho que trouxe de casa. Será o estudo de cor que vai facilitar o trabalho na tela de João quando recomeçar o trabalho.

Pipa - *Castanho, castanho escuro, verde claro, verde escuro e preto.*

Pipa, dirigindo-se a Liam: *Olha isto aqui. Tens de espalhar melhor o verniz.*

Bia - *Não sabes fazer nada disso.*

Pipa - *Ele sabe. Esse verniz dava para outro quadro... então?”*

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

“Ouve-se a voz de Pipa. Circula por entre os aprendizes: *O que vais fazer agora? Só ali uma bolinha pequenina, mais nada. Só aqui, só aqui, a boca.* O aprendiz responde: *Era o que eu estava a dizer a ele.”*

(Notas de campo de 16 de fevereiro de 2013)

A aprendizagem cooperativa é a estratégia pedagógica recorrente. A educadora trabalha e introduz de forma gradual as atitudes essenciais no trabalho de grupo, dando tempo aos aprendizes para ganharem confiança mútua, fazerem da oficina um lugar para diálogos abertos, aceitarem as diferenças e transformarem pequenos conflitos em situações construtivas no desenvolvimento de valores e atitudes sociais. Assim, mais uma vez cooperam entre si na progressão da aprendizagem de conteúdos e o Ricky emerge no papel de educador, frequentemente, na ajuda aos mais novos no desenvolvimento das suas competências. No entanto, a cooperação em grupo de aprendizes acontece em todas as idades. A já referida heterogeneidade do grupo a nível sociocultural, de raça, de habilidades e capacidades possibilita o aproveitamento destes no intercâmbio e cria condições ao desenvolvimento da ZDP. A tarefa sugerida pela educadora ao João está na ZDP de um dos elementos do grupo de pares, o Ricky; no entanto, pode não resultar em desenvolvimento cognitivo (*saber*) do João, mas resultar em desenvolvimento de competências técnicas. Uma outra vantagem da cooperação resulta no despertar o entusiasmo e a autoconfiança de cada aprendiz e também do grupo de trabalho periférico. Sempre que sentirem necessidade de ajuda, vão voltar a aprender juntos.

A monitora prossegue o encaixe dos diferentes conhecimentos, saber e saber-fazer, e fornece o mínimo de ensino para o máximo de aprendizagem que implica “a criação de contextos ricos em nutrientes cognitivos” (Fino, 2008a, p. 278).

“Ricky pintou quatro árvores recorrendo ao movimento de rotação. Em seguida, fez escorridos. Desconhecia o nome técnico.”

(Notas de campo de 18 de Janeiro de 2013)

Ricky tem capacidades para pensar e planear, por isso, todas as fases do novo projeto de trabalho são inteiramente executadas por este jovem adolescente, desde a conceção aos esboços, fases de execução e de acabamento. A monitora nunca lhe deu um projeto para realizar, porque entende, e bem, de acordo com Sousa (2003b), que a educação através da arte está voltada para o desenvolvimento da criatividade e a satisfação das necessidades expressivas do aprendiz visa a formação equilibrada da sua personalidade.



Figura 8 - Aprendizes na oficina 1

2.1.2. Da perspectiva dos atores sociais, como estimulam o desenvolvimento da criatividade e da expressividade?

O pensamento lógico-científico está implícito na nossa cultura, mas é cada vez mais importante interligar ciência e arte, processos cognitivos e emocionais, contribuindo-se, assim, para o desenvolvimento de capacidades criativas, competências pessoais e de confiança, características necessárias ao cidadão do século XXI para ser capaz de inovar e tomar opções morais integras (Damásio, 2006).

“Pipa – [...] Mas tu podes alterar o fundo desta imagem que estás a ver para ficar mais simples! E ainda mais fácil...Fazes uma silhueta toda de branco e só depois é que comesças a pintar assim.”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

“Pipa - Quando temos uma ideia devemos copiar um pouquinho daqui e outro dali. Falta encontrar um pôr-do-Sol.

A busca continua com a ajuda da monitora.”

(Notas de campo de 11 de Janeiro de 2013)

A monitora incita o aprendiz não à atividade reprodutora em exclusivo, mas à atividade que consiste em combinar e criar, para depois recriar, a que a psicologia chama imaginação; a imaginação é o alicerce de toda e qualquer atividade criadora, que possibilita a criação artística e que se baseia nas “capacidades combinatórias” do cérebro (Vygotsky, 2012, p. 24).

“Pipa diz-lhe que gostou mais do primeiro trabalho. [...]. Verónica tem dúvidas se deve desenhar um *coelho cantor ou um coelho saltitante*. [...] Verónica já tem uma tela com duas árvores e um coelho desenhados. Perguntei-lhe se era o coelho saltitão. Disse-me que sim, mas que estaria apreensiva, porque Pipa lhe dissera que deveria incluir outro elemento para a história ficar mais rica.”

(Notas de campo de 18 de Janeiro)

O primeiro trabalho desta aprendiz não se baseia na simples execução reprodutiva; assim, a Pipa intensifica a ideia de que ao “Estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva” (Sousa, 2003a, p. 196). As dúvidas da aprendiz são sobre o jogo que pretende criar, com elementos que resultam da experiência anterior acumulada. Contudo, um dos elementos a que recorre não aparece como se apresenta na realidade - *coelho cantor* - mas antes sob a forma de uma reelaboração criativa e é sobre esta atividade imaginativa, esta nova realidade-resposta que se dirigem as suas dúvidas; a aprendiz espera que o meio valorize os esforços criativos, assim, manifesta uma dúvida alicerçada nas necessidades afetivas.

“Pipa - *As galinhas da páscoa e os ovinhos da Páscoa! Podes fazer gatinhos de Páscoa! Também há gatinhos na Páscoa.*

Beatriz - *Eu vou fazer ovinhos aqui.*

[...]

De longe, Pipa ouve as dúvidas de Verónica e de Beatriz e responde-lhes: *Fazes ovinhos, claro! Não têm de ser sempre coelhos e galinhas, podem ser os animais que tu quiseres.*

Verónica - *Ah! Mas eu gosto de fazer coelhos.*

Vera – *Eu, vou fazer coelhinhos.*

[...]

Verónica - *Se calhar, deram um trambolhão.*

Su - *Quem deu o trambolhão?*

Verónica - *Os ovinhos! Os gatos começaram a correr e catapum, catapum!?”*

(Notas de campo de 16 de Fevereiro de 2013)

“Nelson - *Aboborinha laranja. Não podia ser de outra cor!*

Observadora - *Esse planeta abóbora não cai? Porquê?*

Nelson - *Porque tem muita força!*”

(Notas de campo de 18 de Janeiro de 2013)

Nelson é o autor de um “pomar de ideias” (Bruner) ao *fazer o planeta abóbora, no espaço!* Quanto maior for a quantidade e qualidade da experiência, mais rica é a imaginação e mais sólida é a atividade criativa. O Nelson representa o que sabe; por isso, pinta a abóbora com cor de laranja. Mantém o diálogo com a observadora sobre os *voos altos* criados pela sua imaginação e a criatividade.

“Pipa subiu com Su, Carolina e Bianca para verem algumas telas. Pipa fala por todas: *Estamos a ganhar inspiração para o que vamos fazer.* Pipa deu a Bianca e a Su uma folha branca, de tamanho A4, a cada uma delas, e sugeriu-lhes que fizessem um desenho. [...]

Bia traz o modelo de uma molécula feita em esferovite e já pintada. Quer colocá-la num suporte e aí escrever a legenda: molécula da água. Pede opinião a Pipa sobre a melhor posição de colocar a molécula. Pipa diz-lhe que não está dentro do assunto. Mas, acrescenta: *Coloca-a numa posição que ninguém esteja à espera, mas tu é que sabes.*”

(Notas de campo de 11 de Janeiro de 2013)

“Pipa [...] faz uma separação das telas em que o desenho foi feito pelos aprendizes e um outro monte das telas: *Estas telas tinham já o desenho impresso. Não gosto. Vão para este outro monte.*

Guilherme - *Eu gosto mais de fazer o desenho.*

Su - *Eu também.*

Pipa - *O que é que vais desenhar hoje?*

Com voz doce, Pipa diz: *Podias fazer qualquer coisa sobre o Carnaval.*”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

A tensão exortada no cérebro pelos constituintes de um problema pode inspirar à sua solução, a qual surge na consciência no instante da organização estética. A monitora cria situações que podem conduzir os aprendizes a novos desafios.



Figura 9 – Têmpera sobre cartão. Trabalhos criativos

A expressividade da expressão plástica, as criações que assentam na exaltação emotiva são muito valorizadas e, dessa forma, a monitora dá espaço à experimentação; os aprendizes expressam-se não para agradarem aos monitores mas para agradarem a si próprios (Reis, 2008), e poderem prosseguir à descoberta da estética.

” Pipa - Não sei, querido, experimenta. Onde já pintaste? Passa, já, tinta em tudo para não se notarem as manchas.”

(Notas de campo de 11 de Janeiro de 2013)

” Mariana - Posso pintar com as mãos?

Pipa - Podes. Até prefiro que pintes com as mãos, sinceramente. Podes misturar as tintas na tela, mas não mistures tudo. Deixa sempre um espaço com as cores originais.”

(Notas de campo de 13 de abril de 2013)

” Toni - Pipa, Laura, vou fazer árvores com as mãos, posso?

Pipa - Podes! Deves! ”

(Notas de campo de 13 de abril de 2013)

A abordagem metodológica é centrada em desafios e troca de experiências aprendiz-monitora, e apesar da importância das técnicas e dos materiais, a sua grande riqueza é a possibilidade de servirem a criança a exteriorizar a expressividade e nada melhor para atingir este objetivo do que a experimentação (Sousa, 2003b). Kandinsky (1999) refere que tanto na arte como na vida, a pureza dos objetivos é de enorme importância.

A expressão é também a comunicação de um sentimento ou da percepção dos sentidos, o que facilita a exploração e o desenvolvimento da criatividade, possibilitando a descoberta da

emoção estética. A monitora espera que os aprendizes sejam co-participantes no processo de construção do seu próprio conhecimento e a arte requer experimentação de ideias, pensamentos e emoções que passam pela pesquisa experimental da livre expressão; assim como o *tatear experimental* pode possibilitar a transformação de experiências bem sucedidas em regras de vida, também pode ser aplicável na arte (Freinet, 1977). Ao longo das sessões, são frequentes os estímulos positivos aos aprendizes que progridem na sua aprendizagem, fomentando a imagem positiva de que o aprendiz constrói de si mesmo e desenvolvendo nele o sentimento de competência para a realização da tarefa.



Figura 10 - Monitora e aprendizes. Têmpera sobre tela

2.1.3. De que forma são trabalhadas as competências sócio-afetivas?

A mestria da monitora a trabalhar a afetividade inicia-se na primeira abordagem do dia que mantém com os aprendizes e mantém-se ao longo do dia, semana a semana. Trabalha igualmente outros valores e atitudes tais como a sociabilidade, a auto-confiança e as regras da oficina/atelier:

”Su acabou o desenho “surpresa” sobre papel e oferece-o a Pipa. É um desenho figurativo. Pipa diz-lhe para passar aquele desenho para a tela. Su diz-lhe que não.”

(Notas de campo de 11 de janeiro de 2013)

” Há uma riqueza ao nível dos afectos e, também, uma riqueza natural [...]”.

(Dr. João, assessor na Criamar, entrevista de 4 de maio de 2013)

” Verónica disse algo que o Liam não gostou e ouviu-se este dizer: *Não debes dizer isso. Temos de respeitar os mais velhos.*

Verónica - *Só não faço se não quiser.*

Pipa, com voz de irritada: *Estás enganada, a primeira razão por que estás aqui é porque tu queres estar. A segunda é porque cumpres as regras do atelier! Para aqui continuares, tens de respeitar, caso contrário, vais-te embora!*

Fez-se silêncio.”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

”Pipa dirige-se a um aprendiz que tem o chapéu na cabeça: *O seu chapéu é o chapéu da inspiração?* ”

(Notas de campo de 16 de Fevereiro de 2013)

”Limpei o excesso de tinta do pincel no papel de limpeza de Su. Esta não gostou e pediu outro papel de limpeza. Pipa diz-lhe: *Não são precisos dois papéis, basta um. Então? Aqui aprendemos a partilhar.* ”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

”Na mesa de trabalho que o Toni partilha com três outras aprendizes, o recipiente com água, onde retiram o excesso de tinta dos pincéis, entornou-se sobre a mesa.

Pipa - *Como é que isto se resolve?*

Toni - *Com um papel!*

Pipa - *Quem vai buscar o papel?*

Silêncio.

Pipa - *Ninguém?... Quem vai?... Ninguém vai buscar o papel? ...Aqui, temos de trabalhar em equipa.*

Toni - *Eu vou.*

Bianca começa a limpar com o papel absorvente que possui, destinado a enxugar os pincéis.

Pipa - *Quem vai buscar um paninho?*

Su levantou-se e foi buscar o paninho. Toni limpa como o papel e Su passa em seguida com o pano seco.

Pipa - *Quem vai colocar os papéis sujos no lixo? Tens de ir tu, Matilde. O trabalho é feito em equipa, portanto, calha-te a ti, porque todos os colegas já ajudaram.*

Matilde, muito tímida, consegue dizer que Bianca ainda não fez nada.

Pipa - *Ah! Mas é preciso colocar água limpa na lata e Bianca, porque é mais alta e consegue chegar à torneira, vai encher a lata com água.* ”

(Notas de campo de 13 de abril de 2013)

“Eles [os aprendizes] sentem-se em casa, podem tudo, mexem em tudo, arrumam, desarrumam, sabem até onde podem e não podem ir e acho que nos fomos adaptando às necessidades uns dos outros”.

(Monitora Pipa da oficina 1, entrevista de 20 de Abril de 2013)

“ [...], o segredo é a liberdade, uma anarquia quase organizada. [...] podemos ter um jovem que vem aqui um fim de semana mas quando vem passado quinze dias sabe onde está e onde se enquadrar, sabe que existem regras, regras básicas, mas o grande segredo é quase uma forma de estar que faz com que eles gostem efetivamente de aqui estar e se sintam bem e que não se sintam presos, quer pela não inscrição [...]”.

(Dr. João, assessor na Criamar, entrevista de 4 de maio de 2013)

A criança pré-adolescente pode exercer uma certa rebeldia sobre o grupo, contudo, esta solução negativa é temporária, o que requer um duplo processo de ajustamento da Verónica ao grupo e deste à aprendiz. Read (1982), refere que “Seria possível até definir a cultura e a organização social ideais como as que proporcionam, num esquema socialmente permissível, o máximo de liberdade de expressão e desenvolvimento da natureza humana (como o mínimo de restrições e coerção) juntamente com os meios mais eficazes de substituição e supressão quando absolutamente inevitáveis” (p. 283), contudo, a integração dos aprendizes no grupo e na sociedade a que pertencem, a aceitação da disciplina, a compreensão do ego e a assimilação de conhecimento fazem parte do processo de amadurecimento e da harmonização das suas necessidades afetivas.

”Ouve-se um aprendiz dizer: *Não consigo.*

Pipa - *Aqui só se diz “não consigo” depois de se tentar.* ”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

”Pipa dirige-se à mesa do Guilherme e de Su e diz a Su: *O teu está lindo. Está fantástico!* Guilherme continua a pintar. Pipa diz-lhe: *Estás a mostrar uma nova faceta. Gosto!* ”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

”Pipa - *O Manuel está a trabalhar...*

Manuel - *Saiu daqui...*

Pipa - *Não faz mal...*

Manuel - *Não faz mal?*

Pipa - *Não, mas tu é que sabes. ”*

(Notas de campo de 16 de fevereiro de 2013)

”Pipa passa pelo trabalho de Bia e sugere-lhe uma cópia de uma imagem para base de trabalho.

Bia - *Mas eu não sou capaz.*

Pipa - *Aqui só se diz “não sou capaz” depois de se experimentar. [...]*”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

A relação estabelecida entre a monitora e os aprendizes é fundamental. ”O desenvolvimento da confiança, a eliminação do medo, a força do amor e da ternura” são elementos que pairam na Criamar e que fazem parte da forma de atuar da monitora (Read, 1982, p. 283).

Segundo Read, a arte tem grandes possibilidades de acontecer quando os indivíduos são sinceros e espontâneos, por isso, a felicidade ou o modo de estar do aprendiz perante o educador reveste-se de grande importância e não será exagerado garantir que só quando existe uma relação de afeto entre o educador e a criança, a sensibilidade desta para a arte pode ser desenvolvida. Esta relação de afetividade está muito presente na oficina, assim como o cultivo do entusiasmo, do ânimo, de aprender com prazer, do acreditar *eu sou capaz, agora ou logo, basta-me concentrar*⁸.

A vontade de se expressar através do desenho ou da pintura, o desejo de criar e representar tudo o que o aprendiz quer está acima de qualquer técnica. Esta liberdade possibilita a motivação que o aprendiz estabelece com o objeto do conhecimento e a expressividade plástica acontece com enorme riqueza. Depois, a monitora prossegue o processo de ensino e faz o encaixe dos diferentes conhecimentos, saber e saber-fazer.

⁸ Pipa: [...] Vês como tu sabes. Tu consegues, se te concentrares tu consegues. Gosto muito, muito, muito. (Notas de campo de 2 de março de 2013)

“Pipa - Princesas, portam-se bem que eu vou sair. Ninguém precisa de mim. Estão todos sossegadinhos a trabalhar.”

(Notas de campo de 16 de fevereiro de 2013)

“Pipa informou que ia almoçar à mercearia do lado e, enquanto isso, os aprendizes maiores tomavam conta dos mais pequenos. A reação foi de confirmação.”

(Notas de campo de 11 de fevereiro de 2013)

Após a saída de Pipa, os aprendizes mantiveram a mesma postura, porque a atmosfera de responsabilidade individual e coletiva contribui para a nova cultura de “sala de aula.”

“Pipa: O Guilherme desenha muito bem, mas a pintar...nem tanto.

[...]

Guilherme: Já fiz três desenhos a pedido dos professores e sete para os colegas. Na sua maioria eram dragões. Gosto muito. Laura, queres ver um desenho meu que a minha mãe fotografou? A minha mãe gosta de fotografar os meus desenhos. Tenho aqui no telemóvel.

Observadora: Está fantástico! Qual a técnica de pintura que utilizou?

Guilherme: Lápis de cor.

[...]

Guilherme: Gosto mais de desenhar do que pintar. Mas, em casa desenho diretamente com lápis de cor, e gosto.”

(Notas de campo de 23 de Fevereiro de 2013)

“Pipa - O fundo de que cor é?

Guilherme seguiu a opinião de Pipa e decidiu pintar apenas o fundo da tela. Pintou-o de azul ultramarino. O dragão mantém-se a lápis grafite.”

(Notas de campo de 18 de janeiro de 2013)



Figura 11 - Desenho e pintura sobre tela

O Guilherme gosta muito de desenhar dragões e há hipótese de uma atividade espontânea vir a transformar-se, quando orientada, “numa aptidão especializada ou numa perícia técnica” (Read, 1982, p. 252). A prática ajuda ao processamento e, assim, mais intensa será a aprendizagem. Apesar de a observação ser maioritariamente uma faculdade adquirida, este aprendiz apresenta grande capacidade de concentrar a atenção e coordenar a mão com o olhar, quando envolvido no registar aquilo que observa. Afirma que tem prazer em desenhar e, por isso, irá muito provavelmente continuar a exercitar a *percepção dirigida* (Read, 1982). Independentemente de seguir, ou não, profissionalmente o campo das artes, o desenho vai ter no aprendiz grande significado cultural (Vygotsky, 2012).

“Pipa diz aos aprendizes que podem brincar um bocadinho e depois devem arrumar os materiais.”

(Notas de campo de 13 de Abril de 2013)

A monitora reconhece o envolvimento e a participação livre da criança como peças fundamentais nos jogos lúdicos do faz de conta, como potenciadores do desenvolvimento de capacidades diversas, tais como a “[...] criatividade, a linguagem, a experiência, o ensaio, a prática e o desempenho de situações e papéis” (França & Sousa, 2012, pp.107-108). Cabe à monitora desafiar os aprendizes a utilizarem as aptidões que possuem na aprendizagem de determinado conteúdo, para se sentirem totalmente absorvidos por um problema, tendo em conta o estágio em que se encontram (Bruner, 2011).

2.2. A oficina inserida na comunidade de prática cria ilhas de inovação?

Vamos analisar o contexto de aprendizagem tendo presente que a aquisição de saberes, o conhecimento e o pensamento decorre da participação em práticas sociais com “pessoas empenhadas numa actividade dentro de e com um mundo socioculturalmente estruturado” e, as práticas pedagógicas na comunidade de prática (Lave, 1988, cit. por Bertrand, 1998, p. 136; Fino, 2008a, 2009).

“O espaço das artes é um lugar para eles desenvolverem a expressão plástica, linguística, lógico-matemática, porque desenvolve-se tudo. Todas as linguagens e todas as competências já estão dentro do cérebro das crianças, portanto, é só um empurrãozinho. É mais ao menos isso o que nós fazemos. É para eles verem o quanto eles já sabem, sem saberem que já sabiam, e isso é uma descoberta muito boa que eleva o amor- próprio, que é uma coisa que a maior parte deles não tem”.

(Cristina, monitora do Laboratório de Inglês, entrevista de 13 de Abril de 2013)

“Nelson: *Estou a fazer o espaço. Agora vou fazer o planeta abóbora, no espaço!*

Observadora: *Gosto muito dessa ideia, acho-a brilhante!*

Nelson: *Laura olha, assim...uma aboborinha....*

Guilherme: *Inventaste o primeiro planeta abóbora. Podias ser um investigador.*

Nelson: *Vi um programa onde havia um investigador.*

[...]

Pipa: *Estás a desenhar os planetas, Nelson? Posso sugerir uma coisa?*

Nelson: *Não. Estou a desenhar o espaço.*

Pipa: *Guilherme, ainda estás a desenhar e ainda vais demorar. Posso sugerir-te outra coisa?*

Guilherme: *Ninguém acredita nas minhas capacidades!*

Observadora: *Que mentira! Eu acredito, assim como a Pipa e o Nelson.*

Pipa: *Estás a carregar muito no lápis. Depois, para pintares isso, é um stres.*

Nelson: *Ele não sabe.”*

(Notas de campo de 18 de janeiro de 2013)

“Pipa dirige-se a Guilherme: *Uau! Que giro. Ah! Boa. Muito bem. [...] Queres céu, montanhas e céu! Queres começar pelas montanhas? Vais escolher um azul para o céu,*

depois o chão, e só depois é que vais misturar esse com este e... vê lá se sai o tom que tu queres. Está claro? Então, juntamos mais um bocadinho de branco.”

(Notas de campo de 2 de fevereiro de 2013)

No contexto estimulante do Espaço das Artes, o conhecimento é uma ferramenta inerente sobretudo à ação e à cultura. A monitora cria oportunidades de debate com e entre os aprendizes para possibilitar que as crianças expressem as suas opiniões e, através do questionamento e da crítica, reforcem alguns conceitos e a autoconfiança. Mais tarde, observa o trabalho artístico do Guilherme e valoriza a opção deste em criar um novo desafio. Sousa (2003b) refere que à medida que as experiências se enriquecem, a criança tem cada vez mais necessidade de variar as técnicas, os materiais ou as temáticas, por estarem associadas ao “desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança” (p. 183).

“Pipa - Estás a ver como ninguém percebia que isso era uma ponte e agora já percebe?

Su – Sim, mas então também tem de ter um bocadinho de terra de baixo da tenda.

Pipa - Estás-me a baralhar. Faz, faz!”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

A Su é encorajada a fazer descobertas, mas não necessita descobrir, por si mesma, todas as generalizações; contudo, a monitora pretende dar-lhe a oportunidade de desenvolver uma considerável competência nesse campo e uma justificada confiança na sua capacidade para trabalhar sozinha (Bruner, 1976). A autonomia é trabalhada sistematicamente pela educadora.

Por fim, a monitora diz: *faz, faz!* Porque é igualmente necessário os aprendizes pararem para observarem, analisarem, pensarem e reverem, de forma a verificarem as ligações dentro do que aprenderam, sendo esta descoberta interna provavelmente uma das mais valiosas (Bruner, 1976). Configura-se a autorregulação.

“Chegou a mãe de Su. Interroga Su sobre a razão pela qual a tela dela não tem figuras. Filipa diz-lhe que Su desenhou figuras no papel A4, mas que sempre que chega à tela só quer pintar abstracionismo. Su confirma. A mãe convence Su a fazer algo figurativo. A Su desenha um coração com linha de contorno preta. Pipa diz à Su: Acho que deves continuar o que estavas a fazer, ao que a Su responde mas também está giro.

Pipa - Mas não devias misturar. Mas depois podes pintar por cima.

Su - Mas está giro.

Pipa - *A Su faz o que quiser. Ela é que é a artista.*

Su continua a fazer corações : já são três, todos com contorno preto.

Pipa - *Mas não chega já de preto?*

Su - *Não, não chega.”*

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

Os pais e avós entram, observam e dialogam frequentemente com os aprendizes, com os monitores e os artistas plásticos. Sabemos que “ Os contextos culturais que favorecem o desenvolvimento são sobretudo e inevitavelmente interpessoais, pois envolvem permutas simbólicas e incluem [...] iniciativas conjuntas com colegas, pais e professores” (Bruner, 2000, p. 99). Pipa estimula o desenvolvimento de uma cultura de “sala de aula” baseada na escolha e responsabilidade individual e de respeito entre os diversos agentes. A monitora valoriza a criatividade e a autonomia do pensamento para possibilitar a criação de novas imagens, interpretações, associações e inovação.

“Pipa - *Quem tem Inglês às duas?*

Bianca - Eu.

Pipa deixa Beatriz a pintar e circula

Pipa - *Tu não queres começar com o Inglês também? Fala com o papá para começares a ir.”*

(Notas de campo de 2 de março de 2013)

“Mas há muito trabalho ainda por fazer. A descoberta da cultura regional, por exemplo, era uma coisa muito interessante.”

(Cristina monitora do laboratório de inglês, entrevista de 13 de Abril de 2013)

O conhecimento e o sentir as histórias convencionais da sua cultura e das outras culturas, bem como os contos populares, fomenta a identidade. O “sistema de educação deve ajudar os que estão em crescimento numa cultura a descobrir uma identidade dentro dessa cultura [...]. Só na forma narrativa poderá cada qual construir uma identidade e descobrir um lugar na cultura a que pertence” (Bruner, 2000, p. 69). No entanto, Brazão (2012) afirma que “olhar criticamente a sua cultura, constitui o primeiro procedimento a adotar” (p. 276). E refere ainda que a educação que se baseia numa pedagogia crítica é um veículo de questionamento sobre os modos de refazer a imaginação social que contribui para a liberdade humana. O relatório para a “Unesco da Comissão Internacional para o século XXI”, de 1996, afirma que a

educação deve consciencializar o sujeito para as suas raízes e muni-lo de referências que lhe possibilitem “situar-se no mundo” e transmitir-lhe o respeito pelas outras culturas (Delors, 1996, p. 42). Todos estes são objetivos a ser brevemente implantados e debatidos no laboratório de inglês.

“Pipa convida dois aprendizes a irem ver quadros pintados pelos pintores residentes, no 1.º andar: *Agora vão escolher uma imagem. Todos atrás de mim. Vão ver imagens espetaculares!*

Pipa subiu com Su, Carolina e Bianca para verem algumas telas. Pipa fala por todas: *Estamos a ganhar inspiração para o que vamos fazer.*

Pipa deu a Bianca e a Su uma folha branca, de tamanho A4, a cada uma delas, e sugeriu-lhes que fizessem um desenho.”

(Notas de campo de 11 de Janeiro de 2013)

“Os aprendizes que ainda estão na oficina começam a lavar e arrumar o material. Uns conversam sobre as suas vidas e os seus interesses, outros cantam ao som da música que o Emanuel colocou.

Os turistas entram, observam e fotografam. Por vezes, dialogam sobre os trabalhos desenvolvidos pelos aprendizes e compram trabalhos expostos na galeria.”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

“Emanuel (pintor consagrado) colocou um foco de luz a 10 cm de distância do quadro que está a pintar. Alguns aprendizes perguntam por que está a luz junto do quadro e a explicação é-lhes dada.

Pipa - *Sabes que a tinta de óleo demora muito tempo a secar, não é como a nossa e então para ser mais rápido, o Emanuel coloca assim um foco de luz por cima e a tinta seca mais depressa.*

[...]

Chegou o Wolflag. Vê os trabalhos e diz: *Eu gosto deste que tem um peixe.*

Beatriz - *Um peixe? São tartarugas, ah!ah!ah!*

Su - *São, são tartarugas!*

Wolflag - *E está muito bem.*

Todos os aprendizes o conhecem e já o viram pintar. Wolflag é um dos artistas plásticos residentes da Criamar. Continua a circular por entre as mesas de trabalho e dialoga com

alguns aprendizes, sobretudo com os mais pequenos. Wolflag fala bem Português, mas tem muito sotaque e os mais pequenos acham graça.”

(Notas de campo de 16 de Fevereiro de 2013)

“Pelo facto de não se perceber, não implica [ter-se] medo. E é isso que a escola implica.”

(Cristina monitora do laboratório de inglês, entrevista de 13 de Abril de 2013)

“O facto de não perceber, não implica [ter-se] medo. E é isso que acho. Eu gosto mais de ir interrogando. Alguém me coloca uma questão e eu interrogo sobre essa questão e levo-os a chegar lá.

[...]

Pela descoberta e para tentar desenvolver o raciocínio deles. É como se... eu não sei ir por este lado, então posso tentar ir pelo outro.

[...]

Acho que não são os espaços que têm de ter respostas para as necessidades, os jovens é que trazem as necessidades e nós adaptamo-nos às necessidades deles.

[...]

O facto de estes jovens estarem aqui neste centro, eu acho que é bom a nível cultural. Passam por aqui muitos artistas, uns que saem, outros que chegam e mesmo aqueles que não pintam aqui, acabam por vir visitar o espaço... e estes jovens vão conhecendo os artistas e vão conhecendo outra realidade. A nível cultural, eu acho que isso é muito bom, porque eles acabam por aprender não só pelo que experimentam e pelo que partilham, mas também pelo que vêm aqui e nos andares de cima os outros a pintar. Por exemplo, o Emanuel quando chega de manhã vai ver os trabalhos dos miúdos que ele conhece, aqueles que estão aqui desde o início; ele olha para os quadros e diz “ ai eu não gosto nada disso, estás a pintar isso tudo mal e os jovens acabam por ir tendo o incentivo dos próprios artistas... e eu acho que é bom terem isto. Quem me dera a mim, quando eu era pequena, ter tido este contacto direto com artistas plásticos. No bairro onde eu vivia, não havia esta cultura artística e, portanto, eles aqui são uns privilegiados, eu acho. Por isso, vão ser influenciados pela vida fora [...].

[...]

Mas eu também acho que inconscientemente acaba por formar um pequeno público, que é o público que vive na Rua de Santa Maria. É um público que não era nada privilegiado em questões artísticas. As avós, os meninos que vêm para aqui, as mães, acabam por entrar e acabam por olhar, por conhecer os próprios pintores e acabam por entrar neste

mundo. Por outro lado, os feirantes utilizam o espaço para lavarem as mãos e para irem à casa de banho e acabam por circular, sabem o que aqui se passa, entram e veem inconscientemente, porque não é intenção da Criamar... acabam por se formar públicos”.

(Pipa monitora da oficina de artes, entrevista de 20 de Abril de 2013)

“ [...] nós defendemos que cada um deles esteja nas atividades das oficinas por gostarem e não se sinta obrigado. Se calhar já tem tantas obrigações durante o seu dia-a-dia (...) para quê impor mais uma obrigação.

[...]

[...] o facto de entrarem aqui [...], fruïrem este espaço e, com todas as virtudes e com todos os defeitos, com todas as críticas que se possam apontar aos artistas e ao desenvolvimento das suas técnicas, em termos culturais ... quando não se respira aqui cultura, onde se dispõe de arte... isto é um espaço... e o facto de nenhuma das crianças ou jovens poder seguir uma carreira artística é pouco importante, mas sem sombra de dúvida, eu sinto e aposto mesmo que qualquer uma destas crianças se entrar em qualquer museu ou espaço que tenha uma exposição de pintura é lógico que vão ter outra sensibilidade e olhar de maneira diferente do que antes de aqui chegarem e antes de trabalharem aqui [...].

[...]

Adquirem o sentido crítico.”

(Dr. João assessor na Criamar, entrevista de 4 de maio de 2013)

A participação periférica legítima permite o acesso dos aprendizes às oficinas dos artistas plásticos emergentes e consagrado e à observação da sua prática no desenvolvimento dos trabalhos de desenho e pintura, assim como à observação e fruição dos vários trabalhos, alguns colocados nos cavaletes a aguardar por alguns retoques e dos quadros já concluídos, pendurados nas paredes das galerias. Enquanto pintam as telas, os artistas plásticos fazem-se acompanhar de linguagens sobre a técnica, alguns conteúdos como a cor e a composição e sobre estética (Lave e Wenger cit. por Daniels, 2003).

A monitora da oficina 1 recorre com alguma frequência à participação periférica legítima; mas, também, os aprendizes jovens, quer na valência das artes plásticas quer do Inglês. Na comunidade de prática, há um conjunto de atividades do laboratório de Inglês que incluem saídas-passeio para as esplanadas dos restaurantes, utilizando a língua inglesa como veículo de comunicação e esperando entrar em diálogo com turistas ingleses. Existem, de igual modo,

saídas-passeio com os aprendizes da oficina de artes, que levam as suas telas/blocos de papel e materiais riscadores e vão desenhar para a rua, sendo que a comunicação é feita, na sua maioria, na língua inglesa, porque são acompanhadas pela monitora Cristina do laboratório de Inglês.

Nesta comunidade de prática, desenvolvem-se atividades nas artes plásticas quer ao nível da criação e produção quer nas exposições dentro e fora da associação; em situações pontuais, mas cada vez mais frequentes, há sessões de música de vários instrumentos tocados por aprendizes de outros polos da associação. A aprendizagem situada possibilita que alguns aprendizes se tornem peritos da comunidade. Segundo Giroux e Simon (Sousa, 2003), a cultura é criada em torno “do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida em termos instrumentais” (p. 8). Contudo, este microcosmo social no qual se manufacturam trabalhos de cunho cultural é um espaço de possibilidades que “on ne peut pas comprendre ce qui s’y passe si l’on situe chaque agente ou chaque institution dans ses relations objectives avec tous les autres” (Bourdieu, 1989, p. 68).

“Observadora - O que é que a Lara não consegue fazer?”

Lara - Pintar aquilo...

Observadora - Vai conseguir. Como é que a Lara tem de fazer? Quem ajuda a Lara?

Algumas aprendizes, mais pequenas, dizem: Eu, eu!

Su - Olha, faz assim....

Su explicava a Lara como devia fazer com o pincel; Lara está sempre a falar baixinho e lá vai ultrapassando as dificuldades.”

(Notas de campo de 16 de fevereiro de 2013)

“Margarida - O que faço?”

Pipa - Não sabes? Então não viste lá em cima? Também queres fazer tartarugas? Vê na internet com a Su.

Após a consulta, Margarida decide-se. Su faz o desenho sobre tela e Margarida sobre papel (desenho das tartarugas).”

(Notas de campo de 2 de março de 2013)

“Bianca não sabe o que fazer. Pipa desenha na folha A4 de Bianca e, ao mesmo tempo, diz é só uma ideia, um esboço. O lápis quase não tem peso.... Muito levemente a desenhar.

Bianca vai agora desenhar na tela o desenho que fez na folha A4. Pipa aproxima-se e procurando no livro infantil diz-lhe baixinho: *Podes dizer-me o que vais desenhar?... levezinho, levezinho.*

Su diz *já sei.*

Su - *Não, é uma surpresa.*

Pipa - *Ah! Ok!*

Bianca e Su ocupam a mesma mesa de trabalho, mas não dialogam entre elas sobre o trabalho de cada uma. Bianca conta algo sobre um menino que ela sabe que também frequenta a Criamar.

Chegou mais um aprendiz.

Pipa - *Vamos lá pensar, então. O fundo da carapaça é amarelo. Depois, deixamos secar e depois vamos pôr dois tons de verde por cima para fazer os losangos, mais ao menos essas formas. É melhor veres outra vez na internet.*

Margarida - *Pipa, como é que faço agora?*

Pipa - *As patinhas, de verde escuro. Depois de secar, vou ajudar-te a fazer os losangos.*

Pintas com muita força!... com a Pipa não rasga. Olha, sempre para o mesmo lado. Os risquinhos direitinhos. Mas, realmente tens razão... este lápis é muito duro.

Muuuuuito bem... dentro das linhas, sempre! Nã, nã, nã, sempre para o mesmo lado...

Pipa circula e diz para uma aprendiz: *Vou fazer uma experiência no teu livro, posso?"*

(Notas de campo de 2 de março de 2013)

“Pipa [...]. Incita Isa a fazer mais recortes e depois a pintar as formas que recortou. Pipa mistura branco com azul ciano e exemplifica-lhe a técnica da pintura: Isa escolhe agora outra cor.

Isa - *Vermelho.*

Pipa - *Vermelho com branco dá cor de rosa, querida. Anda cá. Agora és tu. Muuuuito concentrada. Vou ficar aqui a ver. Devagariiiiinho. Iiiissso.*

Isa - *Já tá.*

Pipa - *Boooooaa! Vês como tu sabes. Tu consegues, se te concentrases tu consegues. Gosto muito, muito, muito.”*

(Notas de campo de 2 de março de 2013)

“Pipa olha para o trabalho da Matilde e ouve-se dizer: *Falta uma coisa importante...aqui! Eu acho!*

[...]

Verónica chegou com uma tela nova e diz: *Não sei o que desenhar.*

Pipa - *Não sabes? Porque não vês um livro para te dar inspiração? Tens aqui o Miró, Jean Miró, que é um artista.*

(Notas de campo de 13 de abril)

“Não havia desafio nenhum, mas aqui vê-se que o desafio dá resultado. Tentar compreender e não ter medo de errar. Errou, porque ainda não chegou lá.”

(Cristina monitora do Laboratório de Inglês, entrevista de 13 de Abril de 2013)

“Aprender fazendo, aprender brincando, aprender colaborando.”

(Cristina monitora do Laboratório de Inglês, entrevista de 13 de Abril de 2013)



Figura 12 - Grafite e têmpera sobre tela. Aprendizes na oficina 1

Foi facilmente verificável que o Espaço das artes é uma comunidade de profissionais onde alguns artistas plásticos residentes desenhavam e/ou pintam nas oficinas, expõem e comercializam na galeria. Cooperam com os aprendizes na oficina 1 e com os educadores profissionais que de forma sistemática e voluntária implementam pedagogias ativas junto de aprendizes, crianças e jovens, defendendo na sua prática pedagógica que o verdadeiro conhecimento advém de uma conquista pessoal, através da assimilação de novas sensações e experiências, no campo das artes plásticas, que levam ao amadurecimento. Contudo, não apenas pela assimilação de conhecimentos, da compreensão do ego, da anuência de regras, mas também pela integração do indivíduo na sociedade a que pertence (Read, 1982). Aqui, a aprendizagem situada decorre em função da atividade, contexto e cultura, porque a Criamar

deseja “[...] fazer com que eles [os aprendizes] cooperem, colaborem uns com os outros para conseguirem aprender, porque a aprendizagem é um dos nossos maiores objectivos”⁹.

No ambiente micro do espaço das artes - oficina 1, as crianças e jovens começam a chegar a partir das 10:30. À medida que chegam, dialogam e dirigem-se a um qualquer lugar, onde trabalham em pé, sentados, recostados ou inclinados e iniciam o seu trabalho consoante a sua vontade: o desenho e a pintura são atividades espontâneas produzidas livremente e de forma voluntária, o que constitui um catalisador do prazer de aprender. A educadora realiza a mediação entre o aprendiz e o conhecimento de forma contínua e sistemática, sessão após sessão, possibilitando a progressão da aprendizagem através da ZDP (Fino, 2001b) e, recorre ao *diagnóstico concomitante* em relação às habilidades e à compreensão do aprendiz para se elucidar sobre a quantidade de apoio ainda necessário a dispensar-lhe ou se, pelo contrário, o aprendiz é capaz de observar, analisar e modificar o resultado do seu trabalho, isto é, fazer a autorregulação da atividade que realiza (Stone, 1998, cit. por Daniels, 2003). Se assim for, significa que o aprendiz aumentou o conhecimento, o poder de análise e a autonomia (King, 1997, cit. por Fino, 2001b). Incita à aprendizagem colaborativa, porque procura “que eles [os aprendizes] deem respostas uns aos outros. Se alguém não sabe como fazer uma determinada cor, prefiro que sejam os outros a responder, também para eu saber quem é que sabe. Sempre funcionei muito assim...”¹⁰, promovendo a participação periférica legítima para que os aprendizes aprendam artes plásticas em situações reais.

Fomenta o uso do computador na oficina como ferramenta de aprendizagem, indo mais uma vez contra o paradigma fabril, “[porque] há várias maneiras de se aprender”¹¹.

“Pipa - *É fácil, porque agora além do computador, também temos internet.*”.

(Notas de campo de 18 de Janeiro)

“Ricky está na internet com mais dois aprendizes; desenha um dinossauro na tela do João. João tem 10 anos.

[...]

Pipa - *De que cor são os dinossauros?*

⁹ Monitora Cristina, do Laboratório de Inglês, em entrevista etnográfica.

¹⁰ Monitora Pipa da oficina 1 na entrevista etnográfica.

¹¹ Monitora do laboratório de língua Inglesa na entrevista etnográfica.

João - *Sei lá!*

Pipa diz com voz dura: *Sei lá!* E, com voz doce: *Vai à net ver!*

João rapidamente entra na internet e faz a pesquisa.”

(Notas de campo de 25 de Janeiro de 2013)

O recurso às novas tecnologias no processo de aprendizagem é um hábito na oficina. Da colaboração de Piaget e Papert no segundo quartel do século XX, surgiu a hipótese de colocar computadores ao serviço da informação e compreensão das crianças. A internet é um ponto de viragem da modernidade para a pós-modernidade devido à informação atualizada e à diversidade de conhecimentos transversais (Fino & Sousa, 2001).

“ [...] o que podemos dizer que há de inovador? O que sinto que existe de bastante inovador é que existe uma relação dos técnicos com os jovens, muito emocional e em que acima de tudo, os valores, as experiências transmitidas através da experiência, mais do que a formação teórica, são a transmissão de conteúdos que também são transmitidos, mas são-no através da prática... vá lá, é a dicotomia do próprio nome da associação criar com amor: Criamar. Criar com amor e é esse o incentivo que todos temos. É amarmo-nos, ser uma causa, ser um apostolado e, reflete-se isto através do contacto com as crianças. Todos somos amigos [...].”

(Dr. João assessor na Criamar, entrevista de 4 de maio de 2013)

A ação educativa é desenvolvida por um conjunto de atores extremamente empenhados que *criam com amor*. A Pipa também fomenta nos aprendizes a “transformação do hábito de pensar” (Reis, 2008) e a acção educativa na oficina/Espaço das artes é frequentemente habitada por ilhas de inovação pedagógica.

Conclusões

No Espaço das artes, há liberdade para vaguear, liberdade de movimento. Respira-se uma atmosfera alegre e de sã camaradagem, enquanto aprendizes e artistas plásticos se expressam plasticamente sobre o papel ou a tela. Dão expressão à sua imaginação de forma individual com o *andaime* de outros. Alegram-se com a cor, o contraste, a harmonia, associando-os ao belo. O princípio que norteia a oficina do Espaço das artes é o de aprender sem esforço e com prazer, pelo que todo o trabalho tem a sua origem na vontade da criança, do jovem, do artista.

A função adotada pela Pipa não é a de uma professora, mas a de uma educadora afetiva e compreensiva que faz descobertas no mundo que a cerca no contexto da oficina/Espaço das artes: crianças, jovens, pais, avós, encarregados de educação, artistas plásticos, investigadora etnográfica, trabalhos pictóricos e obras de arte; é uma educadora observadora e reflexiva. A relação estabelecida entre a monitora e a criança conduz à eliminação do medo. A monitora, ao levar sempre a sério não apenas as crianças e os jovens, mas também os seus respetivos desenhos, porque um desenho é tão bom como qualquer outro e a monitora não emite padrões de julgamento, o “tradicional bom e mau gosto” não tem aqui lugar e desta forma, consegue persuadi-los a darem sempre o melhor de si próprios na partilha de conhecimentos, nas oportunidades constantemente criadas para que comuniquem as suas ideias e experiências recorrendo ao desenho e à pintura; aqui, onde as cores, muitas vezes puras, harmónicas ou discordantes, de desenhos coerentes e incoerentes, preenchem os papéis, os cartões e as telas, todos eles carregados de expressividade. O interesse pelas atividades está sempre presente e estas são iniciadas por iniciativa da criança, mas se pontualmente não estiver garantido, a monitora desperta o interesse do aprendiz pela atividade. O conhecimento é-lhes apresentado através dos sentidos, em ações sociais e pictóricas e é na medida em que estas ações adquirem um padrão significativo que vão ser memorizados e usados no crescimento mental. A interação da monitora com os aprendizes, bem como a interação cooperativa entre aprendizes e estes e os artistas plásticos, são suportes para a criação da ZDP, que provocam o desenvolvimento dos aprendizes.

Alguns desenhos aproximam-se dos padrões da pintura expressionista, outros com o surrealismo, portanto, todos têm interesse estético; contudo, os trabalhos dos adolescentes apresentam mais técnica e, por isso, maior valor estético do ato de expressão; atividades expressivas que não são apenas resultado da sua vontade, mas correspondem à coisa mais

natural e simples, elencadas na relação de afeto estabelecida entre os aprendizes e estes com a monitora, o que ocasiona o desenvolvimento da criatividade e sensibilidade da criança para a arte nas experiências vividas e partilhadas na comunidade de prática. O conhecimento, socialmente construído através da interação e comunicação, leva à aprendizagem individual, substancialmente sociocultural, e esta é mais significativa, porque surge no desempenho de atividades autênticas, reais, que têm a ver com a vida, como se vê pelas atividades dos artistas plásticos. Esta aprendizagem em situação advém do contexto do Espaço das artes da Criamar. Contudo, a monitora possibilita que as faculdades de cada aprendiz ativo sejam por ele consciencializadas, utilizadas e desenvolvidas. As aprendizagens são variadas e o respeito pelo ritmo individual é natural; valores como a autonomia, a liberdade e a autoconfiança são valores trabalhados.

Não existem corredores, nem filas de mesas ordenadas em linha, nem lugares fixos, nem os assentos são todos iguais. O aprendiz não é uma esponja a absorver conhecimento nem a monitora a transmiti-lo nem as atividades são descontextualizadas. O processo educativo não se resume aos conteúdos e resultados da aprendizagem nem centra todo o processo da aprendizagem no domínio cognitivo, preocupando-se exclusivamente com os dois níveis mais inferiores: o conhecimento, enquanto capacidade de memorização, e a compreensão que visa essencialmente atribuir um significado aos conteúdos apreendidos, de modo a interpretar os problemas, seguir instruções e tirar ilações; não desvaloriza os domínios afetivos (que aborda aspetos relacionados com a sensibilização e transmissão de valores) e psico-motores (centrado na capacidade/habilidade de executar tarefas que envolvam a manipulação de objetos). Não há lugar à competição nem a autoritarismos. O paradigma fabril não passa pelo Espaço das artes.

As frequentes ilhas de inovação pedagógica devem-se a um processo criativo e a um sentido crítico e autocrítico do sujeito ativo e interativo. À Pipa, deve-se, muito, a frequência de ilhas de inovação. Como resposta à questão de investigação “Oficina de artes: um espaço para práticas pedagógicas inovadoras?”, podemos afirmar que sim.

A arte presente na galeria é testemunho da cultura global, das suas qualidades e limitações. Para o Homem saber apreciar a arte significativa da época em que vive, é necessário aprender, na sua juventude, o hábito do prazer da arte para poder aproximar-se da arte contemporânea de espírito aberto e fruí-la ao longo da vida. Penso que o diálogo com a obra de arte pode ser iniciado com aprendizes sentados ou deitados, com telas direitas e/ou invertidas, para

posteriormente poderem dialogar sobre *a arte*. A formação de públicos assente em práticas inovadoras, que por um lado contrariem a lógica da reprodução (o *Habitus*) e, por outro, substituam o estatuto inicial de leigos por um estatuto social de públicos mais informados (portanto, mais exigentes) que ao familiarizarem-se com a arte e a cultura alterem os comportamentos, ocasionando implicações nos esquemas cognitivos de perceção. A formação de públicos talvez seja um objetivo a debater.

Para futuros estudos sugiro a observação de outras comunidades de prática e o acompanhamento do percurso de alguns aprendizes das comunidades (daquelas onde são frequentes ilhas de inovação pedagógica), de modo a perceber-se o impacto que as aprendizagens realizadas nestas comunidades provocam na comunidade escolar. Termino, citando o Dr. João

” [...] Adquirem o sentido crítico. O Guilherme teve uma transformação muito grande, que foi sentida pela própria escola. Já por duas vezes levou trabalhos que aqui realizou para a [...] escola e apresenta-os à turma, e os colegas mostram-se interessados. Explica como fez a tela e como é vir para aqui trabalhar, e a própria professora dele diz que não sabe o que se passa aqui, mas o Guilherme tem evoluído bastante.”

Referências Bibliográficas

- Bertrand, Y. (1998). Teorias Contemporâneas da educação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Porto: Porto Editora, Lda.
- Bourdieu, P. (1989). Pour une science des oeuvres. In *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action* (pp. 61-80). Paris: Éditions du Seuil.
- Brazão, P. (2011). Tecnologias De Informação e Comunicação Em Contexto Pedagógico: Um Olhar Sociocultural Para O Uso Dos Weblogs. In Fino, C & Sousa, J. (org.). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 355-367). Madeira: Universidade da Madeira/CIE-UMa.
- Brazão, P. (2012). Cultura, tecnologia e currículo: Relações e tensões em tempo de crise. In Bento, A. (org.). *A escola em tempo de crise oportunidades e constrangimentos* (pp. 275-284). Madeira: Universidade da Madeira/CIE-UMa.
- Bruner, J. (1976). Uma nova teoria da aprendizagem. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A.
- Bruner, J. (1999). Para uma teoria da Educação. Lisboa: Relógio de água.
- Bruner, J. (2000). Cultura da Educação. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2011). O Processo da Educação. Lisboa: Edições 70.
- Calabrese, O. (1993). Como Se Lê Uma Obra de Arte. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Damásio, A. (2006). Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Relatório retirado de www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relatório.
- Daniels, H. (2003). Vygotsky e a Pedagogia. São Paulo: Edições Loyola.
- Delors, J. & outros. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Porto: Asa Editores II, S.A.
- Duarte, C. (2011). O Uso das Tecnologias no âmbito da Educação Visual: Uma perspectiva inovadora fomentadora do desenvolvimento da capacidade criadora? Tese de Doutoramento não publicada. Funchal: Universidade da Madeira.

- Elias, M. & Sanches, E. (2007). Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito actual. In Formosinho & outros. *Pedagogia(s) da Infância, Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.145-170). Porto Alegre: Artemed.
- Fino, C. (2000). *Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fino, C. (2001a). Uma Turma da “Geração Nintendo” construindo Uma Cultura Escolar Nova. In Paulo Dias e Cândido Varela de Freitas (Org.). *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 1027-1048). Braga: Universidade do Minho.
- Fino, C. (2001b). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº2, pp. 273-291.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fino, C. (2007). O Futuro da Escola do Passado. In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (Org.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: Asa.
- Fino, C. (2008a). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. M. (Org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. (2008b). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Retirado de: www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf (acedido a 28/01/2012).
- Fino, C. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues, & P. Brazão, *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 192-209). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. (2010). Investigação e inovação (em educação). In Carlos N. Fino & Jesus M. Sousa (Org.). *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira /CIE-UMa.
- Fino, C. (2011). Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação. In Fino, C. (Org.). *Etnografia da Educação* (pp. 95-118). Funchal: Universidade da Madeira/CIE-UMa.

- Fontes, A. & Freixo, O. (2011). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Livros Horizonte.
- França, A. & Sousa, J. (2012). Brincar a valer para aprender: A Expressão Dramática no Jardim-De-Infância. In Bento, A. (Org.). *A escola em tempo de crise oportunidades e constrangimentos* (pp. 105-114). Funchal: Universidade da Madeira/CIE-UMa.
- Freinet, C. (1977). O Método Natural II, a aprendizagem do desenho. Lisboa: Editorial Estampa.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kandinsky, N. (1999). Do espiritual na arte. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Malinowski, B. (1975). Uma Teoria Científica da Cultura. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Mendonça, D. & Sousa, J. (2012). Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. In Fino, C. (Org.). *Etnografia da Educação* (pp. 253-278). Funchal: Universidade da Madeira /CIE-UMa.
- Monteiro, M. (2010). Inovação Pedagógica no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB): um estudo de abordagem etnográfica. Tese de Doutorado não publicada. Funchal: Universidade da Madeira.
- Papert, S. (2008). A máquina das crianças: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1986). O nascimento da inteligência na criança. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In Formosinho & outros. *Pedagogia(s) da Infância, Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Read, H. (1982). A Educação Pela Arte. Lisboa: Edições 70.
- Reis, G. (2008). Projeto de artes plásticas para crianças “Consigo sim!”. Retirado de: <http://www.criamar.pt/pageview.aspx?pageid=264&langid=1> (acedido a 5/10/2012)

- Sabirón, F. (2006). Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales. Zaragoza: S.A. Mira Editores.
- Sabirón, F. (2011). Complejidad e Investigación Etnográfica: en busca de un mito perdido. In Fino, C. (Org.). *Etnografia da Educação* (pp.9-68). Funchal: Universidade da Madeira/CIE-UMa.
- Sousa, A. (2003a). Educação pela arte e artes na educação. Lisboa: Instituto Piaget, vol 1.
- Sousa, A. (2003b). Educação pela arte e artes na educação. Lisboa: Instituto Piaget, vol 3.
- Sousa, A. (2009). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Sousa, J. & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma Educacional. In *Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia* (pp. 371 - 381). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, J. (2003). O currículo à luz da etnografia. *SEE - Revista Europeia de Etnografia da Educação*, n.º3. Retirado de: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/39Ocurrículoaluzdaetnografia.pdf> (acedido a 20/01/2013).
- Sousa, J. (2006). Globalização e diversidade: o papel do Professor. Retirado de: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Tribuna/6.pdf> (acedido a 25/10/2012).
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In Formosinho & outros. *Pedagogia(s) da Infância, Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.197-218). Porto Alegre: Artemed.
- Vygotsky, L. (2007a). A Formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2007b). Pensamento e Linguagem. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vygotsky, L. (2012). Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia. Lisboa: Dinalivro.

Anexos

Anexo I – Carta dirigida à Criamar

Laura Feteira
Rua Nova da Ajuda
Edifício Star, fração I-223
9000- 720 Funchal



Exmo. Senhor
Dr. João Carlos Abreu
Diretor da Criamar
Funchal

Solicito a V. Ex. autorização para a Criamar ser o contexto natural do estudo do Projeto de dissertação, a apresentar para a obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica.

O objetivo do estudo visa perceber como as pessoas se relacionam para aprender coisas no domínio das artes plásticas e perceber se, nesse contexto educativo, há lugar a práticas pedagógicas inovadoras. Para isso, irei estudar os indivíduos no seu ambiente natural recorrendo à participação periférica seguida da observação participante, o que implica o contacto durante dois meses, para observar do ponto de vista de quem vai ser observado, tornando-me no outro, para depois compreender melhor, pelo lado de quem está por dentro.

No projeto de investigação qualitativa etnográfica, na Criamar, um espaço de socialização cultural e de contexto educativo informal, no campo das artes plásticas, a análise qualitativa deve ser complementada com diversas ferramentas de investigação, como o diário de bordo etnográfico, o áudio, o vídeo e a fotografia, enquanto sustentáculos dos atos e gestos dos sujeitos. Alguns autores dizem-nos que na micro-etnografia da educação o vídeo é uma forma comum de recolher dados no contexto natural que possibilita o visionamento, tantas vezes quantas as necessárias, potenciando a discussão e o confronto de diversas interpretações, contribuindo, deste modo, para o enriquecimento da análise etnográfica, sendo considerado uma fonte primária na micro-etnografia; uma das críticas a esta abordagem é justificada pela impossibilidade de atribuir falsas identificações. A

vantagem do uso de cassetes áudio é relativa mas pode ajudar. Outra ferramenta de investigação é a entrevista etnográfica, aplicada após diversas observações ou no final destas.

Para interpretar os dados registados no diário gráfico etnográfico tenho de colocá-los em categorias análogas e torná-los inteligíveis, passando-os pela triangulação as vezes necessárias. Por fim, a narração do estudo destina-se a dar a conhecer ao outro a teoria, permitindo a compreensão e a subjetividade dos factos, possibilitando-o de prosseguir a investigação.

O plano de ação passa por um acesso regular durante dois meses, a iniciar em janeiro. São asseguradas as questões de confidencialidade de parceiros e de dados. Todos os dados recolhidos e os rascunhos de observação, serão analisados por Vossa Excelência e posteriormente validados assim como a permissão para a divulgação do estudo realizado após a sua conclusão. Qualquer alteração decorrente do desenvolvimento do estudo terá de ser negociada.

Com os melhores cumprimentos.

Funchal, 07 de janeiro de 2013



Laura Feteira

N.º 2071806 (aluna da UMa)

Anexo II – Diário de bordo etnográfico

Diário de bordo etnográfico

1º dia no campo – oficina 1

11 de janeiro. Chegada: 10:55, saída: 13:30

11 horas. A mãe disse que Bianca quer pintar a praia.

Pipa é a monitora da oficina 1 do Espaço das artes; após se informar que Bianca sabia ler, abriu um livro com diversas técnicas que colocou no cavalete de mesa. Bianca observou o livro, desfolhando-o durante 4 minutos. Bianca quer pintar a praia. Pipa voltou a aproximar-se e explicou duas técnicas representadas nas páginas do livro.

Pipa - Nesta técnica usa-se uma esponja que vamos molhando na tinta e, depois, batemos levemente com ela sobre a tela. Depois lavamos a esponja para podermos molhá-la em outra cor. O resultado é muito giro!

Nesta imagem a técnica é outra, aqui já se usam os pincéis. Numa e noutra técnica, começamos sempre por pintar primeiro o fundo.

[...]

Pipa - Quando temos uma ideia devemos copiar um pouquinho daqui e outro dali.

Falta encontrar um pôr-do-Sol.

A busca continua com a ajuda da monitora.

Pipa: Com que cores se faz um pôr-do-Sol?

Silêncio.

Pipa propõe deixar o pôr-do-Sol para mais tarde, porque *é um pouco difícil*.

Pipa sugeriu à Bianca que volte a desfolhar o livro e escolha uma outra imagem que goste, sem ser a praia.

Pipa ligou a aparelhagem: Jacques Brel.

Chegou Richard. Aparenta ter 17 anos. É alto e apresenta problemas na fala. Traz uma tela já com algum trabalho realizado: um conjunto de indivíduos de raça negra vestidos com trajes coloridos, dançando, sobre um fundo branco. Pipa comenta que o fundo está um pouco sujo e assim propõe-lhe a continuação da pintura, recomeçando pelo fundo, branco. Richard não consegue tirar o acrílico do frasco por este estar seco junto da extremidade do frasco. Pipa tem de o ajudar. Começou a pintar: a tela está colocada na horizontal, sobre a mesa. Richard pinta o fundo em pinceladas prolongadas, do extremo da tela até à figura; a pincelada tem direção horizontal. Passaram-se alguns bons minutos (talvez 45 minutos).

Richard não terminou ainda a pintura com branco, do fundo da tela, mas decidiu lavar o prato que lhe servia de paleta. Limpou a paleta e agarrou num frasco de acrílico branco e verteu-o diretamente sobre um canto da tela, deixando uma quantidade relativamente grande, aproximadamente uns 5 centímetros cúbicos. Agarrou no pincel e prosseguiu a pintura do fundo. São evidentes os problemas cognitivos de Richard.

Pipa subiu com Su, Carolina e Bianca para verem algumas telas. Pipa fala por todas: *Estamos a ganhar inspiração para o que vamos fazer.* Pipa deu a Bianca e a Su uma folha branca, de tamanho A4, a cada uma delas, e sugeriu-lhes que fizessem um desenho.

Pipa afasta-se e inicia o seu trabalho individual. São 11:30.

Bianca não pára de rodar a cabeça. Quer a presença de Pipa mas ainda não se sente à vontade para a chamar. Pipa aproxima-se. Bianca desenhou uma princesa.

Pipa - *Quase não se vê, quase não se vê! Começa pelas montanhas.*

Bianca não sabe o que fazer. Pipa desenha na folha A4 de Bianca e, ao mesmo tempo, diz *é só uma ideia, um esboço. O lápis quase não tem peso.... Muito levemente a desenhar.*

A Pipa fica a observar Bianca (7 anos) e Su (4 anos). Estão ambas na mesma mesa de trabalho. Pipa traz um livro e mostra-lhes a imagem de um quadro de Monet e ao mesmo tempo diz: *Monet tinha um jardim muito grande e pintou mais de 100 quadros com o mesmo jardim mas em horas diferentes do dia. O Sol nasce para o lado do aeroporto e quando se vai embora vai pelo lado do Calheta. A cor vai mudando.* Bianca e Su não gostam do livro. Pipa procura um livro infantil. Bianca vai agora desenhar na tela o desenho que fez na folha A4. Pipa aproxima-se e procurando no livro infantil diz-lhe baixinho: *Podes dizer-me o que vais desenhar?...levezinho, levezinho.*

Su diz *já sei.*

Su - *Não, é uma surpresa.*

Pipa - *Ah! Ok!*

Bianca e Su ocupam a mesma mesa de trabalho, mas não dialogam entre elas sobre o trabalho de cada uma. Bianca conta algo sobre um menino que ela sabe que também frequenta a Criamar.

Chegou mais uma aprendiz.

Su acabou o desenho “surpresa” sobre papel e oferece-o a Pipa. É um desenho figurativo. Pipa diz-lhe para passar aquele desenho para a tela. Su diz-lhe que não. Percebi que a Su é assídua da Criamar e Pipa conhece-lhe as preferências: abstracionismo.

Pipa e Su dirigem-se ao armário das tintas para escolher as cores com que Su quer trabalhar.

Su - *Vermelho, rosa e rosa escuro.*

Pipa não aceitou a linguagem utilizada e mudou o tom de voz, de doce para áspero, ao dizer: *Já vos ensinei, não há rosa escuro. Como é que eu chamo a esta cor?* Bianca e Isa responderam em coro *Magenta.*

Muito bem, diz Pipa com tom de voz meigo.

Su quer também cinzento, procura, procura entre frascos e não encontra.

Pipa - *O cinzento faz-se misturando o branco com o preto.*

Chegaram mais três aprendizes. Vêm com a avó. Têm 4, 7 e 8 anos.

Pipa voltou para observar o trabalho da Su.

Pipa - *Pensa comigo, o que vais pintar primeiro?*

Bianca errou duas vezes.

Pipa - *Primeiro pintas o fundo.*

Chegou Pai e filha. São da Ucrânia e conhecem o Alex (artista residente na Criamar). Porque é a primeira vez que aqui vem, Pipa informa-o que a Criamar fornece papel, lápis grafite, lápis de cor e tintas. Assim, diz-lhe que no primeiro dia os aprendizes devem fazer-se acompanhar de uma tela em branco. O pai de Verónica diz a Pipa que na próxima semana trará a tela. A monitora Filipa frisa que prefere que tragam uma tela no primeiro dia, mas aceitou que a Verónica ficasse.

Richard continua a pintar o fundo da tela com acrílico branco. Contorna as figuras para em seguida emendar a direção da pincelada, fazendo-a sempre na horizontal.

Bianca agarrou na tela, que é grande, e foi com ela até a Pipa.

Pipa - *Não andes com a tela na mão. Chama-me sempre, que eu vou até à tela.*

Beatriz - pode ajudar-me um bocadinho no desenho?

Assim é, Pipa dá um jeitinho no desenho que Bianca passou para a tela. Agora, está na altura de Bianca começar a pintar.

Pipa - *Pinta o fundo todo, exceto a princesa.*

Pipa colocou num prato vários círculos de acrílico: vermelho, amarelo, rosa, magenta, laranja, preto, castanho, verde e azul ciano.

Su começou a pintar a tela. Não fez desenho algum na tela. Pinta pequenas zonas, quase retângulos, todos com a mesma altura e com comprimentos semelhantes.

Pipa volta ao grupo das três aprendizes e a avó destes. Uma mostra a tela que Pipa considera *muito amassada* e propõe-lhe fazer por cima do que está, *um esponjado* .

Bianca está com dificuldade. Pipa agarrou no pincel e começou a pintar a tela de Bianca, ao mesmo tempo que diz: *Tens de ver o que estou a fazer. Com paciência, com calma, encostas o pincel à linha. Isto deve ser um traço só, de uma vez só, de ummmmaaaaa vez só. O céu é todo azul e deves usar um pincel mais pequeno.*

A aprendiz, com perto de dez anos, do grupo das três aprendizes que chegou com a avó, trocou impressões com Pipa, que lhe deu uma ideia para a continuação do trabalho. O suporte utilizado é MDF.

Pipa - *Podes e deves fazer como quiseres. Vai buscar os frascos de tinta.*

Na oficina, estão oito aprendizes dos 4 aos 17 anos.

OuvIU-se a música do carro do circo. A conversa vai nesse sentido. As aprendizes mais pequenas entusiasmam-se. Dialogam com Pipa. Matilde tem vergonha e pede à irmã mais velha para transmitir o que lhe está dizendo. Pipa diz que não deve haver vergonha.

Pipa observa o trabalho de Bianca. Esta usa um pincel pequeno nas grandes superfícies. Pipa diz-lhe que nas grandes superfícies deve usar um pincel maior.

Verónica, aprendiz ucraniana, manteve-se calada, apesar de dominar a língua portuguesa. Trabalhou sozinha e calada, numa mesa. Já está a realizar o 2º trabalho. O suporte é o papel. Pipa diz-lhe que gostou mais do 1º trabalho. O diálogo alarga-se a outra aprendiz. Verónica tem dúvidas se deve desenhar um *coelho cantor ou um coelho saltitante* . Pipa deixa as aprendizes a dialogar.

Bianca chamou Pipa. Esta explica qual dos pincéis deve usar, pequeno ou grande, consoante a dimensão da superfície.

Chegou a mãe de Su. Interroga Su sobre a razão pela qual a tela dela não tem figuras. Filipa diz-lhe que Su desenhóu figuras no papel A4, mas que sempre que chega à tela só quer pintar abstracionismo. Su confirma. A mãe convence Su a fazer algo figurativo. A Su desenha um coração com linha de contorno preta. Pipa diz à Su: *Acho que deves continuar o que estavas a fazer,* ao que a Su responde *mas também está giro.*

Pipa - *Mas não devias misturar. Mas depois podes pintar por cima.*

Su - *Mas está giro.*

Pipa - *A Su faz o que quiser. Ela é que é a artista.*

Su continua a fazer corações : já são 3, todos com contorno preto.

Pipa - *Mas não chega já de preto?*

Su - *Não, não chega.*

Bianca cortou o cabelo à princesa. Pipa emendou e diz-lhe: *Fizeste o braço da princesa muito estreitinho deste lado. Vê como retoco.* Bianca não se concentra no que Pipa faz.

Ao lado, Su está concentrada no trabalho que está a fazer. A mãe de Su regressou. A Su explica-lhe como pensa pintar o interior dos corações com cor de rosa.

Chegam dois aprendizes, Bia e Liam.

Liam tem uma tela já iniciada com pintura figurativa.

Coloca uma questão que não me é audível.

Pipa - *Não sei, querido, experimenta. Onde já pintaste? Passa, já, tinta em tudo para não se notarem as manchas.*

Bia traz o modelo de uma molécula feita em esferovite e já pintada. Quer colocá-la num suporte e aí escrever a legenda: molécula da água. Pede opinião a Pipa sobre a melhor posição de colocar a molécula. Pipa diz-lhe que não está dentro do assunto. Mas, acrescenta: *Coloca-a numa posição que ninguém esteja à espera, mas tu é que sabes.* Bia e o amigo Liam, ambos no 8ºano, encontram a melhor posição para colocar a molécula, mas apercebem-se de que o suporte é pequeno. Correm ao andar de cima em busca de um suporte maior e encontraram. A Pipa sugeriu-lhes fixarem a molécula com pregos.

Pipa diz a Bianca: *Não tens paciência para fazer isto. Tens de dar um jeitinho em volta da lua. Uma tela tem de ser pintada com calma, com jeitinho.*

Pipa faz algumas correções, pintando a tela da Bianca. Enquanto isso, Bianca desaparece.

Pipa - *Bianca, vê como eu faço. Não podes desaparecer, senão, como é que vais aprender? Vê, aqui com o pincel grande, e aqui com o pincel pequeno.*

Pipa dirige-se a Su, *hoje, vais aprender a fazer a assinatura.*

Mas Su já fez . A assinatura está muito grande.

Pipa - *A assinatura grande fica feia, portanto, apaga que te ensino a fazer. Ah! Mas tens ainda muitos espaços por pintar. Deves pintar esses espaços. Eu, se fosse a ti, pintava tudo o que ainda está em branco para tapar os espaços. Olha a rapidez com que eu faço isto! Vou colocar aqui em cima um cartão pequeno. Vê como faço a assinatura no cartão.*

Su começou a fazer a sua assinatura. Pipa ia dizendo *mais pequeno, devagar, muito bem, mais pequenino.* Su fez a assinatura com tamanho adequado.

Percebi que Su chamou Pipa à Monitora. Perante a admiração de uma aprendiz, a Monitora disse: *Sim, chamo-me Filipa, mas aqui chamam-me Pipa, está bem?*

Os aprendizes pintam. Pipa circula pela oficina, por entre os aprendizes e vai dizendo *está bem, continua, pinta aqui*.

Su vai pintar de novo a assinatura.

Pipa regressa para junto do seu trabalho individual. Deixa-o assim que algum aprendiz a chama.

Chegou a mãe de Bianca. Pipa verifica o trabalho de Bianca.

Pipa - *O teu trabalho está tão giro e se tu não tiveres cuidado com o trabalho, vais estragá-lo todo. O desenho está muito engraçado.*

Pipa, virando-se para a mãe da Bianca, diz-lhe: *falta-lhe paciência.*

Pipa - *Bianca, vai agora lavar o material.*

Pipa aproxima-se de outro aprendiz e diz-lhe: *Já está a fazer sombras, muito bem.* A Verónica, simpática, pergunta se pode lavar o material. A monitora dirige-se a ela: *Gosto mais do teu primeiro desenho; a aprendiz aceita, talvez.*

Pipa informou que ia almoçar à mercearia do lado e, enquanto isso, os aprendizes maiores tomavam conta dos mais pequenos. A reação foi de confirmação.

Neste momento, estão 11 aprendizes. Dois são rapazes.

Bianca sentou-se perto de mim a comer uma sandes. Comentei com Bianca o quanto estava bonito o quadro que estava a fazer. Bianca sorriu. Perguntei-lhe se estava a gostar do quadro e respondeu-me afirmativamente, enquanto abria um iogurte.

Após a saída de Pipa, os aprendizes mantiveram a mesma postura.

Permaneci mais 10 minutos, despedi-me coletivamente e saí.

Procurei a Pipa para me despedir. Estava a iniciar o almoço.

Pipa disse-me que a questionaram sobre a minha presença: *Alguns aprendizes perguntaram quem era e quando é que se ia embora para poderem cantar.*

Pipa - *É habitual cantarmos, assim, hoje só eu cantei um bocadinho.*

Reconheci o constrangimento causado e que me parecia ser absolutamente natural.

Mostrei, com grande confiança, acreditar que aos poucos me iriam aceitar.

Pipa - *Ah, sim, claro! Penso o mesmo. Vai correr bem.*

A oficina ocupa uma área de 30 metros quadrados. Tem acesso direto à galeria de arte e ao atelier do pintor Emanuel, um dos artistas residentes. A oficina possui 4 mesas, uma bastante grande e trabalha-se em pé à volta dela; uma outra mesa de tamanho médio, onde podem trabalhar 4 crianças, sentadas. Estas duas mesas estão forradas com plástico cinzento.

As paredes estão repletas de telas pintadas pelos aprendizes. No piso superior estão expostos trabalhos destes aprendizes e dos vários artistas residentes.

2ª dia no campo – oficina 1

18 de janeiro. Chegada às 11:30 e saída às 16:10

A oficina tem alguns aprendizes.

Verónica já tem uma tela com duas árvores e um coelho desenhados. Perguntei-lhe se era o coelho saltitão. Disse-me que sim, mas que estaria apreensiva, porque Pipa lhe dissera que deveria incluir outro elemento para a história ficar mais rica. Disse-me estar a pensar incluir um cão. Perguntou-me a minha opinião; respondi-lhe: Parece-me uma ideia interessante.

Verónica fala muito bem o português. Disse-me que a mãe lhe deu um iPod no Natal. Disse-me que na Ucrânia roubam crianças: *Foi por isso que viemos viver para cá.*

Perguntei-lhe o que mais gostava no Funchal e respondeu-me: *De tudo. Na Madeira não roubam crianças.* Reforcei a ideia.

Observadora - Onde pensa colocar o cão?

Verónica - *Aqui.*

Observadora: Junto ao coelho? Então o que me conta essa história?

Verónica - *Ah, ah, ah! O coelho é amigo do cão. São amigos.*

Observadora - Que bela história!

Nelson tem 7 anos.

Nelson - *Como te chamas, Senhora?*

Observadora: Chamo-me Laura.

Nelson - *Estou a fazer o espaço. Agora vou fazer o planeta abóbora, no espço!*

Observadora - Gosto muito dessa ideia, acho-a brilhante!

Nelson - Laura olha, assim...uma aboborinha....

Guilherme - *Inventaste o primeiro planeta abóbora. Podias ser um investigador.*

Nelson - *Vi um programa onde havia um investigador.*

Guilherme tem 10 anos. Está a desenhar um dragão.

Pipa - *Estás a desenhar os planetas, Nelson? Posso sugerir uma coisa?*

Nelson- *Não. Estou a desenhar o espaço.*

Pipa - *Guilherme, ainda estás a desenhar e ainda vais demorar. Posso sugerir-te outra coisa?*

Guilherme - *Ninguém acredita nas minhas capacidades!*

Observadora - *Que mentira! Eu acredito, assim como Pipa e Nelson.*

Pipa - *Estás a carregar muito no lápis. Depois, para pintares isso é um stress.*

Nelson - *Ele não sabe.*

Pipa - *O Guilherme desenha muito bem, mas a pintar...nem tanto.*

Observadora - Parece-me extraordinário. Gosto sobretudo da pata do dragão que está muito bem desenhada. Parece desenhada por um adulto, mas que desenha muito bem.

Guilherme - *Já fiz três desenhos a pedido dos professores e sete para os colegas. Na sua maioria eram dragões. Gosto muito. Laura, queres ver um desenho meu que a minha mãe fotografou? A minha mãe gosta de fotografar os meus desenhos. Tenho aqui no telemóvel.*

Observadora - Está fantástico! Qual a técnica de pintura que utilizou?

Guilherme - *Lápis de cor.*

Observadora - Ah! Sim, sim. Parece-me que já domina essa técnica, não?

Guilherme - *Gosto mais de desenhar do que pintar. Mas, em casa, desenho diretamente com lápis de cor e gosto.*

Pergunto-lhes se posso fotografar os trabalhos enquanto trabalham. Ambos aceitam.

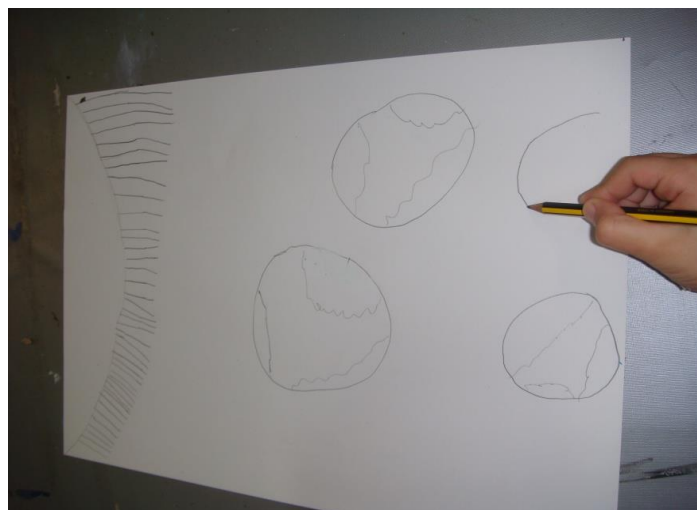


Figura 1. Desenho sobre papel. Nelson

Chegou Bianca.

Bianca - *Posso?*

Pipa - *Olá Bianca. Vai pensar primeiro o que falta pintar.*

Bianca - *Vou pintar o Castelo de roxo.*

Pipa - *Queres a minha opinião?*

Bianca - *Sim.*

Pipa - *Como o céu é azul, não vai ficar muito bem o castelo pintado de roxo. Porque não cinzento?*

Bianca - *Está bem.*

Decorreram uns minutos.

Pipa - *Gosto, gosto muito! E se pintares as estradas também com castanho? Faz com o pincel pequenino.*

Liam tem 17 anos. Tem um quadro iniciado. Trabalha pouco. Fala muito com os colegas. Liam resolve ir arrumar os materiais que se encontram sobre as mesas, forradas com plástico cinzento. Distribui os diversos lápis pelos compartimentos adequados. Dá um jeito nos boiões de tinta acrílica. Grandes para um lado e pequenos para o outro. Está calmo. Gosta do que está a fazer.

Aproxima-se um aprendiz, Ricky. Aparenta 18 anos, mas tem 14 anos. É chinês. Conversa com o Liam sobre um concurso em que este participou durante 24 horas e em que obteve o

5º lugar. Fala do valor monetário que lhe ofereceram pelo quadro e diz-nos que não quis vender, porque *o dinheiro gasta-se*. Ricky não concordou com a opção de Liam. Subimos os três para ver o quadro. Pergunto a Liam qual a técnica pictórica que utilizou. Diz-me: *Foi do que mais gostei, foi da técnica que utilizei, porque à exceção da linha de contorno feita com pincel, tudo o resto foi pintado diretamente com as mãos. Os rostos e o cabelo das duas figuras de perfil, e que se olham, foram pintadas apenas com as mãos e tinta, sem pincéis.*

Liam estava muito orgulhoso. Viu-se no rosto do Ricky alguma desilusão. O valor monetário referido tinha elevado as expectativas. Dei-lhe os parabéns. Liam agradeceu e mudou de assunto. Liam e o amigo decidiram descer.

Pipa sai para almoçar. Permaneço ainda alguns minutos. Verónica está a ser ajudada pelo Richard (o aprendiz que me parece ser NEE). Richard escreveu uma dedicatória na tela da Verónica. Esta não percebeu se era ou não correto o que o Richard fez. Este achou que foi um ótimo feito. Lembrei que caso o deseje, Verónica pode pintar por cima.

Saio para almoçar.

São 14:30. Bianca tem um pé em cima do banco e um joelho em cima da mesa. Está nos últimos retoques.

Observadora - Está muito giro, Bianca! Posso tirar uma fotografia?

Bianca - *Sim.*

Tirei outra e outra. Mostrei à Bianca as fotografias. Gostou.

Nelson – *Laura, podes fotografar o meu?*

Observadora - Claro que sim! Adoro este espaço, sobretudo a aboborinha.

Nelson - *Aboborinha laranja. Não podia ser de outra cor!*

Observadora - O resultado é muito bom.

Nelson - *Vou mostrar ao meu pai.*

Observadora - Esse planeta abóbora não cai? Porquê?

Nelson - *Tem muita força.*

Ricky pintou 4 árvores recorrendo ao movimento de rotação. Em seguida, fez escorridos. Desconhecia o nome técnico.

Guilherme seguiu a opinião de Pipa e decidiu pintar apenas o fundo da tela. Pintou-o de azul ultramarino. O dragão mantém-se a lápis grafite. Peço-lhe para fotografar mais uma vez. Concorde com um enorme sorriso de alegria.

Enquanto Guilherme lava a paleta, ajudo-o a lavar o pincel. Pede-me para lhe arrumar a tela num sítio alto. Depois disso, digo-lhe: Parece-me que estão aqui uns espaços que vão necessitar de nova pincelada.

Guilherme - *Sim, estão. Dou mais tinta na próxima semana, agora vou-me embora. Estou cansado.*

Richard continua com a tela de temática africana. Quer colocar uma barra vertical no lado direito da tela, com motivo de um pano africano. Pediu a Pipa uma ideia para o motivo.

Pipa - *É fácil, porque agora além do computador, também temos internet.*

Trocaram impressões. Pipa realizou numa folha de papel um esboço e fez rapidamente o estudo de cor.

Richard gostou, mas não prosseguiu o trabalho. Chamou-me para me mostrar o portefólio. Muitos desenhos, sobretudo de figura humana que copia de revistas. Trocámos algumas impressões. Richard: *Pode fotografar, todos.*

Observadora - Obrigado, mas hoje estou muito interessada em fotografar os trabalhos que fizeram nesta oficina. Gostava de fotografar o seu quadro. Gosto muito de África e parece-me que o Richard gosta bastante da temática.

Richard - *Gosto e fui eu que criei o desenho, não copieei, não.*

Richard tem alguns problemas de diction e provavelmente cognitivos.

Su tem quase 6 anos. Não para de pintar. Bolas, riscas, etc. Já acabou a tela; assim, pinta compulsivamente pedaços de cartão. Tem uma expressão extremamente feliz. Adora pintar.

Observadora - Olá Su.

Su - *Olá. Sabes como eu me chamo? Eu explico-te.*

Afinal, fiquei a saber que o nome é muito difícil de pronunciar e, por isso, o uso do diminutivo.



Figura 2. Processo de criação.



Figura 3. Processo de execução.

Apareceu outra aprendiz, Becas. Vai ajudar Su a desenhar os dentes do palhaço. Su desenha de memória.

Esta aprendiz, Becas, quer dar verniz ao quadro que terminou há quase um mês. Pipa vai buscar um pequeno rolo de esponja e explica-lhe a técnica.

Liam - *Não vai puxar a tinta e manchar a tela como aconteceu ao outro quadro?*

Pipa – *Não, porque o outro não estava bem seco e esta tela já foi pintada há um mês. Portanto, de certeza que não vai haver problema.*

A aprendiz começa, então, a passar o verniz na tela.

[...]

Pipa - *Agora que deste verniz nas duas direções, baixa-te para perceberes se há espaços sem brilho e se assim for, passa novamente o rolo com o verniz nesses sítios. Vês como está bonito? Puxou as cores.*

Liam, a aprendiz e eu, todos concordámos.

O verniz tem esse poder. Tem também uma função protetora.



Figura 4. Pintura sobre tela.

Comecei a limpar alguns materiais que ficaram por limpar, deixados por quem já tinha saído. Só Su trabalhava. Um prato-paleta tinha um pedaço de acrílico. Para não ir para o lixo, perguntei a Su se queria utilizar ainda aquela tinta. Os olhos de Su brilharam e responderam afirmativamente. Pipa diz-me: *Se quer! Su quer tudo o que seja para pintar.*

Os três aprendizes começaram a lavar e a arrumar o material que utilizaram. Su continuou a pintar.

Despedi-me de Pipa, agradecendo mais uma vez toda a colaboração. Disse-me que está convencida de que daqui a mais algum tempo, vai ser possível até utilizar o vídeo. Respondi que iríamos aguardar. Inicialmente, Pipa foi completamente contra o uso do vídeo e, por isso, não quero pressioná-la mais. Sinto que para alguns aprendizes começo a fazer parte daquela comunidade de práticas e isso é muito bom. Em alguns momentos, tive de me lembrar que estava ali para observar. Estava a envolver-me e a sentir o prazer que a oficina nos dá, a ser o outro e a perder a noção do tempo.

3ª dia no campo – oficina 1

25 de janeiro. Chegada às 11:30 e saída às 13:20

A oficina tem alguns aprendizes.

Pipa está junto de Su.

Pipa - *O que é isto?*

Su - *Ponte.*

Pipa - *E o que há por baixo da ponte?*

Su - *Água.*

Pipa - *E a ponte... tem umas grades. E, aqui por baixo das árvores, será água?*

Su - *Não. É terra.*

Pipa - *Muito bem. Vais pintar a terra com que cor?*

Su - *Castanho.*

Pipa - *Então, continua.*

João desenhou um vulcão na tela.

Pipa pergunta-lhe: *Como se chama a coisa que sai de lá?*

João - *Não sei.*

Pipa - *Será lava?*

João - *É.*

Pipa comenta o trabalho de Beatriz: *Está a ficar lindo. Esse pincel é muito grande para pintar janelas e portas e diz a Su: Aí, onde está o azul é a porta. Esse amarelo, aí, vai sempre misturar-se com o azul. Tens de tapar, não te esqueças.*

Beatriz - *Chamo-me Beatriz*

Su - *Nome difícil!*

Pipa - *Nome difícil? Não é nada! Lembras-te do dela, Beatriz?*

Su - *Laura, sabes o meu nome?*

Observadora - *Sim, sei.*

Pipa - *O teu nome não é português. É do Equador?*

Su - *É.*

Su informa-nos sobre a nacionalidade do pai e da mãe. Su nasceu na Madeira, mas foi depois para o Equador. Tem as duas nacionalidades.

Pipa - *Até podias fazer um quadro sobre o Equador, era giro!*

Limpei o excesso de tinta do pincel no papel de limpeza de Su. Esta não gostou e pediu outro papel de limpeza. Pipa diz-lhe: *Não são precisos dois papéis, basta um. Então? Aqui aprendemos a partilhar.*

Su - *Pipa, já acabei.*

Pipa - *Falta um pormenor, falta o nome!*



Figura 5. Processo de execução.

Ricky está na internet com mais dois aprendizes; desenha um dinossauro na tela do João. João tem 10 anos.

Guilherme mostra o trabalho à Pipa que lhe responde: *Está melhor.*

Vicky tem 4 anos. Chegou com o avô. Traz uma tela. O avô prepara a paleta com tintas de diversas cores. Este diz a Vicky em qual das cores deve molhar o grande pincel e ela pinta uma pequena superfície com movimentos, predominantemente verticais. Quando acaba a tinta, o avô indica-lhe outra cor e qual a zona onde deve pintar.

Vicky não dialoga com nenhum outro aprendiz, está limitada ao avô. Este ocupa com Vicky um local que lhe impede a visão dos outros, pois ficam de costas. O preenchimento da tela é rápido, talvez 40 minutos. Vicky reproduz a instrução. O resultado é muito bom. O avô dá uns brevíssimos toques ou retoques?

Ouve-se um aprendiz dizer: *Não consigo.*

Pipa - *Aqui só se diz “não consigo” depois de se tentar.*

Pipa, aproximando-se do trabalho de João: *São árvores? Giro! Gosto!*

João - *A ideia é o céu ficar escuro, depois, com umas coisas pretas para fazer o fumo do vulcão.*

Pipa - *Mas vê aquela. Como é que se chama?*

Verónica disse algo que o Liam não gostou e ouviu-se este dizer: *Não deves dizer isso. Temos de respeitar os mais velhos.*

Verónica - *Só não faço, se não quiser.*

Pipa, com voz de irritada: *Estás enganada, a primeira razão por que estás aqui é porque tu queres estar. A segunda é porque cumpres as regras do atelier! Para aqui continuares, tens de respeitar, caso contrário, vais-te embora!*

Fez-se silêncio.

4ª dia no campo – oficina 1

2 de fevereiro. Chegada às 11:00 e saída às 15:00

A oficina tem três aprendizes.

A gravação da 3ª sessão foi muito difícil de ouvir e perceber, porque a música, muito instrumental, sobrepunha-se. Hoje, vou limitar-me ao diário gráfico.

Pipa retira as telas pintadas do painel da parede e diz: *Só quero aqui telas assinadas.*

Faz uma separação das telas em que o desenho foi feito pelos aprendizes e um outro monte das telas: *Estas telas tinham já o desenho impresso. Não gosto. Vão para este outro monte.*

Guilherme - *Eu gosto mais de fazer o desenho.*

Su - *Eu também.*

Pipa - *O que é que vais desenhar hoje?*

Com voz doce, Pipa diz: *Podias fazer qualquer coisa sobre o Carnaval.*

Pipa - *Podes continuar com as montanhas, como se fosse uma serra.*

Ricky - *Nessa altura, havia bastantes dinossauros.*

João – *Então, faço uma árvore caída.*

Ricky - *Uma árvore caída e... outra.*

João quer pintar um dinossauro.

Pipa - *De que cor são os dinossauros?*

João - *Sei lá!*

Pipa diz com voz dura: *Sei lá!* e, com voz doce: *Vai à net ver!*

João rapidamente entra na internet e faz a pesquisa.

Observadora - João, de que cor vai pintar o dinossauro?

João - *Cinzentos.*

Observadora - Muito bem. Só falta pintar o dinossauro. Já pintou a lava que sai do vulcão... e este céu está muito escuro, porquê?

João - *É o fumo escuro que sai do vulcão.*

Bia diz a João: *Não faças mais pormenores que não precisas.*

Pipa dirige-se a Guilherme: *Uau! Que giro. Ah! Boa. Muito bem.*

Guilherme começou a desenhar na tela nova. Tem uma imagem no telemóvel que quer copiar. Pipa vê a imagem e diz-lhe: *Queres céu, montanhas e céu! Queres começar pelas montanhas? Vais escolher um azul para o céu, depois o chão, e só depois é que vais misturar esse com este e... vê lá se sai o tom que tu queres. Está claro? Então, juntamos mais um bocadinho de branco.*



Figura 6. Processo de execução.

Pipa passa por Su: *Estás a ver como ninguém percebia que isso era uma ponte e agora já percebe?*

Su – *Sim, mas então também tem de ter um bocadinho de terra de baixo da tenda.*

Pipa - *Estás-me a baralhar. Faz, faz!*

Pipa passa pelo trabalho de Bia e sugere-lhe uma cópia de uma imagem para base de trabalho.

Bia - *Mas eu não sou capaz.*

Pipa - *Aqui só se diz “não sou capaz” depois de se experimentar. Mas tu podes alterar o fundo desta imagem que estás a ver para ficar mais simples! E ainda mais fácil...Fazes uma silhueta toda de branco e só depois é que comesças a pintar assim.*

Guilherme - *Laura, queres ver a imagem? São três animais, a águia é do Benfica, porque a professora da biblioteca da escola, que é muito minha amiga, é do Benfica.*

Este é o dragão, porque o meu pai e o meu irmão são do Porto e este é o leão, porque a minha mãe é do Sporting.

Observadora - O Guilherme é de que clube?

Guilherme - *Eu sou de todos... porque... não quero desiludir os homens lá de casa, nem a mãe nem...ninguém.*

João terminou o quadro. Pipa diz-lhe para o assinar. João quer assinar num espaço muito pequeno. Insiste. Pipa diz-lhe: *Não cabe. Acredita em mim, depois vais ter de apertar a letra e fica feio.*

Su diz-me que o fundo do quadro de Guilherme é amarelo, *porque está a dar-lhe o sol.* Peço-lhes para tirar uma fotografia.

Pipa dirige-se à mesa do Guilherme e de Su e diz a Su: *O teu está lindo. Está fantástico!*

Guilherme continua a pintar. Pipa diz-lhe: *Estás a mostrar uma nova faceta. Gosto!*



Figura 7. Tempera sobre tela.

João terminou o quadro com o vulcão e o dinossauro. Agora, pretende iniciar um outro. Trouxe de casa um desenho de um dragão que tem a indicação das cores que cada uma das partes deve ser pintada. João transfere o desenho para a tela com recurso ao papel químico. Quando termina a transferência, Pipa sugere-lhe: *E se fizeres alguma coisa no fundo?*

João - Aqui laranja e aqui amarelo?

Pipa - *Não... se colocares um risco com caracteres chineses? O dragão lembra a China. Ricky, conheces algum provérbio chinês?*

Ricky - *Provérbio ...já me não lembro, mas...posso escrever uma palavra ou frase...*

Pipa - *Isto é que é partilha! E se aqui temos essa possibilidade, é de aproveitar!*

Pipa fez uma faixa no quadro de João.

Pipa - *Vê onde é que queres escrever, ou podes aproveitar e escrever pelo quadro todo.*

Ricky escreveu algumas palavras no diário gráfico e conversou com João; depois da troca de ideias, Ricky escreveu uma palavra na tela de João.

Pipa diz a João para ir buscar os lápis e colorir/pintar com lápis de cor o desenho que trouxe de casa. Será o estudo de cor que vai facilitar o trabalho na tela de João quando recomeçar o trabalho.

[...]

Pipa - *Castanho, castanho escuro, verde claro, verde escuro e preto.*

Pipa, dirigindo-se a Liam: *Olha isto aqui. Tens de espalhar melhor o verniz.*

Bia - *Não sabes fazer nada disso.*

Pipa - *Ele sabe. Esse verniz dava para outro quadro... então?*

Algun dos aprendizes refere-se ao autorretrato e um outro mostra-se espantado com o “palavrão”.

Pipa - *Autorretrato é quando tu te desenhavas a ti próprio.*

Bia - *Eu bem que gostava, mas não sei desenhar. Na minha escola já tentei fazer...mas ficou muito mal...*

Pipa - *Mas eu ajudo. Podemos usar o projetor. Todos vocês podem fazer o vosso autorretrato um dia destes!*

Chegou uma aprendiz. Vem com o pai. É a primeira vez que vem à Criamar. Pipa informa-os sobre as condições: tem de trazer uma tela, mas os materiais riscadores ou pictóricos são fornecidos pela Criamar. A nova aprendiz chama-se Lara e tem 6 anos. Su percebeu que a nova companheira de mesa se chama Laura e diz-mo. Pipa diz que a menina se chama Lara.

Su - *Lara... Lara...*

Pipa - *Que letra é que tem a mais?*

Su soletra ambos os nomes.

Lara - *Laurrra. É o “u”.*

Su - *Era o que eu ia dizer.*

Pipa - *Muito bem!*

Pipa informou que tem de ir almoçar. Hoje, vai mais cedo do que habitualmente, mas vai aproveitar para falar com alguém sobre a festa de carnaval. Avisa: *Para a próxima semana, o atelier não vai abrir, porque temos de preparar a festa de Carnaval.*

[...]

Pipa - *Já sabem, os maiores tomam conta dos mais novos e os mais novos respeitam os mais velhos.*

Saí praticamente a seguir a Pipa.

São 14 horas. Ouve-se a voz de Pipa. Circula por entre os aprendizes: *O que vais fazer agora? Só ali uma bolinha pequenina, mais nada. Só aqui, só aqui, a boca.* O aprendiz responde: *Era o que eu estava a dizer a ele.*

Os aprendizes que ainda estão na oficina começam a lavar e arrumar o material. Uns conversam sobre as suas vidas e os seus interesses, outros cantam ao som da música que o Emanuel colocou.

Os turistas entram, observam e fotografam. Por vezes, dialogam sobre os trabalhos desenvolvidos pelos aprendizes.

5ª dia no campo – oficina 1

16 de fevereiro. Chegada às 10:30 e Saída às 14:20.

Dia 9 de fevereiro, a oficina não abriu, porque necessitavam do espaço para as festividades de Carnaval.

Pipa - *UAUUUUU! Ricky, ficas bem com a minha bata! Olha, os pequeninos hoje não puseram bata. A Beatriz pôs! A dona Bianca está aqui com a barriguinha e daqui a bocado tem a camisola suja. A dona Su não pôs bata!*

Bianca - *Ah!... Não quero, não fico chique!*

Pipa - *Não fica chique... eu sei, mas... com bata ou sem bata ficam todos lindos!*

Bia mostra o trabalho desenvolvido a Pipa e diz-lhe como pensa realizar o próximo passo.

Pipa responde: *Fica bem, podes pintar; é pena não teres purpurinas para meteres por cima também.* Bia: *Eu tenho em casa, porque as guardei.* Pipa: *Estão em casa, porque são de coleção?!*

Ricky - *Fica giro.*

Ricky comenta e troca impressões sobre o trabalho de Bia.

Bianca - *Pipa, Pipa, posso pôr aqui o nome?*

Pipa – *Primeiro, vamos deixar secar e depois assinas. Ainda falta aqui este bocadinho...*

Bianca - *Pipa, posso pintar de azul? Ah, não, já tenho aqui azul.*

Pipa - *Não faz mal, mas tu é que sabes.*

Su - *Laura, gostas do meu quadro?*

Observadora - Gosto, gosto muito. Está muito bonito.

Ouve-se a voz de Pipa, que circula por entre os aprendizes: *O que vais fazer agora?*

Olha... como este. Estou a achar esse muito grande. Devagarinho, a fazer o contorno em toda a volta. Assim devagarinho, depois pintas por dentro. Pipa agarra num pincel e exemplifica.

Alguns aprendizes chamam muitas vezes por Pipa e, algumas vezes, ouve-se chamar por Laura.

Verónica - *Pipa, preciso tinta verde.*

Pipa coloca tinta verde no prato-paleta. Verónica diz-lhe: *Verde escuro? Não quero, quero verde claro.*

Pipa - *Tira aqui do da Bianca.*

Bianca demonstra o seu desagrado.

Pipa - *Então? Não pode tirar um bocadinho?*

Olhando para a tela de Bianca diz-lhe: *Vamos lá a concentrar. Agora, devagar, tinta no pincel... então? As mais pequeninas já fazem isto. Têm de começar a habituar-se a fazer o contorno. Estás a ver que já está bem. Agora, tens de fazer linhas direitinhas. Calma...*

Pipa, agora, olha para o trabalho de Caty e pergunta: *Já puseste a letra? Já fazes minúsculas! Uauuu.... Aprendeste na escola?*

Catarina - *Não, foi a Mamã!*

Pipa - *Quantos anos tens?*

Caty - *Cinco.*

Pipa - *Um quê? O que vais fazer com preto?*

Caty - *Pinto este cadinho?*

Pipa - Este “cadinho”? Podes pintar com azul clarinho.



Figura 8. Têmpera sobre tela.

Pipa olha para o trabalho de Manuel.

Pipa - *O Manuel está a trabalhar...*

Manuel - *Saiu daqui...*

Pipa - *Não faz mal...*

Manuel - *Não faz mal?*

Pipa - *Não, mas tu é que sabes.*

Pipa dirige-se a um aprendiz que tem o chapéu na cabeça: *O seu chapéu é o chapéu da inspiração?*

Bianca e Su perguntam se podem comer e, em virtude da resposta, retiram umas coisinhas da lancheira.

Pipa - *Primeiro, comem-se as coisas boas: frutinha, pãozinho e só depois é que se come o chocolate.*

Bianca - *A minha mãe dá-me sempre comida boa.*

Pipa - *E o que é para ti comida boa?*

Bianca - *Chocolates.*

Su - *Eu adoro chocolates.*

Pipa, olhando para o trabalho de um aprendiz: *É mais comprido.*

Vera - *O nariz?*

Pipa - *Sim mais comprido, mais alongado.*

Verónica - *Pipa a minha gatinha está bem?*

Vera - *Já não parece um rato!*

Verónica - *Pára de dizer isso, “já não parece um rato”.*

Pipa - *Não parece nada.*

Verónica - *As orelhinhas...*

Vera – *Não, eu disse: “agora já não parece”. Disse que não sabes o que é que pinteí.*

É um médico pintado!

Observadora: *Olha para esta obra de arte! As galinhas e os ovinhos da Páscoa.*

Pipa - *As galinhas da páscoa e os ovinhos da Páscoa! Podes fazer gatinhos de Páscoa! Também há gatinhos na Páscoa.*

Beatriz - *Eu vou fazer ovinhos aqui.*

Emanuel colocou um foco de luz a 10 cm de distância do quadro que está a pintar. Alguns aprendizes perguntam por que está a luz junto do quadro e a explicação é-lhes dada.

Pipa - *Sabes que a tinta de óleo demora muito tempo a secar, não é como a nossa e então para ser mais rápido, o Emanuel coloca assim um foco de luz por cima e a tinta seca mais depressa.*

De longe, Pipa ouve as dúvidas de Verónica e de Beatriz e responde-lhes: *Fazes ovinhos, claro! Não têm de ser sempre coelhos e galinhas, podem ser os animais que tu quiseres.*

Verónica - *Ah! Mas eu gosto de fazer coelhos.*

Vera - *Eu vou fazer coelhinhos.*

Pipa, ao ver o trabalho de Beatriz: *Boa! Já está? Como é que vais fazer o fundo? Não é fácil... Azul e branco. Vamos lá pensar. Primeiro, o fundo e depois o resto. Não uses esse azul, que é muito escuro. Não achas que este é mais adequado? Beatriz aceita a sugestão de Pipa e, assim, coloca no prato-paleta as tintas seleccionadas com a colaboração de Pipa.*

Su - *Vou esperar, para não ficar tudo esborratado.*

Pipa – *Dantes, não tinhas paciência para deixar secar e agora já tens. Muito bem!*

Lara - Um dia, eu esperei.

Pipa - *Esperaste até que secasse isto.*

Verónica - *Se calhar, deram um trambolhão.*

Su - *Quem deu o trambolhão?*

Verónica - *Os ovinhos! Os gatos começaram a correr e catapum, catapum!!*

Chegou o Wolflag. Vê os trabalhos e diz: *Eu gosto deste que tem um peixe.*

Beatriz - *Um peixe? São tartarugas, ah!ah!ah!*

Su - *São, são tartarugas!*

Wolflag - *E está muito bem.*

Todos os aprendizes o conhecem e já o viram pintar. Wolflag é um dos pintores residentes da Criamar. Continua a circular por entre as mesas de trabalho e dialoga com alguns aprendizes, sobretudo com os mais pequenos. Wolflag fala bem Português, mas tem muito sotaque e os mais pequenos acham graça.

Observadora - O que é que a Lara não consegue fazer?

Lara - *Pintar aquilo...*

Observadora - Vai conseguir. Como é que a Lara tem de fazer? Quem ajuda a Lara?

Algumas aprendizes, mais pequenas, dizem: *Eu, eu!*

Su - *Olha, fazes assim....*

Su explicava a Lara como devia fazer com o pincel; Lara está sempre a falar baixinho e lá vai ultrapassando as dificuldades.

Caty - *Vou fazer seis anos. Vou ter seis anos primeiro do que vocês.*

Pipa - Princesas, portam-se bem que eu vou sair. Ninguém precisa de mim. Estão todos sossegadinhos a trabalhar.

São 14:20. Despeço-me dos aprendizes e de Pipa.

6ª dia no campo – oficina 1

23 de Fevereiro. Chegada às 11:15 e saída às 14:00.

A oficina está com uma disposição diferente. As duas mesas pequenas fazem agora uma mesa grande. Em volta, estão vários aprendizes de idades inferiores a 11-12 anos. Estão, todos sentados, a desenhar quer em papel quer em tela e alguns estão já a acabar o desenho. Su está pronta para começar a pintar e levanta-se para retirar o material de que necessita.

Pipa - *O fundo de que cor é?*

Su - *Azulinho clarinho.*

Pipa - *O mar não é azul tão clarinho.*

Su - *Mas eu quero.*

Pipa coloca azul ciano no prato-paleta e um pouco de branco.

Su - *Assim, pode ser assim.*

Pipa olha para os trabalhos desenvolvidos pelos aprendizes que trabalham naquela mesa: *Esta folhinha tem de ser pintada com cores.* Pipa está a referir-se aos lápis de cor/lápis de pau.

Vera - *Quero pintar com tintas.*

Pipa – *Então, tens de passar o desenho para outra folha que eu tenho ali. És capaz de passar outra vez o desenho para aqui? Queres?*

Vera desistiu, decidiu pintar com os lápis de cor.

Pipa olha para o trabalho de Beatriz (7 anos) e diz: *Está a ficar lindo! Mas pintas com esse pincel tão fininho?* Repara em Su e diz-lhe: *Mas não se misturam as tintas com um pincel tão fininho, mistura-se logo com o grande, porque vais pintar uma zona muito grande.*

Pipa agarra no pincel e mostra: *Então, isto pinta-se por aqui abaixo, devagarinho, com o pincel assim.* Beatriz sorri. Vê-se que percebeu e ficou contente. Tem 10 anos.



Figura 9. Acrílico sobre MDF.

Pipa - *Está muito melhor. Quando fazes anos?*

Vera - *Eu faço no dia 1 de março. E a minha irmã faz no dia 12 de março.*

Pipa - *O João da Criamar faz anos no dia três.*

Pipa arranjou café e especiarias: açafrão, canela, caril. Os aprendizes misturam cola e tintas nas especiarias e pintam sobre cartões. Reutilizam cartões de caixas e pintam com as mãos sobre eles. Os mais pequenos estão muito entusiasmados com a experiência. Os diversos cheiros são razão para a partilha: uns têm o odor mais apurado e outros desconhecem os odores; assim, entreajudam-se a identificá-los quer pela cor quer pelo cheiro. Passado algum tempo, já todos identificam as substâncias pela cor. Começam nova descoberta: a textura que cada uma destas substâncias possibilita. A algazarra é muita. A alegria é proporcional. Mariana, Leonor e Carolina foram chegando e a curiosidade sentida levou-as a partilharem a experiência. Fui muito solicitada para puxar as mangas!

Su - *Mariana mistura a canela, este castanho com cheirinho bom, com esta cola branca.*

Beatriz - *Eu...eu ponho tinta branca e fica mais clarinho...fica mais bonito.*

As aprendizes mais novas dão dicas às mais velhinhas.

Pipa, depois de os ter incitado, deixou-os entregues à experimentação. Regressou.

Pipa - *Uauuuu! Gosto, gosto muito! Estão lindos! Gostaram? Agora vão começar a limpar e a arrumar.*

Bia - *Pipa, acabei!*

Pipa - *Divertiste-te? Resolveste o problema da tela? Que tal o resultado?*

Liam - *Foi com a minha ajuda.*

Pipa - *Bem! Mas fazer um quadro destes foi um avanço muito grande, não foi?*

Bia - *Não sei.*

Pipa - *Foi, porque tu sempre foste muito figurativa. Põe a secar no cavalete.*

Bia conversa comigo sobre a dificuldade que tem em pintar figurativo, realista e demonstra-me o quanto o lamenta, porque gostava muito de saber. O que mais gosta é do hiper-realismo. O abstracionismo não é ainda um desafio para Bia. Vem-me à memória um professor que dizia que “Picasso teve de primeiro aprender a pintar bem, para poder, depois, conseguir pintar mal”. Mas, como Picasso não foi, porque nunca quis ser, abstracionista, a conversa estendeu-se aos períodos Rosa e Azul e depois para o cubismo sem entrar sem “pormenores” como cubismo sintético a analítico.

Despeço-me dos aprendizes que ainda permanecem na oficina.

Subo ao 1º andar para troca de impressões com o Wolflag. Dina tem faltado, porque os seus trabalhos não estão a ter saída, e ao não realizar dinheiro com as vendas, também não tem possibilidade de pagar os transportes.

Dina diz-me que há seis meses vinha três dias por semana à oficina: *Wolflag gostou bastante dos meus trabalhos, O Emanuel Aguiar gostou do meu traço. Quando vi o artigo do Wolflag vim dar-lhe os parabéns e ele convidou-me para vir para aqui, e vim como aprendiz. Aprendo com o Wolflag e também com o Alex. Os traços deles são diferentes, o Alex já pinta desde 2005.*

Agora, venho cá menos vezes. Já não vinha há 2 semanas. Tenho 6 trabalhos expostos mas não...não estão a ter saída... e sem emprego é difícil.

Wolflag está pesaroso com estas situações, mas também ele está a sentir os efeitos negativos da crise económica.



Figura 10. Têmpera sobre tela.

[...]

7ª dia no campo – oficina 1

2 de março. Chegada às 10:30 e saída às 13:00

Pipa disponibilizou o que sobrou das especiarias. Os aprendizes misturam tintas nas especiarias e pintam sobre cartões. Pintam com as mãos e com pincéis.



Figura 11. Pintura com as mãos sobre cartão

Pipa convida dois aprendizes a irem ver quadros pintados pelos pintores residentes, no 1º andar: *Agora vão escolher uma imagem. Todos atrás de mim. Vão ver imagens espetaculares!*

Ricky - *Laura, agora vou precisar que isto chegue. Supostamente, isto é o chão que se dirige para o ponto de fuga.*

Conversei com Ricky. Trocámos impressões sobre as regras de perspetiva cónica, depois a conversa foge para o ensino-aprendizagem da educação artística. Tem conhecimentos das regras básicas do desenho e tem um traço solto; diz-me, novamente, que agora não desenha tanto como noutros tempos. É muito metódico. Gosta de partilhar e a sua disponibilidade é sempre total.

Pipa - *Está lindo! Não te esqueças que isto é para pôr por baixo. O Ricky desenha bem.*

Margarida - *O que faço?*

Pipa - *Não sabes? Então não viste lá em cima? Também queres fazer tartarugas? Vê na internet com a Su.*

Após a consulta, Margarida decide-se. Su faz o desenho sobre tela e Margarida sobre papel.

Laura (6 anos) - De que cor são as algas?

Bianca - Posso descansar.

Pipa - Podes, senta aí a descansar.

Pipa pergunta aos aprendizes: *De que cor são as algas? De que cor são as algas?*

Então verde claro, verde escuro, laranja e vermelho.

Laura pequenina canta. Inventava uma história. As crianças, ao lado, inicialmente ignoram. Posteriormente, contrariam Laura.

Laura (6 anos) - *Vai-te sentar como a Pipa disse.*

Pipa - *Viste, Laura [pequenina], mais juntinhas, para serem muitas algas.*

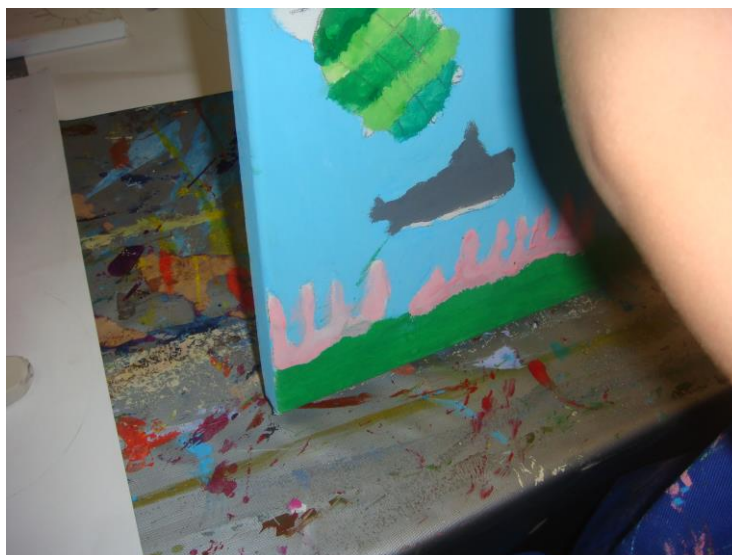


Figura 12. Tempera sobre tela.

Pipa - *Vamos lá pensar, então. O fundo da carapaça é amarelo. Depois, deixamos secar e depois vamos pôr dois tons de verde por cima para fazer os losangos, mais ao menos essas formas. É melhor veres outra vez na internet.*

Margarida - *Pipa, como é que faço agora?*

Pipa - *As patinhas, de verde escuro. Depois de secar, vou ajudar-te a fazer os losangos.*

Pintas com muita força!... com a Pipa não rasga. Olha, sempre para o mesmo lado. Os risquinhos direitinhos. Mas realmente tens razão... este lápis é muito duro. Muuuuito bem... dentro das linhas, sempre! Nã, nã, nã, sempre para o mesmo lado...

Pipa circula e diz para uma aprendiz: *Vou fazer uma experiência no teu livro, posso?*

Margarida - *Laura, também posso pintar aqui?*

Observadora - *Pode, pode, e vai ficar muito bonito!*

Pipa - *Quem tem Inglês às duas?*

Bianca - *Eu.*

Pipa - *Tu não queres começar com o Inglês também? Fala com o papá para começares a ir.*

Pipa diz aos aprendizes adolescentes: *Há aqui um livro com paisagens da Madeira.*

Liam saiu e regressou há algum tempo; trouxe dois amigos, um rapaz e uma rapariga com 16-17 anos. Conversam, ouvem música e comentam o trabalho de Ricky. Liam usou vocabulário inadequado. Pipa chamou-o à atenção e saíram os três. Ricky continuou a pintar.

[...]

Pipa - *Melhor ainda, vais fazer o desenho e depois vais recortar. A Pipa ajuda. Então vais recortar este círculo, este triângulo, e agora vou fazer aqui uma forma que vais tentar adivinhar o que é.*

Su – *Retângulo.*

Pipa - *Boa!*

Isa - *Ainda não sei recortar.*

Pipa - *Não sabes? Então vamos fazer exercícios de recorte.*

Su - *É fácil.*

Pipa - *É fácil mas tem de treinar. Primeiro vais desenhar o círculo.*

Isa - *Quero ir ter com a mamã.*

Pipa pergunta-lhe onde está a mamã e leva Isa ao café. Regressam as duas pouco tempo depois. Incita Isa a fazer mais recortes e depois a pintar as formas que recortou. Pipa mistura branco com azul ciano e exemplifica-lhe a técnica da pintura: Isa, escolhe agora outra cor.

Isa - *Vermelho.*

Pipa - *Vermelho com branco dá cor de rosa, querida. Anda cá. Agora és tu. Muuuuito concentrada. Vou ficar aqui a ver. Devagariniiiinho. Iiiisssso.*

Isa - *Já tá.*

Pipa - *Boooooaa! Vês como tu sabes. Tu consegues, se te concentrares tu consegues. Gosto muito, muito, muito.*

Pipa deixa Beatriz a pintar e circula por entre os aprendizes. *Ah, ah! Também já estamos a aprender a fazer sombras.*

Observadora - Hoje tenho de sair mais cedo.

Su - *Laura, queres uma bolachinha?*

Aceitei a bolachinha e sai com Pipa. São 13:00.

8ª dia no campo – oficina 1

13 de abril. Chegada às 10:30e saída às 14:15

Toni tem 5 anos e é a 1ª vez que vem à Criamar.

Pipa - *O que queres que a Pipa faça?*

Na mesa de trabalho que o Toni partilha com três outras aprendizes, o recipiente com água, onde retiram o excesso de tinta dos pincéis, entornou-se sobre a mesa.

Pipa - *Como é que isto se resolve?*

Toni - *Com um papel!*

Pipa - *Quem vai buscar o papel?*

Silêncio.

Pipa - *Ninguém?... Quem vai?... Ninguém vai buscar o papel? ...Aqui, temos de trabalhar em equipa.*

Toni - *Eu vou.*

Bianca começa a limpar com o papel absorvente que possui, destinado a enxugar os pincéis.

Pipa - *Quem vai buscar um paninho?*

Su levantou-se e foi buscar o paninho. Toni limpa como o papel e Su passa em seguida com o pano seco.

Pipa - *Quem vai colocar os papéis sujos no lixo? Tens de ir tu, Matilde. O trabalho é feito em equipa, portanto, calha-te a ti, porque todos os colegas já ajudaram.*

Matilde, muito tímida, consegue dizer que Bianca ainda não fez nada.

Pipa - *Ah! Mas é preciso colocar água limpa na lata e Bianca, porque é mais alta e consegue chegar à torneira, vai encher a lata com água.*

Pipa olha para o trabalho da Matilde e ouve-se dizer: *Falta uma coisa importante...aqui! Eu acho!*

Pipa circula por entre as mesas.

Pipa - *João, achas que esse pincel é o adequado para pintar isso?*

João - *É pequeno! Vou usar este. Pode ser?*

Pipa - *Mariana, não quero coisas direitas. Só quero manchas.*

Mariana - *Posso pintar com as mãos?*

Pipa - *Podes. Até prefiro que pintes com as mãos, sinceramente. Podes misturar as tintas na tela, mas não mistures tudo. Deixa sempre um espaço com as cores originais.*

Uma menina inglesa está acompanhada pela mãe. Traz um pequenino galo de Barcelos para o desenho de observação e a pintura.

A aprendiz inglesa faz o contorno com o pincel muitíssimo bem. Para além disso, não tem medo de experimentar e rapidamente largou o pincel para fazer os círculos das asas e da cauda do galo, usando a ponta dos dedos. Acabou de fazer cinco anos de idade. Pinta muito bem.

Pipa dirigindo-se a Matilde: *Faz a relvinha. Faz com risquinhos.*

Pipa seleciona os trabalhos que vão ser expostos na Associação Nacional de Professores.

Pipa - *Matilde, o teu quadro vai para a exposição.*

Matilde - *Não quero. Quero levar para casa.*

Matilde está quase a chorar. É muito tímida e transparece muita tristeza no rosto.

Pipa - *Pronto, vou retirar o teu nome, não te preocupes. Mas tens de assinar o quadro. Sabes escrever 2013?*

Matilde diz que não sabe escrever 2013 e Pipa agarra num desperdício de cartão e começa a escrever e a dizer em voz alta: *O dois, e o zero, e o um...* . Matilde agarra na caneta preta de acetato e escreve: *Muito bem, 2013* num dos cantos do quadro. Pipa diz-lhe: *Boa! Gostei!*

Verónica chegou com uma tela nova e diz: *Não sei o que desenhar.*

Pipa - *Não sabes? Porque não vês um livro para te dar inspiração? Tens aqui o Miró, Jean Miró, que é um artista.*

Verónica, menina do leste europeu, desfolha o livro ora devagar, ora com rapidez. Diz:

Laura, não quero o livro, quero fazer um pássaro como está naquele quadro. Ajudas-me?

Verónica indica um quadro pintado por um dos aprendizes e que se encontra exposto na parede.

Observadora - Mas temos dois quadros com pássaros. Qual prefere? Pode fazer um pássaro na posição daquele e pintá-lo com as cores do pássaro que escolheu, obtendo um novo pássaro com um bocadinho de cada um, que lhe parece?

Verónica - *Mas é difícil.*

Observadora - É um bocadinho, mas não muito. Então, vamos começar?

[...]

O dragão de João continua a ganhar vida.

Pipa - *Huau! Já ganhou vida! Que dizes, se agora passares com caneta tudo aquilo que ainda está a lápis? E aqui, fazes uma linha com o auxílio da régua.*

Pipa coloca a régua no sítio desejado e passa com a caneta e diz: *Agora, vais passar a caneta deste lado da barra e colocas a régua por baixo.* Verónica troca impressões com João sobre o trabalho deste e sugere-lhe que pinte as letras com caneta mais grossa. João gostou da ideia, porque pintar as letras com o pincel é para ele demasiado difícil.



Figura 13. Tempera e acetato sobre tela.

Liam esteve a envernizar alguns quadros dos outros aprendizes e está agora a envernizar o dele. Diz que está muito satisfeito com o resultado e quer fazer outro no mesmo género, mas com outra cor. Pipa não o aconselha nesse sentido: *Tenta fazer uma coisa diferente...*

Matilde sai com o pai. Este regressa sozinho e pede para lhe envernizarem o quadro, porque Matilde está triste por não darem verniz no quadro que pintou. Pipa explica-lhe que é necessário a tinta estar bem seca para proceder ao envernizamento. Dialogam sobre a exposição e o pai acaba por deixar o quadro.

Ricky ajuda João a melhorar as letras/caracteres chineses.

Verónica aproxima-se e pergunta a Ricky se a pode ajudar a desenhar as asas do pássaro. Ricky terminou a ajuda que deu a João e começa a desenhar as asas do pássaro, bem abertas e fá-lo com grande destreza. Verónica agradece, mas depois de olhar melhor para o desenho na tela, diz a Ricky que vai apagar uma parte, porque não gosta muito do tamanho das asas.

Ricky - *Faz como gostas, claro!*



Figura 14. Lápis grafite sobre tela

Pipa incita Toni a fazer outra pintura sobre papel, mas como o papel acabou, Toni vai utilizar a capa de um bloco A3. Toni pede-me para lhe colocar tinta vermelha e verde no prato-paleta porque quer pintar árvores de Natal.

Toni - *Pipa, Laura, vou fazer árvores com as mãos, posso?*

Pipa - *Podes! Deves!*



Figura 15. Tempera sobre papel

Pipa - *Sugestão. Porque é que não fazes agora os restantes pormenores do dragão com marcador preto? Porque é difícil pintares os pormenores com pincel. Queres?*

Pipa passa por outro aprendiz: *Está espetacular. Eu gosto. Se quiseres dar um toquezinho com o marcador preto nas escadas ... devagarinho, sem carregar, que é para não estragar o marcador. Usa o preto só à volta da estrela. Sem ser em cima do amarelo, só em volta. Tu consegues. Não queres fazer nada, tu? Estás tão descontraída hoje! Margarida, já está? Já podes pintar o fundo do coelhinho. Já tens aí muito verde...*

Pipa diz aos aprendizes que podem brincar um bocadinho e depois devem arrumar os materiais. *Alguns deles estão a pintar há muitas horas.*

Anexo III – Entrevistas etnográficas

Entrevistas etnográficas

Entrevista etnográfica com a Cristina, monitora do laboratório de inglês.

13 de abril de 2013

Observadora - Cristina, o reclame está muito interessante. Gosto muito.

Cristina - Gosta? Não está mal, mas eu não sou profissional das artes.

Observadora - Quem olha para o reclame não vai imaginar. Traduz o conceito da Criamar, não será?

Cristina - Sim...

Observadora - Quer falar-me do projeto Criamar?

Cristina - *É um projeto de solidariedade social, sem fins lucrativos. Tem um mecenas que é o Dr. Dionísio Pestana, tem voluntários em “regime de apostolado”, como diz o Dr. João Carlos Abreu. Ora o que é que isto quer dizer? Quer dizer que qualquer pessoa que decide colaborar tem de estar a 100% naquilo que faz, porque o público-alvo merece essa atenção. Há vários espaços que nós ajudamos, geralmente são patronatos, orfanatos e sítios onde miúdos estão internados ou em regime de semi-internato, sobretudo devido a péssimos ambientes familiares que depois se refletem na vida escolar e, então, temos técnicos que vão aos sítios. Temos várias pessoas formadas em várias áreas, temos professores de português, de expressão plástica, teatro, dança, música, inglês, que é o meu caso, e temos pessoas que têm jeito para lidar com crianças sem ter nenhum tipo de formação, que geralmente são as que até conseguem comunicar mais com elas, porque este tipo de miúdos já está sobrecarregado de regras e...o que é que devem fazer e o que é que não devem fazer e então tentamos fazer com que eles cooperem, colaborem uns com os outros para conseguirem aprender, porque a aprendizagem é um dos nossos maiores objetivos. Aprender fazendo, aprender brincando, aprender colaborando, cooperando e acho que é por isso que o sucesso escolar vê-se depois, porque não é esforçado, não há trabalhos de casa, não há gramáticas, as coisas são dadas com gosto, há um tempo para respirar, um tempo para brincar; a meio do que se está a aprender, pode-se dramatizar situações de livros em vez de somente lê-los, [porque] há várias maneiras de se aprender. O espaço das artes é um lugar para eles desenvolverem a expressão plástica, linguística, lógico-matemática, porque desenvolve-se tudo. Todas as linguagens e todas as*

competências já estão dentro do cérebro das crianças, portanto, é só um empurrãozinho. É mais ao menos isso o que nós fazemos. É para eles verem o quanto eles já sabem, sem saberem que já sabiam, e isso é uma descoberta muito boa que eleva o amor-próprio, que é uma coisa que a maior parte deles não tem. Não gosto do termo autoestima, que está muito gasto; eu acho que amor-próprio é mesmo o que falta. Aqui, por exemplo, quando eu decidi criar um laboratório de Inglês, foi porque não concordava com a maneira como se ensina o Inglês nas escolas, no sistema, [o qual] se ensina pelo telhado. Não se constrói uma casa pelo telhado. Portanto, uma criança não tem de saber gramática, nem semântica, nem ter de decorar listas de palavras de vocabulário; ninguém aprende a falar assim. Basta a pessoa ter um sobrinho ou um filho para ver que a criança, quando aprende a falar, é por imitação e porque "vê" várias vezes aquela palavra e depois consegue aplicá-la. Há crianças que aplicam logo o que aprendem e há outras que são mais observadoras e veem quando é que podem aplicar aquela palavra. Está mais que provado, até cientificamente, que o cérebro humano já contém todas as competências linguísticas e estou a falar na minha área. Está tudo na memória RAM, é só questão de praticar. Pelo facto de não se perceber, não implica [ter-se] medo. E é isso que a escola implica. Não sei, porque tenho medo, não falo, mas sei a gramática toda, tenho uns testes com positiva; mas, agora, numa situação prática, se estiver num restaurante e alguém me perguntar uma direcção ou algum estrangeiro me abordar, eu quero comunicar, mas não sei, porque tenho medo. Então, aqui, esse medo está a ser limado através da brincadeira. Fingimos que somos turistas e vamos para os sítios. Sentamo-nos no café, geralmente ao lado de uns turistas verdadeiros, que é para ver se conseguimos perceber do que é que eles estão a falar; pedimos em Inglês o que queremos beber ou comer para ver se decoramos o nome das coisas.

Chegou a "Rose" com a mãe. Tira uma fotografia connosco e agradece o carinho e atenção. Prometem voltar no próximo ano. Tiro-lhe uma fotografia com o quadro que pintou. A mãe diz-nos que podemos colocar a foto no facebook, pedindo apenas que não coloque o nome verdadeiro. Assim será. "Rose" não é o verdadeiro nome.



Figura 1. Têmpera sobre acrílico.

Cristina retoma a conversa.

Neste espaço das artes, os turistas, quando se apercebem de que isto é uma instituição de solidariedade social e que podem deixar os miúdos aqui a pintar, a brincar ou a ler enquanto eles dão uma volta... é muito engraçado, porque os próprios miúdos, quando têm de comunicar com os outros, na língua portuguesa, arranjam maneira de conseguirem sem ajuda nenhuma. O que eu queria era mais miúdos assim, que viessem cá. Mas é muito bonito a espontaneidade destes encontros acidentais. Eles tentam comunicar quando têm mais ao menos a mesma idade, é fantástico. É o que uma pessoa faz quando vai para o estrangeiro e tem de comunicar. Perdem esse à vontade na escola, porque os obrigam a aprender regras da língua. Sempre fui contra, mas como estava integrada no sistema... mas tentava sair do sistema...Tinha alunos bilingues e não ia pôr uma criança que fala melhor do que eu a aprender coisas básicas do 5º e 6º ano, porque isso seria aborrecido. Há uns dias, estive aqui um senhor galês, que viajou pelo mundo inteiro. Lia as palmas das mãos e dizia que eu tinha um Inglês melhor do que o dele. Que eu devia ter tomado chá com a rainha quando era miúda.

[...]

Não havia desafio nenhum, mas aqui vê-se que o desafio dá resultado. Tentar compreender e não ter medo de errar. Errou, porque ainda não chegou lá. Há pessoas que falam muito mal o Português...há pessoas com responsabilidade no país e vão para a televisão falar muito mal.

Uma criança não andou de gramática debaixo do braço. Quando vai aprender os símbolos gráficos, já sabe falar. Isto é um laboratório de Inglês, tentativa-erro, tentativa-erro. Diz

mal a palavra e o adulto corrige, diz mal outra vez, e já não diz mais. E depois também pelo facto de nós infantilizarmos a criança e começarmos a falar como se ela fosse um bebé. Há muita criança que tem dislexia ou que tem... as pessoas que falam “sopinha de massa” tem a ver com o palato, mas também com uma certa infantilização; quando abordam a criança, os familiares têm essa tendência e, realmente, se uma pessoa começar a falar com eles normalmente, eles absorvem; depois, as pessoas ficam encantadas: como é que com 4 anos já diz palavras com cinco sílabas? Porque aprendeu, ouviu. O meu sobrinho sabia as marcas dos carros todos, porque o pai, quando o levava para a creche, ia dizendo isto é um Renault, este... e depois perguntava-lhe. Ainda hoje, ele consegue associar o desenho gráfico com a marca e com a palavra; não sabia escrever, mas sabia as marcas e não se enganava de maneira nenhuma. Basta repetir 3 ou 4 vezes. Nem sequer é trinta. Isso é marrar.

Chegou a Bianca com o João e a Su.

Pergunto à Cristina se estes meninos são residentes na zona. Diz-me que não, que são dos arredores e que os pais os deixam aqui enquanto uns vão trabalhar (alguns são feirantes), outros vão às compras e até ao café enquanto aqui deixam os filhos. Alguns são *habitués*.

Cristina responde:

Queria atrair esta população, mas esta está muito envelhecida; há umas meninas, netas de uma senhora residente aqui na rua, que por vezes vêm aqui. Passam muitas horas na escola e então, ao fim de semana, não lhes apetece sair de casa. Mas há pouca divulgação e muitos pais não sabem o que se passa aqui. Estou a tentar divulgar mais, dinamizando. Vamos fazer uma parceria com a Livraria Esperança, que também é uma fundação. Estou já com um sorriso de orelha a orelha, pois eles ficaram muito contentes com a proposta. Tem aquele ex-libris que é ter um estendal de livros. Virão para aqui livros infanto-juvenis e faremos sessões de leitura na Esperança, com turmas, que depois vêm aqui desenhar o que ouviram, tendo os 20 minutos do percurso para pensarem o que vão desenhar.

Queremos também fazer isso com as escolas do Funchal, mas dizem-nos na escola que há muita burocracia para se organizar uma saída.

Observadora - Para as escolas de outras localidades, a dificuldade é conseguirem transporte.

Cristina - *Mas o transporte é uma coisa louca, porque as escolas do Funchal foram todas levadas para os subúrbios.*

Observadora - Pedi transporte para 3 turmas do 9º ano e obtive apenas transporte para uma, exatamente a melhor turma do 9º ano da escola. Também é estranho, mas calha sempre às melhores turmas.

Cristina - *O pior é que já não é estranho, calha sempre as essas crianças. É que quem já pode vir com os pais e ainda se lhe dá a possibilidade de vir com os professores ... quem não pode vir, então...geralmente, os miúdos mais indisciplinados nas escolas são os que se portam melhor fora da escola. Já tive essa experiência.*

Observadora - Gostaria que tivessem disponibilizado transporte para todas as turmas, mas uma vez que não foi possível, preferia ter trazido uma outra turma de alunos, oriundos de famílias com menos recursos, mas o dia da semana era coincidente com a aula da melhor turma. Começámos a visita pelo Universo das Memória de J. Carlos Abreu e acabámos no Museu de Arte Contemporânea, com o objetivo de fazerem a distinção entre colecionismo e obra de arte; viemos a pé desde o Universo das Memórias para os alunos verem as portas pintadas da Rua de Santa Maria e fizemos uma rápida visita à Criamar e à oficina de pintura do Emanuel; depois, subimos às oficinas de pintura do Wolflag e do Goncharov. Nunca tinham tido contacto com artistas plásticos no seu local de trabalho e de criação e pude ver o encantamento que sentiam. Alguns alunos pediram para ficar mais tempo nos ateliers a ver os artistas a trabalhar. Fruíram as obras expostas, dos diversos artistas plásticos, e ficaram encantados com as obras que se encontravam na galeria, inspiradas no Fauvismo. Estas visitas de estudo são sempre muito ricas, embora o tempo seja sempre insuficiente.

Com muita pena minha, a Cristina não estava na Criamar quando aqui estivemos.

Cristina - *Mas que pena eu não estar aqui nesse momento. Tinha ido procurar alguma coisa. Que pena. Está a ver, mais depressa temos miúdos do campo. Já tivemos miúdos de Santa Cruz, da Tabua, Machico; mais depressa as Câmaras do campo conseguem, sem muita burocracia, trazer as crianças aqui ao Funchal do que as escolas daqui, porque os diretores de turma estão assoberbados com trabalho administrativo e não pedem para sair; eu já falei com professores com quem eu trabalhei para propor-lhes passarem aqui uma tarde e não consegui.*

Observadora - A Criamar ajuda as crianças e jovens em crescimento a descobrirem a cultura madeirense através do “conhecimento” e do “sentir” histórias, com contos da cultura madeirense?

Cristina - Também... não posso falar pelos meus colegas, mas eu sei que os miúdos estão a aprender Gil Vicente, Camões... e estão interessadíssimos [pela forma] como a coisa está a ser ensinada, que não é, convenhamos, uma matéria muito apelativa para crianças; mas sei que é a professora Ana, que é a professora de Português e que os miúdos adoram a maneira como ela ensina. Eles têm oportunidade de fazer a tal dramatização de situações, como se vestiam, o que diziam... Ao ir-se pela imaginação, consegue-se ensinar história, português... e é por aí. Mas há muito trabalho ainda por fazer. A descoberta da cultura regional, por exemplo, era uma coisa muito interessante. Até já falei com o Dr. João Carlos Abreu, porque se estão a perder as nossas lengalengas, porque já não há o convívio com os avós; eu, por exemplo, lembro-me da minha avó saber de cor lengalengas intermináveis e lembro-me de eu fixar algumas e outras que a minha irmã escreveu num caderninho. O caderninho desapareceu, mas as minhas tias ainda estão vivas e sabem-nas e vamos ver se fazemos essa recolha. Mas eu acho que era uma coisa interessante. Acho que era uma coisa que as pessoas daqui da Zona Velha, por exemplo, deviam fazer muito bem. Este projeto já tem um ano e tal, mas as pessoas são muito desconfiadas, são muito fechadas. Há muita gente atrás das janelas a ver. O que já é uma coisa fantástica para elas, porque antigamente quase não passavam por aqui, esta rua tinha mau... mau...

Observadora - Antigamente tinha má fama, não era?

Cristina - Tinha má fama... agora, com esta história das portas pintadas, mais esta animação aqui do espaço das artes, as pessoas, ao menos, já vão à janela para verem quem passa. As pessoas de idade têm o estigma de serem da Zona Velha e então é complicado colaborarem. Se for o Dr. João Carlos a pedir, não há problema nenhum, porque sabem muito bem que ele é que foi o grande dinamizador desta zona, pois ele nasceu aqui perto e para ele, esta zona era o seu quintal; por isso é que ele, tudo o que pode fazer pela Zona Velha, ele faz. Isto são coisas ... não se pode pôr uma pessoa...

Há anos, este edifício foi ocupado por artistas e os artistas também são umas criaturas que são vistas com uma certa reserva.

Observadora - Sempre foram.

Cristina - Sempre foram... e então, há assim uma desconfiança, de parte a parte, muito engraçada... Podiam-se fazer coisas muito engraçadas, mas, às vezes, faltam os recursos. Por incrível que pareça, há muito poucos madeirenses a entrar aqui; a maior parte são turistas. Os turistas são atraídos, para já, pelas portas pintadas; vêm logo para a rua de

Santa Maria, que foi uma iniciativa do Dr. João Carlos Abreu, também, que deu um resultado, porque fez com que esta zona ficasse ...

Observadora - Uma das riquezas da Criamar é a pluralidade de culturas dos aprendizes, dos artistas e dos públicos visitantes?

Cristina - O Ricky fala muito bem Português e também Inglês, e é Chinês. Ele deve ter vindo muito pequeno para a Madeira; anda no Colégio e tem Inglês na academia. É meu colaborador quando ...

Chegou a Bianca e o Toni. A Bianca pede à Cristina para ir ver filmes no computador. A Cristina fala-lhes que pretende fazer um trabalho sobre *O Príncipezinho*.

Cristina dirige-se aos recém-chegados aprendizes: *Vão pesquisar em casa...*

Bianca - *O que é pesquisar?*

Cristina - *Pesquisar é procurar um assunto que a gente não conhece.*

Bianca - *A minha irmã tem computador.*

Cristina - *Então, vais pesquisar em casa a história do Príncipezinho e depois vemos aqui o filme.*

Entrevista etnográfica com a Pipa, monitora da oficina¹ das artes

20 de Abril de 2013

Observadora - Pipa, os aprendizes que procuram a Criamar têm um perfil-tipo?

Pipa - *Não, não. Os que procuram o espaço das artes, especificamente o atelier/oficina, não, porque nós temos aqui os filhos dos feirantes que souberam que existia aqui um atelier ao sábado e os miúdos gostam de vir para cá. Há fins de semana em que eles faltam, porque vão para outro tipo de feiras. Portanto, além deste público, temos os miúdos aqui da rua de Santa Maria, que vivem aqui; já foram alguns deles que me ajudaram na pintura da minha porta; quando abriu aqui o espaço, passaram a aparecer; são 3 ou 4 miúdos que aparecem de vez em quando, não vêm sempre, vêm quando podem, porque, por vezes, têm catequese; depois, temos outros que vão conhecendo o espaço e que aparecem, por exemplo, a Bianca vem de propósito de Câmara de Lobos, o pai da Beatriz vem de propósito trazê-la ao sábado e agora já traz as primas e o primo da Beatriz; já são 4 crianças da mesma família. Temos, por exemplo, a Becas, que também vem de vez em quando, porque a mãe trabalha ali num estabelecimento na Fernão Ornelas e nalguns sábados a Becas vem ajudar a mãe e quando existem menos clientes vem para aqui um bocadinho; depois, temos os mais velhos que vêm propositadamente para estar aqui a trabalhar. Por isso, o público que nós temos aqui, não falando em faixas etárias, mas em níveis sociais, podemos dizer que não temos um público específico.*

Observadora - Tendo na oficina de artes uma diversidade de públicos, considera que as diferenças sociais se apagam aqui?

Pipa - *É uma pergunta engraçada, porque, no início, não vou estar a dizer nomes, mas no início... havia aqui um caso de uma pessoa que se destacava por pertencer a um nível social mais elevado e não sei se por aquilo a que está habituado no dia a dia, gostava de ostentar determinadas coisas que trazia, principalmente eletrónicas, mas também roupa, roupa de marca e eu tentei ir cortando isso um bocadinho. Foi o único que se destacou e foi só no início; hoje em dia, circula e não há qualquer tipo de distinção ou de problemas, nem com ele nem entre eles. Como é tudo oferecido, as tintas são oferecidas, os pincéis, etc., eles só trazem a tela e as telas são todas iguais; se trouxessem os seus pincéis e os seus estojos com lápis, se calhar, ia notar-se a classe social a que pertencem, mas nós fizemos questão, desde o início, de sermos nós a oferecer esse tipo de coisas e, portanto, ser tudo igual para todos; só trazem a tela e uma tela em branco é sempre igual.*

Observadora - Tenho visto que para a Pipa é bastante importante interrogar. Considera mais importante interrogar do que dar respostas?

Pipa - *Sim. Porque eu procuro que eles deem respostas uns aos outros. Se alguém não sabe como fazer uma determinada cor, prefiro que sejam os outros a responder, também para eu saber quem é que sabe. Sempre funcionei muito assim...*

Observadora - E acaba por haver uma partilha entre eles. Quem sabe menos aprende com quem sabe mais e ...

Pipa - *E quem sabe mais também aprende com quem sabe menos.*

Observadora - É mais fácil falarem uns com os outros sobre as dificuldades sentidas do que falarem com os adultos.

Pipa - *Sim, é. Eu gosto mais de ir interrogando. Alguém me coloca uma questão e eu interrogo sobre essa questão e levo-os a chegar lá.*

Observadora - E funcionam muito pela experimentação, pela descoberta, não é?

Pipa - *Pela descoberta e para tentar desenvolver o raciocínio deles. É como se... eu não sei ir por este lado, então posso tentar ir pelo outro; é como, por exemplo, quando frequentamos o curso de Inglês, se eu não sei dizer cenoura, eu posso dizer aquilo que os coelhos comem. É um bocadinho o ir contornando até chegar lá. É mais ao menos isso.*

Observador - Os jovens têm aqui um espaço que dá resposta às suas necessidades? Alguns pedagogos consideram que educar é adaptar os conhecimentos dos jovens às necessidades da cultura em contexto, neste caso, a cultura madeirense...

Pipa - *Acho que não são os espaços que têm de ter respostas para as necessidades, os jovens é que trazem as necessidades e nós adaptamo-nos às necessidades deles; não são eles que se adaptam ao espaço, acho que o espaço se adapta a eles. E eles também acabam por se adaptar ao espaço. Vieram para aqui e o espaço não estava decorado, o espaço era demasiado limpo, como eu costumo dizer, e hoje em dia é o espaço deles. Eles sentem-se em casa, podem tudo, mexem em tudo, arrumam, desarrumam, sabem até onde podem e não podem ir e acho que nos fomos adaptando às necessidades uns dos outros. A nível geral, este espaço está numa zona que eu considero privilegiada. Há uns anos, não, mas hoje em dia... há um impulso da cultura, especialmente no campo das artes plásticas aqui na Zona Velha. Acabou por haver aqui muita gente, muito turismo; e se antigamente era daquelas zonas que todos evitavam, hoje em dia, se perguntar a alguém o que é que eu*

devo ir ver no Funchal, a rua de Santa Maria está na lista. O facto de estes jovens estarem aqui neste centro, eu acho que é bom a nível cultural. Passam por aqui muitos artistas, uns que saem, outros que chegam e mesmo aqueles que não pintam aqui, acabam por vir visitar o espaço... e estes jovens vão conhecendo os artistas e vão conhecendo outra realidade. A nível cultural, eu acho que isso é muito bom, porque eles acabam por aprender não só pelo que experimentam e pelo que partilham, mas também pelo que vêm aqui e nos andares de cima os outros a pintar. Por exemplo, o Emanuel quando chega de manhã, vai ver os trabalhos dos miúdos que ele conhece, aqueles que estão aqui desde o início; ele olha para os quadros e diz “ ai eu não gosto nada disso, estás a pintar isso tudo mal e os jovens acabam por ir tendo o incentivo dos próprios artistas... e eu acho que é bom terem isto. Quem me dera a mim, quando eu era pequena, ter tido este contacto direto com artistas plásticos. No bairro onde eu vivia, não havia esta cultura artística e, portanto, eles aqui são uns privilegiados, eu acho. _Por isso, vão ser influenciados pela vida fora, porque nós não temos um espaço destes em todo o lado e as crianças e jovens que estão aqui, que não são assim tantos, mas já aqui passaram muitos e, se quiser contabilizar, até pelos quadros que vão deixando, passaram por aqui uns 60 a 70 jovens. Hoje, estão aqui, mas depois a situação muda, muitos pais emigraram e eles foram e vão embora. Outros deixaram de vir por circunstâncias de trabalho e outros mantêm-se desde o início. Fixos... talvez tenhamos 30 jovens que circulam, que não vêm sempre, mas que vêm, e eu acho que esse grupo na população de crianças e jovens da Madeira é muito pouco. Muito pouco. Acho que eles vão ser privilegiados. Acho que pelo menos para a cultura artística, acho que sim.

Observadora - Concordo com a Pipa. É um privilégio. Mas também temos o privilégio de ter aqui aprendizes como a Su, o Guilherme, o Nelson e tantos outros...

Pipa - *Claro que sim.*

Observadora - Em relação ao espaço de exposição de trabalhos, a galeria, a Criamar, tem como preocupação formar públicos, ou não? Quem vem à galeria de arte vem fruir, vem ver e...

Pipa - Não, não há essa preocupação, mas acaba inconscientemente por os formar. *Este espaço é basicamente visitado por turistas que passam na rua de Santa Maria e que entram, porque é um espaço gratuito e nós não temos muitos museus gratuitos, muitas galerias onde as pessoas possam entrar e ver obras expostas; esta acaba por ser uma*

delas e como está numa zona turística... temos aqui o Story Center, a Rua das Portas pintadas, o Museu de Arte Contemporânea, o teleférico, restaurantes... e isto acaba por também servir o turismo. Mas eu também acho que inconscientemente acaba por formar um pequeno público, que é o público que vive na Rua de Santa Maria. É um público que não era nada privilegiado em questões artísticas. As avós, os meninos que vêm para aqui, as mães, acabam por entrar e acabam por olhar, por conhecer os próprios pintores e acabam por entrar neste mundo. Por outro lado, os feirantes utilizam o espaço para lavarem as mãos e para irem à casa de banho e acabam por circular, sabem o que aqui se passa, entram e veem inconscientemente, porque não é intenção da Criamar... acabam por se formar públicos.

Observadora - Então posso perguntar qual a intenção que presidiu à formação da Criamar?

Pipa - O espaço das artes... a Criamar é uma associação de solidariedade cuja primeira grande missão foi a de trabalhar com instituições de crianças e jovens em risco. E foi aí que começou a Criamar, com grupos de voluntários, professores e outros, que se ofereceram e tiveram disponibilidade e à vontade, porque às vezes também é preciso ter à vontade, entrega para... e que iam a instituições formar crianças e jovens em risco nas áreas que nós apresentámos para o projeto, ao nível das artes plásticas, da literatura, desporto, música e, mais tarde, entrámos no mundo do teatro e na promoção de eventos que promovem essas instituições e os jovens dessas instituições. As pessoas não associam muito a Criamar a essas instituições, mas associam-na a este espaço, porque este espaço é visível e é público. O trabalho que nós fazemos nas instituições, por diversas razões, não o podemos divulgar em fotografias, porque o público que está lá é um público especial que não pode ser publicitado...por isso, nós não podemos divulgar o que acontece dentro das instituições, no entanto, está a ser feito um trabalho válido dentro das instituições. Eu entrei na Criamar como voluntária numa instituição, onde fui fazer um atelier de expressão plástica, uma vez por semana. Essa instituição era só de raparigas. Acabamos por não trabalhar apenas na área que nos levou lá, porque acabamos por ser psicólogos, pais, amigas; estamos ali, porque elas precisam de alguém que as oiça sobre as coisas da vida... isto é o verdadeiro trabalho da Criamar.

Quando surgiu a oportunidade de pintar uma porta, pouco depois, abriu este espaço e quando saí da instituição onde tinha ido substituir uma pessoa que estava de baixa prolongada, convidaram-me para vir para aqui, para este espaço que tinha acabado de abrir... e eu venho para aqui fazer o mesmo que faria lá em cima, só que aqui o público é

outro. É público, pode ser publicitado e daí que este espaço seja mais visível. Outro espaço que também está a ter visibilidade é o desporto em bairros mais carenciados; estamos agora a fazer campeonatos entre bairros e também englobando grandes equipas de futebol como a escola do AC Milan, a escola do Marítimo, o Andorinha e estamos todos a trabalhar e a fazer um pequeno campeonato. Mas o verdadeiro trabalho da Criamar não é nada público. Públicos são os projetos, os relatórios e as nossas conclusões.

Observadora - Das diversas observações, que realizei durante estas semanas, posso concluir que este espaço na rua de Santa Maria é um espaço de socialização cultural e de contexto educativo informal, no campo das artes plásticas. Concorda?

Pipa - *Acho que sim.*

Observadora - Muito obrigado. Foi um prazer trabalhar convosco. Este ano, passarei pela oficina, algumas vezes, para vos rever.

Entrevista etnográfica com Dr. João, assessor da Criamar

4 de maio de 2013

Laura - *Quais são os desafios do Espaço das Arte da Criamar?*

João - *Os principais pressupostos desta associação foi trabalhar com uma rede de instituições de solidariedade social, mais concretamente algumas instituições existentes na região, que acolhem crianças e jovens retirados às suas famílias e aí colocadas na sua maioria pelo tribunal. [...] Trabalhar nessas organizações no âmbito da humanização das próprias crianças, através da cultura. Este foi um desafio feito ao ainda secretário Dr. Carlos Abreu e ao Dr. Dionísio Pestana, que apoiava bastante essas instituições mas resolveu centralizar essas sinergias do grupo social Pestana para, uma associação [...] O projeto... a Dra. Elisa Marques que concebeu o projeto na altura e o desenvolveu mas ela já o tinha desenvolvido na fundação Calouste Gulbenkian, já o tinha aplicado no terreno e também num projeto que envolveu investigação-ação e, portanto, havia dados aferidos. Veio, deu formação a um grupo de técnicos para cada uma das áreas: expressão dramática, literatura, artes plásticas, música, e para estas cinco áreas foram recrutados 5 técnicos e a partir daí foram recrutados voluntários que também receberam formação por parte da Dra. Elisa que se manteve até há cerca de dois anos como diretora pedagógica. Começámos a entrar nas instituições e a partir daí os projectos foram surgindo [...] como uma árvore que vai crescendo até este Espaço das Artes, pelo apoio a jovens artistas, apresentação e vinda de pessoas para terem contacto com os jovens, desde artistas, escritores, autores que veem cá para darem o seu testemunho e estarem em contacto com os jovens, trabalhando [...] a realização de um projecto teatral .*

Laura - *E inovador?*

João - *Eu tenho a premissa que a roda já foi inventada, acho que o segredo é, não só, a vontade de fazer ou a oportunidade de se fazer e também o espírito com que se trabalha aqui, porque o que podemos dizer que há de inovador? O que sinto que existe de bastante inovador é que existe uma relação dos técnicos com os jovens, muito emocional e em que acima de tudo, os valores , as experiências transmitidas através da experiência, mais do que a formação teórica, são a transmissão de conteúdos que também são transmitidos, mas são-no através da prática... vá lá, é a dicotomia do próprio nome da associação criar com amor: Criamar. Criar com amor e é esse o incentivo que todos temos. É amarmo-nos,*

ser uma causa, ser um apostolado e, reflete-se isto através do contacto com as crianças. Todos somos amigos, penso que pela sua observação tem notado já isso, e o trabalho é transversal a todas as áreas.

Laura – Há alguns dias passei [...] e numa barraquinha estava um menino, que eu não vi, mas que me chamou. Era o Guilherme. Mostrou-se muito contente de me ver e eu também. Disse-me que ali perto havia uma barraquinha com “quadros pintados muito bonitos” e que não tem vindo à oficina de artes, mas que lhe fazia falta vir até aqui, no entanto, pensava aparecer na semana seguinte. Contou um pouco dos seus dias, da escola, das feiras, etc., e referiu o quanto tinha evoluído na oficina. A mãe do Guilherme reforçou a ideia.

Os meninos da nossa escola pública quando passam por nós, se uns nos chamam e cumprimentam, outros não, no entanto, a minha estadia no Atelier das Artes foi muito curta, em termos temporais, e ficou esta proximidade e esta relação de afeto.

João - Temos aqui uma enorme vantagem, que não podemos dissociar, só aqui está quem quer. Não há inscrição, não há obrigatoriedade [...] e aqui vem quem quer, os horários são flexíveis

Laura - É um dos segredos?

João - Eu acho que também passa por aí. Não podemos dissociar mas o segredo é a liberdade, uma anarquia quase organizada. Não sei se sentiu isso senão mas há primeira vista as pessoas pensam bem mas isto é uma anarquia, cada um faz o que quer, mas depois vendo com mais atenção acompanhando ‘podemos ter um jovem que vem aqui um fim de semana e mas quando vem passado 15 dias sabe onde está e onde se enquadrar, sabe existem regras, regras básicas mas o grande segredo é quase uma forma de estar que faz com que eles gostem efetivamente de aqui estar e se sintam bem e que não se sintam presos, quer pela não inscrição [...], querem que as crianças pratiquem todas as atividades, não, nós defendemos que cada um deles esteja nas atividades das oficinas por gostarem e não se sinta obrigado. Se calhar já tem tantas obrigações durante o seu dia-a-dia [...] para quê impor mais uma obrigação.[...] daí que trabalhamos em duas frentes.

Laura - Pensa que este acesso à cultura vai dar frutos, são uns privilegiados os miúdos que procuram este espaço?

João - *Somos todos suspeitos para falar, mas numa postura mais neutra, a própria Laura respondeu-me há pouco a essa pergunta. Confrontada com um menino que vem cá, ele próprio diz que evoluiu e quanta falta lhe faz isto. Há uma riqueza ao nível dos afectos e, também, uma riqueza natural; o facto de entrarem aqui dentro, fruírem este espaço e, com todas as virtudes e com todos os defeitos, com todas as críticas que se possam apontar aos artistas e ao desenvolvimento das suas técnicas, em termos culturais ...quando não se respira aqui cultura, onde se dispõe de arte... isto é um espaço... e o facto de nenhuma das crianças ou jovens poder seguir uma carreira artística é pouco importante, mas sem sombra de dúvida, eu sinto e aposto mesmo que qualquer uma destas crianças se entrar em qualquer museu ou espaço que tenha uma exposição de pintura é lógico que vão ter outra sensibilidade e olhar de maneira diferente do que antes de aqui chegarem e antes de trabalharem aqui, estou convicto.*

[...]

João - *Adquirem o sentido crítico. O Guilherme teve uma transformação muito grande, que foi sentida pela própria escola. Já por duas vezes levou trabalhos que aqui realizou para a turma da escola, e apresenta-os à turma e os colegas mostram-se interessados. Explica como fez a tela e como é vir para aqui trabalhar, e a própria professora dele diz que não sabe o que se passa aqui, mas o Guilherme tem evoluído bastante.*

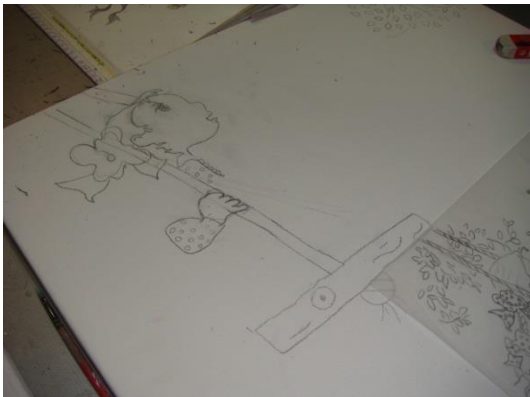
[...]

Agradeço ao Dr. João a disponibilidade que sempre dedicou a esta pesquisa etnográfica.

Anexo IV – Oficina 1

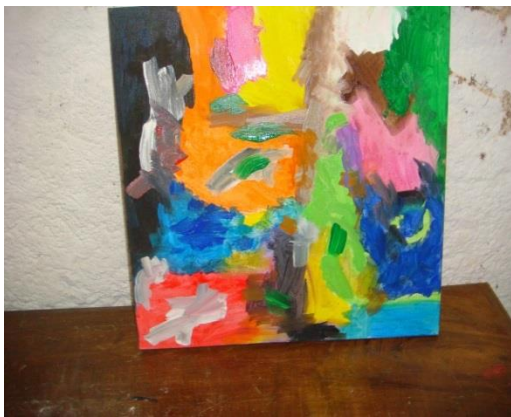
Espaço das artes – oficina 1

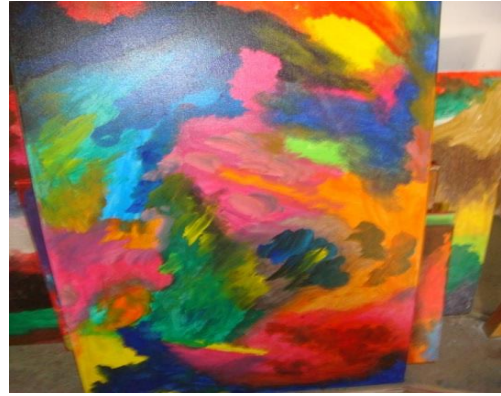






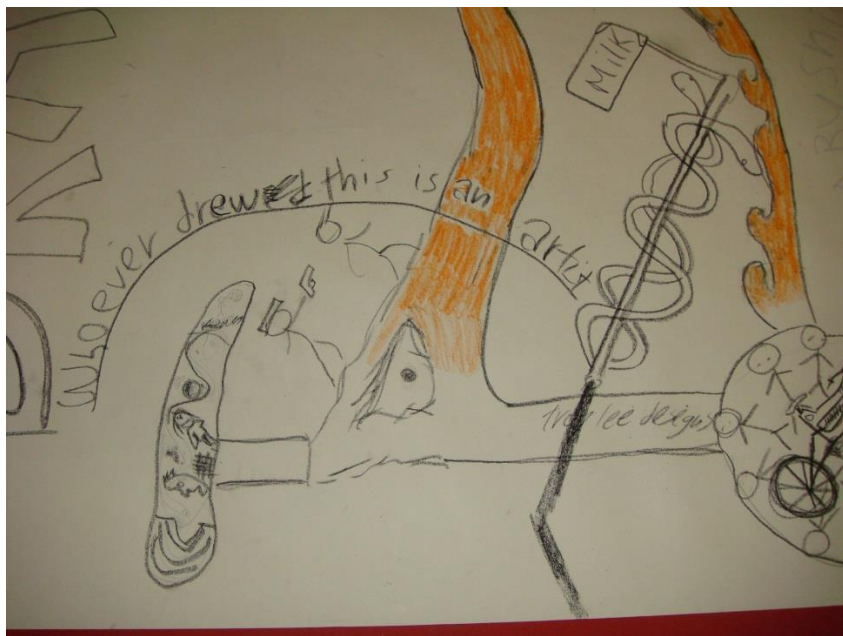






Anexo V – Laboratório de Inglês

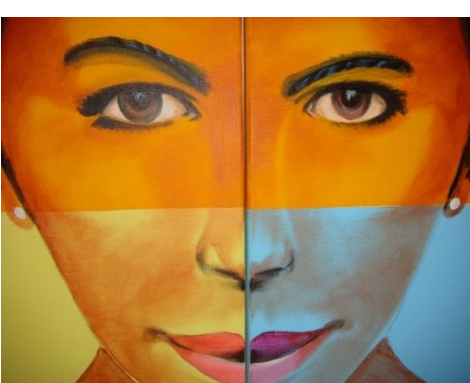
Laboratório de inglês

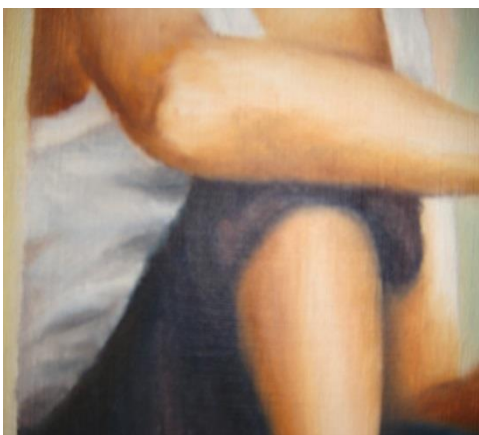
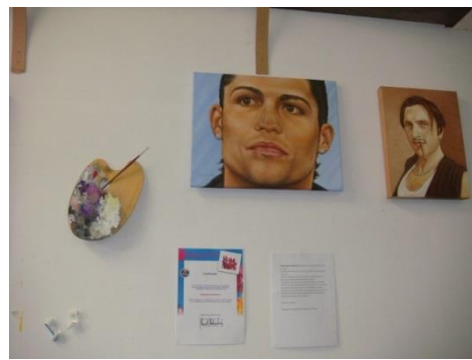


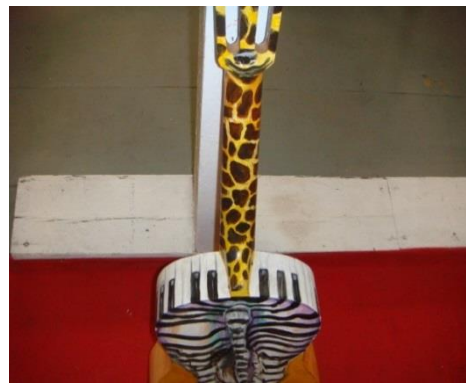


Anexo VI – Oficina dos artistas plásticos e galeria

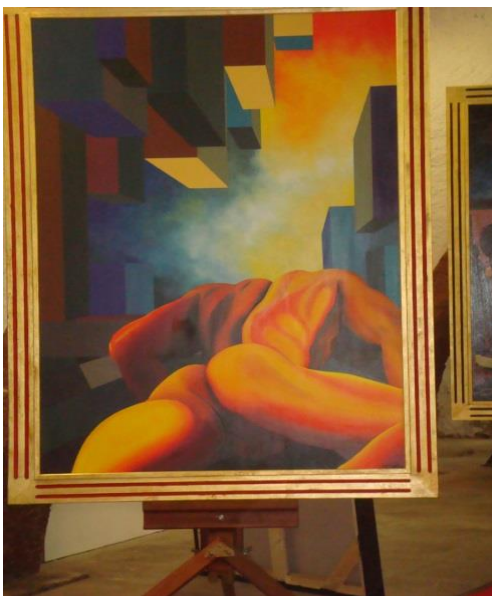
Oficinas dos artistas plásticos e galeria de artes

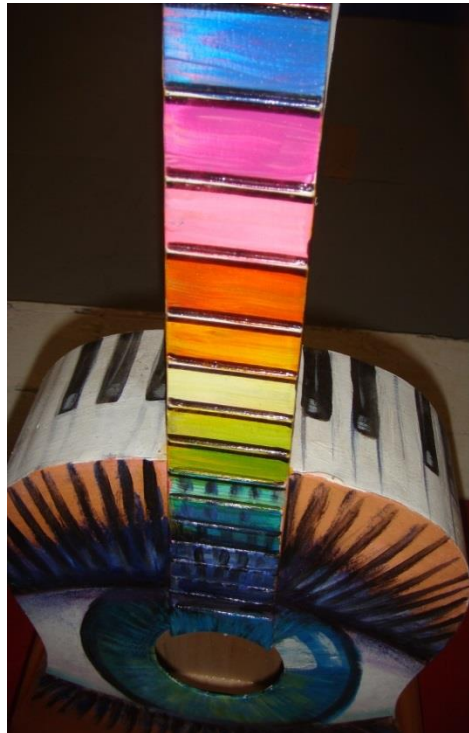


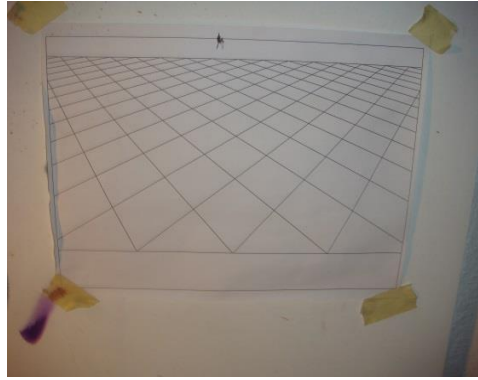












Anexo VII – Exposição

Exposição “Tintas à Solta”

