ARTICULAN

ArtiCULan

Art, Time, Culture, Language

Educação pelas Artes em escolas primárias multilingues

Erasmus+

© ArtiCULan: artistic framework – June 2021 Erasmus+ KA2 - projectcode: 2018-1-BE02-KA201-04684

AUTORES

Universidade de Ciências Aplicadas e Artes PXL, Bélgica

Karen Reekmans

Carla Swerts

Kris Nauwelaerts

Universidade do Porto, Portugal

Joana Cadima

Catarina Grande

Diana Alves

Universidade de Las Palmas, Gran Canária

Elisa Ramón Molina

Fabiola Ubani

Daniela Cecic Mladinic

Ivalla Ortega-Barrera

University de Istambul Cerrahpaşa, Turquia

Tuncer Can

Fehime Nihal Kuyumcu

Irfan Simsek

Edição final

Karen Reekmans, parceiro coordenador PXL Bélgica

Webdesign gráfico

Gert Pellens and Roel Bosmans, PXL Bélgica

Website ArtiCULan

Website ArtiCULan: https://www.articulan.eu/

Universidade de Ciências Aplicadas e Artes PXL, Hasselt (BE): Karen Reekmans, Carla Swerts, Kris Nauwelaerts
Universidade do Porto (PT): Joana Cadima, Catarina Grande, Diana Alves
Universidade de Las Palmas (GC): Elisa Ramón Molina, Fabiola Ubani, Daniela Cecic Mladinic, Ivalla Ortega-Barrera,
University de Istambul Cerrahpaşa (TU): Tuncer Can, Fehime Nihal Kuyumcu, Irfan Simsek

Erasmus+ KA2 ArtiCULan – Art, Time, Culture, Language
Onderwijs vanuit de kunsten in meertalige scholen
Financiado com o apoio da Comissão Europeia Erasmus+

20 de Agosto 2021 170 páginas – format A4
Website: https://www.articulan.eu/
ISBN: 9789076874067
NUR-code: 110

Obrigado por descarregar este recurso.

Este recurso está protegido por direitos de autor e outras leis sobre propriedade intelectual e provém do website www.articulan.eu. É o resultado de um trabalho árduo no âmbito do projecto Erasmus+ KA2 "ArtiCULan – Art, Time, Culture, Language" e foi criado pela Universidade de Ciências Aplicadas e Artes PXL Hasselt (Bélgica), a Universidade de Istambul Cerraphaşa (Turquia), a Universidade do Porto (Portugal) e a Universidade de Las Palmas de Gran Canária (Espanha).

Ao descarregar este recurso, não adquiriu qualquer propriedade intelectual ou direitos de distribuição. Pode utilizar este recurso no contexto de uma sala de aula e pode imprimir este recurso para uso privado. Qualquer outra distribuição, reprodução ou modificação é proibida sem a permissão dos autores. Se partilhar este recurso através de redes sociais ou do seu website, queira incluir a ligação direta à sua fonte, sendo o website www.articulan.eu. Por favor, não distribua a versão PDF do recurso diretamente através do seu website. Obrigado por respeitar as regras de utilização e partilha.

Direitos de Autor 2021 por Erasmus+ KA2 ArtiCULan. Todos os direitos reservados.

Este projecto tem sido financiado com o apoio da Comissão Europeia. Esta publicação reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que possa ser feito da informação nela contida.

PREFÁCIO

ArtiCULan visa ajudar crianças a crescer através da expressão criativa. Este projeto Erasmus+ KA2 baseia-se na colaboração interdisciplinar para atividades multissensoriais e multimodais combinando artes visuais, música, teatro e movimento. Como nos concentramos na educação artística, identidade cultural e interacções qualitativas nas nossas salas de aula multilingues, os resultados da aprendizagem são importantes tanto para o bem-estar como para as competências-chave do currículo. A aprendizagem cooperativa torna as crianças e os professores mais empáticos e responsivos. Eles dão sentido à sua criação em calorosa solidariedade.

O ebook ArtiCULan é o resultado de um projeto de colaboração de três anos entre especialistas em profissionais, investigadores da Universidade de Ciências Aplicadas e Artes PXL (Bélgica), da Universidade do Porto (Portugal), da Universidade de Las Palmas (Gran Canária) e da Universidade de Istambul Cerrahpaşa (Turquia). Desde setembro de 2018 até agosto de 2021, co-criámos um quadro para projetos artísticos e um instrumento de avaliação comum para oferecer às crianças das classes AICL (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua) e refugiados a oportunidade de criar arte. Foram desenvolvidos workshops artísticos numa abordagem baseada no design com escolas primárias locais nos diferentes países participantes.

Neste manual encontrará:
- Enquadramento artístico ArtiCULan
- Instrumento de avaliação comum ArtiCULan
- Workshop artístico ArtiCULan

Todos os eRecursos, incluindo os vídeos dos nossos workshops, estão disponíveis no nosso website https://www.articulan.eu/.

Esperamos que aprecie as deambulações criativas juntamente com as crianças na sua sala de aula!

A Equipa ArtiCULan

ENQUADRAMENTO ARTÍSTICO

Um guia prático para professores do ensino primário

Autores:

Carla Swerts, Karen Reekmans, Kris Nauwelaerts, Universidade de Ciências Aplicadas e Artes PXL, Bélgica

Joana Cadima, Catarina Grande & Diana Alves, Universidade do Porto, Portugal

Fabiola Ubani, Daniela Cecic Mladinic, Elisa Ramón Molina, Ivalla Ortega-Barrera, Universidade de Las Palmas de Gran Canária

Fehime Nihal Kuyumcu, Tuncer Can, Universidade de Istambul Cerrahpaşa, Turquia

Erasmus+

© ArtiCULan: artistic framework – June 2021 Erasmus+ KA2 - projectcode: 2018-1-BE02-KA201-04684

CONTEÚDO DO ENQUADRAMENTO ARTÍSTICO

1. ArtiCULan: uma breve introdução 7

2. Educação pelas Artes 8

2.1 Receita ou roteiro? 8

2.2 Estética e associações 9

2.3 Principais características dos workshops 10

-cíclicos 10

-envolvimento pessoal 11

-imprevisíveis 12

-orientados para o processo 13

-interdisciplinares 13

-avaliação de grupo 15

3. Workshops artísticos: um roteiro com orientações práticas e exemplos 16

3.1 Condições 16

3.2 Fase 1: inspiração 17

3.3 Fase 2: associação/imaginação 20

3.4 Fase 3: experimentação 22

3.5 Fase 4: avaliação/seleção 25

3.6 Fase 5: elaboração 27

3.7 Fase 6: confrontação 29

3.8 Avaliação dos workshops 31

4. Valor 32

4.1 Individualidade e integração social 32

4.2 Um tipo diferente de conhecimento 34

1. ArtiCULan: uma breve introdução

Este quadro artístico é criado como parte do projeto Articulan, um projeto Erasmus + que envolve uma equipa com investigadores da Bélgica, Portugal, Gran Canária e Turquia. O objetivo global do ArtiCULan é desenvolver oficinas artísticas interdisciplinares em salas de aula multilingues e multiculturais.

O enquadramento artístico é desenvolvido como um toolkit para apoiar e ajudar os professores da escola primária na criação das suas próprias oficinas. Oferece diretrizes práticas apoiadas por exemplos tangíveis das boas práticas dos parceiros internacionais. O enquadramento toma o processo criativo como o principal incentivo para um tipo diferente de 'aprendizagem', incorporado na experiência sensorial e pessoal e na criação.

O enquadramento artístico baseia-se na imaginação individual e social como instrumento para fomentar um conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes. Este conjunto abrange uma vasta gama de áreas: desde as capacidades de comunicação e colaboração, integração e intercâmbio cultural e linguístico, até ao desenvolvimento de uma forma criativa e flexível de pensar em que a sensação e o sentimento são tidos em conta. Os processos envolvidos nos workshops podem não ser mensuráveis, mas são observáveis. Um conjunto de características-chave é descrito no capítulo seguinte, e a ferramenta comum de avaliação fornece um modelo mais detalhado para observar e avaliar os processos envolvidos nos workshops artísticos. O enquadramento artístico concentra-se principalmente no próprio processo criativo, fornecendo um pacote inicial bem equipado para a concepção dos workshops, e também um contexto mais amplo que delineia o seu valor no currículo atual das escolas primárias.

O projeto artístico ArtiCULan proporciona às crianças de origens culturais e linguísticas diversas um ambiente seguro para explorar a expressão e interação criativas. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança estipula a importância do respeito pela identidade cultural de cada criança e dos seus pais (art. 29) e a sua liberdade de escolha na língua e cultura também para grupos minoritários (art. 30). O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas #4 sobre Educação de Qualidade inclui a validação das línguas de origem para efeitos de aprendizagem e bem-estar. Dentro desta perspetiva, a União Europeia estabeleceu o enquadramento mais abrangente para a proteção das línguas minoritárias na educação.

As escolas que acolhem o multilinguismo dos seus alunos e que tomam medidas para dar espaço a estas línguas no seio da comunidade escolar são chamadas "Escolas Amigas das Línguas" (Hurwitz & Kambel, 2020). Estas escolas desenvolveram um plano linguístico para se tornarem linguística e culturalmente inclusivas, acolhendo estudantes, pais e pessoal - muitas vezes de origens diversas - para partilhar e adquirir conhecimentos. Neste projeto ArtiCULan utilizamos a expressão e práticas artísticas e culturais como ponto de partida para as nossas oficinas valorizarem perspetivas culturais e línguas culturalmente sensíveis através de processos de aprendizagem que reforcem a coesão social (UNESCO, 2010). É por isso que encorajamos os professores a aplicar uma pedagogia de ensino culturalmente responsável, centrada na consciência, responsabilidade, crenças, abertura dos professores ao respeito e validação da diversidade cultural e linguística (Villegas & Lucas, 2002; Özüdogru, 2018) quando exploram as questões do multilinguismo e do multiculturalismo.

Este quadro pode e deve ser utilizado como um toolkit aberto. Tal como as crianças que participam nos seminários são encorajadas a agarrar-se ao ponto de partida à sua própria maneira, também os professores são convidados a utilizar este toolkit de forma individual. É importante que os professores descubram a sua própria ênfase, com base nas suas paixões e preferências pessoais.

Para além das escolhas pessoais dos professores, as características do grupo de crianças definirão adicionalmente o layout e o decorrer dos seus workshops. As nacionalidades e as origens das crianças na maioria das salas de aula atuais são diversas, o que enriquece as interações durante os workshops. Os workshops oferecem circunstâncias em que as experiências e sentimentos pessoais são abordados, e em que as interações espontâneas têm lugar. Mesmo a comunicação e colaboração não-verbal são possíveis, o que é especialmente valioso para as crianças refugiadas.

2. Educação pelas Artes

2.1 RECEITA OU ROTEIRO?

‘Nos sistemas educativos em que as crianças e os jovens são reduzidos a resultados de testes, em que a sua criatividade é suprimida ou apenas permitida quando produz os resultados "certos", em que não há interesse na voz do aluno e não há espaço para cada aluno descobrir e expressar a sua própria identidade única, as artes têm um papel importante a desempenhar’.
(trad. de Biesta 2020: 58)

O pedagogo Gert Biesta menciona um importante problema com o qual a educação contemporânea está a lidar. Baseia-se frequentemente em sistemas orientados para o produto que são dirigidos para o desempenho. Mesmo nas escolas primárias os resultados dos testes e os resultados pré-determinados dão o mote, e a arte não é uma parte fundamental dos currículos das escolas primárias, como a matemática, a ortografia ou a ciência. A arte é tradicionalmente considerada semelhante aos 'hobbies' extracurriculares que algumas das crianças têm, e não como um tema central de grande importância. Alguns exemplos de formas de arte que são ensinadas nas escolas primárias são o canto, o artesanato e assim por diante. Durante estes exercícios e tarefas, o professor propõe certos padrões. Na forma tradicional de ensinar arte, uma canção deve ser cantada de forma bonita e afinada, por exemplo, e uma obra de croché deve ser feita sem erros. Podemos comparar esta abordagem com seguir uma receita para um bolo. As crianças têm de agir de acordo com uma receita que conduz passo a passo a um resultado final pré-determinado (o bolo "perfeito"). Se o bolo não corresponder ao resultado que o professor tem em mente, podem recomeçar até o bolo corresponder ao exemplo. Esta estratégia-receita é muito orientada para o produto, e o processo que conduz a este produto segue um curso linear e unidirecional. Esta abordagem pode ter o seu valor no ensino de processos artísticos técnicos, mas a criatividade é no entanto relegada para segundo plano.

Além disso, esta abordagem das artes no ensino primário faz com que as crianças - e os próprios professores - acreditem que a arte é algo reservado para os dotados, algo que deve ser executado corretamente, de preferência por artistas profissionais. Esta concepção pode levar à insegurança e ao sentimento de "não se ser bom" em alguma coisa. Este sentimento não é apenas reservado às crianças, os professores também podem reconhecer esta dúvida de si próprios. Alguns de vocês podem não ter a melhor voz para cantar, ou a mão mais firme para desenhar, ou a linguagem corporal mais expressiva para peças de teatro. Contudo, como o historiador de arte e filósofo Herbert Read já declarou em 1943 na sua publicação Educação pela Arte, "não existe o tipo 'artístico'" (Read, 1979: 308). Cada indivíduo tem a sua própria atitude artística, desenvolvida por experiências subjetivas e temperamento, e caracterizada pela espontaneidade e expressão sensorial.

A abordagem-receita à educação artística nas escolas primárias está desatualizada e não está em sintonia com os estudos contemporâneos de arte. Nestes estudos (alimentados pelas ciências sociais e cognitivas) o foco mudou do próprio trabalho artístico para o discurso sobre a arte e as reações que o trabalho artístico provoca no espectador/ouvinte. O significado subjetivo das obras de arte e os processos emotivos e associativos que elas despertam tornaram-se essenciais (Van Heusden, Rass & Tans, 2016).

Naturalmente, esta mudança influenciou o ensino superior artístico. Normas universais e competências técnicas deram lugar a um enfoque nos modos de expressão individuais e nos processos criativos que conduzem a uma obra de arte. Não só o resultado em si, mas a riqueza ramificada do processo, incluindo conceitos pessoais e imaginação, são tidos em conta. Os estudantes de arte não estão a seguir uma receita, estão a navegar num roteiro. Devido às suas diferentes origens e personalidades, partem de diferentes locais neste mapa, percorrendo e utilizando estradas secundárias, traçando o seu caminho e levando consigo o que lhes atrai. Seguem um percurso não linear, no qual as qualidades desta busca pessoal acabam por moldar uma obra de arte.

A importância do processo criativo passou lentamente para o ensino primário, onde as aulas de "expressão criativa" deram um novo e altamente necessário contributo para os currículos da escola primária. Esta 'expressão criativa' parte de uma premissa semelhante: o valor da inclusão da arte no ensino primário não reside no ensino das artes e ofícios impulsionado por objetivos e padrões técnicos pré-determinados, mas sim na utilização da arte e da imaginação como motor para criar uma atitude de abertura, curiosidade, autoconsciência e confiança. Isto só pode ser obtido através do foco no próprio processo criativo, oferecendo aos alunos um mapa no qual podem vaguear livremente, em vez de uma receita passo-a-passo confinante.

2.2 ESTÉTICA E ASSOCIAÇÕES

A abordagem orientada para o processo na educação artística em escola primária não significa que o projeto ArtiCULan considere as competências técnicas ou a estética como não importantes ou desatualizadas. Pelo contrário. As competências e práticas artísticas técnicas são da maior importância em contextos educativos artísticos mais especializados, mas não são primordiais no ensino artístico da escola primária. A estética, contudo, é um ativador importante nos nossos workshops. Este projeto não interpreta a estética como um imperativo baseado em normas culturais ou normas relativas à execução da obra de arte. Baseamo-nos na estética no seu significado original, derivado do termo grego 'aesthesis'; percepção sensorial. Esta é uma compreensão da estética que não compreende o mero formalismo, mas que se enraíza na experiência sensorial e emotiva.

O previamente mencionado Herbert Read descreve a experiência estética como um jogo dialético de contrastes entre percepção e imaginação (Read, 1979: 39). No contexto dos workshops ArtiCULan, esta é uma definição valiosa, uma vez que atribui uma energia de incentivo à experiência estética; uma energia que evoca a imaginação. Esta última ele descreve como "a capacidade de relacionar imagens umas com as outras" (Read, 1979: 44). Esta pode parecer uma definição bastante restrita, mas trata também da forma como estas imagens são combinadas. A imaginação é uma interação muito complexa entre percepção, sentimento e memória; uma actividade associativa e errante, selvagem e irregular (Read, 1979: 44).

As capacidades desencadeantes da experiência estética podem ser consideradas como um importante ativador da aprendizagem, uma vez que oferecem formas de ligar coisas que não estão relacionadas à primeira vista (Vecchi in McClure, Tarr, Marmé Thompson & Eckhoff, 2017: 156). Esta noção de aprendizagem vê o significado como relacional, como uma forma de ligação (Johnson, 2007:10). Esta é uma forma de 'aprendizagem' que não é uma gravação passiva, mas uma procura pessoal de significado através da imaginação. Nesta tomada de consciência da aprendizagem, a reflexão e o pensamento são encarnados, enraizados na sensação e experiência (Johnson, 2007). Estes processos criativos de significação lançam as bases dos nossos workshops ArtiCULan. Eles não representam a arte como uma atividade extraordinária reservada aos dotados, porque os processos criativos estão incorporados na vida quotidiana de todos, embora na sua maioria não estejamos cientes disso.

Os workshops ArtiCULan não querem ensinar arte, querem ensinar através da arte.
Não interpretam a educação artística como educação plástica orientada para o produto, mas como um processo criativo não linear.

Através da estética e associações, induzem modos de criação de significados e experiências artísticas, mas também de auto-reflexão e auto-expressão, de interação social.

2.3 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS WORKSHOPS

Os capítulos anteriores já oferecem esboços para o projecto ArtiCULan. Devido ao objetivo orientado para a prática deste projeto, pode encontrar abaixo um resumo das principais características para os seus workshops.

Cíclicos

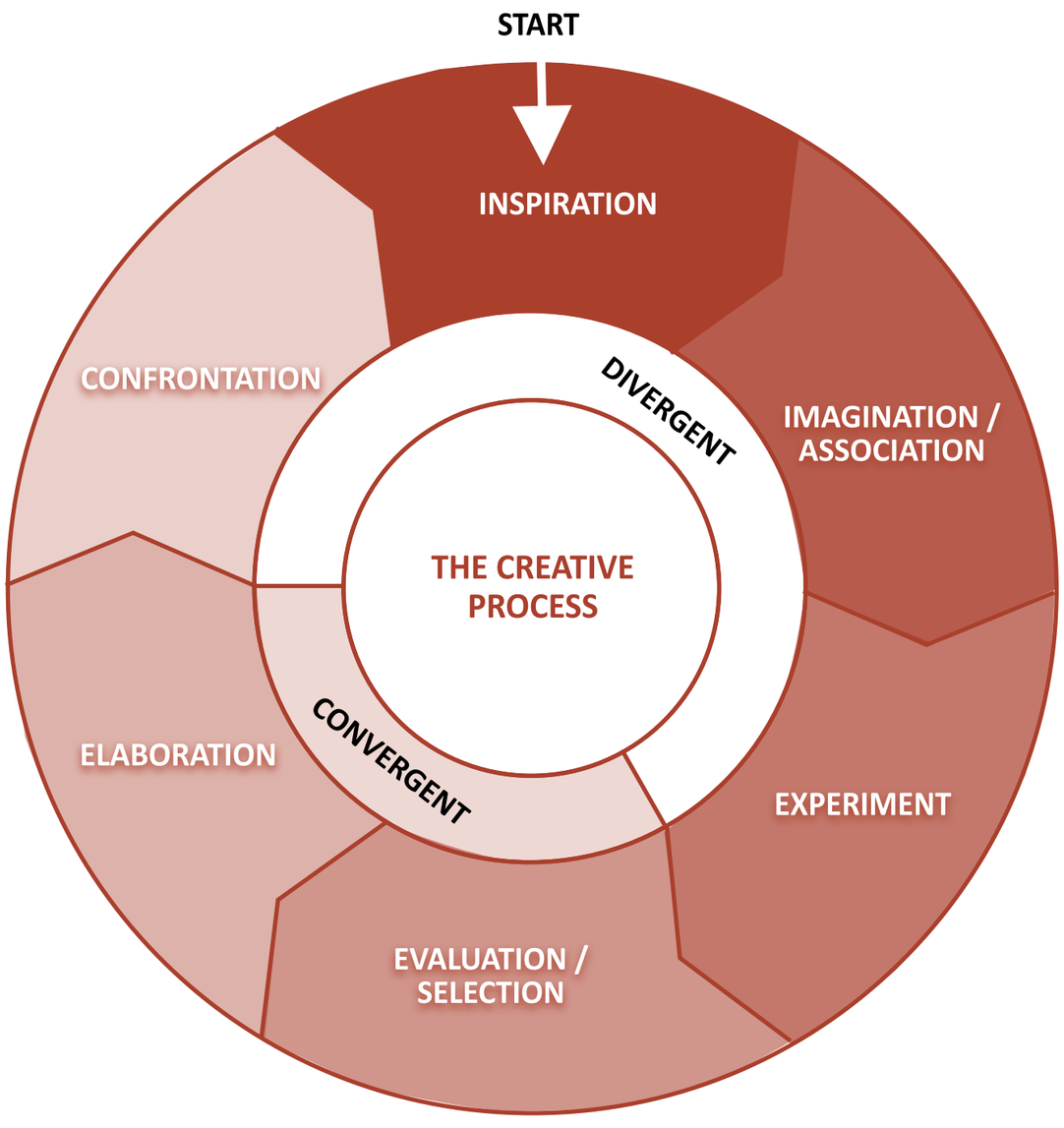

Figura 1: O Processo Criativo ArtiCULan

Cada processo criativo é um movimento cíclico, que lançámos em seis fases diferentes. É claro que estas fases não têm limites rigorosos, e o processo criativo é um processo orgânico que se move em diferentes direções, para a frente mas muitas vezes também para trás ou para os lados. Contudo, a divisão algo artificial em fases consecutivas é necessária para fornecer uma estrutura sobre a qual as classes criativas se possam basear. Os artistas saltarão livremente entre elas, e os professores devem também abordá-las como um meio dinâmico e fluido. Os processos criativos são flutuantes: eles não têm a mesma intensidade o tempo todo. O nível de envolvimento muda. Ao dinamizar workshops artísticos, notará estas mudanças, e não terá de as considerar como problemáticas. É uma característica de cada processo criativo (Glăveanu & Beghetto, 2020).

Os processos criativos começam com uma impressão sensorial inspiradora que aborda a imaginação das crianças. Elas farão associações e ligarão as impressões às suas memórias e experiências anteriores. Várias opções, caminhos ou possibilidades desdobram-se enquanto usam a sua imaginação. A imaginação nunca proporciona um caminho singular; ela cresce ramos como uma árvore. O ponto de partida de um processo criativo é assim um movimento divergente. Quando começam a experimentar depois de formularem ideias, o movimento divergente continua da mesma forma, uma vez que a experiência artística é sempre um processo de tentativa e erro, de provar as diferentes opções, e de descobrir como os materiais e os meios se comportam de formas diferentes.

No entanto, a certa altura, têm de ser feitas escolhas. As crianças levam tempo a refletir sobre as suas ideias e experiências e escolhem em que caminho irão continuar. Tentam reunir a ideia selecionada num resultado final. Isto significa que o movimento divergente é seguido por um movimento convergente, no qual elas se concentrarão na criação de um resultado.

Contudo, quando terminam esta primeira tentativa/resultado, isto não significa que o processo criativo tenha chegado ao fim. Pelo contrário, as crianças refletirão sobre o que fizeram, partilharão as suas experiências, pensamentos e opiniões, e as obras tornar-se-ão parte de um entendimento mais amplo, no qual avaliarão as suas obras face às ideias iniciais que tinham. Os resultados dos diferentes grupos oferecem novas perspetivas sobre estas ideias, alargando as suas visões. Neste sentido, os resultados deste processo conduzem a novas questões, a um novo inquérito, e podem mesmo conduzir a um novo processo criativo. As crianças estão novamente inspiradas.

É desta forma que os artistas profissionais estão a trabalhar. No seu caso, o processo criativo é um mecanismo contínuo - aparentemente interminável - que se sustenta a si próprio. Os artistas profissionais questionam constantemente os seus resultados, confrontando-os com ideias anteriores e com outras, novas e antigas impressões, o que os levará a ajustar, recriar, e produzir novas obras. Evidentemente, nos workshops ArtiCULan, o tempo estabelece limites a este ciclo possivelmente interminável.

O processo criativo que forma a fundação dos workshops é assim um movimento cíclico que vai de um movimento divergente, para um movimento convergente, e termina sempre noutra fase divergente, propondo abertura em vez de encerramento. Este movimento cíclico fornece o fundamento das orientações práticas apresentadas no capítulo 3. Cada fase que aqui é brevemente descrita, será mais desenvolvida nesse capítulo.

Envolvimento pessoal

Os processos criativos requerem envolvimento pessoal. Isto é algo que torna a aprendizagem através de processos criativos radicalmente diferente da aprendizagem 'tradicional'. Na aprendizagem tradicional, as crianças são abordadas de forma mais passiva, e o principal objetivo é a transferência de conhecimentos. Elas podem dar respostas, sem terem de mergulhar no seu próprio eu. Os workshops ArtiCULan abordam os seus sentimentos, associações pessoais, sentidos e corpo. Não pretendem a aprendizagem de um conjunto pré-determinado de conhecimentos; investem na criação de um tipo muito diferente de 'conhecimento'; conhecimento subjectivo, enraizado na imaginação (ver capítulo 4.2). As Estratégias de Pensamento Visual (EPV) são uma ajuda útil para ajudar as crianças a envolverem-se a nível pessoal. As EPV permitem uma reflexão íntima sobre a arte, através da criação de ligações com associações pessoais e memórias em diálogos táteis sobre obras de arte (ver 3.3).

O envolvimento pessoal durante os workshops pode ser visto como evidente por si mesmo. Não é este o caso. "Com abertura vem a vulnerabilidade" diz o antropólogo Tim Ingold (Ingold, 2011: 14). Ao partilharem os seus sentimentos, pensamentos, memórias e até ideias, as crianças colocam-se numa posição vulnerável. É muito diferente de dar uma resposta a uma pergunta "certa ou errada" numa folha de trabalho. Se o seu resultado estiver errado num tal teste, não o levariam muito a peito. Dizer como uma peça de música os faz sentir, ou que memórias lhes vêm à mente ao ver um quadro, é muito mais ousado. As crianças nunca devem ter a sensação de serem julgadas. Não há certo ou errado neste cenário. Trata-se do que lhes parece 'certo'. Descobrir o que lhe parece certo, ou por que é que gosta intensamente de algo, é muito difícil. Exprimi-lo - verbalmente, artisticamente, ou por qualquer outro meio - é ainda mais admirável, e exige sempre que se tome uma posição vulnerável. Como professor, deve fazer com que as crianças vejam como a abertura e a demonstração de vulnerabilidade é um instrumento muito importante para desenvolver a sua autoestima e confiança. Quando se leva em conta a sua contribuição e se valida as suas opiniões, elas sentem-se fortalecidas.

É claro que os workshops não requerem apenas o envolvimento pessoal das crianças. É preciso dar o exemplo para alimentar a sua abertura. Não se pode simplesmente 'instruí-los' para serem abertos. É preciso criar o clima emocional certo, partilhando as suas próprias impressões, levando-as consigo através da sua imaginação, e seguindo-as nos desvios nos seus 'roteiros' também. Como professor, deve estar relaxado, de mente aberta, atento e flexível, disposto a tomar diferentes direções seguindo o input dos seus alunos, em vez de "empurrar" a oficina para uma determinada direção que possa ter tido em mente de antemão. Isto pode não ser muito fácil, porque significa deixar ir o controlo. É muito diferente de uma forma tradicional de ensino com uma estrutura linear. Para nos sentirmos mais à vontade, estamos a apoiar a ideia de co-ensino. Além disso, a interação entre dois ou mesmo mais professores pode ser estimulante para as crianças. Os professores podem exemplificar de uma forma natural possíveis (inter)ações, sem terem de dar instruções às crianças de um modo formal. Para além destes benefícios, o co-ensino oferece melhores circunstâncias para scaffolding (uso de fases progressivas para levar os alunos a uma maior compreensão e autonomia no processo de aprendizagem) e para orientar as crianças. A Ferramenta Comum de Avaliação [https://www.articulan.eu/products/], desenvolvida para os workshops ArtiCULan, aprofunda estas interações que surgem durante os workshops.

Quando as crianças são questionadas sobre associações pessoais, também podem surgir temas incómodos, tais como pobreza, discussões parentais, medo, e no contexto de crianças refugiadas até mesmo perigo real e traumas. Deve-se aplicar uma "pedagogia de escuta". Ouvir, não apenas as palavras, uma vez que ouvir não é algo que se faça apenas com os ouvidos. Precisa dos seus olhos para ver como usam gestos, expressões, para ver como interagem uns com os outros, e precisa de respeito e interesse genuíno em aprender mais sobre as crianças (McClure, 2017:159). Como professor, precisa de ser reativo, em vez de tentar empurrar o curso da turma para uma direção específica. O facto de não haver um 'produto' fixo a ser feito, dá-lhe a liberdade de o fazer.

Imprevisíveis

O aspeto altamente pessoal dos processos criativos torna-os inevitavelmente imprevisíveis. Nunca se pode adivinhar as emoções de alguém, prever as suas reações ou perceber como todos se estão a sentir. Cada indivíduo tem um carácter diferente, memórias diferentes, experiências diferentes, ou mesmo um background cultural diferente. Para além disso, as crianças são ainda mais espontâneas e diretas do que os adultos. Não se pode prever ou controlar as suas reações.

Além disso, um processo criativo tem o seu próprio curso, não linear. As ideias estão a ser ajustadas enquanto se trabalha o tempo todo. Um processo criativo não mostra uma linha reta desde uma ideia inicial até ao resultado final, porque se baseia em tentativas e erros, experiências, repensar o que se fez, ajustar, tentar de novo, inspirar-se de novo, e assim por diante. Como foi dito anteriormente, os processos criativos são divergentes: apresentam-se muitos caminhos, muitas ideias, meios, técnicas, abordagens precisam de ser postos em prática antes de se fazer uma escolha. Mesmo na fase de convergência seguinte, ainda é possível voltar às decisões, voltar ao início e repensar a ideia inicial. Este aspeto, de revisão constante das ações e ideias anteriores, é importante ter em mente ao ler o capítulo 3. Nesse capítulo, as diferentes fases do processo criativo são analisadas separadamente. São apresentadas como uma sequência lógica, mas na realidade, acontece frequentemente que se regressa a uma fase anterior antes de se ir para a seguinte. Um processo criativo é um movimento orgânico e fluido que está constantemente a regressar e a avançar para as fases anteriores e seguintes, como já mencionámos no capítulo 'cíclicos'. As diferentes características estão estreitamente entrelaçadas e reforçam-se mutuamente.

A constante interação entre reflexão e criação faz com que o curso de um processo criativo mude constantemente. A ideia inicial modificar-se-á completamente ou poderá apenas ser alvo de algumas ligeiras alterações: mas é certo que nunca se produzirá o resultado que imaginaram no início. Há serendipidade em todos os processos criativos. O facto de serem imprevisíveis é um ponto forte.

Orientados para o processo

Como referido no capítulo Educação pelas Artes, o objetivo não é criar um resultado pré-determinado. Embora as crianças estejam a trabalhar para um resultado na maioria dos workshops, o resultado em si não é o principal objetivo das oficinas. É apenas uma pedra basilar para uma nova inspiração. A natureza cíclica dos workshops já sugere que não há um fim real, apenas um novo começo. O objetivo é alimentar novos processos artísticos e interações criativas: o processo em si é o objetivo.

Este processo não é uma procura racional e orientada para resultados, mas uma interação versátil e complexa de diferentes aspetos, como a tomada de decisões e a resolução de problemas, a expressão de sentimentos e opiniões pessoais, o pensamento associativo, a expressão criativa, a tomada de riscos, a experimentação de materiais, ... O foco pode ser ligeiramente diferente nos diferentes workshops: cada processo criativo ativa sempre um vasto leque de fatores, mas dependendo do conteúdo, cada workshop pode ter os seus próprios pontos focais. Em todos eles, o intercâmbio entre exploração e expressão é um atributo principal, entrelaçado num contexto de grupo.

O pedagogo Gert Biesta refuta a abordagem orientada para o produto na educação como se segue:
"Em vez de nos perguntarmos o que a educação produz, devemos perguntar-nos o que significa educação. E em vez de nos perguntarmos o que a educação faz, devemos perguntar-nos o que a educação torna possível". (tradução de Biesta, 2020: 57) Esta é uma atitude valiosa a adoptar no ensino de qualquer disciplina.

O pedagogo Gert Biesta refuta a abordagem orientada para o produto na educação, como se segue:
'Em vez de nos perguntarmos o que a educação produz, devemos perguntar-nos o que significa educação. E em vez de nos perguntarmos o que a educação faz, devemos perguntar-nos o que a educação torna possível'. (trad. de Biesta, 2020: 57) Esta é uma atitude valiosa a adotar no ensino de qualquer disciplina.

Interdisciplinares

Cada forma de arte é baseada na experiência sensorial ('estética'), e muitas obras de arte abordam vários sentidos. A arte contemporânea é frequentemente uma combinação deliberada de meios para incitar a uma experiência física multissensorial. Mas isto não é um atributo exclusivo da arte contemporânea. Muitas obras de arte históricas têm a mesma qualidade. Quando se olha para uma obra de arte de Paul Klee, por exemplo, fica-se visualmente excitado, mas a forma como ele está a arranjar as suas linhas tem um carácter rítmico que apela aos seus ouvidos e corpo, quase como uma transcrição gráfica de música; uma partitura musical.

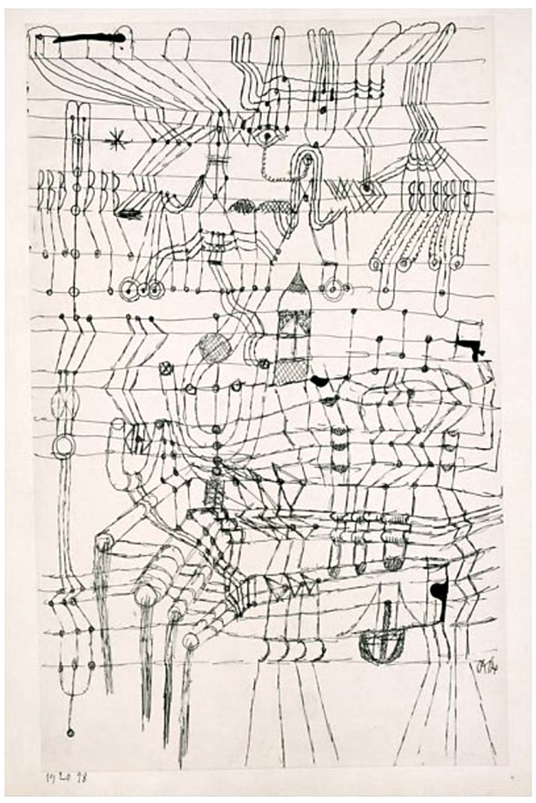

Figura 2: Paul Klee, Drawing Knotted in the Manner of a Net, 1920

Klee também escreve sobre a "sonoridade" das cores (Klee, 1957: 287), e nas suas pinturas abstratas pode ver como os arranjos de formas coloridas criam uma composição melódica. O seu trabalho é um bom exemplo das qualidades sinestésicas da arte. Na arte aborígene nativa, pode ver as mesmas características.

Figura 3: Paul Klee, Ancient Harmony, 1925

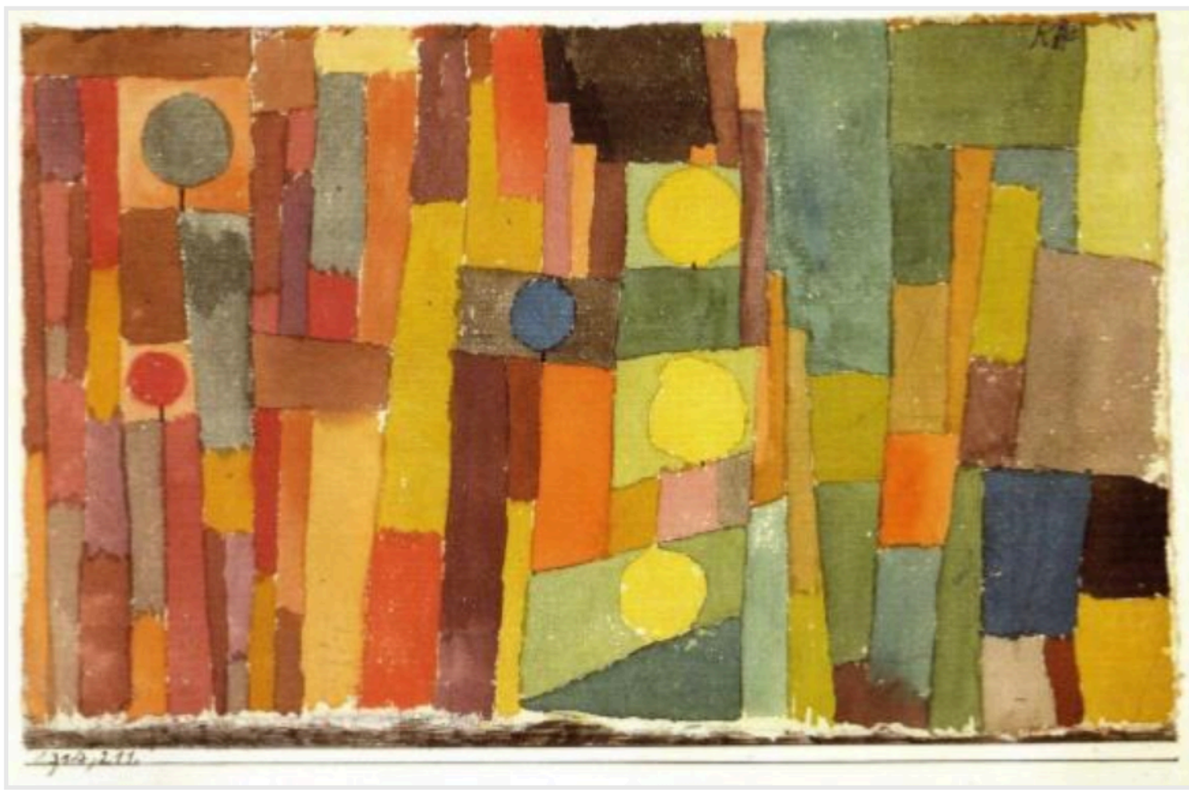

Figura 4: Paul Klee, In the Style of Kairouan, 1914

O mesmo acontece noutros domínios artísticos. Muitas vezes, quando se ouve uma peça de música, quer-se começar a mexer. A experiência estética envolve todo o seu corpo, e raramente se dirige a si apenas a um nível visual ou auditivo. E quando o faz, a sua imaginação ativa os seus outros sentidos através de um processo de associação.

A dimensão multissensorial não está apenas em ação na experiência das obras de arte, mas também na criação. É preciso ter mãos, olhos, ouvidos,... para tocar, moldar, expressar, fazer. Mesmo no simples ato de desenhar um círculo, as suas mãos e os seus olhos estão em diálogo. Tornar as crianças conscientes destas interações entre os sentidos e desenvolvê-los cria uma base forte para um tipo diferente de aprendizagem (ver 2.2 e 4.2).

É evidente que em cada processo criativo a experiência sensorial desempenha um papel chave, e não se trata de domínios separados com cada um deles focalizado. A experiência estética envolve todo o corpo. Deste ponto de vista, os workshops ArtiCULan abordam diferentes domínios artísticos, tais como teatro, artes visuais, música, dança,... e procuram deliberadamente ligações entre diferentes disciplinas e meios de comunicação social. As fronteiras entre os domínios artísticos desaparecem. Mesmo que se possa focar numa disciplina específica quando se cria um workshop, deve-se sempre envolver diferentes sentidos.

Avaliação de grupo

O processo criativo nos workshops é um processo de grupo, o que significa que os processos criativos individuais se misturam para facilitar uma experiência e compreensão ainda mais ricas, levando a uma aprendizagem cooperativa e colaborativa.

As interações complexas e poderosas de um processo criativo partilhado têm objetivos adicionais, ou melhor, consequências, em relação a um processo criativo experimentado individualmente. No processo criativo individual, o foco principal envolve a experiência e expressão individuais. Quando um processo criativo se torna uma experiência partilhada, outros objetivos estão a ser considerados. As crianças ouvem histórias e sentimentos dos outros, trocam ideias e resolvem problemas em conjunto. Precisam de estar atentas aos outros, precisam de estar conscientes do ritmo de trabalho, qualidades e dificuldades uns dos outros. Consequentemente, irão aprender empatia e abertura. Isto não acontecerá sempre sem dificuldade. Ter de lidar com colegas que têm opiniões ou abordagens artísticas diferentes pode ser frustrante. Mas esta 'resistência'; estas discussões, também são valiosas, uma vez que ajudam as crianças a questionarem-se a si próprias.

O facto de precisarem de se expressar constantemente uns aos outros enquanto trabalham, fá-los compreender mais conscientemente o que estão a fazer e a sentir também. Por outras palavras, a par da abertura, empatia, capacidade de comunicação e colaboração, os processos criativos de grupo também oferecem uma compreensão mais profunda do seu próprio processo criativo. A meta-perspetiva fornecida pela avaliação de grupo é valiosa para descobrir e desenvolver modos de pensar sensoriais e flexíveis (ver capítulo 4).

Podemos concluir que o contexto de trabalho num projeto artístico comum proporciona um rico âmbito de possibilidades de aprendizagem. Esta avaliação de grupo é uma vantagem primária dos workshops ArtiCULan. Na Ferramenta Comum de Avaliação pode encontrar o âmbito mais vasto das (inter)ações no trabalho durante os workshops.

3. Workshops artísticos: um roteiro com orientações práticas e exemplos

3.1 CONDIÇÕES

Antes de explicar as diferentes fases dos workshops ArtiCULan, é importante especificar as condições que são necessárias para criar as melhores circunstâncias para que os workshops tenham lugar.

Já demos orientações sobre a atitude do professor no capítulo "envolvimento pessoal", mas também o ambiente em que os workshops têm lugar é da maior importância para criar um clima seguro e convidativo. Um clima emocional encorajador não depende apenas do comportamento do professor, mas também da organização da sala de aula. Muitas vezes são necessárias apenas pequenas mudanças para estabelecer o clima certo, como a criação de um espaço aberto, pondo de lado as bancadas, ou mudando a luz. No entanto, no que diz respeito à experiência estética, os workshops podem também beneficiar das qualidades estéticas do espaço e dos materiais (McClure, 2017: 156; Read, 1979: 215). Os materiais que oferece às crianças, bem como a própria sala de aula, devem convidar à descoberta e interação. Como já mencionámos no capítulo 2, a experiência estética tem uma capacidade desencadeante, encorajando a exploração e a imaginação. Por esta razão, as qualidades estéticas do espaço da oficina podem influenciar as crianças na exploração cinestésica (McClure, 2017: 156). Outro aspeto importante a ter em conta é a capacidade da sala de aula de refletir a diversidade dos seus membros, e este requisito serve igualmente para os materiais selecionados (McClure, 2017: 157 e Chalmers, 1996).

Na maioria dos casos, os workshops terão lugar na própria sala de aula, mas encorajamos definitivamente a experimentar ambientes diferentes. Por exemplo, a natureza e os locais exteriores oferecem também circunstâncias muito estimulantes para processos criativos. É claro que isto nem sempre é possível, e a própria sala de aula também pode proporcionar um bom ambiente, com algumas alterações de acordo com as diretrizes anteriormente mencionadas.

Para além destas condições ambientais, há outros aspetos da organização prática dos workshops que são primordiais. Um deles é dar às crianças o tempo necessário para se envolverem plenamente num processo criativo. Elas precisam de trabalhar a um ritmo que lhes pareça confortável e nunca devem ter a impressão de serem apressadas, ou de terem de 'terminar' algo rapidamente. A pressão do tempo pode impedir certos objetivos do workshop. Como foi dito anteriormente, não se trata de terminar um trabalho, mas do processo em si e de todas as interações e dinâmicas induzidas por este processo. Por conseguinte, é necessário proporcionar às crianças um ambiente adequado e suficientemente grande, e tempo sem pressa (McClure, 2017: 158).

Outro aspeto importante é a necessidade de organizar regularmente os workshops. A repetição é muito importante para que as crianças se habituem a esta abordagem. Cada vez que se sentirem mais confortáveis nas suas interações entre si e com o professor, mais à vontade se sentirão nas suas interações com diferentes meios e formas de expressão. Se os workshops forem organizados apenas raramente, as crianças não beneficiarão com isso. Desenvolver competências em diferentes domínios artísticos, aprender a confiar na sua intuição, articular os seus sentimentos, comunicação e capacidades de colaboração, não se realizam com apenas um workshop. Estas são competências adquiridas através da prática regular. Por esta razão, os workshops não devem ser tratados como uma atividade "extra" que pode ser realizada se ainda houver algum tempo. Têm de se tornar parte da rotina escolar regular para serem eficazes.

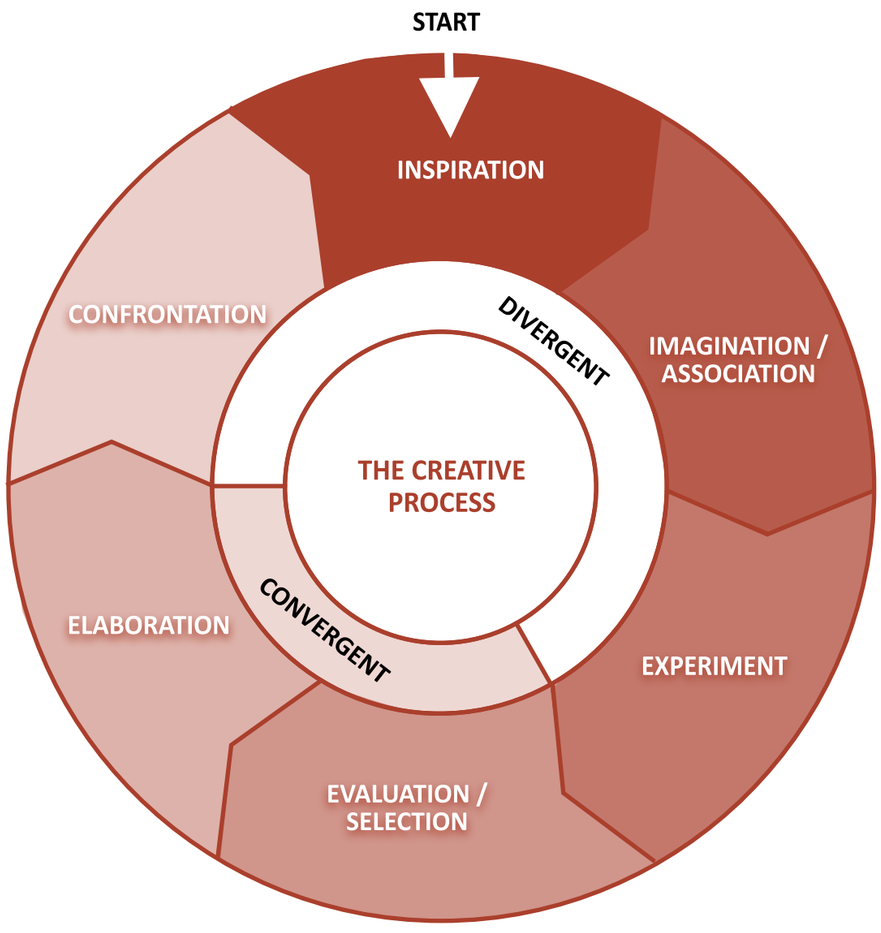

Figure 1: The ArtiCULan Creative Process

3.2 FASE 1. INSPIRAÇÃO

O ponto de partida dos workshops precisa de provocar inspiração. A inspiração pode tomar muitas formas, e é uma sensação altamente individual. No contexto dos workshops ArtiCULan, as impressões sensoriais provaram ser uma fonte valiosa para inspirar as crianças: elas evocam curiosidade e, eventualmente, poderosas interações.

As impressões sensoriais são incentivos à inspiração. Podem até ser pequenas e insignificantes à primeira vista, como ver uma maçã a cair de uma árvore. Isto levou Newton a inventar a sua lei da gravitação. A melhor fórmula para se inspirar é estar atento.

Pode considerar a inspiração como um convite através da experiência estética (ver 2.2) ou uma provocação, muitas vezes através de interações com materiais ou através da participação corporal. A inspiração pode levar a ideias na fase seguinte. A inspiração é um estímulo positivo que pode funcionar a diferentes níveis, não só mental, mas também corporal e emocional.

Naturalmente, nos nossos workshops também incentivamos a introdução de (uma) obra(s) de arte como um incentivo. As crianças já devem ser expostas à arte em tenra idade (Kisida, 2017). Como professor, é livre de escolher qualquer obra de arte de que goste. Pode ser uma peça de música, uma escultura, uma pintura, uma cena de dança ou teatro, ... Pode ter uma semana ou ser pré-histórica, desde que se possa relacionar com ela, e torná-la 'viva' para elas. Estimulamos a utilização tanto de obras de arte do cânone, como de obras de arte desconhecidas e mesmo locais. Esta última opção torna possível talvez até convidar um artista para a sala de aula. Também pode levar os seus alunos consigo para as ruas. Promovemos que as crianças descubram o seu ambiente de um ponto de vista diferente, e que utilizem recursos comunitários. Pode fazer com que elas experimentem a arte do graffiti, museus locais, estátuas, edifícios e histórias locais. Finalmente, é importante mencionar mais uma vez a importância de representar as diferentes culturas nos materiais que escolher. A arte ocidental (história) não é a única. Miniaturas indianas e persas, música árabe, xilogravura japonesa, cerâmica nativa americana, a lista com opções é infinitamente rica. Pode fazer escolhas de acordo com os antecedentes culturais das crianças da sua turma.

Outra opção para inspirar as crianças, para além da introdução de obras de arte, é a provocação imediata através de materiais e meios (argila, fibras, mas também 'materiais' não substanciais, tais como expressão corporal, voz, som, ...). Materiais versáteis e funcionais (por exemplo, uma caixa, paus de diferentes tamanhos) podem ser um bom ponto de partida, uma vez que convidam as crianças a explorar de muitas maneiras diferentes. Quando o fizerem, certifique-se de que se sentem à vontade para escolher os materiais de que gostam, e deixe-as sentir que não existe uma forma única ou "certa" de utilizar um material, várias abordagens são possíveis.

Quaisquer que sejam os materiais ou meios que escolher para os inspirar, é essencial convidar as crianças a interagir e explorar fisicamente o(s) trabalho(s) artístico(s) ou material(ais) escolhido(s). Sentir, ouvir, tocar e utilizar meios e materiais faz com que estes materiais e obras de arte sejam animados. A interação entre experimentar esteticamente uma obra de arte (ou material) e interagir com ela é o principal objetivo desta fase. As crianças precisam de descobrir que a experiência estética não é uma questão de mera observação, mas um convite. Não se trata de um monólogo de sentido único em que a obra de arte "fala" a um sujeito passivo. Elas precisam de descobrir que a experiência artística é sempre um diálogo. Esta noção é essencial para compreender a premissa do ArtiCULan de que a criação do conhecimento (e subsequentemente também da educação) não é uma forma de recepção passiva, mas processos que requerem um envolvimento ativo e pessoal - mesmo físico (ver capítulo 4.2).

Durante esta fase, a atitude do professor desempenha um papel crucial no sentido de criar um clima emocional caloroso. Ao mostrar entusiasmo e envolvimento (físico), convida as crianças ao mesmo nível de envolvimento ativo. Mesmo ao mostrar uma obra de arte num livro ou num ecrã, é necessário dar vida à obra de arte, falando vividamente sobre os aspetos da obra de arte que o afetaram, a um nível sensorial e talvez até emocional.

EXEMPLOS DAS NOSSAS BOAS PRÁTICAS:

1. Ouçam a nossa história

Neste workshop, o ponto de partida é a música e os próprios adultos (professores). Eles movem-se e dançam, e convidam as crianças a juntarem-se a eles. Este exemplo mostra como a interação imediata (expressão corporal, som) pode provocar as crianças. Nem sempre é necessário introduzir uma obra de arte no início do workshop.

2. Kandinsky

Neste workshop, a provocação é realizada através da apresentação de um quadro do pintor e com o uso da expressão corporal e jogos com a palavra Kandinsky e movimento associado.
A informação sobre o pintor é narrada pelo adulto, sempre associada ao movimento corporal, permitindo às crianças exprimirem emoções diferentes. Este é um bom exemplo de deixar as crianças experimentarem a arte, não como um monólogo de sentido único, mas como um diálogo, exigindo mesmo um envolvimento físico.

3. Ângelo de Sousa

Neste workshop, as crianças são convidadas a explorar o trabalho do pintor através do movimento, utilizando o corpo no espaço. Subsequentemente, são convidadas a realizar uma atividade de grupo com o objetivo de promover não só a possibilidade de a criança experimentar esteticamente a obra do pintor, mas também de interagir com ela - as crianças realizaram movimentos corporais inspirados na imagem escolhida (obra do artista). Este é um bom exemplo da utilização desta fase para criar uma experiência multidisciplinar.

4. nundação e fuga

As crianças fecham os olhos para ouvir com mais intensidade. Pode ser uma abordagem valiosa para "desligar" certos sentidos e ativar os outros. Fechando os olhos também as torna curiosas e excitadas: estabelece o estado de espírito certo. As crianças concentram-se na compreensão oral ao ouvirem uma canção de rap inglesa de Alex Cottenham. Exprimem o que pensam ter ouvido, e sentem-se orgulhosas quando compreendem. A aquisição da língua torna-se parte de um diálogo ativo sobre uma peça de música de uma forma natural. Fazem associações com as suas experiências pessoais. Enquanto as crianças estão a ouvir, há interações físicas entre as crianças, criando laços. Uma rapariga está a fazer tranças no cabelo de outra rapariga, por exemplo. Isto não aconteceria num contexto 'normal' de sala de aula, mas aqui não é perturbador, pelo contrário. Tem um efeito positivo sobre a atmosfera: todos se sentem relaxados e estão, no entanto, atentos.

5. Inundação e fuga

O professor está a usar o seu corpo de forma expressiva para dar instruções. O seu entusiasmo constitui um exemplo para os alunos. As crianças têm de imaginar que são água: um tipo diferente de inspiração, através da expressão corporal imediata. O professor está a acrescentar mais pormenores à sua imaginação, passo a passo, graças ao Storytelling de Resposta Física Total ("Total Physical Response Storytelling"): "esbarramos com animais na água" e assim por diante. A sua imaginação está a levá-los cada vez mais longe enquanto utilizam o seu corpo. É uma experiência partilhada: eles apoiam o movimento e envolvimento corporal uns dos outros.

Os professores culturalmente responsivos precisam de estar conscientes de que o pensamento, a atuação e o ser de todos são influenciados pela língua, cultura e estatuto social. Isto significa que o professor está consciente da sua própria perspetiva cultural e encoraja a troca de pontos de vista. Ele tem de integrar a cultura no ensino, pois a cultura é responsável por enquadrar o nosso pensamento (Coyle, 2099). Ele precisa de conhecer a identidade cultural e os antecedentes pessoais das crianças (Premier & Parr, 2019) e baseia-se em várias experiências culturais com que as crianças vivem para melhorar a compreensão dos alunos sobre o significado e o uso das culturas (Eliott, 1990). O principal objetivo desta abordagem é encorajar o desenvolvimento de conhecimentos sobre si próprio e a relação do próprio eu com a própria cultura (Elliot, 1990).

3.3 FASE 2. ASSOCIAÇÃO/IMAGINAÇÃO

A fase 1 e a fase 2 estão estreitamente enredadas. A energia de incentivo da experiência estética (fase 1) desperta a imaginação (ver fase 2) e instiga ideias. Pode estimular este processo da seguinte forma.

Fazer uma obra de arte ou um objeto vivo e impor o voo errante da sua imaginação, significa procurar ligações com os seus ambientes. Pode fazê-lo envolvendo artistas ou obras de arte locais, mas também é importante ter em conta as suas próprias experiências e memórias: dirigir-se às crianças a um nível pessoal. Para o fazer, pode aplicar Estratégias de Pensamento Visual. Isto significa fazer perguntas, tais como:
- ‘Já alguma vez ouviram um som como este? Onde?’
- 'Onde veem este som no vosso desenho?'
- 'Esta forma abstrata lembra-vos alguma coisa? Podem falar-me sobre isso?'

Depois disso, está a parafrasear os seus contributos, fazendo as outras crianças refletirem sobre os mesmos. Não está a dirigir a conversa, mas sim a gerir, aberto à ambiguidade. Pode fazer mais perguntas e permitir que as crianças se interroguem umas às outras, abrindo um diálogo. Durante esta fase, torna-se ainda mais importante estimular a interação em grupo e a criação de laços entre as crianças. Para poderem trabalhar em conjunto na fase seguinte, precisam de comunicar e partilhar as suas ideias mais cedo. Quando as crianças dão respostas diferentes e partilham as suas histórias pessoais, é possível procurar ligações e articular as ligações entre elas. Deve também afirmar ativamente o seu variado contributo e explicitar o valor de ter ideias e histórias diferentes, para criar uma atmosfera aberta e empática, mas também com atenção à integração multicultural. Uma multiplicidade de associações evoca uma multiplicidade de abordagens e possibilidades na fase seguinte.

As Estratégias de Pensamento Visual ajudam as crianças a confiar nas suas próprias observações e despertam interações de colaboração. As EPV baseiam-se na observação e na participação verbal, como ponto de partida que ajuda a falar de uma obra de arte sem medo. Incitam a um processo de associações pessoais. As impressões sensoriais (fase 1) e as memórias e associações pessoais (fase 2) atuam como os principais incentivos à criação artística (as fases seguintes).

EXEMPLOS DAS NOSSAS BOAS PRÁTICAS:

1. Ouçam a nossa história
As crianças procuram relações com o seu ambiente considerando as suas próprias experiências anteriores através do desafio colocado no workshop - atribuindo sons aos seus próprios nomes utilizando objetos musicais.
Depois disto, são convidadas a fazê-lo novamente com o instrumento musical que criaram com o desafio de mostrar todos os sons que o instrumento permite.
As crianças são abordadas a um nível pessoal.

2. Ângelo de Sousa
Através da orientação de adultos, foi possível estimular a interação entre o grupo de crianças. As crianças comunicaram e partilharam ideias sobre a atividade. Os professores orientaram estas interações.
As crianças estão a fazer associações e a experimentar diferentes opções após a sua própria experiência.
As crianças são transportadas de acordo com os seus sentimentos com total liberdade.

3. Inundação e fuga
O professor pergunta sobre as associações dos alunos quando ouvem a palavra "inundação". As crianças dão contributos diferentes. "O que acontece quando há muita água, quando a água começa a flutuar, conhecem uma palavra para isto? O que fariam? Como reagiriam?': estas são algumas das perguntas que o professor faz para iniciar o diálogo. O professor está a repetir o seu contributo: 'Ouço isto', 'Ouço aquilo'. Isto está a reforçar o envolvimento das crianças.

O professor pergunta sobre as associações dos alunos quando observam pinturas, por exemplo, Hokusai. Este fragmento consiste num diálogo ativo sobre obras de arte utilizando EPV. Também se pode ver a aquisição da linguagem de uma forma muito natural: o professor está a corrigir os erros das crianças apenas repetindo-os, em vez de fazer uma observação sobre o assunto. Isto cria interações ricas, porque o professor usa perguntas abertas por curiosidade e responde ao input dos alunos.

Os professores culturalmente responsivos são responsáveis por respeitar a diversidade linguística na sala de aula. Integram valores, experiências e crenças da vida das crianças em tarefas desafiantes e significativas para construir o conhecimento em conjunto. A fim de desenvolver sensibilidade e compreensão, é importante que os professores proporcionem oportunidades e estímulos adequados para encorajar as crianças a pensar, sentir e expressar-se naturalmente (Immordino-Yang, Darling-Hammond & Krone, 2018). Além disso, as crianças refugiadas precisam de apoio e confiança extra, porque algumas atividades podem desencadear memórias traumáticas (Premier & Parr, 2019).

3.4 FASE 3. EXPERIMENTAÇÃO

As instruções devem ser trazidas de uma forma convidativa e não exigente. É importante encorajar múltiplos ângulos de abordagem e fazê-los sentir que não estão a trabalhar para um resultado fixo. Pode fomentar isto das seguintes formas:

- Dar-lhes escolhas. Isto significa oferecer-lhes opções: deixá-los escolher entre vários materiais ou meios de expressão. Alguns sentir-se-ão mais confortáveis com o desenho, outros com o fazer música ou expressar-se fisicamente. Deixá-los escolher o seu modo de expressão artística afirma a sua força individual e influencia a dinâmica de grupo.
- Não é necessário mostrar exemplos de resultados finais. Se o fizer, mostre vários resultados em vez de um, para tornar visível uma vasta gama de opções. As crianças nunca devem interpretar os resultados mostrados como um 'exemplo' que têm de tentar copiar. Devem começar as suas experiências com uma mentalidade aberta.

É importante ter em mente que esta fase é experimental. O objetivo é conhecer um material ou uma forma de expressão de um modo mais intenso e pessoal. O objetivo é assim explorar, em vez de produzir um resultado estético. Um desenho emerge gradualmente: através da experiência e da tentativa e erro, as qualidades expressivas de um material são descobertas e aplicadas.

As crianças ajudar-se-ão e estimular-se-ão umas às outras. Além disso, deverá orientar e ajudar as crianças nas suas explorações (verbal e fisicamente). Isto significa ajudá-las quando se deparam com um problema prático ou conceptual, mas também confirmar as suas ideias e ações. Elas têm a capacidade de resolver os problemas por si próprias; deve ajudá-las a crescerem conscientes deste poder. O professor atua como um guia que apoia as suas ideias, fornecendo diferentes ângulos e encorajando as suas experiências. É claro que pode ter as suas próprias ideias sobre como as experiências podem evoluir em determinadas direções, e é um desafio dar ajudas e pistas às crianças sem mencionar as direções que lhe vêm à cabeça. É muito importante que as crianças assumam elas próprias a liderança e que desfrutem desta fase de experimentação com materiais e ideias. Algumas delas, contudo, podem sentir-se menos seguras e até hesitarão em começar. Dê-lhes tempo para olharem para os outros - cada criança pode trabalhar ao seu próprio ritmo.

EXEMPLOS DAS NOSSAS BOAS PRÁTICAS:

1. Ouçam a nossa história
Os adultos encorajam diferentes abordagens na atividade deste workshop, tornando possível o desenvolvimento de diferentes e únicos instrumentos musicais. As crianças sentem-se livres para explorar os materiais de forma independente.
As crianças nesta atividade apoiam-se mutuamente e o adulto dá orientação, expandindo e elaborando as ideias da criança, quer física quer verbalmente. Algumas crianças conseguem resolver os problemas por si próprias e o adulto age apenas como um guia, encorajando as suas experiências. São dadas orientações aos alunos, mas são deixadas opções à sua escolha. Em qualquer altura, os alunos decidem o que fazer. Podem explorar livremente.

2. Cesar Manrique
Com base nas observações feitas ao longo da sessão das EPV, o professor sugere que se movam como se estivessem a brincar com o vento. Há um forte envolvimento físico nesta abordagem multidisciplinar. O professor aponta várias dicas sobre como os alunos devem deixar-se sentir como o vento. As crianças sentem que estão apenas a brincar. Esta mentalidade é boa para deixar fluir a criatividade.
Os alunos estão a ensaiar e a sentir de acordo com as sugestões do professor. Eles exploram as possibilidades do seu corpo.

3. Kandinsky
As crianças portuguesas são convidadas a descobrir as formas representadas num quadro de Wassily Kandinsky no espaço, procurando assim 'interpretar' o quadro e fazer a sua representação através do desenho.
O papel do adulto é o de promover o envolvimento das crianças através do modelo que ele/ela desempenha, dando vida à obra, quer através do movimento corporal, quer através do registo gráfico, encorajando as crianças a seguir o adulto.

4. Inundação e fuga
A criação da cidade inundada mostra uma abordagem muito divergente entre os alunos, embora tivessem as mesmas diretrizes: criar casas para fazer uma cidade. Uma criança não está a construir uma "casa" ocidental tradicional. É óbvio que tem uma ideia muito diferente do conceito de 'casa', do que outra criança nas traseiras que está a fazer uma casa com um telhado pontiagudo e janelas típicas (que ela está a cortar com uma tesoura). Mais uma criança em primeiro plano está a experimentar materiais e formas, sem ter uma casa tradicional na sua mente que quer construir. Ela está a trabalhar de forma realmente independente e está muito ocupada com o seu trabalho. Uma criança nas traseiras é mais dependente e pede feedback ao professor em várias ocasiões. Não só nas suas criações, mas também nas suas necessidades pedagógicas, os alunos são muito diferentes. Ver e dar poder a estas diferenças é uma das tarefas do professor.

<u>5. Inundação e fuga</u>

Os professores estão a mostrar o drama e a atividade de movimento através da expressão e interação corporal: eles estão a fazer ondas juntos. É uma forma agradável de instruir, e prova o valor do co-ensino. No entanto, dois alunos estão a ter uma abordagem muito diferente sobre esta atividade. Eles não estão a tentar fazer ondas, mas sim a brincar e a desafiarem-se fisicamente um ao outro. Torna-se como uma peça de teatro em que se experimentam um ao outro. Acham que é excitante e mostra uma forte ligação entre os dois. Este fragmento mostra como as crianças podem ter as suas próprias ideias sobre as actividades sugeridas. Se isto não se enquadrar necessariamente no contexto temático do workshop, isto não significa que não possa ser valioso.

<u>6.. LarCoração</u>

As crianças ouvem os sons da barriga e do coração do seu amigo. Tentam reproduzir este som e explorar movimentos que combinam com este som. O professor dá impulsos encorajando-as a introduzir diferentes partes do corpo no movimento. As crianças refletem sobre a diferença entre os sons e os movimentos. Falam sobre a variação de som e movimento para a barriga versus o som repetitivo para o coração.

Os professores culturalmente responsivos estabelecem grandes expectativas para todos e acreditam que a escola partilha a responsabilidade de dar aos alunos maiores oportunidades na sociedade. As escolas podem facilitar este processo, desafiando as crianças a utilizar todo o seu potencial e a alcançar uma aprendizagem profunda (Meyer et al., 2015). O professor escolhe atividades estimulantes que encorajam a ligação e o envolvimento e reforçam o clima positivo da sala de aula (Cadima, Verschueren, Leal & Guides, 2016). As atividades assentam no que as crianças já sabem e podem fazer. O professor faz perguntas abertas para provocar a interação e repensar ideias.

Quando o professor nas salas de aula multilingues se concentra na auto-aprendizagem ativa em interação com os seus pares, as crianças sentem a necessidade de comunicar numa língua comum (Kuyumcu, 2012). Durante o workshop, as crianças têm múltiplas oportunidades de partilhar o que sabem. O rico contributo de vários domínios da educação artística garante um elevado grau de propriedade tanto do processo criativo como linguístico (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck & Ting, 2015; Reekmans, Nauwelaerts & Roden, 2017). Colaborar num objetivo comum e dar às crianças autonomia para discutirem e se ouvirem mutuamente, gera mais autoconfiança para resolver problemas complexos (Farokhi & Hashemi, 2012; Meyer et al., 2015). O professor dá apoio ao ensino entre pares e motiva os alunos a partilharem ideias e a trabalharem em conjunto (Premier & Parr, 2019).

3.5 FASE 4. AVALIAÇÃO/SELEÇÃO

Após uma fase de abordagens divergentes, enquanto se experimentam ideias e materiais (individualmente ou em grupos mais pequenos), é importante criar espaço para um momento de reflexão com todo o grupo. As crianças refletirão sobre as suas ideias e abordagem enquanto o processo continua, pelo que ainda têm a oportunidade de ajustar as decisões ou mesmo de escolher direções diferentes, pois são inspiradas pelo trabalho de outros. Articular as suas escolhas e ações cria inevitavelmente a consciência do processo criativo que estão a viver. Esta fase estimula assim o seu conhecimento metacognitivo, não só ajudando-os a refletir sobre as suas ideias particulares, mas também num sentido mais amplo, dando-lhes a oportunidade de olhar para o seu processo criativo à distância.

Como professor, deve ajudar os alunos a interrogarem-se a si próprios e uns aos outros.
Está também em posição de fazer perguntas. Ao fazer perguntas, esta fase de avaliação torna-se uma fase de auto-avaliação. Deve ajudá-los a tomar consciência de certas qualidades e - se necessário - talvez riscos. Não é necessário avaliá-los.

Aqui estão algumas ideias:

- Pode perguntar sobre o ponto de partida, sobre o que os inspirou mais.
- Também é importante falar sobre as escolhas que são feitas (relativamente aos materiais,...) e por que são feitas.
- Também se pode perguntar quais das ideias partilhadas foram escolhidas, e quais as ideias que foram/estão a ser substituídas? Quem é responsável por que parte, e como é que as diferentes partes se fundem? Deixá-los pensar sobre estas questões melhora as suas competências sociais e também induz o conhecimento metacognitivo.
- Pode ser bom informar se certas dificuldades ou coisas inesperadas ocorreram, e como estão a lidar com elas.
- Deve-se perguntar definitivamente se as crianças estão satisfeitas com os seus resultados. (Sim, por que razão? Não, porquê? De que parte do seu trabalho gosta mais?)
- Por último, pode perguntar quais são os próximos passos. (O que é que vai fazer a seguir? Quem se encarregará de quê? De que materiais precisa para isso?)

Esta fase de avaliação e seleção não tem certamente de ser uma fase exclusivamente verbal. É importante que as crianças toquem, sintam, ouçam o trabalho dos outros. Quando estão a contar algo sobre o seu trabalho, devem fazê-lo de uma forma tangível, não só explicando verbalmente, mas também mostrando o que querem dizer.

A fase 4 é a fase em que o movimento divergente se torna um movimento convergente. Uma multiplicidade de abordagens é discutida e deliberada, e são feitas escolhas relativamente à elaboração posterior do trabalho artístico.

EXEMPLOS DAS NOSSAS BOAS PRÁTICAS:

1. Ouçam a nossa história

No centro da sala encontram-se diferentes materiais acessíveis a todas as crianças. O grande grupo organizou-se agora em seis pequenos grupos. Cada criança, interagindo com os seus pares e o adulto, constrói o seu instrumento musical e experimenta os sons que produz. As crianças reformulam e desenvolvem os seus instrumentos enquanto partilham questões, sugestões com os seus pares.

No contexto das salas de aula multilingues, a comunicação não-verbal é ainda mais primordial.

Para estimular a interação, professores culturalmente responsivos aplicam a técnica de andaimes. Os professores responsivos procuram diferentes formas de fazer perguntas abertas e autênticas para mostrar interesse por pura curiosidade (Willemsen, 2020). As crianças são encorajadas a utilizar as línguas artísticas do workshop para demonstrar a sua compreensão de diferentes maneiras (Meyer et al., 2015). Apelando a múltiplos estilos de aprendizagem e convertendo novas informações em imagens mentais, os estudantes podem recordar melhor o que aprenderam (Marzano, 2011). Expressar ideias e escolhas na língua da escola, graças à troca de ideias numa discussão espontânea, é altamente adequado para a prática da língua num contexto significativo (Nightingale & Safont, 2019). Quando a língua é utilizada como ferramenta de comunicação, os jovens aprendentes estão mais intrinsecamente motivados a aprender a falá-la (Pladevall-Ballester, 2018). Para uma reflexão sobre o processo criativo, deve ter sido adquirido um certo conhecimento básico da língua de instrução (Meyer et al., 2015). A reflexão sobre vários conceitos, materiais e imagens só é possível, quando as crianças tiverem adquirido o significado das palavras.

3.6 FASE 5. ELABORAÇÃO

Após um momento de reflexão, o próximo passo lógico de um processo criativo é ajustar e elaborar ainda mais o trabalho artístico. Algumas crianças vão mesmo querer começar de novo com os conhecimentos que recolheram durante a fase anterior. Isto é totalmente aceitável.

Devido ao diálogo aberto que acabou de se realizar, as crianças estarão cientes de que elas próprias tomaram as decisões que conduziram ao resultado final. Este passo torna-as mais explicitamente conscientes da sua independência e, por conseguinte, a fase de elaboração aumenta a sua confiança. A principal diferença entre a fase 3, é que desta vez a criação artística é mais orientada para os objetivos. As crianças estão a trabalhar para um resultado que imaginaram durante a fase anterior. Agora, elas já sabem como se comporta um material. São experientes e utilizarão esta experiência para alcançar o resultado que imaginaram em conjunto. Isto significa que estão a criar a um nível muito mais consciente e deliberado do que durante a fase 3.

O facto de desta vez as crianças terem um plano em mente, não significa que tudo irá correr exatamente de acordo com este plano. Como professor, deve estar ciente de que cada passo de um processo criativo, mesmo os finais, podem dar voltas inesperadas. Acontece frequentemente que certos materiais artísticos declaram a sua própria vontade na última etapa da criação artística e que o resultado é bastante diferente do previsto. Por vezes isto pode ser algo que as crianças receberão com alegria, no entanto, noutras ocasiões, as crianças podem perceber isto como 'fracasso'. Quando esta situação ocorre, o professor deve evitar esta percepção e ajudá-las a ver as reviravoltas inesperadas como algo positivo. Deveriam desenvolver lentamente uma mentalidade diferente, menos centrada num resultado específico, mas sim na exploração e experimentação de uma atitude aberta. Esta mentalidade surgirá gradualmente ao longo do tempo se esta abordagem for repetida.

Durante esta fase de elaboração, assistirá as crianças na sua organização. Dividirão novamente certas tarefas entre os membros do grupo e estabelecerão objectivos para cada um deles. Deverão certificar-se de que as tarefas são divididas igualmente e que cada um deles se sente confortável no seu papel.

Para além do facto de a sua confiança beneficiar desta fase, a fase de elaboração é também um passo importante para alcançar a fase 6, na qual a apresentação dos seus trabalhos conduzirá a outro movimento divergente.

EXEMPLOS DAS NOSSAS BOAS PRÁTICAS:

<u>1. Ouçam a nossa história</u>
No centro da sala encontram-se diferentes materiais acessíveis a todas as crianças. O grande grupo organizou-se agora em seis pequenos grupos. Cada criança, interagindo com os seus pares e o adulto, constrói o seu instrumento musical e experimenta os sons que produz. As crianças reformulam e desenvolvem os seus instrumentos enquanto partilham questões, sugestões com os seus pares. As crianças estão a trabalhar para o resultado que têm em mente. Elas são experientes e utilizarão esta experiência para alcançar este resultado.

<u>2. Inundação e fuga</u>
Estão a trabalhar de forma realmente independente na fase de elaboração e alguns tentam tirar o melhor partido disso, mas a frustração surge quando algumas das crianças perdem o seu foco. As crianças estão a culpar-se umas às outras: 'fizeram tudo molhado!' Algumas crianças tomam decisões sem falar nelas primeiro. Isto leva a algumas dificuldades e elas continuam a discutir: 'porque é que estão a fazer isto?!' Nestas situações, é importante orientar o diálogo e ajudá-las a chegar a um acordo, em vez de lhes dizer pessoalmente o que devem fazer. Estas discussões são valiosas. As dificuldades e a oposição são importantes para ensinar as crianças a questionarem-se mutuamente, mas também a si próprias e ao que estão a fazer.

<u>3. Inundação e fuga</u>
As crianças e o professor fazem uma batida juntos usando as associações que têm com a palavra "inundação". Durante esta atividade, a fase de associação e a fase de elaboração do Enquadramento Artístico estão intimamente enredadas.

[01:08:00-01:09:10]: São palavras que rimam com base numa tempestade de ideias.
[01:14:00-01:14:30]: Do que fazer as primeiras frases em conjunto, ao ritmo.
[01:20:00]: Eles estão a cantar a introdução.
[01:22:00-01:23:00]: Eles estão a fazer a seguinte rima:
'mensen op de grond': pessoas no chão
'mensen lopen rond': pessoas andam por aí
'anderen op de grond': outros no chão
'allen op de grond': todos no chão

O professor escreve o texto da batida no quadro branco. Entretanto, pergunta aos alunos "escrevem-no assim?". Eles fazem rap e continuam a procurar novas frases juntos, guiados pelo professor: 'precisamos de uma nova parte depois do 'tsunami''. Eles estão muito entusiasmados ('sim!') e muito empenhados. Dois alunos começam a dar as mãos espontaneamente. Eles gostam de criar juntos, e sentem-se felizes e orgulhosos quando os resultados surgem. Esta é uma das vantagens de trabalhar mais orientado para um resultado.
Quando um rapaz é bastante infeliz, porque nem todas as suas ideias são escolhidas. O professor, Katrien, reage a isto, e o seu amigo traz-lhe um lenço de papel. Este é um exemplo de um professor responsivo.

3.7 FASE 6. CONFRONTAÇÃO

A última fase é novamente um momento de troca, em que os resultados criados pelas crianças permitem uma oportunidade para um diálogo aberto. Este momento pode ser organizado como quiser, dependendo do tipo de trabalho que é criado. Uma pequena exposição, atuações, um pequeno espetáculo com festividades, ... Deve levar o seu tempo para a organização desta confrontação, mas não tem de a organizar como uma grande exposição. Uma pequena atividade dentro do contexto da aula também é ótima. Não hesite em perguntar às crianças como elas próprias veem este momento - talvez tenham muito orgulho em mostrar os seus trabalhos a convidados externos. Pode aumentar a sua confiança para organizar uma 'grande exposição'; com muitos convidados, convites, um discurso, etc., mas isto não é uma necessidade. Um grande evento como este não é o objetivo principal dos workshops e pode contradizer o facto de que os workshops não são orientados para o produto. Convidar convidados externos pode complicar o diálogo espontâneo para o qual se está a trabalhar. Deve estar ciente disto e certificar-se de que as crianças se sentem confortáveis com a forma como o evento final é organizado. Só se as crianças estiverem satisfeitas com o que fizeram (isto não significa que o trabalho esteja terminado ou 'perfeito'), pode considerar a organização de uma grande exposição.

Algumas dificuldades podem ocorrer durante esta última fase. Talvez alguns dos grupos ainda não tenham terminado, e talvez não haja tempo suficiente para os deixar terminar como querem. Se for realmente impossível dentro do tempo previsto durante esse dia, deverá dar-lhes algum tempo na próxima ocasião possível para continuarem e terminarem o trabalho como quiserem.

Depois de descobrirem o trabalho umas das outras, as crianças provavelmente notarão que cada grupo aplicou uma abordagem diferente. O professor pode ajudar a articular as diferenças e semelhanças entre os grupos, e certificar-se de que as crianças compreendem as qualidades e o valor de cada ideia diferente. Pode voltar a fazê-lo, perguntando sobre os trabalhos, os seus sentimentos, opiniões e o processo que viveram. Nas salas de aula multiculturais, é mais uma vez importante identificar semelhanças entre as obras de crianças de diferentes origens culturais.

A apresentação dos seus trabalhos é uma fase importante e desafiante no processo, e não apenas um momento extra para finalizar ou 'fechar' o workshop. A apresentação das suas obras gera afirmação, aprovação e forma uma articulação crucial para assegurar a continuação dos processos criativos e o seu desenvolvimento. O facto de colegas e professores dedicarem tempo a ouvir, olhar e sentir as suas obras e falar sobre elas, cria uma forte motivação para que as crianças continuem.

Outro aspeto importante desta fase é fazer compreender às crianças o valor das diferentes ideias e modos de expressão. Os workshops querem estimular um sentimento de curiosidade e despertar uma mente aberta que aprecie a diversidade. As crianças precisam de descobrir o poder do pluralismo e de coisas "diferentes" daquilo a que estão habituadas.
Na sociedade de hoje, esta "alteridade" nem sempre é vista como algo valioso. Há muitos exemplos nos meios de comunicação de hoje que despertam o medo por coisas 'estrangeiras'. Medo por pessoas com uma cor de pele, religião, ou até mesmo um passado social diferente. As crianças são muito sensíveis a estas sensações, e a educação tem um papel crucial a desempenhar a este respeito.

Nas salas de aula com alunos refugiados, ou outras salas com crianças de diferentes origens culturais, este aspeto é ainda mais marcante. Os workshops artísticos dão oportunidade de aproximar as culturas, com o seu foco nas interações sensoriais e artísticas.
As crianças têm a oportunidade de descobrir outras culturas através das vozes individuais dos seus colegas, e estão assim a evitar estereótipos. Os workshops beneficiarão ainda de interpretações mais ricas das obras de arte quando as crianças têm diferentes origens culturais.

Embora esta fase seja a fase final dos workshops, não deve ser vista como um fim. Partilhar os resultados e as descobertas dá um contributo para um novo começo. O processo criativo experimentado dentro de um workshop termina assim onde começou: com novas impressões e histórias sensoriais, cada uma provocando novas associações, sentimentos e memórias e ideias - e por último, mas não menos importante - com novas (inter)ações artísticas inflamadas.

EXEMPLOS DAS NOSSAS BOAS PRÁTICAS:

1. Ouçam a nossa história
As crianças estão reunidas num grande grupo. O grupo é agora coordenado pelo adulto que assume o papel de maestro. Cada criança, com o seu instrumento musical, reproduzirá a sua sequência sonora e integrá-la-á numa atuação final da orquestra (um grupo de crianças) - orientada pelo (adulto). Isto é gravado para que o grupo o possa ouvir.

2. Ângelo de Sousa
As crianças são convidadas a escolher a sua lâmina favorita (ilustração de uma das obras do artista) e a representá-la perante os seus colegas. Durante vários minutos, as crianças, em pares, partilham com os seus colegas a representação corporal que criaram para a obra representada no diapositivo selecionado.

3. Balaban: Wassily Kandinsky
Cada criança já tem os seus binóculos e é convidada a observar o que vê à sua volta. Identificar as formas geométricas da sala e nomeá-las em português e em inglês. Este é um exemplo claro de como a criação de trabalho pode levar a novos inputs, não deve ser visto como um fim.

4. Inundação e fuga
As crianças refletem sobre o seu processo criativo guiadas pelos professores. Exprimem o que gostaram e o que foi um desafio, como obter o ângulo certo para posicionar um edifício.
Mostram interesse no trabalho da cantora-compositora Lunace; uma das suas professoras. Juntos, ouvem no Spotify uma das canções que ela escreveu e mostram a sua apreciação.

5. LarCoração
As crianças constroem uma casa para o seu amigo com materiais abertos como tecido de algodão, cordel, diferentes capas em branco, ... As crianças precisam de tomar consciência dos pensamentos e sentimentos dos seus amigos para garantir que eles se sintam felizes e seguros na sua casa. Apresentam a casa ao seu amigo e explicam as escolhas que fizeram para que o seu amigo se sentisse feliz. Improvisam movimentos na casa com base em movimentos partilhados por pessoas que vivem na praça da cidade onde fazem o seu workshop.

3.8 FASE 7. AVALIAÇÃO DOS WORKSHOPS

Como ficou claro nos capítulos anteriores, os resultados dos workshops não são - e não devem ser - mensuráveis de uma forma tradicional, como as línguas ou a gramática. A abordagem orientada para o processo e altamente pessoal torna irrelevante e até prejudicial a avaliação do resultado final produzido nos workshops.

Os processos criativos não revelam um resultado 'certo' ou 'errado', mas podem revelar um nível de envolvimento. Os workshops não são mensuráveis, mas são observáveis. A ferramenta comum de avaliação oferece orientação na observação dos processos ativos durante os workshops.

EXEMPLOS DAS NOSSAS BOAS PRÁTICAS:

1. Ouçam a nossa história
O grupo reúne-se novamente em torno de um cobertor e anuncia o fim da atividade. O adulto convida as crianças a partilhar o que sentiram e o que aprenderam sobre a construção de instrumentos, tais como as características dos sons e o funcionamento de uma orquestra. No trabalho de equipa, as crianças comunicam facilmente sobre as suas ideias e escolhas para o processo. Elas refletem melhor quando interagem em pequenos grupos.

2. Ângelo de Sousa
As crianças num grande grupo, comentam sobre o que sentiram e o que observaram durante a sua representação e as representações dos seus pares. As crianças falam umas com as outras e as intervenções dos adultos são pontuais.

3. Balaban: Wassily Kandinsky
Num grande grupo, sentados em círculo, o adulto pergunta às crianças o que aprenderam sobre cores e formas geométricas.

4. LarCoração
Cada atividade termina com uma reflexão sobre o processo criativo. Qual foi o teu movimento preferido para a barriga ou para o coração? Que movimento do teu amigo te surpreendeu? Gostaste da tua nova casa? O teu amigo gostou da sua nova casa? As pessoas que vivem na praça da cidade partilharam contigo um movimento? Que momento do workshop gostarias de explorar novamente? O que foi valioso para ti? Porquê?

4. Valor

4.1 INDIVIDUALIDADE E INTEGRAÇÃO SOCIAL

Já ficou claro que o objetivo destes workshops não é criar um produto artístico, mas induzir modos de auto-expressão e auto-reflexão, de interação social e de experiência artística. Neste capítulo, queremos resumir o valor desta 'aprendizagem através da arte' a diferentes níveis e colocá-la num contexto mais amplo.

Os processos criativos começam sempre com a percepção e imaginação individuais. As interações e as perguntas que o(s) professor(es) fazem às crianças, exigem que elas se relacionem pessoalmente com o material que é fornecido. Estão a criar significado, não só olhando, sentindo e experimentando, mas também tendo de expressar o que veem, sentem, ou pensam aos seus colegas. Os processos criativos ajudam-nas a desenvolver o pensamento crítico (Kisida, 2018: 198) e ensinam-nas inexplicitamente a desenvolver as suas próprias opiniões, através do diálogo e da colaboração com outros. Neste sentido, os workshops ArtiCULan contribuem para o crescimento individual das crianças, uma vez que não podem simplesmente tomar as palavras do professor ou a abordagem ou crenças de outra pessoa como um dado adquirido. As crianças são abordadas a um nível pessoal e precisam de pensar e conceptualizar de forma independente.

Para além de ferramentas como o pensamento crítico e o significado pessoal e social, as crianças estão também a descobrir os seus próprios talentos e vulnerabilidades. Queremos salientar este último aspeto, porque pode parecer menos importante num sistema educativo baseado na competência. Ao encorajar o clima emocional proporcionado por estes workshops, queremos que as crianças se sintam à vontade para expressar emoções, e até dúvidas ou medo. A ligação entre a atividade artística e a regulação emocional (Kisida, 2017: 2) é um aspeto subtil mas valioso que os workshops querem abordar. Enquanto fazem equipas e dividem tarefas, ao colaborarem, as crianças descobrem tanto os seus próprios pontos fortes, como os pontos fracos uns dos outros. Descobrem que se complementam mutuamente. O foco não está na competição ou na realização individual, mas na cooperação e no reforço da sua singularidade individual, o que a longo prazo leva à auto-aceitação.

Mas como afirma Herbert Read: "a singularidade não tem qualquer valor prático isoladamente. Uma das lições mais certas da psicologia moderna e das experiências históricas recentes, é que a educação deve ser um processo, não só de individuação, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social" (Read, 1979: 9). Esta integração social é também um dos principais trunfos dos nossos workshops: tudo depende do diálogo e da interação, até mesmo da descoberta da sua "singularidade individual". A expressão pessoal leva a vários resultados diferentes, mas, e este é um dos nossos principais pontos focais; deve também levar à percepção de que estes resultados são igualmente valiosos. Ao longo dos workshops, as crianças experimentam os sentimentos e crenças de outras crianças. Ao colaborarem, descobrem o poder e os benefícios de salas de aula pluralistas. Neste sentido, os workshops ArtiCULan conduzem a uma atitude aberta e tolerante.

Este aspeto é particularmente importante nos ambientes multiculturais das escolas de hoje. No seu livro 'Celebrando o pluralismo: Arte, Educação e Diversidade Cultural', F. Graeme Chalmers, professor emérito de Educação Artística, afirma que a educação artística tem um papel essencial a desempenhar na abordagem de "formas persistentes de racismo e preconceito" (Chalmers, 1996: 11). Não podemos negar que estamos a lidar com uma sociedade extremamente diversificada, levando a interações multiculturais ricas, mas também aos problemas que Chalmers nomeia. Demasiado facilmente, as culturas são apresentadas como radicalmente diferentes. A generalização simplista das culturas que Edward Said criticou já nos anos setenta (Said, 1978) facilita a polarização, e ainda hoje somos confrontados com imagens estereotipadas e manchetes nos meios de comunicação social.

Os meios de comunicação social noticiosos relatam sobretudo outras culturas com histórias de guerra, refugiados, ditaduras, extremismo religioso, e assim por diante. Este enfoque, talvez de má vontade, facilita o preconceito que Chalmers quer abordar através da educação artística.

As artes têm sido um exemplo de interações transculturais durante séculos. A música, o design de interiores, a moda, e até mesmo a pintura, são o testemunho de uma história de intercâmbio transcultural rico. Como dissemos no capítulo 2.2, criar e experimentar a arte é baseado na estética: uma questão de sentidos. Os nossos sentidos não têm em conta fronteiras geográficas ou culturais, são facilmente seduzidos e estimulados por contributos desconhecidos, e a história da arte mostra como este contributo encontra um lugar nos próprios modos de expressão artística. Podemos ilustrar isto com um exemplo contemporâneo mais próximo de nós: a comida que cozinhamos e os restaurantes que visitamos também mostram a nossa abertura sensorial em relação a outras culturas. Daí que os nossos workshops, com experiência estética/sensorial como base, fazem um pano de fundo perfeito para a exploração de outras culturas com uma atitude aberta e curiosa.

As interações sensoriais e artísticas são ferramentas muito poderosas para a compreensão transcultural e para a criação de salas de aula pluralistas. Nos workshops ArtiCULan, muitos modos de comunicação são postos em prática, também não-verbais. Isto pode acomodar outro aspeto da integração: a aquisição da linguagem. Numa sala de aula multilingue, os professores dedicam tempo a experiências sensoriais para fazer passar a mensagem. Eles demonstram em voz alta o objetivo de uma tarefa significativa dentro de um quadro claramente definido (Hooft, Gobyn & Van den Branden, 2018). Os professores dão ações motoras no ensino em equipa para estimular o processo de pensamento e compreensão da linguagem (Sullivan, 2018). Utilizam visuais ligados ao contexto do workshop artístico e repetem palavras-chave para a compreensão da linguagem (Premier & Parr, 2019). Graças a uma abordagem multimodal no ensino em equipa e na aprendizagem cooperativa em pequenos grupos, os alunos abordam o processo criativo a partir de múltiplas perspetivas. Isto também abre possibilidades de troca verbal e não verbal de ideias graças às linguagens artísticas dos diferentes domínios artísticos. Ao terem alunos altamente proficientes a cooperar com alunos menos proficientes, podem em conjunto dar sentido ao processo aplicando estratégias diretas - tais como estratégias de memória, cognitivas e de compensação - e estratégias indiretas - tais como estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. A medida em que os professores sustentam uma abordagem culturalmente responsiva prevê o sucesso de um aprendente.

Os professores que aplicam uma pedagogia de ensino culturalmente responsivo são capazes de abraçar as diferenças e utilizar a identidade da criança como um contributo para a aprendizagem, estão convencidos do valor acrescentado da educação culturalmente responsiva e sentem-se competentes para interagir com crianças e pais multilingues.

A aquisição de línguas é uma parte de uma atitude multicultural geral que os workshops querem estimular: uma atitude para se expor ao desconhecido com confiança, para estar receptivo a coisas que são estranhas ou estranhas à primeira vista. A aquisição da língua é um meio para este fim, ao lado da receptividade sensorial para gestos, gostos, sons, etc.

Os workshops mostram como a arte pode ser uma ferramenta para promover a integração multicultural a diferentes níveis.

4.2 UM TIPO DIFERENTE DE CONHECIMENTO

A Associação Nacional de Educação Artística vê a educação artística como um instrumento fundamental para desenvolver a "alfabetização visual" necessária numa era cada vez mais visual (NAEA, 2016). Este é apenas um aspeto que valida a educação artística (visual). A sua declaração de 1977 sobre a importância da educação artística (em geral) vai ainda mais fundo. Há dois aspetos na sua essência que o projeto ArtiCULan quer subscrever em particular: a importância da educação artística como fonte de compreensão humana, e a educação artística como meio para desenvolver formas criativas e flexíveis de pensamento. O primeiro aspeto foi aprofundado no capítulo anterior. Aqui, gostaríamos de aprofundar o segundo. Elliott Eisner, antigo professor de Arte e Educação, e um dos autores desta declaração, escreveu: "com as artes, as crianças aprendem a ver" (NAEA, 2016: 5). Aprender a ver vai muito mais longe do que perceber com os olhos. Aprender a ver significa educar os sentidos, ‘em que se baseia a consciência, e em última análise a inteligência e o julgamento do indivíduo humano’ (Read, 1979: 9).
Os valores da educação artística podem ser de grande alcance, como já mencionámos no capítulo "Educação pelas Artes", onde introduzimos uma forma diferente de aprendizagem - uma aprendizagem encarnada, enraizada na sensação e na experiência (ver Johnson, 2007). A aprendizagem é ainda demasiadas vezes uma atividade passiva, desligada do sentimento. O projeto ArtiCULan quer que as crianças se relacionem com material de estudo a um nível pessoal. Acreditamos que é necessário incitar processos de associação e imaginação, para evitar o desapego à aprendizagem. Queremos criar uma forma de aprendizagem em que o sentimento e a sensação moldam a conceptualização e a reflexão. Na aprendizagem através de processos criativos, através do diálogo e das interacções, os sujeitos ganham vida. Eles podem ser apropriados. O ensino deve ser um convite, invocando novas associações e novas explorações.

No entanto, no sistema educativo atual, que muitas vezes ainda é sobre a fragmentação do conhecimento, sem construir pontes entre o conhecimento académico/escolar com a vida das crianças ou o ensino sem entrar numa maior profundidade - o tipo de profundidade que transforma informação em conhecimento -, este conhecimento sensorial parece mais difícil de defender. Encontramos aliados em filósofos, historiadores de arte e pedagogos. O filósofo do século XVIII Jean-Jacques Rousseau já introduziu o termo 'raison sensitive', como complemento necessário ao termo 'raison intellectuelle'. A arte - educação através dos sentidos - pode integrar valor num mundo de factos (Read, 1979: 215).

Outro defensor deste tipo de conhecimento é o antropólogo Tim Ingold. Ele apela a que se saiba voltar a estar ligado ao ser, e a que se pense voltar a estar ligado à vida (Ingold, 2011: 75). Apela à procura ativa, física - e pessoal - do significado e do conhecimento.
Isto está intimamente ligado ao termo ‘significado corporizado’, que o filósofo Mark Johnson promove. Ambos veem o envolvimento físico e a experiência ativa como primordiais na aprendizagem. O nosso enfoque na experiência sensorial e a importância do processo criativo está parcialmente fundamentado nas suas teorias.

Os insights aliados são apresentados pelo pedagogo Gert Biesta. Em primeiro lugar, ele adverte para uma mera tomada expressiva da educação artística, na qual o foco na expressão nem sempre compreende a atenção suficiente para o que é expresso (Biesta, 2020: 58-59). Recusa-se a ver a arte como um meio para um fim que tem de se revelar útil (Biesta, 2020: 55-56). Em vez disso, prefere ver o valor da educação artística em facilitar o diálogo, com os outros e com o mundo. Através da arte realizamos mais intensamente a nossa própria existência, mas também reconhecemos a existência dos outros, e experimentamos o que as nossas ações significam para os outros e para o mundo à nossa volta (Biesta, 2020).

De acordo com as premissas dos teóricos mencionados, ‘saber’ algo não significa ser capaz de reproduzir ou executar corretamente algo. Nas suas pegadas, o projeto ArtiCULan acredita que a criação do conhecimento requer um envolvimento ativo e pessoal - mesmo físico. O conhecimento é armazenado na mente e no corpo, com uma integração ou com os nossos sentidos perceptivos, sentimentos, consciência e imaginação.

Nesta perspetiva, o projeto ArtiCULan espera deixar claro que a educação artística e os processos criativos não são algo a ser tratado como uma ou duas horas extra nos currículos da escola básica. Vemos, seguindo a declaração da Associação Nacional de Educação Artística, a educação artística como uma fonte de compreensão humana, e como um meio de desenvolver formas criativas e flexíveis de pensamento (NAEA, 2016). A educação artística introduz um método de aprendizagem e desenvolvimento, uma atitude, uma abordagem para perceber e lidar com o mundo à sua volta. A atitude estimulada por processos criativos não só desperta o interesse pela arte, como proporciona uma forma de abordar a vida em geral. Os processos criativos são uma ferramenta essencial para aprender a estar aberto à coincidência e mesmo ao fracasso, a estar aberto às (re)ações espontâneas e ao imprevisível, à diversidade, a assumir riscos, a olhar de diferentes perspetivas, a confiar nos seus sentidos e na sua intuição, a estabelecer inquéritos pessoais e coletivos de significado: para criar um tipo diferente de conhecimento.

Os processos criativos são primordiais no ensino de qualquer disciplina do currículo.

BIBLIOGRAFIA

Arnheim, R. (1997) Visual Thinking. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Arnheim, R. (1989). Thoughts on Art Education. Santa Monica: Getty Center for Education in the Arts.

Biesta, G. (2020). Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie na Joseph Beuys. Arnhem: ArtEZ Press

Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T. & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantages young children. Journal of Abnormal Child Psychology, 44 (1), 7-17.

Chalmers, G. (1996). Celebrating Pluralism: Art, Education, and Cultural Diversity. Los Angeles: Getty Trust Publications.

Coyle, D. (2009). Language pedagogies revisited: Alternative approaches for integrating language learning, language using and intercultural understanding. Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas for teachers, 172, 195.

Dewey, J. (2005). Art As Experience. New York: Penguin.

Elliott, D. J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education. Journal of aesthetic education, 24(1), 147-166.

Farokhi, M., & Hashemi, M. (2012). The impact/s of using art in English language learning classes. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 923-926.

Glăveanu, V. P., Beghetto, R. A. (2020): Creative Experience: A Non-Standard Definition of Creativity, Creativity Research Journal 33(7):1-6. DOI:10.1080/10400419.2020.1827606.

Golomb, C. (2003). Child Art in Context. A Cultural and Comparative Perspective. Washington: American Psychological Association.

Gombrich, E. (2002). Art and Illusion. London/New York: Phaidon.

Hooft, H., Gobyn, S., Van den Branden, K. (2018). Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor effectief vreemdetalenonderwijs. Steunpunt onderwijsonderzoek, Gent.

Hurwitz, D.R., Kambel, E.R. (2020) 'Redressing language-based exclusion and punishment in education and the Language Friendly School initiative' (2020). Global Campus Human Rights Journal 4, 5-24.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2018). The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning. Washington : The Aspen Institute.

Ingold, T. (2011). Being Alive. Essays on movement, knowledge and description, Londen en New York: Routledge.

Johnson, M. (2007). The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding, Chicago: University of Chicago Press.

Kenny, A., Morrissey, D. (2016) Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting and enhancing arts education in Ireland: a research report. Dublin: DES and DAHRRGA.

Kisida, B., Bowen, D., Green, J. (2018). Quarterly Cultivating interest in art: Causal effects of arts exposure during earlychildhood. Early Childhood Research Quarterly, Vol 45, p. 197–203.

Klee, P. (1957). Tagebücher von Paul Klee 1898-1918. Keulen: Verlag DuMont Schauberg, p. 287.

Lynch, P. (2007). Making Meaning Many Ways: An Exploratory Look at Integrating the Arts with Classroom Curriculum. Reston, vol. 60(4).

Kuyumcu, FN. (2012). The importance of “Art Education” courses in the education of prospective teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences 51, 474-479.

Marzano, R. (2011). De kunst van wetenschap van het lesgeven. Vlissingen: Bazalt.

McClure, M., Tarr, P., Marmé Thompson, Ch., Eckhoff, A. (2017) Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. ARTS EDUCATION POLICY REVIEW, Vol 118(3), p. 154–163.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning - mapping learner progressions in knowlegde construction and meaning-making. Language, Culture and Curriculum, 41-57.

National Art Association (2016). Learning in a Visual Age: The Critical Importance of Visual Arts. Alexandria: National Art Education Association.

Nightingale, R., & Safont, P. (2019). Conversational Style and Early Academic Language Skills in CLIL and Non-CLIL Settings: A Multilingual Sociopragmatic Perspective. English Language Teaching, Vol. 12, N° 2, 37-56.

Özüdoğru, F. (2018). The Readiness of Prospective Teachers for Culturally Responsive Teaching. Acta Didactica Napocensia, 11(3-4), 1-12.

Parsons, M., Blocker, G. (1993). Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

Perkins, D. (1994). The Intelligent Eye. Los Angeles: Getty Publications.

Pladevall-Ballester, E. (2018). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. Language teaching Research, 1-22.

Premier, J., & Parr, G. (2019). Towards an EAL community of practice: A case study of a multicultural primary school in Melbourne, Australia. Australian Journal of Language and Literacy, 42(1), 58-68.

Reekmans, K., Roden, C. & Nauwelaerts, K. (2017). Vertaalde verbeelding: muzische inspiratie voor taalstimulering in de meertalige klas. Antwerpen: Garant.

Van Heusden, B., Rass, A., Tans, J. (2016). Cultuur 2 – basis voor cultuuronderwijs. Assen: Gorcum.

Read, H. (2015) Education through art. London: Faber and Faber.

Said, E., (2004). Orientalism, Harmondsworth: Penguin Books.

Sullivan, J. (2018). Learning and Embodied Cognition: A Review and Proposal. Psychology Learning and Teaching, 17(2), 128-142.

UNESCO. (2010). Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Paper presented at the The Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, on 25-28 May 2010.

a)http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/officialtexts/development-goals/ b) http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/about/arts-education-highlights/

Vesta, D., Stuhr, P., Ballengee-Morris, C. (2015). Suggestions for Integrating the Arts into Curriculum. Reston, vol 59(1), p. 6-11.

Vanhooren, S., Wulftange, L. (2020). De taalcompetente leraar – een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Van Praag, L. S. (2016). Haal meer uit meertaligheid – omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs. Leuven: Acco.

Villegas, A.M., Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. Journal of Teacher Education, Vol. 53, No. 1, 20-32.

Willemsen, A. (2020). De ‘open vraag’ als verzamelbegrip – Verschillende typen ‘open vragen’ en hun gevolgen voor klassengesprekken. Tijdschrift taal, 11(17), 10-13.

IMAGENS

Klee, P. (1920), *Drawing Knotted in the Manner of a Net*, Ink on paper mounted on cardboard, the MetMuseum, New York.

Klee, P. (1925), *Ancient Harmony*, oil on cardboard, Kunstmuseum Basel.

Klee, P. (1914), *In the Style of Kairouan*, watercolor and pencil on paper, Kunstmuseum Bern.

ARTICULAN
PARCERIAS PODEROSAS PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Gostaríamos de agradecer sinceramente a todos os parceiros envolvidos neste projeto: os investigadores e profissionais, os professores em serviço e pré-serviço, as crianças das escolas primárias por nos ajudarem a realizar este belo projeto. Agradecemos também a todos os atores e mediadores no campo artístico, pedagógico, educativo e cultural, tais como: artistas, formadores de professores, professores do ensino primário, pedagogos, supervisores pedagógicos, investigadores em educação, especialistas do Ministério da Educação, artes e decisores políticos que participaram nos nossos grupos de discussão focalizada e partilharam as suas ideias durante os nossos webinars em Outubro de 2020 e Maio de 2021.

UM CALOROSO OBRIGADO!!

A Equipa ArtiCULan