

Introdução

Na procura de instrumentos pedagógicos para a resolução dos problemas da aprendizagem da língua portuguesa e sua fonética, será também a tipografia uma entidade fundamental no encontrar de formas que solucionem as dificuldades funcionais da vida no quotidiano. Deverá com certeza a forma das letras evoluir. As suas convenções formais deverão transformar-se. Em certas situações os velhos símbolos tipográficos poderão ser substituídos por novos caracteres similares ou diferentes e até completamente novos. Com esse intuito construiu-se para este estudo uma fonte tipográfica denominada *CLARIM TEXT*, com preocupações de legibilidade textual e uma segunda fonte denominada *CLARIM FONÉTICA* baseada na pronúncia dos sons da língua portuguesa. A cada fonema, a cada som, é atribuído um símbolo tipográfico. Com a variação gráfica dos caracteres básicos correspondendo à variação de som haverá um acesso mais intuitivo, implicando um esforço menor na leitura. Este conceito está directamente associado à palavra falada: Ouvir, falar, escrever e ler somados numa dimensão ortográfica. São os constrangimentos da leitura quotidiana que antes de mais motivam estas famílias de caracteres laboratoriais enquanto elementos de investigação e estudo de literacia tipográfica no quotidiano. A psicolinguística contemporânea tem mantido uma relação estreita entre a linguagem escrita e a linguagem falada; tem colocado a ponta riscadora do compasso na consciência fonológica. Contudo nunca se preocupou em perceber e investigar conteúdos de dimensão tipográfica.

1. O processo de leitura

A exigência social da leitura e sua eficácia pessoal tem vindo a crescer com a sociedade da informação e as suas intensas ramificações sectoriais. A este propósito José Morais refere que “as funções sociais e económicas da leitura e da escrita multiplicam-se em número e em importância como nunca acontecera antes. As necessidades de formação e de informação exigem invariavelmente leitura e muita leitura” (Morais, 1997:20). Este autor convoca para a sua análise o conceito de literacia no sentido de que a escrita invadiu todas as plataformas de comunicação, outrora, informação falada. Recorrendo mais uma vez a Morais, este convoca o conceito de literacia e aprendizagem de leitura dado que “para lá do atraso observado nas capacidades de leitura da população em relação às exigências da tecnologia actual, o facto de muitas crianças falharem na aprendizagem da leitura constitui um grave problema social. Os desaires e, de maneira mais geral, as dificuldades ou os atrasos de leitura manifestam-se desde o primeiro ano do ensino básico” (Morais, 1997:23).

A capacidade de leitura só pode ser analisada em profundidade realizando

uma abordagem científica quer pelo lado da psicologia quer pelo lado da fonética. No centro desta análise científica, está a letra, a tipografia, o reconhecimento do caractere tipográfico. O caractere fonético aqui concebido (*CLARIM FONÉTICA*) assenta na diferença da complexa conversão grafema-fonema da leitura e da conversão fonema-grafema que se efectua na escrita. São muito poucas as letras da língua portuguesa que se pronunciam sempre da mesma maneira: b, d, p, t, q, f, v, j, ç. Das restantes, consoantes e vogais, nenhuma tem uma só pronúncia. O exemplo mais recorrente é o /s/ que entre vogais se pronuncia [z] e noutros casos [s].

O número de pronúncias diferentes de cada letra cria à criação dificuldades suplementares na aprendizagem da leitura. Uma necessidade de memorização constante está associada à leitura fluente. A memorização visual das letras ou das palavras é uma das necessidades para escrever correctamente em português. A sedimentação de competências ortográficas na escrita e de competências fonéticas na leitura do português obriga-nos a olhar mais de perto para a estrutura e morfologia da nossa língua.

2. Um caractere fonético experimental para leitura quotidiana e ensino da língua portuguesa — CLARIM FONÉTICA

Os estruturalistas, particularmente Noam Chomsky e Morris Halle, estabelecem uma ponte directa entre o símbolo gráfico correspondente acústico e fisiológico da oralidade. No seu “Sound Pattern of English” (Chomsky & Halle, 1968) constroem um mosaico de sons universais. É de registar o facto de estes investigadores procurarem fechar o problema, registando todos os sons que o homem pode produzir na oralidade e em todas as línguas. O alfabeto fonético internacional é um referencial, não funcionando como artefacto de comunicação, basicamente porque corrompe os símbolos gráficos que usamos na escrita. A palavra /casa/ escreve-se então no alfabeto fonético [ˈkaza]. O caractere /c/ que inicia a palavra é substituído por [k] e o caractere /s/ por [z] correspondendo a uma perda de identidade das letras. Basicamente, o princípio de *CLARIM FONÉTICA* é não alterar o desenho das letras, produzindo um desenho gráfico diferente para a mesma letra mas dentro do mesmo padrão e personalidade gráfica para que seja fácil de englobar na mesma família tipográfica sem gerar conflitos ou confusões. Ainda sobre a palavra /casa/, reparamos que o segundo /a/ se transforma num novo símbolo [a] para realizar o timbre mais fechado que esta letra adquire na língua portuguesa. Desta forma o caractere *CLARIM FONÉTICA* apresenta um mesmo /a/ com duas variações. Uma primeira para o [a] aberto e para o [a] semi-fechado.



Figura 1 - CLARIM FONÉTICA — vogais orais. Fonte: Própria.

Figura 2 - CLARIM FONÉTICA — vogais acentuadas.
Fonte: Própria.

Vogais

As primeiras grandes divisões perceptíveis nas três imagens de apresentação de *CLARIM FONÉTICA* são as vogais orais, acentuadas e nasais. As vogais orais, num total de nove apresentam as características das articulações e do próprio timbre. Assim, as vogais abertas e semi-abertas { /a/-[a]; /e/-[e]; /o/-[] }, que se formam quando a passagem do ar se faz na câmara de ressonância com a elevação do dorso da língua em direcção ao palato, têm uma expressão gráfica mais aberta e clara. Em *CLARIM FONÉTICA*, a letra /o/ de /bola/ é bem redonda e o olho da letra bem aberto. As letras /a/ e /e/ de /rato/ e /vela/ são também muito abertas graficamente. Com o encolher do tubo de ressonância quando a língua se eleva, as vogais resultantes são semi-fechadas, /a — [a]; /e — [e]; /o — [o]. Em /cama/, /medo/ e em /mosca/. Podem também ser completamente fechadas em: /i/ — [i]; /u/ — [u]; respectivamente: /bilha/ e /fuga/. Nestes casos, o desenho tipográfico de *CLARIM FONÉTICA* é mais contido e fechado conforme se pode observar nas páginas anteriores. A letra /o/, tendo um timbre enegrecido apresenta no seu interior uma superfície negra. Estas soluções gráficas são utilizadas quer se tratem de vogais tónica orais, quer se trate de vogais átonas; são assim grafadas da mesma maneira. Além destas oito vogais observadas, temos ainda a vogal fechada /e/ de /regar/ e a vogal /e/ lida [i] em /ele e ela/ que têm toda a conveniência em serem distinguidas visualmente dada a sua especificidade (Figura 1).

Além das vogais orais existem também as vogais acentuadas que mantêm a ortografia tradicional. No caso da letra em causa ser acentuada no contexto da palavra, a letra surgirá sem caracterização gráfica e portanto acentuada, visto que é o acento que vai desempenhar as funções de descrição fonética (Figura 2).

No seguimento, as vogais tónicas nasais apresentam no seu desenho tipográfico algumas particularidades de eficácia na leitura. Estas vogais em número de cinco, são sempre fechadas ou semi-fechadas. O seu desenho reflecte o facto de termos que subir a circulação do ar para as narinas, daí a letra ser ligeiramente elevada. A sua ligação à consoante /m/ e /n/, conforme a palavra, no caso de preceder um /b/ ou um /p/, forma uma ligadura entre a vogal e a consoante /m/ ou /n/ pois trata-se de um único fonema, como seja a palavra /tampa/ (Figura 3).

Consoantes

As dezanove consoantes que formam a língua portuguesa são articuladas de forma diferente das vogais. Assim, a sua formação sonora não se faz com a passagem do ar pela cavidade bucal sem restrições. Nas consoantes existe sempre

clarim~fonética

Vogais Nasais

an en in on un
 a n e n i n o n u n
 an en

an	rampa	an	canção
en	tempo	en	tenda
in	rim	in	tinta
on	bonba	on	ponção
un	atun	un	função

an	canção	en	canção
----	--------	----	--------

clarim~fonética

Consoantes Oclusivas

c b d t g p q

c	cama
b	bala
d	dedo
t	testa
g	grito
p	pala
q	questão

Figura 3 - CLARIM FONÉTICA — vogais nasais. Fonte: Própria.

Figura 4 - CLARIM FONÉTICA — Consoantes oclusivas.
 Fonte: Própria

na boca uma barreira total ou parcial que num instante as interrompe ou comprime sem as impedir de sair para o exterior da boca formando a oralidade.

As consoantes oclusivas são aquelas que são formadas por uma barreira que momentaneamente interrompem a sua passagem. As consoantes /c/ — [k]; /q/ — [k]; /b/ — [b]; /d/ — [d]; /p/ — [p]; /t/ — [t]; /g/ — [g]; são oclusivas: **cama, bala, dedo, testa, grito, pala, questão**. O seu aspecto revela esse choque sonoro. A letra /c/ apresenta duas linha terminais como que esmagando o ar que se encontra no olho da letra. Os grafos /p/, /d/, /b/, /q/ apresentam uma expressão circular algo condensada (Figura 4).

As consoantes constrictivas são aquelas que são comprimidas pela boca enquanto passam na cavidade sonora. Dentro destas existem as *fricativas, laterais e vibrantes*. As fricativas são formadas por um orifício muito estreito formado no centro do interior da boca, resultando uma sonoridade arrastada e ligada. Sendo assim, podemos ver as consoantes /f/-[f] **fuga**; /g/-[j] **girar**; /j/ [ʒ] **jan**tar; /v/-[v] **vento**; /c/-[s] **macia**; /ç/-[s] **maçã**; /s/-[s] **sal, massa**; /s/-[s] **teste**; /s/-[z] **mesa**; /z/-[z] **zangão**; /ch/-[ò] **china**; /x/-[ò] **xangai**; /x/-[s] **exposição**; /x/-[s] **próximo**; /x/-[z] **exame**; /x/-[ks] **sexo** (Figura 5).

Do ponto de vista gráfico: Os três traços da letra /f/ retratam a expiração do ar ao sair da boca. A consoante /g/ ganhou um *pinta* por se ler [j]. O bico no interior da letra /v/ retrata de igual forma a saída arrastada do ar. A letra /c/ ganhou um /s/ no seu interior para não se ler [k], sendo que a cedilha não desaparece na palavra /maçã/. O som lânguido da letra /s/ é interpretado pelo movimento repetitivo dos seus traços curvos em **massa** e **sal**. Em /teste/, a letra /s/ é menos pronunciada graficamente visto que não tem a presença sonora do /s/ de /saco/. Em vez de, como no alfabeto fonético, substituir a consoante /s/ por [z], mantemos naturalmente a mesma letra com um pequeno sinal /z/ invertido, no seu interior. Na palavra /zangão/ temos um /z/ bicudo e de aresta viva como forma de entender a aspereza do som entre a língua e os dentes incisivos superiores. O som [] para a palavra chinelo ou china corresponde a um único caractere visto ser um único fonema lido num único tempo. Em **xangai**, a letra /x/ soa também [ò]; ganha um traço repetido como forma de captar o movimento do ar saindo da boca. A consoante /x/ tem ainda o som de [s] em **exposição**; de /ç/-[s] em **próximo**; de [z] em **exame**; de [ks] em **sexo**; sendo assim, nestes quatro casos, a letra /x/ ganha características de *sinalização* com referencias a essas pronuncias.

As consoantes constrictivas são ainda laterais quando a língua se atravessa verticalmente no centro da boca obrigando o ar a circular lateralmente. A língua em contacto com os alvéolos ou com o palato manipula a sonoridade das

clarim~fonética

Consoantes Constrictivas Fricativas

ƒ ċ ĵ v ʄ ʒ ʃ ʂ z ʧ
X x ʁ X ʁ

ƒ	fuga	ʃ	mesa
ċ	girar	Z	zangão
ĵ	jantar	ʧ	china
v	vento	X	xangai
ʄ	macia	X	exposição
ʒ	maçã	ʁ	próximo
ʃ	sal massa	X	exame
S	teste	ʁ	seco

clarim~fonética

Consoantes Constrictivas Vibrantes

ʀ ʀ ʀ

ʀ	marca	ʀ	rato
ʀ	burro		

clarim~fonética

Consoantes Constrictivas Laterais

l ʎ ʟ

l	lama	ʎ	miúdo
ʟ	malga		

clarim~fonética

Consoantes Nasais | Oclusivas

m n nh

m	maca	nh	linha
n	nicho		

clarim~fonética

Consoante Surda

ħ

ħ	harpá
---	-------

Figura 5 · CLARIM FONÉTICA — Consoantes constrictivas fricativas. Fonte: Própria

Figura 6 · CLARIM FONÉTICA — Consoantes constrictivas laterais. Fonte: Própria

Figura 7 · CLARIM FONÉTICA — Consoantes constrictivas vibrantes. Fonte: Própria

Figura 8 · CLARIM FONÉTICA — Consoantes constrictivas nasais oclusivas. Fonte: Própria

Podemos comparar a língua a
 uma sinfonia, cuja realidade é
 independente da forma como
 a executamos; os erros que possam
 cometer os músicos que a tocam
 de modo nenhum comprometem
 essa realidade

claridade

:clarim~text

abcdefghijklmnop

hijklmno

pqrstuv

wxyzfi

1234567890

1234567890

ã â á à ! ?

Figura 9 · CLARIM TEXT. Fonte: Própria

Figura 10 · CLARIM FONÉTICA — Texto aplicação. Fonte: Própria

palavras: **lama** e **milho**. A consoante /l/ é normal, mas /lh/-[l] corresponde a um único som. Nesse sentido ela corresponde a um único caractere tipográfico. Podemos ainda observar um terceiro som lateral da letra /l/ quando se dá uma velarização sonora neste caractere em palavras como /melga/, /sal/, /Elvas/ ou /malta/ (Figura 6).

Ainda dentro das consoantes constrictivas, há a registar as vibrantes que se formam sonoramente quando dentro da boca se gera um movimento de vibração rápida da língua ou do véu palatino, que criam um espécie de sonoridade *minimalista* e repetitiva, a quando da passagem do ar pela câmara acústica. Podemos observar as três sonoridades diferentes da letra /r/. Na palavra /rato/, a letra /r/-[R] é mais pronunciada e profunda do que em /marca/-[r] onde é mais *enrolada* e *superficial*. Excluímos neste caso as duas pronúncias regionais de /r/: a lisboeta e a do resto do país, dado não ser uma diferença relevante para a construção de uma fonte tipográfica fonética. Quando o som [r] for na ortografia constituído por duas letras como em /burro/, usamos um caractere específico dado que se trata de um único fonema para os dois grafos (Figura 7).

O último grupo de consoantes são as nasais, neste caso, não analisadas, via articulatória, mas sim pelo papel das cavidades acústicas produtoras de sentido sonoro. Sendo assim, todas as consoantes vistas até aqui são consideradas orais, as que veremos em seguida (/m/, /n/ e /nh/) são nasais dado que se faz uso dos canais do nariz para as formar oralmente pois o véu palatino está abaixado (Figura 8). O grafo /m/, realiza-se sonoramente como [m] em /maca/-[maka] e a consoante /n/ pronuncia-se [n] em /nada/-[nada]. O dígrafo /nh/, é um grafema, e só um, que é lido como um único fonema, [ɲ]. Sendo assim, para este último, vamos ter um único símbolo gráfico constituído por uma fusão dos dois sem que, no entanto, nenhum deixe de estar representado ortograficamente; facto que acontece nos três dígrafos atrás observados: /ch/ e /lh/. Finalmente, uma última consoante, aqui dita, surda, pois não tem sonoridade: a letra /h/, que desempenhava um papel importante nos dígrafos atrás analisados, mas que agora é um grafo de uso ortográfico, sem referência óbvia no alfabeto fonético. As letras /k/, /w/ e /y/ não estão representadas em *CLARIM FONÉTICA*, mas poder-se-á recorrer a *CLARIM TEXT* se necessário numa palavra que use este grafo. Recordaria que estas letras apenas se usam em dois casos: quando se transcrevem nomes próprios estrangeiros como seja /marketing/ ou em caso de abreviaturas e símbolos internacionais como sejam /km/ — quilómetro (Figura 9).

O resultado de toda esta descrição é um conjunto de 58 caracteres caixa baixa. A acrescentar a isto estão os números e caracteres especiais. A formação

deste novo alfabeto fonético é assim fiel aos caracteres romanos do quotidiano; não inventa um novo código. É constituída só por sinais gráficos a que chamamos convencionalmente letras. Este conjunto agora ordenado de letras de que nos servimos para transcrever a oralidade continuará a chamar-se alfabeto. Veja-se em seguida um pequeno extracto de um texto do linguista Saussure composto em *CLARIM FONÉTICA* (Saussure, 1999, 47) (Figura 10).

Conclusão

Pretende *CLARIM FONÉTICA* dar conta da pronúncia do português em qualquer texto, em qualquer suporte, em qualquer situação possível, para aprendizagem da língua, para a leitura quotidiana, para múltiplos propósitos específicos. *CLARIM FONÉTICA* tem como postulado central, constituir uma arma de antecipação à iliteracia.

Referências

Morais, José (1997) *A Arte de Ler*. Lisboa: Cosmos.
Saussure, Ferdinand de (1999) *Curso de*

Linguística Geral. Lisboa: Dom Quixote.
Chomsky, Noam & Halle, Morris (1968) *Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.

10 x 10 desejos de uma outra escola

10 x 10 desires of another school

LARA NATACHA FERREIRA SOARES*

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2016 e aprovado a 21 de maio de 2016.

*Portugal, artista plástica / investigadora em educação artística. Mestre em Prática e Teoria do Desenho, Universidade do Porto, Faculdade de Belas-Artes (FBAUP). Licenciada em Artes Plásticas, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior Artística das Caldas da Rainha (ESAD-CR).

AFLIAÇÃO: Universidade do Porto, Faculdade de Belas-Artes, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade Avenida Rodrigues de Freitas — 265. 4049-021 Porto, Portugal. E-mail: up200603625@fba.up.pt

Resumo: Este artigo parte do projeto 10 x 10 integrado no Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência, como plataforma de discussão para um conjunto de questionamentos que surgem da minha prática de acompanhamento do projeto em todas as suas fases. Pensar a relação entre as práticas pedagógicas e as práticas artísticas, num mapa de ruturas e desvios é a proposta deste artigo.

Palavras chave: práticas artísticas e educativas / escola / desejos.

Abstract: *This article focus on the project 10 x 10 integrated at the Gulbenkian Education Program for Culture and Science, as a discussion platform for a set of questions that arise from my practice of project monitoring in all its phases. Think the relationship between teaching practices and artistic practices, a breakage map and deviations is the proposal of this article.*

Keywords: *artistic and educational practices / school / desires / disruptive.*

A força dos desejos

O Projeto 10 x 10, integrado no Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência nasce da ideia de juntar 10 artistas e 10 professores, com o objetivo de promover e desenvolverem experiências pedagógicas em contexto de sala de aula.

Está em preparação a 5ª edição, sendo que a primeira se desenvolveu no ano letivo 2012/13 e conta atualmente com dois fortes parceiros, o Teatro Nacional São João, no Porto e A Oficina, em Guimarães.

Este artigo pretende explorar o potencial que o 10 x 10 tem, para criar deslocamentos a quem através dele se submete ao imprevisível, ao risco e ao desconfortável. Descreve-se o estado atual de um conhecimento emergente e assente fundamentalmente na prática partilhada sobre o que pode ser um projeto de experimentação pedagógica baseado nas práticas artísticas.

Pensar uma outra escola, que se quer urgente, é um caminho comum que a todos os participantes deste projeto diz respeito e por este motivo, pretende-se repensar alguns dos encontros entre alunos, professores, pais e artistas e abrir a reflexão sobre o quotidiano escolar, sobre as práticas pedagógicas, sobre a aprendizagem, sobre o que é ser aluno, sobre o que se pensa do espaço da sala de aula, sobre os conteúdos curriculares, sobre a avaliação...

Pretende-se falar do que corre mal, do que não se deseja falar, dos passos gigantes, mas também dos invisíveis, dos silenciosos, daqueles que ninguém quer falar.

Estes são os meus desejos.

1. Fazer — Pensar — Sentir

Na estrutura do projeto 10 x 10 consideram-se três momentos-chave:

1. Uma semana de residência artística destinada a um trabalho conjunto de partilha de saberes, de perspetivas e de estratégias de natureza artística e pedagógica, que envolve todos os participantes (Figura 1)
2. A prática letiva em contexto de sala de aula, concebida e desenvolvida por cada tripla artista-professores;
3. A apresentação do trabalho desenvolvido pelas duplas com os alunos, sob a forma de aulas públicas a apresentar em Lisboa, no Porto e em Guimarães.

Em Guimarães, o formato do projeto foi adaptado ao contexto escolar da escola participante, tendo sido estendido até ao final do ano letivo e incluindo outras ações com os alunos da turma participante, como uma residência artística de dois dias no Centro de Criação de Candoso, uma valência da Oficina que recupera uma antiga escola primária para um centro de criação artística (Figura 2 e Figura 3).

Este foi um dos momentos importantes do projeto pois permitiu aos alunos uma experiência com os seus pares verdadeiramente diferente do contexto habitual de aprendizagem. O estar num mesmo espaço a partilhar práticas corporais, a desenhar, a ler, a escrever, mas também a cozinhar e a preparar os quartos para dormir, tornou estes dois dias numa experiência transformadora e revelou-se fundamental na consolidação do grupo turma e do trabalho que tinham vindo a desenvolver com a tripla do 10 x 10.

Cada um destes momentos apresenta uma natureza experimental, em constante adaptação onde os artistas, professores e alunos constroem o seu processo de trabalho autonomamente de forma a irem de encontro às necessidades do grupo e da escola onde estão a trabalhar.

Se em Lisboa e no Porto esta estrutura se tem mantido ao longo das 5 edições do projeto, em Guimarães, tal como já enunciado, considerou-se que reuníamos condições para expandir a sua duração a todo o ano letivo, permitindo que o trabalho desenvolvido assumia uma dimensão imersiva e de maior dilatação temporal.

Ainda, porque se privilegiou este tempo mais lento, algumas das etapas estruturais, como a apresentação do trabalho desenvolvido em formato de aula pública, foi fruto de grande questionamento pela equipa envolvida, criando um território de discussão muito pertinente para a caracterização desta metodologia nas escolas.

Guimarães tem apenas 4 escolas secundárias e como é natural num universo tão pequeno, as relações interpessoais tornam-se mais próximas permitindo que a prática de aprendizagem tenha um caráter muito mais experimental e que vai percebendo dentro do seu processo de desenvolvimento que caminhos seguir, não partindo de uma grelha pré-definida, ou pelo menos fechada.

Em relação a este exemplo, na 4ª edição (ano letivo 2015/16), optou-se pela ausência dos alunos no momento de aulas públicas em Lisboa, assumindo o carácter frágil em que o processo com a turma se encontrava, que ao contrário das restantes turmas envolvidas no projeto, não terminaria *aí o seu percurso com a tripla (artista-professores), mas continuaria até fim de maio*. Por outro lado, na 3ª edição do projeto, percebemos que a dimensão das famílias poderia ser explorada e uma das propostas encontradas foi a confeção de um jantar coletivo a partir do Respigar de alimentos no mercado municipal, alimentos que já não se destinam à venda por estarem danificados ou em pior estado e que já ninguém quer, mas que abundam em qualquer banca de mercado no final do dia. A proposta foi recriar e inventar uma refeição completa a partir do que tínhamos e, apoiados / inspirados no filme *Os Respigadores e a Respigadora*, de Agnès Varda.



Figura 1 · Residência artística em Lisboa, com professores, artistas e equipas de organização do projeto, na Fundação Calouste Gulbenkian em julho de 2015. Fonte: FCG.

Figura 2 · Registo de residência artística com turma participante da Escola Secundária Caldas das Taipas — Guimarães. Centro de Criação de Candoso Fonte: própria.

Com a ajuda de um *Chef* profissional, todos os participantes (artista, professores, pais e alunos) fizeram uma maravilhosa refeição. Na altura o professor participante, da área da filosofia, estava interessado em pensar qual o sabor do saber e nada melhor do que propor uma ação gastronómica.

A dimensão da partilha neste projeto parece-me única, pois assenta numa base colaborativa regular de questionamento e reescrita do fazer — pensar — sentir.

Pensar o que é (a)prender.

Uma palavra híbrida, que se (des)constrói dentro de si.

Aprender uma determinada matéria, adquirindo conteúdos sobre a mesma?

Agarrar/prender alguém a um determinado conteúdo?

Prender a atenção, focando para evitar dispersão?

Do que falamos quando falamos de (a)prender, de (a)prendizagem?

Aqui gostaria de partir de um exemplo que nasce dentro do projeto 10x10 — as micropedagogias. Nome dado a um conjunto de ações/propostas concretas que têm vindo a ser experimentadas pelos artistas e professores ao longo das 4 edições do projeto. O exemplo enunciado anteriormente, do jantar a partir do Respirar é uma das propostas da 3ª edição.

Se as abordagens macroscópicas à educação se referem ao sistema escolar, ao posicionamento filosófico sobre o que é educação, aos planos de estudos, aos projetos pedagógicos, as perspetivas microscópicas remetem para o espaço da sala de aula e para o modo como os participantes (professores e alunos) agem nesse espaço e tempo da sessão/aula. Se as primeiras se ocupam dos conteúdos da aprendizagem (o quê?), a micropedagogia, como expressão de uma abordagem microscópica à educação, refere o modo como esses conteúdos são tratados no interior da sala de aula (como?). (Descobrir, 2015)

É este (como?) que nos interessa aqui pensar.

Se num eletrocardiograma só conta a posição de cada um dos pontos por onde passa a linha, e tudo mais — a cor, espessura do traço, matéria — é irrelevante, num desenho do perfil de uma montanha, por Hokusai (Figura 4) todos estes aspetos são significativos.

E porque é importante a referência a Hokusai? Pois como uma espécie de lente, que amplia o nosso ponto de vista, este (como?) também se dá a esta escala.

Se as palavras ganham novos sentidos quando decompostas, os gestos também têm diferentes significados, os objetos quando em relação com outros constroem novas linguagens, os alunos no grupo turma, partilham práticas únicas e desconhecidas do que seria anterior a elas.

O exemplo das micropedagogias permite pensar esta escala micro, pequena, por vezes invisível, mas muito significativa.

As micropedagogias

[...] caracterizam-se pela sua pequena escala e pela busca da flexibilidade e transferibilidade. Esta busca materializa-se na premissa de as ações experimentadas pelas duplas se recombinarem e encadearem de diferentes maneiras, procurando adaptar-se a diferentes contextos e a diferentes conteúdos disciplinares. Procuram-se e experimentam-se ações mutáveis que não devem simplesmente ser fixadas para efeitos de reprodução. Devem ser utilizadas como peças soltas (como num tangram) que se reorganizam a cada vez e em função dos contextos, dos grupos e dos objetivos pedagógicos que se pretende cumprir. Assim, reproduzir pura e simplesmente uma sequência de micropedagogias, sem definir ou tornar explícitos à partida os objetivos e as condições que orientaram a sua escolha, sequência e aplicação, pode desvirtuar totalmente a natureza e eficácia da estratégia pedagógica. (Descobrir, 2015)

A presença de artistas na escola permite trabalhar esta escala, de maneira outra, diferente da prática quotidiana dos professores no sistema escolar.

Muitos dos professores participantes no projeto, referem a pertinência da presença dos artistas, que para além de dominarem outro tipo de ferramentas e metodologias que eles próprios desconhecem, assumem um papel exterior ao próprio sistema de ensino a que todos estão sujeitos, sendo por isso elementos positivos e construtores de um olhar novo e de “frescura” sobre a prática docente.

Os artistas, que têm como prática comum a discussão livre e aberta ao público dos seus processos de trabalho (em particular os das artes performativas), tentam partilhar com os professores esses modos de fazer e estar. Modos esses, que não estão sujeitos a avaliação nem a olhares reprovadores. Não pretendem atingir metas curriculares, nem caber em grelhas burocráticas de preenchimento obrigatório.

O processo deriva do próprio fazer com o grupo com que se trabalha e a partir da especificidade de cada disciplina.

O principal fator diferenciador das micropedagogias é o facto de se inscreverem em técnicas inspiradas nas práticas artísticas contemporâneas (por exemplo, relaxamento, improvisação, pesquisa de materiais, experimentação, brainstorming, dramatização). No entanto, as micropedagogias não reivindicam para si a exclusividade desta filiação artística, com a plena consciência de que a própria arte contemporânea se inspira em muitos campos do saber e do fazer e que a sua transposição para o campo educativo implica um enquadramento e reflexão de natureza pedagógica. (Descobrir, 2015)

Estas ações conseguem conter em si uma força disruptiva e transformadora diferente das práticas educativas tradicionais. A simples transformação do

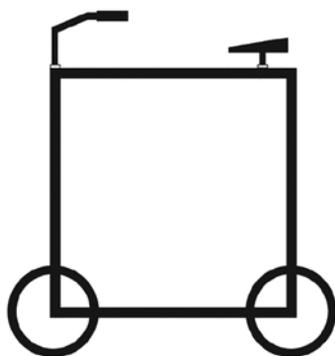


Figura 3 · Registo de residência artística com turma participante da Escola Secundária Caldas das Taipas — Guimarães. Centro de Criação de Candoso Fonte: própria.

Figura 4 · Katsushika Hokusai, “Fuji vermelho”, Gravura em madeira da série — 36 vistas do monte Fuji. 1826 — 1833.

Figura 5 · “Sala de aula para o erro.” O incorreto, opções para falhar, possíveis caminhos para nos equivocarmos. Fonte: Nicolás Paris ; Exposição — Quatro variações sobre o nada ou falar do que não tem nome, Museu Berardo.

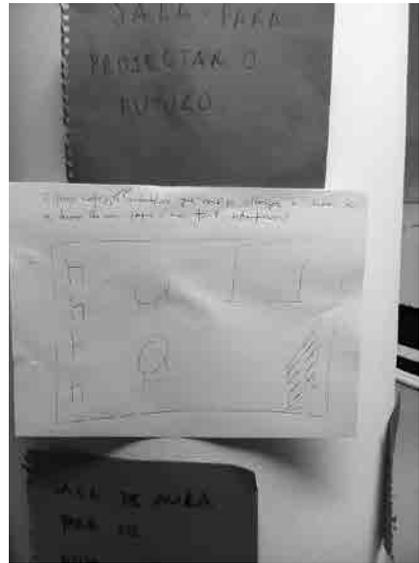
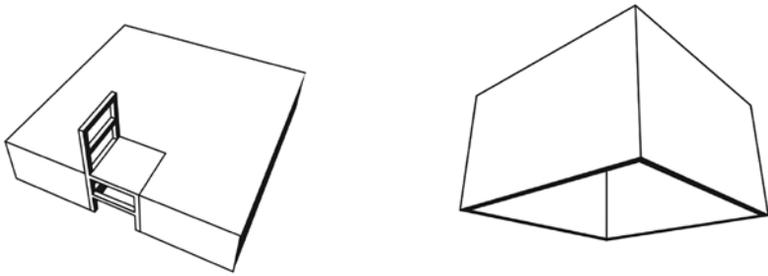


Figura 6 · “Uma sala de aula para aprender a dizer ‘não’”. Evitar, exercício de resistência, perímetro, decidir o que aprender. Fonte: Nicolás Paris; Exposição — Quatro variações sobre o nada ou falar do que não tem nome, Museu Berardo.

Figura 7 · “Sala de aula para a curiosidade.” Abrir e fechar, coisas que podem possivelmente ser algo, ver o que esta por tras, o labirinto perfeito. Fonte: Nicolás Paris ; Exposição — Quatro variações sobre o nada ou falar do que não tem nome, Museu Berardo.

Figura 8 · Registo de sessão de workshop de micropedagogias com professores na Escola Secundária Caldas das Taipas. Fonte: própria.

Figura 9 · Registo de sessão de workshop de micropedagogias com professores na Escola Secundária Caldas das Taipas. Fonte: própria.

espaço da sala de aula, colocando as mesas e cadeiras de uma maneira diferente do habitual causa um impacto de estranheza e revelação profundo.

O espreguiçar quando a maioria dos alunos estão já em modo “desligado”, ou a introdução de um jogo que ative os sentidos quando impera a exposição unilateral tem uma força transformadora incomparável.

Os rituais de início e fim de aula como desbloqueadores e construtores de memória coletiva, a constituição de grupos improváveis, ou a aula dada fora do espaço de sala de aula tradicional, no jardim, nos corredores ou no mercado municipal são outros exemplos de ações que os alunos mais apontam como possibilidades de mudança da sua escola. Como possibilidade outra de avaliação, considerando outras competências do indivíduo e do coletivo, ativando uma lógica de construção do que é ser pessoa, mais abrangente e menos referenciada.

O caráter experimental das metodologias aplicadas, permite transformar um conjunto de problemas identificados na escola de hoje, *não* tendo, porém, pretensão de salvar nada nem ninguém, mas ajudando a apagar a escolarização a que todos nós estamos sujeitos e na qual todos nos formamos enquanto pessoas. Pelo menos acreditando na possibilidade de fazer uns borrões, umas manchas onde os saberes se misturam, onde as disciplinas se cruzam, onde os alunos e professores falam a mesma linguagem e para não continuarmos a olhar para o que nos rodeia a partir do espaço cheio não querendo ver o vazio que lhes dá forma.

Pensar o que é ser aluno? Um bom ou mau aluno? O que o define enquanto tal?

O que é ensinar? O que é aprender?

O que é ser professor?

O que é uma aula? Uma lição? Uma matéria?

Este ano Nicolás Paris (Berardo, 2015), presenteou-nos com uma belíssima exposição que serve de mote para pensarmos estas perguntas, como podemos ver na Figura 5, Figura 6 e Figura 7.

Paris testa e repensa o conceito de sala de aula através das possibilidades da arquitetura. Permite que o erro e a curiosidade tenham lugar, mas também o poder de escolha e de liberdade de tomar decisões, mesmo que não saibamos quais as suas consequências.

Também Ian Hacking (AAVV, 2010), se cruza com estas perguntas, quando usa a expressão “efeito de looping”, para falar um pouco sobre o modo de olhar unívoco e que toma a parte pelo todo a que as escolas e todo o sistema escolar está sujeito

Desde há muito que me interesso pelas classificações de pessoas, no modo como afetam as pessoas classificadas e na forma como os efeitos que têm sobre elas, por seu turno, transformam essas mesmas classificações. São vários os tipos de pessoas que pensamos como objeto de estudo científico. Por vezes para controlá-las, como as prostitutas; outras para ajudá-las, como os potenciais suicidas. Por vezes para organizar e ajudar, embora também para nos mantermos seguros, como no caso dos pobres ou dos sem-abrigo. Por vezes para transformá-las para o seu próprio bem e para o bem de todos, como os obesos. Por vezes apenas para admirá-las, compreendê-las, encorajá-las e talvez até emulá-las, como (às vezes) sucede com os génios.

Concebemos estes tipos de pessoas como classes determinadas, definidas por propriedades determinadas. À medida que sabemos mais acerca destas propriedades, a nossa capacidade de controlar, ajudar, transformar ou emular aquelas pessoas aumenta. Mas na verdade não é bem assim. Elas são alvos em movimento, porque as nossas investigações interagem com elas e transformam-nas. E, uma vez transformadas, já não são exatamente o mesmo tipo de pessoas. O alvo moveu-se. É aquilo a que chamo de «efeito de looping». Por vezes as nossas ciências criam tipos de pessoas que, num certo sentido, até então não existiam. A isto chamo «formar pessoas».(AAVV, 2010)

Igualmente importante será, considerar esta ideia que Ian Hacking apresenta, pois os próprios projetos, como o exemplo do 10 x 10, podem muito bem ser alvo deste processo de “formar pessoas”. Muito recorrentemente tentamos nomear as coisas sem sabermos o que elas são na sua essência, qual a sua origem e o que as caracteriza em relação com o que as rodeia.

Talvez o que Hacking nos apresenta nos permita perceber porque é que há tantos anos se identificam problemas nas práticas de educação artística, se discutem estratégias, se montam e remontam projetos de intervenção e hoje, continuamos a sentir que a escola se mantém igual, com profundos desligamentos do quotidiano dos seus intervenientes.

Talvez nos faça continuar a acreditar que vale a pena a partilha, o questionamento, o gerar pensamento e a sua verbalização. Acreditar na liberdade e na democratização. Acreditar que a escola somos todos nós aqui e agora.

Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault, usa o conceito de Disciplinas, “esses métodos que permitem o controlo minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante das suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade...” (Foucault, 1991)

Pensem nesta ideia de comportamento disciplinado, de uma espécie de controlo sobre o corpo, sobre os gestos, porque identificamos todos os dias as mesmas características ao nível dos processos de ensino-aprendizagem.

Pensem nas nossas disciplinas.

A força das fricções

E porque a força dos desejos é imperiosa, não desistimos de procurar esta outra escola e é este processo em transformação que nos faz a todos estar vivos e permitir a surpresa e a estranheza.

Mas parece que este processo só se permite, quando a fricção está presente, quando as ruturas acontecem, quando conseguimos fazer borrões em vez de linhas paralelas, quando o desconhecido toma parte e revela coisas novas, quando o silêncio se faz ouvir, quando o erro gera novas formas, quando os pés trocam com as mãos.

Se o projeto 10 x 10 pode ter a capacidade de criar algumas destas coisas, só o será se quem dele faz parte o permitir, o aceitar e o transformar.

Parece importante pensar sobre as práticas de contato entre arte e educação pelo potencial disruptivo que elas contêm. Mas também igualmente importante aceitar que, apesar dos mais extensos e tecnicamente completos projetos que se possam tentar implementar, sem que seja considerado o lado imprevisível e desconhecido como parte integrante do processo de desenvolvimento natural a estas práticas, os mesmos tenderão a fracassar, ou pelo menos não terão as consequências desejadas.

Os desejos andarão sempre a par das fricções pois é destas últimas que os primeiros emergem. Os desejos permitem sonhar, permitem motivar, avançar, mas as fricções permitem o desvio, o inesperado, o desconhecido, o erro.

Se a escala micro é importante pois permite ver em pormenor, ver o detalhe, ver as diferentes partes como únicas, a relação que cada uma destas partes estabelece numa escala macro é igualmente reveladora. A relação EU + TU não tem de ser necessariamente = a um NÓS.

Referências

- AAVV. (2010). *A Política dos Muitos: Povo, Classes e Multidão*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Museu Berardo (2015). *Nicolás Paris: Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome*. Disponível em URL: <http://pt.museuberardo.pt/exposicoes/nicolas-paris-quatro-variaco-es-volta-de-nada-ou-falar-do-que-nao-tem-nome>
- Descobrir, F. C. G.-P. (2015). Disponível em URL: <http://descobrir.gulbenkian.pt/Descobrir/pt/Evento?a=6391>
- Foucault, M. (1991). *Discipline and punish the birth of the prison*. London: Penguin Books.