

CARTOGRAFIAS COLETIVAS

Alexandra Baudouin

FBAUL / CIEBA

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão para a Educação Artística integrada num currículo escolar interdisciplinar onde a expressão livre é central. Esta reflexão resulta da oficina de Expressão Plástica, sob o tema “Cartografias Coletivas”, realizada com um grupo de crianças entre os 8 e os 9 anos, onde se criaram percursos reais e/ou imaginários, projetados da respetiva intimidade, partilhada no grupo.

Esta oficina desenvolve uma experiência estética e artística que se baseia numa metodologia de observação ação participada, que na literatura é apontada como propiciadora do desenvolvimento de uma relação entre: sensibilidade, criatividade, imaginação e curiosidade.

Palabras clave

Mapas. Educação Artística. Luz. Criatividade. Coletivo.

Abstract

This article presents a reflection on Art Education as part of an interdisciplinary school curriculum where free expression is of core subject. This reflection is a result of a visual arts workshop entitled “Collective Cartographies” made possible with a group of children between 8 and 9 years old, with whom real or imaginary courses were charted and shared collectively.

The aim of this workshop was to create an esthetic and artistic experience, based on a methodology that the theory implies to be the driving force of the relationship development between: sensibility, creativity, imagination and curiosity.

Keywords

Maps. Art Education. Light. Creativity. Collective sharing.

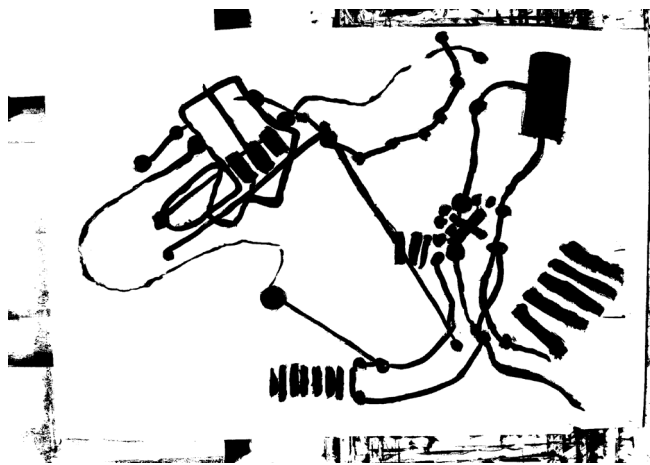


Fig. 1 - Cartografia coletiva.

Introdução

Perante o desafio de escrever este texto estão presentes reflexões para a Educação Artística num Futuro que se aproxima. Pensar o futuro é sinal de inquietude. E que bom sinal, essa inquietude. Cria a possibilidade de sair do nosso lugar de conforto e colocar o pensamento agitado ao serviço da experimentação e da reflexão.

Uma das características da contemporaneidade é a proliferação de imagens, estão por todo o lado, somos ao mesmo tempo produtores e consumidores de imagem (Acaso, 2009). Não será mais possível estar numa condição de espectador passivo. Jacques Rancière refere-se a este assunto da seguinte forma:

“Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também enquanto espectadores que ligam constantemente o que vêem com aquilo que já viram e disseram, fizeram e sonharam. Não existe forma privilegiada, tanto quanto não existe ponto de partida privilegiado. Por todo o lado existem pontos de partida, cruzamentos e laços que nos permitem aprender algo de novo, se recusarmos, em primeiro lugar, a distância radical, em segundo lugar, a distribuição de papéis, e em terceiro lugar, as fronteiras entre os territórios.” (Rancière, 2010, p. 28)

A partir desta reflexão importa pensar e ensinar a interpretar aquilo que vemos. Importa ensinar a ver e a “formar também para a complexidade e para a diversidade” (Lúcio, 2008, p. 26) do que nos rodeia. Interessa prosseguir com a implementação de programas de Educação Artística que sustentem novas práticas durante o desenvolvimento dos indivíduos.

Será importante encontrar espaços educativos que sustentem a curiosidade e a criatividade, onde seja

possível criar transversalidade entre diversas áreas do conhecimento. Neste sentido a educação artística deve estar integrada num currículo aberto a processos onde a expressão da infância se transforma numa linguagem própria (Gonçalves, 1991).

Referentes teóricos

As investigações empíricas realizadas no campo da Educação Artística têm revelado que esta é uma área privilegiada que beneficia a capacidade de expressão, servindo-se de modelos e práticas artísticas que visam promover o desenvolvimento integral do ser humano e o seu entendimento sobre o mundo. (Lowenfeld, 1970; Almeida, 1980; Read, 1982; Munari, 2007; Vygotsky, 2012; Kandinsky, 2013).

Muitos dos modelos que estudaram o desenvolvimento harmonioso da criança continuam atuais (Dewey, 2002; Read, 1982; Delors, 2010) por muito diferente que seja a sociedade contemporânea. São necessárias, contudo, novas práticas para a educação. Práticas que consigam promover o pensamento criativo, com metodologias onde os resultados a alcançar não comprometem o processo, promovendo linguagens diversas ao serviço da expressão livre (Gonçalves, 1991). É necessário criar oportunidades onde os produtos artísticos construídos despertem a curiosidade do meio que rodeia as crianças e os jovens, que neles participam. Práticas em que a construção do conhecimento se estruture no trabalho de projeto. É neste contexto que o ato criativo pode constituir uma forma genuína de experiência estética. Segundo Elliot Eisner:

“As artes podem ter contribuições muito particulares. Entre elas destaco o desenvolvimento do pensamento em contexto artístico, a expressão e a comunicação de formas distintas de significado, um significado que só pode ser transmitido através de formas artísticas, e a capacidade de viver experiências que são ao mesmo tempo emotivas e comovedoras, experiências que se apreciam e valorizam pelo seu valor intrínseco”. (Eisner, 2004, p. 14)

Neste sentido, podemos afirmar que a experimentação, ou seja, investigação através dos métodos da criação plástica pretende trazer um reforço na aquisição de aprendizagens concretas. As experiências plásticas inte-

ressam, não só pelo seu valor intrínseco, mas também como método de investigação.

A importância da relação entre a educação e os instrumentos utilizados no pensamento criativo é manifesto pelo desenvolvimento natural do pensamento divergente: a pergunta, a hipótese e a tentativa de conclusão são valiosas ajudas para o cérebro enquanto trabalhador operativo (Barbosa, 1995).

O pensamento divergente, inerente à criatividade, permite realizar atividades combinatórias (Csikszentmihaly, 1996), entender a existência de variados processos de pensamento para explorar um mesmo ponto de partida. E isto é inato na infância, ou seja, as crianças gostam de explorar e combinar, fazem-no naturalmente nos jogos e nas brincadeiras.

Promover o pensamento criativo na educação permite compreender e respeitar os outros, obtendo ambientes socialmente construídos, possibilita a descoberta da diferença e do entendimento do mundo com base no afeto (Rodari, 2006; Eça, 2010).

Cartografias Coletivas

À luz das reflexões precedentes apresentamos a oficina de expressão plástica “Cartografias Coletivas”, que se articula entre os percursos reais ou os percursos imaginários, projetados de uma intimidade partilhada, por cada aluno, para o grupo.

As descrições emotivas e íntimas do biólogo Charles Darwin (Inglaterra, 1809-1882) reunidas no livro, *A viagem do Beagle* (iniciada em 1831), são de um detalhe quase fotográfico que nos coloca nas suas aventuras enquanto observadores distantes:

“O caminho não atravessa zona alguma de neves eternas, embora haja extensões delas cobertas para um e outro lado. O vento no alto da serra era terrivelmente gelado, mas era também impossível não nos determos ali alguns minutos admirando, uma e outra vez, a cor do céu e a transparência rebrilhante da atmosfera. Era um cenário grandioso: para Ocidente havia um belo caos de montanhas separadas por profundas ravinas.” (Darwin, 2009, p. 286)

A citação anterior evidencia que a descrição de uma viagem implica noções de experiências adquiridas por quem as viveu, e permite a quem ouve a livre associação com experiências pessoais, mesmo que sejam muito distantes das descritas.

A nossa “viagem” inicia-se com um mapa individual que se transforma num mapa coletivo. A palavra mapa é aqui utilizada, não só como metáfora da construção de um percurso individual dentro de um grupo, mas também serve a criação plástica de deslocações, reais ou imaginárias entre diferentes locais.

Esta experiência pretende encontrar orientações e marcas individuais que se interligam na organização de um mapa de grupo: O que há para contar? Para onde querem ir? No final é possível contemplar o que o grupo de alunos desta oficina alcança através de pistas singulares. Os mesmos materiais reunidos de maneiras diferentes permitem outra forma de ver o que no início era semelhante.

Resgatando as palavras da artista portuguesa Lourdes de Castro (Madeira, n. 1930) sobre o seu teatro de sombras: “É qualquer coisa que é só, sem história, fascinante por ser misterioso, apaixonante por ser efêmero” (Silva, 1985, p. 7). Este será o momento fugaz da utilização da luz e da sombra como possibilidade de

tornar mágica a transição do objeto construído para a imagem projetada, uma componente relevante para a observação da ação da luz sobre a matéria.

O desenho automático efetuado a partir de estímulos visuais, por associação de texturas e formas projetadas apenas pelo feixe de luz do retroprojektor para a criação do mapa coletivo, tem reminiscências nas técnicas surrealistas do *Cadavre Exquis*. Um jogo colaborativo, onde todos os elementos de criação são construídos pelo acaso levando à escrita ou ao desenho resultados sem controlo individual. Conforme descrito pelo poeta francês André Breton (1896 – 1966), no Manifesto Surrealista de 1924, as estratégias utilizadas nestes jogos eram “um meio infalível de pôr o espírito crítico em descanso e de libertar plenamente a actividade metafórica do espírito” (Durozoi e Lecherbonnier, 1976, p. 156).

A sequência traçada permite que o observador seja ao mesmo tempo participante possibilitando-o ver de outra maneira, relacionar o que sabe com o que a “viagem” vivida pelo grupo permite ver de novo. Estas experiências, que ao início podem ser perturbadoras, acarretam mudanças que permitem fantasiar, inovar e criar.

Tantos caminhos

A oficina “Cartografias Coletivas”, acima sucintamente apresentada surge com os seguintes objetivos:

- I. Criar um momento contemplativo;
- II. Permitir a construção de conhecimento através da educação artística;
- III. Contribuir para encontrar uma expressão plástica própria num ambiente socialmente construído.

Consideramos que a investigação empírica desta experiência está inserida na modalidade investigação-ação participada, de natureza qualitativa, orientada para um estudo de caso desenvolvido com um grupo de alunos do qual somos professora. Para a recolha de dados foram considerados os produtos visuais individuais e coletivos e ainda as narrativas produzidas pelos alunos. É da análise de conteúdo destes elementos que se apresentam as evidências destacadas na conclusão deste artigo. Foi assumindo um carácter colaborativo, de partilha e interação entre si, que os alunos contribuíram com o seu saber, tendo um papel ativo nas escolhas e direções a tomar, durante o desenvolvimento da oficina “Cartografias Coletivas” (Amado, 2013).

Importa referir que a descrição da oficina que aqui se apresenta foi implementada em formato de oficina de expressão plástica com crianças entre os 8 e os 10 anos, foram realizadas cinco sessões com oito participantes por sessão, com a duração de 60 minutos.

A oficina foi construída com base nos seguintes pressupostos:

- Construção de imagens onde o uso do desenho não é obrigatório;
- Apresentação detalhada da máquina, suas características e funcionamento (retroprojektor);
- Compreender a alteração da imagem através da projecção da luz;
- Investigação e a experimentação plástica;
- Promoção da linguagem oral através das descrições individuais para o grupo;
- Desenvolver competências que promovem a autoestima, a tolerância e a compreensão da existência de diferentes personalidades, através do trabalho de grupo.

Descrever a “viagem”

“Cartografias Coletivas” decorreu no espaço de atelier de pintura da escola e contemplou duas actividades: uma primeira actividade de criação individual dos mapas; e uma segunda actividade que compreendia a pintura coletiva. A oficina começou com a entrada das

crianças no atelier com pouca luz, os seus olhos, que ainda se habituavam à penumbra, encontraram o retroprojektor aceso, apontando para uma grande folha de papel de cenário em branco. Os materiais estavam dispostos nas mesas de trabalho. Para a construção dos percursos individuais em folhas de acetato de formato A4, estavam disponíveis diversos materiais: linhas e lãs, autocolantes de vários formatos, redes, cola, tesouras e canetas de tinta permanente. Os materiais disponíveis foram objeto de escolha livre e com uma utilização partilhada entre todos os alunos.

Explorando os materiais disponibilizados, todos construíram os seus mapas individualmente criando trajetos reais, ou imaginados, que quando terminados mostraram composições de percursos únicos. Durante a intervenção, foi possível observar a entrelaça entre os participantes, que se traduziu em ações a que chamámos de “movimentos facilitadores para atingirem a qualidade pretendida no corte e na colagem dos materiais”.

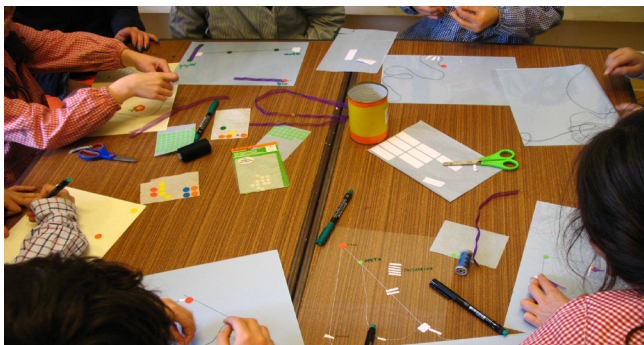


Fig. 2 – Construção dos mapas.

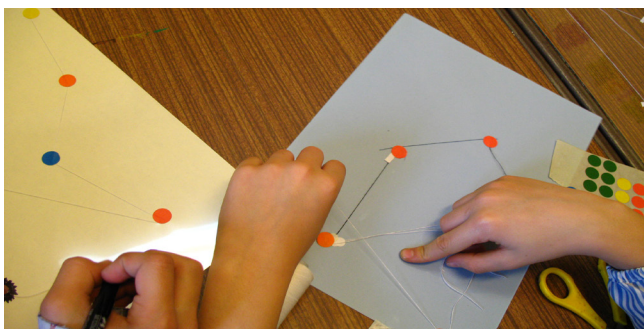


Fig. 2 – Construção dos mapas (detalhe).

Após a conclusão da construção dos mapas apresentou-se a máquina. Desmontou-se o retroprojektor, mostrando lâmpadas, lentes e os componentes internos da máquina. Respondeu-se a todas as questões sobre o funcionamento do retroprojektor. Para explorar a técnica mais adequada para esta máquina todos brincaram livremente em frente ao feixe de luz projetando sombras com o corpo. Foi um momento para risos e jogos de adivinhas sobre as formas que apareciam (Munari, 2007; Baudouin, 2011).

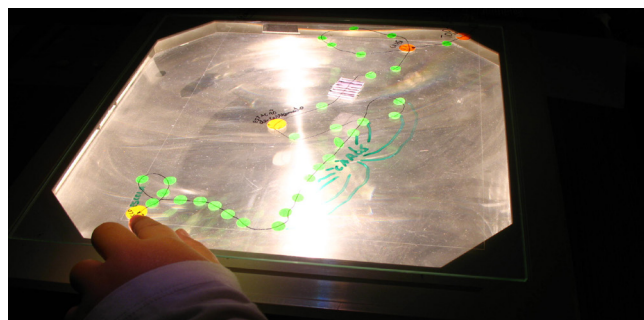


Fig. 4 – Mapa colocado no retroprojektor.

As folhas de acetato foram colocadas uma a uma no retroprojektor que prolongou as imagens dos mapas até à grande folha de papel de cenário fixado na parede. As sombras dos materiais utilizados criaram uma nova imagem, grande, muito grande. As crianças observaram primeiro como a projeção alterava a qualidade inicial dos materiais: o tamanho, a opacidade, a cor e a alteração da imagem em todos os eixos. Cada aluno descreveu a sua localização, real ou imaginária, os materiais que usou e quais os seus locais preferidos. O fragmento textual seguinte ilustra uma porção do discurso de um aluno:

“Vou por aqui por esta estrada. Todas as bolas verdes (Ah! Que engraçado! Que ali na parede estão pretas) são carros, são muitos porque há sempre muito trânsito quando venho para a escola. Aqui coleí umas tiras de papel a fazer de passadeira. É a onde atravesso a estrada, perto da escola...”

As descobertas despertadas pelos materiais foram nomeadas, não só por quem apresentava, mas também pela audiência. Esse diálogo proporcionou que ao longo das exposições das projeções existissem: perguntas, respostas, caminhos que se cruzavam.

A promoção de debate entre todos, encaminhou para a construção de um produto visual que incluía o intercâmbio de ideias e observações. Deste modo, aprende-se a questionar e a criticar com o propósito de acrescentar e encontrar algo novo. Neste sentido e de acordo com Dewey:

“[...] o que é preciso é criar ocasiões em que a criança seja levada a trocar e a deduzir com os outros o seu conjunto de experiências, a informação que detém, de maneira a corrigir e a alargar as novas observações para que as suas imagens continuem a movimentar-se, encontrando assim satisfação e repouso mental em realizações vívidas e tangíveis sobre o que é novo e mais enriquecedor.” (Dewey, 2002, p. 125)

Cada um escolheu livremente uma parte da imagem a desenhar com pincel e tinta, assim como a sua localização no papel de cenário.

O desenho foi simultaneamente exercício e afinação da motricidade e uso do poder expressivo permitindo a fruição de experiências singulares para o coletivo (Dewey, 2002).

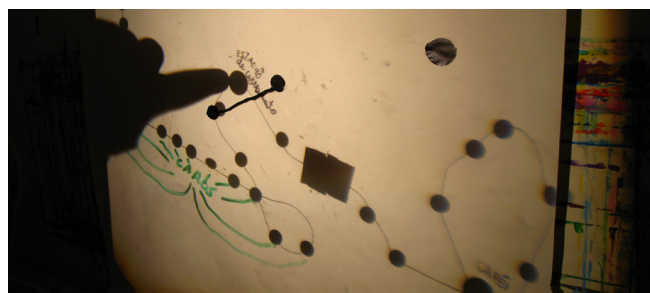


Fig. 5 – Descrição de percurso durante a projeção.

A folha de papel de cenário começou a ficar com um mapa onde o caráter autoral individual foi conquistado pela experiência partilhada do grupo. Como resultado final obteve-se uma nova imagem, uma composição coletiva da projeção dos percursos individuais impressos no papel de cenário.

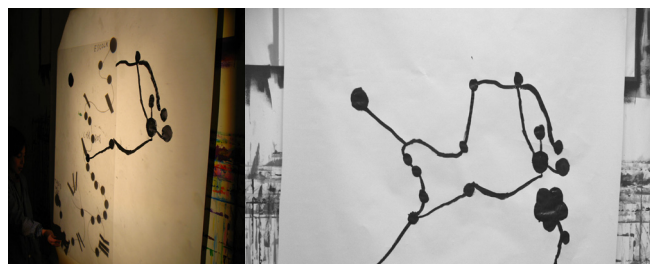


Fig. 6 – Desenho da projeção e Fig. 2 – Resultado final.

Quando a iluminação pontual do retroprojetor deu lugar à luz da sala foi possível contemplar um lugar que reanima o espaço afetivo e quase poético num território produzido por todos. Admirou-se o entusiasmo e as reações de encantamento pela qualidade que todos os alunos encontraram nos resultados finais. Estas representações simbolizam todo o processo de criação plástica, com a “grande vantagem de terem sido realizadas a partir do trabalho criativo das próprias crianças.” (Vygotsky, 2012, p. 119)

Conclusão

Da análise da aplicação prática da oficina “Cartografias Coletivas” e dos produtos que dela resultaram, é possível observar que existiu produção com qualidade estética apreciada pelos alunos. Qualidade que foi demonstrada na descrição oral dos mapas coletivos quando estiveram expostos na escola.

Podemos considerar que os objetivos traçados para esta oficina foram alcançados tendo em conta que:

A penumbra criada pela utilização de um único ponto de luz tornou o momento íntimo e facilitador para as apresentações individuais e permitiu ainda a oportunidade para a contemplação.

A máquina utilizada, mesmo que obsoleta era desconhecida para a maioria das crianças o que a torna inovadora, pelo que a frase da criança: “– A máquina que utilizaste é muito futurista!”. É uma constatação positiva da escolha do retroprojetor como dispositivo mecânico para que o desenho na folha de papel de cenário fosse automático e quase instintivo. Criou curiosidade e gosto pela investigação plástica sendo promotora na construção de conhecimento.

Os alunos reconheceram ser um elo importante no grupo, pelo que foi possível potenciar não só a autoestima de cada criança, mas ainda a importância da expressão individual num coletivo.

Esta oficina possibilitou às crianças que nela participaram, experimentar um fascinante fluxo de emoções numa ação que se deslocou entre o brincar, a imaginação e a aprendizagem (Santos, 2009).

Entendemos que as expressões artísticas devem integrar uma escola onde a criança aprenda pela descoberta, numa aprendizagem em cooperação entre pares, onde o corpo docente seja o seu mediador e que as prepare para serem adultos criativos e responsáveis. A singularidade destas práticas em formato de oficina de expressão plástica, comprovam que a aprendizagem das artes, das expressões e da sensibilidade estética podem ser socialmente construídas ainda que não prescindam de trajetórias individuais. Estas são evidências para uma Educação Artística na escola do século XXI.

Bibliografia

- Almeida, B. (1980). *A Educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Investigação Qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baudouin, A. (2011). *Aplicação de um programa de educação artística: Envolvimento de crianças e jovens em processos criativos “a brincar com a luz criei uma história”*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, não publicada, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Barbosa, A. M. (1995). *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creativity*. Nova Iorque: HarperCollins Publishers.
- Delors, J. (2010). *A Educação ou a Utopia Necessária*. In *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 5-23). Brasil: Sector de Educação da Representação da UNESCO no Brasil.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Durozoi, G. & Lecherbonnier, B. (1976). *O Surrealismo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Eça, T. (2010). *Educação através da arte para um futuro sustentável*. Consultado em 20/01/2011, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v3on8o/v3on8oao2.pdf>
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Kandinsky, W. (1987). *Do espiritual na arte*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Lowenfeld, V. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lúcio, A. L. (2008). *Educação, Arte e Cidadania*. Paredes: Temas & Lemas.
- Munari, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.
- Rancière, J. (2010). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Read, H. (1982). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, J. (2009). *É através da via emocional que a criança aprende o mundo exterior*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Silva, T. (1985). *Teatro de Sombras: Linha de Horizonte de Lourdes de Castro e Manuel Zimbro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa: Dinalivro. (Trabalho original em Russo publicado em 1930).