



20º ENCONTRO INTERNACIONAL DAS ARTES

06.11.25 > 07.11.25

VIANA DO CASTELO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



FRONTEIRAS (IN)VISÍVEIS
A ARTE COMO TERRITÓRIO LIVRE
DE EXPRESSÃO E ENCONTRO

Livro de Atas

20º ENCONTRO INTERNACIONAL DAS ARTES:
Fronteiras (in)Visíveis: A arte como território livre de expressão e encontro

Livro de Atas

Coordenação Editorial:
Carlos Almeida, Adalgisa Pontes, Manuela Cachadinha, Anabela Moura

Editor:
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Local de publicação: Viana do Castelo

Design gráfico: Patrícia Vieira

ISBN: 978-989-8756-65-7

DOI - <http://doi.org/10.57910/ipvc-ese-978-989-8756-65-7>

2025

E-book

Índice

ÍNDICE	3
TEXTOS	5
IDENTIFICADORES DO EIA	8
APONTAMENTO MUSICAL (1)	9
SESSÃO DE ABERTURA	10
FRONTEIRAS (IN)VISÍVEIS: ARTE, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO ESPAÇO PÓS-COLONIAL	11
EXPOSIÇÃO (1)	21
POSSO VER? MOSTRA DE CADERNOS DE DESENHO E LIVROS DE ARTISTA DE APTA2 2024/2025 (2.ª EDIÇÃO)	21
APONTAMENTO MUSICAL (2)	23
TALK WITH THE ARTIST	23
JULIANA JULIETA & GOCA	23
ALEXANDRE DELMAR & MARIA RUIVA (A RECOLECTORA)	27
APONTAMENTO MUSICAL (3)	29
ARTE COMO TERRITÓRIO DE LONGEVIDADE	29
POTENCIALIDADES DA ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA IDADE SÉNIOR: RESULTADOS DE UM ESTUDO DE CASO EM PORTUGAL	29
A PARTILHA DE TALENTO COMO MECANISMO DE PARTICIPAÇÃO CÍVICA E SOCIAL: O PROJECTO REFORMERS	31
POLÍTICAS INTERSECTORIAIS PARA ENVELHECER BEM: O PAPEL DA ARTE NA MAIOR IDADE	31
CERÂMICA E ACADEMIA SÉNIOR	43
DINÂMICA COM MOVIMENTO	47
SOM E IMAGEM	55
GAGUEZ COMO FRONTEIRA VIBRÁTIL: PRÁTICAS DE ESCUTA, HESITAÇÃO E COEXISTÊNCIA	55
IMAGENS, SONHOS, CATÁSTROFE E DESPERTAR	65
APRENDER EM CENAS: CURTAS-METRAGENS NA CONSTRUÇÃO DA LITERACIA E DA CIDADANIA NO 1.º CEB	66
CAMINHOS CRUZADOS	77
EXPOSIÇÃO (2)	85
RESISTÊNCIA MANDINGA: UM DIÁLOGO POÉTICO	85
APONTAMENTO MUSICAL (4)	87
ARTE E EDUCAÇÃO (EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA)	88
EXPOSIÇÃO (3)	97
FRAGMENTOS DE GUERNICA	97
FRONTEIRAS (IN) VISÍVEIS - ARTE, MÚSICA E TRADIÇÃO EM DIÁLOGO INTERCULTURAL	99
PERFORMANCE, CRIAÇÃO MUSICAL E TECNOLOGIAS: EXPERIMENTAÇÕES COM O VIOLÃO NO BRASIL	99
VALORIZANDO A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL EM MOÇAMBIQUE	107
RENKONTRE	123
ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: CAMINHOS PARA EXPANDIR A LÍNGUA PORTUGUESA E A TRADIÇÃO ORAL EM TIMOR-LESTE	127
LANÇAMENTO DO LIVRO	131
“10 ANOS DE KRISÁLIDA”	131
APONTAMENTO MUSICAL (5)	133
APONTAMENTO MUSICAL (6)	134

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. NOVOS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO	135
O ENSINO GENÉRICO E O ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO: DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA ARTICULAÇÃO SUSTENTÁVEL	135
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA CRECHE: SOM, TEXTURA E MOVIMENTO	139
A EMOÇÃO O TEATRO E OS SENTIDOS	148
ENTRELAÇOS: NA CIRANDA DA VIDA	154
PERFORMANCE SONORA E VISUAL	167
CONVERSA COM O ARTISTA RUI CARVALHO SOBRE EXPOSIÇÃO “INSTANTE DE DESORIENTAÇÃO” (4)	168
PROGRAMA PARALELO DO 20.º ENCONTRO INTERNACIONAL DAS ARTES	171
WORKSHOPS	171

Textos

É com particular satisfação e entusiasmo que a Direção da Escola Superior de Educação saúda todos os participantes do 20.º Encontro Internacional das Artes de Viana do Castelo. Vinte anos de encontros, partilhas e criação artística e científica fazem deste evento um marco na vida artística e académica da nossa Instituição — um espaço que, ano após ano, tem afirmado a Arte como território vivo de pensamento, diálogo e liberdade!

Sob o tema *Fronteiras (in)Visíveis: A Arte como território livre de expressão e encontro*, a edição de 2025 propõe-se interrogar as fronteiras que delimitam — ou que libertam — a prática artística. Fronteiras geográficas, culturais, tecnológicas, sociais ou simbólicas: todas elas se tornam matéria viva de questionamento e (re)invenção, pois são assumidas não como barreiras fixas, mas como linhas em movimento, lugares de passagem e de transformação. Num tempo e espaço em que o mundo se (re)define em múltiplas escalas, pensar as fronteiras da Arte é também pensar o papel do artista e da criação como agentes de transformação, diálogo e empatia. É, por isso, (re)conhecer que a Arte habita os interstícios: entre disciplinas, entre linguagens, entre tempos, entre corpos e entre geografias.

O 20º Encontro Internacional das Artes de Viana do Castelo é, por isso, mais do que um evento: é um gesto coletivo de criação e partilha, um convite a pensar a Arte como linguagem comum e território de hospitalidade. Pretende ser um espaço de debate, reflexão e cruzamento de territórios — artísticos, culturais, tecnológicos e sociais — em que se exploram novas formas de colaboração e de escuta. Mais do que pensar as fronteiras visíveis e invisíveis que nos separam procura-se, sobretudo, apontar as pontes que a Arte é capaz de construir entre diferentes disciplinas, gerações e geografias.

Neste 20º Encontro, a Escola (re)afirma o seu compromisso com a liberdade criativa, o diálogo interdisciplinar e o rigor científico, promovendo um espaço de encontros entre diferentes olhares, gerações e culturas. Acreditamos que é nesse cruzamento — por vezes tenso, sempre fértil — que a Arte se (re)inventa e encontra novas formas de comunicar, de resistir e de imaginar o mundo.

A Direção da Escola agradece a todos os artistas, investigadores, estudantes e colaboradores que tornam possível esta celebração contínua da Arte, do pensamento e da ciência. Que este 20.º Encontro seja também uma travessia — de ideias, de afetos, de fronteiras — e um testemunho da força transformadora da Arte no mundo contemporâneo!

Bem-vindos a este território livre de expressão, partilha e descoberta!

A Direção da Escola
Carla Faria & Fátima Pereira

Viana do Castelo, 2025

É com grande prazer e entusiasmo que, como Presidente do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação do IPVC, dou as boas-vindas ao 20.º Encontro Internacional das Artes de Viana do Castelo, a decorrer nos dias 6 e 7 de novembro de 2025 nesta Escola.

Com o tema “Fronteiras (in)Visíveis: A arte como território livre de expressão e encontro”, este Encontro convida-nos a pensar nas muitas fronteiras, visíveis e invisíveis, que marcam o nosso tempo e, sobretudo, na forma como a arte pode ajudar a ultrapassar, a aproximar e a criar novos caminhos de diálogo e entendimento.

Ao longo destes vinte anos, o Encontro Internacional das Artes tem sido um espaço de partilha e de cruzamento de ideias, experiências e linguagens. Nesta 20.ª edição, esse espírito renova-se, reforçando a importância da arte como lugar de liberdade e de encontro, onde se cruzam diferentes formas de ver, de sentir e de pensar o mundo.

A diversidade das comunicações e atividades programadas reflete a riqueza do campo artístico na atualidade. De conferências a performances, passando por mesas-redondas e workshops, os participantes trazem perspetivas plurais sobre a criação contemporânea, abrangendo diferentes contextos geográficos, culturais, linguísticos e tecnológicos. Esta multiplicidade de vozes e experiências ilustra o espírito do nosso Encontro: um território verdadeiramente livre, onde o cruzamento de ideias e práticas nos enriquece a todos.

Acreditamos que a arte tem uma força transformadora, capaz de despertar a curiosidade, promover o pensamento crítico e fortalecer o sentido de comunidade. É essa dimensão formativa, social e cultural que este Encontro, certamente, continuará a valorizar, através da partilha entre docentes, investigadores, estudantes, artistas, profissionais do setor ou comunidade em geral.

Que o 20.º Encontro Internacional das Artes continue a afirmar a arte como o mais livre e humano dos territórios. Porque, nas fronteiras da arte, encontramos sempre o começo de novas possibilidades!

A Presidente do Conselho Técnico Científico ESEVC
Linda Saraiva

Viana do Castelo, 2025

Comemorar vinte edições do Encontro Internacional das Artes de Viana do Castelo é reconhecer a vitalidade de uma comunidade académica e artística que, ano após ano, se renova, cresce e amplia o seu alcance. Enquanto responsável pelo Encontro e coordenador do grupo disciplinar de Artes, Design e Humanidades, é com especial orgulho que destaco este percurso como uma travessia partilhada, feita de constante diálogo entre saberes, gerações, culturas e formas de criar e ver o mundo.

O tema escolhido para esta edição — “Fronteiras (in)Visíveis: A arte como território livre de expressão e encontro” — reflete a crença de que a arte permanece espaço essencial de abertura, aproximação e transformação, sobretudo em tempos marcados por novas divisões e desafios. Este livro de atas é muito mais do que um registo documental: é território simbólico de experiências, investigações e inquietações partilhadas, fruto do pensamento plural e crítico cultivado ao longo do evento.

A trajetória do Encontro Internacional das Artes é, antes de tudo, celebração da sua longevidade e vocação internacional, só possível pelo envolvimento dedicado de docentes, estudantes, investigadores, artistas e parceiros institucionais. Cada página deste volume testemunha o compromisso coletivo com uma formação artística crítica, diversa e humanista – orientada para o pensamento aberto, para o risco criativo e para a construção de pontes entre áreas e vocações distintas.

Deseja-se que esta obra inspire novas questões, acolha olhares plurais e estimule propostas originais para o papel das artes na contemporaneidade. Que cada contributo seja ponto de partida para lançar novas pontes, desafiar fronteiras e transformar cada encontro em oportunidade de reinvenção coletiva. Que estas páginas promovam travessias profícuas e ampliem horizontes partilhados, reafirmando o ensino, a investigação e a criação artística como lugares de diálogo, experimentação e transformação.

O Coordenador do grupo de disciplinar Artes, Design e Humanidades
Carlos Almeida

Viana do Castelo, 2025

Identificadores do EIA

Desenvolvido por Paulo Barros

ESE IPVC

pabarros@ese.ipvc.pt

1.ª Fase – Técnica de serigrafia utilizando fragmentos de um padrão tendo por base a imagens criadas pelos alunos do curso de Apta.

2.ª Fase – Técnica de linogravura (Figura 1) do logotipo do Encontro Internacional das Artes (EIA)

3.ª Fase - Identificadores (Figura 2), todos diferentes ao nível do padrão, criando assim uma identidade própria.

Figura 1

Técnica de linogravura



Figura 2

Técnica de linogravura





20º ENCONTRO
INTERNACIONAL
DAS ARTES

06.11.25 > 07.11.25

VIANA DO CASTELO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



SESSÃO DE ABERTURA

Carla Faria (Diretora da ESE, IPVC)

Manuel Vitorino (Vereador da Educação, Ciência e Conhecimento e Cultura da Câmara Municipal de Viana do Castelo)

Linda Saraiva (Presidente do Conselho Técnico Científico - ESE)

Carlos Almeida (Coordenador do Grupo Disciplinar de Artes, Design e Humanidades, IPVC)

Hora: 9:30

Local > Biblioteca Professor Luís Mourão

Moderadora > Manuela Cachadinha

Conferência 1

Hora: 10:00

Local > Biblioteca Professor Luís Mourão

Moderadora > Manuela Cachadinha

Fronteiras (In)Visíveis: Arte, Educação e Emancipação no Espaço Pós-Colonial

Jorge Gumbe, Angola

Email: gumbe.jorge@gmail.com

Resumo

Esta conferência-reflexão propõe uma leitura crítica das fronteiras visíveis e invisíveis da educação artística no espaço pós-colonial, tomando como referência a experiência institucional da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e o percurso do autor enquanto investigador e educador angolano. O texto articula três eixos fundamentais: a memória e transformação da educação artística intercultural em Portugal; as Epistemologias do Sul como fundamento para um pensamento decolonial; e a arte entendida como prática de emancipação, cuidado e diálogo entre mundos culturais. A partir das contribuições de Anabela Moura (2002), evidencia-se que os currículos de arte no espaço lusófono continuam a reproduzir fronteiras epistemológicas que privilegiam matrizes estéticas eurocêntricas, invisibilizando patrimónios e expressões culturais não ocidentais. Mobilizando autores como Fanon (1961), Bhabha (1994), Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), bell hooks (1994), Freire (1970), Rachel Mason (2003, 2008) e Mignolo (2000), discute-se como a educação artística pode deslocar tais hierarquias simbólicas e constituir-se como prática ética, participativa e transformadora. A partir da experiência angolana e de práticas comunitárias de criação e transmissão artística no Sul Global, argumenta-se que o ensino da arte deve ser reconfigurado como espaço de tradução e negociação intercultural, no qual o encontro entre patrimónios locais e linguagens contemporâneas favoreça consciência crítica, pertença e cidadania ativa. Conclui-se que educar pela arte, num contexto marcado por fronteiras (in)visíveis, é educar para a humanidade: um processo de reconstrução simbólica que reconhece na arte uma força de esperança, inclusão e emancipação social.

Palavras-chave: Educação Artística; Decolonialidade; Interculturalidade; Arte e Emancipação; Epistemologias do Sul

1. Introdução – Educação Artística e Memória Institucional

O regresso à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) constitui mais do que uma evocação pessoal: representa o reencontro com um espaço fundacional para o desenvolvimento da Educação Artística de orientação multicultural em Portugal. Desde a década de 1990, a ESE-IPVC afirmou-se como lugar de experimentação pedagógica e de reflexão crítica sobre as relações entre arte, cultura e sociedade, contribuindo para a renovação das práticas de formação artística no país.

A instituição foi pioneira na valorização de uma abordagem intercultural da educação artística, reconhecendo a diversidade cultural como dimensão estruturante da formação humana e da construção da cidadania. O acolhimento, em 1993, dos investigadores Brian Allison e Rachel Mason, figuras de referência internacional no campo da *Art Education*, em colaboração com o Laboratório de Antropologia de Coimbra e com docentes da ESE-IPVC, constituiu um marco significativo. Nesse momento, a arte deixou de ser compreendida apenas como disciplina estética ou técnica, passando a ser concebida como espaço de encontro entre identidades, linguagens e sistemas de conhecimento.

Em 1997, a criação do Mestrado em Educação Artística, em parceria com a Universidade de Surrey/Roehampton (Reino Unido), consolidou esta viragem epistemológica. Tratou-se do primeiro programa em Portugal a integrar, de forma sistemática, as dimensões multicultural e intercultural na formação de professores e artistas-educadores, promovendo o diálogo entre práticas educativas locais e debates internacionais no campo da *Art Education*.

Este processo foi sustentado pela ação de docentes e investigadores que contribuíram decisivamente para a afirmação de uma pedagogia artística crítica e humanista, entre os quais se destaca Anabela Moura. Como a autora evidencia (Moura, 2002), os currículos da educação artística em Portugal permanecem marcados pela centralidade da estética europeia como critério de valor, invisibilizando patrimónios culturais africanos, indígenas e de outras comunidades historicamente marginalizadas. A educação artística, assim, não é um campo neutro; constitui um espaço de produção e reprodução de hierarquias simbólicas herdadas do passado colonial. Reconhecer esta condição é fundamental para compreender as formas de exclusão que configuram os modos como ensinamos a ver, interpretar e legitimar a arte.

Importa igualmente evocar a contribuição de Francisco Trábulo, cuja prática pedagógica aliou rigor intelectual e sensibilidade ética, reforçando a compreensão de que a arte educa não

apenas o olhar, mas também a consciência. A presença teórica e pedagógica de Rachel Mason, por seu lado, foi determinante para a problematização da educação artística multicultural como campo político e ético, no qual a arte se assume como prática de reconhecimento da diferença e de construção de cidadania crítica.

É neste horizonte de memória institucional e renovação epistemológica que se inscreve a presente reflexão: *Fronteiras (In)Visíveis – Arte, Educação e Emancipação no Espaço Pós-Colonial*. A conferência propõe-se questionar as fronteiras geográficas, culturais e epistémicas que atravessam a educação artística, entendendo-as não como limites fixos, mas como zonas de contacto (Bhabha, 1994), onde emergem novas possibilidades de pensamento, criação e convivência.

Partindo da experiência angolana e de outras práticas do Sul Global, esta reflexão convoca autores como Frantz Fanon, Ngũgĩ wa Thiong’o, Walter Dignolo, bell hooks, Paulo Freire, Rachel Mason e Boaventura de Sousa Santos, para afirmar que educar pela arte é sempre um gesto ético e político: é decidir como aprendemos a ver, sentir e imaginar o mundo.

Ao revisitar a história da ESE-IPVC e o seu contributo para a consolidação de uma pedagogia artística intercultural, esta introdução reafirma a pertinência de pensar a arte como prática de emancipação e de criação de futuros possíveis. O diálogo entre memória e contemporaneidade, entre o local e o global, constitui o fio condutor desta reflexão: uma travessia pelas fronteiras (in)visíveis que moldam o nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos.

2. As Fronteiras (In)Visíveis da Educação Artística no Espaço Pós-Colonial

Falar de fronteiras é falar de poder. As fronteiras visíveis geográficas, linguísticas ou institucionais constituem apenas a superfície de realidades mais profundas. As fronteiras invisíveis, subtis e persistentes, manifestam-se nas epistemologias dominantes que definem o que é reconhecido como conhecimento legítimo, arte legítima ou cultura legítima. São fronteiras simbólicas que determinam quem é visto e ouvido e quem permanece silenciado ou invisibilizado no campo da educação artística.

No contexto pós-colonial, estas fronteiras são heranças diretas dos dispositivos coloniais de classificação e hierarquização cultural. Como recorda Frantz Fanon (1961), a independência

política não desmantela automaticamente as estruturas coloniais; estas sobrevivem nos currículos, nas instituições e nas mentalidades, moldando modos de ver, representar e sentir o mundo. O colonialismo operou uma violência epistemológica que reduziu o Outro a objeto de conhecimento, negando-lhe o estatuto de sujeito produtor de saber.

É precisamente neste ponto que o contributo de Anabela Moura (2002) se torna relevante: ao analisar o campo educativo português, demonstra que o currículo artístico continua a ser estruturado a partir de uma matriz eurocêntrica, invisibilizando patrimónios e expressões culturais não europeias, mesmo num contexto social marcado pela diversidade. Para Moura, estas fronteiras não são apenas epistemológicas; são também sensíveis, pois definem não apenas o que é considerado arte, mas quem é legitimado para produzir conhecimento artístico.

Neste debate, a contribuição de Ana Mae Barbosa (1991, 1998) é crucial, sobretudo ao problematizar a importação acrítica de modelos pedagógicos euro-norte-americanos para contextos latino-americanos e lusófonos. A sua proposta de uma Abordagem Triangular análise da imagem, contextualização histórica e produção artística constitui um deslocamento epistemológico: rompe com o ensino meramente técnico e formalista, valorizando processos de interpretação cultural e a inscrição das práticas artísticas nas memórias e experiências das comunidades. Para Barbosa, descolonizar o ensino de arte significa reconhecer o sujeito como intérprete ativo do mundo visual, recusando tanto a neutralidade estética como a hierarquia implícita entre centros e periferias culturais.

O conceito de *entre-lugar* proposto por Homi Bhabha (1994) oferece aqui uma chave interpretativa fecunda. A educação artística, quando entendida como prática dialógica, pode operar nesse espaço de negociação simbólica, não para reforçar fronteiras, mas para traduzir, deslocar e reimaginar o sentido da diferença.

Rachel Mason (2008) demonstrou, porém, que as políticas internacionais de educação artística tendem ainda a reproduzir a divisão Norte-Sul: o Sul é frequentemente convocado como objeto de estudo, mas raramente reconhecido como produtor autorizado de conhecimento. Assim, práticas artísticas africanas, ameríndias, latino-americanas ou asiáticas continuam a ser interpretadas através de categorias eurocêntricas, limitando o reconhecimento da sua complexidade.

A proposta de Ngũgĩ wa Thiong’o (1986) adquire aqui dimensão pedagógica: descolonizar a mente é descolonizar o olhar. Walter Mignolo (2000) acrescenta que pensar a partir das margens — pensamento fronteiriço — implica questionar a centralidade ocidental como medida universal de validade. Boaventura de Sousa Santos (2010) reforça esta perspetiva ao defender uma *ecologia de saberes*, baseada em diálogos horizontais entre formas diversas de conhecimento.

Ao mesmo tempo, bell hooks (1994) e Paulo Freire (1970) introduzem a dimensão ética do encontro educativo: a sala de aula como espaço de presença, escuta, cuidado e liberdade partilhada.

Ensinar arte, portanto, é ensinar a ver: reconhecer as fronteiras que nos habitam e criar condições para as atravessar.

Em síntese, as fronteiras (in)visíveis da educação artística no espaço pós-colonial não são apenas obstáculos; constituem territórios de criação simbólica e política. Habitá-las com consciência crítica é condição para uma pedagogia verdadeiramente intercultural e decolonial, em que a arte deixa de reproduzir desigualdades e se afirma como força de emancipação, diálogo e reinvenção do sensível.

3. Angola e o Sul Global: Práticas e Epistemologias em Diálogo

No contexto angolano, a arte constituiu, desde sempre, uma prática educativa comunitária. Muito antes da institucionalização escolar, existiam já formas estruturadas de aprendizagem inscritas no corpo, na voz, na dança, na escultura, nas mascaradas e na oralidade. O escultor, o cantor, o contador de histórias ou o dançarino eram simultaneamente guardiões da memória e educadores da comunidade. A arte não funcionava como adorno: era conhecimento, ética, cosmologia e pertença. Esta dimensão holística confirma a tese de Rachel Mason (1999, 2003), segundo a qual, em muitos contextos do Sul Global, a educação artística não deriva da escola, mas constitui um sistema epistemológico completo, onde aprender significa participar na vida coletiva, criar, celebrar e transmitir sentidos.

Esta conceção dialoga com Paulo Freire (1970), para quem educar é um exercício de liberdade, e não um ato meramente transmissivo. Em Angola, tal como em grande parte da África Subsariana, a arte opera como espaço de elaboração coletiva da experiência: interroga o

mundo, repara feridas históricas, afirma a memória e projeta futuros possíveis. Nos contextos rurais, as práticas artísticas continuam a integrar saberes cosmológicos, ecológicos e sociais; nos centros urbanos, estas práticas reinventam-se e deslocam fronteiras estéticas, articulando ritmos tradicionais, oralidade e espiritualidade com grafite, performance, instalação, sonoridades eletrônicas e música urbana. Luanda, Dakar, Joanesburgo, Cairo, Maputo ou Kinshasa não imitam o Norte: reescrevem a modernidade a partir do Sul.

É neste ponto que o contributo de Anabela Moura se torna fundamental. Ao denunciar a persistência de um cânone eurocêntrico nos currículos de arte em Portugal e no espaço lusófono, Moura (2002) evidencia que as fronteiras (in)visíveis da educação artística são também fronteiras epistemológicas: determinam o que é reconhecido como arte e o que é relegado para as categorias de artesanato ou folclore. Tal leitura ilumina um dos desafios centrais no contexto angolano contemporâneo: integrar as práticas artísticas locais no sistema educativo sem as folclorizar, reconhecendo-as como produtoras de conhecimento e não como simples ilustrações culturais.

Esta reflexão adquire maior densidade quando articulada com o trabalho de Jorge Gumbe, nomeadamente na sua investigação sobre o ritual da *Kyàndá* na Ilha de Luanda. Ao documentar, interpretar e reinscrever esta prática no currículo de Educação Artística do ensino primário, Gumbe demonstra que o património não é apenas herança material, mas memória viva, corporeidade e imaginação comunitária. A integração da *Kyàndá* no contexto escolar desloca o eixo de referência estética, permitindo que Angola se afirme como produtora de epistemologias e poéticas próprias e não apenas como consumidora de modelos importados. Aqui, a fronteira invisível é efetivamente atravessada: a arte emerge do território, das comunidades, dos corpos e das histórias que os sustentam.

Esta dinâmica inscreve-se naquilo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina *Epistemologias do Sul*: formas de conhecimento produzidas na resistência, que desafiam a colonialidade do saber e afirmam outras racionalidades possíveis. Autores africanos como Fafunwa (1967), Elatta (1990), Somjee (1999) e Mans (2000) recordam que, nas tradições educativas africanas, arte, ética e espiritualidade são indissociáveis: criar é cuidar, curar e reconstruir subjetividade. Assim, a arte angolana contemporânea é também uma prática de (re)existência.

Deste modo, Angola dialoga com o Sul Global não apenas geograficamente, mas epistemologicamente: através da arte como linguagem de resistência, reparação e imaginação de mundos. Contudo, quando estas práticas entram em contacto com os sistemas formais de ensino, emergem desafios cruciais:

1. Como integrar sem folclorizar?
2. Como reconhecer sem reduzir?
3. Como ensinar sem reproduzir hierarquias que a própria arte procura contestar?

Estas interrogações conduzem-nos ao núcleo da reflexão seguinte: a educação artística como mediação cultural, como espaço de negociação entre mundos e como reconstrução do sensível.

4. Educação Artística entre o Norte e o Sul Globais: Tensões, Influências e Horizontes de Reforma

A discussão sobre as relações entre o Norte e o Sul Globais no campo da educação artística revela um cenário marcado por assimetrias históricas e epistemológicas que permanecem inscritas nas estruturas pós-coloniais contemporâneas. Tal como observa Achille Mbembe (2016), persiste uma geopolítica do conhecimento que posiciona o Norte Global como espaço privilegiado de produção e legitimação do saber, enquanto os contributos provenientes do Sul são frequentemente desvalorizados ou marginalizados. Esta hierarquização não se limita ao domínio cultural: determina o que é reconhecido como arte, quais repertórios são ensinados e que formas de criação são legitimadas no âmbito escolar e institucional.

É precisamente neste ponto que a análise de Anabela Moura (2002) se torna particularmente esclarecedora. Ao evidenciar que os currículos de Educação Artística no espaço lusófono continuam a privilegiar uma matriz estética eurocêntrica, Moura demonstra que a educação artística constitui um campo de disputa simbólica, onde se reproduzem hierarquias culturais herdadas da história colonial. Assim, a invisibilização ou a folclorização de expressões artísticas africanas, afro-diaspóricas e indígenas não é um fenómeno contingente, mas uma operação de poder que estrutura o próprio ato de ensinar a ver, interpretar e atribuir valor às formas sensíveis.

Contudo, ao observarmos práticas artísticas em contextos africanos, latino-americanos e asiáticos, emergem epistemologias que escapam ao paradigma hegemónico. Como

demonstrado por Rachel Mason (1999, 2003, 2008), enquanto nos contextos euro-norte-americanos tende a prevalecer uma abordagem individualista e formalista, centrada na autoria e na inovação técnica, no Sul Global a arte assume frequentemente uma função relacional, comunitária e político-cultural, constituindo-se como espaço de reconstrução identitária e de resistência à colonialidade (Freire, 1970; Ngũgĩ wa Thiong’o, 1986).

4.1 Estruturas, Heranças e Epistemologias em Desencontro

Estas tensões manifestam-se em três dimensões interligadas:

- 1. Desigualdades materiais e institucionais**

A fragilidade de políticas culturais, a precariedade de recursos e a ausência de infraestrutura educativa no Sul Global convertem desigualdade material em desigualdade simbólica (UNESCO, 2009).

- 2. Concepções divergentes sobre a função da arte**

Nos contextos euro-norte-americanos, a arte tende a ser absorvida pela economia criativa e pela lógica de mercado (Adorno, 1975). No Sul Global, permanece profundamente vinculada à memória coletiva, ao cuidado e à coesão comunitária (Somjee, 1999).

- 3. Modelos curriculares e narrativas históricas**

Enquanto os currículos hegemônicos reiteram genealogias eurocêntricas, muitas iniciativas no Sul procuram reinscrever saberes locais, mas frequentemente sob a vigilância epistemológica de modelos dominantes (Mignolo, 2011).

4.2 Convergências Emergentes e Reconfigurações Globais

Apesar destas assimetrias, observa-se hoje o fortalecimento de redes colaborativas que intensificam a circulação de estéticas afro-diaspóricas, indígenas e periféricas, deslocando o centro simbólico da arte:

- a) do museu para a comunidade,
- b) da obra para o processo,
- c) da autoria para a co-criação (Mason, 1999).

É neste movimento que Ana Mae Barbosa (1991, 1998) assume um papel fundamental. A sua Abordagem Triangular articulando leitura de imagens, contextualização cultural e produção artística constituiu uma das primeiras metodologias de educação artística produzidas no Sul

Global com reconhecimento internacional. Ao recusar tanto o formalismo técnico eurocêntrico quanto a folclorização do patrimônio cultural, Barbosa propõe uma descolonização do olhar, onde a arte é compreendida como prática interpretativa e situada, e onde o estudante se reconhece como produtor de sentido.

A sua proposta demonstra, de forma exemplar, que o Sul não é apenas consumidor de modelos pedagógicos, mas produtor ativo de epistemologias educativas capazes de influenciar políticas curriculares globais.

4.3 Fronteiras (In)Visíveis e a Construção de uma Epistemologia do Encontro

Dialogando com Mignolo (2011), a educação artística pode ser concebida como prática de tradução intercultural, onde as diferenças não são apagadas, mas tornam-se matéria criativa e política. Nesta direção, bell hooks (1994) recorda que ensinar é um ato de amor e resistência, um espaço de presença e reconhecimento. Freire (1970) acrescenta que todo processo educativo é um ato de coautoria e transformação mútua.

A contribuição de Barbosa converge com estas perspectivas: o currículo deixa de ser campo de transmissão para se tornar espaço de encontro, onde saberes, memórias e mundos se traduzem mutuamente.

Conclusão – Rumo a uma Educação Artística Intercultural e Decolonial

A educação artística não é neutra: produz e disputa modos de ver, sentir e legitimar o mundo. Descolonizar o currículo não significa substituir um cânone por outro, mas deslocar o centro, reorganizar o sensível e instituir condições para que múltiplas epistemologias coexistam em diálogo.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica:

- Formar professores como investigadores críticos da sua prática;
- Valorizar a arte como experiência relacional e comunitária;
- Reconhecer a criação artística como prática de cuidado, dignidade e imaginação.

Descolonizar é, em última instância, reaprender a ver: afirmar a diferença como potência criadora e permitir que múltiplas estéticas, memórias e mundos coexistam em diálogo, produzindo novas formas de presença no comum.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1975). *A indústria cultural*. Zahar.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Fafunwa, A. B. (1967). *African education in perspective*. Allen & Unwin.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Maspero.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Mason, R. (2003). Art education and cultural diversity. *International Journal of Art & Design Education*, 22(2), 216–224.
- Mason, R. (2003). *Multiculturalism and art education*. Institute of Education Press.
- Mason, R. (2008). Beyond multicultural art education: International perspectives. *Studies in Art Education*, 49(4), 333–347.
- Mason, R. (1999). *Multicultural art education at the millennium: Where to now?* *Journal of Cultural Research in Art Education*, 17(1), 57-60. <https://doi.org/10.2458/jcrae.5067>
- Mbembe, A. (2016). *Critique of Black reason* (L. Dubois, Trans.). Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Moura, A. (2010). Entender a educação como um acto de cultura: Estratégias de formação artística. *Revista Digital do LAV*, 3(5), 1–29.
- Ngũgĩ wa Thiong’o, N. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. James Currey.
- Santos, B. de S. (2010). *Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2018). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Almedina.
- Somjee, A. H. (1999). *Culture, creativity and education*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Roteiro para a educação artística: Construir capacidades criativas para o século XXI*. UNESCO.
- Fafunwa (1967), Elatta (1990), Somjee (1999) e Mans (2000)

Nota Biográfica



Jorge Gumbé, é artista e educador angolano. Doutor e mestre em Educação Artística pelas Universidades de Surrey e Roehampton (Reino Unido), é licenciado em Educação Visual e Tecnológica pelo Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Portugal) e bacharel em Pintura e Desenho pela Escola Nacional de Artes de Cubanacan, em Havana (Cuba). Lecionou no Instituto Superior de Arte e na Universidade de Luanda, em Angola. Sua investigação centra-se na preservação do património cultural imaterial, nas práticas pedagógicas de transmissão e nas relações entre arte, identidade e descolonização. Como artista visual, explora o papel emancipador da arte na construção de identidades coletivas.

EXPOSIÇÃO (1)

Posso ver? Mostra de cadernos de desenho e livros de artista de APTA2 2024/2025 (2.ª edição)

Hora: 11:00

Local > Biblioteca Professor Luís Mourão

Apresentação > Raquel Moreira

José Cardoso & 3º ano de APTA

ESE IPVC

email: jmiguelcardoso@ese.ipvc.pt

URL: www.josecardoso.eu

Autores

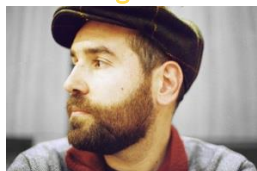
Ana Cardoso, Carolina Caseiro, David Van Zyl, Diana Mota, Diane Moreira, Inês Martinho, Margarida Ruela, Alexandra Soares, Noely da Silva, Renata Trindade, Sara Barbosa Sara Jácome, Aires Fumega, Ariadne Neves, Arwen Gomes, Catarina Caetano, Cláudio Viana, Inês Amorim, Jacinta Faria, Mateus Magalhães, João Verde, Luciana Amorim, Márcia Tinoco, Inês Branco, Mariana Loureiro, Rita Dantas, Simão Sá

Resumo

O caderno de desenho de um artista está raramente disponível para ser folheado por outras pessoas. Configura um espaço de intimidade, reserva e segurança, onde cada autor pode manifestar intensões, colocar hipóteses e experimentar ideias através do seu traço. Um espaço para hesitar e para errar, longe de olhares indiscretos. Por essa razão, quando alguém quer folhear um caderno de desenhos de outro autor pergunta “posso ver?”. Assim, ver ou avaliar

o caderno de alguém pode ser um ato de voyeurismo. É neste campo de transgressão que esta exposição apresenta pela segunda vez, cadernos de desenho dos alunos de APTA2, no contexto da Unidade Curricular Desenho II, ao longo do ano letivo de 2024/25. Os cadernos foram construídos pelos próprios autores, numa procura de adquirir maior possessividade e identificação pelo objeto que os acompanharia ao longo de um ano. Neles, desenharam numa base diária, nas mais variadas situações de quotidiano, em momentos de tédio e de ócio, nas deslocações para o trabalho ou em viagens de lazer, materializando a experiência no desenho. Com eles, aumentaram gradualmente a frequência do desenho, testaram ideias, erraram e falharam, sempre num contínuo de descoberta. Porque em cada desenho falhado, existe a oportunidade para descobrir algo que não se sabia existir. Como resultado, todos beneficiaram de uma tomada de consciência das marcas autorais que contribuíram para o desenvolvimento de uma identidade gráfica própria de cada aluno. A experiência anual de desenho constitui-se como um património existencial materializado no caderno. Alguns converteram-nos em livros de artista. Objetos artísticos feitos com o propósito de serem apresentados, folheados e vistos por outros.

Nota Biográfica



José Cardoso, apaixonado por boa comida e bons vinhos, obcecado por desenhar. Nascido no Porto, cidade onde reside. Os seus desenhos de observação representam lugares, vistas e panoramas da paisagem e momentos do quotidiano, utilizando caneta esferográfica Bic, com um fascínio pelo desenho da linha correta ao primeiro traço. Com regularidade concebe mapas “feitos à medida” do corpo dos lugares, combinando o desenho de vistas com o código cartográfico. Produz desenhos para projetos de museografia. Participa com assiduidade em exposições de Desenho e Design.

APONTAMENTO MUSICAL (2)

Ana Cardoso, Violoncelo (Licenciatura em Educação Básica – 1.º ano)



Talk with the Artist

Hora: 11:30

Local > Biblioteca Professor Luís Mourão

Moderadores > Helder Dias e Sara Jácome

Juliana Julieta & GOCA

Resumo

Esta conversa decorre no âmbito da residência artística realizada por Juliana Julieta no estúdio de cerâmica GOCA, cujo resultado se apresenta agora na exposição Erva, Alga, Pedra, Barro. Com um percurso marcado pela pintura a óleo e atravessado pelo cinema analógico experimental, a artista transfere para a cerâmica o mesmo impulso experimental e material que caracteriza o seu trabalho pictórico, um fazer tanto técnico

como intuitivo, explorando o barro como corpo vivo e matéria em devir, num fazer atento ao erro e ao acaso, às reações químicas e às resistências da matéria. O diálogo com Nuno Ranha, cofundador e formador do GOCA, parte da prática em estúdio e do quotidiano do fazer cerâmico para pensar o gesto como lugar de pensamento — entre técnica e acidente, forma e dissolução. A conversa percorre os processos que deram origem às peças, as decisões formais e conceptuais. A exposição que acompanha esta conversa propõe uma reflexão sobre metamorfose, fronteira e resistência: o barro recusa o polimento e prefere a rugosidade, o rasto, o resto. Entre o vegetal, o animal e o mineral, as formas cerâmicas emergem como corpos em trânsito, híbridos, corpos-devir, onde toda a forma é provisória e toda a matéria é viva.

Sobre a EXPOSIÇÃO:

Título: *Erva, Alga, Pedra, Barro*

(Porque eu não sei se me quero polir)

Entre o vegetal, o animal e o mineral, as formas cerâmicas desta exposição emergem como corpos em trânsito, constantemente feitos e refeitos. Partindo ora de referentes naturais, objetos ou imagens, as peças - inspiradas pela lentidão e resistência da matéria, pelo acidente e a técnica - existem entre o que se poliu e o que insiste em permanecer bruto. Vir da lama, ser amorfo, proliferar — híbridos - quase nunca formas primeiras, nem mesmo segundas — terceiro termo, Outro, conjugação de fragmentos, formas que geram formas, reações químicas incandescentes, o barro respira alga, a erva cresce pedra, o corpo faz-se barro. Não-coisas que não cabem no discursivo, mas se fazem no saber intuitivo e manual. Neste estado de existir e “Botar formas no mundo”, gesto ancestral e insurgente, o barro recusa o acabamento — prefere a rugosidade, o rasto, o resto. Formas rastejantes resistem às forças de subjugação e projetam-se na potência de ser ponte. As mãos amassam corpos-devir, onde toda a forma é provisória e toda a matéria é viva.

O contexto da residência

A residência no GOCA (Galeria e Oficina de Cerâmica e Azulejos, Viana do Castelo) decorreu durante o Verão 2025, num formato de trabalho livre e orgânico, um mês distribuído por períodos intermitentes. O acompanhamento de Nuno Ranha, cofundador

do estúdio, permitiu a aprendizagem técnica, um aprofundamento do trabalho em torno de diferentes pastas cerâmicas, temperaturas de cozedura, engobes, pigmentos e vidrados. Mais do que a produção de um conjunto fechado de peças, o período de residência foi pensado como um laboratório de processos: um lugar para aprender, errar, testar, destruir e refazer vezes sem conta. O barro impôs-se não apenas como suporte, mas como interlocutor ativo — matéria que responde, resiste, apresenta possibilidades e se transforma.

Do gesto à forma: o fazer como pensamento

“Botar formas no mundo”, na expressão de Rosa Ramalho, é o gesto que atravessa este projeto — um gesto simultaneamente ancestral e insurgente. Trabalhar o barro é lidar com a memória da terra e com a consciência de que toda a forma é transitória. A cerâmica torna-se, assim, um exercício de pensamento táctil, onde o saber se constrói através do corpo, pela fricção entre o fazer manual e o pensamento conceptual, entre o prazer das formas e a frustração do processo.

Durante a residência, privilegiou-se a imprevisibilidade do processo e aceitou-se o acidente como parte constitutiva da obra.

O forno, o tempo de secagem, o contacto entre diferentes argilas e óxidos — tudo se converte em linguagem e conduz ao resultado final.

As formas resultantes — entre o vegetal, o animal e o mineral — situam-se na fronteira entre o reconhecível e o informe, corpos híbridos que ecoam o vegetal, o animal e o mineral sem se fixarem em nenhum deles. São formas que nascem do encontro e da escuta, duma vivência que procura o maravilhamento no quotidiano, numa atenção radical à matéria e ao mundo natural. Entre o acaso e a intenção, a artista trabalha nesse limiar onde o espanto se converte em forma através da matéria. São corpos que rastejam, proliferam, crescem, quebram e ramificam em direcções imprevistas. Este interesse pela fronteira tem também uma dimensão política e simbólica. atentemos às figuras inclinadas ou ajoelhadas, corpos femininos em posturas ambíguas, simultaneamente submissas e potentes. Essas figuras reaparecem na cerâmica como volumes orgânicos, entre o humano, o animal e o mitológico. A cerâmica é também analogia desta resistência silenciosa: corpo que se dobra, mas não se quebra; que se sujeita ao calor e ao tempo, mas insiste em permanecer. A verdade da matéria, aqui, não

é revelada pelo pensamento abstrato, mas vivida no contacto direto com o barro: nas mãos que moldam, no erro que instrui, na cozedura que decide o destino da forma.

Entre as várias linhas conceptuais que atravessam este trabalho, destaca-se o interesse pela monstruosidade enquanto potência criadora. O monstro, figura liminar por excelência, situa-se numa fronteira entre a humanidade e a não-humanidade. Mais do que ameaça, este é possibilidade — a abertura para outras formas de ser e de perceber. A rugosidade da superfície, o vestígio da mão, o acidente químico — tudo se torna parte da linguagem. O tempo é outro elemento estruturante desta pesquisa. O barro exige um ritmo próprio, um tempo lento que confronta o tempo acelerado dos dias de hoje: o tempo de secar, de repousar, de cozer, de arrefecer, pintar, recozer, repensar, refazer. Processos que não se podem apressar e que determinam o resultado. Uma cadeia de ações e suas consequências.

Considerações Finais

A exposição *Erva, Alga, Pedra, Barro* e a conversa que a acompanha configuram um mesmo gesto: habitar o mundo pela forma, ainda que provisória.

O barro, na sua vulnerabilidade e potência, oferece uma imagem da própria condição humana — sempre em formação, moldável e porosa.

Entre o vegetal, o animal e o mineral, as peças afirmam a continuidade entre vida e matéria, pensamento e corpo, entre saber teórico, técnico, sensual e intuitivo.

Nota Biográfica



Juliana Julieta, artista visual e realizadora que trabalha entre Pintura e Cinema Experimental. Licenciada e Mestre em Pintura (FBAUP/FBAUL). No seu trabalho em pintura a óleo e cinema experimental (e eco-revelação), explora a fisicalidade dos materiais e processos, investigando uma relação tátil, sensorial, cumulativa e fenomenológica de criar imagens. Residências: The Mechanics of Cinema, MONO NO AWARE (NY, 2022). “PRIMAL LIGHT #3 – SPECTRAL”, Laboratório da Torre, 2023. InResidence, Performing The Archive, Porto, 2024. “Herbarium in motion”, Koln, 2025.

Selecionada para o 2024 Sovereign Portuguese Art Prize; tem obra adquirida pela CACE e Pláka (Porto). Vencedora da MNJC 2023.

Alexandre Delmar & Maria Ruiva (A recolectora)

i2ADS, FBAUP

Email: pagsousa@fba.up.pt

Resumo

“Boca de sal” é o novo projeto colaborativo da Recolectora, que tem como objetivo desenvolver relações de empatia entre populações costeiras e o ambiente aquático que as rodeia, através da comida e das práticas artísticas. Tendo como caso de estudo o litoral de Viana do Castelo, pretende-se explorar especificamente a triangulação entre a cultura sargaceira, o oceano atlântico e as algas deste território, ativando a memória coletiva local como motor de renovação, imaginação e inovação. A ligação histórica ao mar e ao sargaço (ou seja, às algas arrojadas à praia) é usada como ponto de partida para a aproximação às gentes locais, aproveitando o uso passado de apanha deste recurso para fertilizar os campos agrícolas do litoral, feitos essencialmente de areia. Contudo, é-lhes apresentada uma nova utilidade para estas espécies marinhas: a alimentar. Acreditamos que olhar as algas como fonte de comida —afastando as conotações ambíguas que os sargaceiros têm sobre o mar, como lugar de sustento mas também de perda e luto— pode ser transformador e contribuir não só para a preservação e resignificação deste legado cultural, mas também para a valorização dos oceanos e para a construção de novas possibilidades que respondam aos desafios culturais e ecológicos presentes. Com a necessidade de alimentar uma população mundial em crescimento, um planeta a braços com as alterações climáticas, a erosão costeira e a perda de biodiversidade, é urgente perguntar: como podemos cultivar novos modos de coexistência e regeneração? As algas surgem como uma solução revolucionária que consegue combater estes problemas em simultâneo. O projeto artístico será materializado através de um Arquivo Digital (documental e ficcional), uma Exposição Instalativa e uma Performance Gastronómica, em co-criação com as comunidades locais, nomeadamente a sargaceira, a piscatória e a académica.

Nota Biográfica



A Recoletora é a prática artística e pedagógica do artista visual Alexandre Delmar e da designer Maria Ruivo, dedicada ao estudo dos lugares de reciprocidade e interação entre as comunidades humanas e as vegetais. No seu trabalho, a dupla alia uma ação contínua de pesquisa, inventariação e mapeamento das plantas espontâneas comestíveis e medicinais ao resgate de conhecimentos ancestrais e contemporâneos, numa lógica didática que propõe uma redescoberta da cidade através da recolheção e da deambulação pelos territórios do baldio urbano. Explora temáticas relacionadas com a autonomia alimentar, a recolheção, o herbalismo, o saber-fazer, a paisagem, a memória, a etnobotânica e a literacia ecológica, promovendo ações colaborativas como cartografias, caminhadas guiadas, workshops, refeições, instalações comestíveis, exposições e publicações.

APONTAMENTO MUSICAL (3)

Joana Almeida, Piano, (Licenciatura em Educação Básica – 2.º ano)

Ana Luísa Araújo, Clarinete (CTESP – Artes e Tecnologia - 2º ano)



Hora: 14:00

Local > Biblioteca Professor Luís Mourão

Arte como território de longevidade

Moderador > Raquel Gonçalves

Potencialidades da abordagem Orff-Schulwerk em Educação Artística na Idade Sénior: Resultados de um Estudo de Caso em Portugal

João Cunha

INET - md | Universidade de Aveiro) / CITE D | Instituto Politécnico de Bragança

Perfil [ORCID](#)

Perfil [INET-md](#)

Email: jrcunha@ipb.pt

Resumo

Esta comunicação visa apresentar contributos e possibilidades da abordagem pedagógico-musical Orff-Schulwerk em Educação Artística na idade sénior. Desenvolvida por Carl Orff e Gunild Keetman, a partir da década de 1950, esta abordagem inscreve-se no paradigma

construtivista e propõe uma prática artística integrada, que tem o corpo humano como instrumento primordial de expressão estética e artística. Através de atividades práticas coletivas que unem palavra, música, movimento / dança, promove-se o desenvolvimento global da Pessoa Humana - físico, sensorial, cognitivo, emocional e social -. Estudos desenvolvidos por Cunha (2013, 2015, 2017, 2025) e Cunha & Carvalho (2013), demonstram a relevância desta abordagem em contextos de Educação Artística ao Longo da Vida (Ensino Básico; Formação de Professores e Universidade Sénior). Na presente comunicação, são apresentados resultados de um estudo piloto desenvolvido em contexto não formal de Universidade Sénior, sendo relevante a ocorrência de “estados de fluxo” (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2002), os quais são indicadores de envolvimento profundo, satisfação e, por conseguinte, de desenvolvimento holístico da Pessoa Humana, revigorando o potencial da abordagem Orff-Schulwerk no desenvolvimento do “Eu Musical”, sustentado teoricamente pelo Modelo Multidimensional de Eu Musical (MoMEuM) proposto por Cunha (2013).

Nota Bibliográfica



João Cunha é Doutor (Ph.D.) em Música, pela Universidade de Aveiro, Mestre (M.Sc.) em Educação Musical, pela Universidade do Minho e Professor Especialista em Música, pelo Consórcio dos Institutos Politécnicos Portugueses. Adquiriu formação científico-pedagógica especializada de elevado prestígio internacional em *Orff-Schulwerk* em mais de 15 países (Europa, América do Norte, América do Sul e Ásia), tendo sido bolseiro de destacadas instituições nacionais e internacionais. É Investigador Integrado no INET-md, Instituto de Etnomusicologia (Universidade de Aveiro) e Investigador Colaborador no CITeD (Instituto Politécnico de Bragança). Foi Coordenador Nacional (Portugal) da *EAS - European Association for Music in Schools* e Embaixador do Programa de Educação Estética e Artística. Docente de Educação Musical ao nível da Educação Pré-Escolar, dos Ensinos Básico, Secundário e Superior e Formador de Professores na área da Educação Artística. Na atualidade, é Diretor Artístico do Teatro Municipal de Bragança e Professor Adjunto no Departamento de Artes da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança. Autor de várias publicações científicas, apresenta vasta experiência em Conferências, Congressos, Encontros, Fóruns e Simpósios nacionais e internacionais, tendo integrado mais de 30 Comissões Científicas / Organizadores desta tipologia de eventos científicos. Em paralelo com a carreira docente e investigativa, fundou, em 2014, a ‘Universidade Sénior de Vinhais’ (RUTIS), na qual assume, há mais de uma década e em regime de voluntariado, funções de Professor e Diretor.

A partilha de talento como mecanismo de participação cívica e social: o Projecto Reformers

Joana Moreira

Movimento Transformers e Reformers

Nota Bibliográfica

Joana Moreira é psicóloga clínica e da saúde (FPCEUP), pós-graduada em Gestão de Marketing (IPAM) e concluiu o MBA Executivo na Católica Porto Business School (2024). Empreendedora social reconhecida internacionalmente, é cofundadora e Diretora Executiva da Reformers, organização que promove a participação cívica das pessoas seniores e combate o idadismo através de capacitação, mentoria e ação comunitária. É também Diretora Executiva do Movimento Transformers, com 15 anos dedicados à cidadania ativa. TEDx speaker, formadora e consultora de inovação social, acumula 17 anos de voluntariado. A sua missão: fazer do envelhecimento um território de propósito, voz e impacto.

Políticas intersectoriais para envelhecer bem: o papel da arte na Maior Idade

Bruno Soares

Município de Ílhavo

Resumo

O envelhecimento da população portuguesa constitui um desafio demográfico e social relevante, exigindo políticas públicas inovadoras que promovam não apenas a saúde e a assistência, mas também a participação, a criatividade e a valorização da experiência. Neste contexto, o Município de Ílhavo tem desenvolvido o programa “Maior Idade”, uma política local que integra diferentes setores — social, cultural, educativo e comunitário — com o objetivo de proporcionar oportunidades de participação e expressão artística às pessoas idosas. O programa assenta na intersectorialidade, articulando a Câmara Municipal, Cooperativas, empresas, IPSS, associações culturais, escolas e serviços de saúde, promovendo uma intervenção próxima e territorialmente abrangente. Através de equipamentos como o Laboratório do Envelhecimento, a Sala Estar e o Fórum Maior Idade, são dinamizadas atividades que incluem formação artística, participação comunitária, produção cultural sénior e investigação social. Projetos emblemáticos ilustram a eficácia da iniciativa: o “Maiores a Criar”, um grupo de mulheres que reinventa a tradição do bordado em produtos artísticos, promovendo empoderamento e empreendedorismo social; o Festival Cabelos Brancos, que celebra a criatividade sénior através de espetáculos, exposições e oficinas, reforçando a cidadania ativa; o Coro Memória, que potencia memória, coordenação e coesão social; e o

projeto de curtas-metragens do Laboratório do Envelhecimento, que dá visibilidade às histórias de vida das pessoas idosas. As Idoliadas são um concurso artístico que celebra o talento e a criatividade dos mais velhos em diversas áreas de expressão artística. O evento promove a valorização das artes e oferece uma plataforma de destaque para novos talentos partilharem o seu trabalho com o público. A arte emerge como eixo estratégico no envelhecimento ativo, promovendo bem-estar emocional e cognitivo, fortalecendo a cidadania e aumentando a coesão comunitária. A integração da cultura e da expressão artística nas políticas públicas permite que a velhice seja vivida como tempo de criação, aprendizagem e partilha, contrariando estereótipos e promovendo inclusão. O programa “Maior Idade” demonstra que envelhecer bem é um direito social, cultural e político, e que a ação municipal pode ser simultaneamente inovadora, humanista e sensível às necessidades das pessoas idosas. A experiência de Ílhavo constitui um exemplo de boa prática de governança local, intersetorial e orientada para a valorização da arte, da cultura e da participação comunitária.

Nota Bibliográfica



Bruno Soares é gerontólogo, licenciado e mestrado pela Escola Superior de Educação de Coimbra. Atualmente, exerce funções na Câmara Municipal de Ílhavo, coordenando projetos como o Laboratório do Envelhecimento, Festival Cabelos Brancos, Fórum Maior Idade e Idoliadas. Para além da sua atuação na autarquia, Bruno Soares é docente e coordenador de estágios no Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração (ISCIA). Foi também docente na Escola Superior de Educação de Coimbra, lecionando nas unidades curriculares de Gestão de Instituições, Programas de Intervenção no Envelhecimento, Introdução à Psicogerontologia, Intervenção Comunitária e Animação em Contextos Sociais.

Horizontalidade na arte participativa: cocriação nos projetos *Por um Galho e Mãos ao Barro*

Luísa Amorim

GRASSA – Grupo de Ação e Solidariedade Social de Antas
email: grassa.antas@hotmail.com

Gabriela Gomes

Universidade de Aveiro/ INET-md
Email: gg@bygg.com.pt

Resumo

O presente resumo apresenta dois projetos artísticos de intervenção social desenvolvidos com grupos seniores do Grupo de Ação de Solidariedade Social de Antas (GRASSA), na freguesia de Antas, concelho de Esposende: *Por um Galho – Intervenção Social e Artística pela Natureza* (2021–2023) e *Mãos ao Barro – Arte, Natureza e Comunidade* (2024–2025). Ambos cruzam arte, natureza e comunidade, propondo a criação artística contemporânea como instrumento de inclusão, participação e valorização social. Constituem duas experiências complementares de intervenção artística e social, centradas na valorização da população sénior e na promoção do envelhecimento ativo. O primeiro projeto, desenvolvido no âmbito do programa PARTIS & Art for Change da Fundação Calouste Gulbenkian, resultou na cocriação de cinco instalações escultóricas site-specific com ativação performativa no Parque Natural do Litoral Norte. O segundo, apoiado pelo Prémio BPI Seniores 2023, culminou na produção coletiva do painel cerâmico *Sopro*, composto por cerca de 300 módulos hexagonais que sustentam representações cerâmicas de folhas autóctones do território e instalado em espaço público. Ambos contaram com a parceria da Junta de Freguesia de Antas, da Câmara Municipal de Esposende e de duas associações ambientais locais, integrando arte, território e cidadania como instrumentos de coesão social. Dirigidos a pessoas com mais de 65 anos e a adultos em situação de inatividade profissional, os projetos afirmam a arte como prática de intervenção social e instrumento de empoderamento, promovendo a memória, a autonomia e a criatividade através do contacto direto com o processo criativo e com o território. Ambos adotaram um método de cocriação horizontal, garantindo a participação efetiva de todos os elementos do grupo. As atividades integraram pesquisa artística e ambiental, recolha de materiais naturais, oficinas de experimentação, conversas de partilha e tomadas de decisão conjunta. Os resultados revelam um impacto social significativo: aumento da autoestima e do bem-estar, fortalecimento dos laços comunitários e valorização das memórias locais. Para além

da produção artística, os projetos contribuíram para a redução do isolamento, a promoção do envelhecimento ativo e a construção de uma consciência ecológica e relacional através da arte.

Nota Bibliográfica



Gabriela Gomes é artista plástica, designer e investigadora. Frequenta o Programa Doutoral em Criação Artística na Universidade de Aveiro, onde desenvolve investigação centrada em práticas artísticas participativas e transdisciplinares, com preocupações ambientais. Licenciada em Artes Plásticas – Escultura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP, 1992) e pós-graduada em Design Industrial pela ESAD, desenvolve um percurso artístico consolidado na interseção entre arte, design e intervenção social e ecológica. Tem publicados cinco capítulos de livros (2014-2019), um manual (2024) e um livro (2023), em editoras de referência como Taschen, Braun, Gestalten e Fundação Calouste Gulbenkian. Apresentou comunicações em encontros, nomeadamente no Fórum Internacional de Arte e Comunidade (Esposende), e em Arte Participativa como Lugar de Transformação Social (Guimarães), entre outros eventos dedicados ao cruzamento entre práticas artísticas e intervenção social. Foi Diretora Artística dos projetos “Por um Galho” (2021-2023), no âmbito do programa PARTIS & Art for Change da Fundação Gulbenkian e Fundação La Caixa, e “Mãos ao Barro” (2024), apoiado pelo BPI Seniores, ambos centrados na arte participativa e na inclusão social. Entre outros trabalhos de referência, realizou a instalação pública “Shelter ByGG”, integrada na Guimarães 2012 – Capital Europeia da Cultura, e a instalação “Take Your Place” para o Armazém 22, construída a partir de desperdícios fabris. Foi distinguida com o apoio do Prémio Nacional das Indústrias Criativas e convidada a integrar a incubadora INSERRALVES, onde desenvolveu o projeto ByGG. A nível internacional, apresenta peças no MoMA de Nova Iorque e Tóquio, no âmbito do “Destination Portugal”, foi selecionada para os “Talents” da Tendance Messe Frankfurt e convidada para o programa “Talents on Tour” em Berlim. Participou em exposições individuais e coletivas em Portugal, França, Suíça, Brasil e Holanda. Paralelamente, foi consultora no projeto “Das Artes e Ofícios de Penafiel” e coordenadora dos workshops “Ofícios Tradicionais” do Programa EDP Tradições. Em reconhecimento pelo seu percurso, foi distinguida com a Medalha de Mérito Dourada do Município de Penafiel (2018).



Luísa Amorim, licenciada em Educação Social Gerontológica pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) e pós-graduada em Gerontologia Social e em Avaliação Gerontológica Multidimensional. Possui uma ampla experiência de intervenção com população sénior, tendo desenvolvido trabalho de acompanhamento social de pessoas mais velhas em risco de isolamento e exclusão social, bem como na conceção e implementação de programas

de intervenção gerontológica orientados para o envelhecimento ativo, a inclusão comunitária e a promoção do bem-estar. Atualmente exerce funções de Gerontóloga Social na associação GRASSA, onde tem assumido papéis de destaque em vários projetos de impacto social e comunitário. Foi Gerontóloga social do projeto “Por um Galho”, diretora social do projeto “Mãos ao Barro” e é coordenadora do projeto “Tranquiliza – Academia de Promoção da Saúde Mental Positiva”. O seu percurso profissional reflete um compromisso consistente com a promoção da cidadania ativa, a valorização do património humano e imaterial e o fortalecimento das redes sociais e afetivas no contexto do envelhecimento.

HORIZONTALIDADE NA ARTE PARTICIPATIVA: COCRIAÇÃO

Gabriela Gomes, Universidade de Aveiro/ INET-md

Resumo:

Neste artigo partilho uma reflexão sobre o processo criativo e o método de arte participativa desenvolvido em dois projetos artísticos com grupos seniores frequentadores do Grupo de Ação de Solidariedade Social de Antas (GRASSA), em Antas, Esposende: (1) “Por um Galho – Intervenção Social e Artística pela Natureza” (2021–2023), uma cocriação que resultou em cinco instalações escultóricas com ativação performativa, *site-specific* no Parque Natural do Litoral Norte, e (2) “Mãos ao Barro – Arte, Natureza e Comunidade” (2024–2025), em que se produziu coletivamente um painel cerâmico instalado em espaço público. A investigação inscreve-se no campo da investigação artística participativa, propondo um método baseado na horizontalidade, na cocriação e empatia como fundamentos ético-estéticos. Reflete-se sobre o modo como se diluem hierarquias entre artistas profissionais e não profissionais, observando como a horizontalidade se constrói em diferentes fases do processo — da conceção à apresentação pública — através de práticas de escuta, decisão partilhada e coautoria simbólica e material.

O artista-profissional assume o papel de mediador, promovendo processos de partilha e interajuda num método que conjuga um planeamento estruturado e a flexibilidade processual necessária, assegurando transparência, escuta ativa e atenção individualizada. O artigo integra a perspetiva dialógica de Grant Kester (2011, 2017), enfatizando a empatia e a redistribuição no processo criativo como fundamentos éticos e artísticos.

Palavras-chave: cocriação; horizontalidade; arte participativa; ética relacional; práticas comunitárias

Já na arte participativa, a lógica da autoria desloca-se: a obra nasce do encontro entre múltiplos sujeitos e da interação que se estabelece entre eles. O artista torna-se mediador, facilitador ou iniciador de processos coletivos, e o valor da obra reside menos no seu resultado formal do que na qualidade das relações humanas que suscita. A arte participativa coloca, assim, em evidência a dimensão ética e política da estética contemporânea.

Paulina Sztabińska

1. Contexto e enquadramento

O presente artigo reflete sobre uma prática artística situada em contexto comunitário, na qual a criação é entendida como espaço de encontro, de relacionamento e produção de conhecimento. Os dois projetos aqui analisados — *Por um Galho* e *Mãos ao Barro* — foram desenvolvidos com o mesmo grupo de participantes seniores, com perfis distintos em termos de autonomia e capacidades cognitivas, no contexto do GRASSA (Antas, Esposende). Ambos os projetos integraram programas nacionais de responsabilidade social e inovação artística — *PARTIS & Art for Change* (Fundação Calouste Gulbenkian) e *Prémio BPI Seniores* (BPI La Caixa) — situando-se na intersecção entre arte comunitária, ecologia e investigação artística em processos de coautoria.

Partindo da convicção de que a arte participativa é simultaneamente campo estético, ético e social, o estudo propõe uma reflexão sobre a horizontalidade como princípio artístico operativo e relacional. A questão central está no desenvolvimento de um método artístico que promova a liberdade criativa e o rigor estético num contexto de cocriação entre artistas profissionais e não profissionais.

Segundo Kester (2017), o diálogo na arte socialmente comprometida baseia-se numa “identificação empática”, isto é, numa forma de conhecimento que emerge da escuta e da reciprocidade, mais do que da imposição. É neste quadro que se posiciona a proposta metodológica destes projetos: transformar a criação artística num campo de diálogo e coaprendizagem, em que a arte é, para além de experiência estética, um meio de conhecimento.

2. Objetivos

O objetivo central desta investigação é dar a conhecer um modelo de prática artística horizontal, construído a partir da experiência da autora enquanto artista-profissional e mediadora. Pretende-se:

1. Testar a horizontalidade como método prático e ético;
2. Explorar de que modo o diálogo, a empatia e a decisão partilhada podem redistribuir o processo criativo sem comprometer o rigor estético;
3. Identificar as implicações desse método horizontal e participativo para o campo da investigação artística contemporânea.

Ambos os projetos partilham uma estrutura processual semelhante, embora em contextos distintos.

- *Por um Galho* (2021–2023) desenvolveu-se ao longo de três anos e envolveu cerca de sessenta participantes seniores (45–94 anos). O projeto resultou em cinco instalações escultóricas *site-specific*: *Entre Margens*, *Lavar*, *Corar e Secar*, *Sonhos Tecidos*, *A Roda e Barcas e Redes*, concebidas com materiais 100% naturais e apresentadas através de ativações performativas ao longo de seis quilómetros da margem sul do rio Neiva.
- *Mãos ao Barro* (2024–2025), com duração de um ano, culminou na criação do painel cerâmico coletivo *Sopro*, composto por cerca de 300 módulos hexagonais que sustentam representações cerâmicas de folhas autóctones do território, escolhidas individualmente por cada participante.

Ambos aplicam um método de cocriação horizontal, combinando estrutura e flexibilidade, liberdade, rigor e empatia, num processo de escuta mútua, negociação e decisão coletiva.

3. Descrição do processo

3.1 Estrutura e princípios orientadores

O método adotado baseia-se na prática como investigação (*practice as research*), reconhecendo o fazer artístico como meio de produção de conhecimento. A artista-investigadora atua como participante, facilitadora e mediadora, consciente da sua posição de

poder de iniciativa, ocasionalmente, mas definindo como princípio básico a redistribuição desse poder através da escuta ativa, da partilha e da tomada de decisões conjunta.

Inspirada na arte dialógica (Kester, 2004), na arte relacional (Bourriaud, 1998) e na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1996), o método assume a criação como processo relacional, no qual a diferença é reconhecida como valor poético e político.

O método organiza-se em cinco princípios interdependentes:

1. Cocriação e partilha: todos os participantes são coautores, desde a concepção à realização e apresentação pública.
2. Empatia e escuta ativa: o artista profissional adapta o ritmo às necessidades físicas, emocionais e cognitivas dos participantes, ajustando também os desafios experimentais do processo às dinâmicas do grupo.
3. Tolerância e interajuda: a aceitação das diferenças e a valorização da vulnerabilidade. O erro, a dúvida e a insegurança são integrados como matéria criativa.
4. O lúdico e a liberdade expressiva: promove-se um ambiente descontraído e lúdico, onde cada participante encontra o seu modo de participar. O humor e a espontaneidade promovem a autenticidade.
5. Rigor e estrutura: a liberdade criativa é sustentada por uma organização programática clara, com objetivos definidos e acompanhamento contínuo.

Estes princípios articulam-se numa lógica de equilíbrio constante entre liberdade e rigor, no qual a confiança é a condição fulcral da cocriação.

3.2 O papel do artista-profissional

O artista atua como mediador empático e presença facilitadora, assumindo a direção artística evitando exercer autoridade hierárquica. Cria condições para a autonomia, a manifestação expressiva dos participantes e assegura a coerência estética e conceptual do processo. Esta postura exige a adaptação contínua às dinâmicas humanas e emocionais do grupo, no equilíbrio delicado de um método que valoriza os gestos, as hesitações e as microações como contributos estéticos. Como refere Kester (2017), esta prática implica transformar o poder em escuta e mediação, num exercício constante de ética relacional.

Num grupo sénior heterogéneo, as diferenças cognitivas e emocionais tornam-se fontes de diversidade expressiva e de sentido poético, ampliando o alcance da experiência estética.

3.3 Estrutura processual

O processo desenvolveu-se em etapas sucessivas e interdependentes, articulando momentos de experimentação, decisão e reflexão coletiva:

1. Exploração dos espaços exteriores e elementos naturais e urbanos;
2. Experimentação técnica e materiais, envolvendo plantas, barro e fibras naturais;
3. Conceção coletiva das propostas artísticas, baseadas nas memórias e vivências dos lugares ou na sua relação com as plantas;
4. Realização das peças escultóricas e do painel cerâmico, com ativação pública;
5. Apresentação, reflexão e partilha com a comunidade.

Cada etapa foi acompanhada por momentos de diálogo conjunto com os participantes e com o acompanhamento constante da equipa da área social, assegurando transparência e corresponsabilidade em todas as decisões.

A flexibilidade metodológica permitiu adaptar o processo às dinâmicas do grupo, acolhendo o imprevisto, o erro e a hesitação como parte integrante da criação. Assim, a transparência processual tornou-se um elemento fundamental: em cada fase era realizado um ponto de situação conjunto sobre o estado do projeto, as necessidades emergentes e as decisões a tomar. Este diálogo permanente reforçou o sentido de coautoria e confiança do grupo, consolidando progressivamente a horizontalidade como prática artística vivenciada e não apenas como princípio orientador.

3.4 A dimensão comunitária

A prática artística torna-se, neste contexto, um dispositivo relacional e comunitário. O reconhecimento de cada participante enquanto sujeito criador, constitui um elemento central do processo, estabelecendo um ecossistema de confiança e de cuidado, em que as experiências pessoais se transformam em matéria poética e gesto coletivo.

A inserção das obras no espaço público, natural e urbano, funcionou como ato de visibilidade e pertença, transformando o território num lugar de memória, expressão e afirmação coletiva.

O carácter público dos projetos (instalações e painel cerâmico) reforça a dimensão comunitária da metodologia: o espaço público deixa de ser apenas local de exposição, para se tornar território de interação e reconhecimento social, onde o grupo sénior se vê representado, valorizado e, por isso, empoderado.

Deste modo, o impacto do projeto transcende o campo artístico, inscrevendo-se numa lógica de emancipação individual e transformação social, onde o fazer artístico reconfigura o modo como o grupo se percebe a si próprio, e é percebido, pela comunidade, como se pode inferir dos testemunhos dos participantes, recolhidos durante e no final das intervenções.

4. Resultados obtidos

4.1 O processo de cocriação

Nos dois projetos, a horizontalidade concretizou-se nos micro-posicionamentos do estar-juntos, desde a escolha dos materiais até à apresentação pública das obras. Contudo, foi sobretudo nas discussões de projeto, nos momentos em que se debatia o sentido e a forma final das peças, que emergiram as maiores dificuldades: a tendência do grupo para delegar na artista-profissional a decisão “certa”, por lhe reconhecer a autoridade estética e técnica.

Tornaram-se sessões muito intensas e reveladoras, marcadas pela necessidade constante de reafirmar a não-hierarquia, isto é, de contrariar a decisão individual mesmo quando o processo coletivo se tornava moroso e incerto. Optou-se sempre por sustentar o frágil equilíbrio, reiterando que o projeto era nosso, de todos, não sendo, por isso, possível uma decisão individual.

Num desses momentos de impasse, após ouvir repetidamente “a Gabriela é que sabe”, a artista, num gesto simultaneamente de angústia e de reafirmação do método, esclareceu os participantes por que razão não fazia sentido ser ela a decidir. Explicou que isso corresponderia ao seu modo de trabalho individual, que habitualmente desenvolvia no seu ateliê. Sublinhou, então, que este projeto se baseava noutra lógica — a da participação efetiva e da partilha de responsabilidade criativa —, em que cada contributo era essencial para o processo coletivo e era a única forma de o trabalho final conter um pouco de cada um dos participantes.

Constrangedor, este episódio tornou-se emblemático do frágil equilíbrio que sustenta a horizontalidade, obrigando à reformulação de dinâmicas e à insistência na

corresponsabilidade. Imagino que, sem essa insistência, as pessoas não teriam tido esta experiência, porque se colocavam à margem de contribuir para um conteúdo artístico que iria espelhar a sua presença. Ainda assim, foi precisamente entre vários episódios — na incerteza e no risco partilhado — que se construíram os projetos, o sentido de comunidade e pertença.

Os testemunhos das participantes refletem o impacto humano e artístico desse percurso:

- “Grupo maravilhoso. Fazia-nos sair da rotina e do isolamento. Adorei, quando não vinha ficava triste.” (*Augusta Rolo*)
- “Foi muito gratificante ver o resultado final, realizado em conjunto entre todos. Estivemos envolvidos num projeto que (pelo menos para mim) nos vai marcar para sempre pela positiva.” (*Rosa Costa*)
- “Desde que comecei a vir parecíamos todos irmãos. E estamos à espera de outro projeto...” (*Ana Torre*)
- “Olhe, com esta idade, nunca pensei fazer coisas assim.” (*Maria Novo*)

Apesar do entusiasmo e da coesão do grupo, as dificuldades foram reais: os diferentes ritmos de trabalho, as limitações cognitivas e físicas e a constante negociação das decisões exigiram tempo, escuta e tolerância. A confiança construiu-se lentamente, e o ponto de equilíbrio, ainda que instável, foi também fértil em aprendizagens. A horizontalidade é uma prática viva, mais do que ideal, é processual e frágil, em permanente construção.

Segundo Kester (2017), “as obras dialógicas podem desafiar representações dominantes e provocar empatia junto de um público mais amplo” (Kester, 2017, pag. 7). Milevska (2006) reforça esta dimensão crítica referindo que: “um efeito participativo genuíno ocorre, de facto, exatamente quando as condições para a participação não se baseiam numa comunalidade estrita e em decisões previsíveis” (Milevska, 2006, pag. 4).

Assim, o método desenvolvido propõe uma alternativa às práticas participativas baseadas apenas em retóricas de inclusão, evidenciando que a horizontalidade exige tempo, ética e reflexão constante, contribuindo ainda para reconfigurar o papel do artista profissional: de autor central para mediador de processos partilhados. A prática artística converteu-se num campo de partilha e co-aprendizagem.

5. Conclusões

Os projetos *Por um Galho* e *Mãos ao Barro* são exemplos de que a arte participativa pode constituir um espaço de produção de conhecimento sensível e de exercício de cidadania estética. Através de uma cocriação horizontal, estes projetos geraram processos artísticos únicos, que nascem das experiências dos participantes, mas também de tensões e limites. Conclui-se que a horizontalidade não é ausência de liderança, mas a redistribuição consciente do processo criativo, um jogo de equilíbrio ético e emocional, cujo resultado, nos participantes, se traduziu num profundo sentido de bem-estar e de comunidade.

O contributo central deste estudo reside na formulação de um modelo operativo para uma arte participativa horizontal que: (i) integra valor estético e ética relacional; (ii) traduz a empatia em prática dialógica concreta; (iii) legitima o papel do artista como mediador/operador sensível na arte contemporânea.

Ao propor um método que alia estrutura e liberdade criativa, este artigo coloca a horizontalidade como uma prática ética em permanente construção: um modo de fazer e pensar arte *com* o outro, e não *sobre* o outro.

Assim, a arte afirma-se neste contexto não como mero resultado ou produto, mas como experiência estética de criação de comunidade, de conhecimento e de transformação social.

Referências Bibliográficas

- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.
- Helguera, P. (2017). *Education for socially engaged art*. Jorge Pinto Books.
- Kester, G. (2011). *The one and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. Duke University Press.
- Kester, G. (2017). *Piezas conversacionales: El papel del diálogo en el arte socialmente comprometido*. *Efímera Revista*, 8(9), e008.
https://web.archive.org/web/20180421122904id_/http://www.efimerarevista.es/efimerarevista/index.php/efimera/article/viewFile/60/71
- Milevska, S. (2006). *Participatory art: A paradigm shift from objects to subjects*. *Springerin – Hefte für Gegenwartskunst*, 2.
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan.
- Rebentisch, J. (2015). Forms of participation in art (D. Hendrickson, Trad.). *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 23(2), 29–54. <http://muse.jhu.edu/journals/qui/summary/v023/23.2.rebentisch.html>
- Sztabińska, P. (2018). Performance and participatory art. *Art Inquiry. Recherches sur les arts*, XX, 161–174. <https://doi.org/10.26485/AI/2018/20/12>

Cerâmica e academia sénior

Pedro Pereira

IPVC/CRIA

email: pedropereira@ess.ipvc.pt

Hugo Marrafas

ESE-IPVC

email: hugopo@ese.ipvc.pt

Resumo

São muitos e diversos os itinerários dos alunos que desde 2011 frequentam a Academia Sénior-IPVC (Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Esta Academia tem trilhado um percurso diversificado de atividades, com particular incidência nos campos das ciências sociais, da literatura, da saúde e das artes. No presente ano letivo, o plano formativo é composto pelas seguintes atividades: Temas de Antropologia, de Literatura, de Gerontologia, de Saúde, Coro, Oficina de Teatro e Oficina de Cerâmica.

Considerando os seus primados de participação social e promoção da cidadania ativa, a Academia Sénior-IPVC acolheu o desafio do Congresso Internacional de Antropologia (organizado pela Associação Portuguesa de Antropologia), realizado em Viana do Castelo (julho de 2025) e tendo como tema *Itinerâncias*, para criar uma memória material do evento a ser oferecida aos congressistas. O projeto, concebido e executado no âmbito da Oficina de Cerâmica, assumiu a designação Amores e Tragédias, Ruas e Becos. Desenvolvido como uma oportunidade de experimentação pedagógica e criativa, o projeto envolveu os alunos enquanto indivíduos, através da incorporação das suas memórias e vivências pessoais, e enquanto coletivo, na organização e execução das etapas produtivas. Partindo da reflexão sobre o território de Viana do Castelo como espaço de passagem e encontro, procurou-se traduzir, em cerâmica, as múltiplas camadas de vivências humanas inscritas na cidade. As ruas e becos, lugares onde o quotidiano se entrelaça com afetos e ausências, inspiraram o título Amores e Tragédias, Ruas e Becos. A fase de criação iniciou-se com a escolha, sobre um mapa urbano, de lugares significativos para os participantes. Esses fragmentos de território, convertidos em linhas e texturas cerâmicas, traduziram memórias e afetos partilhados. O processo culminou na produção artesanal de um pin de lapela em cerâmica vidrada a azul brilhante, cor emblemática de Viana, associada ao mar e ao rio, realizado em 500 exemplares.

A execução envolveu gravação, moldagem, prensagem, acabamento e vidragem, constituindo também um espaço de partilha, colaboração e auto-organização entre os alunos. Conclui-se, por um lado, que a aplicação de metodologias projetuais no contexto da Academia Sénior-IPVC potencia aprendizagens significativas e colaborativas, não com vista a uma profissionalização, mas à valorização do processo criativo como meio de expressão, pertença e continuidade cultural; por outro, que o reiterado agradecimento e o valioso acolhimento da peça-memória por parte da Associação Portuguesa de Antropologia não apenas reforçam a importância e qualidade do trabalho realizado, como também valorizam as itinerâncias dos alunos da Academia Sénior-IPVC em harmonia com outras itinerâncias — as dos congressistas oriundos de diversos países, das tendências sociais e do próprio tema do Congresso: *Itinerâncias*. São muitos e diversos os itinerários dos alunos que desde 2011 frequentam a Academia Sénior-IPVC (Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Esta Academia tem trilhado um percurso diversificado de atividades, com particular incidência nos campos das ciências sociais, da literatura, da saúde e das artes. No presente ano letivo, o plano formativo é composto pelas seguintes atividades: Temas de Antropologia, de Literatura, de Gerontologia, de Saúde, Coro, Oficina de Teatro e Oficina de Cerâmica. Considerando os seus primados de participação social e promoção da cidadania ativa, a Academia Sénior-IPVC acolheu o desafio do Congresso Internacional de Antropologia (organizado pela Associação Portuguesa de Antropologia), realizado em Viana do Castelo (julho de 2025) e tendo como tema *Itinerâncias*, para criar uma memória material do evento a ser oferecida aos congressistas.

O projeto, concebido e executado no âmbito da Oficina de Cerâmica, assumiu a designação: Amores e Tragédias, Ruas e Becos. A iniciativa procurou articular o ensino da cerâmica com metodologias de design e processos criativos colaborativos, explorando o território como matriz conceptual e a cerâmica como meio de expressão. Mais do que a produção de um objeto, constituiu-se como um exercício simbólico e identitário, estabelecendo pontes entre experiência individual e memória coletiva. Neste texto, procura-se, privilegiadamente, fazer uma breve apresentação do projeto, desde logo, descrevendo o seu enquadramento e a sua metodologia, mas também aludindo aos resultados alcançados e às suas implicações pedagógicas no contexto da educação sénior. Ao situar a prática cerâmica num espaço de aprendizagem intergeracional, reflete-se sobre o potencial da criação colaborativa enquanto ferramenta de desenvolvimento pessoal e social, e sobre o papel da arte na valorização da

aprendizagem ao longo da vida. A cerâmica, pela sua dimensão tátil e processual, oferece condições ideais para a exploração da memória e da identidade, convertendo o fazer manual num gesto de reflexão e reconstrução simbólica. Por sua vez, as metodologias colaborativas em arte e design têm revelado o seu potencial para gerar processos criativos partilhados, baseados na partilha e na coautoria. Neste enquadramento, o projeto Amores e Tragédias, Ruas e Becos posiciona-se na confluência entre pedagogia colaborativa, educação sénior e prática cerâmica como expressão de memória e pertença comunitária. O conceito de itinerário é aqui interpretado como um movimento entre o individual e o coletivo, o local e o global. O projeto desenvolveu-se ao longo de um semestre, estruturado em três fases:

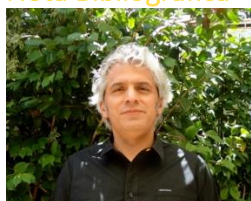
Conceção conceptual - Definição do tema e recolha de memórias associadas a lugares significativos de Viana do Castelo, resultando no título Amores e Tragédias, Ruas e Becos; Desenho e experimentação - Identificação de locais no mapa urbano e transposição dos seus traçados em desenhos lineares, que serviram de base à proposta formal; Produção cerâmica - Criação dos moldes, prensagem do barro, acabamento, vidragem azul brilhante e cozedura, culminando em quinhentos exemplares de pins de lapela.

A metodologia baseou-se em princípios de projeto, brainstorming, conceptualização, prototipagem e execução, adaptados ao contexto sénior. O papel do docente assumiu-se como o de mediador, promovendo a autonomia e a aprendizagem pela prática. O projeto revelou a pertinência da cerâmica como ferramenta pedagógica e social. Os resultados podem ser agrupados em três dimensões: aprendizagens técnicas e criativas - Os participantes adquiriram competências práticas e conceptuais, compreendendo o processo cerâmico de forma integrada. A criação de um objeto coletivo reforçou a perceção de autoria partilhada e de contributo individual para um objetivo comum; dinâmicas colaborativas - O trabalho em grupo originou formas espontâneas de organização e partilha de responsabilidades. A ausência de uma divisão rígida de tarefas favoreceu a entreajuda e a cooperação, transformando a oficina num espaço de convivência e diálogo; impacto simbólico e identitário - O pin cerâmico, enquanto objeto simbólico, ultrapassou a sua dimensão material, pois, ao representar fragmentos do mapa da cidade, converteu-se num signo de pertença e memória partilhada. O gesto de oferecer o objeto aos congressistas configurou-se como um ato de encontro entre comunidades, local e académica, ligadas por itinerários distintos, mas convergentes. Em suma, o projeto Amores e Tragédias, Ruas e Becos confirmou o potencial da prática cerâmica

colaborativa como instrumento de aprendizagem significativa e expressão identitária na educação sénior. A combinação entre metodologia de projeto e abordagem artística promoveu competências criativas, relacionais e reflexivas, evidenciando que o processo de criação pode ser tão importante quanto o resultado final. A cerâmica, enquanto prática material e sensorial, mostrou-se especialmente adequada a contextos de aprendizagem intergeracional, exigindo tempo, cuidado e coordenação, valores que fomentam paciência, atenção e consciência coletiva.

No plano simbólico, o projeto demonstrou como a arte pode mediar a relação entre indivíduo e território, transformando a memória pessoal em expressão coletiva. Em termos institucionais, importa destacar o papel das academias seniores como espaços de inovação educativa e cultural, capazes de integrar práticas contemporâneas de design e arte num contexto de valorização pessoal e comunitária. Finalmente, o carácter colaborativo da experiência reforçou a importância da coautoria e da partilha como princípios estruturantes da aprendizagem e da criação artística. A continuidade de projetos deste tipo poderá consolidar novas formas de participação e cidadania criativa, contribuindo para uma visão mais ampla e inclusiva da educação artística ao longo da vida. Para terminar, deve salientar-se que o valioso acolhimento e o reiterado agradecimento da peça-memória por parte da Associação Portuguesa de Antropologia e dos congressistas não apenas reforçaram a importância e qualidade do trabalho realizado, como também valorizaram as itinerâncias dos alunos da Academia Sénior-IPVC em harmonia com outras itinerâncias — as dos cerca de quinhentos congressistas oriundos de quinze países, as das tendências sociais e as do próprio tema do Congresso: Itinerâncias.

Nota Bibliográfica



Pedro Pereira é antropólogo e professor. Nasceu no Porto, é licenciado, mestre, doutor, pós-doutorado em Antropologia e possui uma Pós-Graduação em *Práticas Terapêuticas e Diversidade Cultural* e outra em *Dinâmicas Religiosas*. É Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, lecionando diversas unidades curriculares de âmbito antropológico em cursos de diferentes níveis e áreas, sendo Coordenador da Academia Sénior-IPVC. É Vogal da Direção da Associação Portuguesa de Antropologia. É Investigador Integrado do Centro em Rede de Investigação em Antropologia, Co-Coordenador do Núcleo de Antropologia da Religião, Co-Coordenador da Rede de Investigadores Religião nas Múltiplas Modernidades e os seus interesses

de investigação têm-se situado, privilegiadamente, nos campos da *saúde*, da *religião* e do *património cultural*. Entre as diversas publicações de artigos e livros, destacam-se as obras: *Relações e Situações Críticas em Enfermagem* (2005 - em colaboração com Paulo Seixas), *Peregrinos – Um estudo antropológico das peregrinações a pé a Fátima* (2003), *Em busca da saúde – O culto da Senhora da Saúde numa perspetiva antropológica* (2021). No campo literário, salientam-se as publicações dos livros *Escrita de lume* (2019), *O outro lado da rua* (2021), *Ruas do Porto – Itinerários líricos 100 palavras* (2023), *Rumores da sombra* (2024).



Hugo Marrafas é designer, ceramista e professor. Nasceu em Lisboa, formou-se em Cerâmica Artística na Escola Artística António Arroio e licenciou-se em Design de Ambientes na Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha. Atualmente, frequenta o último ano do Mestrado em Design Integrado na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

É Assistente Convidado na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, onde leciona a unidade curricular de Cerâmica no curso de Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas, bem como as unidades de Escultura no CTESP de Arte e Fabricação Digital e de Desenho II no CTESP de Ilustração e Produção Gráfica. É professor da Oficina de Cerâmica da Academia Sénior-IPVC.

Desde 2017 é designer e ceramista no BePolar Ceramic + Design Studio, empresa de que é co-fundador e que se dedica ao desenvolvimento e produção de tableware para alta gastronomia. O seu trabalho resulta da fusão entre a formação em cerâmica e em design, associando ainda o interesse pela gastronomia contemporânea e a incorporação de novas tecnologias, como a modelação e a impressão 3D.

DINÂMICA COM MOVIMENTO

Mercedes Prieto

Instituto Politécnico de Viana do Castelo/Escola Superior de Educação
email: merce.prieto@sapo.pt

Hora: 15:30

Local > Biblioteca Professor Luís Mourão

Resumo

A Dança constitui uma excelente atividade física e mental em todas as idades com especial relevância em pessoas adultas com corpos “maduros”. Neste artigo são analisadas as respostas de praticantes de dança tradicional internacional relativamente às motivações e sensações que lhes convoca o ato de dançar. A socialização, a alegria, a cultura e a libertação são algumas das respostas.

Nota Bibliográfica



Mercedes Prieto, Com um vasto currículo académico e profissional, Mercedes Prieto é uma professora com grande experiência na área das danças tradicionais. Natural da Galiza mas com forte ligação a Portugal, trabalha e colaborou em vários projetos folk, nomeadamente como intérprete, mandadora, professora, coordenadora e autora. Atualmente leciona na ESSE de Viana do Castelo e faz parte da equipa de formadores do Plano Nacional das Artes, das aulas no projeto MUS-E e tem em circulação espetáculos como o Armadanzas, o Zampadanzas e realiza bailes mandados com Sergio Cobos e o grupo PESDELAN.

A DANÇA EM CORPOS “MADUROS”

A Dança é uma atividade humana que se manifesta através do movimento e expressão do corpo, constituindo-se este como elemento fundamental para a transmissão e comunicação da intenção artística. O corpo “maduro” é uma metáfora para expressar a idade sem utilizar palavras como idoso, velho ou sénior. Também é uma forma de aproximar-nos à nossa essência de seres vivos ligados à natureza com ciclos que dão frutos. Um corpo maduro já passou por diferentes fases de desenvolvimento e por muitas experiências, se estas estão ligadas à dança, quais as memórias e as sensações que ficam?

As modificações fisiológicas ao longo da vida provocam alterações nos elementos fundamentais geradores de movimento como são o sistema nervoso e músculo-esquelético constituído pelo cérebro a medula espinal, os músculos, ossos, ligamentos e tendões. O seu deterioro é especialmente marcante nas mulheres após a menopausa devido a diminuição de cálcio, força e elasticidade. Também é de grande impacto o cansaço provocado pela higiene do sono que se vê muito comprometida nesta fase da vida afetando à memória e a concentração.

Contudo a prática da Dança contribui de forma muito benéfica no envelhecimento saudável por favorecer à saúde mental e física além de contribuir para uma maior autoestima e socialização (Prieto, 2019). A realização de exercícios físicos que promovem a criatividade e a memorização de sequências são ótimos para estimular o sistema cárdio-respiratório e as diferentes estruturas ligadas à memória motora. Também a coordenação de diferentes partes do corpo, a sincronização com a música e com as demais pessoas que dançam promove a estimulação de diferentes áreas do cérebro

provocando uma ótima plasticidade neuronal que ajudam a prevenir doenças como Alzheimer ou Parkinson. De acordo com Verghese et al. (2003) as pessoas idosas que praticam Dança estão menos afetadas pelo deterioro da sua função mental do que os praticantes de outras atividades físicas. A grande diferença está em que a interpretação da Dança precisa de interações mentais e sociais que não se apresentam em atividades físicas como são nadar ou andar. A Dança integra diversas funções mentais numa única atividade -cinética, racional, musical e emocional-, o qual estimula a conexão neuronal. É por isso que a Dança ajuda a prevenir a demência senil ou doenças degenerativas como o Alzheimer.

As pessoas que praticam Dança ao longo da vida, desenvolvem uma grande sensibilidade a aspetos motores, sensoriais, cognitivos e afetivos. Estes processos vivenciados são facilitadores das adaptações de gestos que requerem muita força e equilíbrios como as quedas ou giros, potenciais exercícios que podem provocar lesões. Assim, algumas formas de dança como o ballet e as danças urbanas (hip hop ou breakdance) são pouco aconselhadas para os corpos “maduros”. A dança contemporânea, as danças de salão e as danças tradicionais constituem boas propostas para continuar a dançar e usufruir os benefícios desta arte.

Na minha prática letiva regular, dou aulas de danças tradicionais internacionais abertas à comunidade uma vez por semana. Estas sessões são frequentadas por pessoas adultas, na sua maioria mulheres com diferentes profissões, algumas encontram-se aposentadas, constituindo um grupo heterogêneo com e sem experiência em Dança. Para recolher as suas ideias, fiz um inquérito sobre as suas motivações e sensações relativamente à experiência de dançar. O resultado foi muito interessante porque descreveram diferentes aspetos positivos quanto à saúde mas também a benefícios relacionados com a socialização e pertença a um grupo como o seguinte:

Sempre gostei muito de dançar e continuo a gostar. Gosto do convívio que proporciona. Presentemente, é um desafio à capacidade física (flexibilidade, acompanhar os movimentos/passos) e capacidade cognitiva (fixar as coreografias). É uma forma muito agradável de fazer exercício físico e mental.
(Afonso, E.)

Além do aspecto do encontro do próprio corpo com os outros, também manifestam a boa disposição e alegria que lhes transmite a Dança.

Gosto de dançar porque me encontro comigo mesma. As danças de roda fazem-me sentir que pertenço a uma trama, a algo maior, partilhada com quem está comigo: a alegria, o ritmo da música, a beleza da coreografia. (Moura, A.)

A beleza e a leveza são outras das características estéticas apontadas que por sua vez contribuem para uma melhor qualidade de vida.

Danço porque algo dentro de mim me inquieta e me impulsiona para a beleza inerente ao movimento. Sinto que a leveza surge, a alegria desponta, o convívio enriquece, o sorriso aparece e desperta bem-estar. Em suma a saúde nas várias vertentes melhora e o nosso mundo interior ganha luz. (Amorim, I.)

Também se verifica a importância da dança na procura da essência e da transcendência da ligação a uma ancestralidade e a aspectos relacionados com a energia universal.

Dança (rima com pança, que é o que tenho por não dançar o suficiente) ... é uma espécie de energia que transforma o repouso em movimento, e o dissipa, através de padrões insondáveis assentes numa ordem universal, uma solução divina de colocar o caos em ordem. Dançamos como partículas de um átomo, os nossos corpos, mentes e corações seguindo as leis da atração, gravidade, ritmo, em voos espirais/espirituais/rituais que conectam céu e terra através de nós, e do ar. é essencial à invocação e purga de todos os seres divinos e superiores, bem como dos nossos ancestrais. Dançamos, alcançamos! (e só depois descansamos). (Lourenço, M.)

Todavia o aspecto cultural é referido como conhecimento que se transmite de geração em geração.

A dança, para mim, é a expressão corporal mais linda de uma linguagem não verbal. Através da dança o corpo é capaz de manifestar sentimentos, provocar reações, expressar intensidade, ritmo, conexão e vibração. Dançar é saber ser e estar, é guiar e ser guiado, é ritual e ancestralidade, mas também é cultural e transgeracional. (Borges, M)

A importância da Dança como terapia, como atividade libertadora das tensões acumuladas durante o dia, é outro dos depoimentos recolhidos.

Para mim a dança é uma libertação! Liberta a energia densa do dia a dia indo em busca de uma energia mais leve abstraindo de qualquer problema que a vida nos coloca ! É também uma forma de expressar a nossa essência sem julgamentos apenas sentir o amor que se apresenta os sorrisos elevados expressão de todo o nosso corpo! Amo dançar e quando danço em conjunto é maravilhoso pois sinto a sintonia que ali se apresenta e sentir uma roda de amor com o mesmo propósito! Confesso gosto mais de ser conduzida do que conduzir! Mas é bom ter as duas experiências pois nesse momento também percebemos que conduzir é algo que nos dá mais responsabilidade! Através da dança exprime-se um "milhão" de sentimentos! (Lima, B.)

Ainda são referidos os gostos e as sensações que provoca improvisar e criar movimentos livremente.

A dança tem a capacidade de me abstrair de me soltar de ir encontro à minha essência. Gosto de danças de roda mas prefiro dançar sem comandos, ter a liberdade de expressar-me ao meu gosto. Dança é alegria, é convívio é vida. (Pedrosa, L.)

Também é destacado o grande valor da Dança como linguagem universal que nos une.

A Dança, uma das mais ancestrais e universais formas de expressão, presente em praticamente todas as culturas, transcende barreiras linguísticas e geográficas, assumindo múltiplas facetas: artísticas, sociais, rituais e terapêuticas. Foi esta última que me levou para o Afifolk. A dança é comunicação de sentimentos, ideias e valores, funcionando como uma linguagem simbólica da identidade individual e coletiva. Dança é corpo, emoção e mensagem, desempenhando papel tão fundamental na formação de cada um de nós como na preservação da diversidade de todos. A Dança é Existencial. (Gonçalves, M.A)

A Dança como veículo para comunicar o que não se pode expressar com palavras e dar forma ao invisível.

A dança é um mergulho no desconhecido, um voo sem asas, um sorriso sem motivo. É o erro do equilíbrio que nos liberta, o passo que nos leva ao infinito. Na música, encontro a minha voz, a minha alma, o meu coração. É o ritmo que me move, a melodia que me eleva. A dança é a expressão do inexprimível, o movimento do invisível. Quando danço, sinto-me livre, sinto-me eu. O mundo desaparece, e tudo o que resta é o momento, o movimento, a música. É um estado de graça, um estado de fluxo. A dança é uma linguagem universal, uma forma de comunicação que transcende as palavras. É o sorriso que nos une, o movimento que nos conecta. É a expressão da nossa humanidade, da nossa vulnerabilidade, da nossa força. Na dança, encontro a minha verdade, a minha essência. É um caminho de autoconhecimento, um caminho de liberdade. É um voo necessário, um passo necessário. É a vida em movimento. (Barbeitos, M.A.)

A dança tradicional é vista por Mafalda Rego como aquela forma de dança que se pode praticar durante toda a vida sem distinções culturais e económicas.

As danças tradicionais gostam de todos os corpos, de todas as idades, de todas as línguas, de todas as nacionalidades, de todas as realidades socioeconómicas e emocionais e por isso são as minhas danças de eleição e as quero continuar a aprender e a ensinar apesar da idade. As danças tradicionais fazem o milagre de fazer saltar para a roda quem, sentado, diz que nem pensar vai dançar porque, claro, tem dois pés esquerdos!... (Rego, M.)

Para finalizar, deixo uma partilha sobre a Dança de Clementina Sousa, que afirma ser a Dança em idade madura uma maneira de sentir a importância da entreaajuda, de se divertir e concentrar.

Na minha fase da vida (madura), a dança não é talento ou expressão artística. É interação, é diversão, é entreaajuda, é o corpo em movimento que, enquanto procura acertar o passo, liberta a mente e afaga a alma. Por estes motivos, adoro dançar. (Sousa, C.)

Conclusão

A Dança, em particular a dança tradicional internacional, é uma ótima atividade física e mental que aporta muitos benefícios às pessoas com corpos “maduros”. As respostas

dadas por pessoas praticantes desta forma de dança relativamente as suas motivações e sentimentos coincide com estudos de diferentes autores. As evidências apontam para benefícios sociais e culturais como são o respeito pelo outro, a aceitação das diferenças, a cooperação, a partilha, a descoberta do património imaterial tanto musical como dançado das diferentes culturas, a memorização e reprodução de danças de grupo, a confiança, o reconhecimento das emoções, a autonomia, a concentração, a improvisação, a observação e a crítica. (Fontana & Sebire, 2016; Martínez, 2018; Nbusi, 2011). Também são muito relevantes a melhora da autoestima, a diversão, o autoconhecimento, a libertação e a redução do stress (Lovat, 2020; Sousa 2003). Dançar é uma ótima estratégia para prevenir doenças cardiorrespiratórias, obesidade, estados depressivos e outras patologias relacionadas com doenças degenerativas. (Rinaldi, Pereira, Macedo, Mota, & Burini, 2008). Todavia se constitui como expressão humana prazerosa, dada a sua interpretação ser expressiva, numa linguagem franca e arrebatadora que, além de ser saudável, dá prazer (Batalha, 2004; Moura 2011).

Referências Bibliográficas

- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da Dança*. Cruz Quebrada: FMH.
- Fontana, I., & Sébire, A. (2016). *Danse Traditionnelle a L'Ecole*. Academie De Paris. USEP Paris. Disponível em <http://usep75.fr/pendant-la-classe/danses-traditionnelles>. Pdf.
- Lovat, P. (2020). *The dance cure*. Great Britain: FSC
- Martínez, M. (2018). *A dança como contexto para a aprendizagem da matemática*. (Tese de doutoramento). Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/24847>.
- Mbusi, N. (2011). *An investigation into the use of traditional Xhosa dance to teach mathematics: A case study in a Grade 7 class* (Tese de doutoramento, Rhodes University). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/11984570.pdf>
- Moura, M. (2011b). Danças com tradição em contexto educativo: espaço de diálogos interculturais. In Monteiro, E., & Alves, M. J. (Eds.), *Livro de atas do SIDD 2011, seminário internacional descobrir a dança/descobrimo através da dança* (pp. 417-437). [CD-ROM]. Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Prieto, M. (2019). *MatDance: conexões criativas e motivação*. In Livro de Atas do CRIA VI Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos (pp.11-22). Viana do Castelo: EdProf e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. (ISBN 978-989-8756-24-4)
- Rinaldi, A. M., Pereira, A. F., Macedo, C. S., Mota, J. F., & Burini, R. C. (2008). Contribuições das práticas alimentares e inatividade física para o excesso de peso infantil. *Revista Paulista de Pediatria*, 26(3), 271-277. doi: 10.1590/S0103-05822008000300012.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., ... & Buschke, H. (2003). Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *N Engl J Med*, 2003(348), 2508-2516.

Som e Imagem

Moderador > Tomé Quadros

Gaguez como fronteira vibrátil: práticas de escuta, hesitação e coexistência

Manuel Brásio

FBAUP, i2ADS, IE-UL, Sonoscopia
email: manueImlbrasio@gmail.com

Resumo

A comunicação pública rege-se por um ideal de fluência que traduz velocidade em competência. A partir da minha experiência situada, proponho a gaguez como dispositivo mediador político e operador pedagógico: um modo de tornar visíveis as dinâmicas de escuta, redistribuir tempo e expor a co-responsabilidade entre quem fala e quem ouve. Acompanhado por Merleau-Ponty, numa fenomenologia do corpo, trato a fala como pensamento em ato - a gaguez mostra o corpo que pensa. Por Winnicott, opero os intervalos gaguejados como entres habitáveis: espaços de jogo e criação coletiva. Por Joshua St. Pierre, desfaço a ideia de “defeito natural”, analisando as instituições que fabricam a fluência como norma e colocando a escuta no centro da responsabilidade partilhada. Por Salomé Voegelin, assumo o som como campo político comum, partilhado, onde cada gesto sonoro reconfigura o coletivo. A proposta organiza-se em três eixos interdependentes: 1) Corpo-linguagem - a gaguez como técnica de pensamento e resistência à normatividade comunicacional; 2) Tempo-escuta - as ecologias da demora como prática ética e política de co-presença, capazes de expor impaciências e mal-entendidos como matéria de aprendizagem; 3) Polis-educação - em contextos moldados por lógicas de produtividade e controlo, ensaio uma *pedagogia da hesitação*: uma prática coletiva que valoriza o inacabado, o tempo de espera e a vulnerabilidade partilhada como modos de reconfigurar o comum. Reaprender a demorar e a duvidar é um gesto político e estético: uma forma de coexistência que resiste à urgência sistémica que governa corpos, ritmos e instituições.

Nota Bibliográfica



Manuel Brásio, nasci em 1992, em Viana do Castelo, cresci na maravilhosa aldeia de Perre e tenho andado um pouco por todo o país, mais no Norte e Centro. Sou uma espécie relativamente comum de artista-canivete suíço que, tanto por necessidade como por curiosidade, acúmulo

funções de compositor, performer, produtor, investigador e professor; Doutorando em Educação Artística (FBAUP) e bolseiro FCT [2023.02462.BDANA]; sou co-cordenador da Interferência e tenho trabalhado mais recente e recorrentemente com a Sonoscopia, a Palmilha Dentada, o Teatro do Montemuro, a Academia de Música de Viana do Castelo e a Malandra. www.manuelbrasio.xyz / www.interferencia.pt

1. Introdução que apresenta

Gosto de escrever como quem pensa, como quem fala para pensar. Quem me ouvir percebe rapidamente que algo em mim não é ‘normal’. Descansem: não é um derrame cerebral. Sou gago - sou só gago. Se isto fosse uma conversa, e já que é como quem fala, gostaria de começar por me apresentar, ainda que isso, para uma pessoa que gagueja, seja das coisas mais difíceis de fazer. Não que eu gagueje a pensar, muito menos a escrever, embora nunca deixe de ser gago no pensamento - mas já lá iremos.

Sobre o nome: o meu camarada da Associação Portuguesa de Gagos, Daniel Neves da Costa, disse numa entrevista-pesquisa (vídeo 3’14”, QR abaixo)

Depois de ouvir o Daniel citar Wittgenstein, a derivação é imediata: pensamos a partir da linguagem que temos. Apesar de sermos singulares no modo de articular esse pensamento, é na linguagem que nos encontramos - na maneira de nomear o que nos rodeia para entender o que se vê, ouve e sente do outro lado: esse eu que não sou eu, que és tu. Contudo, esse eu - que não és tu nem é mais ninguém a não ser eu - é gago. E como qualquer pessoa que gagueja e que se preze, tenho uma forma muito específica e única de gaguejar. Estou desconfiado de que por isso as pessoas que gaguejam podem ser uma chave para o argumento deste texto que vos tentarei apresentar.



Figura 1. Entrevista a Daniel Neves da Costa (2019). Disponível em <https://youtu.be/78EzJHKf8IU>

2. Corpo pensante

A pressão da fluência normativa marcou e moldou o meu pensar-estar toda a vida. Em 2019 levei a gaguez a palco num espetáculo em co-criação - Quem Fala Assim. No doutoramento - e com a ajuda da psicoterapia - reconheci ligações que sempre estiveram ali: faltava-me mudar de lentes, treinar outros ouvidos.

Receio que os problemas que criei na minha cabeça - e que me ajudaram a criar - me tivessem posto uns tampões e umas viseiras. Ainda que tenha sido uma criança-adolescente-jovem adulto que se fez tão teimosa como orgulhosa de quem era, a gaguez marcou-me certamente a forma de pensar e de ser no mundo. A citação de que o Daniel faz no vídeo é de Wittgenstein e diz: *“As fronteiras da minha linguagem significam as fronteiras do meu mundo”*. Para quem gagueja, a fronteira da linguagem não é tão abstracta como para a maioria dos fluentes: é sentida na boca, nos músculos, na respiração, no corpo inteiro. E foi aqui que a fenomenologia de Merleau-Ponty (1945/1999) ganhou lógica para mim: o corpo não é um simples invólucro daquilo que sou por dentro, onde estou preso, mas a própria condição da minha experiência do mundo. *“Ser corpo (...) é estar atado a um certo mundo”* - não há neutralidade nem exterioridade: é neste corpo manco de voz, cansado muitas vezes, que me encontro, e é através dele que me situo. Que vos convido a situar, neste momento para me ajudarem a pensar.

Tenho esta sensação há muito tempo: é deste corpo - que prende e trava grande parte do que tenho para dizer - que aprendi a pensar. É com este corpo que observo e escuto. Onde o meu ser acontece, onde as minhas ideias me constroem e onde a minha voz me faz pensar. Ainda com ecos de Merleau-Ponty, não é o pensamento que se encarna na fala, é a fala que realiza o pensamento. A palavra, mesmo quando manca, mesmo quando suspensa no tropeço, é já pensamento em ato, pensamento no corpo.

Encontro-me com Erin Schick (2019) quando escreve *Honest Speech* que vos transcrevo alguns excertos:

“Its got to be something dd-eeper (...)

This is nnnnot a speech imm-pediment

My voice is an instrument (...)

When I stutter I am speaking my own language fluently

When I sound like this know my loved ones can find me

This is what I sound like when I speak for myself

This is what I sound like

This is what I sound like“

E foi preciso algum tempo, alguns anos, para me assumir desta forma, como Schick descreve, é assim que eu sou, como gago fora da bolha do “vou tentar ser normal”. A ‘normalidade’ era/é uma espécie de máscara: esconde bloqueios, antecipa palavras, cultiva ansiedade, com um fungo na humidade. Aprendi que este corpo hesitante é a condição do meu estar-no-mundo. Se “ser corpo (...) é estar atado a um certo mundo”, o meu mundo é este, tecido por pausas, por hesitações, por gestos de voz que quase nunca se repetem da mesma maneira. A fala que falha é pensamento que se mostra em carne viva. Pensamento esse que vem cá para fora experimentar o mundo. Percebi isso há não muito tempo.

Primeiro, a leitura de Merleau-Ponty deu-me acesso a uma linguagem-pensamento para algo que eu já sentia: o pensamento não paira acima do corpo, acontece nele. Se a linguagem delimita mundo, eu vivo essa fronteira na carne - a boca seca, o diafragma, os olhos, as respirações, com o coração lá dentro, os olhos que veem as caras de desespero, os ouvidos que ouvem as interrupções para ser mais rápido.

A gaguez não é um objeto que me acontece de fora; é o modo como o mundo me atravessa e como eu o alcanço. A partir daqui, deixou de fazer sentido tratá-la como ruído. É um meio. Sou eu. Eu sou o meio entre mim e o mundo.

3. Entre escutas

A gaguez instala uma distância criadora que me atravessa o corpo, o tempo e qualquer interação ou relação. No corpo, age como membrana: é uma superfície porosa que separa e liga, que filtra e expande. No tempo, acrescenta espessura: cada palavra retida estica o instante e faz do dizer um acontecimento - tempo de *kairós*, carregado de oportunidade, em vez do fluxo métrico de *chrónos*. Na relação, convoca co-presença: a hesitação suspende os dois lados, produz uma intimidade breve e exige partilha do momento. Esta distância cria um vínculo onde facilmente só se vê constrangimento, há um campo de risco comum em que se aprende a medir a fala pelo que acontece entre quem diz e quem escuta.

Que distância é esta? Não é apenas espacial, nem apenas temporal ou relacional. É uma distância criadora que atravessa corpo, tempo e outro - uma distância que me dá mundo e me dá a mim próprio.

Entre essa sensação de eu-em-relação e o “não-eu”, encontrei em Winnicott (1971/1975) a peça que faltava: o *entre* como lugar vivo de experimentação. É o campo do brincar - esse espaço onde o gesto pode ensaiar o mundo sem fixá-lo logo como real ou imaginário. Brincar é sempre partilhado: primeiro com o cuidador, depois com o mundo, sempre perante alguém. Funda uma relação porque supõe acolhimento, atenção e testemunho. O brincar é já um modo de encontro. A partir daqui, reconheço a gaguez como ferramenta operatória. Cada hesitação é um ensaio e um convite, cada arranque e suspensão é uma tentativa de calibração: o som avança e recua, mede a distância - uma espécie de sonar. Assim, a gaguez torna-se uma membrana: filtra, atrasa, dá espessura ao tempo, cria o intervalo em que eu me oiço e o outro me pode ouvir. Ensina *timing*, ética da escuta e responsabilidade do dizer.

4. Políticas do tropeço e do tempo comum

É também por isso que suspeito da sua força pedagógica e artística. Se a gaguez é o meu *entre*, não pode ser apenas uma experiência íntima ou poética: é um mediador político. Longe do sentido panfletário, mas mais no da *polis*: a organização do comum, a forma como distribuímos tempo, atenção e reconhecimento.

Com Joshua St. Pierre (2013, 2015, 2018) percebo que a gaguez não é o “defeito natural” carregado a sós, mas uma construção relacional: “broken speech” é sempre feito a dois - sobretudo por quem ouve. Se o ouvinte se recusa a esperar, se as instituições transformam tempo em velocidade e produtividade, é aí que a gaguez aparece como falha. A falha não está na boca que tropeça, mas no ouvido que não suporta o tropeço. A deficiência é relacional - e é por isso que a gaguez revela, politicamente, as regras ocultas que regem a escuta no espaço público.

Esse espaço público, comum, herdeiro de uma modernidade moldada pela produtividade industrial, tem pouco lugar para hesitação. Ainda que a história esteja cheia de pressões, desigualdades e abusos de poder - impérios que devoraram povos, línguas, corpos e modos de existir -, é curioso observar como essa velha ânsia de domínio encontra, no nosso tempo, a sua forma mais refinada. O capitalismo neoliberal herdou essa voracidade imperial e traduziu-a em

métricas de desempenho: transformou o tempo em dinheiro e fez da eficiência e da velocidade virtudes morais. A pressa tornou-se o novo instinto colonial - um gesto de conquista sobre tudo o que resiste, atrasa ou tropeça. O corpo gaguejante ameaça este modelo porque mostra o que a ideologia liberal detesta: que o sujeito não tem domínio total sobre si, que a disciplina e o autocontrole são inevitavelmente falíveis. Aqui, a gaguez encontra uma inesperada parceira no ócio de que falava Robert Louis Stevenson (1977/2025): essa apologia da demora e da improdutividade que resiste à pressa como único valor. Tal como o ócio, a gaguez ensina que parar, hesitar, vagar, também é viver. Talvez seja a única coisa que nos resta neste contexto onde a gaguez é interpretada como mais que uma imitação funcional, É quase uma falha moral - como se a incapacidade de “falar direito” fosse falta de esforço, preguiça, indisciplina. Daí o estigma: “se quisesse mesmo, já tinhas superado isso.” A violência do mito da fluência é que torna a diferença em culpa.

É aqui que a gaguez, como membrana, se torna um mediador político com potencial interventivo. Ela desvela o que o espaço público prefere silenciar: que a ocupação da palavra define a ocupação do espaço, que a escuta nunca é passiva, e que a cidadania se administra pelo tempo concedido a cada voz. Quem decide quem tem tempo para falar? Quem regula o compasso da assembleia, da sala de aula, do tribunal, da televisão? Que corpos cabem nesse tempo, e quais são expulsos como demasiado lentos, demasiado dissonantes, demasiado “incômodos”?

Deste ponto de vista, a gaguez é um operador de redistribuição: obriga a polis a parar, a negociar outro tempo, a suportar um silêncio que não é um vazio, mas uma espera que pertence tanto a quem fala como a quem escuta - ambos suspensos num terreno onde o sentido ainda se forma. A gaguez cria um espaço comum de não-compreensão, um intervalo em que se aprende a habitar o indeterminado. E é aqui que se abre a ponte para a educação e para a prática da investigação artística. Não se trata de transformar a gaguez em bandeira identitária, nem de celebrá-la como “resiliência individual”. A sua potência político-educativa está precisamente no que perturba: o desconforto que instala, as falhas que obriga a partilhar. A comunicação deixa de ser responsabilidade de um só - nem do falante, nem do ouvinte - para se tornar um campo de risco mútuo. Cada tentativa de dizer expõe ambos: um fala sem se dominar, o outro escuta sem compreender inteiramente. É nesse desencontro que se

aprende: na hesitação partilhada, na falha que obriga à paciência e à reinvenção do gesto. E isto, quero crer, é muito mais sobre relações pedagógicas do que sobre gaguez.

Mais do que ser difícil ser gago, é difícil ouvir gagos - e talvez aí resida a lição. O desconforto é real, quase físico, e é ele que quer ensinar - dar a conhecer. A gaguez, nesse sentido, não é culpa de ninguém: é um treino diário da relação - talvez, uma pedagogia da hesitação.

Resumindo, com St. Pierre percebo que a gaguez não é um “defeito natural”. É um produto de normas históricas: o que chamamos fluência é um acordo político que distribui legitimidade. Escutar é sempre um ato de poder - o ouvinte pode reconhecer ou excluir. A boca tropeça apenas porque o ouvido que a recebe se recusa a esperar. Assim, a norma da fluência não governa só corpos individuais, mas o próprio tempo do comum.

É aqui que Voegelin (2010, 2014, 2018) empurra a reflexão, mais e mais: se a voz é governada, é porque o som é político. Não existe escuta neutra. O som circula entre corpos, atravessa espaços, organiza quem conta e quem não conta. O ruído - aquilo que escapa à clareza - não é um parasita da comunicação; é o que revela as fissuras das políticas estabelecidas. A gaguez, nessa chave, é o ruído político: força uma escuta não prevista, abre intervalos onde só havia aceleração, obriga a redistribuir o tempo do comum.

Como na permacultura, a crítica de St. Pierre e a de Voegelin coexistem: se a norma da fluência é dispositivo biopolítico, a gaguez é resistência estética e política. Interrompe a cadência disciplinar do neoliberalismo e mostra que o espaço público é também um campo sonoro - onde se decide quem é ouvido e quem é silenciado. Escutando Nancy (2002/2017), o ouvido não pode ser fechado como o olho: ouvir é necessariamente co-presença, a condição de estar-com.

Mas essa promessa é frágil. A redistribuição do tempo da escuta nem sempre acontece: o ouvinte pode interromper, rir, completar, ignorar. A política do som é ambígua - abre um encontro, mas pode repetir a exclusão. A vulnerabilidade sonora do gago é, afinal, uma vulnerabilidade política.

5. Escuta de mundos possíveis

A promessa democrática da escuta é, portanto, frágil. O som pode ser comum, mas isso não garante que seja vivido como comum. É preciso uma ética da escuta: aceitar o risco, a demora,

a exposição ao outro. Aqui Voegelin está com St. Pierre: sem responsabilização do ouvinte, o comum sonoro degenera em violência auditiva, em apagamento, em reiteração da norma. A gaguez expõe precisamente essa fissura: mostra tanto a potência política do ruído como os seus limites. A política do som é terreno em disputa - e é nesse terreno que a gaguez opera.

Em *Sonic Possible Worlds*, Voegelin discute isto especialmente quando propõe que a escuta não apenas redistribui o que já existe mas cria mundos possíveis. Cada evento sonoro abre fatias de real, composições alternativas do comum. Escutar é habitar mundos partilhados, contingentes, provisórios, possíveis. É aqui que quero convocar de novo Daniel Neves da Costa (2017), como o ouvimos logo no início. Quando ele diz que a palavra que rasga, o nome que não sai. E é nessa relação difícil, mas fértil, com as palavras que a gaguez se torna potência. É também um momento de criação de mundo. A palavra gaguejada, indecisa, abre possibilidades de existir. Aqui, ele nomeia o mesmo gesto que Voegelin a gaguez/o som como operador de mundos possíveis. Cada hesitação abre bifurcações - não sabemos ainda o que virá, mas nesse vacilar há riqueza, há intervalo, há mundo a criar. Tropeçar num P pode abrir para 'puta' ou 'princesa': nesse instante, a linguagem bifurca e mundos diferentes se insinuam.

O que Voegelin fórmula em termos de política da escuta, Neves da Costa enuncia no corpo: a palavra gaguejada como possível indecisão que multiplica possibilidades de existir. O tropeço, longe de fechar a frase, é o lugar onde o mundo se abre de novo.

Também quero dizer que nem todo tropeço abre. A gaguez é um acontecimento relacional. O seu poder de criar mundos depende das práticas de escuta que a sustentam. O mesmo bloqueio pode bifurcar sentidos ou ser fechado pela norma: completar palavras, rir, interromper, ignorar. Por isso, a promessa de Voegelin exige uma leitura crítica: cada som pode abrir mundos possíveis, mas esses mundos são precários e situados. A política da escuta é uma disputa constante. Quando a gaguez é reconhecida como presença - ruído produtivo - redistribui tempo e atenção; quando recebida pela gramática da fluência, é reduzida a erro e silêncio. A sua potência é paradoxal: multiplica possibilidades e expõe a fragilidade delas. A escuta, aqui, é trabalho e escolha: ouvir como abertura e não como eliminação do ruído. A gaguez pode ser, assim, um caso limite da política do som. O tropeço pode abrir ou ser sufocado: bifurca, mas não garante multiplicidade. Ao mesmo tempo que multiplica mundos, expõe a sua fragilidade. Mostra que a escuta é sempre uma escolha - erro ou abertura, ruído a eliminar ou ruído que funda novos comuns.

A gaguez não é apenas um ‘possible world’: é o teste da própria ideia de mundo possível.

6. **Conclusão** - a gaguez como operador de mundos possíveis, ética da escuta. E é por isso que a gaguez não pode ser reduzida à condição clínica ou à experiência íntima. Ela é um operador político porque torna audível o que algumas políticas querem calar: a precariedade da escuta, a assimetria do tempo, a fragilidade das hegemonias. É nesse ponto que deixo de falar apenas de mim: o que aqui chamo gaguez é apenas um caso exemplar de não-normatividade que pode iluminar todas as outras diferenças que a polis tenta domesticar. Aqui abre-se uma ponte possível com o *The Queer Art of Failure* de Jack Halberstam: pensar a vida anti-normativa não guinada, mas olhar para ela como experiência de quem se descobre no tropeço, na fissura, no desvio. Fica apenas a indicação, outro assunto, para outra viagem Bem, já chega.

É verdade, chamo-me Manel e é assim que eu soo.

Obrigado



Figura 2. “Manifesto Gago” no palco por Manuel Brásio, Teresa Silva e José Luís Silva em “Quem Fala Assim” (2020) Disponível em <https://youtu.be/BKL9djtK-OY>

Referências Bibliográficas:

Referências diretas

- Costa, D. N. da. (2017). *O touro que nos puseram na arena: Ou o desdobrar dos interstícios da palavra – gaguez, ciência e comunidades de responsabilidades* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra].
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (C. Moura, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1945)
- Nancy, J.-L. (2017). *Listening* (C. Mandell, Trad.). Fordham University Press. (Obra

original publicada em 2002 como *À l'écoute*.)

Schick, E. (2019). Honest speech. In P. Campbell, C. Constantino, & S. Simpson (Eds.), *Stammering pride and prejudice: Difference not defect* (pp. 171–173). J&R Press Ltd.

Stevenson, R. L. (2025). *Uma apologia do ócio* (P. Tavares, Trad.). Penguin Clássicos. (Obra original publicada em 1877)

St. Pierre, J. L. (2013). *Performing the (dis)abled speaker* [Master's thesis, University of Alberta]. University of Alberta.

St. Pierre, J. L. (2015). Distending straight-masculine time: A phenomenology of the disabled speaking body. *Hypatia*, 30(1), 49–65.

St. Pierre, J. L., & St. Pierre, C. (2018). Governing the voice: A critical history of speech-language pathology. *Foucault Studies*, 24, 151–184.

Voegelin, S. (2010). *Listening to noise and silence: Towards a philosophy of sound art*. Continuum.

Voegelin, S. (2014). *Sonic possible worlds: Hearing the continuum of sound*. Bloomsbury Academic.

Voegelin, S. (2018). *The political possibility of sound: Fragments of listening*. Bloomsbury Academic.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade* (J. O. A. Abreu, Trad.). Imago Editora. (Obra original publicada em 1971)

Outras Referências em órbita

Carvalho, M. B. de, & Paz, A. L. F. (2021). Crítica às perspectivas conservatoriais: Interfaces entre a educação musical em Portugal e no Brasil. *Per Musi*, (41), e214124.

Eckhardt, J., Profanter, C., & Andersen, H. (Eds.). (2019). *The middle matter: Sound as interstice*. umland / Q-O2.

Halberstam, J. (2011). *The queer art of failure*. Duke University Press.

Lajoie, C. (2023). Disability studies and phenomenology. In N. de Warren & T. Toadvine (Eds.), *Encyclopedia of phenomenology*. Springer Nature.

Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.

Parry, W. D. (2011). *Redefining stuttering: What the struggle to speak is really about*. Valsalva Press.

Wilson, R. A., & St. Pierre, J. L. (2018). Eugenics and disability. In A. Waldschmidt, H. Berressem, & M. Ingwersen (Eds.), *Culture – theory – disability: Encounters between disability studies and cultural studies* (pp. 83–102). Transcript Verlag.

Wittgenstein, L. (2023). *Tractatus logico-philosophicus* (L. A. de Carvalho, Trad., 6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1922)

Imagens, sonhos, catástrofe e despertar

Susana Camanho

ESE IPVC

email: susanacamanho@ese.ipvc.pt

Resumo

A fotografia, dizia Susan Sontag, é um meio de tornar reais assuntos que alguns preferem ignorar. E todas as fotografias, não só as chamadas “documentais”, podem ser reforçadas por palavras, como defendia Dorothea Lange. Os seres humanos são fazedores de imagens: quando o dia acaba, evocamo-lo em imagens; quando no sono desaparece o mundo exterior, criamos com os sonhos um mundo interior, como lembra Siri Hustvedt. Onde podemos situar as imagens que “decidimos” recordar, pergunta-se Alexander Kluge numa das histórias que escreveu para acompanhar as fotografias de Gerhard Richter, originalmente publicadas em 2012 no Die Welt, convertendo o jornal numa obra de arte de massas sem precedentes, substituindo as notícias do dia por uma calma inusitada, arrancada do caos da vida contemporânea. Como podemos despertar de uma realidade catastrófica? Qual a nossa capacidade de ação? Será que podemos ir mais além e deixar de ser meros espectadores passivos? Será que nos podemos ver e imaginar como parte da imagem? Para esta comunicação, partiremos de Ariella Aïsha Azoulay, para quem a fotografia transcende a imagem estática, formando uma tessitura entre quem fotografa, quem é fotografado e quem contempla, num processo de interação cívico e político, de construção de modos de existência solidários e partilhados, que nos permite resgatar vozes silenciadas e nos desafia a desaprender “o que foi institucionalizado no discurso dos especialistas”.

Nota Bibliográfica



Susana Camanho (Porto, 1971) é doutorada em Filosofia (Estética), pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Barcelona, e licenciada em Artes Plásticas – Pintura, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. É membro do Sismógrafo, um espaço do Porto com um programa contínuo de exposições de artes visuais, performance e pensamento. É curadora do ciclo de conferências “Imagens de Pensamento”, organizado pelo Sismógrafo desde 2020, editora e tradutora da coleção “Cadernos Imagens de Pensamento”. É membro integrado do Grupo de

Investigação Aesthetics, Politics and Knowledge (APK), do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto. É professora adjunta convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Aprender em Cenas: curtas-metragens na construção da literacia e da cidadania no 1.º CEB

Paula Quadros-Flores

InEd, Escola Superior de Educação do Porto
paulaquares@ese.ipp.pt

Daniela Mascarenhas

InEd, Escola Superior de Educação do Porto
daniela@ese.ipp.pt

Resumo

No contexto educativo atual, torna-se essencial integrar linguagens multimodais que respondam aos desafios da literacia contemporânea. Este estudo analisa o potencial da curta-metragem como recurso pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), examinando o seu contributo para aprendizagens curriculares, literacia multimodal e formação para a cidadania. Tem como objetivo determinar se a utilização de curtas-metragens deve ser recomendada como recurso pedagógico para crianças dos 6 aos 9 anos. A investigação decorre no âmbito da supervisão de estágio, envolvendo três turmas do 1.º CEB, num total de 66 crianças e seis professoras estagiárias. Seguiu-se uma abordagem qualitativa, de carácter exploratório e reflexivo, baseada nas memórias do supervisor e na análise das produções audiovisuais criadas nas práticas educativas. Os resultados revelam elevado envolvimento das crianças na visualização e (re)interpretação de curtas-metragens, traduzido em progressos na comunicação oral e escrita, na capacidade de atribuir significados às narrativas e na representação de realidades sociais por via multimodal. Conclui-se que a utilização de curtas-metragens constitui uma estratégia pedagógica eficaz e inovadora, promotora de literacia multimodal, da integração de saberes e desenvolvimento de cidadania ativa no 1.º CEB.

Nota Bibliográfica



Paula Alves de Quadros Flores é Doutorada em Ciências da Educação, com especialização em Tecnologia Educativa, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É Mestre em Administração e Planeamento da Educação pela Universidade Portucalense e Licenciada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, onde leciona em diferentes áreas, com destaque para a Prática Educativa Supervisionada. Exerceu funções de coordenação na Unidade Técnico-Científica de Prática Pedagógica e integrou a Comissão de Curso de vários mestrados profissionalizantes. É membro integrado do InED, Centro de Investigação e Inovação em Educação, onde coordenou o projeto IFITIC e integrou o projeto RedTICPráxis “Prácticum IA: Experiencias del prácticum integrando Inteligencia Artificial”. Foi membro da Comissão de Ética da ESE. É autora de livros, capítulos de livros e artigos científicos nas áreas da educação, inovação pedagógica e tecnologia educativa.



Daniela Mascarenhas é professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (P.PORTO) desde 2003. Coordenadora do Gabinete de Formação e Desenvolvimento Pedagógico do Centro de Inovação Pedagógica do P.PORTO. Membro do Conselho Técnico Científico da Escola Superior de Educação do P.PORTO. Está envolvida na formação de educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Publicou vários artigos e capítulos de livros e é investigadora colaboradora em diversos projetos de investigação alocados aos centros de investigação CeIED e InED. É investigadora integrada no centro InED. Realizou pós-doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica, na Universidade do Minho (2019). Doutorada em Ciências da Educação, subárea Didática da Matemática pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada (2011), com reconhecimento pela Universidade do Porto. Obteve o Diploma de Estudos Avançados (DEA) em Ciências da Educação e Didática da Matemática pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada (2010). Licenciou-se em Matemática (ramo de ensino) pela Universidade do Minho (2003).

1. Introdução

A integração de linguagens audiovisuais no contexto escolar constitui, hoje, uma exigência educativa e cultural, sobretudo num tempo em que as crianças crescem imersas em imagens, narrativas visuais e múltiplas formas de comunicação. Esta realidade desafia a escola a repensar práticas e a incorporar recursos que respondam aos modos contemporâneos de aprender, estimulando a motivação, a imersão e a participação ativa dos alunos. Neste enquadramento, o cinema e, em particular, as curtas-metragens podem ser instrumentos pedagógicos relevantes, capazes de trazer a linguagem cinematográfica para a escola, articular conteúdos curriculares, fortalecer competências de literacia multimodal e promover valores de cidadania.

O presente estudo, realizado no âmbito da supervisão de estágio pedagógico, teve como objetivo analisar de que forma o uso de curtas-metragens, em articulação com outras áreas curriculares e capacidades, contribui para aprendizagens significativas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação envolveu a reflexão de três práticas educativas implementadas em três turmas, nomeadamente 1.º, 2.º e 3.º anos, totalizando 66 crianças. Pretende-se refletir criticamente sobre o papel do cinema na formação integral de crianças de 1.º CEB e na construção de experiências educativas mais criativas, colaborativas e interdisciplinares, valorizando o envolvimento emocional e cognitivo das crianças e aproximando a escola das linguagens que estruturam o seu quotidiano. Nesse contexto, pretende-se compreender as potencialidades das curtas-metragens na construção da literacia e da cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando três práticas pedagógicas que evidenciam o desenvolvimento de competências linguísticas, sociais e críticas nas crianças. A partir dessa análise, refletir sobre a orientação dada aos estudantes em formação inicial, de modo a melhorar a sua intervenção educativa e promover práticas alinhadas com uma pedagogia participativa e multimodal.

2. Fundamentação teórica

A integração do cinema na escola tem sido amplamente reconhecida como uma estratégia capaz de promover literacias múltiplas e desenvolver competências essenciais para o século XXI. O cinema constitui uma linguagem artística e cultural que mobiliza leitura crítica, imaginação e interpretação de realidades sociais. Diversos autores destacam que os filmes potenciam a literacia da leitura e da escrita, a literacia mediática e a literacia emocional e social.

Segundo Duarte (2010), o cinema educa o olhar e possibilita compreender o mundo através de histórias e imagens que despertam imaginação, empatia e pensamento crítico.

A curta-metragem, pela sua natureza sintética e densidade narrativa, revela-se particularmente adequada ao contexto escolar, facilitando análise, discussão e articulação curricular. No ensino de línguas, Matos e Carvalho (2023) demonstram que curtas-metragens promovem motivação, envolvimento e desenvolvimento de competências comunicativas. De forma convergente, Sánchez-Auñón, Férez-Mora e Monroy-Hernández (2023) sublinham o valor do cinema no ensino de línguas estrangeiras, reforçando o papel do audiovisual na construção da literacia multimodal. Do ponto de vista da educação para os media e cidadania, Franganillo, Sánchez, García Asensio e Marques (2020) evidenciam que a produção e análise de curtas fomentam participação, sensibilidade social e agência.

O conceito de literacia multimodal (Kress, 2010; Cope & Kalantzis, 2009) amplia a noção tradicional de leitura e escrita, reconhecendo que o significado é construído através da articulação de múltiplos modos — verbal, visual, sonoro, gestual e espacial. As curtas-metragens constituem, assim, textos multimodais que integram diferentes linguagens e convidam os alunos a interpretar, criar e comunicar significados por vias diversas. A leitura e a produção de narrativas audiovisuais favorecem a transição entre o papel de recetor e o de autor, permitindo às crianças apropriarem-se de códigos visuais e narrativos e produzirem discursos próprios sobre o mundo. A multimodalidade, neste sentido, reforça o princípio de autoria e de agência, essenciais à formação de cidadãos críticos e participativos.

Neste quadro, a educação cinematográfica assume um papel formativo que ultrapassa o mero uso do cinema como recurso ilustrativo, valorizando o seu potencial artístico, estético e reflexivo (Nichols, 2010; Ramos & Duran, 2017). O contacto com o cinema — enquanto forma de arte e meio de expressão — permite desenvolver sensibilidade estética, pensamento crítico e compreensão cultural. Para além de promover a leitura de imagens, o trabalho com curtas-metragens potencia práticas de autoria criativa, nas quais as crianças reinterpretam e recriam narrativas, expressando-se de modo pessoal e colaborativo.

Este enquadramento alinha-se com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), que valoriza criatividade, sensibilidade estética, responsabilidade e cidadania. A aprendizagem baseada em projetos e em meios artísticos, incluindo recursos audiovisuais, favorece a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem, promove participação ativa e

valoriza a voz dos alunos, potenciando práticas de autoria e coautoria, colaboração e pensamento crítico. Assim, o cinema — e particularmente as curtas-metragens — constitui uma linguagem pedagógica contemporânea que articula estética, ética e conhecimento, contribuindo para a formação integral das crianças e para uma educação que reconhece a diversidade de modos de expressão e significação.

3. Metodologia

A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa de carácter exploratório e interpretativo, sustentada na observação das práticas e na análise de produções audiovisuais valorizando a construção partilhada de significados no contexto real da ação educativa. Esta opção metodológica alinha-se com a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), para quem a investigação qualitativa privilegia a compreensão profunda dos processos, das interações e dos sentidos construídos pelos participantes no ambiente natural de aprendizagem.~

No estudo participaram três turmas do 1.º CEB, correspondentes ao 1.º, 2.º e 3.º anos, totalizando 66 crianças com idades entre os 6 e os 9 anos. As práticas educativas foram implementadas por estagiários do curso de formação de professores, sob supervisão direta. A análise baseou-se na observação sistemática realizada pelo supervisor e na recolha de materiais produzidos durante o processo, complementada por notas de campo e memórias reflexivas elaboradas no decurso das intervenções. Estas diferentes técnicas permitiram observar diferentes modos de apropriação das curtas-metragens e distintas dinâmicas de participação.

As curtas-metragens escolhidas, *Doll*, *Klaus* e *La Luna*, foram selecionadas com base em critérios de pertinência pedagógica, adequação etária e potencial simbólico. Procurou-se incluir obras com diversidade estética e narrativa, capazes de suscitar diálogo entre emoção, linguagem e cidadania. A curta-metragem *Doll* foi concebida especificamente para fins educativos, enquanto as curtas-metragens *Klaus* e *La Luna* foram escolhidas pela riqueza expressiva e pelo valor formativo das suas temáticas.

Pelo exposto, a recolha de dados envolveu vários instrumentos complementares:

a) observação participante das práticas pedagógicas, registada em notas de campo do supervisor institucional;

b) produções dos alunos, nomeadamente a recriação do audiovisual.

Estes materiais foram analisados de forma interpretativa, procurando identificar regularidades e singularidades na forma como as crianças se envolveram com as curtas-metragens e construíram significados a partir delas.

Do ponto de vista ético, o estudo respeitou os princípios de confidencialidade e anonimato. As turmas e os participantes no estudo não foram identificados e a recolha de dados foi realizada com base nas recolhas realizada pelo supervisor institucional.

4. Discussão de resultados

A análise seguiu uma lógica interpretativa, com enfoque na identificação de padrões de participação, desenvolvimento de competências e integração interdisciplinar. A triangulação entre observações, reflexões e produtos finais (curtas, textos, dramatizações) permitiu validar as conclusões:

- a) *Doll*, de Bruno Sanfilippo. Recriou-se esta curta-metragem especificamente para fins educativo, como uma estratégia eficaz para promover a literacia emergente e a cidadania num contexto particularmente desafiante. Tratava-se de uma turma de 1.º ano com baixos níveis de motivação para aprender, marcada por dificuldades comportamentais e por um contexto socioeconómico desfavorecido, onde o envolvimento escolar era frágil. A curta, visualmente muito expressiva, partia de uma narrativa simples criada pela professora estagiária ajustada ao nível educativo das crianças, com personagens que falavam através de balões de fala, permitindo transformar o ato de aprender a ler num processo lúdico e expressivo. Ao serem convidados a “dar voz” às personagens, os alunos atribuíam significado ao texto, desenvolviam consciência fonológica, fluência e entoação, ao mesmo tempo que experienciavam o prazer de ler para comunicar. Esta abordagem promoveu envolvimento emocional e sentido de pertença à história, reforçando a autorregulação e a capacidade de escuta, aspetos essenciais numa turma com dificuldades de gestão de comportamento. A leitura individual e em pares incentivou a cooperação, a entreajuda e o respeito pelo turno de fala, mobilizando competências sociais e comunicativas. A curta-metragem funcionou, assim, como dispositivo motivador, que transformou a leitura num ato expressivo, criativo e participativo, ao serviço da

construção da literacia e da cidadania. A narrativa audiovisual, associada à performance oral, permitiu que crianças com experiências escolares negativas encontrassem na leitura uma fonte de prazer, promovendo autoestima, envolvimento e a percepção de que aprender pode ser uma experiência positiva e significativa. A prática de ler para dar voz às personagens exigiu controle vocal, interpretação e expressividade. A escuta posterior reforçou competências de oralidade, compreensão e fluência, criando uma relação significativa entre texto, voz e emoção. Além disso, ao ouvirem-se, as crianças tomaram consciência da sua dicção, entoação, ritmo e clareza, permitindo-lhes ajustar e melhorar a leitura em voz alta. Esse processo fortaleceu a autonomia e a autorregulação da aprendizagem. No que diz respeito à interpretação de conteúdo, associada ao visionamento e à escuta, favoreceu a atribuição de sentido às narrativas e às intenções das personagens, estimulando inferências, empatia e leitura crítica do enredo e das emoções representadas. Assim, ao analisar o próprio desempenho, as crianças envolveram-se num processo reflexivo semelhante ao “reflection-in-action” e “reflection-on-action” (Schön, 1992), consolidando aprendizagens e aperfeiçoando estratégias. Todo este processo fomentou o respeito, a escuta ativa, a valorização das diferenças e a construção de identidade e de pertença ao grupo, isto é, tornou-se mediador da literacia da consciência crítica, da autorregulação e da participação social, contribuindo para aprendizagens profundas e integradas, em consonância com os princípios de literacia multimodal e construção de cidadania ativa no 1.º CEB.

- a) Klaus | Official Trailer, de Sergio Pablos. - A curta-metragem surge como recurso capaz de promover literacia multimodal, sensibilidade social e participação ativa, mobilizando emoção, narrativa e comunicação visual. No contexto deste estudo, o trailer de Klaus foi utilizado como ponto de partida para a construção de um cenário pedagógico que articulava literacia, cidadania e aprendizagem experiencial, numa turma de 2.º ano. Klaus narra a história de um carteiro que, numa comunidade fragmentada, promove reconciliação e responsabilidade coletiva através da comunicação e da escrita de cartas, valores alinhados com o desenvolvimento da literacia e da cidadania no 1.º CEB. A partir deste quadro, a exploração pedagógica da curta-metragem permitiu desencadear um conjunto de tarefas que mobilizaram pensamento complexo e pensamento computacional, articulando imaginação, linguagem, ação e resolução de

problemas. Após a observação do trailer de Klaus, as crianças envolveram-se no “Treino Oficial da Academia Postal Real”, assumindo o papel de carteiros e enfrentando desafios que exigiram interpretar a narrativa, planejar ações e agir sobre o contexto, o que favoreceu a articulação entre o simbólico e o concreto (Papert, 1980). No âmbito do pensamento complexo, as crianças mobilizaram conhecimentos diversos (espaço, orientação, linguagem, cidadania), estabeleceram relações com o seu quotidiano e cooperaram na tomada de decisões. A narrativa do filme funcionou como mediadora de valores, potenciando empatia, responsabilidade coletiva, negociação e resolução de conflitos, dimensões presentes na educação para a cidadania e consideradas essenciais no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017). A construção colaborativa de percursos e a partilha de estratégias geraram contextos de diálogo, argumentação e co-construção de saberes, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão holística e relacional (Morin, 2002). Paralelamente, as tarefas com o Blue-Bot exigiram decompor problemas, criar sequências de ações, prever resultados e validar hipóteses, etapas fundamentais do pensamento computacional (Wing, 2006). A utilização de códigos (F, VE, VD) para representar direções, a formulação e teste de algoritmos e a correção iterativa dos percursos permitiram às crianças transformar ideias em procedimentos concretos, materializando o raciocínio e ajustando estratégias em função do erro. O envolvimento corporal nas atividades de orientação (“De Olhos Vendados”) reforçou a compreensão espacial e a tradução entre diferentes linguagens, verbal, simbólica, motora e tecnológica, elementos que apoiam a abstração progressiva e a autonomia na resolução de problemas. Deste modo, a curta-metragem não foi apenas um ponto de partida motivador; funcionou como eixo integrador que ativou processos de pensamento, estimulou criatividade, promoveu a cooperação e serviu de base para tarefas que tornaram visível e manipulável o raciocínio, favorecendo aprendizagens significativas e multidimensionais.

- b) *La Luna* (Pixar, 2011), de Enrico Casarosa, conta a história de um menino que acompanha o pai e o avô numa tarefa mágica: limpar estrelas que caem na lua, aprendendo, entre diferenças geracionais, a descobrir o seu próprio caminho. A narrativa, poética e simbólica, aborda temas como identidade, tradição, autonomia,

cooperação e transmissão de valores. No 3.º ano, a curta-metragem *La Luna* (Pixar, 2011), realizada por Enrico Casarosa, foi utilizada como ponto de partida para uma experiência interdisciplinar centrada na interpretação, na expressão oral e escrita e na construção de significado coletivo. A narrativa poética acompanha um menino que, entre o pai e o avô, descobre o seu papel numa missão mágica de limpar estrelas da lua, abordando temas como identidade, tradição e cooperação. Após a visualização, os alunos e a professora realizaram uma leitura interpretativa da história, dando voz às personagens e reescrevendo o enredo com as suas próprias palavras, promovendo fluência leitora, imaginação e envolvimento emocional. Para além do trabalho de língua portuguesa, a curta foi explorada no domínio do estudo do meio, nomeadamente no tema dos astros, articulando elementos ficcionais com conhecimentos sobre a lua, estrelas e dinâmicas do universo. Assim, *La Luna* funcionou como um recurso mediador que integrou literacia, ciência e educação artística, favorecendo uma abordagem globalizante, significativa e emocionalmente envolvente, capaz de estimular a curiosidade científica e a construção de saberes de forma integrada no 1.º CEB.

Considerações finais

A análise das três práticas evidencia que as curtas-metragens são recursos pedagógicos relevantes no 1.º CEB, promovendo aprendizagens significativas e a participação ativa em contextos diversos. Em turmas com perfis e desafios distintos, verificou-se que a narrativa audiovisual funcionou como mediador afetivo, cognitivo e social, potenciando o envolvimento dos alunos e criando condições para construir conhecimento de forma integrada e situada.

Na curta-metragem *Doll*, concebida com fins educativos, verificou-se que a linguagem visual e expressiva proporcionou um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante para uma turma marcada por fragilidade emocional e baixa motivação. A leitura expressiva, a escuta das próprias vozes e a interpretação das personagens transformaram o ato de ler num processo de criação de sentido, prazer e pertença, promovendo literacia emergente, autorregulação e consciência crítica.

Em *Klaus*, a visualização do trailer serviu de catalisador para um conjunto de tarefas baseadas na ação, nas quais se articularam literacia, cidadania, pensamento complexo e pensamento computacional. A narrativa audiovisual tornou-se um dispositivo para desenvolver cooperação,

empatia e responsabilidade social, enquanto as atividades com robótica e codificação tornaram o raciocínio visível e manipulável, favorecendo a experimentação, o erro como fonte de aprendizagem e a reflexão sobre o próprio processo de pensar.

Em *La Luna*, a abordagem interdisciplinar articulou leitura, escrita, expressão oral e exploração científica no estudo dos astros, demonstrando o potencial interdisciplinar das curtas e como o cinema pode integrar áreas distintas do currículo. A ligação entre imaginação, conhecimento do mundo físico e expressão simbólica reforçou a curiosidade científica e a capacidade de atribuir sentido às experiências educativas, evidenciando o valor da literacia multimodal na construção de saberes interligados e emocionalmente significativos.

De forma transversal, constatou-se que as curtas-metragens:

- aumentam a motivação e envolvimento emocional;
- favorecem a apropriação da linguagem e do texto através da expressão oral e escrita;
- promovem competências sociais e de cidadania (escuta, cooperação, empatia);
- estimulam pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas; e
- facilitam práticas de interdisciplinaridade e literacia multimodal.
- e facilitam práticas de interdisciplinaridade e literacia multimodal.

Estes resultados reforçam que o cinema, particularmente as curtas-metragens, pode constituir um dispositivo pedagógico integrador, que alia estética, emoção e conhecimento, contribuindo para uma pedagogia mais participativa e humanizadora. No contexto da formação de professores, esta investigação mostra que a incorporação de linguagens audiovisuais nas práticas de estágio permite desenvolver uma postura reflexiva, criativa e crítica, fundamental para uma docência alinhada com os desafios da literacia contemporânea e da cidadania ativa.

Conclui-se, assim, que a utilização de curtas-metragens no 1.º CEB é uma estratégia eficaz e inovadora para promover literacia multimodal, integração de saberes e desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem ativa, cooperativa e significativa. Ao convocar múltiplas linguagens e modos de expressão, o cinema contribui para formar crianças capazes de interpretar o mundo, agir sobre ele e participar, de forma crítica e responsável, na vida em sociedade.

Agradecimentos

This work is funded by national funds through the FCT - Foundation for Science and Technology, I.P., under the projects UIDB/05198/2020 (Center for Research and Innovation in Education, inED - <https://doi.org/10.54499/UIDB/05198/2020>)

Referências Bibliográficas

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. A. Silva & A. F. Santos, Trads.). Porto Editora.
- Casarosa, E. (2011). *La Luna* [Curta-metragem]. Pixar Animation Studios.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Duarte, J. (2010). *Cinema e Educação: o olhar e o ver na formação do sujeito*. Gulbenkian.
- Franganillo, J., Sánchez, L., García Asensio, M. Á., & Marques, A. (2020). Fostering social change through short films: How to train future media professionals in an interdisciplinary and applied way. *Communication & Society*, 33(1), 77-91.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Matos, C. R. S., & Carvalho, Â. C. F. R. (2023). A curta-metragem como recurso didático na aula de PLE: Duas propostas didáticas. *Linguarum Arena*, 14, 43-58.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
- Nichols, B. (2010). *Introduction to documentary* (2nd ed.). Indiana University Press.
- Pablos, S. (Real.). (2019). *Klaus* [Filme de animação]. Netflix.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Ramos, F., & Duran, R. (2017). *Educação cinematográfica: O cinema como espaço de formação*. Húmus.
- Sánchez-Auñón, E., Férez-Mora, P. A., & Monroy-Hernández, F. (2023). The use of films in the teaching of English as a foreign language: A systematic literature review. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(10).
- Sanfilippo, B. (s.d.). *Doll*. Produção para contexto pedagógico.
- Schön, D. A. (1992). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Caminhos Cruzados

Carla Magalhães

ESE-IPVC/CECS Uminho

email: carlamagalhaes@ese.ipvc.pt

João Gigante

ESE-IPVC/ID+ IPCA

email: joaogigante@ese.ipvc.pt

Resumo

Caminhos Cruzados é um projeto de criação teatral e cinematográfica desenvolvido no concelho de Caminha. A partir de histórias do território, de ex-pats, construímos uma dramaturgia híbrida (documental e ficção) que articula o plano geral do palco — espaço partilhado e relação direta — com o plano próximo da câmara — intimidade, detalhe e montagem. Um encontro com a realidade, numa perceção reflexiva entre o discurso cinematográfico e o teatro. Uma articulação de processos narrativos que sublinham a leitura sobre o quotidiano, transpondo-o para o palco, num cruzamento direto entre o corpo e a imagem em movimento. A imagem como documento e o corpo como reação e construção. Esta comunicação expõe métodos e aprendizagens deste diálogo intermedial, refletindo sobre identidade, pertença e propondo um modelo replicável de criação colaborativa que reforça memória coletiva e proximidade com os públicos.

Palavras-chave: Teatro, cinema, intermedialidade, dramaturgia híbrida, identidade.

Nota Bibliográfica



Carla Magalhães, Vila Nova de Famalicão, Portugal. Atriz formada pela Escola de Teatro do CENDREV, licenciada em Economia pela Universidade de Évora, pós-graduada em Artes Cénicas pela Universidade do Porto, Mestre em Educação Artística pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) e doutoranda em Estudos Culturais na Universidade do Minho. Iniciou o seu percurso profissional em 1997 e, em 2014, fundou a Krisálida – Grupo de Teatro Profissional, sediado em Caminha, onde é diretora artística e presidente. Desenvolve a sua atividade entre a criação teatral e o ensino, sendo docente na ESE-IPVC desde 2008.



João Gigante, 1986, Viana do Castelo, Portugal. É licenciado em Artes Plásticas pela FBAUP e Mestre em Comunicação Audiovisual – Fotografia e Cinema Documental pela ESMAE do Instituto Politécnico do Porto. Possui o título de Especialista em Audiovisual e Produção dos Media pelo IPVC. Desenvolve o seu percurso entre as artes visuais, a fotografia, o vídeo, a sonoplastia e a música. Realizou várias exposições, publicou oito livros e assinou obras como o documentário *Da Memória às Palavras* e a curta *Entre Arestas*. Atualmente, é também docente na Escola Superior de Educação do IPVC (área científica de Artes, Design e Humanidades).

Introdução

O presente texto reflete sobre o projeto *Caminhos Cruzados*, uma criação teatral e cinematográfica desenvolvida pela Krisálida¹, companhia de teatro profissional, sob coordenação de Carla Magalhães (Teatro) e João Gigante (Cinema). O projeto propõe-se utilizar o diálogo entre duas linguagens — teatro e cinema — a partir de histórias reais do território e de narrativas de expats² que habitam ou se relacionam com o concelho de Caminha.

Esta comunicação inscreve-se no campo da intermedialidade artística, explorando as possibilidades expressivas e reflexivas que emergem do cruzamento entre o palco – lugar de presença, corpo e performatividade - e a imagem em movimento – espaço de detalhe, montagem e intimidade.

O principal objetivo é analisar os processos, métodos e implicações estéticas deste cruzamento, observando como o híbrido teatro-cinema pode gerar novas formas de narrativa e ampliar a perceção do público sobre identidade, memória e pertença.

¹ A KRISÁLIDA é uma associação cultural sem fins lucrativos, sediada em Caminha desde o ano 2014, com o objetivo estrutural de fomentar o interesse pela cultura em geral e pelo teatro em particular, através de uma estratégia assente na estreita relação com as comunidades locais, procurando descentralizar e democratizar o acesso ao teatro a todos. Mais informações em www.krisalida.pt

² Expat ou Expatriado: termo usado para designar uma pessoa que vive temporária ou permanentemente fora do seu país de origem, geralmente por motivos profissionais ou pessoais.

Contextualização

1.1. A construção dramatúrgica: entre o real e a farsa

A dramaturgia do espetáculo *Caminhos Cruzados* estrutura-se a partir da fusão entre registo documental e ficção, transformando os testemunhos reais recolhidos em matéria cénica.

A partir de entrevistas realizadas a ex-pats de diversas nacionalidades (alemã, espanhola, americana, holandesa, indiana, russa, brasileira e neozelandesa), residentes no concelho de Caminha, foram criadas personagens arquetípicas, que representam as tensões, afetos e choques culturais emergentes desse encontro de mundos.

Inspirada na *Commedia Dell'Arte*, a encenação teatral recorre à máscara e à farsa como estratégia estética e dramatúrgica para amplificar o contraste cultural e revelar, com humor e exagero, o olhar do outro sobre “nós próprios”. A máscara, neste contexto, é entendida não como disfarce, mas como princípio de estilização e mecanismo de distanciamento, herdeiro da tradição italiana do teatro popular. Na *Commedia Dell'Arte*, o rosto fixo da máscara desloca a expressividade do ator para o corpo, obrigando-o a comunicar através da fisicalidade, do ritmo e do gesto codificado. Essa economia do gesto e da palavra cria uma gramática visual que ultrapassa a individualidade e transforma o intérprete num corpo-signo, numa presença simbólica.

É precisamente neste campo expressivo que *Caminhos Cruzados* encontra o seu potencial crítico: ao anular a identidade facial, a máscara revela o arquétipo social e cultural, permitindo que o ator encarne figuras que condensam atitudes, estereótipos e traços comportamentais. A farsa que daí emerge opera simultaneamente como espelho e caricatura da realidade, abrindo espaço à ironia e à reflexão, permitindo desmontar estereótipos e questionar identidades, enquanto aproxima o público da realidade e do território representados.

A máscara torna-se, assim, um dispositivo de mediação intercultural, um ponto de tensão entre a rigidez do tipo e a vitalidade do corpo vivo que o interpreta. Neste jogo, o riso adquire uma função crítica e cognitiva: rir é reconhecer, e o reconhecimento é, neste contexto, uma forma de aproximação e de leitura social.

A farsa, ao mesmo tempo popular e filosófica, permite desconstruir estereótipos e revelar as relações humanas sob uma nova perspetiva, criando um espaço de comunhão entre ator e espectador, entre realidade e ficção.

1.2. O cinema como extensão dramaturgica

No contexto deste projeto, o cinema torna-se uma linguagem de mediação e amplificação da dramaturgia teatral. A câmara, através da composição, da luz e da montagem, assim como de outras características fundamentais da imagem em movimento, propõe um olhar distinto do palco, mas que funciona em complementaridade com ele.

O gesto de filmar, entendido como ato de seleção e construção poética, encontra a sua expressão máxima na criação ficcionada da personagem *Sr. Tempo*, uma figura simbólica que corporiza a percepção do tempo observada nas narrativas dos *expats*. Esta personagem transcende a individualidade e assume-se como presença arquetípica, representando o tempo enquanto corpo em movimento, matéria sensível e experiência cultural.

Através dela, o cinema introduz uma dimensão alegórica à dramaturgia, explorando espaços estilizados como territórios poéticos que traduzem a diferença temporal apontada pelos entrevistados: um tempo português mais lento, mais humano, vivido em coexistência com o lugar. O *Sr. Tempo* torna-se, assim, uma metáfora do território em transformação, um mediador entre a memória e o presente, entre o gesto e a duração, entre o real e a sua reinvenção fílmica.

A componente cinematográfica desta dramaturgia funciona, portanto, em paralelo com a teatral, construindo a peça através de momentos intercalados entre projeção e representação ao vivo. Neste sentido, é essencial identificar as relações entre as formas de representação e compreender como o corpo se torna o elemento central deste díptico narrativo.

1.3. Corpo, performatividade e relação com o espectador

O diálogo entre cinema e teatro é, aqui, também um estudo sobre a performatividade e a relação entre ator e espectador. Tal como sublinha Mark Cousins no documentário *The Story of Film: An Odyssey* (2011), *The Assassination of the Duc de Guise* (1908) marca um momento decisivo na história do cinema, quando os atores “viram as costas à câmara”, rompendo a frontalidade herdada do teatro. Esta é uma referência importante e fundamental na construção deste projeto, na ideia de relação híbrida, entre estas duas áreas artísticas.

Em *Caminhos Cruzados*, este gesto torna-se uma referência estética: o *Sr. Tempo* ocupará os planos, na maioria das vezes, de forma subjetiva, sem estabelecer uma relação frontal ou direta com o espectador. Essa escolha formal traduz uma intenção de desconstruir a representação tradicional, explorando a tensão entre o corpo como presença teatral e o corpo como imagem cinematográfica.

O cinema, enquanto processo de construção narrativa posterior ao teatro, recupera muitas das suas características, reconfigurando-as numa nova linguagem. Tal opção reforça a necessidade de repensar a representação do corpo perante a câmara: a frontalidade do teatro é aqui desconstruída, criando uma abordagem estética de contraste.

Desta forma, o projeto desafia a noção de objetividade documental, optando por uma subjetividade poética que aproxima o cinema da performance. Nas imagens filmadas, o corpo habita o espaço de forma simbólica, permitindo ao espectador refletir sobre os conceitos propostos. A partir das entrevistas aos *expats*, constrói-se uma narrativa paralela à representação teatral, que amplifica e reforça a ideia central do projeto.

1.4. Estrutura híbrida e intermedialidade

O espetáculo afirma-se como uma dramaturgia intermedial (Rajewsky, 2005) onde teatro e cinema coexistem num mesmo espaço dramático. A variação estética e formal transforma o palco e o ecrã em partes de uma estrutura unificada, em que cada meio reforça e amplia o outro, construindo uma experiência sensorial e conceptual partilhada.

O cinema entra como apontamento poético e crítico, um espelho diferido da ação teatral que sublinha os temas centrais do projeto: território, tempo e deslocação. A montagem cinematográfica e a sequência teatral criam um ritmo alternado, que convida o espectador a transitar entre o real e a ficção, entre o corpo e a imagem.

Ao tratar teatro e cinema como linguagens distintas, mas complementares, *Caminhos Cruzados* constrói um campo de experimentação estética e conceptual que ecoa as práticas de criadores contemporâneos — como o espanhol Mario Vela, na peça *Moria* (2023), que articula registo audiovisual e representação em palco. Uma peça sobre o campo de refugiados de Moria, que balança no desenvolvimento da peça entre as imagens reais, filmadas, e a

construção dos autores em palco. Aqui é pertinente a relação direta entre a utilização da imagem e do corpo como representação.

Contudo, ao contrário de *Moria*, em *Caminhos Cruzados* a ficção prevalece sobre o documento ou material recolhido, tornando-se o meio de representar a realidade. O espetáculo não procura reproduzir a realidade, mas reinventá-la através da metáfora e da composição poética, pois tudo se constrói como ficção, a partir de entrevistas e investigação previamente realizada. A imagem fílmica não ilustra o teatro, mas prolonga a sua ação no plano simbólico, instaurando um diálogo intermedial entre o visível e o vivido, entre o registo e a presença.

Tratar o cinema e o teatro como formas distintas, mas coexistentes num mesmo espaço dramaturgico, permitiu desenhar uma estrutura narrativa coesa, em que ambas as linguagens se entrelaçam num exercício de relação híbrida e intencional.

1.5. Território, identidade e pertença

O território é, neste projeto, matéria dramaturgica e simbólica. O espetáculo coloca uma “lupa” sobre o concelho de Caminha, observando o modo como habitantes e novos residentes se cruzam, trocam experiências e constroem uma comunidade plural. A convivência entre diferentes nacionalidades, como observamos com a vivência dos expats e população local, revela uma mistura saudável de práticas e olhares, que renova a forma como o território é vivido e imaginado.

Falar de identidade é, aqui, falar de pesquisa e representação. A dramaturgia assume-se como uma cartografia afetiva, em que as diferenças culturais se tornam material de criação e reflexão.

A partir das entrevistas, constroi-se uma linha narrativa que extrapola a rigidez do registo, criando múltiplas possibilidades de leitura e expressão, na linha condutora do espetáculo. As histórias recolhidas são como que um esboço para a forma final, parte do processo de estudo, que apoia a forma final, numa relação poética com a imagem. A partir da ideia de identidade, questiona-se o território e o sentido de pertença. Importa aqui pensar que novos lugares são construídos, dentro de um território que se encontra em transformação, num diálogo entre nacionalidades. Interessa para isto, um olhar sobre a ideia de casa, um novo espaço habitado, vivido e consciente da sua importância.

Por fim, a pertença expressa-se como o horizonte ético e emocional da criação. Representa o desejo de ligação, o reconhecimento de um lugar comum, a construção simbólica de “casa”. Esta pertença não é estática, mas dinâmica — resulta do convívio e do diálogo, da escuta e da partilha.

Ao integrar a equipa artística e comunidade, *Caminhos Cruzados* transforma o ato artístico num gesto de integração e coabitação, onde o território se constrói através das relações humanas e da memória partilhada.

1.6. Metodologia

O processo criativo foi desenvolvido de forma colaborativa e horizontal. Foram realizadas entrevistas com participantes da comunidade, nomeadamente expats residentes no concelho de Caminha, filmagens e improvisações a partir dos testemunhos recolhidos, transformadas em matéria dramatúrgica. Ao convocar os habitantes de Caminha como cocriadores, o projeto reafirma o papel do teatro e do cinema enquanto dispositivos de construção identitária e memória coletiva — não apenas representando o território, mas fazendo território através da partilha e da escuta.

Esta metodologia partilhada reflete o princípio de que a intermedialidade não é apenas técnica, mas também social e relacional (Lírio, 2016): um modo de criação que implica escuta, negociação e construção coletiva de sentidos.

Do ponto de vista metodológico, o projeto evidencia três dimensões fundamentais:

1. A criação partilhada como motor de dramaturgia;
2. A integração entre corpo e imagem como modo de expandir a linguagem teatral;
3. A participação da comunidade como gesto artístico e político.

Entre as principais aprendizagens, destacam-se:

- A criação de uma linguagem cénica e audiovisual comum, onde corpo e imagem se complementam;
- A ampliação da experiência do público, que passa a ocupar um papel ativo na leitura das camadas narrativas;
- O fortalecimento da memória coletiva e da ligação ao território, através da arte como instrumento de reflexão identitária.

Conclusão

Caminhos Cruzados é o retrato de um território em transformação, onde o corpo e a imagem se encontram para construir novas possibilidades de realidade, através do exagero, da farsa e da metáfora. No diálogo entre teatro e cinema, o espetáculo descobre a possibilidade de olhar o quotidiano como matéria poética e de transformar o gesto artístico num exercício de pertença e reconhecimento.

Mais do que uma soma de meios expressivos, *Caminhos Cruzados* propõe uma forma de criação partilhada, na qual o artista atua como mediador entre a comunidade e a sua própria imagem, entre o visível e o imaginado, entre o real e a sua reinvenção. Nesse cruzamento, o artista torna-se testemunha e intérprete, e o público, cúmplice dessa travessia, partilha com ele o desejo de se reconhecer no olhar do outro. Assim, o projeto reafirma o papel da arte como espaço de encontro, reflexão e pertença — um lugar onde o gesto criativo aproxima a arte da vida, transforma o olhar sobre o mundo e devolve ao território a sua dimensão humana e simbólica.

Referências Bibliográficas

- Cousins, M. (Diretor). (2011). *The Story of Film: An Odyssey* [Documentário]. Medeia Filmes.
- Lírio, G. (2016). *Teatro e cinema: Hibridismo e intermedialidade* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Rajewsky, I. (2005). *Intermediality, intertextuality, and remediation: A literary perspective on intermediality*. *Intermedialités*, 6, 43–64.
- Vega, M. (2023). *Moria* [Espetáculo teatral]. Teatro Municipal Sá de Miranda, Viana do Castelo, Portugal.

EXPOSIÇÃO (2)

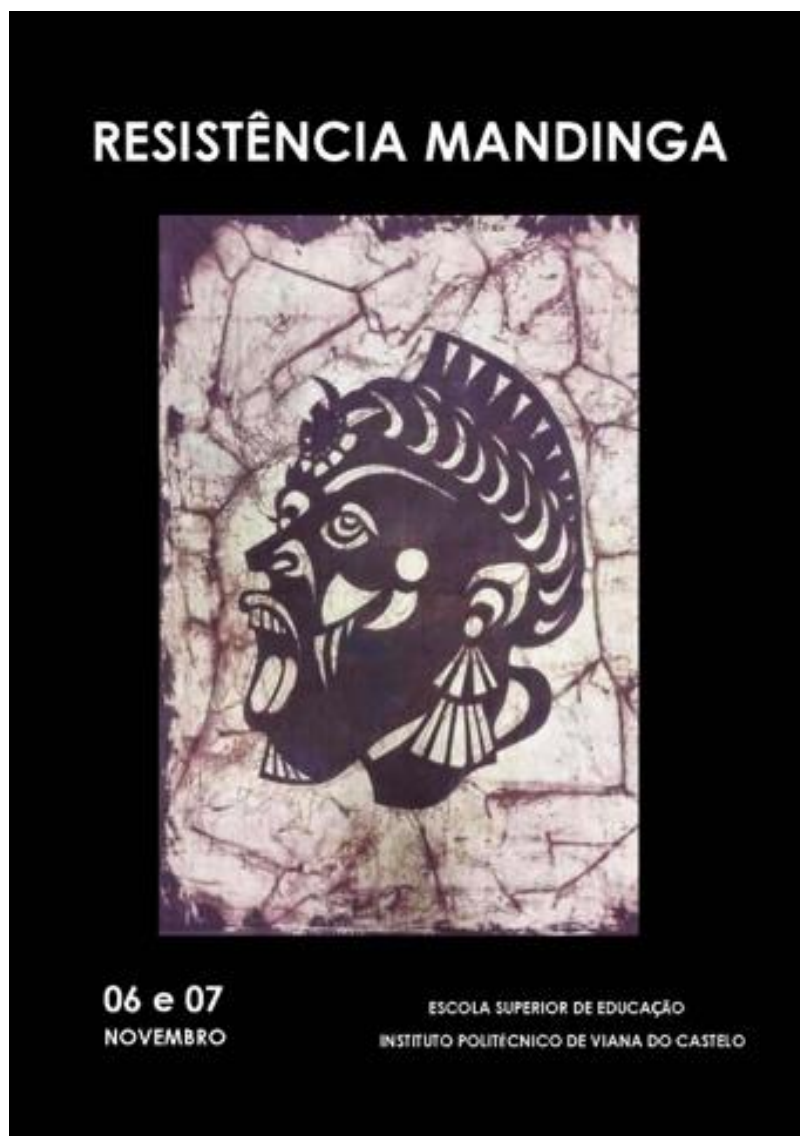
RESISTÊNCIA MANDINGA: um diálogo poético

Hora: 16h30
(técnica de Batik)

Manuel Fortes

UniCV
email: naisslima@gmail.com

Apresentação > Paulo Barros
Local > Espaço Expositivo 1, ESEVC



Resumo

RESISTÊNCIA MANDINGA é uma mostra de Naiss e Bia, que busca nas expressões das Mandingas um diálogo poético, a partir da técnica de Batik, baseada na ideologia de resistência de Amílcar Cabral sobre a preservação do património cultural e Artístico.

Mandinga é uma figura humana: guerreiro, trajado com saias feitas de cordas de sisal, búzios nos pés e lanças nas mãos, pintado nos seus corpos mulatos, brancos, e negros com tinta, carvão, e outras materiais, que lhes escurecem a pele. Antigamente eram acompanhados por uma música alegre e bem sincopada por músicos mascarados tocando violões, cavaquinhos, banjos, tambores, garrafas e toda a espécie de percussão que as suas fantasias concebem do nada, ou do quase nada, radiantes vão pelas ruas num cortejo “grotesco” anunciando que o carnaval chegou porque são eles que iniciam e terminam o Carnaval. Atualmente arrastam multidões, utilizam diversos instrumentos musicais tais como: repinique, surdo, caixa, chocalho, ferrinho e instrumentos de sopro.

Nota Bibliográfica



Manuel Lima Fortes, nasceu em Mindelo, São Vicente, Cabo Verde em 1972, é Professor auxiliar graduado e Coordenador do curso de Educação Artística da UNICV-Faed – Universidade de Cabo Verde – Faculdade de Educação e Desporto; autor dos programas e guias de Educação artística do 1º ao 10 ano; Doutorando em Educação Artística pela FBAUP – Faculdade de Belas Artes da Universidade do; é Mestre em Educação Artística pelo IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo; possui o Curso de Professores de Artes Visuais do M_EIA – Mindelo Escola Internacional de Arte; Formado com o Curso de professores do Ensino Básico; No início dos anos 90, fez Curso de Tecelagem, Tapeçaria, Desenho e Batik pelo CNA – Centro Nacional de Artesanato; foi Diretor do CNAD – Centro Nacional do Artesanato e Design de 2011 a 2015; Autor do Livro Artesãos de Santo Antão.

Exposições:

1992 – Jovens talentos de Cabo Verde com “Iemanjá de São Pedro” – pintura – Praia Cabo Verde

1996 – Festival Mundial de Juventude – Portugal – Batik do Quotidiano

1999 – Festival Musical de Santa Maria – Ilha do Sal Cabo Verde – Diversas Linguagens

2018 – Bienal de Cerveira – Enfrentamentos Telúricos – Instalação

2020 – (in)visibilidades do Micro-plástico – Instalação Artística – São Vicente

2022 – URDI – Madrugada de Eternidade – Instalação Artística – São Vicente Cabo Verde

2023 – URDI – Homenagem a Emigração e aos Mestres – Instalação Artística - São Vicente Cabo Verde

2023 – OCEAN RACE – (in)visibilidades do Oceano – Instalação Artística - São Vicente Cabo Verde

2024 – Bombú Minino – Seme Mandingá ou 100 Mandingas – São Vicente Cabo Verde

2024 – Casa D’Arte – Seme Mandingá ou 100 Mandingas – Sal - Cabo Verde

2025 – Escola de Arte mestre Mateo – Seme Mandingá ou 100 Mandingas – Santiago de Compostela Espanha

07.11.2025

APONTAMENTO MUSICAL (4)

APONTAMENTO MUSICAL

Sara Araújo, Piano & Voz, (Licenciatura em Educação Básica – 2.º ano)

Mariana Maia, Voz (Licenciatura em Educação Básica – 2.º ano)



Hora: 9h30

Local > Biblioteca Professor Luís Mourão

Moderador > Carlos Almeida

Conferência 2

Arte e Educação (Educação Musical na infância)

Ana Paula Malotti, Brasil

CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança (Universidade do Minho); IEES – Instituto Europeu de Estudos Superiores
anapmalotti@gmail.com

Resumo

A educação de infância³ (nas valências de Creche e Educação Pré-escolar) constitui-se historicamente como um espaço caracterizado pelo modelo de unidocência, ou seja, pela atuação de um único profissional com formação generalista em Educação, responsável por dinamizar experiências de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento previstas na legislação e nas orientações curriculares, incluindo a Música. Diversos estudos indicam que as limitações na formação desse profissional podem representar uma fronteira ao desenvolvimento da educação musical na infância. Nesse contexto, observa-se a crescente contratação de professores especialistas de música (PEM) como uma estratégia para superar os desafios decorrentes da formação artística docente, evidenciando, simultaneamente, a necessidade de preparar esses especialistas para a atuação com crianças pequenas. A partir de um Estudo de Caso Múltiplo desenvolvido em instituições de educação de infância (IEI) em Portugal e no Brasil, discutem-se aspetos relativos à formação docente, ao trabalho colaborativo e à articulação entre professores especialistas e não especialistas de música. O objetivo é compreender de que modo tais interações profissionais contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas e artísticas no contexto da educação infantil, atravessando fronteiras institucionais e formativas, favorecendo a construção de dinâmicas educativas musicalmente mais qualificadas, integradas e significativas para as crianças.

Palavras-chave: Creche, Educação Pré-escolar, Formação Docente; Música.

³ Os termos “educação infantil” e “educação de infância” são adotados neste trabalho para fazer referência, de uma forma geral, ao conjunto respostas de educação e cuidados para o desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos de idade – correspondente às valências de Creche e Educação Pré-escolar em Portugal. Este trabalho foi cofinanciado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito dos projetos do Centro de Investigação em Estudos da Infância da Universidade do Minho (CIEC) sob a referência UID/00317, e no âmbito do Programa de Bolsas de Doutoramento sob a referência 2020.06281.BD.

Introdução

Portugal possui duas principais respostas educativas para a infância⁴: a Creche e a Educação Pré-escolar. As creches, segundo a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto (Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social), constituem equipamentos de natureza socioeducativa destinados ao acolhimento de crianças até aos três anos, visando apoiar as famílias e promover o desenvolvimento integral infantil. Podem integrar-se em redes públicas, privadas ou sem fins lucrativos. Já a Educação Pré-escolar, definida pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Ministério da Educação), abrange crianças dos três aos seis anos e realiza-se em jardins-de-infância públicos, privados ou cooperativos. Embora de frequência facultativa, a sua universalidade é legalmente assegurada a partir dos três anos, cabendo ao Estado garantir vagas e a gratuidade da componente educativa, consolidando-a como primeira etapa da educação básica.

A Música na Educação Pré-escolar é enquadrada na modalidade de educação artística genérica, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que define áreas como a música, a dança, o teatro, o cinema e audiovisual e as artes plásticas. A educação de infância (Creche e Educação Pré-escolar) caracteriza-se historicamente pelo modelo de unidocência, em que um único profissional com formação em Educação é responsável por dinamizar experiências de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, incluindo a Música. O mesmo diploma legal prevê o apoio de professores com formação especializada em música, embora não especifique o modo de integração desse profissional no currículo. Diversos estudos evidenciam limitações dos professores generalistas relativamente à educação musical (Bolduc & Evrard, 2017; Ehrlin & Gustavsson, 2015; Hebert & Heimonoen, 2013; Suthers, 2008; Winggins & Winggins, 2008), sobretudo pela falta de formação específica e pela insegurança em trabalhar esta área, o que compromete a qualidade das experiências musicais na educação infantil, representando uma fronteira artística. Por outro lado, a ausência de políticas públicas que garantam a formação e presença de professores especialistas de música (PEM) nas instituições de educação de infância (IEI) e a falta de coadjuvação formal configuram fronteiras educacionais. Cutietta (2007) defende a necessidade de formação especializada em educação musical, argumentando que o

⁴ Os termos “educação infantil” e “educação de infância” são adotados neste trabalho para fazer referência, de uma forma geral, ao conjunto respostas de educação e cuidados para o desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos de idade – correspondente às valências de Creche e Educação Pré-escolar em Portugal.

conhecimento genérico já não responde às exigências atuais de qualidade e profundidade profissional. O autor sublinha ainda a importância de promover práticas colaborativas entre docentes generalistas e especialistas, favorecendo a integração curricular e a excelência educativa. Em Portugal, a presença e atuação de PEM nas IEI ainda é pouco estudada, embora se reconheçam esforços de colaboração entre educadoras e professores de música. Essa colaboração manifesta-se na presença das educadoras nas sessões musicais, na continuidade das atividades em sala e no planeamento conjunto, práticas que contribuem para a interdisciplinaridade e enriquecem o processo educativo (Rebocho, 2012; Veríssimo, 2012).

Com o intuito de colmatar a escassez de dados sobre esta realidade, desenvolveu-se um Estudo de Caso Múltiplo para investigar a presença e o contributo dos PEM nas IEI portuguesas e brasileiras (Malotti, 2025). Este artigo centra-se especificamente no contexto português e procura discutir como a interação entre professores especialistas e generalistas contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e artísticas na educação de infância, atravessando fronteiras formativas e institucionais e promovendo experiências musicais mais qualificadas e significativas para as crianças.

Metodologia

A investigação enquadra-se num Estudo de Caso Múltiplo (Stake, 2009; Yin, 2010) de abordagem mista (qualitativa e quantitativa). O estudo desenvolveu-se em duas etapas: (1) levantamento exploratório — análise documental e aplicação de questionários a professores de música e representantes de IEI; (2) entrevistas semiestruturadas com um grupo selecionado de PEM e representantes institucionais. Os questionários foram validados e distribuídos digitalmente através da técnica de amostragem “bola de neve” (Gronmo, 2020). A amostra, não representativa, foi constituída por conveniência. A recolha de dados decorreu entre 2020 e 2022, garantindo o cumprimento de princípios éticos⁵. A análise foi realizada com apoio do software MAXQDA®, utilizando técnicas de análise qualitativa e quantitativa (Creswell, 2009; Moraes & Galiazzi, 2016). A amostra portuguesa integrou 405 IEI com professores de música (N=405) e 162 PEM que trabalhavam em IEI (N=162). Na segunda etapa, foram entrevistados 12 participantes ligados a 6 IEI (3 públicas e 3 privadas) distribuídas por cinco concelhos (Lisboa,

⁵ Comitê de Ética da Universidade do Minho (CEICSH); Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) da Direção Geral de Educação.

Santa Maria da Feira, Leiria, Óbidos e Funchal) e três distritos (Lisboa, Leiria e Aveiro), incluindo a Região Autónoma da Madeira. Neste artigo apresentam-se os resultados relativos aos relatos de coordenadores e diretores das IEI portuguesas.

Resultados

Em 2019/2020 existiam 5 788 estabelecimentos de Educação Pré-escolar e 2 694 Creches em Portugal continental e ilhas. Constatou-se a ausência de dados oficiais sobre a presença de PEM nas IEI, mas, com base nos dados do mapeamento estima-se que representem cerca de 4,8% do total de estabelecimentos. Da amostra, 21,5% pertencem à rede pública e 78,5% à rede privada (75,2% IPSS e 24,8% ensino particular).

Fronteiras Artísticas

Entre as principais razões para a contratação de PEM nas IEI destacam-se em duas categorias: “Pelas crianças” (44,2%) e “Pela formação específica” (29,6%). A primeira reflete a preocupação com o desenvolvimento global e os benefícios da música no domínio cognitivo, socioemocional, linguístico e motor das crianças: “Sensibilização das crianças para a música e reconhecimento de diferentes ritmos e sonoridades” (IEI.PT.040); “Importância imprescindível no desenvolvimento da criança ao nível Cognitivo, Socioemocional, Linguístico e Motor” (IEI.PT.145).

A segunda evidencia o reconhecimento da importância do conhecimento técnico-artístico do PEM, capaz de garantir uma estimulação musical de qualidade nos primeiros anos de vida: “Porque a música tem uma especificidade que nem todas as educadoras dominam e é nos primeiros anos que as capacidades a este nível se desenvolvem, se houver uma estimulação de qualidade” (IEI.PT.027); “Valorizamos imenso esta área artística e embora esta vertente seja explorada e desenvolvida diariamente no Jardim de Infância, parece-nos que alguém com formação na área possa explorar a música de forma diferente e mais direcionada” (IEI.PT.035).

É consenso entre os participantes que a importância do especialista se justifica também porque a formação das educadoras de infância não é considerada suficiente para o trabalho com música. Os PEM complementam o trabalho das educadoras, diversificando práticas e promovendo o gosto pela música. Enquanto as educadoras utilizam principalmente canções

no cotidiano e em atividades temáticas, os PEM visam desenvolver competências específicas da linguagem musical, atuando como modelos de afinação, ritmo e execução instrumental.

[...] todos nós temos competências em que somos mais fortes do que outras. E a minha [não] é cantar, não é? Desafino e isso, mas, sempre trabalhei com isso. E eu tenho suporte, por exemplo, da parte musical [gravações] - ponho primeiro as canções para eles ouvirem antes de depois passar para [o canto]. Mas, acho que isto também vem a enriquecer: ter colegas que depois tem esse à-vontade [...]. Já vêm com aquilo, têm uma outra capacidade e acho que é um trabalho que acaba sendo muito enriquecedor. (ENT07CF, Pos. 16, Coord. PT)

Os intervenientes no contexto português reconhecem que as educadoras cantam e esforçam-se para realizar atividades musicais, mas, não sabem fazê-lo da mesma maneira que um professor especialista.

As educadoras de sala cantam aquelas canções normais dos bons dias, depois ensinam a música da estação e tudo, às vezes até utilizam instrumentos, mas não têm uma formação específica para utilizarem instrumentos de maneira adequada [...]. Os professores de música, sendo especializados, já vem com essa formação. Já sabem como estimular as crianças. (ENT06CC, Pos. 35, Coord. PT)

Os representantes das IEI confirmam que muitas educadoras sentem falta de competências técnicas e de confiança para conduzir atividades musicais com qualidade, reforçando a necessidade de especialistas qualificados: “Um professor especialista de música na Educação Pré-escolar pode desenvolver muito melhor esta área e potenciar a mesma junta das crianças” (IEI.PT.042); “Um professor de música tem maior capacidade de ensinar música, e a música em si é muito benéfica em termos de desenvolvimento geral da criança” (IEI.PT.084).

Além disso, os PEM introduzem novos instrumentos e repertórios, ampliando as vivências e experiências sonoras das crianças. Por isso, os representantes das IEI consideram indispensável a integração da música no currículo e defendem que a presença de professores de música contribui significativamente para o desenvolvimento global e artístico das crianças.

Fronteiras Educacionais

Uma das fronteiras educacionais que se coloca é a desigualdade de acesso às atividades musicais com PEM. O panorama global dos casos indica que as crianças têm, maioritariamente, um encontro semanal com o PEM, com duração média entre 30 e 45 minutos. As atividades podem estar integradas no currículo – para todas as crianças (54,8%) ou ser extracurriculares – em caráter opcional, eventualmente fora do tempo letivo e mediante pagamento (42,5%). Essa disparidade reflete desigualdades de acesso, que é reforçada pela oferta mais recorrente em instituições privadas e em grandes centros urbanos. A ausência de políticas públicas específicas acentua, assim, as desigualdades de oportunidades educativas (Gluschankof, 2008; Hernández-Candelas, 2007). Outro desafio está relacionado com a preparação dos PEM. Embora possuam formação musical, falta-lhes, em geral, preparação específica para trabalhar com crianças dos 0 aos 5 anos. Em Portugal, não existe ainda um curso que conceda habilitação docente para o ensino de música na Educação Pré-escolar, o que gera diversidade de perfis e a falta de uma identidade profissional. A colaboração entre os membros da equipa pedagógica apresenta-se também como um aspeto importante. Os PEM relatam que muitas vezes ficam sozinhos com o grupo de crianças sem apoio de educadoras ou auxiliares (29%); em outras situações têm o apoio apenas das auxiliares (34%); por vezes as educadoras e auxiliares estão presentes na sessão, mas não têm participação ativa (25,9%); entretanto, há casos em que os PEM contam com a presença e o apoio das educadoras durante as atividades musicais (45,1%). A falta de articulação curricular entre ambos é apontada como uma fragilidade recorrente: “Por vezes não há articulação entre o trabalho de sala e o trabalho do professor de música.” (IEI.PT.074). O planeamento conjunto e a comunicação pedagógica são, contudo, vistos como fatores essenciais para o sucesso das experiências musicais e para a integração do especialista no quotidiano da instituição.

(...) A professora de música faz a sua própria planificação e planifica para aquele dia. Ela faz e traz os materiais e os adereços que acha necessários para realizar a atividade nesse dia. Se houver assim alguma coisa diferente que ela queira, ou que nós queiramos trabalhar em conjunto, planificamos em conjunto. Mas, normalmente, é ela que planifica a aula consoante os conteúdos que ela quer

transmitir às crianças. Os conteúdos musicais, claro.” (CIEI14G, Pos. 22, Coord. PT).

O reconhecimento da importância da música e do papel dos especialistas, aliado à colaboração efetiva entre os diferentes profissionais, traduz-se em benefícios para as crianças e para a própria equipa educativa. As educadoras referem aprender com os PEM, ao passo que estes adaptam as suas práticas ao contexto da educação de infância. Este trabalho colaborativo constitui um caminho promissor para atravessar fronteiras educacionais e promover uma educação musical integrada e de qualidade.

Conclusão

Neste trabalho abordou-se a educação musical na infância enquanto o conjunto de experiências sonoras e artísticas proporcionadas às crianças nas IEI. Em Portugal, esse trabalho é predominantemente conduzido pelas educadoras de infância, podendo ser complementado por PEM. A insuficiente formação musical das educadoras representa uma fronteira artística, enquanto a ausência de políticas públicas e de formação especializada para PEM constitui uma fronteira educacional. Os resultados desta investigação indicam que a contratação de PEM tem surgido como resposta às limitações artísticas e formativas existentes, funcionando como meio de qualificar as práticas musicais e garantir experiências mais significativas às crianças. A presença de professores especialistas, devidamente preparados, pode ultrapassar fronteiras técnicas e pedagógicas, reforçando a dimensão cultural e humana da educação musical. Na perspetiva dos representantes das IEI, a educação musical orientada por PEM contribui para a formação integral das crianças, promovendo o seu direito à expressão e à fruição cultural e à experiência musical qualificada. Defendem, por isso, que a presença de PEM deveria ser uma realidade nas IEI. Contudo, persistem desafios estruturais, como a necessidade de cursos específicos de habilitação, a clarificação dos papéis profissionais e a implementação de políticas públicas que assegurem a igualdade de oportunidades. Neste sentido, os resultados da investigação corroboram com os achados na literatura indicando o modelo de articulação e coadjuvação entre educadores e especialistas como um caminho para atravessar fronteiras educacionais, de modo que a atuação de PEM seja integrada e contextualizada conforme as especificidades da educação infantil. A presença de PEM não substitui o trabalho com música desenvolvido pelas educadoras, nem a formação musical das educadoras substitui a

necessidade de PEM. Antes, a qualidade da educação musical é potencializada com a soma do trabalho de docentes bem-preparados.

Referências Bibliográficas

- Bolduc, J., & Evrard, M. (2017). Music Education from Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices. *Research & Issues in Music Education*, 13(No. 1), Art. 3. <http://ir.stthomas.edu/rime/vol13/iss1/3>
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3rd ed.). Artmed.
- Cutietta, R. (2007). Content for Music Teacher Education in This Century. *Arts Education Policy Review*, 108(6), 11–18. <https://doi.org/10.3200/AEPR.108.6.11-18>
- Ehrlin, A., & Gustavsson, H.-O. (2015). The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40), Article 3. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.3>
- Decreto-Lei n.º 344/90 de 02 de Novembro. Lei Quadro para o ensino artístico especializado. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar. Ministério da Educação, Diário da República: Série I, n.º 253, 4522 (1990). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/344/1990/11/02/p/dre/pt/html>
- Gluschkof, C. (2008). Music everywhere: Overt and covert, official and unofficial early childhood music education policies and practices in Israel. *Arts Education Policy Review*, 109 (3), pp. 37-46. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.3.37-46>
- Gronmo, S. (2020). *Social Research Methods: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Hebert, D. G. & Heimonen, M. (2013). Public Policy and Music Education in Norway and Finland, *Arts Education Policy Review*, 114 (3), pp. 135-148. <https://doi.org/10.1080/10632913.2013.803421>
- Hernández-Candelas, M. (2007). Policies for Early Childhood Music Education in Puerto Rico. *Arts Education Policy Review*, 109 (2). (pp. 27-32). <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.2.27-32>
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-escolar. Assembleia da República, Diário da República: I Série-A, N.º 34, 670 (1997). <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>
- Malotti, A. P. (2025). O professor especialista em música na educação pré-escolar portuguesa e na educação infantil brasileira: estudo de caso múltiplo. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança – especialidade em Educação Artística) – Universidade do Minho, Instituto de Educação. <https://hdl.handle.net/1822/96587>
- Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2016.). *Análise Textual Discursiva*. (3. ed. ver. e ampl). Ed. Unijuí.
- Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Diário da República 4338 (2011). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Rebocho, I.I. (2012). A Expressão musical na Educação Pré-escolar: estratégias utilizadas. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/10400.26/3964>

Stake, R. E. (2009). A arte da Investigação com Estudos de Caso (2nd ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Suthers, L. (2008). Early childhood music education in Australia: A snapshot. *Arts Education Policy Review*, 109 (3), (pp. 55-64). <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.3.55-64>

Veríssimo, I.M. (2012). A expressão musical na Educação Pré-escolar. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/10400.26/3915>

Wiggins, R. A. & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12). <http://www.ijea.org/v9n12/>

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (4ª Edição). Porto Alegre: Bookman.

Notas Biográfica



Ana Paula Malotti Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Música e Licenciada em Educação Artística - Habilitação em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/Brasil. Atua como educadora musical em instituições de educação Infantil e centros de ensino de música. Docente de Formação Musical e Iniciação Musical Pré-escolar no Conservatório Bomfim (Braga). Docente de Educação Musical na Instituto Europeu de Estudos Superiores – IEES (Fafe). Membro de grupos de pesquisa, autora artigos científicos e comunicações em congressos nacionais e internacionais, autora de capítulos e colaborações em livros.

EXPOSIÇÃO (3)

Fragmentos de Guernica

Hora: 10h30

Apresentação > Adalgisa Pontes

Local > Biblioteca Professor Luís Mourão

Carla Silva & 2º ano de IEC

ESE IPVC

email: carla.a@ese.ipv.pt



Resumo

Fragmentos de Guernica – Experiência Coletiva na Oficina de Expressões Artísticas.

A obra “Fragmentos de Guernica” foi desenvolvida na unidade curricular Oficina de Expressões Artísticas como resultado de uma experiência coletiva de interpretação e recriação plástica baseada na icónica pintura “Guernica”, de Pablo Picasso. Composta por 28 telas individuais que se articulam num painel conjunto, esta composição artística constitui uma reflexão crítica sobre os temas universais da dor, da resistência e da esperança humana, presentes na obra original. A abordagem plástica permitiu aos estudantes adquirir um conhecimento da linguagem cubista e os contrastes tonais de Picasso, articulando planos e fragmentos que, ao serem agrupados, promovem uma composição coletiva coerente e de intenso impacto visual.

O projeto assumiu, pedagogicamente, o caráter de aprendizagem integrada, valorizando o trabalho colaborativo, a consciência estética e a reflexão crítica sobre o papel social da arte.

A decomposição da obra original, distribuída por pelos alunos, convidou cada estudante à interpretação visual das emoções suscitadas pela guerra, sofrimento e expectativa de reconstrução. A prática artística revelou-se instrumento de desenvolvimento pessoal e de consciência histórica, evidenciando a arte como meio de expressão, denúncia e transformação educativa. A união das 28 telas, totalizando cerca de 3,50 metros de comprimento por 1,60 metros de altura, resulta num conjunto de forte efeito mural, evocando a monumentalidade de “Guernica”, as telas compõem uma narrativa visual coletiva, na qual cada fragmento contribui para o sentido global da obra. O grande formato proporciona ao público uma experiência imersiva, convidando-o a percorrer a extensão do painel e confrontar-se com cenas e símbolos da injustiça, resistência e dor evocadas por Picasso. Este projeto artístico ultrapassa o simples exercício plástico. É uma experiência educativa que promove o desenvolvimento de competências nos estudantes e ao mesmo tempo os sensibiliza para a importância da arte como meio de expressão, memória e transformação social.

Nota Biográfica



Carla Silva, natural de Esposende é Licenciada em Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas e o com Mestrado em Educação Artística. Atualmente, exerce funções como assistente convidada na Escola Superior de Educação e no Agrupamento de Escolas da Abelheira em Viana do Castelo. Tem desenvolvido diversos projetos na área das artes plásticas, cerâmica e pintura. Colaborando regularmente com projetos na área da Educação pela arte, contribuindo para a formação de novos profissionais das áreas artísticas.

Fronteiras (in) visíveis - Arte, Música e Tradição em Diálogo Intercultural

Hora: 11h00

Local > Biblioteca Professor Luís Mourão

Moderadora > Elisabete Cunha

Performance, criação musical e tecnologias: experimentações com o violão no Brasil

Renato Rosa, Brasil

Universidade Federal de Minas Gerais/Programa de Pós-graduação em Música

email: renato.rosa@ifmg.edu.br

Resumo

Nesta comunicação são apresentadas as práticas de criação musical desenvolvidas pelo coletivo G.E.L.A. (Guitarras Experimentais Latino-Americanas), no contexto de uma investigação de doutoramento em andamento na Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil. Tem como objetivo problematizar as fronteiras sociais e historicamente solidificadas na cultura violonística da academia brasileira, que instituíram assimetrias entre criação e performance musicais, entre obra e texto musical, entre sujeitos e objetos tecnológicos, e entre música de concerto e música de tradição popular. Por meio da investigação artística, explora-se a interação entre sujeitos e máquinas em performances violonísticas experimentais, tendo como instrumento central o GuiaRT, um violão aumentado concebido como interface acústico-digital que tensiona as possibilidades criativas e performativas da prática violonística contemporânea. Como resultado, são descritas três performances desenvolvidas desde 2022 pelo grupo, a saber: Um Retrato Necropolítico (2022), Redemoinho (2023) e Quatro Fantasia Farmache (2024). Argumenta-se que as tecnologias, longe de serem meros veículos, operam como dispositivos de mediação capazes de retroagir sobre nossos modos de pensar e existir. Dessa forma, o violão aumentado e os sistemas interativos não são apenas ferramentas, mas co-agentes em um processo de criatividade distribuída. Através do coletivo G.E.L.A. e dos projetos como o violão GuiaRT, compreende-se que a problematização das assimetrias históricas na performance musical passa necessariamente por uma reconceitualização da criação como um fenômeno intrinsecamente social, material e colaborativo.

Palavras-chave: Performance; Sistema Musical Interativo; Violão Brasileiro; Criatividade Distribuída

Introdução

A cultura violonística no Brasil constitui uma atividade diversa e multicultural, resultado da coexistência de práticas baseadas em diferentes paradigmas epistemológicos. Esse pluralismo, no entanto, contrasta com as práticas de ensino predominantes nos espaços institucionalizados, como conservatórios e universidades. Tais práticas ainda preservam traços de uma colonialidade musical, herdada inicialmente da educação jesuíta, desde o século XVI, e consolidada com a fundação do Conservatório Imperial de Música no Brasil, em 1848 (Queiroz, 2017). No caso específico do violão, somou-se a esse contexto conservatorial um processo de marginalização do instrumento, devido à sua associação a culturas musicais periféricas e populares, consideradas de menor valor cultural. Essa conjuntura resultou na tardia aceitação do violão nos espaços universitários, com sua inclusão em cursos superiores ocorrendo apenas na década de 1970 (Alfonso, 2017).

Portanto, abordar o violão no ambiente acadêmico brasileiro implica lidar com uma série de dicotomias que permeiam suas práticas. São oposições conceituais que se territorializam em universos simbólicos e culturais, como: violão de acompanhamento versus solo, música popular versus erudita, violão histórico versus moderno, violão acústico versus elétrico e cordas de nylon versus aço (Freire et al., 2021). Para além dessas, evidencia-se outra dualidade fundante: a "tradição da performance musical", de origem germânica (e difundida no Brasil) a partir da segunda metade no século XIX (Goehr, 1992), que instituiu assimetrias marcantes entre as noções de 'compositor' e 'intérprete', 'mestre' e 'discípulo', 'criação' e 'execução', por exemplo.

É nesse cenário que a presente pesquisa se insere, partindo do entendimento de que a coexistência desses universos pode ser, sob um ponto de vista, conflituosa e problemática, mas sob outro, potencialmente criativa. Discute-se, a seguir, os resultados parciais de uma pesquisa realizada no Brasil apresentando três performances desenvolvidas pelo coletivo experimental G.E.L.A..

A pesquisa

Esta investigação situa-se no campo da performance musical, sendo atravessada pelos estudos socioculturais da criatividade e pela pesquisa em tecnologias para sistemas musicais interativos. No âmbito da performance, questionamos: primeiro, o estatuto de

‘obra musical’ pautado na ideia de texto musical; e segundo, a divisão do trabalho na performance que dissocia o ‘ato criativo’ do ‘ato performativo’.

Quanto ao primeiro ponto, acompanhamos Nicholas Cook (2006; 2013; 2018) em suas críticas sobre as heranças da pesquisa musicológica tradicional, que “foi criada em torno da ideia de música como escrita, em vez de música como performance” (Cook, 2006, p. 1). De modo convergente, nos apoiamos no ensaio *The Imaginary Museum of Musical Works*, de Lydia Goehr (1992) em que apresenta o conceito de ‘obra musical’ como uma construção histórica e tece críticas tanto ao ideal de obra centrado na ideia de texto (*Texttreue*), quanto ao posicionamento de fidelidade dos performers frente a esse texto (*Werktreue*), destacando seus efeitos regulativos sobre o discurso teórico, práticas musicais, transmissão e ensino.

Quanto ao segundo ponto, apoiamo-nos nos questionamentos da pesquisadora e pianista Catarina Domenici (2012), que busca [re]situar simbolicamente a *voz do performer*. Esse esforço visa não apenas reduzir as assimetrias históricas entre as instâncias criativas da performance musical (composição, escritura, performance e escuta), mas também redistribuir a autoridade criativa, resgatando a historicidade dos processos de enunciação musical, a oralidade, o aspecto acústico e os conhecimentos tácito daquele que pesquisa a própria prática artística (Domenici, 2013). Esse deslocamento permite reinscrever o *social* na dinâmica criativa da música de concerto sob uma outra perspectiva epistemológica.

A chamada *ideologia canônica da música de concerto* foi regida por práticas que enfatizavam uma clara separação entre ofícios de compor e performar. Essa distinção sustentou por muito tempo a noção de que, na cadeia típica da música (compositor–escritura–performer–audiência), o ato de ‘compor’ equivaleria ao ato de ‘criar’, enquanto ‘performar’ se restringiria a ‘revelar’ ou ‘enunciar’ uma obra pré-existente em forma de texto. O papel do performer seria, por assim dizer, conectar o público a um ideal platônico de obra com o mínimo de interferência possível. Pouco caberia ao performer o papel de cocriador.

Tal visão foi reiterada por discursos de compositores e maestros como Stravinsky, Schoenberg e Bernstein, que, em diferentes momentos, expressaram a intenção de prescindir do performer para a existência e significação de suas obras, evitando qualquer forma de interferência criativa e omitindo uma inevitável dimensão subjetiva da atuação

do performer (ver, por exemplo, Poética da Música, Stravinsky, de 1947; e os escritos de Nicholas Cook sobre esses discursos, 2006). Essas declarações refletem um estatuto social, ético e político que produziu efeitos normativos duradouros consolidando um paradigma de "estrutura autoritária que designou à performance [e a todo o seu corpo de conhecimento] uma condição subordinada ao longo dos últimos duzentos anos" (Domenici, 2013, p. 76, inserção nossa).

Apesar de transformações significativas, tais modelos ainda reverberam nas universidades brasileiras. O alinhamento aos ideais da *Texttreue* e da *Werktreue* reflete-se em uma pedagogia da performance baseada no poder simbólico da composição e nas tradições interpretativas (Domenici, 2013). Em termos acadêmicos, tais ideologias se expressam por meio de uma formação que, muitas vezes, aborda a escrita musical sob uma perspectiva sedimentada e acrítica, em detrimento de experiências que tomam a performance como lugar de crítica e criatividade. Dessa forma, é possível afirmar que as práticas herdadas desde a fundação do Conservatório Imperial promovem vivências, majoritariamente individualizadas, que pouco incorporam o exercício da criação artística coletivas e colaborativas.

Colaboração e tecnologia como [nossas] alternativas

Em busca de alternativas ao modelo vigente, esta pesquisa desloca-se em duas frentes. primeiro, ao assumir uma perspectiva colaborativa de performance, na qual o performer se atribui como operador criativo, nos termos da perspectiva da Performance Experimental, de Paulo de Assis (2018); e, segundo, ao encontrar na tecnologia a potencialização desse projeto artístico. Para tanto, adotamos uma perspectiva da criatividade entendida como fenômeno social e material, apoiando-nos na teoria da Criatividade Distribuída, de Vlad Glăveanu (2010, 2014; Glăveanu; Neves-Pereira, 2020). Esse modelo parte do princípio de que todo ato criativo é, em sua gênese, sociocultural, não havendo distinção conceitual rígida entre indivíduo e sociedade, entre sujeitos e objetos (Glăveanu, 2014). Assim, a criação é um espaço intersubjetivo observado por meio de interações dialógicas. Aqui, dois princípios são fundamentais:

(i) A criatividade é um processo colaborativo: desloca-se o foco do sujeito que cria ou dos objetos criados para as interações entre as pessoas engajadas, os processos de cocriação e seus contextos. É uma perspectiva mais interessada na dinâmica entre os

indivíduos do que em fenômenos cognitivos isolados. Enquanto nas visões individualistas o sujeito criativo **se separa do todo** porque constrói um pensamento de exceção, na perspectiva sociocultural o sujeito cria porque **faz parte de um todo** e sua criação é fruto das relações e dos diálogos, pressupondo conformidade e partilha.

(ii) A criatividade é também um processo material: compreende-se que o fenômeno criativo não ocorre apenas entre pessoas, mas também a partir do diálogo dos sujeitos com os objetos, lugares e instituições. Glăveanu (2014), em parte seguindo Latour (1994), entende que os objetos também agem e que as dinâmicas sociais são operadas pela [co]influência de agentes humanos e não humanos. Reconhece-se a interação mútua em os sujeitos e uma série de *affordances* - os meios materiais e simbólicos que articulam as criações.

O projeto artístico desenvolvido nessa pesquisa se organizou através da criação de um grupo de experimentação criativa com violões. Surgiu, assim, no Laboratório de Performance com Sistemas Interativos (LaPIS) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, o coletivo G.E.L.A. (Guitarras Experimentais Latino-Americanas), formado por Renato Rosa (Brasil), Sebastián Barroso (Argentina), Sérgio Freire (Brasil), Eduardo Campolina (Brasil). Em suma, o grupo se organiza em três pilares: (a) proposição de atividades experimentais coletivas para repensar as práticas violonísticas, gerenciando as tradições do violão na América Latina, em geral, e no Brasil, em específico; (b) diálogo com temáticas da cultura e da política latino-americana, explorando seus repertórios sonoro-musicais; (c) utilização de ferramentas computacionais e tecnológicas como mediadores da criação, ampliando possibilidades sonoras e técnicas do violão.

Dentre o vários recursos tecnológicos utilizados pelo grupo, algumas das criações foram mediadas por um violão incorporado a interfaces eletrônicas dentro de um Sistema Musical Interativo, nomeadamente o **violão GuiaRT** (Freire et al., 2021). Os sistemas interativos estabelecem conexões entre músicos e processamentos computacionais em tempo real, frequentemente por meio de instrumentos acústicos ou eletrônicos equipados com sensores - os chamados "instrumentos aumentados" (Miranda; Wanderley, 2006). Esses instrumentos possibilitam a expansão de parâmetros sonoros para além daqueles estabelecidos pelas características originais do instrumento.

Mantêm-se, por um lado, as propriedades acústicas originais enquanto ampliam sua funcionalidade, diversificando modos de execução e possibilidades técnicas. Em nosso trabalho o GuiaRT - anagrama da palavra anglófona guitar, com as letras maiúsculas R e T ressaltando o conceito de Real Time - é o principal recurso material explorado em nossas criações.

Três exemplos de performances desenvolvidas pelo Coletivo G.E.L.A.

Um Retrato Necropolítico (2021), de Artur Azzi, é uma obra aberta para narrador e instrumentação livre adaptada pelo G.E.L.A. em 2022. Aborda como tema o debate contemporâneo sobre a necropolítica enquanto forma de governo. A discussão sobre a gestão da pandemia de COVID-19 no Brasil é incorporada à performance como elemento de reflexão. Foram utilizados três violões e a “pandora”- uma caixa-clara ligada a um sistema musical interativo e sensores de movimento. Para a narração utilizamos excertos de textos de Achille Mbembe, Judith Butler, Frantz Fanon, Michel Foucault e Suely Rolnik.

Redemoinho (2023), de Renato Rosa e Sérgio Freire é uma performance construída como uma improvisação roteirizada a partir do tratamento de gestos musicais extraídos de *Elogio de la Danza* (Brouwer, 1964) e *La Espiral Eterna* (Brouwer, 1973), obras do compositor cubano Leo Brouwer. A releitura dessas obras é transformada pela improvisação com o sistema GuiaRT, utilizando processamentos digitais sobre o espectro de frequências (modulação em anel), prolongamento de sons, transcrições de trechos tocados ao vivo e suas variações quanto ao tempo (retrógrados, variação de andamento) e conteúdo de alturas, além de recursos de espacialização

Quatro Fantasias Farmache (2024), de Sebastián Barroso, Renato Rosa, Sérgio Freire e Eduardo Campolina é um conjunto de peças desenvolvido em diálogo com obras visuais do artista argentino Cristobal Farmache. Trata-se também de uma improvisação roteirizada a partir da leitura simbólica de elementos pictóricos (texturas, formas, gestos e matizes de cores) em contraponto com recursos sonoros viabilizados pelo violão GuiaRT. A organização sonora inclui processamento digital de espectro, instrumentos virtuais, espacialização e o uso de sensores de movimento para transformação de parâmetros sonoros de modo interativo. A performance foi elaborada considerando

aspectos cênicos, integrando corpo, espaço e visualidade em uma rede múltipla de símbolos e significados.

Conclusão

A prática da experimentação com tecnologia interativa potencializou uma mudança na visão do grupo daquilo que denominamos como 'obra musical' - evidentemente, já posta em xeque pela reflexão teórica. Entendemos que é justamente essa alteração no ideal de obra que reconfigurou efetivamente nossa dinâmica de trabalho. Nossa formação foi fundada em preceitos da tradição canônica da música de concerto europeia descrita anteriormente. Portanto, trata-se de uma mudança que vai para além de mera uma ampliação de práticas, técnicas ou possibilidades sonoras. Trata-se de uma reconfiguração ético-política potente, ao mesmo tempo tem ressignificado, para nós, o papel do performer na produção da música de concerto bem como o papel materialidade dos objetos nos processos criativos. Especialmente a mim, que subscrevo este texto, a experimentação com as tecnologias interativas foi o caminho que se abriu para a coletividade. Ela se apresentou como uma alternativa prática às rígidas dicotomias que permeiam as práticas violonísticas acadêmicas, e promoveu um espaço onde as hierarquias tradicionais podem ser tensionadas em favor de dinâmicas mais horizontalizadas.

Esse triplo reposicionamento - do ideal de obra, do lugar do performer e do papel da materialidade na criação - levanta uma questão fundamental: a quem, ou a quê, podemos atribuir o agenciamento criativo em artefactos artísticos mediados por tecnologias? A resposta que emerge de nosso trabalho é que as tecnologias, longe de serem meros veículos, operam como dispositivos de mediação capazes de retroagir sobre nossos modos de pensar e existir. Dessa forma, o violão aumentado e os sistemas interativos não são apenas ferramentas, mas co-agentes em um processo de criatividade distribuída. Através do coletivo G.E.L.A. e dos projetos como o violão GuiaRT, compreendemos que a problematização das assimetrias históricas na performance musical passa necessariamente por uma reconceituação da criação como um fenômeno intrinsecamente social, material e colaborativo.

Referências Bibliográficas

- Alfonso, S. M. (2020). *O violão, da marginalidade à academia: trajetória de Jodacil Damaceno*. Edufu.
- Assis, P. (2018). *Logic of Experimentation: Rethinking Music Performance through Artistic Research*. Leuven University Press.
- Brouwer, L. (1964). *Elogio de la danza* [Partitura]. Schott Musik International.
- Brouwer, L. (1973). *La espiral eterna* [Partitura]. Schott Musik International.
- Cook, N. (2006). *Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance*. *Per Musi*, (14), 5–22.
- Cook, N. (2013). *Beyond the score: Music as performance*. Oxford University Press.
- Cook, N. (2018). *Music as creative practice*. Oxford University Press.
- Domenici, C. L. (2012). *A voz do performer na música e na pesquisa*. *Anais do SIMPOM*, 2(2).
- Domenici, C. L. (2013). A performance musical e a crise de autoridade: *corpo e gênero*. *Revista interfaces*. Rio de Janeiro. N. 18, v. 1 (jan./jun. 2013), p. 76-95.
- Freire, S., Armondes, A., & Silva, R. (2021). *Real-Time Symbolic Transcription and Interactive Transformation Using a Hexaphonic Nylon-String Guitar*. *Computer Music Journal*, 45(4), 20–39.
- Glăveanu, V. P. (2010). *Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology*. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79–93.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Springer.
- Glăveanu, V. P., & Neves-Pereira, M. S. (2020). *Psicologia cultural da criatividade*. In: M. S. Neves-Pereira & D. de S. Fleith (Orgs.), *Teorias da criatividade* (pp. 142–168). Alínea.
- Goehr, L. (1992). *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. Oxford University Press.
- Latour, B. (1994). *On technical mediation: Philosophy, sociology, genealogy*. *Common Knowledge*, 3(2), 29–64.
- Miranda, E. R., & Wanderley, M. M. (2006). *New digital musical instruments: Control and interaction beyond the keyboard*. A-R Editions.
- Queiroz, L. R. S. (2017). *Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: Análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões*. *Revista da ABEM*, 25(39), 49–68.

Nota Biográfica



Renato Rosa é docente de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), no Brasil, e doutorando em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa em

Práticas e Processos em Artes. Bacharel e Licenciatura em Música, com habilitação em violão pela UFU. Realiza estágio de doutoramento no Programa Doutoral em Criação Artística, no DeCA da Universidade de Aveiro. Seus interesses de pesquisa incluem processos criativos em arte mediados por tecnologias e projetos com violão em diferentes contextos.

Valorizando a Educação Artística na Infância para o Desenvolvimento Integral em Moçambique

Cacilda Chivai, Moçambique

Universidade pedagógica de Maputo/Centro de Investigação em Artes
email: cacildachivai@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa analisa a relevância da Educação Artística no ensino primário moçambicano, destacando-a como um componente essencial, mas frequentemente subestimado no currículo escolar. A marginalização desta disciplina tem contribuído para a redução do envolvimento dos alunos e para a perda gradual do interesse pelas artes à medida que progridem para o ensino secundário. No entanto, a Educação Artística desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, favorecendo a expressão criativa, a sensibilidade estética e o pensamento crítico.

O estudo parte da constatação de que muitos alunos apresentam fortes capacidades de cognição artística e um interesse natural pela criação, o que indica o potencial da arte como instrumento de aprendizagem significativa e de desenvolvimento pessoal e social. Assim, a investigação procura responder à questão: qual é o impacto da valorização da Educação Artística desde a infância na formação integral dos alunos?

Realizada na Escola Primária Pimissa, a pesquisa propõe analisar como a integração efetiva da Educação Artística no currículo pode contribuir para uma formação holística, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também competências socio emocionais fundamentais, como a empatia, a cooperação e a autoconfiança. Adotando uma abordagem multidisciplinar, que combina perspectivas pedagógicas, psicológicas e culturais, o estudo enfatiza que a arte não deve ser tratada como uma disciplina acessória, mas como um elemento estruturante da educação básica. Por fim, o trabalho apresenta diretrizes práticas para fortalecer o ensino das artes nas escolas primárias moçambicanas, reforçando o papel dos professores e das políticas educativas na promoção de uma aprendizagem mais criativa, significativa e humanizadora.

Introdução

A relevância da Educação Artística no ensino primário moçambicano, um componente curricular frequentemente subestimado em relação a outras disciplinas académicas. Essa desvalorização resulta em sua marginalização no currículo escolar, levando a uma notável diminuição do engajamento dos alunos quando transitam para o nível secundário. Este problema foi apresentado no estudo de Chivai (2023) que argumenta a desvalorização da disciplina de Educação Visual por parte do Ministério da Educação e Cultura. Deste 2017 Paiva (2017, p. 175) defende que “Na África que usa a língua portuguesa, em particular em Cabo Verde e em Moçambique, acompanho o esforço de criação de instituições de ensino superior de arte, com implicações na formação de professores na área da Educação Artística, de onde irradiam novos espaços de incorporação nos currículos escolares desta área”. Mediante a este investimento em pleno 2025 ainda há dificuldades por parte do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) potenciar esta a Educação Artística.

A Educação Artística, que abrange áreas como artes visuais, música, dança, teatro, entre outras, não apenas enriquece a formação cultural dos alunos, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. Marques (2023, p. 33) defendeu que a “Arte deve estar implícita na educação, visto através desta ser possível desenvolver diferentes formas de expressão, que resultam como reflexo da personalidade da criança”. O mesmo autor acrescenta que “a Arte permite desenvolver a originalidade, consciência social e reciprocidade individual, através da estimulação da imaginação e percepção”. Esta visão remete as vantagens do ensino da Arte deste o primeiro nível escolar.

Muitos alunos em idade escolar demonstram uma notável capacidade de cognição artística e um interesse intrínseco pela criatividade, sugerindo que a Educação Artística pode ser um veículo poderoso para o desenvolvimento pessoal e social. Paiva (2024, p. 35) argumenta que “A Educação Artística liberta um vasto campo de possibilidades para que cada pessoa se possa construir na singularidade da sua relação de pertença social” concordando com o autor, a Educação Artística pode estimular a autoexpressão, promover o pensamento crítico e aprimorar a capacidade de resolução de problemas de uma sociedade. Diante desse panorama, o projeto busca responder à questão: Qual seria

o impacto de valorizar a Educação Artística desde o nível primário para promover o desenvolvimento integral dos alunos?

A investigação se propõe a analisar como a inclusão efetiva da Educação Artística no currículo escolar pode contribuir para uma formação mais holística, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação de cidadãos mais criativos, empáticos e engajados. Através de uma abordagem multidisciplinar, este estudo pretende não apenas ressaltar a importância da Educação Artística, mas também oferecer diretrizes práticas para sua implementação efetiva nas escolas moçambicanas.

Educação Visual. A escola, em suas diversas experiências educativas, deve garantir o acesso ao patrimônio cultural e artístico, promovendo uma perspectiva de intervenção crítica. Oliveira (2023, p. 96) argumenta que “Artes visuais são um conjunto de manifestações artísticas como: comunicação, pintura, dança, escultura, desenho, arquitetura, artesanato, fotografia, cinema, teatro, design, arte urbana, entre outras”. Nesse contexto, as Artes Visuais, por meio da experiência estética e artística, favorecem a criação e a expressão, permitindo a vivência e apreciação desse patrimônio. Isso contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e desempenha um papel fundamental na formação pessoal em várias dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora. A Educação Visual é uma área do conhecimento que se localiza na interseção entre comunicação e cultura, tornando-se essencial para a organização de situações de aprendizagem, tanto formais quanto não formais, que possibilitam a compreensão dos elementos presentes no universo visual. Desenvolver a capacidade de discriminação em relação a formas e cores, perceber a composição de uma obra, e ser capaz de identificar e analisar criticamente o que está representado, bem como agir de maneira plástica, são formas de estruturar o pensamento que estão intrinsecamente ligadas à intencionalidade da Educação Visual como uma educação do olhar e da percepção.

Artes Plásticas

As artes plásticas são um campo das artes visuais que envolve a criação de obras utilizando materiais físicos e técnicas que permitem a manipulação e transformação de forma e cor. Elas incluem uma ampla variedade de expressões artísticas, como pintura, escultura, gravura, desenho, instalação, entre outras. Essas formas de arte têm como

objetivo não apenas a representação estética, mas também a expressão de ideias, emoções e conceitos, refletindo a cultura e a sociedade em que são produzidas. As artes plásticas são caracterizadas pela sua capacidade de explorar diferentes técnicas e materiais, permitindo aos artistas experimentar e inovar. Essa liberdade criativa promove a reflexão crítica e a comunicação visual, incentivando o espectador a interagir com a obra de maneira única. Além disso, as artes plásticas desempenham um papel importante na Educação, pois ajudam a desenvolver habilidades como a observação, a concentração e a sensibilidade estética, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno. De Eça (2014, p. 22) defende que “o desenvolvimento das emoções e das capacidades cognitivas são dimensões integrantes da educação artística”, de Eça adverte que mesmo assim “não esqueçamos outras dimensões como: a preservação cultural; o conhecimento das identidades e patrimónios; o entendimento crítico da informação e o desenvolvimento de capacidades de respostas únicas” (p. 22). Pois estas dimensões são componentes desenvolver habilidades cognitivas.

No contexto educacional, as artes plásticas são essenciais para a formação de uma visão crítica do mundo, pois incentivam os alunos a expressarem suas percepções e interpretações de forma livre e criativa. Ao engajar-se em atividades artísticas, os alunos não apenas aprimoram suas habilidades técnicas, mas também desenvolvem uma maior consciência cultural e social, enriquecendo sua formação pessoal e acadêmica

Pintura

A pintura é uma das formas mais antigas e respeitáveis de expressão artística, reconhecida por sua capacidade de transmitir emoções, contar histórias e provocar reflexões. Esta prática envolve a aplicação de pigmentos sobre uma superfície, que pode variar entre tela, papel, madeira e até paredes, permitindo uma grande diversidade de resultados e interpretações. Desde os tempos pré-históricos, quando os primeiros humanos usavam tintas feitas de terra e vegetais para registrar sua vida cotidiana nas cavernas, até as contemporâneas instalações de arte imersiva, a pintura evoluiu e se adaptou, sempre refletindo as complexidades da experiência humana.

A pintura também se desdobra em uma infinidade de estilos e movimentos artísticos, desde o realismo, que busca a representação precisa do mundo, até a abstração, que se

concentra na expressão de ideias e emoções através da forma e cor. A utilização da cor, da forma e da textura é essencial nesse processo, pois cada elemento pode evocar diferentes sensações e estados de espírito, enriquecendo a narrativa visual da obra.

Além de sua função estética, a pintura é uma ferramenta poderosa para a autoexpressão e a comunicação visual. Através dela, os artistas podem compartilhar suas experiências, emoções e visões de mundo, conectando-se com o espectador em um nível profundo e pessoal. A pintura oferece uma plataforma onde a individualidade e a criatividade podem florescer, encorajando os artistas a explorar seus limites e a desafiar normas sociais e culturais.

Escultura de Ferro

A escultura de ferro é uma forma de arte tridimensional que utiliza o metal como material principal, destacando-se pela sua durabilidade, versatilidade e potencial expressivo. Os artistas que trabalham com ferro exploram uma variedade de técnicas, como soldagem, corte e moldagem, permitindo a transformação do metal em formas e figuras que podem variar imensamente em escala e complexidade.

A soldagem, uma das técnicas mais comuns na escultura de ferro, envolve a união de diferentes peças de metal através do aquecimento e fusão, criando estruturas robustas e interligadas. Essa técnica possibilita aos artistas criar composições dinâmicas que desafiam as convenções tradicionais de forma e espaço. O corte, por sua vez, permite que o artista remova partes do metal para criar vazios e texturas, acrescentando uma dimensão de leveza e fluidez às obras. A moldagem, embora menos comum, possibilita a criação de formas orgânicas e fluidas, expandindo ainda mais as possibilidades criativas.

As esculturas de ferro podem variar desde grandes instalações públicas, que muitas vezes se tornam marcos em paisagens urbanas, até pequenas peças de arte destinadas a exposições. Essas obras não apenas capturam a atenção do espectador, mas também interagem com o ambiente ao seu redor. O uso do ferro, um material associado à industrialização e à força, traz uma carga simbólica que muitas vezes ressoa com questões contemporâneas, como a relação do ser humano com a tecnologia e o meio ambiente.

Artesanato

O artesanato é uma prática artística rica e multifacetada que envolve a criação de objetos tanto utilitários quanto decorativos, utilizando técnicas manuais que refletem a habilidade e a criatividade dos artesãos. Esta forma de arte abrange uma vasta gama de disciplinas, incluindo cerâmica, tecelagem, marcenaria, vidro, cestaria, entre outras. Uma das principais características do artesanato é a atenção meticulosa aos detalhes, que é fundamental para a qualidade e a beleza dos produtos. Cada produto artesanal carrega a marca do artista, tornando-o uma expressão pessoal e uma obra de arte em si.

O impacto social do artesanato também é significativo. Ele promove a sustentabilidade, já que muitos artesãos utilizam materiais locais e métodos que minimizam o desperdício. Além disso, o artesanato muitas vezes desempenha um papel econômico vital em comunidades.

Materiais Reciclados

A utilização de materiais reciclados nas artes plásticas representa uma abordagem inovadora e consciente na criação artística, envolvendo a transformação de itens descartados em obras de arte significativas. Este processo abrange uma ampla variedade de materiais, incluindo papel, plástico, metal e madeira, que são frequentemente vistos como resíduos, mas que, nas mãos de artistas criativos, ganham nova vida e propósito. A prática de trabalhar com materiais reciclados não apenas promove a sustentabilidade, mas também estimula a conscientização ambiental, incentivando uma reflexão crítica sobre as questões contemporâneas do consumo e do desperdício.

Uma das principais características dessa técnica é a capacidade de reimaginar e recontextualizar objetos que, de outra forma, poderiam ser descartados. Os artistas que utilizam materiais reciclados exploram sua estética e funcionalidade, criando obras que podem variar desde esculturas tridimensionais até colagens e instalações interativas. Essa diversidade permite que os artistas se expressem de maneira única, utilizando a textura, a cor e a forma dos materiais para transmitir mensagens poderosas sobre a relação entre o ser humano e o meio ambiente.

As obras de arte feitas com materiais reciclados frequentemente refletem temas de renovação e transformação. Ao transformar o que é considerado lixo em arte, os artistas desafiam a percepção comum sobre valor e utilidade, mostrando que a beleza e a criatividade podem emergir de lugares inesperados.

Metodologia

Este estudo de caso adota uma abordagem qualitativa, focando na análise do impacto da Educação Artística na sensibilidade e no desenvolvimento criativo de crianças em idade escolar. A metodologia qualitativa é especialmente recomendada, pois valoriza a importância do objeto de estudo e a interpretação dos significados. Este método organiza e descreve detalhadamente uma variedade de dados, permitindo ao pesquisador explorar diferentes aspectos do tema de pesquisa (Coutinho et al., 2009) A pesquisa foi realizada numa escola primária, Escola Pimissa, situada no sul de Moçambique, que serve como um contexto ideal para explorar a relevância das artes no ambiente educacional.

A amostra foi composta por 6 crianças com idades variando entre 7 a 8 anos, permitindo uma análise diversificada das percepções e experiências artísticas dentro desse grupo etário. Para coletar dados, foram utilizadas diferentes técnicas de observação, que proporcionaram uma compreensão abrangente das interações e das respostas das crianças em relação às atividades artísticas oferecidas na Escola Pimissa.

Além das observações, foram implementadas entrevistas estruturadas com os alunos, com o objetivo de aprofundar a compreensão da sensibilidade estética e da criatividade manifestada por eles. As entrevistas foram cuidadosamente elaboradas para explorar as percepções das crianças sobre a educação artística, suas experiências pessoais e como essas vivências influenciam seu desenvolvimento emocional e social.

O procedimento de coleta de dados foi organizado em etapas, realizadas ao longo de cinco meses. As observações foram registradas de maneira sistemática, permitindo uma análise detalhada das dinâmicas dos alunos e das suas reações individuais durante as atividades artísticas. Houve também o registro fotográfico em todas as fases da pesquisa.

Esta abordagem metodológica não só proporcionou *insights* sobre a sensibilidade artística das crianças, mas também possibilitou uma compreensão mais ampla do papel da Educação Artística no contexto educacional moçambicano. A análise qualitativa dos dados coletados será fundamental para responder às questões de pesquisa e para contribuir com recomendações que promovam a valorização das artes no currículo escolar. Os procedimentos foram:

Os alunos tiveram várias atividades como artes e natureza, pintura de escultura de ferro, pintura em telas e artesanato com materiais reciclados, como apresenta a tabela abaixo:

Tabela 1: Plano de atividades

Nº	Tema	Atividade	Material
1	Artes e Natureza	Transformar latas em vasos decorativos com tintas e materiais recicláveis	Latas, tintas, acessórios
2	Pintura de Escultura de Ferro	Pintura de escultura em forma de boneca	Escultura, tintas, acessórios
3	Pintura em Telas	Pintura em tela: conceitos básicos de cores, formas e pinceladas	Telas, tintas
4	Pintura em Esferovite	Criação de mini telas de esferovite decoradas com rosas secas	Esferovite, tintas, rosas secas, papelão

No desenvolvimento do tema Artes e Natureza, os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre a planificação e a organização de um minijardim, aplicando técnicas de composição visual e senso estético. Como parte das atividades, cada aluno personalizou vasos feitos de latas usadas, pintando-os de forma criativa para compor um ambiente harmonioso e agradável. O resultado foi um espaço decorado com cores vibrantes e variadas, que refletiu a harmonia entre os elementos naturais e o toque artístico de cada aluno, conforme ilustrado na figura 1.



Figura 1: Criação de vasos decorativos a partir de latas recicladas.

Fonte: <https://www.facebook.com/share/r/1fVGpwen05/?mibextid=wwXlfr>

A figura 1 apresenta como foi possível observar a forma dinâmica e entusiasmada com que os alunos se dedicaram à pintura dos vasos feitos de latas, demonstrando criatividade e espontaneidade ao experimentar cores e estilos. Além disso, o trabalho em grupo revelou o gosto dos alunos pela colaboração, evidenciado pelo apoio mútuo e pela troca de ideias durante a atividade. Esse processo coletivo não só fortaleceu o vínculo entre eles, como também enriqueceu o resultado final, refletindo a diversidade de talentos e perspectivas individuais.

No tema Pintura de Escultura em Ferro os alunos mostraram grande criatividade ao pintar cada detalhe do portão, transformando-o em uma obra de arte única. Com habilidade e atenção, representaram uma figura feminina estilizada, semelhante a uma boneca africana, e enriqueceram a imagem com acessórios e detalhes que destacaram características femininas, como cabelo, óculos, brincos, colar, saia de palha e sapatos. A atividade permitiu que explorassem a expressividade artística e o simbolismo, resultando

em um portão decorado que reflete seu talento e imaginação, conforme ilustrado na figura 2.



Figura 2: Pintura e decoração da boneca em Ferro.

Fonte: <https://www.facebook.com/share/v/1HKyJTrvjN/?mibextid=wwXlfr>

Na Figura 2, é possível observar como os alunos decoraram detalhadamente as partes que compõem a figura da boneca, utilizando acessórios criativos. Cada peça, como a frigideira, a panela e a bandeja, foi cuidadosamente pintada e incorporada à estrutura, destacando-se como detalhes que representam traços femininos de forma lúdica e imaginativa. A decoração minuciosa revelou a habilidade dos alunos em transformar itens comuns em elementos artísticos, dando vida e personalidade à escultura.

No tema Pintura em Telas, os alunos exploraram representações humanas em diferentes profissões, utilizando tinta guache para expressar sua criatividade nas telas. Durante o processo, praticaram o enquadramento adequado dos elementos, equilibraram o peso visual de cada composição e aprimoraram os acabamentos para obter um resultado final

mais refinado. Além disso, expressaram sua criatividade através de traços e cores que traduzem diferentes emoções e perspectivas pessoais. A figura 3 ilustra o resultado desses esforços, evidenciando o domínio técnico e a expressividade alcançada pelos alunos em suas criações.



Figura 3: Pintura de figuras humanas em Telas.

Fonte: <https://www.instagram.com/reel/DIGkNjUldt/2igsh=MWlpeG9uMnp3anZnag==>

Nesta figura 3 foi possível observar nas diferentes telas a criatividade dos alunos no uso expressivo das cores, evidenciando a riqueza das formas geométricas e o contraste intencional entre diversas tonalidades. Cada tela reflete uma combinação única de cores vibrantes e sutis, demonstrando o cuidado com a harmonização visual. Esse contraste de tonalidades realça a profundidade e o dinamismo das composições, revelando o talento e a liberdade criativa dos alunos na pintura de figuras humanas.

Na atividade de pintura em esferovite e colagem das rosas secas refletem a originalidade de cada aluno. A aplicação das flores sobre a esferovite acrescenta um toque alegre e harmonioso à composição, realçando a expressividade da obra. Esse conjunto decorativo

evidencia o cuidado com os detalhes e a capacidade de transformar materiais simples em elementos artísticos atraentes e cheios de significado. Ver figura 4



Figura 4: Pintura em esferovite e colagem das rosas secas.

Fonte: <https://www.instagram.com/reel/DIKH8tEIK3v/?igsh=MXQ4M21nczNmYXo3Mw==>

Na Figura 4, observa-se o envolvimento activo dos alunos no trabalho colaborativo, evidenciado na pintura sobre esferovite e na colagem da rosa seca revestida com papelão. A atividade reforça práticas sustentáveis por meio da reutilização criativa de materiais recicláveis.

A escolha dos temas favoreceu a criação de obras vibrantes e expressivas, proporcionando um ambiente de trabalho harmonioso, onde a colaboração e a troca de ideias fluíram naturalmente. Durante o processo, os alunos não apenas aprimoraram suas habilidades técnicas, mas também tiveram a oportunidade de explorar as propriedades dos materiais com os quais estavam trabalhando, aprendendo a manipular a tinta de maneira a obter diferentes texturas e efeitos visuais. Esse envolvimento intenso com o material contribuiu para o desenvolvimento de sua sensibilidade artística e para uma compreensão mais profunda do processo criativo.

Ao final das atividades, os alunos participaram de uma entrevista estruturada para avaliar o impacto das artes no desenvolvimento de suas habilidades artísticas, criatividade e interesse pela disciplina. O objetivo era entender o nível de motivação para a participação nas aulas de artes, identificar as atividades mais envolventes e explorar como os alunos se conectam com diferentes formas de expressão artística. Também foram avaliados o envolvimento emocional e as percepções dos alunos sobre o processo criativo, além de investigar se houve transferência de habilidades para outras áreas, como coordenação, paciência e trabalho em equipe. Adicionalmente, o estudo buscou compreender o impacto do curso na confiança e na valorização pessoal dos alunos, bem como o interesse em continuar explorando a arte, coletando sugestões para futuras melhorias no programa.

Resultados

Os alunos demonstraram um grande empenho durante as atividades, refletindo na qualidade das obras de arte produzidas. Muitos expressaram que gostam das aulas de artes, valorizando a oportunidade de experimentar a pintura, o que sugere um forte engajamento com a disciplina. A rápida aprendizagem observada destaca que os alunos não apenas desfrutaram das atividades, mas também reconheceram a importância da arte no desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, como concentração, paciência e coordenação. Estas habilidades podem ser comparadas com o estudo do Souto (2023, p. 5156) que defende que “a arte como meio de desenvolvimento de conhecimentos e competências, que permitem uma melhor compreensão e interpretação do mundo cultural e social que nos envolve, e também, como já referido, uma construção de valores, que definem a nossa identidade.

As atividades mais apreciadas, muitas vezes, foram aquelas que permitiram a expressão criativa e a experimentação, ajudando os alunos a descobrir suas vozes artísticas. Vários alunos relataram ter aprendido novas técnicas de criação, mencionando exemplos específicos de obras que criaram. O processo de criação foi descrito como divertido e, em alguns momentos, desafiador, o que contribuiu para um ambiente de aprendizado dinâmico.

Os alunos perceberam que as habilidades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual tiveram impacto positivo em outras áreas de suas vidas, como o trabalho em grupo, a melhoria da coordenação motora, o desenvolvimento da paciência e uma maior disposição para realizar tarefas. Muitos também relataram um aumento no interesse por atividades artísticas, como desenhar e pintar, sugerindo que as experiências em sala de aula cultivaram um amor maior pela arte. A Arte para as crianças sofre a influência da cultura existente. Esta influência foi encontrada no estudo de Vieira (2023, p. 198) que realça que “cada lugar no mundo possui sua história, uma cultura. E, com a Arte, essa cultura pode ser transmitida para os alunos com uma mais fácil compreensão. Com as atividades desenvolvidas pelas crianças, podemos perceber seu contexto social, sua visão de mundo, seus sentimentos e desejos”.

A manipulação de materiais artísticos, especialmente a utilização de reciclados, não apenas proporcionou uma experiência rica e contínua, mas também conscientizou os alunos sobre questões ambientais, transformando a arte em um meio para promover mudanças sociais e práticas sustentáveis. Ver figuras 6, 7, 8, 9 e 10.

Nº	Tema	Antes	Resultado
1	Artes e Natureza		
2	Pintura de Escultura de Ferro		
3	Pintura em Telas		

4	Pintura em esferovite		
---	-----------------------	---	--

Conclusão

Os resultados das atividades artísticas revelaram um envolvimento significativo dos alunos, refletindo-se na qualidade das obras produzidas e no prazer que encontraram durante o processo criativo. A apreciação pelas aulas de artes e a rápida aprendizagem destacam a importância da disciplina não apenas como um espaço para a expressão artística, mas também como um catalisador para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como concentração, paciência e coordenação. As atividades que promovem a criatividade e a experimentação foram particularmente valorizadas, permitindo que os alunos descobrissem suas vozes artísticas e adquirissem novas técnicas. Além disso, o impacto positivo dessas experiências foi sentido em outras áreas da vida dos alunos, evidenciando que a arte vai além de um mero passatempo, contribuindo para o seu crescimento pessoal e emocional.

A ênfase na utilização de materiais reciclados também destacou a relevância da arte em um contexto de conscientização ambiental, mostrando que a prática artística pode ser uma poderosa ferramenta para promover mudanças sociais e sustentáveis. Assim, as aulas de arte não apenas enriquecem o panorama educativo, mas também preparam os alunos para se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados em questões relevantes para a sociedade.

Referências bibliográficas

- Chivai, C. H. (2023). *Danças de Moçambique como meio de aprendizagem de desenho geométrico: Disciplina de Educação Visual resgatando os valores locais*. Encontro Internacional sobre Educação Artística, (9).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, 13(2), 455–479.

De Eça, T. T. (2014). *Para além do crepúsculo das artes visuais na escola*. Revista Lusófona de Educação, (26), 17–27.

De Paiva, J. C. (2017). *Inquietações e mudanças na Educação Artística: Mais do que nunca uma urgência*. Revista Gearte, 4(2).

De Paiva, J. C. (2024). *Educação Artística: Investigação e desobediência*. Farol, 20(30), 33–42.

Marques, A. S. (s.d.). *A Educação Artística num currículo de excelência: Relato de um projeto educativo e seu paralelismo com a atualidade*. In *Percursos convergentes e divergentes em educação* (p. 32).

Oliveira, L. (2023). *A importância das artes visuais na educação infantil*. Unificada: Revista Multidisciplinar da FAUESP, 5(2), 94–101.

Souto, O. R. D. R. R. (2023). *O contributo da atividade artística e patrimonial para a educação: A inter-relação da arte e da ciência no ensino*. Caderno Pedagógico, 20(11), 5147–5164.

Nota Biográfica



Cacilda Helena Chivai é docente investigadora e Chefe de Departamento de Práticas Profissionalizantes na Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique. É doutoranda em Didática das Ciências e Tecnologias pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal), mestre em Informática Educacional pela Universidade Pedagógica de Maputo e licenciada em Ensino de Desenho pela mesma universidade moçambicana. Tem experiência no ensino de Educação Visual, Geometria Descritiva e Tecnologias Educativas. A sua investigação centra-se na integração das TICs no ensino e metodologias inovadoras de aprendizagem. Participa regularmente em conferências e projetos internacionais, com diversas publicações sobre inovação pedagógica, ensino artístico e desenvolvimento de competências espaciais em contextos educativos.

Renkontre

Ayrton Fortes, Cabo Verde

Externato de São José - ESJ/Atelier Zurc

email: ayrtonzurc113@gmail.com

Resumo

Renkontre é uma mostra artística desenvolvida com a colaboração do Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design (CNAD), enquadrada no tema “Correntes Transatlânticas” do ano 2023, apresentada na galeria Zero no CNAD, no dia 20 de abril de 2023. O conceito da amostra tornou um dos temas principais na identidade visual do atelier ZURC. A mostra RENKONTRE consiste numa instalação artística com o propósito de provocar reflexões a cerca da identidade. Inicialmente, partindo da recuperação da identidade do personagem carnavalesco XIMIBOI, investigação desenvolvida em 2021 (tese do mestrado, tendo como título “Ximiboi uma personagem da identidade do Carnaval das Ilhas de Santo Vicente e Santo Antão - Cabo Verde”), desenvolve-se através de um diálogo constante de invasão/evasão, em torno das influências que delapidaram a cultura e tradição em Cabo Verde, nomeadamente nas ilhas de Santo Antão e São Vicente.

O PORTO GRANDE pela sua história - e servindo como portal de entrada e saída de cultura - torna-se um dos principais pontos de investigação para a realização desta mostra, pelo seu carácter facilitador de contacto entre diversas culturas. Do Porto enraíza uma identidade; o Porto espalhe os seus frutos para novos Portos, para um novo começo. Um novo Porto, em Timor-Leste, as máscaras ganham vozes transfronteiriças pelas Correntes Transatlânticas. A Literatura Oral cabo-verdiana revela o “eu” forjado na fusão africana e europeia e, ao mesmo tempo que busca entender o passado e o presente, reinventa o futuro sem perder as raízes.

Palavras-chave: Identidade, arte, instalação, pintura, memórias.

Nota Biográfica



Ayrton Cruz, conhecido no meio artístico por ZURC, nascido em Santo Antão, Cabo Verde. "Não me lembro do dia em que comecei a interessar pela Arte, mas lembro-me que, já em criança desenhava incansavelmente sem poder explicar o que me motivava." As criações artísticas moldadas de uma sensibilidade crítica e introspetiva sobre o quotidiano circundante. O imaginário mergulha, sobretudo, no traço expressivo do desenho, sob um fundo de memórias efémera. Na busca de mais conhecimentos e do aperfeiçoamento da arte, licenciou em Artes Visuais no Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (M_EIA), em São Vicente, Cabo Verde. Posteriormente, com o intuito de disseminar os conhecimentos e investigar fenómenos artísticos enraizados na sua terra natal, efetuou o Mestrado em Educação Artística na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, (IPVC, ESE) com a pesquisa: "Ximiboi um Personagem da Identidade Imaterial do Carnaval das Ilhas de São Vicente e Santo Antão - Cabo Verde." Atualmente, vive em Timor-Leste, onde o atelier ZURC ganhou novos traços e novas memórias, inspirado nos cruzamentos culturais e artísticos, um novo diálogo é fomentada para além dos horizontes.

Através das correntes transatlânticas, o pequeno arquipélago de Cabo Verde passa a dialogar com o mundo, país insular crioulo, localizado na costa ocidental africana, a 640 quilómetros do Senegal, a 2756 quilómetros do Brasil e 3088 quilómetros de Portugal, formado por dez ilhas e oito ilhéus, que se estendem por aproximadamente 4033 quilómetros quadrados. Este é o berço de inúmeras figuras que se eternizaram na vida quotidiana das ilhas e no carnaval.

RENKONTRE surge da recuperação da identidade do personagem carnavalesco XIMIBOI, investigação desenvolvida em 2021 (tese do mestrado, tendo como título "Ximiboi uma personagem da identidade do Carnaval das Ilhas de Santo Vicente e Santo Antão - Cabo Verde"), ministrado pela Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), Viana do Castelo, Portugal. Partindo da reflexão sobre uma personagem que faz parte do imaginário coletivo das manifestações culturais ou folclóricas do carnaval espontâneo das ilhas de São Vicente, e Santo Antão em Cabo Verde, o XIMIBOI, mas que tende a esfumar-se na memória dos habitantes desses contextos. A investigação combina análise

histórica e etnográfica das últimas seis décadas, através da análise e interpretação de relatos de oito informantes que fizeram parte da amostra, sobre um conjunto de práticas culturais e artísticas, oferecendo uma série de perspectivas sobre o fenómeno do XIMIBOI e as dinâmicas carnavalescas, como palcos mais ou menos espontâneos de crítica social e política, enfatizando a importância da transmissão de memória, e a aposta na permanente construção identitária.

O PORTO GRANDE pela sua história - servindo como portal de entrada e saída de cultura - torna-se um dos principais pontos de investigação para a realização desta mostra, pelo seu carácter facilitador de contacto entre diversas culturas.

Utilizando a ferramenta das artes visuais, parto à descoberta pelo verdadeiro “eu”, tendo como pano de fundo o PORTO pelo seu impacto no contacto entre culturas e das influências da ilha. O espaço físico da exposição - e a forma como se estrutura - é local de materialização do encontro entre o passado e o futuro nessa descoberta do “eu”. A entrada de Correntes Transatlânticas no porto, traz consigo molduras que são absorvidas, reinterpretadas e moldadas em novos enquadramentos que refletem o próprio hibridismo das ilhas.

Com o propósito de dar forma e cor à invasão/evasão - que acontece desde o tempo do barro - através das artes visuais e plásticas, com recurso a diferentes matérias primas e tecnologias, propõe-se expor a experiência do embarque nas correntes que ligam o passado ao presente, e conseqüente busca do “eu”. O formato de instalação remete para a própria versatilidade do cabo-verdiano enquanto ser criativo, nuance desenvolvida irremediavelmente com a necessidade de resistência imposta pela sua história.

Para a concretização de RENKONTRE, revisito a investigação em torno de XIMIBOI, repensando latente a perda de memória do nosso passado informal e da oralidade das ilhas. Os personagens que fazem parte da minha/nossa história, são a motivação principal para abordar o passado e conhecer a origem das “máscaras” que hoje utilizamos.

Através do diálogo sobre o passado e o presente, é pensado qual - ou quais - os caminhos para o futuro, quais as correntes que ligam os diferentes tempos. A descoberta do “eu” acontece na deriva pelas correntes que dão acesso ao passado, permitindo conhecer o presente e descobrir um futuro para a nossa cultura, tradição e identidade.

“Do Porto enraíza uma identidade; o Porto espalhe os seus frutos para novos Portos, para um novo começo.”

Num novo PORTO, em Timor-Leste, as máscaras ganham vozes, numa abordagem que vai ganhando forma, cor e vozes transfronteiriças possibilitadas pelas Correntes Transatlânticas.

A oralidade dos tempos emerge como um pilar fundamental na descoberta do “eu”; o azul mistura-se com o amarelo do disco e surge uma nova cor, funcionando como um fio condutor que entrelaça as gerações e preserva a essência cultural do povo cabo-verdiano. Em Cabo Verde, onde as tradições orais – contos, cantigas, morna e batuque – são transmitidos ao longo das gerações, elas servem para refletir a identidade dilacerada pelas invasões culturais, servem para rememorar os tempos que já lá vão, ou esfumados na memória dos mais velhos.

Estes relatos, transmitidos de boca em boca, narram histórias de luta, resistência e adaptação, revelando como o “eu” cabo-verdiano se forjou na fusão de influências africanas e europeias. No presente, a literatura oral continua a ser uma ferramenta viva, influenciada atualmente pela globalização e, em tempos, pela evasão e invasão. A história e a geografia permitiram que o povo cabo-verdiano tornasse um dos primeiros povos a desbravar os cinco oceanos. O que concede aos cabo-verdianos um olhar crítico em reavaliar as “máscaras” herdadas, questionando o que permanece autêntico e o que foi diluído pelas correntes transatlânticas. Ao revisitar estas vozes, descobrimos raízes que unem o presente ao passado e refletimos o futuro onde a identidade se reinventa, resistindo à globalização através da oralidade como forma de memória coletiva.

Esta jornada de descoberta, iniciada em Cabo Verde, estende-se para além das suas fronteiras, chegando a Timor-Leste como um novo capítulo nas correntes transatlânticas. Em Timor-Leste, as vozes das máscaras ganham ressonância, dialogando com tradições orais locais que também carregam histórias de colonização e resiliência. A mostra Renkontre, ao aportar neste novo Porto, propõe uma portal entre culturas, onde a literatura oral cabo-verdiana se encontra com narrativas timorenses, fomentando um hibridismo que enriquece o “eu” de ambos os povos. Aqui, o passado de Cabo Verde ilumina o presente de Timor-Leste, buscando novas águas ou apenas tentar compreender águas passadas.

Este trabalho busca unir os tempos num espaço de reflexão utópica onde as correntes não dividem, mas unem identidades transfronteiriça.

Referências

Cruz, A.C. F. (2021). Ximiboi uma personagem da identidade do Carnaval das Ilhas de Santo Vicente e Santo Antão - Cabo Verde. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal.

Arte de contar histórias: Caminhos para expandir a língua portuguesa e a tradição oral em Timor-Leste

Natércia Rosário, Timor-Leste

Universidade Nacional de Timor-Leste - UNTL/ Programa de Pós-Graduação e Pesquisa; Associação Haktuir Ai-Knanoik
email: natercia.dorosario@untl.edu.tl

Resumo

Este trabalho é fruto da investigação desenvolvido no curso de Mestrado em Educação Artística, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo na Escola Superior de Educação em Portugal. O objetivo desta pesquisa é baseado na arte de contar histórias como meio de contribuir no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e da tradição oral em Timor-Leste. Sendo um país que vive e preserva a tradição oral em suas variedades culturais é pertinente apropriar destas manifestações para ensinar o português no contexto de Timor-Leste. Os objetivos da pesquisa da arte de contar histórias prendem-se com a promoção cultural da tradição de contar histórias ao mesmo tempo que ensina o português. Em Timor-Leste, nos últimos anos, a atividade de contar histórias tem diminuindo a sua prática, podendo colocar em causa a tradição. Ao longo deste projeto tendo recolhido informações pertinentes sobre a importância da transmissão artística na modalidade oral, no ajustamento da construção identitária do país e das suas tradições. Apoiada pela Associação Haktuir Ai-knanoik, na qualidade de fundadora, temos promovido e sensibilizado sobre a importância de manter a tradição oral de contar histórias, juntamente com o com o apoio de várias instituições. A necessidade do ensino da língua portuguesa, da promoção e recuperação da tradição oral nas escolas de Timor-Leste, tem sido comprovada com os resultados obtidos ao longo deste projeto.

Palavras-chave: Educação Artística; Tradição Oral de Timor-Leste; A Arte de Contar histórias

Nota Biográfica



Natércia Rosário é natural de Díli, Timor-Leste. É contadora de histórias a Associação Haktuir Ai-Knanoik e professora contratada do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Licenciada no Departamento de Ensino de Língua Portuguesa, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, em 2017. Mestrado em Educação Artística na Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal em 2022. Doutorada em Letras no âmbito de DINTER-CAPIES, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil em 2025. Natércia é mãe de um menino chamado Micael Roman; "Roman" em tétum significa "luz". Através da luz, busca inspirar as crianças com histórias e no ensino da língua portuguesa. Em futuros projetos, pretende dar continuidade à recuperação das histórias timorenses, reinterpretá-las e resinifica-las no contexto de Timor-Leste.

Este trabalho é fruto da investigação desenvolvido no curso de Mestrado em Educação Artística, na Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. O objetivo desta pesquisa é baseado na arte de contar histórias como meio de contribuir no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e da tradição oral em Timor-Leste. Sendo um país que vive e preserva a tradição oral em suas variedades culturais é pertinente apropriar destas manifestações para ensinar o português no contexto de Timor-Leste.

Para entender a importância deste projeto é crucial conhecer a história de Timor-Leste e a sua realidade linguística: Timor-Leste, colonizado por Portugal durante 450 anos (1512-1975), foi anexado pela Indonésia como 27.^a província (1975-1999) após invasão. Com o lema “Resistir é Vencer”, recuperou a independência em 20 de maio de 2002, situa-se no sudoeste asiático, entre a Indonésia e a Austrália. Com cerca de 14 600 km², divide-se em 12 distritos, incluindo a capital Díli e a Região Especial de Oe-cusse Ambeno (RAEOA). A sua população apresenta diversidade genética austronésia e melanésia, com cerca de 16 línguas e variações dialetais. As línguas oficiais são o tétum e o português, complementadas pelo indonésio (bahasa) e inglês como línguas de trabalho. Com essa variedade de línguas e pela geografia que o país encontra-se, o ensino da língua portuguesa é um desafio.

A cultura e tradição timorense, rico em tradições orais, Timor-Leste valoriza a transmissão de saberes pelos mais velhos, especialmente nas montanhas, através de canções, contos, lendas,

mitos e adivinhas. A oralidade permanece essencial, mesmo com a escolarização, servindo para divertimento e superação de adversidades. As histórias são contadas em qualquer lugar, e tradições incluem jogos, agricultura, caça e pesca. A maioria da população vive da agricultura, cultivando milho, mandioca, batatas, feijão, legumes, coco, banana, jaca e manga.

Além da cultura e da tradição para a realização deste projeto, mostrou um caminho que traria resultados positivos, uma vez que muitos tendem a esquecer as tradições, mas outros, como professores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, pesquisam e fortalecem a oralidade com comunidades montanhosas (lia na'in). A Constituição enfatiza a preservação de objetos culturais como *kaebauk* e *belak*, transmitidos de geração em geração nas casas sagradas.

Os objetivos da pesquisa da arte de contar histórias prendem-se com a promoção cultural da tradição de contar histórias ao mesmo tempo que ensina o português. Em Timor-Leste, nos últimos anos, a atividade de contar histórias tem diminuindo a sua prática, podendo colocar em causa a tradição.

Ao longo deste projeto tendo recolhido informações pertinentes sobre a importância da transmissão artística na modalidade oral, no ajustamento da construção identitária do país e das suas tradições. Apoiada pela Associação Haktuir Ai-knanoik, na qualidade de fundadora, temos promovido e sensibilizado sobre a importância de manter a tradição oral de contar histórias, juntamente com o apoio de várias instituições.

A arte de contar histórias no contexto leste-timorense e o seu uso no ensino de português na sala de aula e fora dela é promovida com o objetivo de preservar e recuperar técnicas ancestrais de contação de histórias, agregando essas técnicas como um precioso meio educativo em Timor-Leste.

Esta investigação sublinha a importância da tradição oral na Educação Artística, em particular a habilidade de narrar histórias, com exercícios e métodos diversos no ambiente escolar.

Quanto à técnica de narrar histórias, incluem-se ainda práticas combinadas com a representação teatral, entremeadas de brincadeiras e melodias, bem como a expressão corporal, designadamente os gestos e deslocamentos físicos.

Dado que a tradição oral representa um aspeto crucial para a manutenção da cultura timorense, o coletivo Haktuir Ai-knanoik conta entre as suas ações a parceria com os docentes, organizando sessões de formação para que integrem essa prática nas aulas. Além disso, no

domínio artístico, ainda não há em Timor-Leste indivíduos ou equipas dedicadas à arte de narrar e escutar histórias. Portanto, trata-se de um grupo inovador, com traços únicos.

A contribuição das experiências que o grupo tem feito nas escolas, com alunos e professores, é dupla: a promoção cultural da tradição oral especialmente na contação de histórias e a intervenção educativa, de modo especial no desenvolvimento e fortalecimento do ensino da língua portuguesa. Isso porque em Timor-Leste, o português é uma das línguas oficiais, mas maioria da população ainda não consegue se expressar nessa língua no dia a dia. O grupo existe há mais de uma década e nesta pesquisa analisamos as observações e documentações das atividades nas escolas como programa extracurricular em que as lendas e contos tradicionais são contados de forma bilíngue.

A necessidade do ensino da língua portuguesa, da promoção e recuperação da tradição oral nas escolas de Timor-Leste, tem sido comprovado com os resultados obtidos ao longo deste projeto.

Os resultados demonstram que as crianças aprendem um linguajar mais contextualizado em português através do conteúdo das histórias sem, no entanto, discriminar as línguas maternas do grupo etnolinguístico de origem do conto, nem a forma de arte tradicional utilizada milenarmente para as transmitir. Além disso, a contação de histórias é uma arte que é essencialmente desenvolvida na sala de aula para estimular a autoestima e o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim também treina as crianças a expressarem-se sem medo e interagirem com os outros (Matos, 2012). Deste modo, vale ressaltar que a contação de histórias é uma das atividades lúdicas importantes na aprendizagem de português em Timor-Leste.

Referências

- Matos, G. A. (2014). A palavra de contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade. Editora WMF Martins Fontes. 2a edição. São Paulo.
- Rosário, N. M. da C. do. (2022). A formação do grupo Haktuir Ai-Knanoik em Timor-Leste – Caminhos para a Educação Artística. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal.

LANÇAMENTO DO LIVRO “10 ANOS DE KRISÁLIDA”

Apresentação> Carla Magalhães, Helena Soares & Sara Costa



Resumo

Desde 2014, a KRISÁLIDA dedica-se a transformar ideias em espetáculos, explorando o teatro como ferramenta de intervenção artística, social e educativa. Com uma visão inovadora e um forte vínculo com a comunidade de Caminha, a companhia tem crescido, desafiando fronteiras e levado a sua arte a públicos diversos, em espaços convencionais e não convencionais. Ao longo de uma década, investiu na criação de projetos originais, na promoção de um pensamento crítico e no reforço de novos valores teatrais. Este livro celebra o percurso da KRISÁLIDA, uma companhia em constante transformação, que encontra no palco a sua verdadeira essência.

Dez anos depois, este caminho ganha forma num objeto que é também um gesto artístico: uma caixa que guarda quatro pulsações do seu trabalho — criação, circulação, educação e programação. Cada página é uma janela, uma memória, um fragmento do que a companhia foi e do que continua a ser. Juntas, contam a história de um corpo coletivo em permanente mutação, que faz do teatro um espaço de encontro, de escuta e de reinvenção.

Em sintonia com a renovação da identidade gráfica da KRISÁLIDA, este livro-objeto materializa também a linguagem visual que tem vindo a ser construída nos últimos anos, marcada pela ilustração, que espelha plasticidade, dinamismo e de uma capacidade imaginativa e transformadora. Essa linguagem percorre as páginas deste livro e serve como porta de entrada para cada um dos quatro elementos que o compõem: a casa que acolhe e onde celebramos encontros; a luz que revela e guia o caminho das ideias e criações originais; a mão-árvore que nutre, acompanha e semeia imaginação nas atividades dedicadas à infância; e o veículo que

transporta sonhos, levando o trabalho gráfico da companhia a diferentes lugares do país e do mundo. Juntos, estes símbolos prolongam no papel o universo poético, e em permanente construção, da companhia.

Abram a caixa, folheiem o tempo, e deixem-se levar por esta viagem que é também um convite: o de continuar a imaginar o que ainda está por acontecer.

Nota Biográfica

Carla Magalhães, Vila Nova de Famalicão, Portugal. Atriz formada pela Escola de Teatro do CENDREV, licenciada em Economia pela Universidade de Évora, pós-graduada em Artes Cénicas pela Universidade do Porto, Mestre em Educação Artística pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) e doutoranda em Estudos Culturais na Universidade do Minho. Iniciou o seu percurso profissional em 1997 e, em 2014, fundou a Krisálida – Grupo de Teatro Profissional, sediado em Caminha, onde é diretora artística e presidente. Desenvolve a sua atividade entre a criação teatral e o ensino, sendo docente na ESE-IPVC desde 2008.

Helena Soares e Sara Costa são designers e ilustradoras que colaboram desde 2019. Após experiências em estúdios em Portugal e em Espanha, uniram forças para criar um espaço multidisciplinar onde o design e a ilustração convivem como ferramentas de pensamento, comunicação e cultura. Acreditam no design como construção de significado e diálogo, procurando soluções relevantes, honestas e impactantes. Desenvolvem identidades visuais, projetos editoriais, packaging e ilustração, com uma abordagem atenta, curiosa e orientada para a criação de valor real. Entre os seus projetos destacam-se a identidade do IPVC e do Teatro Municipal da Covilhã, a comunicação visual da KRISÁLIDA, colaborações com a Forbes Portugal, a Caixa Agrícola e a STCP, e projetos editoriais para a Penguin Random House, a Porto Editora, a Presença e a Infinito Particular.

APONTAMENTO MUSICAL (5)

Tuna académica VENTUNA

Local > Biblioteca Professor Luís Mourão



APONTAMENTO MUSICAL (6)

Gabriela Ferreira, Voz & Guitarra (Licenciatura em Educação Básica – 1.º ano)

Letícia Loureiro, Voz & Guitarra (Licenciatura em Educação Básica – 1.º ano)



Hora: 14h00

Local > Auditório ESEVC

Educação Artística. Novos Passos da Investigação

Moderação> Fátima Pereira

O Ensino Genérico e o Ensino Artístico Especializado: Desafios e Caminhos para uma Articulação Sustentável

Álvaro Silva

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo
email: silvaalvaro@ipvc.pt

Carlos Almeida

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo
email: calmeida@ese.ipvc.pt

Resumo

Esta comunicação apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Artística sobre a articulação entre o ensino da música no contexto genérico e no ensino artístico especializado, no distrito de Viana do Castelo. O estudo de caso, conduzido através de entrevistas e inquéritos por questionário, envolveu 38 professores de Educação Musical, docentes do Ensino Articulado da Música e sete diretores de agrupamentos.

A investigação procurou analisar o funcionamento e os desafios do Ensino Articulado da Música, bem como refletir sobre a articulação entre o ensino regular e o ensino articulado. Os resultados indicam que, embora o modelo esteja geralmente bem integrado, persistem constrangimentos significativos na organização de horários, gestão de espaços, insonorização e compatibilização de avaliações. Identifica-se ainda preocupação com a redução de turmas de Educação Musical em detrimento do ensino articulado, bem como dificuldades na colaboração efetiva entre escolas de ensino artístico e genérico.

Entre as vantagens identificadas destacam-se a aprendizagem aprofundada de instrumentos, o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos e a continuidade dos estudos musicais. Por outro lado, foram apontadas como desvantagens o aumento da carga letiva, os custos associados aos instrumentos, a dificuldade de integração e a possível redução de outras disciplinas essenciais.

Os participantes sublinharam a necessidade de melhorar a articulação entre os dois regimes, promovendo a criação de grupos de trabalho mistos, a participação dos

docentes do ensino articulado nos órgãos intermédios e a valorização das artes no currículo. A comunicação conclui que a colaboração entre docentes e instituições é fundamental para o sucesso educativo e que o caminho futuro passa por uma escola mais aberta às artes, com um currículo plural e inclusivo, sustentado por formação contínua e recursos adequados.

Palavras-chave: Ensino Articulado da Música, Educação Artística, Educação Musical

Nota Biográfica



Álvaro Silva, natural de Barcelos, concluiu o curso de Instrumentista de Sopros na Escola Profissional e Artística do Vale do Ave (1996), licenciou-se em Educação Musical pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (2002) e concluiu o Mestrado em Educação Artística na mesma instituição (2025). Professor de Educação Musical com nomeação definitiva, exerce funções como dirigente a tempo inteiro na delegação de Ponte de Lima do Sindicato de Professores da Zona Norte.



Carlos Almeida é docente e coordenador do Grupo Disciplinar de Artes, Design e Humanidades da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). Tem desenvolvido trabalho nas áreas de ensino artístico, investigação e organização de eventos académicos, incluindo a coordenação do Encontro Internacional das Artes. É coeditor da revista "Diálogos com a Arte. Revista de Arte, Cultura e Educação", disponível em <http://www.es.e.ipvc.pt/dialogoscomarte>. Participa em redes e projetos ligados às artes, cultura e educação, promovendo a interdisciplinaridade e a relação entre a academia e a comunidade. Seu foco está na experimentação pedagógica e na articulação entre criação, investigação e cidadania. Carlos Almeida contribui para a formação artística com uma abordagem que valoriza a diversidade de práticas e saberes.

Esta comunicação apresenta resultados de uma investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Artística que analisa a relação entre a disciplina de Educação Musical no ensino básico e o Ensino Articulado da Música, tomando como cenário os agrupamentos de escolas e academias/conservatórios com protocolo no distrito de Viana do Castelo. A expansão

do Ensino Articulado da Música tem vindo a reconfigurar a organização escolar, exigindo adaptações ao nível dos horários, da gestão de espaços, da oferta de turmas e da inscrição da música nos Projetos Educativos e nos Planos Anuais de Atividades. Neste contexto, importa compreender de que modo os diferentes atores educativos percecionam esta coexistência, que tensões emergem do dia a dia das escolas e que caminhos se desenham para uma articulação sustentável entre o ensino genérico e o ensino artístico especializado.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, estruturada como estudo de caso, e mobiliza duas técnicas principais de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas a sete diretores de agrupamentos de escolas com protocolos de Ensino Articulado da Música e inquéritos por questionário dirigidos a 38 docentes, quer da disciplina de Educação Musical, quer do Ensino Articulado. Esta estratégia permitiu articular a perspetiva da gestão com a visão dos professores que trabalham diretamente com os alunos, triangulando perceções sobre organização, práticas pedagógicas e impacto destas modalidades na vida das escolas. O contexto empírico integra agrupamentos de diferentes concelhos do distrito e academias/conservatórios com redes de parceria alargadas, o que reforça a diversidade de situações analisadas.

Os resultados evidenciam que a coexistência entre Educação Musical e Ensino Articulado da Música é, em termos gerais, percecionada como positiva, mas marcada por constrangimentos significativos ao nível organizacional e pedagógico. Entre as dificuldades mais referidas surgem a compatibilização de horários entre a disciplina de Educação Musical e as aulas de instrumento/classes de conjunto, a escassez e inadequação de espaços (incluindo problemas de insonorização) e a complexidade da gestão de atividades conjuntas no âmbito do Plano Anual de Atividades. Acresce a preocupação com a redução progressiva de turmas de Educação Musical no ensino regular, associada ao aumento da procura do Ensino Articulado, o que levanta questões sobre a estabilidade profissional dos docentes de Educação Musical e sobre a própria valorização da disciplina no currículo.

Do ponto de vista das perceções pedagógicas, os participantes tendem a reconhecer no Ensino Articulado um regime de maior exigência técnica e de investimento individual por parte dos alunos, enquanto a Educação Musical é muitas vezes vista como área menos central na distribuição curricular. No entanto, ambos os regimes são associados a importantes benefícios: aprofundamento da aprendizagem instrumental, desenvolvimento artístico e cultural,

aumento da motivação dos alunos e contributo para percursos de continuidade nos estudos musicais. Entre as desvantagens salientam-se o aumento da carga letiva no regime articulado, os custos com instrumentos, as dificuldades de integração dos alunos nas restantes áreas curriculares e a perceção de que a massificação do Ensino Articulado pode não ser acompanhada por recursos humanos e materiais adequados.

Os diretores e docentes sublinham a necessidade de reforçar a articulação entre ensino genérico e ensino artístico através de dispositivos concretos de cooperação. Surgem como propostas a criação de grupos de trabalho mistos, integrando professores de Educação Musical e do Ensino Articulado para planificação conjunta, a participação de representantes do Ensino Articulado em órgãos intermédios de gestão pedagógica, o alinhamento entre Projetos Educativos e projetos artístico-musicais e a dinamização de formação contínua conjunta, centrada em práticas colaborativas. Estas medidas são vistas como condição para ultrapassar lógicas de competição entre regimes, promover uma cultura de corresponsabilização e rentabilizar as sinergias entre escolas de ensino genérico e instituições de ensino artístico especializado.

A comunicação conclui que a articulação sustentável entre Ensino Genérico e Ensino Artístico Especializado exige uma visão de escola que reconheça a música como eixo estruturante de uma educação integral, e não apenas como oferta opcional ou residual. Defende-se um currículo plural e inclusivo, onde a Educação Musical e o Ensino Articulado da Música se complementem na construção de percursos formativos diversificados, capazes de responder às motivações dos alunos sem comprometer a equidade de acesso e a qualidade educativa. Neste sentido, o estudo aponta para a importância de políticas de gestão flexíveis, de recursos adequados e de uma liderança pedagógica que favoreça a colaboração entre docentes e instituições, abrindo caminho a uma escola mais aberta às artes e mais coerente com os desafios contemporâneos da educação artística.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2017). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alves, A. T., et al. (2021). Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados (Vol. 2). Universidade de Aveiro.

- Bell, J. (2010). Como realizar um projeto de investigação (5.ª ed.). Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Bruner, J. (1998). O processo da educação. Edições 70.
- Figueiredo, I. M. (2015). Desenvolvimento de competências musicais no 2.º ciclo do ensino básico: Práticas pedagógicas [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa].
- Gordon, E. E. (2015). Teoria de aprendizagem musical. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (1994). História da música ocidental. Gradiva.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de bases do sistema educativo. (1986). Diário da República.
- Ministério da Educação. (2001). Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2018). Educação artística – Música: Aprendizagens essenciais. Direção-Geral da Educação.
- Mota, G. (2007). A música no 1.º ciclo do ensino básico: Contributo para uma reflexão acerca do conceito. Revista de Educação Musical, 128–129, 16–21.
- Ribeiro, A. J. (2013). [Obra sobre a reforma de 1983 e o ensino da música].
- Ribeiro, A. J. (2016). [Trabalhos sobre a reestruturação do ensino artístico especializado da música].
- Ribeiro Vieira, A. (2019). [Estudos sobre ensino vocacional e ensino genérico da música em Portugal].
- Stake, R. E. (2016). Multiple case study analysis. Guilford Press.

Educação Artística na Creche: Som, Textura e Movimento

Sofia Miranda

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo
email: a.sofia.miranda@ipvc.pt

Adalgisa Pontes

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo
email: adalgisapontes@ese.ipvc.pt

Ana Peixoto

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo
email: anapeixoto@ese.ipvc.pt

Resumo

A educação artística na primeira infância constitui um pilar essencial para o desenvolvimento integral da criança, estimulando competências cognitivas, emocionais e sociais. Apesar do seu reconhecimento pela UNESCO (2024) como direito fundamental, esta área permanece pouco

explorada no contexto da creche (0-3 anos), em contraste com o pré-escolar. O recente surgimento das Orientações Curriculares para a Creche (Marques et. al, 2024) reforça a pertinência de aprofundar investigações que integrem práticas pedagógicas específicas para esta faixa etária, marcada pela elevada plasticidade cerebral.

Este estudo, realizado numa creche do distrito de Viana do Castelo com 56 crianças entre 11 meses e 3 anos, teve como objetivo identificar estratégias pedagógicas para integrar som, textura e movimento nas atividades de creche, explorando as potencialidades de experiências multissensoriais no desenvolvimento artístico infantil. A nível metodológico foi adotado uma abordagem qualitativa, através de um paradigma interpretativo, baseada na Investigação-ação.

Os resultados evidenciaram que a utilização de materiais multissensoriais favorece significativamente a expressão e a criatividade infantil. As reações observadas (sorrisos, risos, expressões faciais etc.) demonstraram elevado envolvimento e atribuição de significado às experiências, por parte das crianças às atividades propostas. Constatou-se ainda que o movimento potencia a exploração de sons e texturas, promovendo interações ricas no plano individual e coletivo.

Assim, as conclusões apontam que a Educação Artística em contexto de creche, através de práticas multissensoriais, contribui de forma positiva para o desenvolvimento global das crianças, enquanto fornece orientações práticas para educadores. A investigação evidencia a importância de aproximar profissionais da educação de infância e das artes, potenciando ambientes criativos, inclusivos e integradores desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Artística, Creche, Experiências Multissensoriais

Nota Biográfica



Sofia Miranda é Licenciada em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH-UL) e Mestre em Educação Artística pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Exerce atividade docente em dança há 15 anos, com particular incidência no ensino de bebés, crianças e jovens. Residente em Viana do Castelo, possui

16 anos de formação nacional e internacional, integrando na sua prática profissional uma sólida base técnica e uma abordagem pedagógica consistente.



Adalgisa Pontes, doutorada em Didática da Educação Artística pela Universidade de Valladolid, Espanha e professora no Instituto Politécnico de Viana do Castelo. A Música é base para todo o trabalho que desenvolve seja pedagógico, investigação, formação, criação e interpretação. Neste contexto tem especial interesse em projetos artísticos com forte ligação à comunidade, na formação de professores e em investigação em didática da Educação Artística.



Ana Peixoto, professora coordenadora na ESE do IPVC desde 1996. Doutorada em Metodologia do Ensino das Ciências (Uminho), com Mestrado em Supervisão Pedagógica (Uaveiro) e Licenciatura em Física e Química (Uminho). Com Mais de três décadas de carreira, investiga na formação de professores e educadores de infância. Atualmente investiga no ensino das ciências nos primeiros anos, na supervisão pedagógica colaborativa de investigação-ação e abordagem STEAM. Revisora em revistas, como *Sensos*, *Revista Portuguesa de Educação*, *Enseñanza de las Ciencias* e *JETEN*. Publicações nacionais e internacionais, integra(ou) CC em conferências nacionais e internacionais na Educação de Infância, Educação em Ciências e Supervisão Pedagógica.

A educação artística na primeira infância é, antes de mais, um convite a observar o mundo com atenção. É no toque, no som e no movimento que a criança começa a construir a sua relação com a realidade. O corpo é o seu primeiro instrumento, e os sentidos, os seus primeiros mediadores. Cada som ouvido, cada textura explorada e cada gesto espontâneo tornam-se experiências fundadoras, pequenas formas de pensar e de comunicar antes da palavra. A arte, neste contexto, não é uma disciplina, mas uma vivência que emerge da curiosidade natural, da experimentação e do prazer de descobrir.

Foi a partir desta consciência que nasceu a investigação A Educação Artística na Creche: Som, Textura e Movimento, orientada pela vontade de compreender como a expressão artística pode ser integrada nas práticas quotidianas da creche, potenciando o desenvolvimento integral das crianças entre os zero e os três anos.

Embora a literatura sobre educação artística e multissensorialidade esteja em expansão, ainda existe uma carência significativa de estudos centrados especificamente em práticas pedagógicas dirigidas a crianças entre os zero e os três anos, sobretudo em contexto de creche. A maioria das investigações tende a incidir sobre o pré-escolar ou o primeiro ciclo, deixando menos explorado este período tão determinante de desenvolvimento.

Até 2024, em Portugal, as diretrizes pedagógicas para a creche estavam integradas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), abrangendo, de forma conjunta, as faixas etárias dos zero aos seis anos. Esse modelo foi recentemente revisto com a publicação das Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), que reconhecem que a primeira infância possui características e necessidades distintas, exigindo uma abordagem mais específica e adaptada. A pertinência deste estudo emerge, assim, num momento de renovação pedagógica e de necessidade de reflexão sobre como as práticas artísticas e sensoriais podem integrar-se intencionalmente no quotidiano da creche. Apesar das evidências científicas sobre a importância dos estímulos sensoriais para o desenvolvimento neurológico nos primeiros anos (Gopnik, 2009), ainda se observam poucas propostas metodológicas estruturadas que integrem o som, a textura e o movimento de forma sistemática e intencional para crianças desta faixa etária (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018; Portugal, 2012; Pinho, 2015).

Esta lacuna é reforçada também em perspetiva internacional. A UNESCO (2024), na World Conference on Culture and Arts Education realizada em Abu Dhabi, destacou que, apesar das crescentes evidências sobre os benefícios das artes na primeira infância, muitos sistemas educativos continuam a carecer de abordagens estruturadas que integrem práticas artísticas desde os primeiros anos de vida. O mesmo relatório salienta que as experiências artísticas e sensoriais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, mas permanecem frequentemente desvalorizadas nos currículos educativos.

É neste enquadramento, entre a atualização das políticas educativas nacionais e as recomendações internacionais, que se insere esta investigação. O estudo propõe-se compreender de que forma a integração de som, textura e movimento pode contribuir para práticas pedagógicas mais ricas, inclusivas e sensíveis, em consonância com o novo olhar sobre a creche que valoriza a experiência, o corpo e a relação como fundamentos da aprendizagem. Para tal, foram definidas três questões de investigação: Que estratégias podem promover essa

integração? De que forma se podem utilizar materiais multissensoriais nas práticas educativas?
E como o movimento potencia a exploração de sons e texturas?

Estas perguntas nasceram da observação do quotidiano da creche e da constatação de que as experiências sensoriais são frequentemente espontâneas, mas raramente intencionais. A intencionalidade pedagógica, neste contexto, não significa dirigir ou limitar, mas sim criar condições para que o inesperado aconteça. Como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o educador é mediador de contextos significativos e promotor de relações, e não mero transmissor de conteúdos. É ele quem organiza o ambiente, escolhe os materiais e escuta o que as crianças comunicam através do corpo e dos sentidos.

A creche onde decorreu o estudo, situada no distrito de Viana do Castelo, foi o cenário desta experiência. Um espaço amplo, iluminado e pensado para o bem-estar e a autonomia, onde participaram 56 crianças entre os 11 meses e os 3 anos de idade, acompanhadas por quatro educadoras. A metodologia adotada foi qualitativa, sustentada no paradigma interpretativo e orientada pela investigação-ação, o que permitiu um envolvimento direto e contínuo da investigadora no contexto. Foram realizadas 12 sessões ao longo de três dias, com cerca de 30 minutos cada, envolvendo momentos de aquecimento corporal, exploração tátil e sonora e de movimento, interações em grupo e tempo livre para criação e expressão espontânea.

As técnicas de recolha de dados incluíram observação participante, notas de campo, entrevistas e registos audiovisuais. Este processo possibilitou uma análise atenta das reações e comportamentos das crianças, bem como das perceções das educadoras acerca das práticas artísticas e sensoriais. As observações foram interpretadas à luz do paradigma de investigação-ação, que, como explica Andrea (2011), promove a reflexão sobre a prática e a melhoria constante dos processos educativos.

Os resultados revelaram que a introdução de experiências multissensoriais transformou significativamente a dinâmica da creche. Quando as crianças tiveram oportunidade de explorar sons, texturas e movimentos, manifestaram níveis elevados de envolvimento e expressividade. O som, por exemplo, despertava curiosidade e encantamento: um simples chocalho, o bater de colheres ou o som dos diferentes objetos tornavam-se estímulos de descoberta. O movimento acompanhava naturalmente essas experiências, as crianças balançavam, dançavam, imitavam gestos, inventavam ritmos com o corpo. O toque, por sua vez, era o fio

que ligava todas as experiências. Materiais de diferentes temperaturas, pesos e resistências convidavam à exploração prolongada e à concentração.

As reações observadas (sorrisos, vocalizações, expressões faciais, olhares cúmplices, gestos de imitação), demonstraram que estas experiências despertavam não apenas curiosidade, mas também prazer e bem-estar. Como descreve Ayres (2005), a integração sensorial é a base para o desenvolvimento cognitivo e emocional, e o corpo é o meio pelo qual a criança organiza o seu conhecimento do mundo. As observações confirmaram que as experiências artísticas, quando integradas na rotina da creche, favorecem a coordenação motora, a comunicação e a autonomia.

O movimento, em particular, revelou-se um elemento central. Mais do que deslocação física, foi uma forma de pensamento e de expressão. As crianças usaram o corpo para comunicar intenções, emoções e descobertas. Tal como sublinha Serrano (2016), o movimento não é apenas um reflexo, mas uma linguagem através da qual a criança experiencia e transforma o mundo. Essa transformação foi visível em cada sessão: nas danças improvisadas, nos movimentos ritmados, nas pausas silenciosas que antecederiam o gesto seguinte.

O educador, neste processo, teve um papel determinante. Em vez de conduzir, escutou; em vez de corrigir, observou; em vez de impor, acompanhou. Este posicionamento reflete as ideias de Goldschmied e Jackson (2006), que defendem que o adulto deve oferecer contextos de exploração livre, sustentados na confiança e na autonomia. O processo tornou-se uma aprendizagem conjunta, em que o adulto também se descobriu como parte do ambiente educativo.

O estudo mostrou que os materiais multissensoriais desempenham um papel decisivo na criação de experiências significativas. Texturas suaves e ásperas, leves e pesadas, frias e quentes criaram contrastes que desafiaram a percepção e incentivaram a curiosidade. A manipulação desses materiais despertava o desejo de repetir, comparar, transformar. Alves (2006) refere que a psicomotricidade, ao integrar percepção, emoção e movimento, contribui para a construção do eu e para a consciência corporal. Nas sessões, essa integração foi visível no modo como as crianças experimentavam sem receio, repetiam gestos e partilhavam descobertas com entusiasmo.

Estas práticas mostraram também que o som, o toque e o movimento não se apresentam isoladamente, mas entrelaçados num mesmo processo de aprendizagem. O som conduz o gesto, o gesto produz som; o toque orienta o movimento e desperta novas respostas corporais. Essa interligação revela o que Piaget (1952) descreve como o estágio sensório-motor, o momento em que o pensamento nasce da ação. Na creche, esse pensamento é visível e palpável, e o papel do adulto é criar o contexto em que ele possa acontecer com liberdade e segurança.

A investigação encontrou ainda suporte nas perspectivas de Robinson (2001) e Caldas (2014), que valorizam a imaginação e a criatividade como competências essenciais à aprendizagem e à vida. Robinson defende que a criatividade é a expressão mais autêntica da inteligência humana e deve ser cultivada desde cedo. Caldas (2014) complementa, sublinhando que a educação artística desenvolve a capacidade de escutar, de se emocionar e de imaginar, qualidades fundamentais para a construção da empatia e do pensamento crítico.

As experiências observadas evidenciaram também que a arte, entendida como experiência multissensorial, favorece a ligação entre corpo, emoção e pensamento. O envolvimento das crianças demonstrou que o prazer estético está diretamente ligado à descoberta. Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin (2013) destacam que as experiências artísticas promovem atenção, memória e pensamento sequencial, mas também cooperação e sentido de pertença, dimensões que emergiram claramente nas interações entre pares. O momento em que uma criança imita o gesto de outra, ou em que duas colaboram espontaneamente para produzir um som, é também um momento de aprendizagem social.

Os resultados convergem, assim, para a ideia de que a educação artística em contexto de creche deve ser entendida como uma prática de relação e de escuta. As experiências com som, textura e movimento aproximam as crianças do mundo e umas das outras, criando espaços de encontro e de comunicação que antecedem a linguagem verbal. Essa dimensão relacional é o que torna a arte tão essencial à infância, sendo por essa via que se aprende a reconhecer o outro e a si próprio.

O estudo reforça ainda que a implementação de práticas artísticas multissensoriais não exige recursos sofisticados, mas sim educadores atentos e ambientes intencionais. É no modo como o espaço é organizado, como os materiais são dispostos, como o tempo é gerido, que reside o potencial transformador da educação artística. Marques et al. (2024) sublinham a importância

de ambientes educativos que acolham a curiosidade e respeitem o ritmo da criança. Essa ideia foi confirmada na prática: quando o espaço da creche se torna mais livre e sensorial, as crianças revelam-se mais criativas, comunicativas e confiantes.

As limitações do estudo passaram pela curta duração da implementação, as características dos grupos e as rotinas estabelecidas, mas que abriram caminho para novas perguntas e possibilidades. Talvez este trabalho seja um ponto de partida para um novo modelo artístico-pedagógico na creche, que una o cuidado e a expressão, o sentir e o pensar, a escuta e a criação. Um modelo onde a arte, mais do que uma atividade, é uma forma de estar com o outro e no mundo.

A educação artística na creche, quando vivida como experiência multissensorial, contribui de forma profunda para o desenvolvimento global da criança. É através do som que ela se escuta, através do toque que se reconhece, através do movimento que se afirma. O educador, neste cenário, é aquele que oferece o espaço, o tempo e a confiança para que tudo isso aconteça. É um facilitador de experiências, um intérprete das múltiplas linguagens da infância.

Como escreveu Herbert Read (1943), a arte deve ser a base da educação, não como área de ensino, mas como atitude perante a vida, como uma forma de perceber o mundo através da sensibilidade e da imaginação. Promover a educação artística na creche é, por isso, um ato de confiança: confiança nas crianças, na sua capacidade de criar, e na importância de lhes oferecer um espaço onde o corpo, o som e o toque sejam reconhecidos como caminhos legítimos de aprendizagem.

Esta investigação confirma que as experiências artísticas e multissensoriais não são um extra educativo, mas um fundamento do desenvolvimento humano. Cada gesto, cada som, cada textura é uma possibilidade de pensamento. E é nesse encontro entre corpo e mundo, entre sensação e emoção, que se forma a essência da aprendizagem. A arte, entendida assim, como experiência viva, relacional e sensível, é a primeira linguagem da infância e talvez a mais duradoura de todas.

Referências Bibliográficas

- Alves, F. (2006). *Psicomotricidade e Educação: Teoria e prática para professores e educadores*. Lisboa: Edições ASA.
- Andrea, I. (2011). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: Edições ISPA.

- Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges* (25th anniversary ed.). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bruce, T. (2011). *Early childhood education* (4th ed.). London: Hodder Education.
- Caldas, P. A., & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *A pedagogia-em-participação: Escutar as vozes das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trad.). New York: International Universities Press.
- Pinho, A. M. (2015). *O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da UC. <https://hdl.handle.net/10316/27150>
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). CNE. <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford, England: Capstone.
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança* (2.ª ed.). Porto: Papa-Letras.
- UNESCO. (2024). *Framework for Culture and Arts Education*. Abu Dhabi: World Conference on Culture & Artes Education. Retrieved from https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. Paris: OECD Publishing.

A Emoção o Teatro e os sentidos

Beatriz Teixeira

email: beatrizdiasteixeira@ipvc.pt

Margarida Adónis Torres

IPC

email: gtorres@esec.pt

Augusta Manso

ESE IPVC

email: augusta.manso@ese.ipvc.pt

Resumo

As emoções são essenciais à vida do ser humano e transversais a quaisquer contextos de aprendizagem. Apesar de associadas sobretudo ao campo da educação artística, de acordo com a neurociência, as emoções exercem funções irrevogáveis nos processos de aprendizagem desenvolvidos por indivíduos de todas as idades. A aprendizagem do mundo, feita através dos sentidos é ferramenta essencial das práticas teatrais, tal como são as emoções. Objetivos: Com este estudo pretende-se explorar o impacto da integração dos cinco sentidos nos processos de aprendizagem e ainda perceber como a utilização dos sentidos na educação teatral pode promover a autoconsciência e a autoexpressão dos alunos. Questões de investigação: 1. Poderá a emoção ser valorizada nos processos de aprendizagem através da prática teatral e dos cinco sentidos? 2. Poderá a autoexpressão e a autoidentidade contribuir para melhor integrar as emoções nos processos de aprendizagem? Metodologia: Trata-se de um estudo qualitativo de natureza fenomenológica que contou com 12 participantes adultos, dos sexos masculino e feminino, pertencentes a um grupo amador de teatro sediado no norte de Portugal. Os dados foram recolhidos a partir da observação participante, registo vídeo e áudio de aulas de expressão dramática desenhadas para este fim de acordo com o modelo francófono. Os resultados obtidos permitem concluir que as emoções podem ser valorizadas nos processos de aprendizagem, numa relação de interdependência com a autoexpressão e com a autoidentidade, através da prática teatral e dos cinco sentidos. Este estudo pode ainda contribuir para a compreensão do papel das emoções na aprendizagem e na expressão dramática.

Palavras-chave: emoção, autoconsciência, autoexpressão, expressão dramática, aprendizagem.

Nota Biográfica



Beatriz Teixeira, concluiu a licenciatura em Teatro e Educação, no ano de 2022, pela Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), estando atualmente a completar o curso de mestrado em Educação Artística na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). O seu trabalho incide no ensino das áreas de expressão dramática e teatro tendo lecionado a disciplina de expressão dramática no curso de Animador Sociocultural na Escola Tecnológica e Profissional de Sicó; concebido o currículo e orientado a Oficina dos Sentidos do projeto piloto *Culture On Prescription* pela SHINE2Europe em parceria com a Trincheira Teatro.



Margarida Adónis Torres, concluiu o Doutoramento em História, em 2017, pela Universidade de Coimbra, com a tese «Percurso do Teatro Universitário em Portugal (1974-1994)». Obteve o Mestrado em Educação e Sociedade – Sociologia, em 2008, pelo ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa; o Diploma de Estudos Superiores Especializados em Expressão Dramática e Teatro na Educação, em 1999, pelo Instituto Politécnico do Porto; e o Bacharelato em Teatro – Interpretação, em 1996, pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do mesmo Instituto. É Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, onde dirige, desde 2014, a Licenciatura em Teatro e Educação e a Pós-Graduação em Teatro e Participação Artística.

Maria Augusta Manso é professora no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, onde coordena o grupo de disciplinas de Ciências Psicológicas e Sociais. É licenciada e mestre em Psicologia e doutorada em Educação na especialidade de Educação e interculturalidade. Leciona no ensino superior desde 1988. Ensina nas áreas de Educação Básica e da Gerontologia. Participou em projetos nacionais e internacionais, tais como «Escolas Transformadoras: Contribuições para a mudança social através da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global na Escola»; O paradigma lúdico- URBACT» (projeto de inclusão social e intergeracional); o projeto «Promover e Avaliar a Criatividade e o Pensamento Crítico no Ensino Superior e na Formação de Professores» do Centro de Investigação e Inovação Educacional (CERI) da OCDE e, durante o período da Covid-19, também participou no projeto Janelas ConVIDA, que decorreu de março de 2020 a setembro de 2021. Os seus interesses de investigação situam-se no domínio da cognição e da aprendizagem ao longo da vida. É também membro integrado do CEMRI (Centro de Estudos sobre Migração e Relações Interculturais).

As emoções tanto nos contextos escolares como profissionais são comumente descartadas, evitadas e até vistas como adversas ao sucesso. Apesar dos imensos avanços da psicologia e da neurociência no que concerne à importância de incluir as emoções em todos os contextos da vida do ser humano, muitas das práticas atuais ainda não concretizam esta teoria. Para Camargo (2004) “a sala de aula é um espaço onde se reprimem as emoções e sentimentos dos alunos.” (p.15). Estas palavras da autora resumem uma das conclusões que obteve a partir da sua investigação sobre as emoções na escola. Os resultados da investigação evidenciam comportamentos de negligência, por parte da escola, face às problemáticas emocionais dos alunos. No que diz respeito à importância de equilibrar a emoção e a razão nos processos de aprendizagem, Freire (1997) diz-nos que

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (Freire, 1997, p.8)

Nos contextos escolares, ainda nos dias de hoje, a razão mantém um status predominante e privilegiado em relação à emoção, como se essas duas dimensões eminentemente humanas se pudessem separar (Moraes, 2004). “A aprendizagem não é um ato isolado nem neutro afetivamente, só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional compartilhada, o que só por si integra emoções e cognições (...)” (Fonseca, 2016, p.370). Não é possível separar a emoção da aprendizagem quando a atenção, o processamento de informação, a percepção, a memória, a planificação, a tomada de decisão e a criatividade decorrem da sinergia entre o pensamento e a emoção. Assim como é também impossível separar o sujeito aprendente do sujeito docente, porque professores e alunos interagem socialmente e partilham conhecimento (Fonseca, 2016). “O objetivo da educação, portanto, só pode ser o de desenvolver juntamente com a singularidade, a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo” (Read, 2013, p.6).

Para Freire (1981) “A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres

humanos, a de sua expressividade” (p.20). É pela potencialidade do teatro e da expressão dramática, quanto aos seus mecanismos pedagógicos próprios para a autoexpressão e capazes de gerar o espaço que as emoções carecem, que se revelou necessário realizar este estudo, que teve como objetivo compreender as relações que se estabelecem entre os sentidos e as emoções.

Os sentidos são o sistema operativo de trabalho do ator. A importância da sua convocação para este estudo surgiu devido ao seu valor enquanto ferramentas essenciais para o trabalho e para a aprendizagem do ator. É a partir dos sentidos, seja enquanto estímulos externos ou estímulos internos, que se torna possível viver em cena. A capacidade de viver em cena - em vez de representar - define o jogador como uma “pessoa treinada para criar a realidade teatral; um ator que não representa;” (Spolin, 2003, p.342).

Com vista na compreensão do valor das emoções nos processos de aprendizagem através do teatro e dos sentidos, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

1. Explorar o impacto da integração dos cinco sentidos nos processos de aprendizagem;
2. Perceber como a utilização dos sentidos na educação teatral pode promover a autoconsciência e a autoexpressão dos alunos;
3. Compreender a eficácia do teatro como ferramenta pedagógica para enriquecer a experiência educativa e melhorar a comunicação e a expressão emocional dos alunos.

As questões de investigação traçadas foram as seguintes:

1. Poderá a emoção ser valorizada nos processos de aprendizagem através da prática teatral e dos cinco sentidos?
2. Poderá a autoexpressão e a autoidentidade contribuir para melhor integrar as emoções nos processos de aprendizagem?

A metodologia qualitativa de abordagem fenomenológica selecionada reflete o contributo do estudo de investigação para a compreensão do valor das emoções nos processos de aprendizagem através do teatro e dos sentidos. Este estudo de investigação

qualitativa manifesta aspetos do método fenomenológico, tendo em vista o objetivo apresentado, que consiste em compreender as relações que se estabelecem entre os sentidos e as emoções nas práticas teatrais.

Foi planificada e desenvolvida uma oficina de trabalho que contou com cinco sessões de trabalho. Cada sessão teve a duração de aproximadamente duas horas, pelo que contemplou um total de 10 horas de trabalho. Os doze participantes da oficina pertenciam a um grupo amador de teatro sediado no norte de Portugal e todos possuíam experiência prévia na área teatral, quer em formações, quer em processos de criação teatral promovidos pelo próprio grupo.

O método do indutor, introduzido por Landier e Barret (1994) foi utilizado nesta oficina como sistema para a prática. Os cinco indutores originalmente enumerados por Landier e Barret (1994) - o objeto, a imagem, o som, a personagem e o texto – foram substituídos pelos cinco sentidos: visão, tato, olfato, paladar e audição. Os indutores em questão são “medidores, instrumentos, auxiliares, meios ou até mesmo simples pretextos” (Landier & Barret, 1994, p.21), servem como intermediários, como instrumentos ou como vias de acesso para alcançar os objetivos (Landier & Barret, 1994).

A realização da oficina permitiu a recolha de dados mais detalhados e a valorização do estudo pela triangulação dos mesmos. Posteriormente à ação decorreram entrevistas, feitas aos doze participantes. Estas entrevistas contemplaram questões diretamente ligadas à oficina desenvolvida com o grupo e foram feitas após um intervalo de tempo designado para a assimilação e consolidação da aprendizagem e das impressões individuais.

A apuração dos resultados foi feita a partir da triangulação dos dados num diálogo elaborado a partir da análise e reflexão das sessões e das entrevistas em consonância com conteúdo do enquadramento teórico.

Relativamente à primeira questão de investigação traçada - 1. Poderá a emoção ser valorizada nos processos de aprendizagem através da prática teatral e dos cinco sentidos? - além de ser possível aferir que a emoção pode ser valorizada nos processos de aprendizagem através da prática teatral e dos cinco sentidos, com este estudo, foi

possível compreender alguns procedimentos efetivos para a valorização da emoção nos processos de aprendizagem.

À segunda questão de investigação traçada, – 2. Poderá a autoexpressão e a autoidentidade contribuir para melhor integrar as emoções nos processos de aprendizagem? - em conformidade com a discussão e triangulação dos dados recolhidos, verifica-se que a autoexpressão e a autoidentidade contribuem para melhor integrar as emoções nos processos de aprendizagem, apresentando sintomas de interdependência, no caso da ação desenvolvida.

O primeiro objetivo traçado – explorar o impacto da integração dos cinco sentidos no processo de aprendizagem – foi cumprido e verificou-se que os sentidos são eficazes quanto à exploração do corpo e da identidade. A sua portabilidade para o jogo dramático é fundamental e eficaz. A exploração dos sentidos foi parte dos conteúdos axiais de todas as sessões de trabalho, além de se terem emancipado enquanto ferramentas de trabalho. Os sentidos, no valor de conteúdos axiais, levantaram ainda possibilidades quanto à sua aplicação em outras áreas disciplinares. A exploração dos sentidos provou-se versátil na articulação das aprendizagens fundamentais da expressão dramática. Pode-se afirmar ainda que, consoante a observação da ação e as entrevistas aos participantes, os sentidos expressaram relações diretas com a emoção. Os participantes apontaram resultados transformadores nas suas vidas pessoais.

Com o segundo objetivo definido – perceber como a utilização dos sentidos na educação teatral pode promover a autoconsciência e a autoexpressão dos alunos – compreendeu-se que os sentidos promovem um maior autoconhecimento do qual resulta a autoconsciência, inclusive a autoconsciência corporal. Adicionalmente, teceram-se relações diretas entre os sentidos e a emoção determinantes para a autoexpressão. Foi igualmente determinante para a autoexpressão as sensações de liberdade expressiva e de segurança no ambiente de aprendizagem.

O terceiro objetivo estabelecido – compreender a eficácia do teatro como ferramenta pedagógica para enriquecer a experiência educativa e melhorar a comunicação e a expressão emocional dos alunos – colocou em evidência, através da ação implementada, os benefícios que o teatro apresenta quanto ao desenvolvimento de competências de comunicação, reforçados com exemplos de resultados nas vidas dos participantes.

Quanto à expressão emocional ficaram já explícitos os resultados positivos que apontam para uma expressão emocional avultada.

Após a recolha e análise dos dados verificou-se que os sentidos são capazes de potenciar o autoconhecimento, de reforçar a autoconsciência corporal e de promover a autoconsciência relativamente ao conhecimento das próprias emoções. Este binómio - sentidos-emoção – repercutiu efeitos positivos na recolha de dados a respeito dos contributos da autoidentidade e da autoexpressão na integração das emoções na aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Camargo, D. (2004). *As emoções & a escola*. Travessa dos Editores.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 102, 365-384. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade* (5.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho D'Água.
- Landier, J. & Barret, G. (1991). *Expressão Dramática e Teatro*. Edições Asa.
- Moraes, M. C. (2004). *Pensamento eco-sistêmico, educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes.
- Read, H. (2013). *A Educação pela Arte*. WMFmartinsfontes.
- Spolin, V. (2003). *Improvisação para o teatro* (4ª ed.). Perspectiva.

Entrelaços: na ciranda da vida

Janaina Souza

Universidade Federal Fluminense (UFF)/ Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn)
email: janainass@id.uff.br

Ruth Braz

Universidade Federal Fluminense/PGCTIn
email: ruthmariani@if.uff.br

Marcia Silva

Universidade Federal Fluminense/ Faculdade de Educação
email: marciamaria@id.uff.br

Resumo

Este minidocumentário acompanha uma investigação que aprofunda a temática da inclusão de pessoas idosas através de uma proposta de educação intergeracional, numa perspetiva gerontológica desde a primeira infância. Ao articular a arte audiovisual com a

pesquisa sobre o processo de envelhecimento, o trabalho ultrapassa as fronteiras visíveis entre gerações: crianças e pessoas idosas emergem como protagonistas de uma narrativa comum, onde a dança, o movimento, o som e o afeto se tornam linguagens de encontro e de expressão livre. O documentário evidencia de que forma a arte, enquanto experiência, registo e partilha, atua como território de libertação de estereótipos etários e de construção de comunidades inclusivas. O projeto propõe o encontro entre gerações como uma arte de coexistir, partilhar e transformar. Através da realização de sessões de biodança, atividades artísticas, narração de histórias e plantios, a fronteira entre a infância e a velhice deixa de ser limite para se converter em campo de criação coletiva, onde o visível e o invisível se entrelaçam. A investigação demonstrou que a educação intergeracional também pode funcionar como prática artística e social, promovendo a inclusão, fortalecendo os laços e tornando visível o valor de cada geração e das partilhas entre elas.

Palavras-chave: Intergeracionalidade, Educação Gerontológica, Experiências artístico-pedagógicas, Pesquisa-intervenção

Nota Biográfica



Janaina Souza, é Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Diversidade e Inclusão (UFF), especialista em Leitura e Produção Textual (UFF) e em Gestão Ambiental (UFRJ), e graduada em Letras – Português e Literaturas (UFRJ). Professora da rede municipal de Niterói, atua como coordenadora de Educação em Sustentabilidade e Saúde (CESESS) da SME-Niterói, onde idealizou o projeto YogaEduca e coordena o Programa Saúde na Escola (PSE). É membro-fundadora da AIIIIPe, integra o Núcleo de Educação Inclusiva Galileu Galilei e pesquisa temas relacionados à intergeracionalidade, educação inclusiva, educação integral e sustentabilidade.



Ruth Maria Mariani Braz é Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Ciências e Biotecnologia (UFF), com reconhecimento pela Universidade do Minho em Ciências da Educação e doutorado sanduíche na Universidade do Porto. Especialista em Educação Física Especial (UCB) e licenciada em Educação Física (UFRRJ). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão. Coordena o Núcleo de Inclusão Galileu Galilei.



Márcia Maria e Silva é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação pela UERJ e mestre pela UFF, possui graduação em Pedagogia (UFF) e Letras (UERJ), além de especialização em Literatura Infantil. Coordena os projetos “Rede Monografia”, “Literatura na Formação do Leitor-Autor” e “Escritas e corpos nas licenciaturas: encontros biocêntricos e reescritas de si”. Lidera o Grupo de Estudos Linguagem, Educação, Docência e Diversidade (GELEDD) e integra o Núcleo de Didática e Formação de Professores (UFF). É sócia fundadora da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIIPe).

Introdução

As infâncias e as velhices são etapas de um mesmo percurso existencial e, muitas vezes, ambas são atravessadas por imposições sociais semelhantes: negligências e silenciamentos (Frota, 2007). A lógica excludente de sociedades organizadas sob a ótica de valores neoliberais sustenta o apagamento simbólico e material desses grupos, convertendo-os em sujeitos silenciados ou reduzidos a estereótipos. Nesse sentido, refletimos sobre as estruturas que garantem ou negligenciam a dignidade desses sujeitos na organização das sociedades contemporâneas.

A partir dessa reflexão, sustentamos que políticas públicas que fortaleçam os vínculos intergeracionais contribuirão para desconstrução de estereótipos idadistas e capacitistas, promovendo novos olhares sobre a inclusão social.

Nesse contexto, emerge o minidocumentário *Entrelaços: na ciranda da vida*, que acompanha a tese de doutoramento do Programa de Ciências, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, em parceria com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Intitulada *Educação Intergeracional na Perspectiva Gerontológica: Proposta para uma Educação Integral e Construção de uma Sociedade Inclusiva*, a tese tem como objetivo validar a potência da educação intergeracional, na perspectiva gerontológica, desde a primeira infância, por meio de uma rede de aprendizagens inclusivas, com vistas à promoção da educação integral, da inclusão, da diversidade e do combate ao idadismo.

Nesse âmbito, o projeto do minidocumentário se inscreve nas fronteiras da arte e da educação, numa perspectiva intergeracional e gerontológica. Escolhemos a arte audiovisual como recurso de mediação estética, a fim de traduzir audiovisualmente a experiência proposta. Ao expressarmos a investigação mediada pelas atividades de cunho artístico-pedagógico, por meio do audiovisual, acreditamos que o trabalho ultrapassa as fronteiras visíveis entre gerações: crianças e pessoas idosas emergem como protagonistas de uma narrativa, em que a dança, o movimento, o som e o afeto se tornam linguagens de encontro e de expressão livre.

O minidocumentário teve como objetivo registrar o valor da educação intergeracional na perspectiva gerontológica desde a primeira infância, evidenciando de que forma as diferentes propostas artístico-pedagógicas, enquanto mediação, partilha e experiência estética, atuam como território de libertação de estereótipos e de construção de comunidades inclusivas.

Enquadramento teórico

Escolhemos iniciar o debate sobre o processo de envelhecimento desde a Educação Infantil, articulando as duas pontas da vida que, embora situadas em estágios distintos do desenvolvimento humano, compartilham semelhantes processos históricos de marginalização social: infâncias e velhices.

A esse respeito, nos respaldamos nas proposições de Cachioni e Palma (2006), que postulam ser, no período das infâncias, o início do processo educativo para que o envelhecimento seja aceito com serenidade. Both, Pasqualotti e Both (2013), potencializam essa proposição,

defendendo a educação "como um lugar mediador e preventivo da velhice bem-sucedida" (p. 2255).

As discussões acerca das infâncias e a educação infantil baseiam-se nos estudos da história social das crianças (Ariès, 1981), na perspectiva das múltiplas infâncias (Frota, 2007), na pedagogia crítica (Arroyo, 2008; Freire, 2018 e 2020; Tiriba, 2021) e na legislação que versa sobre essa etapa educacional (Brasil, 2010).

A palavra infância, oriunda do latim, *infantia*, deriva de *infans* + sufixo *-ia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. A etimologia, associando a infância à ausência de voz, pode trazer bases para explicar o silenciamento dessa categoria social. No entanto, vale destacar que a história desses sujeitos é marcada por trajetórias complexas e sinuosas ao longo dos séculos (Frota, 2007).

Na obra *História Social da Criança e da Família*, Ariès (1981) argumenta que, durante a Idade Média, enquanto representação social, não se pensava nas infâncias como uma etapa distinta da vida. As crianças eram inseridas precocemente nas atividades e responsabilidades da vida adulta. Somente nos séculos XVI e XVII, passaram a ser separadas da vida pública, sendo incorporadas progressivamente a um ambiente familiar mais particular, controlado e disciplinado (Frota, 2007).

Dessa forma, compreender a etapa infantil como categoria geracional em alteridade com outras gerações, implica estarmos atentos às permanências e rupturas nas formas de tratá-la ao longo da história (Arroyo, 2008).

Na contemporaneidade, de acordo com dispositivos legais sobre a educação infantil, o papel dessa etapa educacional é voltado ao desenvolvimento pleno a partir da compreensão da criança em sua integralidade e das infâncias em suas pluralidades (Brasil, 2010). Nesse âmbito, compreende-se que essa etapa da educação seja realizada por vivências que estimulem a acolhida e o pertencimento, a experimentação e a criatividade. É importante ainda o reconhecimento da pluralidade das infâncias, promovendo práticas que respeitem as singularidades (Frota, 2007; Larrosa, 2002) e combatam as invisibilidades produzidas pelas desigualdades sociais.

Nessa direção, abrimos caminho para reflexões sobre outro conceito fundante no estudo: o envelhecer. Se por um lado o período da infância marca o momento inaugural da jornada

humana e precisa de bons encontros que potencializem a existência, por outro, é importante que a velhice seja percebida como a representação de sua continuidade e plenitude. Ambas as fases demandam reconhecimento, respeito, boas experiências e uma *práxis* que as integre em um ciclo contínuo de aprendizagens e convivência.

Para as interlocuções sobre o envelhecimento humano e sobre a educação gerontológica, dialogamos com os autores de diferentes áreas acadêmicas, a saber: Beauvoir (1970), Bosi (2023), Both, Pasqualotti e Both (2013), Elias, 2001) e Netto (2013). Esses autores, entre outros, iluminaram o caminho para pensarmos uma proposta que valorize a dinâmica do envelhecer, com sensibilidade, criticidade e de forma holística.

Nossa perspectiva abarca o envelhecimento como um fenômeno heterogêneo e multifatorial (Beauvoir, 1970). Compreendemos o processo de envelhecer como um fenômeno universal, intrínseco ao ciclo vital, manifestando-se como um *continuum* que se estende da concepção à morte. Esse processo é atravessado por diferentes fases, entre as quais se encontra a velhice, entendida como uma consequência natural do envelhecimento (Netto, 2013).

Esse fato evidencia a imprescindibilidade de uma abordagem interdisciplinar voltada às questões que envolvem a longevidade. Um envelhecer bem-sucedido requer investimentos em infraestrutura, serviços, pesquisas e formação profissional e um aporte educacional contínuo, que nos prepare, para todas as fases do curso da vida.

Contudo, nas organizações sociais com base no sistema capitalista neoliberal, pessoas idosas por muito tempo vêm constituindo um grupo politicamente frágil, sendo negligenciadas em suas reivindicações mais básicas. A falta de representatividade dessa população contribui para sentimentos de não pertencimento e de invisibilidade simbólica. Poucos desejam reconhecer-se no idoso que inevitavelmente se tornarão (Beauvoir, 1970), evidenciando a profunda carga de estigmas associada ao período da velhice.

Historicamente, essa estigmatização repercute na morosidade das pesquisas e na formulação de políticas públicas voltadas a essa parcela populacional (Souza & Braz, 2023). Nesse contexto, a educação intergeracional, na perspectiva gerontológica, se configura como um caminho para ressignificar as diversas fases da vida e fomentar uma cultura de respeito, inclusão e valorização das gerações.

Para Both, Pasqualotti e Both (2013), a educação gerontológica deve constituir uma proposta que perpassasse por toda a vida do educando. A “gerontologia compreende todas as intervenções educacionais que buscam promover o desenvolvimento humano em todo ciclo vital, de modo especial, tendo em vista o processo de envelhecimento e da própria velhice” (p 2256).

Nesse horizonte, por meio das intervenções artístico-pedagógicas registradas no documentário, buscamos estimular a construção de uma proposta educacional consciente da condição humana de sujeitos protagonistas em um permanente movimento de vir-a-ser, em uma constante reinvenção de si, a partir dos encontros com o mundo e com os outros (Freire, 2020).

Metodologia

A produção do minidocumentário estruturou-se por meio de uma pesquisa de campo, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-intervenção (Rocha & Aguiar, 2003; Passos & Barros, 2009). Compreendemos a intervenção como um dispositivo de transformação, uma vez que não visa à mudança imediata da ação, sendo esta consequência do processo de construção. Assumir a pesquisa-intervenção, significa “a busca por investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (Rocha & Aguiar, 2003, p. 66).

Mergulhamos na experiência (Larrosa, 2002), não havendo garantias ou referências exteriores. O ponto de apoio foi a experiência entendida como um saber que emerge do fazer, que direciona o trabalho “do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o "caminho" metodológico” (Passos & Barros, 2009, p. 18).

Nesse contexto, os encontros foram mediados por atividades artístico-pedagógicas construídas coletivamente a partir das sugestões das idosas, das crianças e das professoras. Essa proposta buscou fomentar a participação de todos. As atividades desenvolvidas foram sessões de Biodanza, de plantio, de contação de história, de construção de autorretratos e de desenhos livres, as quais tinham duração de uma hora.

As filmagens foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2024, com a participação da investigadora, das duas turmas do último ano do pré-escolar, de uma unidade de Pré-escola da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, totalizando 40 crianças e das 11 senhoras

idosas da Instituição de Longa Permanência, também situada na cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Participaram também, as quatro professoras das turmas e os professores que realizaram as intervenções artísticas e pedagógicas (Biodanza e plantio).

Ademais, tivemos a participação dos estudantes da graduação do Departamento de Estudos Culturais e Mídias da UFF, os quais, sob orientação do professor André Queirós, foram responsáveis pela captação dos registros audiovisuais por meio de câmeras e dispositivos móveis. A edição do documentário foi também realizada pelos estudantes com a supervisão da investigadora.

Resultados e discussão

Os encontros intergeracionais proporcionaram vivências carregadas de sentido que foram registradas na proposta da arte audiovisual. As atividades artístico-pedagógicas possibilitaram que idosas e crianças compartilhassem gestos, afetos e memórias. A fronteira entre a infância e a velhice deixou de ser limite para se converter em campo de criação coletiva, onde o visível e o invisível se entrelaçaram.

Os encontros, por meio de todas as partilhas estabelecidas em falas, gestos, olhares possibilitaram momentos de afetividade e empatia. Esses momentos podem ter sido significativos para as crianças e para as idosas, ao possibilitarem a compreensão das crianças sobre o envelhecimento como parte natural do ciclo da vida, rompendo preconceitos em relação à velhice. (Beauvoir, 1970; Elias, 2001).

Dentre as atividades, destacamos a sessão de Biodanza. Sob o ritmo das melodias e o movimento dos corpos, as barreiras entre gerações foram dissolvidas. Presenciamos o resgate da união e integração (Azambuja, 1998). Crianças e idosas se encontraram não apenas no espaço físico, mas em um campo de emoções compartilhadas, em que o olhar, o toque e o gesto se manifestaram em todo o poder das múltiplas linguagens.

Inspirada nos princípios da Biodanza, a experiência resgatou o que há de mais significativo: o vínculo humano, a expressão da identidade e o encontro com a alegria de estar vivo, mostrando que, na dança da vida, todos têm um lugar único, singular, indispensável.

Os encontros proporcionaram a percepção da força do tempo vivido nos movimentos das idosas, a renovação da vida que continua. Criamos um espaço-tempo de possibilidades de reconhecimento mútuo a partir das mãos que se tocaram, das histórias, distantes no tempo *chronos*, que se aproximaram em um tempo *aion*, da intensidade da experiência.

Para as idosas, levamos a possibilidade de partilhar suas histórias, memórias e experiências com as crianças, ressignificando o seu papel na sociedade, reafirmando sua sabedoria e a importância que carregam na teia da vida.

As experiências revelaram que o tempo vivido pode ser ponte, e não barreira. Inspirado nos valores civilizatórios, como circularidade, corporeidade, musicalidade, resgate da ancestralidade, da memória e da ludicidade (Brandão & Trindade, 2010), o minidocumentário retrata como a proposta de uma educação intergeracional se consolida como uma abordagem pedagógica, em que cada sujeito tem um lugar legítimo no processo educativo (Freire, 2018).

São esses preceitos que pretendemos fomentar com a proposta de uma educação que compreenda e valorize o processo de envelhecimento desde a educação infantil. Dessa forma, o minidocumentário contribuiu para consolidar o valor da educação intergeracional na perspectiva gerontológica desde a primeira infância ao evidenciar que as diferentes propostas artísticas-pedagógicas, enquanto mediação, registo, partilha e experiência estética, podem atuar como território de libertação de estereótipos etários e de construção de vínculos inclusivos. Os resultados obtidos reafirmam nossa hipótese sobre a urgência da implementação de políticas públicas que promovam a intergeracionalidade de forma efetiva. Não apenas em efemérides.

Considerações

O individualismo, a independência, a competição são algumas das características dos sujeitos contemporâneos organizados em um modo de vida segundo a lógica capitalista neoliberal. Muito raras são as situações em que as pessoas percebem a interdependência, sobretudo entre as gerações.

O projeto demonstrou que aproximar infâncias e velhices em uma proposta artístico-pedagógica, portanto, é também um gesto ético, estético e epistêmico de resistência à lógica vigente e resgate de valores civilizatórios. A intervenção demonstrou o fortalecimento dos

laços e tornou visível o valor de cada idade e das partilhas entre elas.

Esperançamos, freirianamente, que esse ato lance sementes para subversão ao sistema, fertilize o solo para as outras formas de existir, sustentadas por relações mais éticas, sensíveis e integradora de diferentes gerações, incluindo-as todas em suas especificidades e possibilidades de (con)vivência lúdica, artística, poética e amorosa.

Referências

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2ª ed., D. Flaksman, Trad.). Zahar. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/313779542_Historia_Social_da_crianca_e_da_familia
- Arroyo, M. G. (2008). A infância interroga a pedagogia. In M. J. Sarmiento & M. C. S. Gouvea (Orgs.), *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 119–140). Vozes.
- Arroyo, M. G. (2012). O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In J. Moll et al. (Orgs.), *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 33–45). Penso. Disponível em <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/8/pdf/00184729.pdf>
- Azambuja, T. de. (1998). Biodanza para terceira idade. *Textos sobre Envelhecimento*, 1(1), 73–81. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNATI. Disponível em <https://www.rbgg.com.br/arquivos/edicoes/TSE%204-7.pdf#page=73>
- Beauvoir, S. de. (1970). *A velhice: A realidade incômoda* (Droits exclusifs pour la langue portugaise: Difusão Européia do Livro). Librairie Gallimard.
- Bosi, E. (2023). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. Companhia das Letras.
- Both, A., Pasqualotti, A., & Both, T. L. (2013). Gerontologia, longevidade e educação: Fundamentos, práticas e processos. In E. V. Freitas et al. (Orgs.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (3ª ed., pp. 2255–2270). Guanabara Koogan. Disponível em <https://framontmartins.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/tratado-de-geriatria-e-gerontologia-3c2aa-ed.pdf>
- Brandão, A. P., & Trindade, A. L. (Orgs.). (2010). *Modos de brincar: Caderno de atividades, saberes e fazeres*. A Cor da Cultura. Disponível em: <https://petpedufba.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/modosbrincar-web-corrigida.pdf>
- Brasil. (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (Coordenação de Edições Técnicas, Senado Federal). Brasília. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Cachioni, M., & Palma, L. S. (2006). Educação permanente: Perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e idoso. In E. V. Freitas et al. (Orgs.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (2ª ed.). Guanabara Koogan. Disponível em https://www.academia.edu/37727830/Educação_Permanente_como_perspectiva_para_o_trabalho_educacional_com_o_adulto_maduro_e_o_idoso

- Elias, N. (2001). *A solidão dos moribundos: Seguido de envelhecer e morrer* (P. Dentzien, Trad.). Zahar.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. Disponível em <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Pedagogia-do-Oprimido-Manuscrito.pdf>
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (66ª ed.). Paz e Terra.
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: A importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 147–160. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20–28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Netto, M. P. (2013). O estudo da velhice: Histórico, definição do campo e termos básicos. In E. V. Freitas & L. Py (Orgs.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (3ª ed., pp. 62–75). Guanabara Koogan. Disponível em <https://ftramontmartins.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/tratado-de-geriatria-e-gerontologia-3c2aa-ed.pdf>
- Passos, E., & Barros, R. B. de. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In E. Barros, V. Kastrup, & L. da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17–31). Sulina.
- Rocha, M. L. da, & Aguiar, K. F. de. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 76–85. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>
- Souza, J. S. de, & Braz, R. M. M. (2023). Marcos históricos e dispositivos legais para a inclusão das pessoas idosas em uma sociedade em transformação. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 12(1), 1–20. <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6659>

Resistência Mandiga: um diálogo poético

Manuel Fortes

UniCV

email: naisslima@gmail.com

Resumo

RESISTÊNCIA MANDINGA é uma mostra de Naiss e Bia, que busca nas expressões das Mandingas um diálogo poético, a partir da técnica de Batik.

Mandinga é uma figura humana: guerreiro, trajado com saias feitas de cordas de sisal, búzios nos pés e lanças nas mãos, pintado nos seus corpos mulatos, brancos, e negros com tinta, carvão, e outras materiais, que lhes escurecem a pele. Antigamente eram acompanhados por uma música alegre e bem sincopada por músicos mascarados tocando violões, cavaquinhos, banjos, tambores, garrafas e toda a espécie de percussão que as suas fantasias concebem do

nada, ou do quase nada, radiantes vão pelas ruas num cortejo “grotesco” anunciando que o carnaval chegou porque são eles que iniciam e terminam o Carnaval. Atualmente arrastam multidões, utilizam diversos instrumentos musicais tais como: repinique, surdo, caixa, chocalho, ferrinho e instrumentos de sopro.

PROJETO ARTÍSTICO:

Miguel Tela

Luís Miguel Fernandes

Hora: 15h00

Apresentação > Daniel Tavares

Local > Auditório ESEVC

Resumo

Luís Miguel Gomes Fernandes, sob o nome artístico Miguel Tela, apresentou o seu projeto musical original, caracterizado por composições em português que cruzam influências do rock, jazz, fado e blues, com uma sonoridade pessoal e autêntica. O artista, licenciado em Ensino de Biologia e Geologia pela Universidade do Minho e mestre em Som e Imagem (Sound Design) pela Universidade Católica do Porto, alia a sua formação técnica à experiência artística, resultando em obras de elevada qualidade estética e sonora.

A apresentação destacou os três álbuns já editados — *Embriaguez*, *Encontro* e *Live Session na Casa da Cultura de Ponte da Barca*.

- *Embriaguez* (2017) nasce como projeto de mestrado e inspira-se na poesia de Nurmi Rocha, combinando instrumentos acústicos e elétricos numa fusão entre o tradicional e o contemporâneo.
- *Encontro* (2020) foi concebido durante o confinamento, com produção integral do artista, explorando uma sonoridade pop/rock mais luminosa e positiva.
- *Live Session na Casa da Cultura de Ponte da Barca* (2021) resulta de um concerto gravado ao vivo, sem overdubs, evidenciando a autenticidade performativa do projeto.

Com este percurso, Miguel Tela afirma-se como uma voz singular na música portuguesa contemporânea, unindo composição, produção e design sonoro numa linguagem coerente e emocionalmente rica.

Nota Biográfica



Luís Miguel Gomes Fernandes é licenciado em Ensino de Biologia e Geologia pela Universidade do Minho, formação que complementa uma sólida e multifacetada carreira na música, composição e *sound design*. A sua jornada musical teve início aos 6 anos, estudando guitarra na escola Lá Mi Ré, em Arcos de Valdevez. Aos 17 anos, iniciou a sua profissionalização, integrando diversos grupos de animação e desenvolvendo as suas primeiras experiências de palco. A busca por aprofundar os seus conhecimentos levou-o a frequentar a escola Flauta de Hamelin, em Braga, e, posteriormente, o Conservatório Regional de Famalicão (CCM), na classe do Professor Óscar Flecha. Em 2017, concluiu o Mestrado em Som e Imagem, especialização em *Sound Design*, na Escola Superior de Artes da Universidade Católica do Porto, consolidando a ponte entre a sua prática musical e as competências técnicas de produção áudio. Como músico, compositor e arranjador, tem uma vasta obra editada e produzida. É autor de projetos de música infantojuvenil ("Conta a Canção I" e "Conta a Canção II"), teatro musical ("O Bar das Luzes", "O Grande Homem", "Pai Natal Onde Estás?") e obras encomendadas, como "ReEncontros" (no âmbito das comemorações dos 500 anos do foral de Arcos de Valdevez) e "Pessoas de Fernando". A sua versatilidade estende-se à realização de diversos arranjos para orquestra e *big band*. Sob o nome artístico Miguel Tela, editou os trabalhos "Embriaguez", "Encontro" e "Live Session na Casa da Cultura de Ponte da Barca", encontrando-se atualmente a gravar o seu novo álbum. Na qualidade de produtor e *sound designer*, colaborou em diversas produções cinematográficas, incluindo os documentários "O Caminho Português" e "Lutra", bem como as curtas-metragens "O Regresso", "A Casa da Minha Avó" e "Epopéia de um Pescador". Destaca-se ainda a realização de diversos filmes imersivos para o Fulldome do Centro de Ciência Viva dos Arcos, com produção de som em 7.1, demonstrando a sua especialização em formatos de áudio avançados e multicanais.

PERFORMANCE SONORA E VISUAL

as if the place is the sole consciousness

Frederico Dinis

Research Institute in Design, Media and Culture (ID+)
email: fredericodinis@ese.ipvc.pt

Hora: 15h30
Apresentação > Raquel Rato
Local > Auditório ESEVC

Resumo

At the point where the ocean meets the city, a poetic act emerges - a sensory journey through Casablanca, where the setting is not merely a backdrop, but a living, pulsating presence endowed with consciousness. Between light and water, the murmur of voices and the silence of surfaces, the city breathes, observes and meets your gaze. Casablanca does not present itself as a landscape to be represented; rather, it presents itself as a consciousness that inhabits and transforms - an entity that thinks through its people, its places, and its light. The city becomes an organic intelligence driven by daily gestures and invisible breaths where the human and the urban merge into a single vibration. Every wall echoes, every shadow carries a memory and every glance reflects the imprint of an encounter. Its light - white, sharp and mutable - reveals itself as a substance of thought, flowing between the concrete and the ethereal, and between the lived moment and that which remains suspended. The city thinks itself through those who walk within it, creating an ever-changing tapestry of presences, a language made of wind, sound, and dust. Walking through its labyrinthine streets is a ritual of immersion, an act of communion with its internal movement. The sea breeze blends with the scent of fresh mint and the sounds of the markets to compose a symphony of presence, where each moment becomes living material for creation. Sitting between reality and imagination, gesture and echo, the place offers an immersion into the city as a sensory and meditative experience where boundaries dissolve and the act of creation merges with belonging. Here, Casablanca is not just a city; it is a memory in motion, a body expanding, a consciousness that, for a moment, merges with that of the observer.

Nota Biográfica



Frederico Dinis is an Invited Adjunct Teacher at ESE-IPVC and a Research Fellow at the Research Institute in Design, Media, and Culture (ID+). He is also an affiliated scholar with the Centre for the Study of Storytelling, Experientiality, and Memory (SELMA) at the University of Turku (Finland) and the Laboratoire International de Recherches en Arts (LIRA) at Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France). He holds a PhD in Art Studies - Arts/Drama and Performance Studies from the University of Coimbra. He also completed a postdoctoral research fellowship in Sociology at the Faculty of Arts and Humanities, University of Porto (Portugal).

As an artist-researcher, his site-specific research analyses the role of memory in shaping individual and collective identities.

Conversa com o artista Rui Carvalho sobre Exposição “Instante de desorientação” (4)

Loja 19 Mercado Municipal Viana do Castelo
Apresentação > Susana Camanho
Local > Loja 19 Mercado Municipal Viana do Castelo
Hora: 16h30



Resumo

A exposição “Instante de desorientação” traz à superfície a vida sedimentada na cave do Mercado Municipal de Viana do Castelo, num trabalho fotográfico realizado por Rui Carvalho ao longo de 2025, com a colaboração de alguns alunos da licenciatura em Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas da ESE-IPVC. Tal como o chiffonnier de Walter Benjamin que, enquanto

a cidade dormia, vasculhava os detritos e recolhia os desperdícios do mundo industrial, Rui Carvalho procura nas sombras da cave, nas ruínas, no que fica nas margens de um mundo em constante aceleração, vestígios, fragmentos de uma vida esquecida. Na cave deste edifício, antigo depósito de cereais convertido em mercado, habita toda a espécie de resíduos, restos ali depositados quando parte do Horto Municipal deu lugar a uma Casa Mortuária. Neste lugar subterrâneo, entre paletes, embalagens, caixotes ou velhas pastas de arquivo, Rui Carvalho mergulha no que chama “depósito de taras do consumo pós-industrial”. Rui refere, ainda, frequentemente, a epidemia de interrupções à “conquista da atenção”. Como nos podemos orientar num mundo de shocks e desatenção permanente? Na grande metrópole do séc. XIX, Edgar Allan Poe e Baudelaire alimentavam-se dessa experiência eletrizante, cortante, para falar dos horrores da vida moderna, das angústias do “homem da multidão”, de auréolas trituradas no tráfego ou de alguém que se perde de vista na grande massa urbana. Shocks vividos também no âmbito doméstico, que não estava imune ao longo braço da indústria. Benjamin lembra que a invenção dos fósforos fez com que entrasse em cena uma série de inovações que substituíam uma sucessão complexa de operações por uma manipulação abrupta; nos aparelhos telefónicos, de girar a manivela passou-se a levantar o receptor; na fotografia, é suficiente pressionar com um dedo para fixar um acontecimento por um tempo ilimitado, para conferir ao instante “um shock póstumo”. Os modos de comportamento alteram-se, a relação com os objetos transforma-se, os gestos condensam-se num instante e a experiência é triturada na vivência do shock. Do clique no comando da TV, proto-ilusão de que tomamos as rédeas das “nossas” escolhas, ao clique no écran do telemóvel ou tablet, tudo nos parece abstrair do tempo e lugar que habitamos, contrariando o próprio princípio de conexão. No “instante de desorientação”, fora do brilho das mercadorias e dos écrans, o que nos rodeia “parece tão vago como opressivo na sua materialidade gasta pelo tempo, no seu peso, na sua vulnerabilidade à delapidação, e também na sua inflexível resistência a que o afastemos com um clique súbito”⁶. Desta “materialidade gasta pelo tempo”, deste mundo de desperdícios, emergem figuras da recuperação e da montagem. Nesta exposição, Rui Carvalho torna-se um fotógrafo chiffonnier, que habita a face mais inquietante da cidade, que tropeça, esquadrinha, recolhe e coleciona o que rejeitamos, juntando os escombros e os resíduos aparentemente inúteis que, “entre as maxilas da deusa indústria” (Baudelaire), ganham uma nova forma. E os

⁶ Crary, J. (2018). 24/7 O capitalismo tardio e os fins do sono. Antígona, p. 95 (citado por Rui Carvalho).

objetos descartados da cave parecem despertar da sua longa letargia. Há vultos, monitores, teclados, cartões e caixas de ferramentas, velas, esponjas, canos, cabos e cavaletes. Há mais, sempre mais. Há pastas que se abrem e uma escrita que devemos decifrar.

Susana Camanho

Instante de desorientação é uma exposição de Rui Carvalho, patente no Mercado Municipal de Viana do Castelo de 17 de setembro a 7 de novembro de 2025. Inclui as seguintes fotografias: crescer, instante de desorientação, ficar, infraestrutura e performance. Compreende, ainda, as seguintes séries: fantas (8 fotografias), encenado (2), sair (6), mercadoria (2), procurar (8) e ressonância (3).

Nota Biográfica



Rui Carvalho (Matosinhos, 1952) é licenciado em Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas (APTA), pela ESE-IPVC e mestre em Psicologia pela Universidade do Porto. Tendo frequentado o Atelier Rui Pinto, durante três anos (2011-2013), integra, desde 2021, o coletivo artístico Girarte, de Viana do Castelo. Tem participado em exposições individuais e coletivas, destacando-se as mais recentes: Arte na Leira - 21ª Ed. 2019; Arte na Leira - 23ª Ed. 2021; XXIII Bienal Artes Avante, 2023; XXIV Bienal Artes Avante, 2025; XV Bienal de Pintura do Eixo Atlântico, 2025. Tem vindo a participar em projetos sociais e artísticos, entre os quais o projeto de intervenção social e artística na natureza "Por um galho", promovido pelo Grupo de Ação e Solidariedade Social de Antas - GRASSA. Participou ainda, em 2025, na exposição "Cá Entre Nós", na Loja 19 do Mercado Municipal de Viana do Castelo, integrada num projeto de curadoria de APTA, da ESE-IPVC.

Curadoria

Susana Camanho

Produção

Helder Dias, Susana Camanho

Agradecimentos

CMVC | Vereadora Carlota Borges | Ângela Martins | Blake Faria | Carolina Costa | Ivo Barbosa |

Mercado Municipal de Viana do Castelo | Comerciantes do Mercado Municipal de Viana do Castelo

1) Representação da Fronteiras na Literatura Infantojuvenil

Dias: 06.11.2025

Hora: 16h40

Local > Biblioteca Infanto-Juvenil

Lúcia Barros

Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação; Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto da Educação da Universidade do Minho (CIEC-UM)

email: luciabarros@ese.ipvc.pt

Resumo

Falar de fronteira(s) em contexto literário é experimentar travessias, explorar cartografias e cruzar territórios que não se esgotam em mapas geográficos. Tendo por base um corpus de literatura de potencial receção leitora infantil, neste workshop serão analisadas diferentes representações do conceito de fronteira na literatura, à luz da questão que dá título a este encontro: fronteiras (in)visíveis. Dos limites da interpretação aos limites da própria ficção, com a alteridade como fio condutor, propomo-nos refletir sobre o lugar da literatura, com especial foco nas especificidades da literatura para a(s) infância(s), enquanto espaço de liberdade, de questionamento, de interrogação do mundo e de encontro com o Outro.

Privilegiando uma abordagem dialógica e cruzando diferentes olhares sobre o o livro enquanto objeto artístico, são objetivos desta ação descobrir e explorar a vastidão do território que é hoje a literatura de potencial receção leitora infantil; refletir sobre a variedade de temáticas que emergem da atual publicação literária para a infância; e experimentar percursos criadores cruzando diferentes representações de fronteira na literatura.

Palavras-chave: literatura infantil, fronteira(s), questionamento, alteridade

Introdução

Falar de fronteira(s) em contexto literário é experimentar travessias, explorar cartografias e cruzar territórios que não se esgotam em mapas geográficos. A literatura de potencial receção leitora infantil afigura-se, dentro deste sistema semiótico, como lugar particularmente privilegiado para observação e exploração das múltiplas representações do conceito de fronteira. À luz da temática que dá título ao 20.º encontro internacional das artes da Escola

Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, *Fronteiras (In)visíveis, a arte enquanto território livre de expressão e encontro*, procuraremos refletir sobre algumas dessas representações. Tendo por base um *corpus* literário representativo de algumas das tendências da atual produção editorial para a infância, abordaremos a fronteira sob três prismas: concetual (1), artístico e modelizador (2), e temático (3). Ao nível concetual, centraremos a reflexão nas questões da ficcionalidade e do destinatário (preferencial); materialidade, discursos e linguagem são aspetos que afloraremos ao nível artístico e modelizador; representações de temas fraturantes na literatura de potencial receção leitora infantil darão forma a uma breve aproximação ao nível temático. Ainda que de modo muito superficial, propomo-nos tecer algumas considerações sobre o tema, na expectativa de podermos contribuir para uma discussão que se pretende mais alargada.

(1) Fronteiras concetuais

Aquilo que comumente designamos por Literatura Infantil engloba um vasto leque de registos e produtos, que se destinam a um público igualmente amplo. Efetivamente, as questões da legitimação e canonização da literatura para a infância e juventude vêm ocupando muitos investigadores na área, com particular expressão, sobretudo no nosso país, na última década do século XX e primeira do século XXI⁷. Fronteiras e periferias são conceitos recorrentes nestes trabalhos. O que é literatura? O que distingue um texto literário de um não literário? Se estas questões podem gerar controvérsia na literatura dita para adultos, a discussão intensifica-se quando o território é a literatura para a infância, sobretudo num momento em que assistimos a um exponencial crescimento deste segmento de mercado editorial, que faz conviver em formatos similares publicações literárias de elevada qualidade estética com outras de índole marcadamente comercial. Referimo-nos, neste contexto, quer a livros baseados em videojogos, super-heróis ou séries televisivas, quer a publicações que se assemelham a “autoajuda” para crianças, como por exemplo, as que exploram, de forma explícita, as emoções.

⁷ Não sendo este o lugar para aprofundar estas questões, destacamos, apenas a título de exemplo, o trabalho de Zohar Shavit (1986) e Even-Zohar (1990) no panorama internacional, de Aguiar e Silva (1981) e Ramos (2012), em Portugal.

Na nossa prática de formação e mediação leitora, sobretudo junto de educadores, professores e famílias, esta questão é, habitualmente, abordada partindo do conto Onde está a felicidade, que integra a obra *O Senhor do seu nariz e Outras Histórias* (Magalhães & Faria, 2006), um conto que recupera um *tópoi* recorrente na literatura, a demanda humana em busca da felicidade, através de uma viagem circular, com regresso ao ponto de partida, como tão bem ilustra Afonso Cruz (2019) em *Jalan Jalan*.⁸ A partir deste texto, despoleta-se uma interessante reflexão em torno do conceito de literatura infantil: o conto, integrando uma publicação para a infância, revela-se particularmente inquietante para o adulto, funcionando como uma espécie de grelha interpretativa da sua própria vida. O estabelecimento de fronteiras etárias no que respeita à receção de textos desta natureza apresenta-se, então, como uma tarefa difícil, ou até impossível. Paralelamente, levantam-se ainda questões que se prendem com a própria fronteira entre infância e idade adulta, fronteiras que se movem conforme as épocas, as geografias e as experiências de cada infância. Obras como *Endireita-te* ou *Piolha*, ambas de Courgeon (2020; 2023) assim como *Rosa Branca* (Gallaz & Innocenti, 2018) e *Allumette* (Ungerer, 2017), apresentam-nos infâncias de diferentes pontos do globo, distintas épocas históricas e realidades sociais diversas, diluindo as fronteiras das e entre as infâncias. À luz destas questões, ousaríamos dizer que a Literatura Infantil é, porventura, a mais democrática de todas, uma vez que é para todos, afigurando-se, portanto, como o território livre por excelência. Ainda no que às fronteiras concetuais diz respeito, merece um apontamento a questão da ficção. Dentro do protocolo de ficcionalidade a que obedece a literatura (Eco, 1995), é interessante verificar a elaboração e evolução ficcional dos textos de potencial receção infantil. Tomando como exemplo o clássico de Carroll (2001), *Alice no país das maravilhas*, publicado pela primeira vez em 1965, assistimos logo no primeiro capítulo, a uma intensa elaboração ficcional, que além de evoluir rapidamente da verosimilhança para o *nonsense*, produz a manipulação de elementos como o tempo, numa espécie de convocação de Cronos e Kairos, questionando, através da metaficção, um conjunto de convenções sociais e ideológicas. Este clássico rompeu, aliás, uma série de fronteiras no que às concepções da época em relação aos textos para crianças diz respeito, destacando-se, para gáudio do público jovem, o abandono da moral explícita em favor de um subtil, mas constante, questionamento. Ultrapassada esta fronteira, a literatura para a infância abre-se a um novo universo de mundos

⁸ Destacamos, a este propósito, o capítulo Ouroboros (Cruz, 2019) onde o autor percorre um conjunto de textos da literatura universal, onde este topos se repete, vestindo diferentes roupagens.

possíveis. Em Portugal encontramos os primeiros ecos de Carroll em Virgínia de Castro Almeida (1874-1945), na sua obra *As Aventuras de Dona Redonda* (Almeida, 1971) e, inequívoca e expressivamente, na globalidade da obra de Manuel António Pina (1943-2012).

Enquanto arte, e universo de mundos possíveis, a literatura de potencial receção infantil apresenta-se, efetivamente, como território de transgressão, característica herdada dos contos populares da tradição oral – recordemos, por exemplo, que é a desobediência de *Cinderela* à fada madrinha, na versão de Charles Perrault⁹, que conduz a personagem ao prémio, uma transgressão que dilui a fronteira entre o impossível e o possível.

E para a interpretação? Haverá fronteiras? Os caminhos da leitura literária são insondáveis, e nunca sabemos onde é que um livro pode levar um leitor. Nas especificidades que caracterizam a publicação literária para a infância, os limites da interpretação (Eco, 1990) veem-se, consideravelmente expandidos, questão que procuraremos ilustrar no ponto seguinte.

(2) Fronteiras artísticas e modelizadoras

Enquanto território de intertextualidade (Kristeva, 1969), a literatura afigura-se como espaço dialógico privilegiado, que se amplia nas especificidades da literatura de potencial receção leitora infantil, nomeadamente no que respeita à sua materialidade, à crescente expressão da componente pictórica, ou à presença de diferentes intencionalidades comunicativas, apenas para referirmos algumas das particularidades que caracterizam este segmento editorial. Começemos pela materialidade do livro, enquanto artefacto e produto estético. A crescente aposta editorial para a infância e juventude em livros-objeto, acompanhada pela igualmente crescente investigação na área (Martins, 2018; Ramos, 2017), indicia a importância da diluição de fronteiras físicas, aqui expressas ao nível da dimensionalidade do livro enquanto objeto. Não nos deteremos sobre as diferentes categorias do livro-objeto, questão, aliás, explorada pelos autores referidos, mas antes em aspetos como a materialidade, os peritextos ou a ilustração, onde outras fronteiras se diluem, como por exemplo a fronteira entre a produção e a receção. São vários os registos onde podemos observar a abertura dos bastidores da produção ao público leitor, onde processo e produto convivem numa espécie de simbiose mutualista. Tomemos como exemplo os livros da editora Akiara Books¹⁰, que concretizam a

⁹ Entre as múltiplas versões deste conto popular, imortalizado pelo francês Charles Perrault no século XVII, sugerimos, pela qualidade das ilustrações, o trabalho de Perrault & Innocenti (2012), publicado pela Gato na Lua.

¹⁰ Cf <https://akiarabooks.com/pt/>

proximidade entre autor e leitor através da inclusão de peritextos contendo apresentações biográficas na primeira pessoa, acompanhadas de fotografia; de posfácios explicativos da intenção autoral; de manifestos que corporizam a filosofia da editora; e em algumas coleções em particular, como é o caso da coleção Akipoeta, através da transparência do processo de costura do livro, cujas linhas, pontos e remates se encontram visíveis na lombada. São aspetos que nos parecem evidenciar claramente um esbatimento de fronteiras entre a produção e a receção. Esta opção poderá resultar na ampliação de possibilidades interpretativas, na medida em que convoca para o texto um conjunto de intertextos paralelos, pressupondo, porém, em nosso entender, um leitor competente ou um mediador bem formado. Ainda na linha da diluição de fronteiras entre a produção e a receção, merecem um apontamento os livros da australiana Sophie Blackall¹¹, que se fazem acompanhar de peritextos finais de índole informativo, dando a conhecer ao leitor a motivação factual para a criação ficcional, constituindo um aporte interessante ao nível do conhecimento enciclopédico, que contribui, por sua vez, para o enriquecimento da experiência literária. É notória, nesta autora, uma evolução da intencionalidade comunicativa dos seus peritextos. Enquanto em *Olá, Farol!* (Blackall, 2020), a autora reserva as guardas finais para um texto informativo, com dados históricos, sobre os faróis e os faroleiros, em *Casa de Família* (Blackall, 2024), última obra publicada, à data, em Portugal, a autora apresenta um relato na primeira pessoa do episódio que motivou a criação da obra, que ilustra com fotografias de elementos reais mencionados e utilizados durante o processo criativo, incluindo uma de si própria no mesmo contexto, elementos que se estendem entre a ficha técnica, a folha de rosto e as guardas finais. Ao longo da nossa prática de mediação leitora, vimos constatando o quanto esta opção agrada a leitores de todas as idades. A nosso ver, pela proximidade que estes elementos sugerem. A literatura de potencial receção leitora infantil é, pois, território, por excelência para o esbatimento de fronteiras, contribuindo para o efeito o cunho experimental que caracteriza a arte. Aguiar e Silva (1981) referiu-se à literatura infantil como laboratório linguístico, aspeto que observamos tanto em publicações dedicadas à primeira infância, inspiradas na literatura oral, de que são exemplo as reescritas dos contos populares portugueses¹², como em obras de autores

¹¹ À data, encontram-se publicadas em Portugal três obras da autora: *Olá, Farol!* (Blackall, 2020); *Se algum dia vieres à Terra* (Blackall, 2021) e *Casa de Família* (Blackall, 2024).

¹² A título de exemplo, veja-se *O coelhinho Branco* (Ballesteros & Villán, 2010), inspirado no conto popular português com o mesmo nome, onde o jogo linguístico à volta da palavra cabra – cabra cabrês, cabressa, cabracha, cabraz, cabriso, confere ludicidade e humor ao texto.

consagrados, de que é exemplo Mia Couto¹³. As palavras resultantes da manipulação linguística de certos vocábulos, apenas possível em território artístico, conferem um toque ora lúdico, ora poético aos textos. A crescente aposta em textos bilingues também nos parece contribuir para o esbatimento de fronteiras na literatura para a infância, promovendo não só o diálogo linguístico, como intercultural ou até inter-religioso, como acontece, por exemplo, em *O Jardim de Babai* (Sadat, 2013), uma obra que apresenta duas possibilidades narrativas atendendo às diferenças linguísticas que caracterizam as duas línguas presentes: o português e o hebraico. No que ao diálogo entre artes diz respeito, abundam trabalhos onde cinema, pintura, teatro, música e literatura se juntam, dando lugar a interessantes produtos estéticos. Se em algumas obras se destaca o diálogo da literatura com apenas uma outra forma de arte, como é o caso da coleção Arte e música da editora kalandraka¹⁴, que privilegia a música, ou da obra *Papagaio de Monsieur Hulot* (Merveille, 2012), que faz sobressair a sétima arte, outras há em que dialogam várias artes, é o caso do premiado álbum de Catarina Sobral (2014), *O meu avô*, um trabalho que convoca, através de sugestões mais ou menos explícitas, as obras cinematográficas *Mon Oncle*, de Jaques Tati (1958), e *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin (1937), que convivem com *Retrato de Fernando Pessoa*, de Almada Negreiros (1964) e *Déjeuner sur l'herbe*, de Édouard Manet (1962-1963), fazendo ecoar o universo da pintura, e ainda com a obra literária de Pessoa, *Cartas de amor a Ofélia Queiroz*¹⁵. Em relação ao teatro, encontramos um interessante diálogo na obra *Na fila para a Arca* (Papatheodoulou & Samartzis, 2021), trabalho que convoca também outros textos literários, indiciados logo no título. Este diálogo amplia-se mais ainda se atendermos às técnicas de ilustração que encontramos hoje na literatura para a infância, questão que poderemos abordar em futuras reflexões.

No que respeita à ilustração, gostaríamos, ainda assim, de referir o seu importante papel na ampliação das possibilidades interpretativas, quer ao nível da construção narrativa, quer de sentidos. Encontramos, por exemplo, álbuns narrativos onde texto verbal e texto icónico dialogam de tal forma que apenas é possível construir sentido acedendo às duas linguagens, como acontece, por exemplo, em *Um presente diferente* (Azcona & Osuna, 2011) ou em *Rosto da avó* (Ciraolo, 2017), trabalhos em que a ilustração desempenha o papel de resposta

¹³ No caso da publicação do autor para a infância, atente-se, por exemplo, na obra *O gato e o escuro* (Couto, 2001) onde as palavras criadas conferem um cunho poético ao texto: a palavra *despersianar* é usada para designar a lenta abertura das pálpebras do gato.

¹⁴ Cf <https://kalandraka.com/catalog/category/view/s/musica/id/39/>

¹⁵ Estes textos, escritos entre 1919 e 1935, vêm conhecendo publicações diversas. Em 2012, a editora Assírio & Alvim publicou, no mesmo volume, as cartas de Fernando Pessoa e as de Ofélia Queiroz.

às questões levantadas pelo texto verbal. A componente pictórica desempenha, todavia, outras funções, como apresentar possibilidades narrativas paralelas, como podemos encontrar em *Croco* (Aliaga & Chiba, 2010) ou em *Chocolata* (Núñez & Bansch, 2007); ou ainda enriquecer o repertório literário do leitor, aproveitando para integrar representações de outras obras para a infância publicadas na mesma editora, que encontramos em trabalhos da OQO como o já referido *Chocolata*, mas também da Kalandraka, como *Os três porquinhos* (Ballesteros & Somá, 2017).

(3) Fronteiras temáticas

A terminar, gostaríamos de deixar um breve apontamento sobre algumas das principais representações de fronteira, que a literatura de potencial receção leitora infantil torna visíveis (ou invisíveis) através do tratamento ao nível temático. Estas representações atravessam questões emergentes, como conflitos bélicos e migrações forçadas, estendendo-se a problemáticas sociais, como relações interculturais, intergeracionais, familiares ou de vizinhança. O incessante diálogo que se produz entre texto verbal e ilustração no caso específico da edição para a infância, para além de situar o leitor em contextos geográficos, históricos e sociais, como podemos ver em *Rosa Branca* (Galaz & Innocenti, 2018), obra que tematiza a segunda guerra mundial, ou em *O Autocarro de Rosa Parks* (Silei & Quarello, 2011), trabalho inspirado na revolta que deu origem ao fim da segregação racial nos autocarros nos EUA, é especialmente potenciador de questionamento. Tomemos como exemplo as obras *Uma longa viagem* (Chambers & Delicado, 2018) e *A Viagem* (Sanna, 2018), que apresentam a realidade das migrações forçadas, incorporando, através da ilustração, outras metáforas migratórias, como a das aves, que não têm de atravessar fronteiras. No que a problemáticas sociais diz respeito, o aguçar do olhar sobre si mesmo e sobre o Outro é um dos aspetos que parece sobressair. Conhecer para amar e amar para cuidar são máximas implícitas em obras como *O mundo num segundo* (Martins & Carvalho, 2013) e *Um e sete* (Rodari & Alemagna, 2024), especialmente representativas da diversidade cultural e social, e, no entanto, unificadoras no que à representação da essência humana diz respeito; *Os de cima e os de baixo* (Valdívia, 2009), *Daqui ninguém passa* (Martins & Carvalho, 2015) ou *O muro* (A. V. 2022) são trabalhos onde a diluição de fronteiras acontece de um modo quase físico, através da narrativa visual. Outras fronteiras, como o medo, a indiferença ou o preconceito são tematizadas em

obras como *O muro no meio do livro* (Agee, 2020), *Perto* (Colombo, 2008) ou *O meu vizinho é um cão* (Martins & Matoso, 2008), apenas a título de exemplo. A literatura de potencial recção leitora infantil afigura-se como um território privilegiado para o conhecimento, questionamento e esbatimento das muitas fronteiras que (nos) separam. Procuramos, através deste pequeno recorte, ainda que de modo muito superficial, pois, como referimos no início deste trabalho, o tema pede reflexão e discussão alargadas, levantar o véu das (quase) infinitas potencialidades da literatura para a infância ao nível da educação para a beleza, para o espanto, para a liberdade.

Referências bibliográficas

- A.V. (2022). *O Muro*. Porto editora.
- Agee, J. (2020). *O muro no meio do livro*. Nuvem de Letras.
- Aguiar e Silva, V. M. (1981), Nótula sobre o conceito de literatura infantil, in D. Guimarães de Sá, *A literatura infantil em Portugal. Achegas para a sua história* (catálogo bibliográfico e discográfico) (pp. 11- 15). Editorial Franciscana.
- Aliaga, R. & Chiba, M. (2010). *Croco*. OQO.
- Almeida, V. C. (1971), *As aventuras de Dona Redonda*. Clássica editora.
- Azcona, M. & Osuna, R. (2011). *Um presente diferente*. Kalandraka.
- Ballesteros, X. & Somà, M. (2017). *Os três porquinhos*. Kalandraka.
- Ballesteros, X. & Villán, O. (2010). *O Coelho Branco*. Kalandraka.
- Blackall, S. (2020). *Olá, Farol!*. Fábula.
- Blackall, S. (2021). *Se algum dia vieres à Terra*. Fábula.
- Blackall, S. (2024). *Casa de Família*. Fábula.
- Carroll, L. & Zwenger, L. (2001). *Alice no país das maravilhas*. Âmbar.
- Chambers, D. H. & Delicado, F. (2018). *Uma longa viagem*. Kalandraka.
- Ciraolo, S. (2017). O rosto da avó. Orfeu Negro.
- Colombo, N. (2008). *Perto*. Kalandraka.
- Curgeon, R. (2020) *Endireita-te*. Orfeu Negro.
- Curgeon, R. (2023) *Piolha*. Orfeu Negro.
- Couto, M. & Wojciechowska, D. (2001). *O Gato e o Escuro*. Caminho.
- Cruz, A. (2017). *Jalan, Jalan, Uma leitura do mundo*. Companhia das Letras.
- Eco, U. (1994). *Seis Passeios nos bosques da ficção*. Difel.
- Eco, U. (1992). *Os limites da Interpretação*. Difel.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Studies. The Literary System. *Poetics Today*. (pp. 9-26; 27-44)
- Gallaz, C. & Innocenti, R. (2018) *Rosa Branca*. Kalandraka.
- Kristeva, J. (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Éditions du Seuil.
- Magalhães, A. & Faria, M. (2006). Onde está a feicidade? In A. Magalhães & M. Faria, *O senhor do seu nariz e outras histórias*. Texto.
- Martins, D. M. (2021), *O lugar do livro-brinquedo na infância e na literatura: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios*. Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Martins, I. M. & Carvalho, B. (2013). *O mundo num segundo*. Planeta Tangerina.

Martins, I. M. & Carvalho, B. (2015). *Daqui ninguém passa*. Planeta Tangerina.

Martins, I. M. & Matoso, M. (2008). *O meu vizinho é um cão*. Planeta Tangerina.

Merveille, D. (2012). *O Papagaio de Monsieur Hulot*. Kalandraka.

Núñez, M. & Bansch, H. (2007). *Chocolata*. OQO.

Papatheodoulou, A. & Samartzi, I. (2021). *Na fila para a arca*. Kalandraka.

Pessoa, F. (2012). *Cartas de amor de Fernando Pessoa e Ofélia Queiroz*. Assírio & Alvim.

Perrault, C. & Innocenti, R. (2012). *Cinderela*. Gato na Lua.

Ramos, A. M. (2012). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Tropelias & Companhia.

Ramos, A. M. (Org.) (2017), *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropelias & Companhia.

Rodari, G. & Alemagna, B. (2024). *Um e sete*. Kalandraka.

Sadat, M. (2013). *O Jardim de Babai*. Bruáa.

Sanna, F. (2018). *A Viagem*. Fábula.

Silei, F. & Quarello, M. A. (2011). *O autocarro de Rosa Parks*. Dinalivro.

Sobral, C. (2014). *O meu avô*. Orfeu negro.

Ungerer, T. (2017). *Allumette*. Kalandraka.

Valdivia, P. (2009). *Os de cima e os de baixo*. Kalandraka.

Notas Bibliográfica



Lúcia Barros, Doutorada em Literatura para a Infância, é docente na ESE de Viana do Castelo, professora bibliotecária coordenadora no Agrupamento de Escolas António Feijó, e formadora de professores nas áreas da Educação Literária, Literatura para a Infância e Juventude, Escrita Criadora e Formação de Leitores e Mediadores, áreas onde desenvolve investigação e às quais se encontram ligadas várias publicações. Desde 2007 que concebe, coordena e dinamiza projetos de promoção da leitura em ambiente familiar, trabalho reconhecido, a nível nacional, com distinções e prémios diversos. Desde 2024/2025 integra a equipa que coordena o projeto LER fora da escola (RBE/EDULOG), sendo a responsável pela orientação docente e pela curadoria do Espaço dos Livros.

2) Abordagem Orff-Schulwerk e Educação ao Longo da Vida: Uma Proposta Prática e

Inclusiva em Música, Movimento e Dança

Dias: 06.11.2025

Hora: 16h40

Local > Sala Dança/Drama

João Cunha

INET - md | Universidade de Aveiro) / CITED | Instituto Politécnico de Bragança

email: jrcunha@ipb.pt

Perfil [ORCID](#)

Perfil [INET-md](#)

Resumo

A abordagem Orff-Schulwerk é uma abordagem pedagógico-musical ativa que une palavra, música e movimento / dança. Desenvolvida na segunda metade do século XX por Carl Orff e Gunild Keetman, esta abordagem encontra-se, na atualidade, presente em mais de 45 países dos 5 continentes. A filosofia de Carl Orff em relação à Educação Musical sempre privilegiou o trabalho prático. Todas as pessoas - crianças ou adultos - possuem “potencial musical”, mas necessitam de experienciar, agir, fruir, sentir e interagir (Kugler, 2011). Os processos de ensino/aprendizagem apoiam-se numa ampla variedade de recursos, entendendo o corpo humano como primeiro e principal instrumento de expressão e comunicação (Cunha, 2013). Com base nesta abordagem, o workshop propõe a vivência de conceitos musicais através da palavra, do canto, do movimento e da dança, como meio para despertar o “Eu Musical” (Cunha, 2015) de toda e qualquer Pessoa Humana. A partir de atividades práticas - facilmente replicáveis em contextos diversificados (da Educação Pré-Escolar às Universidades Seniores / Outras Instituições de Educação Formal, Não Formal e Informal) -, os participantes são convidados a estabelecer conexões entre múltiplas fontes, dimensões e parâmetros estético-artísticos centrais em Educação Artística ao longo da vida.

Nota Bibliográfica



João Cunha é Doutor (Ph.D.) em Música, pela Universidade de Aveiro, Mestre (M.Sc.) em Educação Musical, pela Universidade do Minho e Professor Especialista em Música, pelo Consórcio dos Institutos Politécnicos Portugueses. Adquiriu formação científico-pedagógica especializada de

elevado prestígio internacional em *Orff-Schulwerk* em mais de 15 países (Europa, América do Norte, América do Sul e Ásia), tendo sido bolseiro de destacadas instituições nacionais e internacionais. É Investigador Integrado no INET-md, Instituto de Etnomusicologia (Universidade de Aveiro) e Investigador Colaborador no CITeD (Instituto Politécnico de Bragança). Foi Coordenador Nacional (Portugal) da *EAS - European Association for Music in Schools* e Embaixador do Programa de Educação Estética e Artística. Docente de Educação Musical ao nível da Educação Pré-Escolar, dos Ensinos Básico, Secundário e Superior e Formador de Professores na área da Educação Artística. Na atualidade, é Diretor Artístico do Teatro Municipal de Bragança e Professor Adjunto no Departamento de Artes da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança. Autor de várias publicações científicas, apresenta vasta experiência em Conferências, Congressos, Encontros, Fóruns e Simpósios nacionais e internacionais, tendo integrado mais de 30 Comissões Científicas / Organizadores desta tipologia de eventos científicos. Em paralelo com a carreira docente e investigativa, fundou, em 2014, a 'Universidade Sénior de Vinhais' (RUTIS), na qual assume, há mais de uma década e em regime de voluntariado, funções de Professor e Diretor.



20º ENCONTRO INTERNACIONAL DAS ARTES

06.11.25 > 07.11.25

VIANA DO CASTELO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Organização



Escola Superior
de Educação
Instituto Politécnico
de Viana do Castelo

Apoios



CENTRO DE INVESTIGAÇÃO & INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRE FOR RESEARCH & INNOVATION IN EDUCATION

Parceiros



Escola Superior de Educação
Av. Capitão Gaspar de Castro
4901 - 908 Viana do Castelo
Portugal

tel > +351 258 806 200
email > eiartes@ese.ipvc.pt
site > www.esse.ipvc.pt

