

PROJECTO ESTRELA: EXPRESSÃO ARTÍSTICA E TIC NO ENSINO BÁSICO

Barbara Barroso

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Mirandela, Instituto Politécnico de Bragança
bbarroso@ipb.pt

Ana Guerra

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Mirandela, Instituto Politécnico de Bragança
anaguerra@ipb.pt

Arlindo Santos

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Mirandela, Instituto Politécnico de Bragança
acsantos@ipb.pt

Resumo

Este documento pretende sistematizar de uma forma breve o trabalho que foi desenvolvido por um grupo de docentes e alunas da ESTGM na Escola Básica Nuno Canavez, de Mirandela, no 2º semestre do ano lectivo de 2005-2006, com a turma do 3º ano. Este trabalho caracterizou-se por uma preocupação em estabelecer uma prática educativa baseada num conjunto de áreas do saber relacionadas com as expressões artísticas, mais concretamente a expressão plástica, a expressão oral e a expressão dramática, assim como por uma vertente de utilização criativa das TIC (tecnologias da informação e comunicação), perspectivando fomentar a literacia tecnológica. O projecto sustentou-se numa perspectiva construtivista. Os resultados estão on-line, no endereço www.estgm.ipb.pt/estrela, disponíveis para consulta dos participantes e interessados.

Palavras Chave: Arte, Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação, Ensino básico.

1. Enquadramento Teórico

Pode definir-se educação por referência ao objecto de ensino (conforme os programas escolares), à forma de ensino (tradicional ou não), ao desígnio do ensino (a instituição que educa pode ter múltiplos objectivos, seja garantir a riqueza e crescimento de um país, seja adaptar o indivíduo à sociedade, etc.), ou ao sujeito do ensino (a adaptação da instituição de ensino cimenta-se segundo a variação da idade escolar, da duração da escolaridade, etc.).

Desde finais do séc. XIX que a sociedade ocidental procede à tarefa de escolarizar uma classe etária, conduzindo gradualmente essa escolarização geral para lá da infância. Esta extensão horizontal (de massificação) e vertical (de duração) do sistema escolar transforma profundamente o seu papel social e a percepção do que é a educação. Isto significou durante largos anos um caminho e um atingir de uma estrutura uniforme e estandardizada de ensino, ou seja, uma pedagogia uniforme.

“Dar a todos a mesma educação traduzia-se, assim, em tratar a todos na sala de aula de um modo igual independentemente da sua classe social, religião ou cor de pele, mas também independentemente da sua cultura de origem, da sua educação familiar, também independentemente das suas necessidades, interesses e motivações. Ou seja, independentemente da sua ‘pessoalidade’.” (Formosinho: 2)

No entanto, na sequência da erosão da sociedade moderna industrial e da sua substituição pelo pós-industrialismo, dada a emergência de redes globais de comunicação através de satélites, ocorre a globalização da cultura pós-moderna; a noção dos limites da racionalidade científica e do controle técnico e o conceito de representação – as questões centrais que emergem repetidamente na desconstrução pós-moderna da representação têm a ver com a autoria, a originalidade, o facto de se tratar de uma peça única – o pós-modernismo realiza uma crítica do positivismo e da macro-teoria, defendendo a análise micro-sociológica e o subjectivismo, uma abordagem sociológica dos fenómenos sociais e da natureza da realidade; combatem a ideia moderna de hegemonia. A realidade pós-moderna é uma realidade multicultural no sentido de migrações, transbordo e transformação de fronteiras (físicas e virtuais).

“A esta nova realidade multicultural tem correspondido um movimento de reflexão e de acção política de aceitação e valorização das diferenças, sobretudo das ‘novas’ diferenças. Esta aceitação e valorização da diferença é mesmo uma característica da pós-modernidade (Santos, 1994) superando a preocupação igualitária homogeneizadora característica da modernidade.” (Formosinho: 5)

Quanto ao ensino, entre vários pontos em discussão encontram-se, por exemplo, o maior grau de passividade do discente requerido pela escola tradicional e o valor científico ou finalidade dos conteúdos ensinados.

Sabendo à partida que o projecto a implementar teria como alvo o ensino básico, e na linha das considerações iniciais, no enquadramento deste trabalho consideraram-se vários pontos guia com vista à sustentação do projecto, fundamentados em grande parte na psicologia do desenvolvimento:

1. o processo de aquisição e construção do conhecimento tem carácter activo;

2. o programa do projecto deve ser adequado às possibilidades de aquisições reais da criança, na dependência de uma maturação psicológica e social¹;
3. um leque experiencial variado, activo e significativo, ajuda ao desenvolvimento da criança (Armstrong, 2001);
4. o desenvolvimento da criança é multidimensional, pelo que as suas várias dimensões (aspectos sociais, emocionais, cognitivos e biológicos) são interdependentes;
5. é necessário à criança libertar-se das suas tensões através de “actividades físicas, simbólicas e catárticas, que eliminem a energia acumulada” (Zabalza, 1992: 109);
6. o desenvolvimento da criança está interligado com os diferentes contextos ambientais em que se insere;
7. a influência a que a criança está sujeita é bi-direccional, ou seja, a criança influencia também as respostas que recebe dos outros;
8. a escola é um contexto privilegiado de influência sobre a criança;
9. os diferentes contextos podem intervir positiva ou negativamente, isto é, podem ajudar ou dificultar o desenvolvimento da criança.

1.1 A Arte como fonte de entendimento e socialização

Gombrich (1977) afirma que o artista teve durante séculos um papel definido e relevante na sociedade (respondendo a necessidades dos seus patronos com as suas obras), trabalhando em moldes mais ou menos pré-estabelecidos. Podia, assim, produzir resultados indiferenciados ou obras-primas, mas a sua posição no tecido social era relativamente segura – servia uma função. Foi esta segurança que terminou no séc. XIX – Gombrich identifica várias causas históricas para tal, incluindo o aparecimento da fotografia – o que teve como consequência primeira o facto da arte ter agora que se justificar enquanto ocupação, o que até aí não acontecia.

Nesse momento impõe-se a primazia da ciência como *verdadeiro* campo intelectual e esta atitude ainda hoje enforma grandemente o discurso e os programas escolares. Daí que a arte esteja geralmente arredada dos programas curriculares e das práticas educativas no ensino básico.

Apesar deste distanciamento entre arte e sociedade, entre os filósofos de arte contemporâneos estabeleceu-se que a arte é uma valiosa fonte de entendimento. Em *Modos de Fazer Mundos*, Nelson Goodman enuncia como tese principal que “as artes devem ser vistas com a mesma seriedade que a ciência como modos de descoberta, criação e alargamento do conhecimento no sentido amplo de avanço do entendimento” (1995: 102).

De certa forma, é óbvio que podemos aprender com a arte, não apenas no sentido dela extrairmos informação ou factos históricos ou de nela obtermos um registo exacto de um acontecimento. A sua relevância estará no modo como nos permite olhar para as pessoas, circunstâncias e relações conformes à nossa experiência. É essencial tomar em linha de conta que as obras de arte não expõem teorias nem consistem em sumários de factos. Tomam a forma de criações imaginativas que podem ser trazidas para a experiência quotidiana como modo de a ordenar e esclarecer (Graham, 1997).

Dado que o conteúdo da mente é construído por sensações visuais, tácteis, auditivas, e outras, bem como pelos elementos inteligíveis e esta experiência sensória é activa, quando em observação e audição a mente está tão envolvida como no pensamento e no cálculo. Por conseguinte, a imaginação é um acto deliberativo da mente; uma faculdade paradoxal no pensamento de superar o dado percebido, o simples contacto do mundo, em direcção a uma representação que *nada* representa, isto é, que não tem correspondência com nada de dado.

Uma obra de arte pode proporcionar uma apreensão imaginativa da experiência em todos estes aspectos – tendo em vista a experiência humana no seu sentido mais amplo (visual, auditivo, táctil, emocional, mental) – e o seu valor deriva de no sujeito existirem deficiências desse ponto de vista. Nesse preenchimento de lacunas, a arte é uma fonte de entendimento. No caso da criança, Arnheim (2001) salienta que a sua vida mental está intimamente ligada à sua experiência sensória.

Segundo Tilley (1991), pode considerar-se ainda que as actividades artísticas permitem à criança:

1. desenvolver a percepção e a criatividade, através de experiências sensoriais;
2. desenvolver a comunicação e a expressão, pois ao representar controla melhor as suas emoções;
3. prevenir o isolamento das crianças com dificuldades de comunicação ou rendimento escolar insuficiente;
4. desenvolver a socialização, fomentando trocas entre os elementos do grupo;

¹ Piaget considera que a inteligência não é uma forma fixa pertencente ao sujeito, nem é constituída pelas impressões que o mundo externo possa causar sobre esse sujeito passivo, mas sim é o produto de uma génese que reflecte a interacção do sujeito e do seu meio, escalonando-se por diferentes estádios e períodos, cuja integração sucessiva é tornada possível pelas condições biológicas do desenvolvimento.

5. desenvolver a consciência da identidade própria e do outro;
6. reajustar-se ao meio.

É fundamental também pensar a escola enquanto uma das instituições formais de socialização da criança: “São consistentes as análises que assinalam a incapacidade da escola para confrontar as desigualdades sociais” (Sarmiento & Soares, 2004: 90). Também neste ponto, portanto, as actividades artísticas se podem revelar de interesse no desenvolvimento da criança, retirando sinergias dos efeitos terapêuticos que a Arte possui e que a tornam um meio privilegiado para atenuar determinados problemas de comportamento e comunicação que crianças do ensino básico (1º ciclo) apresentem (Leite, 2000).

Ao promoverem-se actividades artísticas no ensino básico pode ainda atender-se à categorização de brincadeira que é proposta por Fontana (cit. in Máximo, Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2004: 125): por volta dos seis anos de idade, a criança desenvolve a consciência de papéis, atribuindo a outros, de forma deliberada, actividades de representação de papéis; cerca dos sete/oito anos de idade, para a criança as brincadeiras tornam-se jogos com regras específicas.

A brincadeira constrói-se mediante interacções, directas ou indirectas, com objectos e pessoas, ou seja, mediante socialização. Na medida em que permite o envolvimento da criança na fantasia, constrói uma ponte entre o mundo inconsciente e o mundo real. Assim, a brincadeira é fulcral para o desenvolvimento da criança, logo a actividade lúdica da criança deve ser tida em linha de conta quando se contextualiza a sua educação: “A brincadeira absorve a criança, estabelece os limites próprios de tempo e de espaço, cria a ordem e equilibra ritmo e harmonia (...)” (Máximo, Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2004: 126).

Esta relevância das actividades artísticas encontra ainda suporte na Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), no que diz respeito ao direito à educação (contemplado nos seus artigos 28 e 29), assumindo aqui a educação uma dimensão alargada e abrangente alicerçada nas vertentes socializadora, personalizadora, cultural e igualizadora interligadas, passando pela transmissão de princípios de identidade cultural e pela promoção de condutas efectivas de não discriminação e de igualdade de oportunidades (cit. in Sarmiento & Soares, 2004: 71).

Por outro lado, quando se recorre a qualquer tipo de expressão artística é necessário ter em linha de conta que os criadores seguem convenções que determinam como as coisas devem ser representadas e empregam técnicas que obrigam olhar para elas de certo modo. Isto é, a obra reflecte os recursos representacionais à disponibilidade do criador. É também óbvio que actualmente estes recursos estão muitas vezes relacionados com os novos media e, conseqüentemente, com as TIC (tecnologias da informação e comunicação).

1.2 As Tecnologias da Informação e Comunicação e a expressão artística

As TIC sofrem de ubiquidade no quotidiano. Aprender a ler os conteúdos que veiculam e manuseá-las torna-se, portanto, uma parte fundamental da educação actual. Dado ainda que o objectivo da educação é o de desenvolver a mente e estimular o entendimento, e considerando que a arte é uma fonte deste entendimento, então a interligação da expressão artística com as TIC tem claramente um papel na educação.

Esta interligação permite valorizar as tão necessárias “propostas educativas dirigidas para o desenvolvimento da criatividade, da flexibilidade e da capacidade de resolver problemas, essas sim, competências fundamentais para lidar com a incerteza e o risco” (Máximo, Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2004: 110), incerteza e risco que autores como Giddens (2000) afirmam ser a característica da sociedade actual.

Ao abordar a sociedade do séc. XXI – que designa por “*risk society*” – Giddens (2000) considera que a identidade do sujeito é afectada pelas mudanças a nível institucional e pela influência dos meios de comunicação social que, com a informação, não só reflectem o mundo social como também contribuem para moldar a identidade – “*the self*” – por serem fundamentais para a capacidade de reflexão que caracteriza a sociedade actual. Estes media interferem na propagação de estilos de vida e até de modelos de relações pessoais. Refere igualmente que a globalização é económica, política, tecnológica e cultural e que corresponde ao aumento da interdependência. Considera que as instituições estão desajustadas às mudanças substanciais que provocaram as TIC e que urge, por isso, reconstruí-las e inová-las.

Por conseguinte, será útil atender a que qualquer tecnologia é um conjunto complexo que compreende objectos técnicos de uma ou outra espécie (computador, câmara de vídeo, etc.) que tendem a formar um sistema (conjunto de aparelhagem audiovisual), uma massa de saber-fazer correspondente (que pode conduzir à definição de profissões), e um sistema não-fechado de funções (armazenar, conservar, transportar, etc.).

Deste modo, as tecnologias evoluem não apenas nos seus suportes técnicos (na invenção de novos objectos), mas igualmente nas suas funções. O artefacto técnico é produzido na interacção entre a sua função, actual ou potencial, e a sua estrutura objectiva – num processo social, cultural e económico. Este

facto atesta que a evolução desse artefacto nunca se encerra no projecto que preside à sua invenção: as transformações tecnológicas afectam a relação do sujeito com o mundo e com os outros e a resistência a estas transformações tem lugar pela dificuldade do sujeito transformar o seu ser/estar no mundo.

Entre os pólos contemporâneos de inovação tecnológica encontra-se o da comunicação. Neste sentido, os conteúdos produzidos e veiculados pelas TIC contribuem para modificar a relação do sujeito consigo próprio, com os outros e com o mundo, transformando não só o modo de ver mas também o modo de conceptualizar (Lévy, 2000; Lima & Chaves, 2001).

Por um lado, os media (telecomunicações, tecnologias audiovisuais) transformam a estrutura das mensagens; por outro, as técnicas nascidas da informática e da inteligência artificial (bases de dados, robótica, etc.) alteram as formas de organização do trabalho, da relação com o outro e da memorização. Estas tecnologias, sem as quais a própria forma da sociedade contemporânea seria impossível, são susceptíveis de ameaçar a liberdade do sujeito, dado que com elas pode perder o seu domínio privado (ficheiros, etc.) ou ser objecto de manipulações (publicidade, televisão, etc.).

Assim, as TIC criam igualmente novas zonas de debilidade na estrutura social, tanto ao nível das perturbações técnicas de origem acidental ou voluntária que são susceptíveis de bloquear sectores inteiros da vida social, como ao nível da dificuldade de acesso a materiais e conexões que exigem. Ao considerar a introdução das TIC num projecto educativo, este último ponto é de especial relevância pois este acesso a materiais e conexões pode ser deficitário ou inexistente na escola de acolhimento do projecto.

Portanto, este universo da comunicação marcado pelo rápido desenvolvimento das TIC (e que está associado à facilidade de multiplicação e difusão da imagem) afecta o estar do sujeito na esfera social, profissional, cultural e afectiva. Isto implica que só o sujeito preparado poderá de facto enriquecer o seu repertório individual e emergir neste contexto, promovendo a economia e eficácia do acto comunicativo e conseguindo o acesso à cultura e ao conhecimento (útil a uma sociedade democrática) em lugar de ser submerso neste circuito complexo no qual não conseguirá intervir e, portanto, do qual se tornará um sujeito excluído.

Em reconhecimento destes factores, são vários os autores que apelam, numa perspectiva pedagógica, a uma educação para os media não só como meio para obter uma comunicação eficaz (La Borderie, 1972) mas também como modo de defesa contra o condicionamento e contra a tendência para a “perda do exercício da imaginação” (Leroi-Gourham, 1964/1985: 213). Neste encadeamento e pelas características de densidade sintáctica e semântica, saturação relativa, exemplificação, referência múltipla e complexa que Goodman estabelece como “sintomas do estético” (1995: 114), a actividade artística propõe-se como um espaço de defesa contra os possíveis condicionalismos.

Mais, estas considerações permitem aliar à escola, enquanto instituição formal de educação, as representações e valores propostos pela “escola paralela”², que a criança vivencia no seu quotidiano e que muitas vezes lhe são mais apelativos do que o carácter formal da escola (tradicional), até porque podem surgir de um contexto de brincadeira. “O educador de amanhã deve estar apto a observar a mente pensante e perceptiva na interacção com as aspirações, paixões e temores do ser humano total.” (Arnheim, 2001: 196)

Neste sentido, é pertinente enfatizar que na formação dos recursos humanos – educadores e professores – deve ter relevo a pragmática da comunicação e dos processos comunicacionais na contemporaneidade, na medida em que são mediadores privilegiados da relação da criança com o mundo. Enquanto agentes deste processo, devem estar sensibilizados para a importância da criação de espaços de exploração mediatizada ao mesmo tempo que “[alerta] também, para a importância de proporcionar por uma questão de suporte experiencial essencial e equilíbrio afectivo e relacional, a vivência do real não mediatizado, promovendo estas vivências num jogo exploratório entre real e virtual atravessado pelo imaginário” (Lima & Chaves, 2003: 624).

Pode inferir-se, então, que a exploração mediatizada deve andar a par da não mediatizada. Se considerarmos Arnheim (2001: 161),

“O olho e a mão são o pai e a mãe da actividade artística. (...) É um simples prazer sensorial, que permanece vivo mesmo no artista adulto. (...) Além de ser expressivo, o movimento é também descritivo. (...) A representação pictórica deliberada provavelmente tem sua origem motora no movimento descritivo. A mão que traça no ar, durante uma conversa, a forma de um animal não está longe de fixar este traço na areia ou num muro.”

Segundo Arnheim, quando a criança utiliza recursos pictóricos começa por apreender em primeiro lugar a relação vertical – horizontal em unidades isoladas, adiante, no espaço total do quadro. Depois, num meio tridimensional, as dimensões espaciais de um objecto referem-se à sua própria forma (*dimensões do objecto*) e ao padrão que ele cria no espaço (*dimensões espaciais*).

² Expressão da autoria de Lawve & Bellas (1979), citados por Lima & Chaves (2003: 622).

“Se pudermos julgar por meio da analogia com o que acontece no desenho, há a ‘esfera primordial’ que representará qualquer objecto compacto – uma figura humana, um animal, uma casa. (...)Estas figuras, com suas cabeças, barrigas, seios e coxas arredondadas na verdade parecem como se tivessem sido concebidas como combinações de esferas modificadas para ajustar-se à forma humana” (Arheim, 2001: 199).

Na passagem para um meio mediatizado como a câmara de vídeo trabalha-se tanto no domínio bidimensional à semelhança do desenho – do rectângulo do enquadramento – como no domínio do tridimensional à semelhança da modelagem – a profundidade de campo; os objectos registados. Para além destes aspectos deve considerar-se uma novidade: o movimento ao longo dos eixos vertical – horizontal – profundidade. Portanto, a câmara de vídeo exige da criança um alto grau de sofisticação na utilização como recurso à realização pictórica (que não é apenas técnico). No uso do computador poderá existir igual exigência e, no caso da montagem de conteúdos audiovisuais e da criação de um sítio na internet, o elemento pictórico passa ainda a ter a capacidade de hiperligação.

A partir destas asserções, torna-se notável a invocação de Papert (1995) de uma forte relação entre a utilização do computador e a mudança de atitude perante os processos de ensino – aprendizagem. Segundo o autor, esta integração dos computadores na aprendizagem só faz sentido se for acompanhada de uma perspectiva construtivista, onde o aluno assume papel integrante e activo na definição e desenvolvimento dessa aprendizagem, no sentido em que é nesta perspectiva que se assume como uma ferramenta poderosa para a criança encontrar conhecimentos específicos de que necessita.

2. O Projecto e seus intervenientes

A ideia base que presidiu ao Projecto Estrela foi a de através de uma metodologia diferente da escrita (linguagem pictórica) criar histórias animadas. Pretendia-se alcançar, assim, resultados escritos e audiovisuais, utilizando equipamentos técnicos (câmara de vídeo, máquina fotográfica, computador).

O primeiro pressuposto era o de fomentar a literacia tecnológica, no seu sentido mais amplo de compreensão do conteúdo e da forma, através da utilização de equipamento técnico: câmara de vídeo; máquina fotográfica; computador com *software* de montagem audiovisual; computador com ligação à internet.

Os objectivos específicos eram:

1. através da prática da expressão plástica e da utilização das TIC, iniciar o aluno na leitura de imagens e compreensão da sua montagem;
2. reforçar componentes de expressão oral, para operacionalização da estrutura narrativa escrita e filmada;

Os objectivos gerais eram:

1. proporcionar à criança um espaço criativo aberto;
2. promover entre o grupo um espaço de interacção durante a aprendizagem;
3. proporcionar, através do percurso criativo, um processo de recuperação (socialização) indispensável ao desenvolvimento e crescimento pessoal da criança.

O Projecto surgiu a partir do Departamento de Informática e Comunicações da ESTGM (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Mirandela), que desenvolve diversas iniciativas de relação com a comunidade envolvente. Em colaboração com o agrupamento vertical de escolas Luciano Cordeiro, de Mirandela, propõe-se a participação da Escola Nuno Canavez.

A equipa de trabalho da ESTGM compreendeu três docentes (Bárbara Barroso, Ana Guerra, Arlindo Santos) e três discentes finalistas do curso de Tecnologias da Comunicação (Catarina Esteves, Helena Gonçalves, Sandra Silva) através das disciplinas de Projecto II e Laboratório Multimédia.

A Escola Nuno Canavez tinha na altura de início do projecto 87 alunos, distribuídos do 1º ao 4º ano do 1º ciclo, sendo seleccionada como turma participante o 3º ano. As crianças desta turma tinham idades variáveis entre os oito e os onze anos de idade, sendo a média de oito anos de idade. Assim, os professores que acompanharam o projecto foram o professor da turma (Dr. João Gomes) e a coordenadora da escola (Dr.ª Cristina Correia).

3. Planeamento: Fases de trabalho e Material

O trabalho a desenvolver foi dividido em várias fases que depois foram ordenadas em sessões. Cada sessão teve a duração de duas horas, sendo realizadas duas sessões por semana. Estas sessões tiveram lugar na Escola Nuno Canavez em período considerado extracurricular. Para tal foi pedida uma autorização aos encarregados de educação da turma interveniente, que foram devidamente informados sobre as componentes do projecto.

Os dados referentes ao planeamento prévio das fases de trabalho e ao seu ordenamento por sessões estão apresentados na Tabela 1 e Tabela 2.

Tabela 1: Fases de Trabalho.

<i>Fase</i>	<i>Tema</i>	<i>Tarefas</i>
A	Regras de trabalho.	Definir as regras de trabalho e comportamento.
	Competências iniciais.	Avaliar as competências iniciais dos alunos.
1	Criar personagens.	Desenhar a personagem.
		Descrever a personagem.
		Escrever a história da personagem.
2	Criar personagens.	Modelar a personagem.
3	Criar o cenário.	Modelar o cenário.
4	Como actua a personagem.	Descrever o que faz e como faz [desenho].
		Escrever a história da personagem no cenário.
5	A personagem encontra um amigo.	Agrupar os amigos.
		Descrever o encontro [desenho].
		Escrever o diálogo.
6	Filmar as histórias.	Ordenação das filmagens.
		Filmagem.
7	Montar as histórias.	Ordenar para a montagem.
		Fazer os títulos e genéricos de cada história.
		Definir o sítio de internet.
B	Opinião.	Registar opinião final dos alunos.
	Competências finais.	Avaliar as competências finais dos alunos.

Tabela 2: Ordenamento das Sessões

<i>Sessões</i>	<i>Tema</i>	<i>Tarefas a realizar pelos alunos</i>
1	O que é o projecto.	Proposta aos alunos.
	Regras de trabalho.	Definir as regras de trabalho e comportamento.
2	Apresentação das personagens ao grupo de trabalho.	Apresentar a personagem.
		Escrever a história da personagem.
		Definir características da personagem.
3/ 4/ 5	Modelagem das personagens.	Modelar a personagem.
6/ 7/ 8	Criar o cenário.	Desenhar e modelar o cenário.
9	A personagem no cenário.	Descrever o que faz e como o faz [desenho].
		Escrever a história da personagem no cenário.
10/11/12	Filmagem das histórias individuais.	Ordenação das filmagens.
		Designação e explicação de tarefas; ensaios.
		Filmagem.
13/14	Encontro de amigos.	Agrupar os amigos (grupos de 2 alunos).
		Descrever o encontro [desenho].
		Escrever o diálogo.
15/16/	Filmagem dos diálogos.	Ordenação das filmagens.
		Designação e explicação de tarefas.
		Filmagem.
17/18/19/20	Edição das histórias.	Ordenar as histórias.
		Fazer os títulos e genéricos.
		Montar.
		Definir sítio da internet.

Para a realização do Projecto foram também necessárias várias componentes materiais, asseguradas pela ESTGM segundo a tabela 3.

Tabela 3: Materiais.

Material para desenho	Folhas, lápis, lápis de cor.
Material para modelagem	Arame, espuma, espuma em spray, tecido, lá, fita-cola, cola, fio, pionés, plasticina, tesouras, agrafadores e agrafos, linha e agulha.
Material para cenário	Esferovite, cartão, cartolina de cores variadas, tesouras.
Material técnico	Câmara de vídeo, máquina fotográfica, tripés e cabos, computadores portáteis.
Consumíveis técnicos	Cassetes de vídeo.

4. Metodologia e Prática

Mediante as considerações já apresentadas no enquadramento teórico, uma das preocupações iniciais foi a da mudança de disposição das mesas e cadeiras no espaço da sala. Em lugar da disposição tradicional existente (uma posição que favorece a transmissão de informação mas não é funcional para o contacto entre o grupo) optou-se pela formação em U, para promover a análise em grupo e a discussão, ou pelo agrupamento de mesas segundo conjuntos de materiais, de modo a que as crianças pudessem circular pela sala e ter acesso livre a estes. Na etapa de filmagem, o grupo dispôs-se em torno do cenário para realizar as suas funções.

Esta mudança implicou que, no início de todas as sessões, as mesas e cadeiras fossem dispostas segundo a formação adequada à etapa e que, no final da sessão, voltassem a ser recolocadas nas posições originais, para normal funcionamento das aulas do dia seguinte.

Para instilar desde o início o princípio de intervenção, o Projecto e o seu planeamento foram apresentados à turma na primeira sessão. Discutiram-se as tarefas e as regras de trabalho. Desta discussão resultou um documento que foi depois assinado por todos os intervenientes (docentes e discentes) e que no início de todas as sessões foi afixado na sala de forma a estar sempre visível.

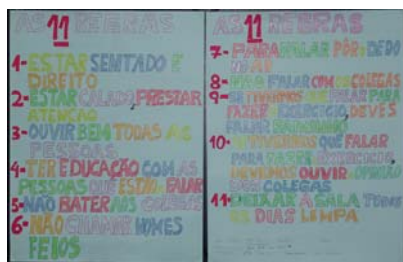


Imagem 1: Regras de Trabalho.



Imagem 2: Assinatura do Documento.

Todas as sessões foram alvo de registo vídeo e fotográfico, acompanhando o trabalho do grupo e também comportando as opiniões das crianças sobre as actividades que estavam a desenvolver. Este registo foi sendo analisado pelas crianças de forma a que paulatinamente se familiarizaram com o equipamento e de forma a que se sentiram aptas a intervir na alteração de tarefas ou da sua calendarização.

A familiarização com o equipamento técnico foi também atingida pela procura activa das crianças, que colocaram várias questões e quiseram manusear e “aprender a ver” através das máquinas.

Quanto a este registo em vídeo, houve o cuidado de nele se seguir um estilo visual coerente com o Projecto e as suas preocupações, o que resultou em alguns princípios quanto à filmagem e à montagem do material filmado apresentados na Tabela 4.

Tabela 4: Estilo de Filmagem e Estilo de Montagem.

Estilo Visual de Filmagem	1. as filmagens devem ser feitas ao nível da altura das crianças, evitando planos picados e contra-picados, visto que destes resulta uma leitura de vulnerabilidade ou de poder.
	2. os testemunhos individuais das crianças devem ser feitos enquadrando o grupo; cada elemento faz parte do grupo e intervém nesse grupo.
	3. em todas as sessões se regista a entrada e saída dos alunos.
	4. devem executar-se planos gerais da sala, para reconhecimento e enquadramento da acção desenvolvida pelo grupo.
	5. devem executar-se planos de pormenor da acção, para visualização de tarefas específicas levadas a cabo pelas crianças.
Estilo de Montagem	1. a montagem segue o estilo visível – ou seja, o público percebe os cortes entre imagens; não se procura a invisibilidade dos dispositivos técnicos.
	2. os planos de pormenor são muito úteis para fornecer ligação entre acções diferentes que estão a ocorrer no espaço da sala.
	3. a montagem do registo das sessões é organizada segundo as etapas de trabalho.
	4. todas as semanas se adianta uma montagem em bruto do material disponível, de forma a promover a análise progressiva e a intervenção.

Assim, no decorrer das sessões e mediante acordo do grupo, foram sendo ajustados os tempos necessários à realização de tarefas. A etapa de modelagem das personagens teve mais sessões do que as previstas inicialmente assim como a de criação de cenário. As crianças solicitaram também mais tempo para refazerem as histórias destas personagens, à medida que avançavam na sua construção tridimensional. Deste modo, foi eliminada uma etapa prevista, correspondendo à filmagem dos diálogos.



Imagem 3: Desenho da personagem.



Imagem 4: Modelagem da personagem.

Uma sugestão do grupo foi especialmente relevante à prossecução de uma dinâmica de trabalho: a audição de música durante as sessões. Assim, as crianças que o desejassem levavam consigo um Cd para a sessão para que fosse ouvido pelo grupo durante as horas de trabalho.



Imagem 5: Modelagem da personagem.



Imagem 6: Modelagem da personagem.

É ainda de salientar o interesse revelado pelas crianças durante a discussão do sítio de internet que albergaria o projecto. Nesta fase foi definido um fluxograma, sendo o título do projecto escolhido pelo grupo (Projecto Estrela) e o personagem que introduz o sítio de internet também trabalhado com o grupo.

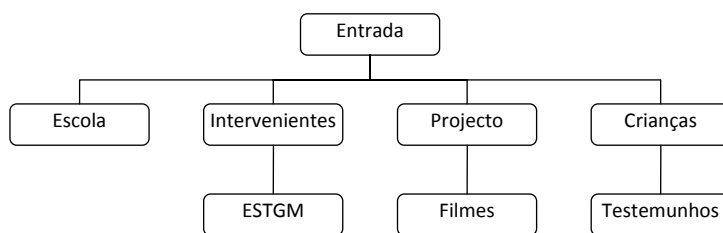


Imagem 7: Fluxograma.

4.1. Reflexões sobre a prática

Numa avaliação sobre o desenvolvimento do projecto pode enfatizar-se a progressiva operacionalização e interiorização das regras de trabalho, o que resultou num maior sentido de comunidade de trabalho em que as crianças já não recorriam apenas ao adulto para resolver um problema mas partilhavam-no com o grupo de forma a encontrar soluções. Esta dinâmica traduziu-se também numa evolução das histórias e personagens criados, que foram sofrendo alterações mediante os comentários do grupo.

A curiosidade sobre os meios técnicos envolvidos também foi um factor de activação de comportamentos, nomeadamente na discussão das histórias. Embora inicialmente algumas crianças se sentissem intimidadas pelo aparato técnico e pelo facto de serem gravadas e depois apresentadas perante o grupo, esta timidez foi vencida rapidamente.

O facto de na fase de filmagem as crianças terem que passar por várias funções – desde o actor que maneja a sua personagem, ao realizador, ao assistente que ordena o estúdio, ao operador de câmara, aos montadores de cenário – organizou o grupo de novas formas e proporcionou novas dinâmicas de relação, nomeadamente no que toca a aspectos de liderança das actividades.

Mais do que um resultado final, este foi o ponto mais interessante de revelação entre o grupo, pois subitamente os padrões de comportamento foram alterados. A própria visualização através da câmara de vídeo e através da máquina fotográfica despoletou nas crianças comentários diferentes sobre os colegas de trabalho.



Imagem 8: Ensaios com a Câmara de Vídeo.



Imagem 9: Uma das fases de discussão do interface.

Deste modo, é bom sentir que embora o projecto tivesse uma duração curta em relação à vida escolar do grupo, teve um impacto significativo nas possibilidades de comunicação interna que gerou. Houve também um ganho na utilização do equipamento técnico e na construção de uma relação entre as fases bidimensional (desenho), tridimensional (modelagem) e mediatizada (filmagem e montagem). Na fase final, algumas crianças tinham autonomia suficiente para auxiliarem colegas a prosseguirem o seu trabalho.

Os pontos mais fracos prendem-se com a impossibilidade de serem usados mais do que dois computadores portáteis por sessão (os existentes para o projecto), dado que um maior número teria possibilitado uma maior dinamização da fase de montagem. Esta dificuldade impediu ainda que se levassem a cabo a construção dos genéricos de cada filme.

Por outro lado, a componente escrita foi minimizada e as narrativas para os personagens foram deixadas livres. A maioria das crianças alterou a história do personagem em todas as fases de trabalho. Dado que na fase de filmagem o grupo já se organizava com intervenção mínima dos intervenientes adultos, as crianças optaram por filmar as histórias em plano estático (montando a câmara sobre o tripé) e permitindo que o personagem discorresse livremente durante o tempo desejado enquadrado no cenário. Assim, conseguiam também controlar melhor o tempo que tinham reservado para a montagem dos filmes (captação da câmara para o computador, corte dos filmes, ordenamento dos filmes).

5. Resultados e Conclusões

No final do trabalho realizou-se uma sessão aberta aos encarregados de educação e à comunidade escolar, em que foi apresentado o projecto e as crianças da turma interveniente receberam um certificado de participação.

Os resultados do Projecto ficaram então disponíveis para consulta on-line, em www.estgm.ipb.pt/estrela. O sítio web agrega texto, fotografia, vídeo-registo das sessões e os pequenos filmes dos alunos. Este sítio é também acessível ao grupo de trabalho através do computador existente na Escola Nuno Canavez, que tem ligação à internet.

Os objectivos foram no geral atingidos. A Escola Nuno Canavez manifestou o seu interesse em receber novos projectos neste âmbito. Também o agrupamento vertical Luciano Cordeiro se revelou satisfeito com os resultados obtidos. O grupo de trabalho terminou o projecto bastante orgulhoso dos seus resultados, o que manifestou na sessão de encerramento.

Quanto à ESTGM, pensa-se que a concretização de outros projectos envolvendo as TIC e a expressão artística seria desejável. No entanto, considera-se que seria desejável que, tendo sido aberto um primeiro caminho, novos trajectos fossem também fruto da continuidade de trabalho pelos professores da própria escola de ensino básico.

Alcançar-se-iam assim duas mais-valias: (1) o projecto poderia passar a decorrer não num período considerado extracurricular mas num período contínuo entre tempo de aulas e tempo de apoio, o que favoreceria a integração com outros conteúdos; (2) a cada ano lectivo a ESTGM estaria apta a iniciar projectos deste âmbito em diferentes escolas que, seguindo o primeiro exemplo, poderiam aproveitar os resultados gerados e prosseguir por si próprias outros projectos; isto permitiria gerar um ciclo de trabalho que fosse actualizado periodicamente.

Considerando estes últimos ponto de grande relevância, a ESTGM prossegue este ano não com um projecto direccionado para as crianças, mas sim para os professores e educadores do seu meio envolvente, preparando pequenos módulos de formação em TIC, nomeadamente através da realização de workshops sobre vídeo, fotografia e animação no final do mês de Maio.

Referências

- Arheim, Rudolf (1999). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Arheim, Rudolf (2001). *Arte e Percepção Visual. Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Ed. Nova Versão. 156
- Formosinho, João [s/d]. Currículo e Diversidade Cultural na Escola de Massas – Abordagens à Educação Multicultural. pp. 1-14.
- Giddens, A. (2000). *The Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*. Londres: Routledge.
- Gombrich, E. H. (1977). *Art and Illusion*. 5ª ed. Londres: Phaidon.
- Goodman, Nelson (1995). *Modos de Fazer Mundos*. Trad. António Duarte. Porto: Asa.
- Graham, G. (1997). *Filosofia das Artes. Introdução à Estética*. Lisboa: Edições 70.
- La Borderie, R. (1972). *Les Images dans la Société et l'Éducation*. Paris: Casterman.
- Leite, Elvira & Malpique, Manuela [s/d]. *Para uma troca de saberes*. M.E.
- Leite, Teresa (2000). As Artes em Terapia e Saúde Mental. *Noésis* 53, 171 – 197.
- Leroi-Gourham (1985). *O Gesto e a Palavra. Técnica e Linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, I. & Chaves, J. H. (2001). Imagem: “os caminhos que se bifurcam”. In P. Dias & V. de Freitas (org.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2001*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, (pp. 905 – 917).
- Lima, I. & Chaves, J. H. (2003). Luxúria das Imagens: Intersecção de Olhares. In P. Dias & V. de Freitas (org.), *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2003*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, (pp. 621 – 626).
- Máximo, L.; Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2004). Tempos Livres e Brincadeiras – para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização?. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta, (pp. 97 – 130).
- Oliveira-Formosinho, J. (2004) A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, nº1,2,3, 145 – 158.
- Pain, Sara & Jarreau, Gladys (2001). *Teoria e Técnica da Arte-terapia*. 2ª ed. Porto-Alegre: Artmed Editora. 57-63.
- Papert, S. (1995). *La Máquina de los Niños – Replantearse la Educación en la Era de los Ordenadores*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Sarmiento, M. J. & Soares, N. F. (2004). Os Múltiplos Trabalhos da Infância. In J. Oliveira-Formosinho, (coord.), *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta, (pp. 64 – 96).
- Tilley, Pauline (1991). *El Arte en la Educación Especial*. 4ª ed. Barcelona: Edições CEAC.
- Zabalza, Miguel (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.