
«APRENDÍAMOS DE FORMA DIFERENTE. EM VEZ DE ESTARMOS A OUVIR, FAZÍAMOS» Aprendizagem através das artes na escola básica: um estudo de caso

Joana Louçã*

Resumo: Este artigo descreve um estudo de caso sobre um projeto de uma associação artística com três turmas de uma escola básica pública da Mouraria, um bairro lisboeta. A Mouraria era, aquando da intervenção, um bairro envelhecido e empobrecido, a atravessar um processo de gentrificação que alterou a população escolar. O projeto «O Corpo na Escola» desenvolveu-se ao longo de cinco anos e propunha sessões em que os conteúdos curriculares eram abordados a partir de uma perspetiva ativa do corpo das crianças, que se moviam para aprender. As sessões eram construídas por um grupo de artistas com as duas professoras. Nas sessões, eram usados métodos e técnicas de diferentes disciplinas artísticas e a participação das crianças era estimulada. Através da triangulação de dados gerados por observação participativa e entrevistas, discutimos as consequências do projeto para as crianças e os adultos. Este contribuiu para a aprendizagem dos alunos, criando uma ponte entre a sua cultura e a escolar. Foi particularmente importante para as que não dominavam a língua ou tinham problemas de aprendizagem. Alterou os *habitus* profissionais das professoras e dos artistas. No entanto, a precariedade do tecido artístico e do próprio sistema de ensino provocou o fim do projeto.

Palavras-chave: aprendizagem pelas artes, participação infantil, movimento, corpo, integração na comunidade

«WE'D LEARN IN A DIFFERENT WAY. INSTEAD OF LISTENING, WE DID IT»: LEARNING THROUGH THE ARTS IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION: A CASE-STUDY

Abstract: This paper describes a case-study on a project by an artistic association with three classes of a public primary school in Mouraria, a neighbourhood in Lisbon. During the study, Mouraria was an ageing and impoverishing neighbourhood, subject to a process of gentrification that changed its school population. The project «The Body at School» was developed for five years. In the sessions the curricular subjects were approached through an active body posture on the part of the children, who moved in order to learn. The sessions were jointly constructed by artists and teachers. Methods and

* Instituto da Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal).

techniques from different artistic disciplines were used in the sessions to stimulate children's participation. Through the triangulation of data produced by participatory observation and interviews, we discuss the consequences of the project for children and adults. The project contributed to students a better learning, bridging a gap between their culture and the school culture. This was particularly important for those who were not native speakers or that had learning problems; it also changed the professional *habitus* of teachers and artists. Nonetheless, labour precarity of the artistic body and of the school system in itself precipitated the end of the project.

Keywords: learning through the arts, child participation, movement, body, integration in the community

«**NOUS APPRENNONS DIFFÉREMMENT, AU LIEU D'ÉCOUTER NOUS FAISONS**»: **L'APPRENTISSAGE AU TRAVERS DES ARTS À L'ÉCOLE PRIMAIRE: UNE ÉTUDE DE CAS.**

Résumé: Cet article décrit une étude de cas sur un projet d'une association artistique dans trois classes d'une école primaire de la Mouraria, un quartier de Lisbonne. La Mouraria était, au cours de notre intervention, un quartier vieillissant et appauvri, en proie à une spéculation immobilière ayant altéré la population scolaire. Le projet «Le Corps à l'École» a duré cinq années et proposait des sessions au cours desquelles les contenus étaient abordés dans une perspective active du corps des enfants, ceux-ci étant amenés à apprendre par le mouvement. Les sessions étaient conduites par un groupe d'artistes en collaboration avec les professeurs de l'école. Durant les sessions, des méthodes et techniques des différentes disciplines artistiques étaient utilisées, la participation des enfants était stimulée et à travers la triangulation de données générées par l'observation participative par des entretiens, nous discutons l'impact du projet sur les enfants et les adultes. Ceci contribuait à l'apprentissage des élèves créant une passerelle entre leur culture et la scolarité, chose particulièrement importante pour ceux qui ne dominaient pas la langue ou connaissaient des difficultés d'apprentissage. Les *habitus* professionnelles des professeurs et des artistes s'en trouverent changés. Pourtant la précarité du tissu artistique et du système d'enseignement lui-même mis fin au projet.

Mots-clés: apprentissage par les arts, participation des enfants, mouvement, corps, intégration dans la communauté

Introdução

Ao longo deste artigo iremos relatar as motivações de um projeto artístico multidisciplinar desenvolvido por uma associação artística numa escola básica pública na Mouraria, um bairro do centro histórico lisboeta em profunda mudança ao longo deste trabalho de campo. De forma resumida apresentaremos os resultados gerais do projeto.

«O Corpo na Escola» era um projeto de educação através do movimento, de jogos e técnicas de diferentes disciplinas artísticas, para abordar os conteúdos curriculares selecionados pelas

professoras e por uma equipa multidisciplinar de artistas. Nas sessões, tentava-se criar uma ponte entre a criação artística, a comunidade escolar e os conteúdos das disciplinas e fomentar a participação das crianças no levantamento dos conteúdos das próprias sessões. Este artigo descreve o estudo de caso feito ao longo de três anos (entre 2011 e 2014) com acompanhamento de sessões, complementado por entrevistas com as crianças, as professoras e os artistas, e com recolha de notas de campo e material visual.

A escola era localizada num bairro muito multicultural e 60% dos alunos eram, eles próprios, migrantes ou filhos de migrantes. Os resultados mostraram que as crianças aprenderam conteúdos curriculares, pedagógicos, artísticos e sociais através do projeto. Os sentimentos positivos que as crianças associaram às sessões ajudaram-nas a lembrar-se daquilo que tinham aprendido, melhoraram a sua memória episódica (Lengel & Kuczala, 2010) e levantamos a possibilidade de terem estabelecido a criação de «marcadores somáticos» (Damásio, 2011) positivos. A rede de cuidado e afeto criada através do projeto entre as crianças e os adultos dentro e fora da escola aumentou a confiança das crianças e o seu prazer na aprendizagem, particularmente importante para as crianças com dificuldades de aprendizagem ou no domínio da língua.

O uso das artes e o facto de as sessões se terem desenvolvido numa sequência de «ciclos expansivos» (Engeström, 1999) permitiram que as crianças gerissem os seus corpos, gerando «momentos de epifania» (Denzin & Lincoln, 2005) capazes de transformar a relação das crianças com os outros e, nesse sentido, o projeto criou uma aproximação à «situação de discurso ideal» (Habermas, 2010). Através das sessões, o conhecimento formal, informal e não formal (Young, 2010; Rogers, 2014) das crianças foi incluído e valorizado, o que argumentamos que ajudou na sua aprendizagem. No entanto, o projeto teve um fim abrupto: as duas professoras envolvidas foram colocadas noutra escola, os artistas emigraram, a associação artística sofreu cortes orçamentais que puseram em causa a continuação do seu funcionamento, e, por último, a própria escola fechou e as crianças passaram a estudar numa escola muito maior.

Em seguida iremos descrever uma parte do debate teórico acerca do corpo das crianças na escola, da desigualdade no desempenho escolar e da relação das escolas com a comunidade, bem como o contexto da investigação. Posteriormente, descreveremos brevemente a metodologia aplicada e, por último, os resultados e a sua discussão. Neste trabalho não procuramos fazer um levantamento ou comparação com projetos similares, embora reconheçamos que os há e que são meritórios. Antes refletimos sobre este projeto e, aproveitando o período de trabalho de campo relativamente longo, usamo-lo como exemplo das várias fases atravessadas por uma estrutura artística independente que tentou implementar um projeto alternativo dentro da escola pública. Analisamos ainda as razões que acabaram por levar ao final do mesmo.

O corpo das crianças na escola

As escolas, onde as crianças passam a maior parte dos seus dias, são uma instituição central na disseminação da estrutura social (Foucault, 1975). Nelas, as crianças aprendem disciplina e a escola funciona como um local de preparação para a vida adulta. Uma parte considerável desta preparação é feita através dos seus corpos, da regulação e controlo da sua atividade (Foucault, 1975). Dentro das salas de aula, a disciplina é reforçada pela posição corporal que é exigida às crianças, ilustradora de relação de poder entre adultos e crianças. Sentadas numa secretária, o seu movimento é fisicamente dificultado e a postura que lhes é exigida é muito complexa: joelhos e tornozelos fletidos, pernas dobradas, o pescoço e a coluna esticados, com o olhar a ir de cima para baixo e mantendo o corpo quase imóvel enquanto escrevem, ouvem aquilo que lhes dizem, processam a informação e se lembram dela (Dixon, 2011).

De forma pertinente para esta reflexão, Bourdieu (1984) usou o termo «*habitus*» como o duplo movimento de interiorização do exterior (estruturas sociais, condições objetivas de existência) e a exteriorização do interior (percepções, representações, comportamentos, práticas sociais). Um *habitus* é socialmente estruturado e apreendido através da aprendizagem e, pela relação de poder estabelecida entre eles, os professores tentam tornar dóceis os corpos das crianças, através da aprendizagem e criação do *habitus* desejado.

Esta primeira secção estabelece a base teórica deste trabalho e leva-nos à pergunta de investigação: de que forma é que uma experiência das artes, de ferramentas, processos, técnicas e exercícios artísticos e de uma postura ativa do corpo estimula a aprendizagem? Será esta aprendizagem semelhante ou diferente de outro tipo de aprendizagem que ocorre em experiências escolares que não contenham estes elementos? Antes de prosseguirmos para os detalhes da metodologia e do contexto da investigação, abordaremos brevemente o impacto da desigualdade social e da pobreza no percurso escolar das crianças, em particular das que descendem de migrantes, tal como era o caso da maioria das crianças da escola onde foi conduzido o projeto.

Escola e desigualdade: exclusão e pobreza

A Mouraria, o bairro onde viviam as crianças participantes no projeto «O Corpo na Escola», era um bairro empobrecido, tal como vamos ver adiante. Por essa razão, vamos analisar de que forma a condição social das crianças influencia o seu percurso escolar. Iremos ainda discutir algumas propostas de medidas que as escolas poderiam adotar para contribuir para ultrapassar a exclusão e desigualdade e estabelecer uma melhor ligação à comunidade.

Apesar do crescimento súbito do sistema de ensino público desde 1974, Portugal continua a

ser um país com um baixo grau de escolaridade da população, uma taxa baixa de investimento governamental na escola pública (OCDE, 2013) e um acesso a oportunidades de educação equitativas abaixo da média (OCDE, 2014). Além disso, a pobreza infantil não é uma memória distante. A infância é o grupo geracional mais afetado pela pobreza (Sarmiento, 2004) e a pobreza infantil tem vindo a aumentar, em proporção ao aumento do fosso entre os mais ricos e os mais pobres (Sarmiento, 2004; Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007).

Num estudo recente, Rodrigues (2016) mostrou que em Portugal, entre 2011 e 2014 (os anos do trabalho de campo abordado neste artigo), uma em cada quatro crianças era pobre e que as crianças foram o grupo mais afetado pelas medidas de austeridade adotadas durante a crise, nomeadamente a redução das prestações sociais e o desemprego dos seus pais. Entre 2009 e 2012, um terço da população portuguesa era pobre, 12.6% dos quais aumentaram os seus rendimentos ao fim de um ano, mas 8.2% permaneceram pobres ao longo dos quatro anos do estudo. Em 2012, um em cada quatro dos pobres em Portugal não era pobre entre 2009 e 2011, ou seja, a crise aumentou a pobreza, criando uma nova vaga de pobres no país. Por último, os cortes nas prestações sociais fizeram com que as pessoas mais afetadas pela crise fossem as mais vulneráveis: os 10% mais pobres perderam 25% do seu rendimento, ao passo que a classe média perdeu, na maioria, entre 10 a 16% e os mais ricos perderam 13% dos rendimentos, entre 2009 e 2014.

Sarmiento (2013) explica que a diferença de desempenho dos alunos mais pobres quando comparados com os mais ricos, não só não é natural, como é evitável. A cultura escolar e a sua distância em relação às culturas pessoais e familiares dos alunos mais pobres aumenta a sua dificuldade em aprendê-la. No entanto, como argumenta Sarmiento (2013), esta desigualdade pode ser evitável numa escola que actue contra as desigualdades entre os alunos e com um ensino que crie oportunidades iguais de forma verdadeira e democrática. Para ultrapassar essa distância entre a cultura escolar e a familiar destes alunos, Sarmiento (2001) propôs um duplo movimento da escola para a comunidade e vice-versa, de forma a estimular a articulação entre o projecto educativo das escolas e a comunidade escolar. Esta conceção da educação considera a população escolar, mais do que um alvo do processo de educação, como um parceiro ativo no seu próprio processo de emancipação.

Relativamente ao papel desempenhado pela escola pública na mobilidade social, Bourdieu (1980) refere que a escola reforça o sistema de dominação na sociedade porque as classes sociais com um capital cultural mais forte investem na escola e ativam estratégias para limitar o acesso a certos títulos e profissões às quais o seu capital cultural dá acesso. Ou seja, as classes com um capital económico dominante associam à reprodução familiar a transmissão das suas estratégias de inerência para reconverter o seu capital económico em capital escolar e assim manter a reprodução da estrutura de classes (Bourdieu, 1980). A escola é para Bourdieu o principal mecanismo de legitimação das diferenças de classe e de reprodução da estrutura

social e, porque as classes sociais têm acesso a uma desigual distribuição de capital cultural, a escola torna-se um meio generalizado de certificar uma forma de pedagogia de diferenças e de desigualdades de classe.

Contexto da investigação

Uma escola na Mouraria

A Mouraria é um antigo *ghetto* judeu e muçulmano situado no centro histórico lisboeta, sendo um dos bairros mais antigos da cidade (Araújo, 1992a, 1992b). No início do século XXI, os prédios do bairro estavam envelhecidos e o número de imigrantes a viver no bairro, atraídos pelo baixo preço das casas, aumentou. Em 2007, António Costa, então presidente da Câmara Municipal de Lisboa, aprovou dois grandes planos de intervenção camarária que provocaram grandes mudanças no bairro: Programa de Acção Mouraria (focado na reabilitação do bairro e a decorrer entre 2011 e 2024) e o Plano de Desenvolvimento Comunitário. Foi numa Mouraria em constante alteração que se fez este trabalho de campo. Apresentamos, em seguida, a descrição do bairro com base no Census de 2011.

A Mouraria era um bairro densamente povoado (densidade populacional de 12.867 habitantes/km², quase o dobro da cidade de Lisboa), com uma população envelhecida (com um índice de envelhecimento de 244) e uma proporção de migrantes vindos de outras partes do país (19.2%) e de outros continentes superior à média de Lisboa, que já é a cidade mais multicultural do país (na Mouraria, 78.2% dos habitantes eram portugueses; a média para Lisboa era de 87.9%; INE, 2012). A percentagem de pessoas de outros países europeus (3.9% na Mouraria, 2.4% em Lisboa), do continente americano (3.8% na Mouraria, 2.8% em Lisboa) e especialmente da Ásia era superior à de Lisboa (8.7% contra 1.3%).

A população do bairro tinha um nível médio de escolaridade mais baixo do que a média da cidade e uma taxa de analfabetismo mais elevada (4.7% contra 3.23% em Lisboa). Mais de metade (50.78%) da população estava economicamente inativa e a taxa de desemprego (14.12%) era superior à média de Lisboa (11.84%) e do país (13.18%; INE, 2012). Em suma, vimos até agora que os anos do trabalho de campo coincidiram com os anos de maior impacto da crise económica, particularmente dura para os mais pobres e para as crianças. Os dados do Census acrescentam a informação de que a população da Mouraria tinha um baixo capital económico e escolar, muitos migrantes e que a taxa de desemprego era muito elevada (e a taxa real ainda o seria mais). Estes dados apontam para uma situação grave e refletiram-se no trabalho de campo, nas crianças com quem trabalhámos na escola básica do bairro.

Por outro lado, o projeto deu-se na escola básica, que era alugada a um particular e localizada num prédio originalmente desenhado para habitação que tinha sido adaptado, pelo que lhe faltavam muitas infraestruturas tradicionalmente associadas com o desempenho da função de uma escola. Por exemplo, a escola não tinha ginásio, biblioteca ou cozinha; as salas eram pequenas, estavam espalhadas ao longo de dois andares e o recreio era localizado num pequeno terraço do prédio, ao qual as crianças não tinham acesso direto. Ou seja, os corpos das crianças que participaram no projeto, não só eram contidos e restringidos na sala de aula, mas também pela própria arquitetura e condições físicas da escola que frequentavam.

Associação artística e detalhes do projeto

A associação artística responsável pelo projeto «O Corpo na Escola» era o centro em movimento (c.e.m), localizada na Baixa lisboeta, onde desenvolvia trabalho artístico com a comunidade, essencialmente através da dança e do movimento.

«O Corpo na Escola» era um projeto que pretendia promover uma educação artística de qualidade em escolas públicas, baseando-se na articulação entre conteúdos artísticos e curriculares e partindo de uma abordagem física, que partia do movimento para estudar conteúdos de cada aula. Inicialmente desenvolvido em Vila Velha de Ródão e em Nisa pelo Centro de Estudos de Novas Tendências Artísticas com o nome de Programa de Formação Artística Contínua (ver Lopes & Craveiro, 2008), quando começou a ser desenvolvido pelo c.e.m em Lisboa, na Escola Passos Manuel, recebeu o seu nome definitivo. Depois de dois anos naquela escola, passou a ser implementado na Escola da Madalena, na Mouraria.

As sessões eram estruturadas pelos artistas em conjunto com as professoras, que tentavam que estas conjugassem conteúdos de diferentes disciplinas e estimulassem a participação dos alunos na própria criação da estrutura das sessões. Para tal, recorrentemente se perguntava às crianças que exercícios e temas desejavam abordar nas sessões seguintes e as crianças chegaram a criar uma aula, de raiz, que deram a um grupo de adultos. O projeto culminava, no terceiro período, com o desenvolvimento de um trabalho escolhido, estruturado e desenvolvido pelas crianças com o apoio das professoras e profissionais do c.e.m. Este trabalho decorria fora da escola, com as estruturas (artísticas, comunitárias, de pequeno comércio) vizinhas à escola e com o bairro, em articulação com a escola.

As sessões decorriam semanalmente na escola dentro do horário curricular. Nos primeiros dois anos deste trabalho de campo, o projeto decorreu com uma turma de 3º ano (com 16 crianças entre os 7 e os 14 anos), que foi acompanhada até ao final do 1º ciclo. No terceiro ano de acompanhamento do projeto, as sessões eram com uma turma do 1º ano (com 15 alunos

entre os 6 e os 8 anos) e uma turma de 3º ano (12 crianças cujas idades variavam entre os 8 e os 9 anos de idade). Neste período, participaram no projeto duas professoras, Elda e Inês, a primeira das quais ao longo dos três anos e a segunda no último ano. A escola tinha uma turma por ano, embora os alunos que chumbavam de ano fossem mantidos na mesma turma dos colegas.

As sessões decorriam na sala de aula da turma em questão e cada sessão era criada especificamente para aquele grupo de alunos, em função das suas dificuldades e necessidades, apontadas pela professora da turma ou pelas próprias crianças. Semanalmente, a equipa de artistas reunia com a professora para definir os conteúdos da sessão seguinte e fazer uma avaliação da sessão anterior. Esta avaliação era feita em termos tanto do *feedback* das práticas pedagógicas como do impacto nas crianças.

A estrutura básica das sessões era mantida ao longo do ano, mas o seu conteúdo era sempre diferente. O facto de a mesma estrutura ser sempre repetida criava um ritual associado ao projeto, que as crianças reconheciam como um momento com regras próprias, diferente das restantes aulas. No início de cada sessão, as professoras, os artistas e as crianças descalçavam-se e limpavam a sala, afastando as mesas, cadeiras e mochilas. As sessões começavam com uma sequência de exercícios de movimento, cujo objetivo era ajudar as crianças a relacionar-se com os seus corpos e a sublinhar a separação entre os restantes momentos na escola e a sessão que se iniciava. As sessões desenrolavam-se com as atividades previstas, muito variadas e incluíam métodos e técnicas de dança, teatro ou artes plásticas para abordar os conteúdos curriculares, intercalando dinâmicas individuais e de grupo, momentos de discussão teórica ou exercícios de improvisação. No final de cada sessão, antes de se voltarem a calçar e a arrumar a sala, também havia um breve ritual de encerramento, que terminava com o debate e anúncio da data e tema da sessão seguinte.

No último momento das sessões, as crianças documentavam cada sessão, em diferentes suportes. Poderia ser um desenho, um texto, uma dança, uma escultura ou uma fotografia, dependendo das sessões, representando o que tinham feito naquele dia. Esta documentação era apresentada por cada aluno ou grupo aos restantes colegas, às professoras e aos artistas e era deixada em exposição nas paredes da sala de aula. A documentação do trabalho escolar é uma ferramenta que foi divulgada pela metodologia de Reggio Emilia, que, tal como referido por vários autores (e.g., Katz & Chard, 1996; Rinaldi, 2004; Oken-Wright, 2001), é uma forma de mostrar às crianças que o seu trabalho é levado a sério. Criando a possibilidade de o divulgar junto das suas famílias e dos restantes elementos da escola, fornece aos professores elementos para avaliação e dá visibilidade à aprendizagem das crianças. Neste projeto, a documentação fazia ainda uma articulação entre os conteúdos artísticos e curriculares de cada sessão, pois funcionava como um resumo, uma súmula dos conteúdos apreendidos e trabalhados pelos alunos.

A diversidade do bairro era espelhada nas crianças da escola. Ao longo dos três anos do projeto nesta escola, este foi feito com crianças de 14 nacionalidades (Portugal, Roménia, Bangladesh, Brasil, Nigéria, São Tomé, Cabo Verde, Índia, França, Nepal, Paquistão, Sri Lanka, Moldávia e China), muitas das quais entraram ou saíram da escola a meio do ano letivo, acompanhando os seus pais nas suas deslocações.

Metodologia

Este trabalho é um estudo de caso sobre um projeto artístico. Nele, a utilização de métodos participativos foi dupla: por um lado, o projeto em si estimulava a participação das crianças e a investigadora estava presente nas sessões como observadora participante. Por outro lado, na própria avaliação do projeto foram usados métodos colaborativos, entrevistando todas as pessoas nele envolvidas e, adicionalmente, foi pedido às crianças que fizessem, descrevessem e explicassem um desenho sobre o que o projeto significava para elas. Sobre a visão das crianças como parceiras e participantes na interpretação de trabalhos a seu respeito, ver Ferreira e Sarmiento (2008) ou Soares, Sarmiento, e Tomás (2005).

No estudo de caso, para obter uma descrição densa (Geertz, 1973), mais complexa da realidade estudada e garantir uma abordagem polifónica (Clifford, 1988), foram usadas diferentes ferramentas metodológicas e feita uma triangulação das descrições e interpretações (Stake, 2005). As principais fontes usadas nesta triangulação foram: dados estatísticos e académicos sobre o bairro, notas de campo de observação participante, dados visuais (fotografias e vídeos das sessões, desenhos das crianças) e as entrevistas que foram conduzidas com as crianças e os adultos envolvidos no projeto. Este artigo apresenta apenas um breve resumo dos resultados obtidos, focando três aspetos: as aprendizagens e inclusão através do projeto; a descrição de um episódio em particular que sugerimos ter sido um exemplo da aproximação à «situação de discurso ideal» (Habermas, 2010), um momento de epifania (Denzin & Lincoln, 2005) e, por último, como o projeto alterou as práticas das professoras e também dos artistas. Pela escassez de espaço, não podemos descrever em detalhe os procedimentos de análise de todo o material para desenvolver cada tema, mas no primeiro ponto foram fundamentais as entrevistas, a análise dos desenhos das crianças e o diário de campo. No segundo, recorreremos essencialmente ao diário de campo, a entrevistas e ainda ao filme do episódio descrito¹. No terceiro e último ponto usámos o diário de campo e as entrevistas. Em todo o trabalho, tal como referido, recor-

¹ Para reflexões sobre a utilização de metodologias visuais no trabalho com crianças consultar, por exemplo, Sarmiento (2014), Weber (2008) ou Prosser e Burke (2008).

remos a estudos científicos e a dados do Census para compreender com maior profundidade a realidade vivida na escola.

A avaliação contínua do projeto era, tal como acima referido, feita nas reuniões semanais da equipa de artistas com as professoras e para uma avaliação sumativa do mesmo. Depois de o projeto terminado foram conduzidas entrevistas com 11 crianças, as duas professoras e oito artistas. A investigadora estava presente nestas reuniões semanais e nelas as professoras descreviam ainda os acontecimentos na turma durante a semana, destacando quaisquer comportamentos fora do comum, ou referências feitas pelos alunos ao projeto depois de terminadas as sessões, desta forma completando a descrição do trabalho de campo.

As entrevistas foram escolhidas como forma de captar a voz direta dos participantes e foram conduzidas durante o período de trabalho de campo, entre janeiro e dezembro de 2013. As crianças entrevistadas eram as da turma que foi seguida ao longo dos primeiros dois anos do trabalho de campo. Já as duas turmas do último ano do trabalho de campo foram escolhidas para analisar, em particular, o trabalho feito no terceiro período com os vizinhos do bairro, cuja análise não cabe no âmbito deste artigo. As entrevistas foram conduzidas individualmente, num local à escolha do entrevistado, e a confidencialidade dos dados foi garantida através da ocultação de qualquer referência que permitisse a identificação da pessoa, que foi designada por um nome à sua escolha.

As entrevistas eram semi-estruturadas e focaram-se numa avaliação do projeto e das suas sessões, na identificação de uma estrutura das mesmas, nos seus impactos individuais e coletivos, numa avaliação da importância da participação das crianças na estrutura das sessões. Continham perguntas relativas a dois episódios previamente selecionados que já foram referidos, mas que também não serão aqui abordados: o trabalho com os vizinhos e a experiência de lecionar uma aula a um grupo de adultos.

Sabendo à partida que a neutralidade total é impossível (por exemplo, ver Fontana & Frey, 2005), procuramos ter uma influência mínima nas respostas. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e objeto de análise de conteúdo e discurso. As conclusões obtidas têm como limite o facto de as sessões apenas ocorrerem semanalmente, logo, apesar da sua regularidade ao longo de três anos, é sempre questionável se os efeitos aqui descritos foram devidos ao projeto ou a outros acontecimentos. Adicionalmente, como em qualquer pesquisa, podem ter ocorrido nas sessões eventos importantes para as crianças ou adultos que escaparam à análise, e o projeto também pode ter tido influências nas crianças que não conseguimos detetar. Para ultrapassar estes problemas, recorreremos à triangulação de dados. O facto de termos recorrido a fontes de informação tão distintas permitiu construir uma visão mais completa do caso em estudo.

Resultados e discussão

Aprendizagem e inclusão através das artes

As entrevistas mostraram que as crianças aprenderam conteúdos curriculares, pedagógicos, artísticos e sociais através do projeto, o que foi reconhecido, tanto pelas crianças, como pelos adultos. Todos reconheceram o gosto e o prazer que as crianças tinham nas sessões, muitas vezes em oposição às aulas, que consideravam aborrecidas e desinteressantes. Ana, de 13 anos, explicou que nas sessões «aprendemos, mas aprendemos de forma diferente, não é estar sentado, a ouvir as coisas. Em vez de estarmos a ouvir, fazíamos». Com a mesma idade, Diogo afirmou que nas sessões, «juntamos a brincadeira com o aprender. Uma coisa que nós gostamos com uma coisa que nós não gostamos».

Na abordagem pedagógica do projeto, o facto de as crianças obterem prazer e confiança na aprendizagem era importante, tal como era o encorajamento da sua intervenção nas aulas. Dado que o projeto se desenrolou ao longo de um período relativamente longo, as crianças e as professoras criaram uma relação de grande proximidade com os artistas. O facto de os exercícios propostos nas sessões serem exercícios abertos, com infinitas possibilidades de resposta, dependendo da própria criança que os fazia, valorizava a personalidade e o conhecimento de cada criança. A forma dialética em que a estrutura das sessões era decidida fazia com que as crianças tivessem um sentimento de responsabilidade em relação às próprias sessões. Esta sensação de responsabilidade era maior quanto maior a sua participação na criação de cada sessão. Exemplos diretos disso aconteceram quando as crianças deram uma aula a um grupo de adultos do c.e.m e nos trabalhos feitos no final de cada ano letivo fora da escola, com os vizinhos ou a estrutura do bairro, cujos temas eram decididos e estruturados pelas crianças.

O facto de os exercícios terem uma resposta em aberto e de trabalharem qualidades e técnicas diferentes das usadas nas restantes aulas multiplicava as possibilidades para as crianças de estabelecerem ligações com a escola e os conteúdos curriculares, o que foi particularmente importante na inclusão de crianças estrangeiras e com dificuldades de aprendizagem. Inês, uma das professoras, explicou que os seus alunos que não falavam português eram incluídos nas atividades das sessões porque estas não exigiam exclusivamente a compreensão da língua e que os alunos

deixaram de se sentir postos de lado ou que estão a fazer um trabalho diferente. Sentiram-se a fazer parte do grupo. Independentemente de terem dificuldades ou não, conseguem fazer o mesmo que os outros. Isso aumenta a autoestima deles e tudo porque se sentem igualzinhos aos outros.

Pode assim argumentar-se que as sessões do projeto se desenrolavam na zona de desenvolvimento proximal definida na teoria da atividade (ou o ciclo expansivo, tal como definido por Engström, 1999). Isso acontecia em várias camadas. Por um lado, os conteúdos que eram estudados eram definidos, internalizados e, através da discussão, do debate de ideias e do estudo, um novo modelo de atividade era desenhado e implementado em cada sessão. Por outro lado, nas sessões, as crianças intervinham também seguindo um padrão de um ciclo expansivo de atividade. Os conteúdos e as propostas de exercícios eram explicados às crianças, que frequentemente sugeriam alterações aos mesmos. Escutar as propostas das crianças significava aceitar a incerteza. Logo, as próprias sessões eram plásticas, permitindo que a atividade das crianças mudasse o que tinha sido planeado, criando um novo modelo, muitas vezes diferente daquilo que tinha sido previsto. Por último, para cada criança, podemos argumentar que o processo de aprendizagem experimentado nas sessões atravessava um ciclo expansivo, levando à aquisição de novas aprendizagens e à capacidade de o transformar num objecto comunicante, tornado um objeto físico na documentação da sessão.

Como vimos acima, as crianças opunham o tipo de aprendizagem das sessões ao das restantes aulas e o facto de, no projeto, participarem ativamente na sua aprendizagem aumentava a sua confiança. Desta forma, foi-se criando uma rede de cuidados e de afetos à volta das crianças, que viam o seu conhecimento formal, informal e não formal (Young, 2010; Rogers, 2014) reconhecido e valorizado na escola.

A documentação das sessões e o desenrolar do projeto ao longo do ano letivo e a abertura no terceiro período a um projeto desenvolvido pelas crianças com as estruturas do bairro reforçou esta rede e possibilitou uma aproximação não só das famílias das crianças, mas da própria comunidade da Mouraria, à escola, tal como preconizado por Sarmiento (2011) e discutido acima.

Momentos de epifania e aproximação à situação de discurso ideal

Como vimos, nas sessões as crianças sentiam que aprendiam ao brincar, o que estimulava a sua memória episódica (quando o cérebro toma nota e se lembra do contexto em que uma nova aprendizagem foi feita quando aprende algo novo, tal como definido por Lengel & Kuczala, 2010). Diogo explicou este processo e de que forma as sessões o ajudavam a lembrar-se da matéria: «lembramo-nos do jogo, enquanto estamos a lembrar-nos do jogo, lembramo-nos do que nós estávamos a fazer, e assim lembramo-nos da matéria».

A hipótese dos marcadores somáticos, teorizada pelo neurocientista António Damásio (2011), descreve a forma como associamos emoções e sentimentos a determinados resultados

futuros em cenários específicos. Isto é, temos uma ação com conseqüências positivas ou negativas. Quando nos voltamos a confrontar com uma escolha semelhante, a lembrança da emoção ou do sentimento é associado a esse resultado futuro. Isto é, o marcador somático criado, positivo ou negativo, funciona como incentivo ou desincentivo para a ação. Os marcadores somáticos estão sempre a ser criados à medida que aprendemos, ao longo de toda a vida, e podem trabalhar inconscientemente. No caso das crianças na escola, esta hipótese revela a importância dos sentimentos e afetos na aprendizagem, também de conteúdos escolares. Se as crianças associarem estar na sala de aula ou aprender algo a um sentimento positivo, será que isso ajudará a criar um mecanismo de *feedback* positivo associado com a aprendizagem de determinado conteúdo? Ou ainda, se a aprendizagem através das artes dá às crianças um sentimento positivo e um jogo é associado a determinado conteúdo, irão as crianças criar um marcador somático positivo para aprender determinada disciplina ou conteúdo? Neste trabalho não conduzimos testes específicos para esta questão, mas as respostas nas entrevistas e reações das pessoas envolvidas no projeto parecem apontar para uma possível relação.

Num outro aspeto do projeto, partindo do princípio que há assimetria na relação de poder entre as crianças, nomeadamente diferenças de género, classe, etnia ou de desenvolvimento, as sessões eram estruturadas de forma a propor exercícios que reduzissem esta relação ao mínimo. Num grupo com origens culturais tão diferentes, o facto de as crianças gerirem os seus corpos e o seu grau de exposição e, como referido acima por uma das professoras, de todos fazerem os mesmos exercícios ajudava a aproximar-se deste objetivo.

Como exemplo do potencial transformador da utilização de práticas artísticas na educação, citamos um episódio em que uma aluna, Georgiana, criou uma história dramatizada e interpretada por ela de forma improvisada. Georgiana era uma menina de 7 anos, romena e cigana, que na mesma turma tinha a sua irmã mais velha (Corina, com 13 anos) e o tio (Nicolae, com 14 anos). Havia uma grande comunidade cigana romena na escola, que tinha relações de amizade com as restantes crianças, mas que também se mantinha algo isolada, o que era sobretudo visível nas raparigas. A professora relatou que no início do ano, nas aulas, Georgiana e Corina raramente falavam com a turma inteira e que, quando o faziam, procuravam primeiro a anuência de Nicolae, o tio. Através das sessões do projeto, as jovens foram ganhando mais à vontade e, a meio do segundo ano do trabalho de campo, num exercício que envolvia escolher um objeto e criar uma história com ele, Georgiana foi para o centro da sala e fez uma *performance* inventada no momento, perante todos os colegas. Este exemplo é ilustrativo do impacto que a aprendizagem pelas artes pode ter; foi um momento em que uma criança teve um «momento de epifania» (Denzin & Lincoln, 2005), um momento único de interação que fez a diferença para aquela aluna. A partir daí, esta passou a intervir mais nas aulas e a estar mais à vontade. Georgiana foi uma das alunas que deixou a turma a meio do ano letivo (no seu caso, para ir

viver para a Alemanha), mas nas entrevistas algumas crianças e a professora referiram-se a este episódio, sublinhando a sua importância.

A aprendizagem através das artes, neste caso, criou uma aproximação à «situação de discurso ideal», um termo cunhado por Habermas (2009) e que se refere a um momento em que a comunicação não é obstruída nem por intervenções externas, nem por constrangimentos da própria estrutura de comunicação. Dizemos que criou uma aproximação porque a situação de discurso ideal só é alcançada numa condição de simetria na relação de poder entre as pessoas envolvidas. Esses momentos, para o próprio Habermas, só poderiam acontecer na ação comunicativa pura, inalcançável em qualquer sociedade.

Trabalho de equipa

A frequência, regularidade e continuidade das sessões enfatizou a importância do trabalho em equipa entre as professoras e os artistas. Para Escudero (2010), qualquer projeto desenhado para melhorar a qualidade da educação não é possível a menos que os professores o valorizem e assumam como seu próprio. Foi o que aconteceu neste caso. Uma das professoras, Elda, descreveu o trabalho como «uma continuidade daquilo que se faz na escola. As crianças aprendem com o corpo aquilo em que nós não conseguimos chegar até eles com as palavras». Esta continuidade entre professoras e artistas era tal que, nas suas entrevistas, os dois grupos descreveram como as suas práticas se alteraram de forma a incluir estratégias utilizadas pelos artistas ou pelas professoras. Esta mudança de comportamentos deu-se, no caso das professoras, nas suas aulas regulares e, nos artistas, nas aulas que davam quotidianamente, ou seja, houve uma alteração do *habitus* dos dois grupos profissionais. Por último, as professoras e os artistas consideraram as reuniões semanais fundamentais para fazer um balanço e discutir perspetivas acerca de cada sessão de forma a melhorar o projeto, construindo um sistema de *feedback* e avaliação permanente das sessões, de modo a melhorar o trabalho de equipa entre as estruturas.

Continuidade e precariedade

Ao fim de cinco anos do projeto em Lisboa e de três na mesma escola, as duas professoras que nele participavam foram colocadas em outras escolas e as professoras que as substituíram não tiveram interesse em continuar. Apesar de o projeto ter terminado, em alguma medida as suas repercussões continuaram. Não só, como vimos acima, numa alteração da forma de trabalhar dos artistas e das professoras, mas também das crianças, muitas das quais explicaram nas

entrevistas que continuaram a usar algumas das estratégias aprendidas no projeto. No entanto, uma vez que todos os intervenientes (crianças, professoras e artistas) tinham deixado a escola, o projeto não deixou um impacto a médio ou a longo prazo na própria escola, prova da efemeridade do trabalho da associação artística, quando comparado com a dimensão da estrutura da escola pública na qual pretendia criar uma alternativa.

Por outro lado, a precariedade das vidas das pessoas envolvidas no projeto também revelou a sua fragilidade, pois não foi possível criar vínculos duradouros com a instituição. As crianças estavam em constante migração, entrando e saindo da escola de forma a acompanhar as suas famílias; as professoras ficaram poucos anos colocadas na escola e mesmo os artistas trabalhavam em condições muito precárias, tendo todos eles emigrado em busca de melhores condições laborais. Esta precariedade estendeu-se às próprias estruturas do projeto, já que a associação artística teve o seu orçamento drasticamente cortado, pondo em perigo a sua continuidade, e mesmo a escola acabou por fechar portas e mudar-se para um outro edifício, muito maior e mais moderno, onde foram agrupadas todas as escolas da Mouraria.

Conclusão

O projeto artístico e educativo que discutimos neste artigo descreveu uma forma de aprendizagem através das artes, de aprender fazendo, com efeitos e consequências positivas para a aprendizagem e inclusão das crianças, com principal importância para as que não dominavam a língua portuguesa ou tinham problemas de aprendizagem. Além disso, este estudo diagnostica uma necessidade de mudança no sistema de educação pública em Portugal, que deveria incluir diferentes abordagens educativas e, especificamente, abordagens que permitam às crianças explorar ativamente os conteúdos que têm de aprender, numa sala de aula em que a participação infantil seja valorizada, os corpos das crianças estejam livres para se mover e a relação de poder entre adultos e crianças seja esbatida.

Este estudo foi feito durante os anos mais duros das medidas de austeridade que tiveram sobretudo um efeito sobre os mais pobres. Acreditamos que numa situação quase limite como a vivida no bairro da Mouraria, e numa sociedade como a Portuguesa que ainda está a recuperar de um atraso estrutural e onde os níveis educativos precisam de ser melhorados, todas as ferramentas estratégicas deveriam ser usadas para melhorar os processos e resultados das crianças na escola e o seu interesse pela mesma. Como Sarmiento (2003) resumiu, as classes sociais com maior poder e estatuto social que essencialmente definem a cultura escolar e as crianças de classes sociais ditas inferiores estão distantes dessa cultura, tendo ainda mais dificuldade em aprendê-la. Para evitar esta desigualdade, argumentamos que projetos como o analisado neste

artigo, que constroem pontes entre os mundos infantis e adultos, deveriam ser implementados. Para o fazer, seria necessária a formação de docentes, e têm de ser criadas as condições para que nas salas de aula as crianças e os adultos tenham tempo para explorar os seus interesses, valorizando as diferentes formas de conhecimento.

Por último, tal como ilustra este artigo, as associações artísticas têm uma vida precária, baseada em projetos a curto ou médio prazo. Para que um projeto deste tipo se tivesse mantido e tivesse tido um impacto verdadeiramente marcante no próprio sistema educativo, precisaria de ter tido uma escala de tempo mais alargada e uma maior dimensão. Por esse motivo, uma recomendação resultante deste estudo passa também pela implementação de uma política de reforço de projetos que apoiem a educação pública, de forma a que se consigam construir parcerias sustentáveis e sustentadas com as escolas. Por outro lado, as próprias escolas deveriam facilitar a relação com outros parceiros educativos, como as associações culturais. Para tal, os docentes deveriam estar mais preparados e abertos para essa relação com a própria comunidade escolar e deveria haver uma desburocratização no estabelecimento de parcerias com entidades externas.

Agradecimentos: Este trabalho foi financiado com uma bolsa individual de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Agradeço aos professores Manuel Sarmento e Alan Prout pela orientação do trabalho e a todos os participantes. Acrescento ainda uma nota de agradecimento a dois avaliadores anónimos desta revista pelas suas sugestões pertinentes à primeira versão deste artigo.

Email: joana.c.louc@gmail.com

Referências bibliográficas

- Araújo, Norberto de (1992a). *Peregrinações em Lisboa: Livro I*. Lisboa: Vega.
- Araújo, Norberto de (1992b). *Peregrinações em Lisboa: Livro II*. Lisboa: Vega.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Clifford, James (1988). *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Damásio, António (2011). *O erro de Descartes*. Maia: Temas e Debates & Círculo de Leitores.
- Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna S. (Eds). (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dixon, Kerry (2011). *Literacy, power, and the schooled body: Learning in time and space*. London and New York: Routledge.

- Engeström, Yrjö (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, & Raija-Leena Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Escudero, Juan Manuel (2010). Derecho a una buena educación, derecho a buenos maestros. *In-fan-cia*, 121, 10-16.
- Ferreira, Manuela, & Sarmento, Manuel Jacinto (2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (In)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Pesquisa*, 2(2), 60-91.
- Fontana, Andrea, & Frey, James H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd Ed., pp. 695-727). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Editions Gallimard.
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Habermas, Jürgen (2010). *Fundamentação linguística da sociologia: Obras escolhidas de Jürgen Habermas Volume I* (L. Nahodil, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2012). *Censos 2011*. Retrieved from http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS
- Katz, Lilian G., & Chard, Sylvia C. (1996). *The contribution of documentation to the quality of early childhood education*. Retrieved from <https://www.ericdigests.org/1996-4/quality.htm>
- Lengel, Traci, & Kuczala, Michael (2010). *The kinaesthetic classroom: Teaching and learning through movement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lopes, João Teixeira, & Craveiro, Daniela Mourão (2008). Arte, escola e território no rural profundo: O CENTA em avaliação. *Revista OBS do Observatório das Atividades Culturais*, 16, 44-57.
- Oken-Wright, Pam (2001). Documentation: Both mirror and light. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8(4), 5-15.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). (2013). *2013 report Education at a Glance: OECD indicators*. Retrieved from [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). (2014). *2012 PISA: Programme for international student assessment report: What fifteen year olds know and what they can do with what they know*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Prosser, Jon, & Burke, Catherine (2008). Image-based educational research: Childlike perspectives. In J. Gary Knowles & Ardra L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples and issues* (pp. 407-419). London: Sage Publications.
- Rinaldi, Carlina (2004). The relationship between documentation and assessment. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11(1), 1-4.
- Rodrigues, Carlos Farinha (Ed.). (2016). *Desigualdade do rendimento e pobreza em Portugal: As consequências sociais do programa de ajustamento*. Retrieved from <http://portugaldesigual.ffms.pt/>
- Rogers, Alan (2014). The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, 11(1), 11-48.

- Sarmento, Manuel Jacinto (2001). Infância, exclusão social e educação para a cidadania ativa. *Movimento*, 3, 53-74.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Manuel Jacinto Sarmento & Ana Beatriz Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2013). Na escola de antigamente aprendia-se mais do que na de hoje?. In José Soeiro, Miguel Cardina, & Nuno Serra (Eds.), *Não acredite em tudo o que pensa: Mitos do senso comum na era da austeridade* (pp. 189-202). Lisboa: Tinta-da-China.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2014). Metodologias visuais em ciências sociais e da educação. In José Augusto Palhares & Leonor Lima Torres (Eds.), *Metodologias de investigação em educação e ciências sociais* (pp. 197-218). Braga: Húmus.
- Sarmento, Manuel Jacinto, Fernandes, Natália, & Tomás, Catarina (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Soares, Natália Fernandes, Sarmento, Manuel Jacinto, & Tomás, Catarina (2005). Investigação da infância e as crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, 12(13), 50-64.
- Stake, Robert E. (2005). Qualitative case studies. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd Ed., pp. 443-465). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weber, Sandra (2008). Visual images in research. In J. Gary Knowles & Ardra L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples and issues* (pp. 41-53). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Young, Michael (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstituvismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.