



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Kati Janina Varjosalo- da Costa Rodrigues Alves

Educação Artística numa Sociedade Multicultural: Estudo da
Cultura Material do Povo *Sámi*

Mestrado em Educação Artística
Área de Especialização em Educação Artística

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Moura Correia

Abril de 2011

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Doutora Anabela Moura Correia pela confiança que depositou no meu trabalho.

À Direcção da EB 2,3/S de Caminha por me terem acolhido, apoiado e sempre me terem feito sentir em casa.

À professora Helena Terleira e Fátima Pita de EB 2,3/S de Caminha por me terem disponibilizando um tempo e um lugar e ainda pelo seu apoio no decorrer das actividades.

Aos alunos que frequentam o espaço atelier da EB 2,3/S de Caminha, pela forma como me receberam e pela forma como participaram nas actividades desenvolvidas.

À artesã Sigga -Marja Magga por me ter recebido em sua casa e facultado informação “em primeira mão” acerca do povo *Sámi* e me ter dado inspiração e motivação para seguir em frente com o meu trabalho.

Aos colegas do Departamento de Expressões (nomeadamente aos colegas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical e Expressão Plástica, de EB 2,3 de Vila Verde e de EB 2,3/S de Caminha) pela forma que colaboraram no inquérito fornecendo dados indispensáveis a investigação.

Ao meu marido e amigos, pelo apoio e ânimo dispensado e pela paciência com que me aturaram ,a distância ou “*in loco*”, nos muitos momentos de incertezas.

A todos que não mencionei, mas que sabem que de alguma forma contribuíram para que este estudo fosse possível.

E ainda, aos meus gatos pelo conforto e afecto incondicional e momentos de distracção concedidos nas longas horas passadas junto ao portátil.

À todos um muito obrigado, e que me acompanhem sempre nos momentos de vida ,que ,afinal das contas, é essencialmente para ser vivida.

Tiivistelmä

Tämän tutkielman tarkoituksena on pohtia pohjoismaalaisten kulttuurien osaa taidekasvatuksessa. Tutkimukseen osallistuivat kahden pohjoisportugalilaisen peruskoulun taideaineiden opettajat sekä neljätoista 10–13vuotiasta opiskelijaa. Tutkimusmetodina oli toimintatutkimus.

Tutkimusmateriaaleina olivat opettajille ja opiskelijoille tehdyt kyselyt, tutkijan ja yhteistyössä olevan opettajan tekemät osallistuvat havainnoinnit, valokuvat ja osallistuvien opiskelijoiden luovatloppunäyttelyt.

Opettajien vastausten perusteella voidaan päätellä, että vaikka he pitivät multikulttuurisia opetusmenetelmiä tärkeinä, he tietävät erittäin vähän näistä eurooppalaisista kulttuureista. Ja näitten kulttuurisen tietämyksen ja ymmärryksen lisäämiseksi tehdään muutenkin hyvin vähän.

Tutkija järjesti ja veti taidepajaa, jossa testattiin opetusmateriaalien ja artefaktien tutkinta- ja analysointi strategioita käyttäen esimerkkinä Pohjoismaiden pohjoisosissa asuvan alkuperäiskansan, saamelaisten, materiaalista kulttuuria, kuten käsitöperinteitä ja esineitä.

Intervention lopputulokset osoittivat, että tällaisten kulttuuristen artefaktien, visuaalisten symbolien ja kontekstuaalisen lähestymistavan käytön avulla, ja sen jälkeen, opiskelijat eivät pelkäästään rajoittuneet tuottamaan uusia, saamelaisten käsitöiden inspiroimia töitä, vaan oppivat myös uutta tietoa ja ymmärrystä kulttuurista ja artefakteista.

Tämä toimintatutkimus mahdollisti myös tarkistaa Daniel Sudhan (2009) ja Brian Allisonin (1972) artefaktien analysointimallien soveltuvuutta, osoittaen ne erittäin hyviksi osallistujien henkilökohtaisen ja kulttuurillisen kasvun avuiksi. Kyseessä oleva lähestymistapa edesauttoi myös taistelussa stereotyyppioita vastaan, edistäen opiskelijoiden kulttuuriarvo käsityksiä.

Lopputulokset osoittavat, että on tarvetta peruskoulun taideaineiden opettajien ja yliopistojen tutkijoiden väliseen yhteistyöhön kulttuurisen tietopohjien ja konsultoinnin lisäämiseen. Näin opettajat voisivat tuottaa lisää inter/multikulttuurista opetusmateriaalia ja käyttää luottavaisemmin hyödykseen kansallisia ja kansainvälisiä tutkimustuloksia taideopetuksessa.

Avainsanat: Käsitö, alkuperäiskansa saamelaiset, artefaktien analysointistrategiat.

Huhtikuu 2011

Resumo

A presente investigação propõe-se reflectir sobre culturas nórdicas, no âmbito da Educação Artística no 2º Ciclo de Educação Básica e recorreu ao método de investigação – acção, tendo contado com a colaboração de professores de Departamentos de Expressões em duas escolas no norte de Portugal e catorze alunos da faixa etária entre os 10 e os 13 anos.

As técnicas de recolha de dados consistiram fundamentalmente nas folhas pergunta e resposta distribuídas aos professores das duas escolas, e noutras folhas de pergunta e resposta preenchidas pelos alunos, observação participante da investigadora e professora colaboradora, registos fotográficos, trabalhos artísticos dos alunos e exposição. As respostas dos professores aos questionários, permitiram concluir que pouco ou nada conhecem sobre essas culturas Europeias e que pouco é feito no sentido de desenvolver esses conhecimentos, apesar de reconhecerem a importância de tal aprendizagem.

A investigadora adoptou um papel de observadora participante, tendo dinamizado um *Atelier de Artes* onde testou estratégias de análise de artefactos, a partir da exploração do artesanato do povo indígena *Sámi* da Lapónia e objectos do quotidiano dos alunos.

Os resultados da intervenção levaram a verificar que através da utilização de artefactos culturais, símbolos visuais e abordagens contextualistas, os alunos não se limitaram a criar novos objectos inspirados no artesanato *Sámi*, mas adquiriram também novos conhecimentos e aprendizagens relacionadas com cultura e artesanato. A investigação – acção permitiu verificar a adequação dos modelos de análise de artefactos indicados por Brian Allison (1972) e Sudha Daniel (2009), que se revelaram facilitadores do desenvolvimento pessoal e cultural de todos os envolvidos.

Tal abordagem facilitou o combate de estereótipos e a promoção de valores culturais dos alunos. Os resultados sustentam também a necessidade do corpo docente das Escolas de Educação Básica estabelecerem contactos com universidades e investigadores e consultarem bases de dados para combaterem a escassez alarmante de recursos educativos inter/multiculturais e serem capazes de promover, de forma mais confiante, a utilização de imagens e estratégias antropológicas nas suas abordagens artísticas, com base em estudos nacionais e internacionais.

Conceitos chave: Artesanato; Povo indígena *Sámi*; Análise de artefactos.

Abril de 2011

Abstract

This research intends to reflect on Nordic cultures through Art Education, using an action research model and the collaboration of Art Departments' teachers in two Basic Education Schools, in Northern Portugal and fourteen students from 10 to 13 years.

The data collection involved several instruments such as question-answer sheets filled-up by the teachers of both middle schools and by the participant students, participant observation by the researcher and the cooperating teacher, photographs, creative works and drawings made by the students and an exhibition. The answers given by the teachers revealed they are aware of the importance of this kind of multicultural teaching learning process, but very little or nothing is done by them in terms of developing knowing and understanding about these cultural contexts.

The researcher tested out and evaluated some new concepts, resource materials and strategies related to analysis of artifacts on an *Art Workshop* and talked about the crafts of *Sámi's* people, an indigenous culture from Lapland, and compared these crafts with students' daily objects.

The results of this intervention showed evidence that through, and after, the analysis of such cultural artifacts, visual symbols and contextual approach, the participants did not merely produce new objects inspired on crafts of *Sámi's* people, but they also acquired new knowledge and understanding about crafts and artifacts concepts.

This action-research allowed to verify the adequacy of artifact analysis models drawn by Sudha Daniel (2009) and Brian Allison (1972) and it also revealed that these models were facilitators of the personal and cultural development of all the participants.

This approach has also contributed to struggle stereotypes and has promoted students' own cultural values. The results also indicated that the teachers of Basic Schools need to contact universities and researchers in order to collaborate and learn with them, using research cultural data bases, and reduce the lack of inter/multicultural educational resources and that the institutional partnerships can help teachers to become more confident when using anthropological approaches based on national and international studies.

Key words: Crafts; Indigenous people of *Sámi*; Strategies of analysis of artifacts.

April ,2011

Índice

Agradecimentos.....	II
Tiivistelmä.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Índice.....	VI
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Quadros.....	VIII
Índice de Diagramas.....	VIII
CAPÍTULO I CONTEXTO DA PESQUISA.....	1
1.0 Introdução e Problema de Investigação.....	1
1.1. Finalidades de Investigação.....	3
1.2. Questões de Investigação.....	3
CAPÍTULO II REVISÃO DE LITERATURA.....	5
2.0 Introdução e Finalidades.....	5
2.1 Dimensão Cultural da Educação Artística.....	5
2.2. Educação Patrimonial.....	8
2.3 Caracterização do povo Sámi.....	19
2.4 O Artesanato na cultura <i>Sámi</i>	23
2.5 Tradição e Mudança na Arte Sámi.....	26
CAPÍTULO III Metodologia de Investigação.....	33
3.0 Introdução e Finalidades.....	33
3.1 Porquê Abordagem Qualitativa?.....	33
3.2 Caracterização do Método Seleccionado.....	34
3.3 Contexto.....	37
3.3.1. Amostra.....	38
3.4 Instrumentos de Recolha de Dados.....	40
3.5 Design de Investigação.....	42
3.6 Análise dos Dados.....	43
3.7 Plano de Acção.....	44
3.8 Considerações Éticas.....	44
CAPÍTULO IV Descrição dos Ciclos da Investigação –Acção.....	46
4.0 Introdução e Finalidades.....	46
4.1 Métodos de Recolha de Dados.....	46
4.2 Participantes na Investigação – Acção.....	47
4.3 Descrição de Investigação –Acção.....	47

4.3.1 Ciclo Um – Redefinição do Problema.....	47
4.3.2 Ciclo Dois - Planificação das Sessões e Construção de Recursos	53
4.3.3 Ciclo Três – Intervenção Curricular	59
4.4 Reflexão/Avaliação da Investigação – Acção.....	83
CAPÍTULO V Resultados e Conclusões	87
5.1 Formação Intercultural dos Professores.....	87
5.2 Atitudes dos Alunos Face à Diversidade Cultural.....	88
5.3 Papel dos Recursos e Actividades nas abordagens Multiculturais	92
BIBLIOGRAFIA.....	99
ANEXOS.....	105
ANEXO I.....	106
Documentos	106
ANEXO II.....	114
Recursos	114
ANEXO III.....	139
Resultados.....	139

Índice de Figuras

FIG. 1 TERRITÓRIO SÁMI (FONTE: HTTP://EN.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/SAMI_PEOPLE)	20
FIG. 2 A FORMA DA MATÉRIA-PRIMA INFLUENCIA A FORMA DO OBJECTO.....	23
FIG. 3 BANDEIRA OFICIAL DO POVO SÁMI (FONTE: HTTP://EN.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/SAMI_PEOPLE).....	27
FIG. 4 “ <i>SOUVENIRS</i> “ NO MERCADO DE HELSÍNQUIA - FINLÂNDIA.....	29
FIG. 5 & 6 VESTIDO ; PEÇA DA CHAPELARIA FEMININA	52
FIG. 7 & 8 PORMENOR DE UM BORDADO ; MOCHILA	52
FIG. 9 , 10 & 11 TRABALHOS FEITOS POR CRIANÇAS SÁMI.....	53
FIG. 12 & 13 REGISTO GRÁFICO SOBRE A VIAGEM IMAGINARIA.....	66
FIG. 14 & 15 CHIFRE DA RENA; TAMPA EM PÊLO DA RENA.....	67
FIG. 16 & 17 PÚCARA EM BÉTULA; TAMBOR DA LAPÓNIA	68
FIG. 18 & 19 – JOGO DA DESCOBERTA DE ARTEFACTOS.....	69
FIG. 20 PROJECCÃO DE POWERPOINT	74
FIG. 21 & 22 ESTUDO DE OBJECTOS; OBSERVAÇÃO DE PORMENORES PARA ESTUDO CROMÁTICO	75
FIG. 23 , 24, 25 & 26 ESTUDOS CROMÁTICOS.....	76
FIG. 27 & 28 DESENHO E MARCAÇÃO DOS MOLDES.....	77
FIG. 29 & 30 APLICAÇÃO DA FITA <i>TERE</i> ; APLICAÇÃO DA PRESILHA	78
FIG. 31 & 32 MESA POSTA ; DEGUSTAÇÃO	80
FIG. 33 , 34 & 35 EXPOSIÇÃO FINAL EM EB 2,3 DE CAMINHA	83
FIG. 36 & 37 REGISTOS DA 1ª E 9ª SESSÃO DO ALUNO A	94
FIG. 38 & 39 REGISTOS DA 1ª E 9ª SESSÃO DO ALUNO B	95
FIG. 40 & 41 REGISTOS DA 1ª E 9ª SESSÃO DO ALUNO C	95
FIG. 42 & 43 REGISTOS DA 1ª E 9ª SESSÃO DO ALUNO D	95

FIG. 44 & 45 FOTOGRAFIAS: JOHAN ANTTI SYVÄJÄRVI	137
FIG. 46 & 47 FOTOGRAFIAS DE RITVA HEINILÄ	137
FIG. 48 REGISTOS GRÁFICOS DA PRIMEIRA SESSÃO (NÃO ANALISADOS).	140
FIG. 49 REGISTOS GRÁFICOS DA ÚLTIMA SESSÃO (NÃO ANALISADOS).....	141
FIG. 50 ESTUDOS CROMÁTICOS.....	142
FIG. 51, 52& 53- BOLSAS SISNALAUKKU FEITAS PELA INVESTIGADORA (IMITAÇÕES)	143
FIG. 54, 55, 56, 57, 58, 59 & 60 BOLSAS SISNALAUKKU FEITAS PELOS ALUNOS	143

Índice de Quadros

QUADRO 1 - ANÁLISE DESCRITIVA DAS RESPOSTAS DOS DOCENTES DO DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES DA ESCOLA EB 2,3 DE VILA VERDE.	50
QUADRO 2- ANÁLISE DESCRITIVA DAS RESPOSTAS DOS DOCENTES DO DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES DA ESCOLA EB 2,3/S DE CAMINHA	56
QUADRO 3- DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO DAS SESSÕES	61
QUADRO 4- RESPOSTAS DOS ALUNOS NA 1ª SESSÃO.....	65
QUADRO 5- ANÁLISE DE ARTEFACTOS	69
QUADRO 6- RESPOSTAS DOS ALUNOS NA 9ª SESSÃO	79
QUADRO 7 - PROVA DE SABORES DA LAPÓNIA	81
QUADRO 8 – ACTIVIDADE DE EXPLORAÇÃO DA SESSÃO V.....	89
QUADRO 9- ANÁLISE COMPARATIVA DAS RESPOSTAS.....	91
QUADRO 10- ANÁLISE DOS ELEMENTOS DOS DESENHOS	96

Índice de Diagramas

DIAGRAMA 1 OS ARTEFACTOS SÃO MOTIVACIONAIS. (SUDHA,2009).	12
DIAGRAMA 2 OS ARTEFACTOS PROVOCAM DISCUSSÃO (SUDHA, 2009).....	13
DIAGRAMA 3 OS ARTEFACTOS PROVOCAM REACÇÕES EMOCIONAIS. (SUDHA,2009)	13
DIAGRAMA 4 MODELO DE ANÁLISE DE ARTEFACTOS (SUDHA, 2009)	17
DIAGRAMA 5 ENVOLVIMENTO DOS CINCO SENTIDOS.....	85

CAPÍTULO I CONTEXTO DA PESQUISA

1.0 Introdução e Problema de Investigação

Apesar de abertura de fronteiras, de formação da União Europeia à 7 de Fevereiro de 1992, de toda riqueza e variedade cultural por esta gerada nas sociedades actuais e de conseqüente nascimento e promoção de uma identidade europeia, constato, como finlandesa que vive em Portugal desde 1997, que a cultura e o artesanato de determinados povos, como os dos países escandinavos/nórdicos, são raramente abordados no ensino nacional, talvez pela escassez de recursos existentes (especialmente em português) e pela tendência de grande parte dos professores se limitar à análise da sua própria cultura e/ou das culturas maioritárias.

Surgindo os Países Nórdicos nos meios de comunicação como países de referência a nível de desenvolvimento socioeconómico e cultural e ainda a nível de integração de imigrantes e minorias étnicas na educação (OCDE, 2006; OCDE, 2007) estes países encontram-se contudo pouco conhecidos em Portugal, desconhecendo-se quase por completo a riqueza etnográfica e estética nestes existente. Esse desconhecimento de Culturas Nórdicas, segundo a minha experiência no terreno, estende-se aos professores das artes das escolas públicas portuguesas em que tenho vindo a leccionar, conforme comprovam os resultados da análise das respostas obtidas através das folhas pergunta-resposta informais aplicadas ao Departamento de Expressões aos docentes de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical da EB 2,3 de Vila Verde em Julho de 2010 e aos docentes de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical e ainda de Expressão Plástica do Departamento de Expressões da EB 2,3/S de Caminha em Novembro 2010.

Apesar dos nórdicos se fazerem representar no território nacional em número bastante reduzido, havendo segundo dados de SEFSTAT, 1981 residentes de origem nórdica em 2009 (na sefstat.pt acedido 10/01/2011), estes contribuem da sua parte para a riqueza cultural da sociedade, não devendo a cultura e contributos dos povos nórdicos para a história das artes mundial e design e arquitectura contemporâneos ser esquecidos nem excluídos dos programas, nem dos projectos, quando se “embarca” na aventura de descoberta das formas de arte e culturas no âmbito de educação patrimonial e educação artística multi/intercultural. A diversidade do património cultural/material destes países deveria ser aproveitada para fornecer aos alunos

oportunidades de aprendizagem multicultural mais ricas e diversificadas. E devido ao fascínio, quase que intrínseco, das crianças pelos aspectos culturais dos países nórdicos mais conhecidos, tais como as celebrações natalícias dever-se-ia cativar o seu interesse envolvendo -las nesta aventura , rumo a descoberta do Norte.

A referida situação de falta de conhecimentos e da preparação para abordar a temática e contextos nórdicos preocupa-me pois considero que tradições e património cultural de povos europeus deveriam ser objecto de estudo no âmbito de Educação Artística pelo seu elevado grau de beleza e variedade das técnicas aplicadas. Este estudo relaciona-se com o caso do povo *Sámi*, o único povo indígena da zona de União Europeia, residente na Lapónia de Suécia, Finlândia, Noruega, e Rússia que possui um modo de vida e tradições distintas da cultura tipicamente considerado como ocidental (Kulonen,2005).

Foi afirmado pelo Allison (1972) que o conceito de arte, com base apenas nas artes dos países ocidentais é muito limitado, pois a arte das culturas ocidentais é apenas um tipo de arte entre outras, cuja natureza e características específicas só podem ser percebidas por completo quando comparadas e contrastadas com formas de arte de outras culturas .Mason (1988), investigadora internacional no campo de educação inter/multicultural), salienta que a escola deve sempre fornecer aos alunos acesso à arte de qualidade, encorajando-os a apreciar e a valorizar as artes, o artesanato e o design de várias culturas, devendo para isso introduzir nas aulas exemplos de obras de uma variedade de artistas e artesãos, sem esquecer que a abordagem pluralista de arte não deve incluir somente exemplos das Belas Artes ou das artes ocidentais.

Atendendo que a abordagem da temática de culturas está dependente da junção de três componentes interligadas; recursos materiais, competências e conhecimentos e respostas (Allison,1972) parece-me pertinente fazer mais e melhor nesses domínios.

Como docente de Educação Visual e Tecnológica no âmbito do 2ºciclo do Ensino Básico sinto ser necessário testar e pôr em prática alguns recursos, conceitos e estratégias já testados internacionalmente com sucesso e verificar a sua adequação num espaço de atelier de Artes como professora - investigadora visitante na EB 2,3/S de Caminha com alunos de 10/13 anos, promovendo a compreensão e conhecimento desta cultura específica. A abordagem qualitativa, e mais especificamente, o método de investigação - acção ligado ao desenvolvimento curricular, foi a abordagem

escolhida para esse fim, por melhor me permitir a aquisição de conhecimentos mais profundos sobre esta temática, e as razões deste problema (Sampieri et al, 2006).

1.1. Finalidades de Investigação

Assim sendo, para este estudo foram definidas as seguintes finalidades:

- 1) Indagar os conhecimentos dos professores de artes e dos alunos sobre aspectos da cultura nórdica.
- 2) Criar recursos pedagógicos multiculturais como meio de combater educação artística etnocêntrica.
- 3) Testar e avaliar recursos relacionados com o património cultural e artístico do povo *Sámi*, como um meio de sensibilizar alunos do 2º ciclo de Ensino Básico para a preservação do património cultural/material em si.

1.2. Questões de Investigação

Como foi dito por Christensen (in Sampieri et al 2006, p.36) além de definir o pretende com a pesquisa, é conveniente formular, por meio de várias questões, o problema a ser estudado. Formulá-lo em forma de questões tem a vantagem de apresentá-lo de maneira directa, minimizando a distorção. Neste estudo consideraram-se as seguintes questões:

- Que tipo de conhecimentos possuem os professores das artes sobre a os países nórdicos/escandinavos e sobre os aspectos culturais destes?
- Como é a cultura nórdica e a diversidade cultural abordada nas disciplinas artísticas?
- Que conceitos artísticos devem ser introduzidos para falar de cultura *Sámi* ?
- Que dificuldades e obstáculos sentem os professores de artes ao abordarem culturas nórdicas?
- Que recursos e actividades deverão ser produzidos para facilitar a abordagem destes conceitos ?

O presente estudo encontra-se organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro capítulo o da introdução; o segundo capítulo revê teorias relacionadas com a Educação Multicultural e Educação Patrimonial, terminando com a caracterização da cultura material do povo *Sámi*; o terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos deste estudo; o quarto capítulo descreve os ciclos da investigação - acção e as actividades; o quinto capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados, incluindo a apresentação dos resultados, conclusões e implicações para futuras investigações.

CAPÍTULO II REVISÃO DE LITERATURA

2.0 Introdução e Finalidades

Neste capítulo são abordados os conceitos adjacentes ao presente estudo, que se relacionam com educação artística multicultural, Educação Patrimonial e caracterização da cultura material do Povo *Sámi*, Lapónia .

2.1 Dimensão cultural da Educação Artística

Allison (1972) refere o facto de todo o repositório existente de peças de arte de culturas não ocidentais se encontrar pouco estudado nas escolas devendo-se isso às limitações dos professores de arte e às suas atitudes relativamente as outras culturas. O mesmo investigador (ibid.) afirma que este aspecto não pode ser ignorado, pois é essencial proporcionar aos alunos contacto visual e sensorial com arte das outras culturas, uma vez que este contacto é um requisito básico para a formação da noção de como as formas de arte podem adquirir sentidos e significados diferentes para diferentes grupos culturais. (p.9)

Para Allison (ibid.), ser “educado em arte” não é meramente saber manipular matérias primas e materiais artísticos, mas sim, também ser capaz de perceber a relação que os materiais têm com a função e a forma, a expressão artística e a comunicação. Segundo este investigador britânico, pioneiro no âmbito de Educação multicultural e Inglaterra, ser “educado em arte” implica também ser capaz de fazer análise crítica e apreciar as formas de arte e fenómenos artísticos e de perceber o seu contexto histórico, e ainda, ser capaz de apreciar as contribuições da arte para as culturas distintas, e as funções desta dentro das mesmas (Allison, 1972)

Torna-se assim numa das principais preocupações de uma Educação Artística ‘responsável’, proporcionar aos alunos experiências que promovam o contacto com de formas de arte de culturas diferentes e fomentar a sua apreciação, compreensão e conhecimento.

Só assim o(a) aluno(a) ganhará consciência de que toda a arte é produto da cultura em que foi desenvolvida e que não há nenhuma forma cultural ou da arte que seja mais valiosa do que outra, nem nenhuma cultura deve ter o monopólio no âmbito de desenvolvimento artístico (Allison,1972; Mason, 2001).

Moura (2001) refere que

... em Portugal é confiado ao sistema escolar a função primordial de contribuir para a compreensão e preservação de cultura, e os estudos culturais são um elemento importante na educação em geral e concretamente no campo de educação artística (p.27.)

No entanto, o que se constata na prática apesar das “boas intenções” expressas nos currículos nacionais, é que os professores não sabem como explorar essa dimensão cultural. A esse propósito Allison sugere que, para se fomentar essa dimensão, o professor deve promover a compreensão de:

- a) O modo como as diferentes culturas incorporam e comunicam as suas crenças através dos símbolos visuais que produzem.
- b) As fontes do imaginário e do simbolismo, e que estas fontes variam desde o ritua, mítico e mágico até às representações das respostas visuais ao meio ambiente.
- c) A variedade de maneiras como as formas de arte e símbolos presentes em cada cultura influenciam as vidas das pessoas pertencentes a esta cultura.
- d) As maneiras como as formas de arte e materiais utilizados em culturas distintas influenciam e são influenciados por um tipo específico de imaginário e simbolismo.
- e) Os critérios diferenciadores que devem ser tidos em conta quando comparadas e contrastadas as formas de arte de culturas distintas.
- f) O modo como os artistas duma cultura extraem símbolos e imagens das formas de arte de outras culturas , e lhes atribuem um novo significado.

Como as respostas estéticas possuem tanto componentes afectivas como cognitivas, o encontro e experiência visual e táctil com produtos artísticos de culturas distintas é de importância fulcral. (1972, p.7). Cabe aos professores procurar fornecer estas oportunidades de encontro e contacto pois mesmo que as actividades de produção e expressão artística sejam importantes têm que ser dada igual ênfase as dimensões perceptual, analítica, critica, histórica e cultural do currículo de programa de artes. (Allison, 1972, p.7).

No contexto de desenvolvimento curricular em arte, é de referir que tanto no âmbito de área de educação artística, como na educação em geral, o currículo é antes de mais, uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores elaborado a partir da cultura da sociedade a que se destina. Foi dito por Cardoso (1994), que em termos concretos, os professores possuem sempre uma margem de liberdade na gestão do currículo, permitindo assim fazer certas escolhas de objectivos e conteúdos, mais ou menos representativos, da diversidade cultural existente na sociedade.

É neste “espaço de manobra” que a formação, experiências pessoais e profissionais e a sensibilidade de cada professor para com a importância de promoção de valores inter/multiculturais e abordagem de contextos culturais variados ocupa um lugar relevante. Na hora de decidir quais são os objectos ou obras, ou mesmo, culturas a abordar, deve ter-se em consideração o seguinte:

A selecção de certas formas de arte para serem utilizadas nesta área de currículo dependa inteiramente da sua adequação ao desenvolvimento da compreensão, aprendizagens e experiências que se entende que as crianças devem adquirir. (p.9)(tradução minha).

the selection of particular art forms for use in this area of the art curriculum is solely dependent upon their appropriateness for the development of the particular understanding, learnings or experiences intended the children should acquire. .(Allison, 1972, p.9).

A inclusão ou não destes conteúdos e contextos culturais pode, segundo Cardoso, ainda depender, dos seguintes factores:

- Desconhecimento das características fundamentais das culturas das minorias;
- Existência de preconceitos e estereótipos em relação a outras culturas;
- Preponderância de um conceito de currículo veiculado pelos recursos assentes em padrões culturais dominantes.

Infelizmente, observa-se no terreno com frequência a tendência de professor

aceitar a organização curricular e a ideologia subjacente àqueles meios e a não usar a margem da liberdade curricular que lhe é reconhecida. (Ibid., p.3)

No que diz respeito à selecção de metodologias para a abordagem feita na sala de aula, a margem da liberdade ainda é maior, dependendo o seu uso dos conhecimentos, atitudes e valores de quem selecciona.(Ibid.).

Segundo Efland, citado por Mason (2001), a educação artística encontra-se actualmente numa fase de transição entre o modernismo e uma educação artística pós-moderna, que sendo eclética e pluralista aceita todos os estilos e formas de arte, tendo ramificações enormes para a prática actual(p.13).

Os educadores de arte de hoje confrontam-se com uma educação artística que favorece abordagens contextualistas e instrumentalistas e devem estar mais sensíveis e atentos à relação existente entre a arte e a cultura e preocupando-se em entender melhor os objectos dentro dos seus sistemas simbólicos de origem. (2001).

Este tipo de abordagem curricular na educação artística é ligada à vida em si, sem limites a separar a arte do seu contexto social e/ou cultural de origem permitindo assim que as manifestações de cultura do país de origem não só dos alunos, mas de restantes membros da comunidade sejam vistas como oportunidades para a exploração cultural e abordadas no ambiente escolar como um meio de enriquecer as experiências de ensino -aprendizagem, favorecendo assim a integração e fomentando o desenvolvimento de auto estima saudável, a valorização dos próprios conhecimentos e a identidade cultural de cada um.

2.2. Educação Patrimonial

No mundo ocidental actual dominado pelo desejo de consumismo rápido, em que uma grande parte de alunos vem desde muito cedo a habituar-se ao modo de vida materialista, aos objectos fabricados em série e para o consumo em massa, a sociedade corre o perigo de estar a formar cidadãos alienados das tradições, do património e desconhedores da sua identidade cultural. No contexto da profissão docente, a Educação Patrimonial é vista como um dos meios fundamentais de garantir a conservação, preservação e divulgação de património cultural, material e imaterial e deste modo, do património etnográfico. A esse propósito, Moura (2002) afirme o seguinte:

muitos países estão a reavaliar o conceito de património cultural e a sua contribuição para a identidade nacional(...)Nos tempos presentes , uma grande parte de artesanato tradicional, de lendas, da música tradicional e de tradições orais estão rapidamente a desaparecer e os professores e estudantes estão muito interessados em desenvolver investigação histórica e etnográfica(...)Os meios de comunicação estão a tentar promover uma compreensão maior do valor do seu património cultural nas escolas e comunidades. (p.202).

No que diz respeito aos conhecimentos dos docentes na matéria de património foi constatado por Moura & Cruz (2005) que realmente os professores de Educação Visual e Tecnológica em Portugal estão familiarizados com o conceito de cultura quando exploram o conceito de património mas, na realidade necessitam de formação antropológica e sociológica para compreenderem e ensinarem esse conceito de forma multicultural. De uma forma breve o conceito de património em si é definido por Barbosa in Marques de Almeida et al (1998) de seguinte forma:

património que nos foi legado é uma parte que chegou até nós por escolha consciente dos homens que nos antecederam, e que tem que ver com um interesse cultural ou sentimental, e que escapou a destruições não voluntárias (p.24).

Apesar de património continuar a ser um conceito evasivo por ser resultado de uma relação dialéctica entre a actividade humana e o ambiente (Moura,2002) este é frequentemente designado como sendo um conjunto de bens materiais e/ou imateriais que contam a história de um povo e sua relação com o meio ambiente(p.194).

O património cultural abrange um conjunto de bens materiais e/ou imateriais, considerados representativos da história de um povo ou nação e que definiram ou ainda continuam a definir a sua identidade. Para ser considerado património é necessário que, a conservação desse bem seja de interesse público, tanto pelo seu valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico, artístico ou outro. (na <http://www.opatrimonio.org/pt/>. Acedido 20/03/2010).

Na Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular da UNESCO, (1989) a cultura imaterial , na sua vez, é definido como sendo :

um conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundada na tradição, expressadas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade quanto a expressão da sua identidade cultural e social; as normas e valores que transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os ritos os costumes, o artesanato, a arquitectura e outras artes.

A responsabilidade de assegurar a preservação e transmissão deste legado para as gerações vindouras cabe a cada cidadão e a cada geração. Nessa cadeia de transmissão os professores de Educação Artística têm a responsabilidade de sensibilizarpara estas questões, tirando proveito da sua posição privilegiada de alguém que possui meios e estratégias para influenciar a vida dos alunos contribuindo para a sua formação como cidadãos conscientes. Infelizmente muitas destas questões são desvalorizadas encontrando-se cada vez mais ameaçadas pelo modo de

pensar e agir cada vez mais consumista e materialista que transformam a sociedade actual num verdadeiro balcão de supermercado de valores.

Não se tratando de algo estático, os bens culturais que constituem o património etnográfico não chegam ao momento presente inalterados; os objectos, as construções, todo o património material vai sendo enriquecido com contribuições de outras épocas históricas, e do mesmo modo as tradições, as habilidades técnicas, as lendas e todo o património oral e imaterial ao ser transmitido de geração a geração, vai sendo aos poucos actualizado com informações, técnicas e tendências novas. (Babcock, 1992; Bennetta, 1984; Bernardi,1974). Lamentavelmente existe o lado inverso da moeda, fazendo que ao longo da passagem do tempo, as mais variadas mudanças da sociedade e dos valores dominantes podem ser, sem o cuidado devido ,igualmente culpados pela deterioração e empobrecimento desta herança e assim da perda definitiva de uma parte da nossa identidade.

Educação Patrimonial surge pois como um instrumento de consciencialização, tratando-se essencialmente de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Património Cultural, como fonte primária de conhecimento individual e colectivo. É a partir da experiência e do contacto directo com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus aspectos, sentidos e significados, que o trabalho de Educação Patrimonial busca conduzir as crianças e adultos a um processo activo de conhecimento, apropriação e valorização da sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a criação e produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (Horta; Grumberg; Monteiro 1999, p.6) in Pessanha de Moares (s/d,p.5). E como naturalmente não é o suficiente só sensibilizar, é essencial fomentar nos alunos a sensação de que eles são capazes fazer na prática algo em prol da preservação e salvaguarda desta parte da identidade cultural.

Educação Patrimonial como actividade educacional trans e intercurricular segundo Moura (2005), tem sido considerada uma importante componente do currículo nacional desde a revolução democrática, altura em que a escola passou a ser local de resposta crítica às suas comunidades envolventes e a educação uma ferramenta de desenvolvimento social, com o fim de contribuir para desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões, preparando assim os estudantes para a vida.

Embora as finalidades da educação ao nível do 2º ciclo tenham sido desde esta época ligadas a questões de preservação cultural e do património (Moura 2002), esta revela-se actualmente cada vez de maior interesse teórico e prático, enfatizando-se a preservação de bens naturais e culturais como um meio de garantir direitos universais do ser humano, entre os quais o direito às condições materiais e espirituais de sobrevivência, à qualidade de vida, à memória, ao exercício livre de criação e ao uso e fruto de bens culturais.

A mesma investigadora (Ibid.) afirma que a escola e todas as suas intervenientes, tem vindo a assumir o papel fundamental como sensibilizadora para a importância destes valores, a par do papel desempenhado pelas famílias que nem sempre é tão significativo quanto se desejaria.

Devido ao carácter cada vez mais multicultural das comunidades educativas e da sociedade em geral, a escola deve ser promotora de um ensino e aprendizagens que valorize o conhecimento, a compreensão e divulgação do património através de reflexão sobre as noções de com um currículo que aborda as noções de cultura, diversidade cultural e património. Esta questão de diversidade cultural revela-se algo em que a escola portuguesa, segundo Moura (2002) tem falhado no tipo de resposta dada, uma vez que mesmo vivendo em Portugal cada vez mais “ *gente de todo mundo, persiste a ignorância das suas culturas e países de origens.*”(p.208)

Para trabalhar a temática e os aspectos dos mais variados tipos de património, os professores podem recorrer na sua prática à abordagens interdisciplinares, pois como refere Horta, (2005.) in Pessanha de Moares (s/d) os objectos patrimoniais, os monumentos, sítios e centros históricos, ou o património imaterial e natural, são um recurso educacional de grande importância, permitindo que ultrapassem os limites de cada disciplina e aprendizagem de competências e temas, que consideram importantes para a vida futura dos alunos, podendo ser usados como motivadores para qualquer área do currículo e/ou para reunir áreas aparentemente distantes no processo ensino/aprendizagem (p.7).

O artesanato pode ser visto como uma opção fiável para trabalhar a temática do património na sensibilização para a preservação deste, por se tratar de um recurso de acesso razoavelmente fácil, permitindo abordagens bastantes versáteis no contexto de sala de aula devido à variedade de estilos, unções, materiais e dimensões existentes, sem esquecer da riqueza cromática e a beleza estética de muitas das

peças e ainda por se tratar de objectos muitas vezes familiares aos alunos. E por constituírem, como refere Prown (1993):

... a única classe de eventos históricos que ocorreram no passado mas que sobreviveram até ao presente. Eles podem ser re- experienciados ; eles são autênticos, e são material histórico primário para ser estudado em primeira mão. Os artefactos são evidências históricas.... (p.3). (tradução minha)

As peças artesanais são algo de concreto, palpável e manobrável que faz parte do universo de experiências dos alunos. Trazer artefactos e artesanato para aulas de Educação Visual e Tecnológica pode criar um terreno fértil de experimentação, aprendizagens e para troca de impressões e ainda partilha de experiências pois como define Sudha (2009), os artefactos são provocadores, estimulantes e motivacionais como se pode ver nas diagramas 1, 2 & 3.

Sudha Daniel , artista em residência do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e professor no Departamento de Comunicação e Expressões Artísticas entre 2008 e 2010, possuía grande experiência no domínio do uso de artefactos por ter desempenhado o cargo de curador nos museus de Leicester (1º museu multicultural de Inglaterra) e no da Commonwealth em Londres. As suas ilustrações/diagramas referem a forma como funcionam os objectos etnográficos e os objectos artísticos e uma possível metodologia que ensina a olhar não apenas para o uso de produtos da arte erudita, mas também para os produtos culturais de sociedades sem escrita

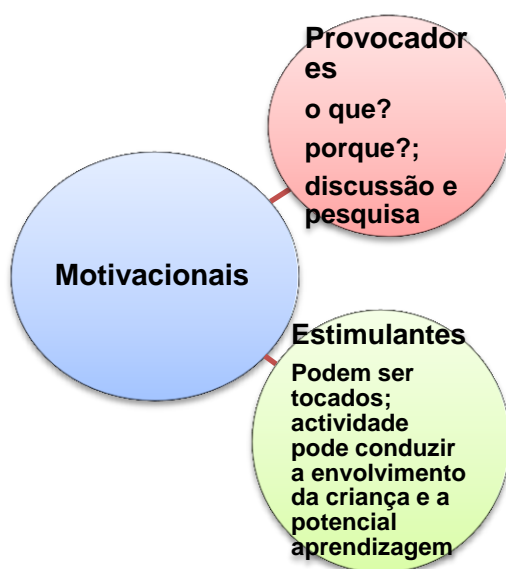


Diagrama 1 Os artefactos são motivacionais. (Sudha,2009).

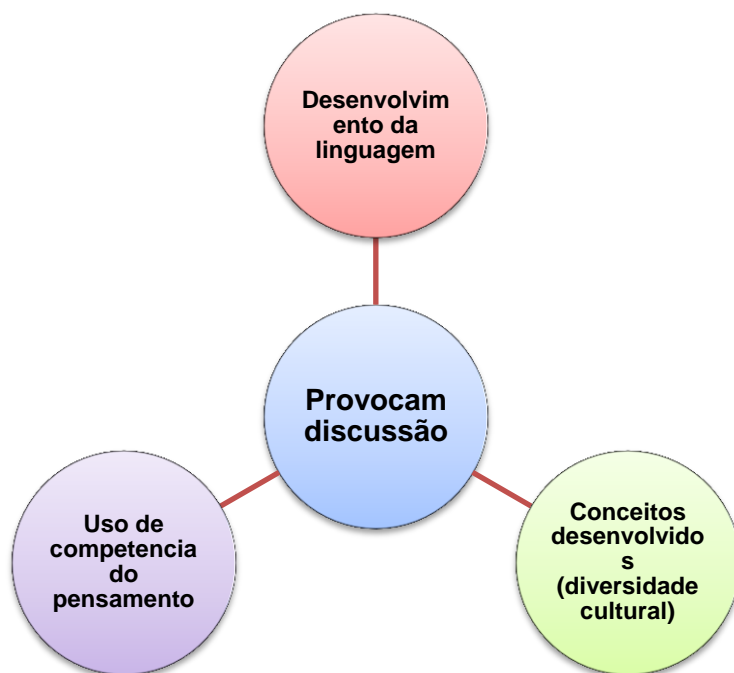


Diagrama 2 Os artefactos provocam discussão (Sudha, 2009)

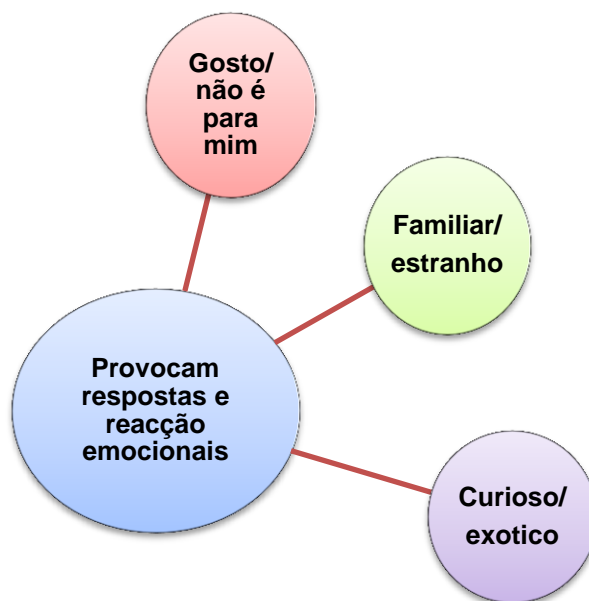


Diagrama 3 Os artefactos provocam reacções emocionais. (Sudha,2009)

Enquanto o objecto artístico é passível de inúmeras interpretações , no caso do objecto etnográfico , o que está registado a seu respeito é que auxilia na interpretação , sendo fundamental para o observador conhecer a sociedade que a gera, ou seja, o seu espaço contextual. São diversas as teorias de análise de artefactos e de imagens. Addison (2000) apresenta um Modelo que refere três categorias de análise; a empírica, a funcional e a contextual. Comparando esse modelo com o de Sudha Daniel, podem-se encontrar aspectos comuns em termos de análise contextual. Essa remete para as possíveis classificações no âmbito de Historias das artes, mencionando estilos, aspectos iconográficos, género e influências interculturais ou de gerações. O contexto, a interpretação e significado são outros aspectos de abordagem contextual que são enfatizadas.

É de acrescentar que apesar de, como foi dito por Bernardi (1974,p.65)

Não só grandes monumentos ou obras de arte originam a cultura, mas também todos os artefactos que servem ao homem para habitar ou a desenvolver a sua actividade.

Existe uma necessidade fomentar de valorização do artesanato entre as gerações mais novas, pois este é frequentemente considerado como sendo de tradição *“hiddenstream, ou seja, tradições escondidas , sem reconhecimento social”* (Moura & Cruz 2006,p.43).

Os factores referidos ganham ainda mais importância atendendo ao que foi dito por Moura(2002) e Pessanha de Moares (s/d) sobre como as escolas carecem de materiais didácticos (visuais e verbais) e isso dificulta, desencoraja ou até impossibilita em alguns casos a abordagem das questões inerentes ao património em geral, e a abordagem do património das culturas dos outros países. Pessanha Moares escreveu no seu artigo que esta escassez de materiais didácticos tem sido motivada, em grande parte pela falta de interesse e de preocupação em atingir esse público das escolas básicas, sendo considerado unicamente como conhecimento gerado dentro da universidade e de utilidade para poucos. Para que este conhecimento ganhe outro valor e se torne pedagogicamente mais útil, deve ser divulgado entre professores e alunos devendo promover-se uma maior interacção entre as escolas, universidades e comunidade.

Neste sentido o contexto de Educação Patrimonial pode formar um terreno fértil, um nicho privilegiado para as práticas de Investigação -Acção, facilitando assim a tão desejada aproximação dos investigadores e os professores, a aproximação da prática

investigativa à prática educativa e vice-versa. Carvalho (1991) alega que na situação actual da educação é cada vez mais preciso que:

... os investigadores tendem a repensar e a reforçar a aproximação à prática educativa como espaço de observação e de experimentação, ao mesmo tempo que os práticos de educação se apropriam decididamente da investigação enquanto instrumento de formação e acção. (p.27).

Para combater este défice a nível dos materiais para educação patrimonial a criação e elaboração de recursos educativos multiculturais é fundamental pois permite:

a apresentação de valores e princípios diferentes dos nossos e dos princípios universais, divulgação das especificidades culturais do outro e de cada um; descrição de “cenários” e “ambientes” culturais diversificados. in <http://www.entreculturas.pt/DiarioDeBordo.aspx?to=210>.(acedido 17/10/2011).

Quem se empenha na tarefa de sensibilização para a preservação do património e nos projectos interdisciplinares pode ainda vir a enfrentar nas escolas falta de preparação, ou talvez melhor dizendo, de hábito por parte dos professores em pensar interdisciplinarmente, um entrave especialmente no caso dos docentes especialistas. Talvez pela sua formação mais “generalista”, os professores por exemplo de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Musical com habilitações para leccionar no 1ºciclo, se sintam mais à vontade para desenvolver actividades que envolvem colaboração entre as várias áreas disciplinares.

É necessário ter algum tempo disponível para realizar pesquisas na Internet, para perceber que actualmente nos Projectos Educativos das Escolas do 2º ciclo constam as mais variadas actividades, projectos e clubes/oficinas, que aproveitam a oportunidade de enriquecimento e da partilha de conhecimentos que a metodologia interdisciplinar fornece, não sendo o caso da Educação Patrimonial uma excepção. As temáticas que surgem são muitas vezes ligadas mais ao património local, ou nacional, mas surgem também projectos de cariz inter/multicultural, em que as disciplinas artísticas surgem com bastante frequência quase como a força motriz destes projectos (Moura, 2002).

Neste processo de sensibilização para a importância da salvaguarda do património, trabalhar e abordar o artesanato mundial pode ser considerado como uma ferramenta fundamental intercultural fiável, contra o esquecimento e negligencia, devido à sua versatilidade, à variedade existente mesmo dentro do mesmo género, variando ainda de região para região, país para país, ao seu tamanho manobrável, à riqueza de materiais e das combinações cromáticas, tratando-se ainda de um

elemento do património com que os alunos muitas vezes se sentem familiarizados podendo assim recorrer a partilha de conhecimentos através da participação activa na construção do seu próprio saber.

Sobre artesanato Abreu de Lima(s/d) menciona :

Num mundo em acelerada mutação, os valores e raízes tradicionais estão cada vez mais esbatidos na memória colectiva e longínquos do quotidiano. O artesanato assume-se assim e muitas vezes, como a presença viva da herança cultural que é matriz da nossa personalidade e identidade, diferentes das de outros povos e culturas. (in Artesanato Tradicional Português V-Trás –os- Montes e Alto Douro ,s/d citado na <http://www.portaldofolclore.blogspot.com/.../artesanato-tradicional.html>>.Acedido 24/03/2010).

Estas palavras facilmente se transferem para um contexto internacional, pois mais que um simples objecto, uma peça de artesanato é reveladora de características culturais, transformando-se assim também num reflexo da relação do artesão com o meio onde vive e da sua cultura. Na mesma linha do pensamento Roberts (1972) escreveu na sua obra de seguinte maneira:

No artesanato popular a tradição é de importância fundamental, sendo artesanato um dos domínios em que a influência das tradições se torna mais observável. (p.233).

O artesanato pode constituir uma opção fiável para a abordagem da temática de Educação Patrimonial numa dimensão local, nacional e multi/intercultural. Resultando de um processo pessoal e irrepetível cada peça artesanal a possui as suas imperfeições características e específicas, oriundas de matéria prima, de manuseamento, ou das condições ao longo do processo de manufacturação ,e que fazem de cada peça uma peça única, como de impressões digitais de uma cultura e do seu criador se tratasse. (Roberts, 1972) São nomeadamente essas “impressões digitais culturais”, acrescidas de forma, design e função, que vem permitir as abordagens versáteis no contexto de sala de aula e a análise dos objectos de várias perspectivas tal como Allison (1972) e Sudha (2009).

O seguinte modelo de análise foi desenhado pelo Sudha (2009).

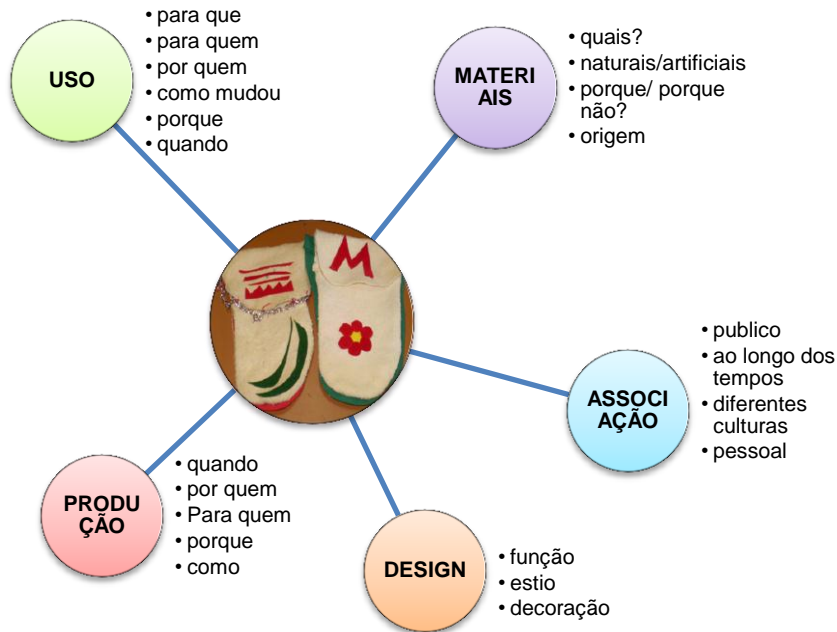


Diagrama 4 Modelo de análise de artefactos (Sudha, 2009)

Para Andrade (1938:16), um modelo de uma peça artesanal pode ser visto como uma marca da identidade, a que o grupo produtor pode querer dar continuidade, podendo fazer transformações parciais ou mesmo de substituí-lo por outro diferente dentro do mesmo tipo. Recorrendo a palavras de um outro antropólogo, Marcell Mauss (1993)

Entramos aqui na tipologia, a partir da qual se poderão estudar as relações entre as artes e as sociedades (...) Um objecto estético é sempre um conjunto: tem, pois uma forma geral, um tipo. E quando vários objectos apresentam o mesmo tipo, pode dizer-se que o tipo é mais ou menos generalizado, numa dada indústria, de uma determinada sociedade. (p.97).

O desconhecimento de teorias antropológicas e estéticas leva muitos educadores de arte a confundirem conceitos relacionados com o objecto etnográfico e o objecto artístico e a não compreenderem que muitos dos objectos de artesanato não foram criados com uma finalidade estética. Qualquer peça de artesanato teve um percurso que resultou de um acto de criação, mas com uma intenção funcional, com um simbolismo próprio e testemunhe algo no percurso de transmissão no seio das famílias, ou instituições culturais. Não foram criados a pensar no produtor ou artista e

no receptor ou público, nem com uma preocupação estética como aspecto fundamental.

Os objectos artesanais e as manifestações de arte não escapam a paradigma moderno de valores materialistas - em cada época existe uma concepção daquilo que serve de tipo ou modelo conservando aspectos formais enquadráveis no conteúdo desejado, característico e típico, não podendo actualmente o artesanato ser indiferente às exigências e implicações do comércio, do turismo e da moda. (Andrade,1938). Semelhante ao que acontece às tradições populares de transmissão oral, que se vão alterando e actualizando com a passagem do tempo, também o artesanato tradicional tem se vindo a modificar e a actualizar para ir ao encontro das exigências da sociedade procurando responder à procura e transformando-se num factor de sustentabilidade económica que lhe garante a sobrevivência.

Bernardi (1974) debruçou -se sobre a problemática desta adaptação do tradicional ao contemporâneo, utilizando como exemplo as etnemas culturais - aspectos colectivos da cultura -, constatando que estas também assumem significados novos relativos às exigências consumistas do turismo, e representando raramente verdadeiras revivências culturais (p.116).

Para além da adaptação das peças às exigências, existe também atribuição de novas funções, muitas vezes bem distintas da original. Moura (2001) refere o caso concreto dos alguns artefactos de Norte de Portugal, constatando que muitos destes:

perderam a sua função original no decorrer dos últimos 20 anos, preenchendo hoje em dia outro tipo de funções(...) ou tornaram-se representações de orientação do consumo para turistas.(p.24).

Não é necessário procurar muito para testemunhar estes fenómenos de transformação e mudança de funções: não só se vê gangas dos bois a servirem de bengaleiros (exemplo dado por Moura(2002), como se vê também massificação dos motivos e temática, em objectos diversos, como é o caso dos lenços de namorados de Vila Verde, que são aplicados a todo e qualquer superfície e objecto. No caso do artesanato do povo *Sámi*, as bolsas *sisnalaukku* (bolsas feitas em pele da rena) que originalmente serviam para transportar utensílios, agora servem para transportar os “utensílios” de actualidade ; Ipods, Mp3 e telemóveis.

2.3 Caracterização do povo Sámi

Como já foi referido na introdução deste estudo, os *Sámi* são considerados o único povo indígena da zona da união europeia, e exclusivamente para a melhor compreensão deste conceito aqui se apresenta uma definição sumária do mesmo.

Os povos indígenas, foram definidos pelo J. Martinez no *Estudo do Problema da Discriminação Contra as Populações Indígenas*, de 1984, citado in www.comunidadespiritual.com (acedido 20/11/2009) , como povos que:

tendo uma continuidade histórica com as sociedades anteriores à invasão e colonização que se desenvolveram em seus territórios, consideram-se diferentes de outros sectores das sociedades que agora prevalecem nesses territórios, ou em partes deles.

Segundo mesma fonte estes povos constituem :

sectores não dominantes da sociedade e têm a determinação de preservar, desenvolver e transmitir a futuras gerações, seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base da sua existência continuada como povo , de acordo com os seus próprios padrões culturais, suas instituições sociais e seus sistemas legais.

Os Sámi vivem numa área que abrange uma parte de quatro estados: Finlândia, Suécia, Noruega e Rússia (ver Fig.1) e tem uma cultura própria e distinta das outras culturas nórdicas/ocidentais, possuindo a sua própria história, língua, meios de subsistência, e identidade.

Segundo os dados de 1999, disponíveis na <http://pre20031103.stm.fi/suomi/tao/julkaisut/omakieli/saamelaiset.htm> (acedido 10/01/2011) a população total de *Sámi* s é superior à 75000 , dos quais entre 7000 a 9000 residem na Finlândia, e constituem três grupos: Os *Sámi*s do norte, os *Sámi*s do Inari e os *Sámi*s “*koltta*”. A variância entre o número de *Sámi*s divulgado em várias fontes deve-se aos diferentes critérios utilizados na classificação.



Fig. 1 Território Sámi (Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Sami_people)

Cada grupo destes tem a sua própria língua, e os trajes e tradições também diferem de um grupo para outro. Dentro de cada uma destas zonas de tradições, dentro de uma mesma aldeia a ainda no seio de uma família, existem também variações. Muita da riqueza estética e técnica do artesanato e do vestuário tradicional deriva-se nomeadamente deste factor. Actualmente muitos dos *Sámis* residem fora destas zonas, sobretudo em Oulu, Rovaniemi e Helsínquia.

Desde 1995, a constituição finlandesa reconhece o estatuto de um povo indígena aos Sámi, garantindo e salvaguardando assim os direitos deste povo, entre quais o direito de manter e desenvolver a sua própria língua e cultura. A língua oficial dos *Sámi* pertence à família idiomática “proto-finico”, em semelhança com o Finlandês, Estoniano, Húngaro e Samoiedo, mas em termos raciais, os *Sámis* não pertencem à mesma classe racial dos nórdicos.

Segundo Lehtola (2001, p.7) a cultura *Sámi* deve ser vista como um fenómeno dinâmico e funcional, cuja evolução é resultante da conjunção e interacção de seguintes factores:

- As condições ambientais que ditam as horas de trabalho, matérias primas, a adaptabilidade e a adequação do produto final visando a sua função.
- A relação com a população maioritária (troca de influências e tendências).
- A igreja que exerce o seu papel como a base moral da vida e das acções.
- O colonialismo.

O mesmo autor refere também, que se não fosse a “*kansanluonne*” (um termo tipicamente finlandês, traduzível como carácter, a maneira de ser, estar e pensar dum povo) as inovações e as novidades trazidas teriam acabado por destruir a cultura

ancestral. (2001, p.7). A adaptação original e singular às tendências tem sido um dos factores fundamentais para a preservação da cultura *Sámi*, e:

nada foi adoptado sem primeiro estudar a sua apropriação e adequação à cultura e às tradições (...) Até que ponto esta amalgama de influências e tendências culturais tem sido bem sucedida está bem presente e é observável na herança cultural singular deste povo. (p.7).(tradução minha).

Mitään ei otettu käyttöön tutkimatta sem soveltavuutta omaan kulttuuriin (...) Se kuinka hyvin kulttuurivaikutteiden sulattaminen on onnistunut, ilmenee tämän päivän ainutlaatuisessa kulttuuriperinnössä (Lehtola,2000 ,p.7).

Como este investigador finlandês (Ibid.) referiu, a cultura *Sámi* tem sido desde sempre condicionada e marcada pelas condições de natureza. Tanto a cultura material como espiritual e imaterial se baseiam no respeito que este povo sente por ela. Exemplo disso é o facto de uma grande maioria já não se sustentar da criação de renas, mas continuam a manter uma forte ligação homem - rena.

Provem nomeadamente desta ligação homem -rena o carácter da mobilidade que tem sido um dos traços mais marcantes do modo de vida nómada que caracteriza os *Sámi*. Em especial, a cultura dos pastores de renas *Sámi* e dos *Sámi* "koltta" era e em alguns casos continua a ser, comandado pelo ciclo anual de migrações (Lehtola,2001). Este modo de vida nómada tinha influência não só no vestuário, mas também no design dos objectos e utensílios do quotidiano: Estes tinham que ser resistentes e fáceis de acondicionar e de transportar, sendo comum os objectos apresentarem formatos ovalados ou arredondados, por se tornarem mais fáceis de acondicionar nas cargas e não ferirem as renas.

Para além dessa ligação à natureza, será importante mencionar a tradição oral de contos e narrativas, pois continua a ocupar o lugar central na cultura contemporânea dos *Sámi*. A história de registos escritos é muito recente, e recorre-se ainda actualmente à tradição oral para evocar o espírito de união, de pertença, de "nós", de uma identidade, sendo uma das características típicas dos conto e das narrativas *Sámi* e o confronto entre "nós" e "os outros", ou seja entre cada comunidade ou grupo e o mundo exterior .(Ibid.)

Os contos são frequentemente sobre pessoas locais, tendo normalmente como herói alguém das proximidades, (vivo ou já falecido), associando esta personagem aos temas e motivos dos contos mais antigos. Deste modo o ouvinte percebe melhor " a verdade" do conto, directamente ligada aos seus valores e normas prevalecentes da sociedade.

As narrativas dos *Sámi* encontram-se divididas em dois grupos: As de crença e as de história. As narrativas de crenças abordam maioritariamente temática de seres sobrenaturais que aparecem, ou para alegrar os *Sámi*, ou para os molestar e afligir. Contam sobre os seres que vivem no mar ou que pastoreiam as suas renas no subsolo, dependendo a sorte e o azar dos humanos da sua capacidade de compreender e interpretar os fenómenos enfrentados, a realidade e a natureza circundantes. Estas narrativas reflectem a visão do mundo, a interpretação das leis da natureza, da ordem natural das coisas e tem a função de alertar, ensinar e explicar. (Lehtola, 2001).

Os temas das narrativas de história inspiram-se nos acontecimentos que tiveram lugar no passado longínquo. Focam-se nos acontecimentos concretos, sem dar ênfase aos factores sobrenaturais. As narrativas sobre figuras como *Tsuudi* e *Lávrrahas* simbolizam as dificuldades que os *Sámi* enfrentaram e a sua capacidade de se vingar na vida e superar os obstáculos. À nível local, este tipo de narrativas transmitem conhecimentos sobre a origem de alguns lugares especiais ou fascinantes e sobre as suas características. (Lehtola, 2001)

Ainda assim o exemplo mais importante da tradição oral tem sempre sido, e continua a ser, o *joiku*, um, se não o mais notável elemento da herança cultural dos *Sámi*. Foi dito por Lehtola (2001) que a construção e a estrutura melódica que seguem as suas próprias leis e um elevado grau de carga sentimental pessoal faz do *joiku* sem dúvida alguma, uma das músicas mais estranhas de Europa. Tendo ainda sido considerado como uma das formas de canto mais primitivas existentes no ártico preservando algo da antiguidade da humanidade.

Continua Lehtola (Ibid.) que há algo de pictórico no *joiku*, no modo que transmite a relação dos *Sámi* com o mundo envolvente. O *joiku* pode ter como objecto a natureza, um animal ou uma pessoa, do qual é feita uma descrição, criada uma imagem através de melodia, ritmo, performance, expressões faciais e gestos. Esta caracterização é muitas vezes bastante subtil, apanhando e realçando só o mais distintivo do objecto/sujeito, sendo a lírica complementado com algumas palavras repetidas e com valor indicativo.

Recorrendo ainda ao mesmo autor, foi dito que o *joiku* compromete com tempo e o espaço. O *joiku* é uma maneira de trazer presente, de evocar alguém que está ausente, eliminando as distâncias. *Joiku* é uma imagem feita de palavras, servindo de origem à poesia. Diz-se que o *joiku* não descreve o seu objecto, mas é sim, um só.

Quem canta *joiku*, não canta para uma pessoa, faz é essa pessoa existir. (Lehtola, 2001).

Na sua globalidade emocional e individual o *joiku* ajuda a estabelecer relações de pertença e solidariedade entre as pessoas. O facto de *joiku* se ter sobrevivido às mudanças do tempo deve-se em grande parte a esta característica de aproximação das pessoas. Resistindo e sobrevivendo nas ultimas décadas, o *joiku* tem vindo a ocupar o lugar de um dos símbolos mais importantes de identidade étnica e identidade política , a par do fato a Lapónia .(Ibid.)

2.4 O Artesanato na cultura Sámi

O artesanato *Sámi* tem sido constantemente sujeito a divisões e subdivisões e a várias modificações, sendo a divisão primária feita entre o utilitário/funcional e o estético/expressivo. É de referir que o artesanato *Sámi*, designado de *duodji*, é essencialmente funcional e , salvo excepções, sempre feito conforme a necessidade e utilidade.

Apesar dos *Sámi* não produzirem objectos puramente decorativos e artísticos, destinando cada um dos objectos a uma função, o processo de manufactura pode ser visto como uma “indústria de arte” (Lehtola ,2001,p.11). Uma das características do artesanato *Sámi* é o facto de os artesãos “verem” o objecto acabado já na matéria-prima, para eles é essencial “ouvir” a matéria-prima, deixá-lo contar o que ele querará vir a ser. Entre objectos semelhantes, como seria o caso dos recipientes é a função a que destina que decide a forma, mas respeitando sempre a forma da matéria-prima (ver fig.2). Quando é a forma e as dimensões da matéria-prima que ditam a forma do objecto, este objecto pode ser considerado em simultâneo funcional, intencional e artístico. (Ibid.)



Fig. 2 A forma da matéria-prima influencia a forma do objecto.

Conforme dito por Babcock (1992) todos os artefactos possuem uma dimensão estética, sendo as peças em simultâneo objectos utilitários e artísticos. Do mesmo modo que o objecto tem que ser funcional, ele tem que ser belo e agradável de tocar. Apesar de ser dada menos atenção à decoração dos utensílios, existem critérios rigorosos no respeitante à qualidade dos materiais, funcionalidade e acabamentos cuidados.

Para além de grande variedade de produtos originais, ou seja do uso e invenções do *Sámi*, adaptados à realidade da vida nómada e às necessidades do quotidiano, existem objectos inspirados nas influências externas, mas sempre com modificações, de modo que o aspecto, a forma e a funcionalidade final correspondem as exigências dos utilizadores, resultando assim num objecto com características “*Sámi*” tanto em termos de materiais, técnicas como de estética. (Idem.p.10).

A linguagem do design tradicional dos *Sámi* tem as suas origens em varias fontes, sendo observável uma mistura de influências vindas dos povos vizinhos (finlandeses, suecos, russos e noruegueses), as características e propriedades dos materiais e uma sensibilidade única para a beleza e a cor. (Lehtola et Al 2006). A estas formas tradicionais foram acrescentados novos materiais, elementos decorativos e adornos, mantendo assim a tradição do artesanato viva e flexível.

Nos fatos/trajes festivos a ideia é de exhibir as destrezas e conhecimentos do artesão no seu melhor, e nestes a beleza, a decoração e o valor estético podem colocar a funcionalidade para um segundo plano. (Idem.).

A sociedade moderna nos anos após Segunda Guerra Mundial, colocou toda a cultura *Sámi* perante vários desafios. Os antigos modos de viver e de subsistência, as habilidades manuais tradicionais, e modelos comportamentais de ser e estar pareciam carecer de significado e motivo de existir no mundo moderno. Foram especialmente o artesanato e artefactos elaborados por homens (por exemplo púcaras e utensílios feitos em madeira) que foram rapidamente substituídos pelos materiais e produtos novos. Trabalhar os materiais duros, como o osso da rena e a madeira tornou-se cada vez mais raro, o que fez aumentar desproporcionalmente o preço destes objectos em comparação com o resto dos produtos.

Na cultura *Sámi* a posição do artesanato produzido pelas mulheres, tem sempre sido mais segura e estável, uma vez que as peças do vestuário continuaram e continuam ainda a ser manufacturadas, mesmo que estas peças tivessem sido

durante muito tempo pouco valorizadas, e a sua beleza estética e riqueza cromática pouco apreciada e pouco compreendida.

Como os modos de subsistência tradicionais já não garantiam sustento para todos, a geração jovem dos *Sámi* procurava condições de vida melhor nas zonas mais à Sul, sem nunca abandonar a ideia de se recorrer à artesanato como uma fonte de rendimentos, pois mesmo independentemente das mudanças sociais causadas pela guerra, o artesanato tem sempre conseguido manter o seu valor e ocupar o seu lugar na sociedade *Sámi*, continuando ainda hoje em dia a fortalecer o papel fulcral na conservação e transmissão da cultura, da língua/idioma e da identidade deste povo. (Adaptado de Lehtola et al , 2006, pp.20-21).

O fato da Lapónia

A cultura *Sámi* é caracterizada pela identidade comunitária, e para além de um vasto vocabulário de nomes para familiares, um dos melhores manifestos deste espírito é o fato da lapónia (Att. não se trata de um traje no mesmo sentido dos trajes regionais portugueses, mas sim de vestuário típico de um povo e de um símbolo étnico). As cores, as formas e os elemento decorativos e os ornamentos utilizados são indicadores da pertença a uma comunidade, aldeia, zona e família, ou ainda à uma geração. (Lehtola et al 2006; Svensson 1991).

Até à segunda guerra mundial no território dos *Sámi* vestia-se quase exclusivamente o traje/ fato, mas a escassez de materiais após a guerra e as novas exigências em relação ao vestuário levaram a uma uniformização e aproximação do modo do vestir dos *Sámi* com o modo de vestir da cultura maioritária. Assim, o traje passou cada vez mais a ser utilizado nas ocasiões especiais, e actualmente nas festividades, casamentos reuniões da família, celebrações, e também nas recepções oficiais. (Svensson, 1991).

Opta-se por vestir o traje quando a ocasião exige que se vista "qualquer coisa melhor". Escolhendo o traje pode-se homenagear a natureza da ocasião e realçar a identidade *Sámi*. Alias, assim que o traje deixou de ser de uso quotidiano, o seu valor simbólico como revelador de uma identidade étnica tem vindo a ganhar cada vez mais ênfase, vindo -se a inventar outra ocasiões para o vestir, como por exemplo festividades anuais, entre quais as festividades de Páscoa e *Marian Pãivãt* em Março.

A tradição de traje é uma tradição viva, plena de modificações e adaptações. Os materiais variam em função da disponibilidade e acessibilidade destes em cada época. Inicialmente o vestido era feito da pele, no século XIX a pele foi substituída por

tecidos, sendo os primeiros tecidos de lã e de outras fibras naturais. Com o crescente aumento da variedade nos tecidos, os materiais começaram a ser escolhidos ao gosto de cada um, sendo possível ver actualmente trajes feitos de fibras sintéticas, veludo e até pele e peles sintéticas. (Svensson, 1991).

É importante que este tipo de design moderno mantenha a noção de que tem que respeitar a especificidade étnica, mesmo que estas peças sejam usadas mais livremente do que o fato de *Sámi* propriamente dito.

Ainda que tem havido várias tentativas, a tecnologia moderna não tem conseguido substituir por completo algumas peças do vestuário específicas e por isso combina-se vestimentas tradicionais com séculos de adaptações e provas de funcionalidade com a roupa moderna nas tarefas do quotidiano. (Lehtola, 2001).

Não se pode esquecer que é nomeadamente:

(...) a simplicidade visual que torna o vestuário *Sámi* retoricamente poderoso; o vestuário transmite e constata não verbalmente factos que não podem questionados, mesmo que não tenham a ver com a jurisprudência em si.(p.72) (tradução minha).

(...) the visual plainness that makes Sámi clothing rhetorically forceful; clothing states a non-verbal fact that cannot be questioned, although it has nothing to do with jurisprudence as such. (Svensson ,1991, p.72).

2.5 Tradição e Mudança na Arte Sámi

Nas últimas décadas a arte *Sámi* tem passado por uma evolução e transformação, acompanhando as mudanças da própria cultura. Para além de reflectir as transformações na identidade dos *Sámi*, arte tem da sua parte também ajudado a gerá-la e criá-la.

Os artistas *Sámi* têm contribuído de uma forma concreta para renascimento da cultura *Sámi*, participando activamente nas acções socioculturais, constituindo fundações, e agindo tanto através delas e dentro delas, distribuindo panfletos e organizando manifestações.

O acontecimento que serviu de ponto de viragem e que afectou e influenciou os artistas e em qual eles participaram, foi a luta contra a construção de barragens no rio

Alta nos anos oitenta. (Lehtola, 2000). A luta contra a exploração cada vez crescente dos recursos naturais e a barragem de sistemas aquáticos da Lapónia culminou nesta intervenção de rio Alta, que juntou os *Sámi*s de Suécia, Noruega e Finlândia em prol de uma causa comum. Tendo tido duração de dez anos, terminou num confronto com as autoridades em 1981, durante o qual o governo de Noruega aprovou a exploração dos rios e a construção de centrais hidroeléctricas. Esta derrota trouxe consequências surpreendentes para as comunidades *Sámi*, pois serviu de alerta para a o resto da sociedade sobre a forma que os governos estavam a lidar com as minorias étnicas. E foi também ao longo desses anos de luta que o movimento *Sámi* estabeleceu os seus símbolos, inclusive a bandeira embora ainda não na sua versão oficial. (ver Fig.3).



Fig. 3 Bandeira oficial do povo Sámi (Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Sami_people)

As influências desta “luta” foram assim visíveis não só nos circuitos políticos mas também no meio artístico. Muitos dos artistas mais conhecidos actualmente (*Nils Utsi* e *Rose- Marie Huuva*) foram activistas de Alta, e mesmo a cantora mundialmente conhecida *Mari Boine* despertou a sua identidade *Sámi* devido esse acontecimento.

A arte actual conta a sua maneira do mundo e da sociedade, em que as influencias novas amalgamam-se se como os modos de vida tradicionais e em que nascem e evoluem os novos tipos de identidade *Sámi*. (Lehtola et.al 2006)

Segundo Lehtola (2000) a arte *Sámi* dos anos 70 e 80 pretendeu dar forma e fortalecer a autoconfiança e personalidade *Sámi* nessa época de mudanças. Como unir espiritualmente uma cultura que se encontra dispersa em vários países? Como desenvolver e evoluir a cultura *Sámi* nas condições dispostas pela sociedade contemporânea? Como moldar os valores e a herança cultural tradicional de modo se adaptar à nova visão do mundo que gerações jovens assimilam ao longo do percurso escolar? Para darem resposta a estas perguntas os artistas tinham que entender primeiro os seus próprios sentimentos, e desta forma ajudar em sintetizar os sentimentos e emoções colectivas dos *Sámi* nas suas abordagens artísticas, tentando

relacionar as tradições ancestrais de herança xamanística às heranças dos artistas do início do século XX.

Muitos dos artistas contemporâneos são conhecedores de *duodji*, da tradição oral, ou do *joiku*, mas em simultâneo são possuidores de formação académica superior. Por outro lado, os escritores absorveram também as tendências e valores literários ocidentais, frequentaram universidades prestigiadas e mesmo os músicos fundiram com naturalidade as tendências da cultura majoritária, da música do mundo e da cultura *Sámi*. Foi dito por artista Synnöve in Lehtola (2000) que

...não existe motivo para tentar eliminar as influências ocidentais da arte Sámi, uma vez que são estas que estão na base da formação de todos os artistas Sámi contemporâneos. (p.204) (tradução minha).

... länsimäisen taiteen vaikutteita ei ole syytä pyrkiä kitkemään pois, koska ne joka tapauksessa jokaisen saamelaisen koulutuksen pohjalla ovat. (p.204).

“Tourist Art” - os “souvenirs”

Os “*souvenirs*” nunca gozaram de popularidade dos designers, pois o público-alvo e o consumidor final do produto é o grande desconhecido – o viajante, que pode ser oriundo de toda e qualquer cultura. Ao mesmo tempo que existe uma vontade de distinguir a produção artesanal da produção industrial tem-se pretendido industrializar o artesanato, acelerar o processo de execução e produzir séries reduzidas de “*souvenirs*” pois o turismo em massa exige “*souvenirs*” produzidos em massa. Ou como disse Bennetta (1984):

Se presumimos que na estética trata-se antes de uma forma de comunicação do que de apreciação, os “*souvenirs*” podem ser vistos como símbolos vitais de mudança. Estes são parte de um sistema de trocas em que evolução em direcção à produção em massa concebe um estímulo para resposta/reacção do público e para uma futura reinterpretação de produção artística. (p.30) (tradução minha).

If we assume that aesthetics entails a form of communication rather than appreciation, tourist art objects may be seen as vital symbols of change. They are part of an exchange system in which the movement toward mass production creates a stimulus for audience response and the further reinterpretation of the artworks. (p.30).

Ainda que os “*souvenirs*” produzidos em massa na época de grande afluência turística nos anos 60 sejam considerados entre os *Sámi* como “a mancha” do saber-fazer de artesanato, não se pode esquecer que, como disseram Puranen et al (s/d) existe sempre interesse recíproca na existência de “*souvenirs*”, e que estes podem ser observados de duas perspectivas:

- Na perspectiva do viajante um “*souvenir*” de ser considerado qualquer objecto adquirido num certo lugar, ao qual este atribui a função de reminiscência. O “*souvenir*” faz parte da experiência local do viajante sendo esta uma parte importante da cultura e modo de vida locais;
- Na perspectiva dos locais um “*souvenir*” é um produto cuja razão de existir é o próprio viajante, sendo esperado que ela seja uma fonte de rendimento. No melhor dos casos o “*souvenir*” representa características típicas da localidade, visíveis por exemplo na reprodução dos padrões e/ou elementos decorativos na ornamentação, ou na utilização de matérias primas locais .(Ver Fig.4)



Fig. 4 “ Souvenirs “ no mercado de Helsínquia - Finlândia.

Segundo Bennetta (1984) estas perspectivas revelam a contradição básica entre os propósitos prazenteiros dos turistas e as motivações económicas dos que produzem a arte, reflectindo as ambiguidades e contradições nas suas combinações de formas clássicas e temáticas contemporâneas.

Os “*souvenirs*” podem ser divididos em duas categorias: os “*souvenirs*” que se inspiram no tradicional, e os “*souvenirs*” modernos de carácter contemporâneo:

Os primeiros baseiam -se nas tradições, sendo muitas vezes objectos e utensílios de quotidiano da população local, e são fabricados/manufacturados de materiais

locais, respeitando e preservando as técnicas e modelos transmitidos de geração a geração. Quando estes objectos tradicionais passam à categoria de “*souvenirs*”, torna-se necessário ponderar até que ponto as soluções técnicas podem ser diferentes num objecto utilitário e num objecto decorativo e em que medida, até que ponto e por quem as adaptações podem ser feitas. (Lehtola et al 2006; Babcock, 1992)

Por sua vez os “*souvenirs*” modernos são uma parte da cultura da época em questão. O produtor destes tem a liberdade de interpretar a sua “pertença local” de maneira que melhor entende. Às vezes até uma rena gravada ou esculpida pode ser o suficiente para comunicar o essencial e cumprir a sua já referida função de reminiscência de um lugar, momento ou experiência. (Lehtola et al, 2006).

Bennetta (1984) refere:

Os souvenirs /arte para turistas contêm uma forma especial de simbolismo expressivo, sendo em simultâneo uma constatação da identidade dos artistas e um comentário sobre o público alvo. Recorrendo a metáforas visuais , a arte para turistas representa as emoções dos seus produtores, a identidade colectiva dos artistas e uma ponte entre as culturas. (p.229). (tradução minha).

Tourist art contains a special form of expressive symbolism. It is at once a statement about the identity of the artists and a commentary on the audience for which it is produced. Through the use of virtual metaphors , tourist art represents the emotions of its makers, the group identity of the artists, and a bridge between cultures.(p.229)

Conclui-se que se assiste a um fenómeno semelhante ao português dos lenços dos namorados. Tal como acontece com esses bordados, também os motivos e símbolos dos *Sámi* são cada vez mais aplicados em mais variados objectos, desde utensílios de uso diário a peças decorativas, levando assim à uma certa descontextualização, vulgarização e massificação destes trabalhos exclusivamente artesanais no início.

Nessa transformação de um objecto quotidiano numa representação e /ou numa reprodução cuja única função é a decorativa, o fabricante, ou melhor, o artesão, deixou de se precisar de preocupar com a funcionalidade, adequação dos materiais , soluções técnicas , formas e design. Segundo Babcock (1992, p.206) o contexto pode alterar a substância e a forma tanto como o significado e as funções de um artefacto e que os estudos têm vindo a comprovar que a presença de um mercado alheio que altera o contexto do destino e uso de um objecto indígena , produz modificações na forma, tamanho, matérias e técnica. Muito semelhante ao caso do “*souvenirs*” *Sámi* ,

se encontram outros fenómenos no mundo, tais como o dos oleiros de Pueblo, que após a introdução da alteração no mercado, começaram a manufacturar objectos não tradicionais como cinzeiros e mesmo quando produziam os objectos com as formas tradicionais estes já não cumpririam as suas funções originais, pois os cântaros já não eram impermeáveis, nem serviam para cozinhar. (Ibid.)

Na altura do maior afluência de turistas nos anos 60 e da popularização do turismo “exótico” para a Lapónia, o fabrico das peças a imitar o artesanato *Sámi* e o negócio da venda destas recordações, passou a dominar o mercado, abafando o mercado de produtos manufacturados. Lehtola (2001). Nesta época em que os objectos de quotidiano eram reproduzidos para serem comercializados sob a forma de “*souvenirs*” nasceu o conceito de artesanato “kitsch”, reflectindo uma crise de identidade cultural dos *Sámi*. (Linkola s/d in Lehtola, 2001, p.185).

Segundo Lehtola (Ibid.) este fenómeno não se limitou aos artesãos, tendo havido muitos artistas que foram levados a optar por fazer trabalhos que agradassem ao mercado e satisfizessem a procura de exotismo, ficando assim as obras de influência ocidental em desconhecimento (p.203).

Oposto a este fenómeno de “massificação” tem-se vindo a assistir (a nível internacional, não só no caso *Sámi*) a uma tendência de aproximar o artesanato e arte, enfatizando o carácter individual e individualista do processo artesanal e da criatividade do artesão, assumindo assim também a “arte popular” novos usos e aplicações. O artesanato em si é visto por alguns como uma parte da técnica da arte, a parte que pode ser ensinada, (muitas vezes as habilidades técnicas foram e são ensinadas no seio familiar passando assim da geração a geração, embora haja actualmente já instituições que encarregam-se parcialmente desta tarefa), como disse Roberts (1972):

Ate há relativamente pouco tempo as técnicas, os conhecimentos e as habilidades eram transmitidas no seio familiar de geração a geração, ou dum mestre a aprendiz e só muito recentemente tem sido implementados sistemas de formação nas escolas existindo manuais e literatura especializada para quem queira aprender. (p.233). (tradução minha).

Entre os *Sámi* prática de artesanato não tem sido tradicionalmente considerada como uma profissão, e mesmo actualmente as habilidades e as técnicas artesanais coexistem com outros conhecimentos e competências e são transmitidas de geração a geração. Até muito recentemente não existiam registos escritos transmissíveis destes

conhecimentos e dominar certas técnicas era a necessidade óbvia, sendo a capacidade de produzir objectos de uso quotidiano tido como um dado assumido (Lehtola et al., 2006). Mas isto não significa que artesanato seja para os *Sámi* somente um performance técnico, muito pelo contrario, ele é visto sim, como uma maneira de transmitir conhecimentos seculares sobre os materiais e a natureza em si e ainda sobre a sua visão do mundo. Foi dito por Lehtola (2001, p.10) que a execução das peças artesanais era também uma maneira de dar a conhecer, não só as técnicas, mas também as tradições e atitudes perante a vida, sendo a paciência e persistência exigidas na execução das peças artesanais vistas como virtudes essenciais para o modo de vida dos *Sámi*.

Cursos de formação profissional e pessoal na área de artesanato *Sámi* têm surgido só muito recentemente, como consequência da necessidade de salvaguardar estes conhecimentos e como uma forma de preservar, desenvolver e em alguns casos, reavivar, o domínio de uma ou outra técnica que corre o perigo de cair em esquecimento, ou que já não consegue dar resposta às exigências da modernidade.

Seja qual for o processo de “actualizar” o artesanato, como conclui Abreu de Lima(s/d), este tem vindo a resistir, e o trabalho de criação manual tem se sublimado, chegando à actualidade detentora de uma crescente aceitação dos que se reencontram na beleza do artesanato. Babcock (1992) por sua vez deixou duas observações, que embora sejam de uma perspectiva distinta da de Abreu de Lima (Ibid.), reflectem sobre a posição e importância das produções artesanais nas sociedades. Foi então dito, que se nós não acreditássemos que a comunicação através dos artefactos faz parte da condição humana nunca teríamos coleccionado, organizado e exposto milhões de artefactos. Implícita a essa tendência é a assumption de que as culturas não só criam, representam e recriam os seus padrões específicos através das acções e das palavras, mas também através duma articulação com o mundo material, sendo estes padrões muitas vezes reconstruídos e interpretados através deste mundo material. (Babcock, 1992,p.205.)

CAPÍTULO III Metodologia de Investigação

3.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo destina-se a apresentar o método seleccionado, explica as razões dessa selecção, suas vantagens e desvantagens, descreve os instrumentos de recolha de dados, o contexto e a amostra da pesquisa e alguns princípios éticos considerados, assim como o plano de acção.

3.1 Porquê Abordagem Qualitativa?

Como definem Almeida & Freire (2003), os estudos qualitativos são mais direccionados para a compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados, pretendendo compreender o problema a investigar. Segundo Sampieri et al (2006) os métodos qualitativos são mais aplicados em disciplinas humanísticas como a educação, vendo os investigadores desta metodologia a realidade como algo socialmente construída. Neste tipo de estudo a recolha de dados pode ser influenciada pelas experiências e as prioridades dos participantes da pesquisa, mais do que pela aplicação de um instrumento de medição padronizado, estruturado ou semi-estruturado. Fundamentando-se mais num processo indutivo de exploração e descrição, não se pretende generalizar resultados, nem replicar o estudo e nem necessariamente obter amostras representativas, pois segundo Sampieri et al (2006):

Os estudos qualitativos não pretendem generalizar de maneira intrínseca os resultados para populações mais amplas, nem necessariamente obter amostras representativas (...) não pretendem nem mesmo que os seus estudos sejam replicados. Assim, se fundamentam mais em um processo indutivo (exploram e descrevem, e logo geram perspectivas teóricas). Vão de particular para o geral. (p.11.)

É ainda de acrescentar que uma pesquisa qualitativa predominantemente indutiva recolhe dados num ambiente, uma situação ou um evento; e ainda que a formulação do problema de pesquisa surja em qualquer fase do processo, deve existir tal formulação. O qualitativo não deve ser confundido com o não -científico ou com a desordem total na pesquisa, pois existem procedimentos e ordem, apesar de existir abertura e variedade. (Ibid., p.35)

A abordagem qualitativa é a que melhor se adequa à pesquisa do problema previamente descrito, por permitir a obtenção de informação acerca do ensino e da

aprendizagem que de outras formas dificilmente se conseguiria obter. (Fernandes ,p.1991).

3.2 Caracterização do Método Selecionado

Dentro dos métodos de investigação educacional qualitativos encontra-se a investigação - acção (IA). Uma vez que o objectivo deste estudo não é obter conhecimentos científicos generalizáveis mas sim conhecimento específico para um problema específico da prática da investigadora, que se aliasse ao do desenvolvimento curricular e permitisse à investigadora introduzir novos conceitos e testar novas estratégias multiculturais num espaço atelier, contrariando o etnocentrismo que caracteriza as abordagens artísticas no 2º ciclo de Ensino Básico.

Bogdan e Biklen (1991) argumentaram que o método de investigação -acção , situado dentro da investigação qualitativa, envolveu uma participação activa do(a) investigadora e a redução de problemas diagnosticados no início do estudo. A investigação - acção interpreta o método científico de uma forma menos rigorosa, (Cohen & Manion 1997,p. 187), e é dada maior importância ao processo do que aos resultados obtidos. Assim a IA adequa -se às necessidades das salas de aula e à reflexão sistemática e à avaliação formativa desse processo, podendo ser ligada à inovação curricular.

Ao longo do processo o professor é o investigador da sua própria prática pela necessidade de a melhorar ou modificar, pondo novas ideias em modificando num curto período de tempo, através de um modelo teórico crítico, que permita questionar e experimentar práticas em contexto natural, de sala de aula. (Cohen & Manion,1997, p.189).

O objectivo deste tipo de investigação consistiu assim em apresentar contributos práticos e científicos buscando soluções inovadoras para os problemas diagnosticados no campo de educação artística. E ainda, segundo Moura (2003, p.4) citando Stenhouse (1984) é a função da IA:

Capacitar os práticos a estudarem os seus problemas cientificamente , de forma a orientarem, corrigirem e avaliarem as suas decisões práticas e acções e isso é usado primeiramente como uma ferramenta de mudança social.

Mas para que isso seja possível torna-se essencial haver interacção com outros profissionais no terreno, estabelecendo uma inter-relação dinâmica e complexa entre a teoria e prática.

Os passos de uma IA, segundo atendendo as opiniões de Cohen & Manion (1997) e Almeida & Freire (2003) sobre o decurso de uma IA, podem resumir-se em três fases:

1ª Fase da Identificação da ideia inicial reconhecimento de problema que inclui a análise e descoberta de factos, a planificação geral, desenvolvimento da primeira fase da acção, implementação, reflexão e avaliação da acção, para se passar à segunda fase;

2ª Fase Implementação, reflexão e avaliação do processo, revisão do plano geral e preparação da terceira fase;

3ª fase Implementação, reflexão e avaliação do processo até se considerar o problema inicial reduzido ou solucionado e encontradas as respostas para as questões de investigação.

Trata-se de um processo de investigação que evolui passo a passo, que se caracteriza pela sua enorme adaptabilidade e flexibilidade, proporcionando mudanças à medida que é implementado, num curto espaço de tempo.

Conclui-se que toda a actividade de investigação se centra na intervenção no terreno e na exploração, tratando-se assim de um método essencialmente prático, uma vez que lida com problemas reais, e aplicado de forma flexível, como já foi referido.

Cohen & Manion (1990) reforçam as características atrás descritas dizendo que se trate de um método situacional, colaborativo, auto -avaliativo e cíclico. Situacional, devido à preocupação de diagnosticar e resolver um problema num contexto específico; colaborativo, porque os professores trabalham em conjunto com outros investigadores e neste caso com os alunos auto-avaliativo considerando o carácter contínuo de reflexão e avaliação de todo o processo das modificações e cíclico, atendendo as possibilidades de mudança geradas pelas descobertas iniciais implementáveis no ciclo seguinte.

Tratam-se se de vantagens que, no caso deste estudo permitiram realizar experimentações práticas no meio escolar.

Outras das vantagens é a diversidade de instrumentos que permite usar, e que facilita a comparação, o estudo, o registo, a avaliação dos diversos passos ou ciclos de acção, desencadeando novas etapas de execução e/ou reformulação.

Foi também apontada, por Moura (2003, p.15):

a flexibilidade e adaptabilidade, que permite que as mudanças aconteçam durante a sua aplicação e encoraja a experimentação e inovação a longo – termo.

Conclui-se pois que tendo na investigação –acção mais importância o valor profissional do que as considerações metodológicas (Coutinho et al.2008, p.16) e devendo a investigação adaptar-se à situação e à realidade em que é implementada, torna-se indispensável que esta seja flexível pois a realidade das salas de aula é viva e não estática, é algo imprevisível, exigindo, por isso grande capacidade de adaptabilidade, flexibilidade para que aconteçam as desejadas alterações e ajustamentos. Ganha importância o facto de se tratar de um modelo de investigação que pode ser facilmente ligado à inovação curricular e desenvolvimento curricular. Moura(2003).

Foram apontados por Serrano *in* Moura (2003), como desvantagens da IA ,a possível falta de rigor científico quando não for feita por especialistas e o facto de os seus objectivos serem demasiado situacionais e específicos não indo para além da resolução de problemas práticos. Os resultados obtidos não são generalizáveis e ao longo do processo há pouco controlo sobre as variáveis independentes. No caso deste estudo, a intenção nem é encontrar resultados generalizáveis, mas sim compreender uma realidade existente.

Uma das outras desvantagens poderia ser a possível falta de objectividade, ou seja pode -se correr o perigo do investigador cair na tentação de recolher e interpretar os dados a partir do seu ponto de vista, de deixar a sua opinião pessoal influenciar a investigação. Em relação à esta questão da objectividade foi dito pelo Bodgan e Biklen (1991):

A objectividade é frequentemente definida como o facto de dar peso igual a toda a informação que se recolhe ou de não assumir nenhum ponto de vista particular. (p.295).

Esse problema pode ser reduzido a partir da triangulação de dados. Trata-se de verificação da existência de certos fenómenos e da veracidade de afirmações individuais através da recolha de dados a partir de um determinado número de informantes e de fontes e comparação e confrontação subsequente de uma

afirmações com outras, de forma a produzir um estudo tão complexo e equilibrado quanto possível. (Guia de Estudos do curso E811 da OU in Bell,1997)

Os investigadores da investigação – acção devem ser honestos, recolher os dados nas fontes e obter as perspectivas de todas as partes envolvidas nas questões (ibid.296). Para esse efeito os dados recolhidos através das folhas pergunta e resposta e durante as sessões, foram transcritas na sua versão original.

Segundo Moura (2003), apesar de muitos dos educadores estarem de acordo de que a reorganização educativa se relacionar estritamente com os conceitos de inovação, renovação, aperfeiçoamento e mudança e deste modo com a transformação e introdução de algo, não existe uma linha de pensamento uniforme entre os autores que se debruçam sobre este tema. Optando pela definição feita pelo Ribeiro (1998,pp.6-8), entende-se por Desenvolvimento Curricular o processo dinâmico e contínuo que começa na justificação do currículo, passa pelos momentos de concepção -elaboração e implementação do currículo, terminando na sua avaliação existindo sempre uma relação entre o plano curricular e a situação de ensino - aprendizagem em que este é concretizado. Sendo assim:

o «desenvolvimento» do currículo nunca está totalmente completo, qualquer que seja o ponto de partida que se tome , pelo que não é crucial o ponto por onde se começa , embora se possa falar de uma sequencia natural de momentos temporais (Ibid.8).

3.3 Contexto

No ciclo um o contexto de pesquisa foi o da EB 2,3 de Vila Verde, a escola sede do AE de Vila Verde, no distrito de Braga, constituído por 16 estabelecimentos de ensino da rede pública (6 jardins-de-infância, 5 escolas básicas do 1.º ciclo, 4 escolas básicas do 1º ciclo com jardins-de-infância e 1 escola básica do 2.º e 3.º ciclos) e a sua área pedagógica inclui as freguesias de Barbudo, Esqueiros, Gême, Lanhas, Loureira, Sabariz, Soutelo, Travassós, Turiz e Vila Verde.

O parque escolar do AE de Vila Verde é formado por 16 edifícios que, de um modo geral, apresentam estruturas satisfatórias, embora alguns deles resultem de adaptações de espaços pertencentes às juntas de freguesia.

Em termos de população discente, o Agrupamento de Escolas de Vila Verde movimenta pelos seus espaços educativos cerca de 1900 alunos, que estão

organizados pedagogicamente em 76 turmas dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e em 16 salas da educação pré-escolar. Disponível na http://www.agvv.edu.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=158. (acedido 15 de Março 2011).

Nos ciclos dois e três o contexto da pesquisa foi a EB 2,3/S de Caminha, escola sede do AE de Coura e Minho. Trata-se de uma escola sedeadada no distrito de Viana do Castelo, concelho de Caminha que abrange uma área de cerca de 138 km² que acolhe uma população de 17.069 habitantes, distribuída por 20 freguesias. Os vales do Rio Minho, do Rio Coura e do Rio Âncora estruturam o território, conferindo-lhe um papel importante na sua organização. O concelho é limitado a sul pelo concelho de Viana do Castelo, a norte pelo rio Minho, a nascente pelos concelhos de Vila Nova de Cerveira e Ponte de Lima e a poente pelo Oceano Atlântico.

Caminha encontra-se geograficamente localizada num ponto estratégico de fronteira com a Espanha (Galiza), a cerca de 90 km da cidade do Porto e a 45 minutos da sua área metropolitana. O Agrupamento de Escolas Coura e Minho é constituído pelos seguintes estabelecimentos de ensino: Escola Básica 2,3/Secundária de Caminha (sede do Agrupamento e do Centro de Formação de Cerveira e Caminha); Jardim de Infância de Moledo; Jardim de Infância de Seixas; Jardim de Infância de Venade; Jardim Infância de Vilar de Mouros; Escola Básica 1 de Vilar de Mouros; Escola Básica 1/Jardim de Infância de Caminha; Escola Básica 1 de Vilarelho; Escola Básica 1 de Moledo; Escola Básica 1 de Seixas; Escola Básica 1 de Dem; Escola Básica 1 de Venade; Escola Básica 1 de Lanhelas.

Em termos de recursos humanos, o agrupamento conta (dados de 2006/07) com 48 auxiliares de educação e administrativos; 134 docentes: 10 educadoras de infância, 32 professores do 1º ciclo e 92 do 2º,3º ciclo e ensino secundário e 1089 alunos. (Adaptado de Projecto Educativo AE Coura e Minho. Disponível na <http://aecm.edu.pt/images/stories/docs/projeducativo.pdf>) (acedido 15/03/ 2011)

3.3.1. Amostra

Segundo a caracterização feito por Sampieri et al (2006,p.252) no caso de um estudo realizado dentro da abordagem qualitativa a amostra é visto como uma unidade de análise ou então um conjunto de pessoas, contextos, eventos ou factos sobre o qual são colectados os dados, não sendo necessário este ser representativo do universo.

Neste presente estudo a amostra considerou-se como uma amostra não probabilística/não aleatória, visto que a escolha dos elementos não dependeu da probabilidade mas sim do contexto do estudo. (Sampieri et al , 2006)

Trata-se ainda de uma amostra por conveniência uma vez que os elementos seleccionados são docentes de Departamento de Expressões de dois estabelecimentos de ensino em que a investigadora ou exercia funções de docência no momento de investigação ou já tinha exercido anteriormente, sendo os alunos participantes alunos frequentadores do espaço Atelier de Artes de um destes estabelecimentos.

Assim sendo a amostra foi a seguinte:

No ciclo um

14 docentes do departamento de Expressões(EVT; EV; ET; EM) de EB de 2,3 de Vila Verde

Nos ciclos II e III

11 docentes do departamento de Expressões(EVT; EV; ET; EM e Exp.Plástica) de EB 2,3/S de Caminha.

Professores Participantes

Professora Investigadora; Kati Janina Varjosalo –da Costa Rodrigues Alves.

Professora Observadora: Helena Terleira.

Professora de Apoio às actividades: Fátima Pita (só nas sessões de 5as feiras)

Alunos participantes

Doze alunos de 5º e 6º anos e dois alunos de 7º ano (que só participaram na primeira sessão) com idades compreendidas entre 10 e 13 anos, doze eram do sexo feminino, dois do sexo masculino. É de referir que o número de alunos participantes não foi constante, variando de sessão para sessão.

3.4 Instrumentos de Recolha de Dados

Na selecção dos instrumentos foi tido o cuidado de se optar por aqueles que iam ao encontro com os fins almejados sem nunca se esquecer ter em consideração a fiabilidade e a validade na sua aplicação .

Tratando-se de abordagem essencialmente descritiva (Sampieri et al,2006) mas ponderando o que foi dito por Bell (1997) sobre como nenhuma abordagem é dependente de um só único método, recorri a métodos de recolha de dados tais como observação; notas de campo, folha de pergunta - resposta, fotografia e desenhos/trabalhos dos alunos.

Folha Pergunta – Resposta

De uma forma sucinta, segundo Bell (1997), trata-se de um instrumento de recolha de dados que permite adquirir conhecimentos com bastante facilidade e com custos não elevados, mas para isso terá que ser criteriosamente elaborado de modo conceber um questionário que forneça só a informação necessária e que não levante problemas na altura de os analisar e interpretar. É essencial ter em consideração já na fase da elaboração das perguntas como as respostas serão analisadas.

Na folha de pergunta/resposta aplicada aos colegas de departamento, as perguntas foram de resposta verbal/aberta, pretendendo ter como resposta palavra, frase ou um comentário. Este tipo de respostas teve a vantagem de produzir informações úteis. (Youngman in Bell 1997, p.100).

No que diz respeito aos momento de implementação de folha pergunta- resposta aos docentes do departamento de Expressões , estas foram considerados como uma técnica de observação não participante, baseada numa sequencia de questões escritas, dirigidas a um conjunto de indivíduos envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio. (Quivy e Campenhoudt, 1992) .

Análise de documentos pessoais

Segundo que foi dito por Coutinho (2008) ao longo de uma IA é frequente recorrer a análise de documentos pessoais, podendo estes ser dividido em dois tipos:

Documentos pessoais naturais que partem da iniciativa do investigado e não foram executados visando os objectivos do investigador e os documentos pessoais sugeridos pelo investigador que solicita aos investigados que estes façam registo escrito da experiência. No caso do presente estudo recorreu-se a segundo tipo de documentação pessoal, sendo esta constituída de respostas abertas (individuais e colectivas) dos alunos recolhidas ao longo das sessões, desenhos dos alunos e ainda as respostas de folha pergunta –resposta aplicada aos colegas do departamento.

Notas do campo

São comumente utilizados pelos educadores para observação não - estruturada (McKernan, 1996, p.60), e adequaram-se ao caso do presente estudo, por se tratar de breves descrições/relatos escritos de acções e acontecimentos contendo informações que ajudam o investigador

a acompanhar o desenvolvimento projecto , a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos , e torna-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (Bogdan e Biklen,1991, p.151).

Tratou -se de descrições verbais e narrativas de acontecimentos ou comportamentos significativos que tinham sido observados dentro no tempo e o espaço em que decorreu a investigação, são “ imagens escritas da acção” (McKernan 1996,p.60). O registo escrito foi feito imediatamente após acontecimento e teve o seu foco normalmente na narrativa, conversa/dialogo e sumários breves de aspectos que ficaram gravados na mente da investigadora.

Observação

Este método de recolha de dados exige alguma experiência, e um planeamento e condução cuidadosos, mas que se revelou útil pois permitiu verificar características sobre indivíduos e comportamentos estudados que de outra forma não se descobriria. (Bell, 1997).

Como em todos métodos também neste houve cuidados a ter. Foi necessário saber com clareza dia-a-dia qual era o objectivo da observação e porque se observava a quem observar. Ao longo das observações foram aparecendo informações e comportamentos surpreendentes e interessantes, não se podendo esquecer o objectivo inicial. (Bell, 1997) .

Ao longo das sessões recorreu -se à observação não estruturada, estando tanto o observador como os sujeitos /participantes conscientes de que se tratava duma “*field relationship*” (McKernan, 1996) em que a investigadora se encontrava presente somente enquanto durou a investigação.

Foram apontados como desvantagens da observação (Fernandes, 1991): a questão de objectividade que possa surgir num contacto mais prolongado, pois a percepção de observador pode ser influenciada pelas suas convicções; pouca experiência e conhecimentos do observador podem também ser prejudiciais nesse sentido. Outro ponto menos forte será o investimento que este método exige em termos de tempo. Para além destes há ainda uma outra “dificuldade” a referir: existe a possibilidade de os participantes aperceberem-se do tipo de comportamento ou resposta que o investigador espera observar, levando eventualmente alguns destes a alterar o seu comportamento de modo este vir ao encontro com o pretendido.

Registo fotográfico

Para além dos instrumentos já referidos, recorri a meios audiovisuais, mais especificamente a fotografia, sendo esta uma técnica muito utilizada na investigação-acção, pois converte -se em documentos credíveis e bastante fiáveis de prova da conduta humana. Também serve para reavivar a memória, confirmar presenças e intervenientes etc..) (Coutinho,2008, pp.28-29).Foram ainda úteis para conseguir um registo de alguns aspectos importantes, como por exemplo atitudes, reacções e comportamentos de todos o envolvidos (Bogdan e Biklen, 1991). Ou ainda como disse Barthes (1977), a fotografia pode transmitir o cenário e a verdade em si.

3.5 Design de Investigação

Por melhor se adequar ao caso específico deste estudo, optei por seguir o desenho de investigação definido por Cohen e Manion (1990) que engloba os passos de IA referidos anteriormente, mas de um modo mais detalhado. Este desenho de investigação consiste em oito passos

1º passo começou pela identificação, avaliação e formulação do problema;

2º passo consistiu num estudo preliminar e negociações entre as partes interessadas, tendo em conta quais as finalidades do estudo e reconhecimento do problema seleccionado;

3º passo foi o da revisão da literatura ao longo de toda IA.

4º passo: neste passo foram feitas reajustes ao problema inicial;

5º e 6º passos Desenho de intervenção Curricular e Selecção de instrumentos de recolha de dados.

7º passo foi de Intervenção Curricular e descrição das actividades.

O último, 8º passo, foi a fase de análise, interpretação dos dados e conclusões.

3.6 Análise dos Dados

Neste estudo, como numa maioria dos projectos de investigação na educação houve necessidade de recorrer à análise documental (Bell,1997), como método de pesquisa central ou como um meio de complementar a informação obtida na intervenção curricular. Foi referido por Duffy in Bell (1997, p.90) que este método se torna especialmente útil quando o acesso aos indivíduos da pesquisa se torna impossível ou difícil, facto dos centros de investigação sobre o povo *Sámi* ficarem fora do território nacional, tornando assim os livros e artigos /documentos numa fonte principal de informações. A esses documentos acrescentaram-se ainda os documentos pessoais e as folhas de pergunta resposta.

A análise dos dados permitiu responder às finalidades e questões chave deste estudo e fundamentou-se nos registos de observação, nas notas de campo, nas fotografias, nos trabalhos dos alunos, nas folhas pergunta resposta e nas reflexões da investigadora e colegas observadoras.

No final de cada sessão todas a informação escrita e visual foi analisada com o objectivo de descrever e analisar comportamentos e atitudes de todos os participantes, incluindo a investigadora as categorias de análise da descrição dos dados e permitiu retirar conclusões que serão apresentadas no Capítulo V.

3.7 Plano de Acção

	Jul.10	Ago.10	Sep.10	Out.10	Nov.10	Dez.10	Jan.11	Fev.11	Mar.11
Definição de problema	■								
Revisão de literatura		■	■	■	■				
Contacto com escolas participantes	■								
Aplicação folha pergunta-resposta 1º e 2º fase / Análise	■				■				
Recolha de documentos/Contactos com centros de investig.(Finlândia)		■							
Preparação de recursos pedagógicos		■	■	■	■				
Implementação da IA					■	■	■		
Registo fotográfico: observações: recolha de dados					■	■	■		
Análise dos dados; resultados					■	■	■	■	
Redacção Tese				■	■	■	■	■	
Conclusões							■	■	
Entrega									■

3.8 Considerações Éticas

Ao longo de todas as fases de Investigação foram tidos em consideração os seguintes princípios éticos definidos por Bogdan & Biklen (1991, p.76).

- a) A participação dos indivíduos foi voluntária e consentida e estes estavam cientes da natureza do estudo, dos riscos e possíveis obrigações.
- b) Garantir que os benefícios que advêm da participação serão sempre maiores do que os possíveis riscos.
- c) Não foram permitidas informações falsas nem recurso aos meios tecnológicos sem consentimento.
- d) Foram salvaguardadas as questões de anonimato dos participantes e respeitada a sua confidencialidade nos dados recolhidos.

e) Não se distorceu os resultados a partir dos dados obtidos.

Os dados obtidos através das conversas com colegas de EVT, ou nas folhas de pergunta -resposta distribuídas foram tratados de modo manter a confidencialidade e o anonimato. A todos foi explicado que os registos visuais seria usados unicamente para fins de investigação.

CAPÍTULO IV Descrição dos Ciclos da Investigação –Acção

4.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo visa descrever o desenvolvimento dos três ciclos de uma investigação – acção, que envolveram a redefinição do problema, a escolha do contexto e participantes, a planificação da intervenção e construção de recursos pedagógicos e por fim, a implementação da acção. O ciclo um desta investigação foi levada a cabo na Escola Básica 2,3 de Vila Verde e os dois ciclos seguintes decorreram na Escola Básica 2/3 de Caminha, ambas as escolas do Norte de Portugal.

Na primeira envolveram-se apenas os professores do Departamento de Expressões no preenchimento de uma folha de pergunta -resposta e três meses mais tarde envolveram-se os professores do Departamento de Expressões da Escola de Caminha no preenchimento da mesma folha de pergunta -resposta, o que permitiu comparar respostas e a intervenção curricular contou com a colaboração de uma docente, responsável pelo *Atelier de Artes*, que teve o papel de observadora e catorze alunos(as) com idades compreendidas entre os dez e os treze anos, no período compreendido entre Setembro e Janeiro de 2010/2011.

A descrição detalhada dos dados, recolhidos através do uso de vários instrumentos, permitiu oferecer à investigadora material que possibilitou reflectir e avaliar estratégias e recursos multiculturais em arte, num contexto de educação formal.

4.1 Métodos de Recolha de Dados

A recolha de dados teve como finalidade, conforme foi anteriormente afirmado no capítulo da Metodologia, registar o que foi acontecendo ao longo dos três ciclos, de forma a permitir à investigadora reflectir e avaliar, de forma contínua e sistemática, o que ia acontecendo. Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- **Folha de Pergunta- Resposta** aplicada aos professores de Departamento de Expressões de EB 2,3 Vila Verde, em Julho de 2010 e posteriormente aos professores de Departamento de Expressões na EB 2,3/S de Caminha, em Novembro de 2010;

- **Conversa informal** com a *Sigga –Marja Magga*, artesã Sámi da Lapónia;
- **Análise de Dados Documentais** ao longo dos seis meses, ou seja, entre Setembro e Fevereiro;
- **Documentos Pessoais**, tais como registos escritos a nível individual e colectivo, notas de campo, registos gráficos e cromáticos dos alunos participantes, entre Julho de 2010 e Janeiro de 2011; e
- **Registos fotográficos**, entre Agosto de 2010 e Janeiro de 2011.

4.2 Participantes na Investigação – Acção

Neste estudo participaram:

- Catorze alunos(as) (n=14), sendo doze (n=12) do sexo feminino, a frequentarem o 5º e 6º anos e dois alunos (n=2) do sexo masculino, a frequentarem o 7ºano na EB 2,3/S de Caminha, com idades compreendidas entre os 10 e 13 anos. Os dois alunos de sexo masculino só participaram na 1ª sessão;
- Treze docentes do Departamento de Expressões (*EVT; EV; ET; EM*) que se prontificaram a responder a questões e a preencher folhas de pergunta -resposta na EB 2,3 de Vila Verde;
- Onze docentes do Departamento de Expressões (*EVT; EV; ET; EM* e *Expressão Plástica*), que se prontificaram a responder a questões e a preencher folhas de pergunta -resposta, na EB 2,3/S de Caminha.

4.3 Descrição de Investigação – Acção

4.3.1 Ciclo Um – Redefinição do Problema

A primeira etapa deste ciclo consistiu em compreender e redefinir o problema da investigação. Teve início em Junho e contou com a colaboração de catorze docentes do Departamento de Expressões (*EVT; EV; ET; EM*) da EB 2,3 de Vila Verde, escola

onde a investigadora trabalhava, que se prontificaram a discutir a pertinência da investigação, tendo sido unânimes em concordar que pouco ou nada sabiam sobre culturas nórdicas, apesar de incentivarem as crianças a desenhar temas que envolvem, por vezes, representações dessas realidades. Foram estabelecidos contactos preliminares com os intervenientes e a direcção da escola em que o ciclo um da investigação se iniciou, e foi ainda solicitada autorização para a recolha de dados, na EB 2,3 de Vila Verde, que se destinavam a:

- (i) indagar os conhecimentos dos docentes de Expressões sobre as culturas nórdicas;
- (ii) verificar como e quando estes contextos são abordados na sua prática lectiva; e
- (iii) referir as dificuldades sentidas na abordagem de tais temas.

As respostas obtidas evidenciaram um quase total desconhecimento dessa temática, o que levou a investigadora a reforçar a declaração do problema da sua tese e a rever literatura relacionada com educação inter/multicultural e patrimonial, conceitos da arte e antropologia, utilização de técnicas de análise da cultura material e imaterial em sala de aula de artes, literatura relacionada com a cultura do povo *Sámi*, e por fim, o método de investigação -acção.

A 1ª implementação da folha de pergunta -resposta decorreu no mês de Julho de 2010, como forma de obter informações que reforçassem a pertinência de tal estudo, no Departamento de Expressões do Agrupamento de Escolas de Vila Verde, ao qual a investigadora pertencia e sabia que não iria continuar aí a sua actividade profissional no ano lectivo seguinte. Esse instrumento foi distribuído aos docentes de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical desse Agrupamento e as respostas confirmaram a necessidade de avançar com tal estudo, uma vez que os docentes evidenciaram um quase total desconhecimento sobre características culturais de países nórdicos como a Finlândia e alegaram não abordar tais temas na sua prática lectiva. A implementação do instrumento decorreu no dia 5 de Julho de 2010, estando presentes treze dos quinze docentes. Dos treze docentes inquiridos verificou-se que, relativamente ao seu conhecimento sobre culturas nórdicas, as respostas foram as seguintes:

- oito afirmaram não possuir conhecimentos sobre qualquer país nórdico;
- dois consideram que possuem poucos conhecimentos;

- quatro afirmaram conhecer alguns aspectos, tais como a localização dos Países, as capitais, os *vikings*, a influência da cultura eslava na música através dos elementos nas correntes nacionalistas do séc. XIX, alguns representantes da pintura universal e sobre o povo *Sámi* e o seu artesanato.

Concluiu-se pois que a maioria nunca fala desses contextos e os que abordam, enfatizamos seus aspectos políticos, sociais, históricos, culturais e educacionais. Apenas um especificou que já recriou peças artesanais.

Relativamente à questão relacionada com a pertinência de tais abordagens, as respostas levam-nos a verificar que dez referiram que tais abordagens são pertinentes e importantes porque permitem:

- alargar os conhecimentos pessoais;
- comparar culturas;
- conhecer o artesanato e as várias componentes culturais dos povos;
- conhecer o lado artístico;
- possuir conhecimentos de outras culturas, o que é importante no mundo global em que vivemos.

Referindo-se à forma como iriam proceder na prática lectiva, no caso hipotético de decidirem abordar a realidade artística da Finlândia, as respostas foram as seguintes:

- não o fariam, pois não se sentem preparados para abordar este tema (n=4);
- abordaria a pintura (n=1);
- recorreria a recriação de peças artesanais (n=1); e os restantes
- recorreriam a pesquisas prévias e preparariam *PowerPoints* e/ou outros recursos audiovisuais (n=7).

Ao especificarem alguns aspectos culturais que privilegiariam, quatro não responderam e três voltaram a afirmar que não possuía conhecimentos. Os seis restantes afirmaram que privilegiariam os compositores, a música contemporânea; a expressão plástica; os usos, costumes e tradições; a arte em geral; o sistema político e a educação (ver Quadro 1). Os dados foram recolhidos no dia 5 de Julho de 2010

Quadro 1 - Análise Descritiva das Respostas dos Docentes do Departamento de Expressões da Escola EB 2,3 de Vila Verde.

	Pergunta	Resposta
CONHECIMENTOS	Possui conhecimentos sobre algum País Nórdico?	<p>a) (EM) Não</p> <p>b) (EV) Sim, Noruega e Finlândia</p> <p>c) (EV) Poucos</p> <p>d) (---) Não</p> <p>e) (EVT) Sim, Suécia</p> <p>f) EVT) Não tenho conhecimentos sobre qualquer país nórdico</p> <p>g) (EVT) Não</p> <p>h) (EVT) Não</p> <p>i) (EVT) Não</p> <p>j) (EVT) Sim, conheço a localização geográfica e respectivas capitais. Conheço alguns contributos para a história universal como os Vikings e alguns dos deuses. A influência da cultura eslava na música através de elementos nas correntes nacionalistas do século XIX. Também reconheço alguns pintores de origem nórdica na pintura universal</p> <p>k) (EM) Não</p> <p>l) (EM) Não</p> <p>m) (ET) Poucos conhecimentos. Conheci o povo <i>Sámi</i> através da professora Kati e o artesanato deste povo</p>
PRÁTICA LECTIVA	Costuma falar desses contextos? Em caso afirmativo, dê exemplos.	<p>a) Não</p> <p>b) Sim, políticos, sociais e culturais</p> <p>c) Não costumo falar, mas vou começar a tentar informar-me.</p> <p>d) Sim, sobre a educação</p> <p>e) Sim, a formação específica para as diferentes áreas de aprendizagem. Os testes diagnósticos para exercer qualquer profissão.</p> <p>f) Nem por isso.</p> <p>g) Não</p> <p>h) Costumo dar exemplos de culturas de outros países.</p> <p>i) Não.</p> <p>j) Raramente. Só em ambientes de tertúlia ou de forma superficial. Por vezes com alguns colegas de estudo falamos de <i>Munch</i> ou outra personagem.</p> <p>k) Não com muita regularidade, excepto aquando a leccionação do tema "Músicas do Mundo".</p> <p>l) Não</p> <p>m) Falei na Escola, na Oficina de Expressões em que recriamos uma peça artesanal do povo <i>Sámi</i> (tambor)</p>
PERTINÊNCIA DA ABORDAGEM DE CULTURAS NORDICAS	Parecem-lhe pertinentes tais abordagens?	<p>a) ---</p> <p>b) Sim, mas o "lado" artístico ainda é pouco conhecido.</p> <p>c) Sim</p> <p>d) Sim, somos todos países enquadrados em contextos europeus.</p> <p>e) Sim, porque as pessoas quando exercem qualquer profissão, só são seleccionadas as mais competentes.</p> <p>f) Penso que sim, é positivo saber sempre as culturas de outros países, porque nos enriquece como pessoas.</p> <p>g) Não tenho conhecimentos que me permitissem responder.</p> <p>h) Sim. Uma vez vivemos num mundo global é pertinente ter alguns conhecimentos.</p> <p>i) Sim, porque todos deveríamos ter um pouco de cultura geral.</p> <p>j) Sim, o mundo é cada vez mais pequeno e cada passo leva-nos a mais contactos com outras culturas.</p> <p>k) Parece-me pertinente, embora, por vezes seja complicado inserir nos vários temas leccionados.</p> <p>l) Não</p> <p>m) São importantes para o nosso enriquecimento cultural.</p>

IMPORTÂNCIA DE OUTROS CONTEXTOS EUROPEUS	Parece-lhe importante falar de outros contextos Europeus? Justifique.	<ul style="list-style-type: none"> a) Sim b) Todos têm os seus motivos particulares de interesse. c) Sim. É importante estarmos abertos a outras culturas. d) Sim, pelas mesmas razões especificadas na questão anterior. e) Sim, porque as culturas são universais. f) Sim, nem que seja para podermos comparar. g) Sim, para alargar os meus conhecimentos. h) ---- i) Sim, porque afinal somos todos Europeus, por isso deveremos conhecer bastante sobre estes contextos. j) Apesar de sermos um país do norte de África estamos inseridos na C.E. Como tal devemos conhecer a cultura e as pessoas desses países. k) Sim, pois como país pertencente à União Europeia é importante o conhecimento mais profundo do resto da Europa. l) É sempre importante falar de outros contextos Europeus, não só para termos uma realidade de outras culturas, mas também para podermos partilhar as nossas culturas e artes. m) Sim, porque faz parte da cultura dos povos.
HIPÓTESE DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS	Se tivesse que falar da realidade artística da Finlândia como procederia para a preparação de recursos educativos? Dê exemplos concretos.	<ul style="list-style-type: none"> a) Uma vez que não tenho conhecimento da realidade não posso dar exemplos. b) Pintura c) Faria Investigação. d) Teria de me informar uma vez que possuo poucos conhecimentos sobre esse país e) Desconheço. f) Não tenho conhecimentos sobre a realidade artística desse país. g) Não tenho conhecimento da realidade artística da Finlândia. h) Desconheço. i) Fazia uma pesquisa sobre o assunto e preparava uma apresentação em PowerPoint. j) Antes de mais não tenho conhecimentos suficientes para isso, porém pesquisarei e utilizarei vários elementos multimédia. k) Não me sinto capaz de falar de tal temática. l) Não tenho qualquer conhecimento de realidade artística da Finlândia. m) Teria que fazer pesquisa sobre a arte da Finlândia e tentar estudar um caso particular, reconstruir uma peça artesanal.
ORDEM DE PRIORIDADES/ ASPECTOS A PRIVILEGIAR	Que aspectos iria privilegiar?	<ul style="list-style-type: none"> a) --- b) Arte c) --- d) A cultura do povo finlandês. e) --- f) Não tenho opinião. g) Não sei. h) --- i) Usos, costumes e tradições. j) A Finlândia é um país de grandes mestres e compositores mesmo a nível contemporâneo, pelo que privilegiaria a Música. Também abordaria a expressão plástica, uma vez que é o ambiente em que estou mais à vontade. k) No meu caso concreto o contexto musical. l) Não para privilegiar qualquer aspecto cultural porque não os conheço. m) Costumes, artesanato, educação e sistema político.

A construção de recursos pedagógicos teve início em Agosto de 2010, numa visita à Lapónia, que teve como finalidade recolher informações, fotografias, matérias primas, livros, documentos, recursos audiovisuais, peças de artesanato e outros objectos curiosos, para desenvolver com os alunos uma exploração a nível sensorial e cultural mais significativa.

Outro recurso importante utilizado foi a artesã *Sigga–Marja Magga*, artesã *Sámi*, que permitiu ser fotografada e que os dados fossem divulgados, o que proporcionou

uma rica troca de experiências, impressões e opiniões e registos fotográficos das peças artesanais por ela executadas, consistindo estas uma parte essencial das imagens observadas nas sessões do ciclo três da investigação - acção (ver Figs.5,6,7&8). Foi ainda feito registo fotográfico de alguns trabalhos inspirados no artesanato Sámi pelos filhos da artesã, para que os alunos conhecessem soluções diferentes (ver Figs.9,10 &11).Essa visita foi preparada com antecedência, pois o interesse que a investigadora tinha pela cultura Sámi, já tinha sido objecto de estudo no âmbito da Unidade Curricular de *Práticas Performativas II*, no 2º semestre do Curso de Mestrado de Educação Artística, onde desenvolveu um Projecto intitulado “*Sámi -um aspecto da cultura ocidental*”, que culminou numa exposição de trabalhos (como tambores da Lapónia, alguns *PowerPoints* e um cartaz, realizados pelos seus alunos na *Oficina de Artes* e nas aulas de *Educação Visual e Tecnológica e Área de Projecto*, na EB 2,3 de Vila Verde.



Fig. 5 & 6 Vestido ; Peça da chapelaria feminina



Fig. 7 & 8 Pormenor de um bordado ; Mochila



Fig. 9 , 10 & 11 Trabalhos feitos por crianças Sámi.

4.3.2 Ciclo Dois - Planificação das Sessões e Construção de Recursos

O ciclo dois consistiu essencialmente na:

- (i) planificação das sessões (não se trataria de aulas de EVT, uma vez que se previa a implementação da acção num espaço curricular não disciplinar, ou seja, no *Atelier de Artes*); e
- (ii) preparação dos recursos pedagógicos e documentos orientadores para uso dos mesmos.

Foi ainda confirmado com a direcção de EB 2,3/S de Caminha qual seria a altura mais apropriada para a implementação da acção, tendo-se decidido que a intervenção deveria decorrer entre o mês de Novembro de 2010 e Janeiro de 2011. Foi solicitada autorização para a implementação da folha pergunta - resposta aos colegas desse Departamento das Expressões, tendo sido aplicado o instrumento no mês de Novembro 2010.

Relativamente à preparação da intervenção curricular, a professora responsável pelo *Atelier*, prontificou-se de imediato a trabalhar em conjunto e a fornecer os dados necessários à programação da acção, tendo-se verificado que faria mais sentido, se fosse adoptado um adequado plano organizado de acção -reflexão e a investigadora e professora colaboradora questionaram-se sobre:

- 1 **Qual era o problema?** Como o identificar e como se deveriam focar em áreas específicas desse problema.

- 2 **Recolha de dados:** que opções iriam ser feitas? Qual o papel da investigadora? E da professora responsável pelo *Atelier*? Qual o papel dos alunos? Como seriam registados os dados? Qual o melhor método a utilizar para determinado fim?
- 3 **Monitorizar a acção.** Como observar eficaz e eficientemente?
- 4 **Analisar os dados.** Como é que os dados iam ser analisados? Quem o faria? Como iria isso ser feito? O que significaria realmente isso?
- 5 **Sintetizar os dados.** Como iria a investigadora organizar e apresentar os dados ao público? Aos alunos? Aos colegas? À comunidade?

O ponto de partida seria desenvolver o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre a cultura *Sámi* e a cultura Nórdica/Finlandesa. A investigadora sentia-se descontente com o desconhecimento que os alunos e professores tinham da sua cultura. A questão era: “*O que podia fazer para modificar essa situação?*”. A primeira ideia que gostaria de experimentar era conhecer as percepções dos colegas do Departamento de Expressões desta nova escola em Caminha, antes de avançar para qualquer planificação da intervenção, ou construção de recursos. Era fundamental primeiro ouvir os colegas. Foi então implementado o instrumento de folha pergunta - resposta, no dia 10 de Novembro de 2010, nesse estabelecimento de ensino, EB 2,3/S de Caminha, e aí iniciado o ciclo dois da investigação – acção. Este instrumento foi aplicado pela segunda vez a docentes de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical e Expressão Plástica, do Agrupamento dessa Escola de Caminha, o que me permitiu verificar também os conhecimentos que os mesmos possuíam sobre os países nórdicos e os seus aspectos culturais, tendo estado presentes onze dos treze docentes.

O resumo descritivo das respostas obtidas permitiu verificar que dos onze docentes inquiridos, cinco afirmaram não possuir conhecimentos sobre qualquer país nórdico, dois consideraram que possuem poucos ou muito poucos conhecimentos e um afirmou ter conhecimentos vagos, mas que faz referência aos países nórdicos nas aulas de Formação Cívica, por considerar esses países um bom exemplo em termos de cidadania. Houve ainda quatro docentes que mencionaram conhecer alguns exemplos concretos, tais como a Finlândia (n=2/11), Noruega (n=3/11), Dinamarca (n=2/11), Suécia (n=2/11). Dois docentes mencionaram a arquitectura (n=1/11) e o Design (n=1/11). Cinco dos inquiridos afirmaram que não abordam esses contextos, dois abordam o tema raramente e quatro abordam artistas ou sectores das artes e referiram:

- Arquitectura (n= 2/11);
- Design: *Alvar Aalto* (n= 1/11);
- Artes Plásticas: *Eduard Munch* (n= 1/11); e
- Países nórdicos como bons exemplos de cidadania activa.

Quanto à questão da pertinência e importância deste tipo de abordagem, um considerou não ter pertinência e dez docentes consideraram ser pertinente por motivos culturais e artísticos e deram exemplos de sistemas de saúde e educação. Nas respostas desses dez docentes pode ler-se que tal abordagem permite:

- alargar os horizontes e conhecimentos pessoais;
- trocar experiências e metodologias que tal conhecimento proporciona;
- conhecer o desenho e a importância das artes nas culturas nórdicas;
- conhecer as comemorações natalícias, o Pai Natal, as renas e a árvore de Natal;
- conhecer a Escola Nórdica da Arquitectura.

Quando questionados sobre a importância de abordar outros contextos Europeus, todos concordaram que isso seria importante, pois permitiria desenvolver o conhecimento:

- de culturas diversas;
- do sistema educativo Báltico;
- de tradições e arquitectura medieval;
- da Europa;
- da Expressão Plástica;
- de outros aspectos e metodologias artísticas;
- sobre metodologias multiculturais;

E ainda para contrariar o monopólio da língua inglesa, pois consideram que a Inglaterra e Estados Unidos da América dominam a cultura, nem sempre de melhor maneira.

No caso hipotético de terem de abordar a realidade artística da Finlândia, dois dos inquiridos constataram que a desconhecem, um respondeu que não sabia como

haveria de proceder. Três (n=3/11) recorreriam à Internet; Um (n=1/11) recorreria a livros e cinema documental/ filmes; Dois (n=2/11) fariam investigação (não especificaram as fontes);Um (n=1/11) utilizaria imagens; Um (n=1/11) deu exemplos de arquitectura e catálogos de IKEA; Um (n=1/11) privilegiaria todo o simbolismo, tradição e envolvimento do ritual do Natal.

Quando solicitados que especificassem alguns aspectos culturais que possivelmente iriam privilegiar, dois não responderam. Para os restantes afirmaram que os aspectos que privilegiariam seriam os seguintes: a arquitectura (n=2/11); gastronomia(n=1/11); a cultura artística/design (n=2/11); dança (n=1/11); cinema (n=2/11); pintura (n=1/11); escultura (n=1/11); a educação e o ensino, tal como o desporto, o folclore e as artes plásticas foram mencionados por um (n=1/11). Um dos inquiridos referiu que dificilmente iria abordar o tema, por considerar tratar-se de uma realidade/país com raízes culturais muito diferentes das de Portugal (ver Quadro 2).

Quadro 2- Análise Descritiva das respostas dos Docentes do Departamento de Expressões da Escola EB 2,3/S de Caminha

	Pergunta	Resposta
CONHECIMENTOS	Possui conhecimentos sobre algum País Nórdico?	a) (EVT) Não b) (EVT) Poucos sobre Finlândia, Noruega e Suécia. c) (EVT) Não d) (EVT ;EP)Dinamarca, Suécia e Noruega de passeios turísticos. e) (EV) Muito pouco. f) (EV) Sim, Noruega , Dinamarca. g) (ET) Não h) (EV) Alguns - Finlândia, Arquitectura e Design. i) (ET) Sim, mas muito vagos, porém devo dizer que abordo, como bom exemplo na formação cívica, todos os povos nórdicos. j) (EM) Não k) (EM) Não
PRÁTICA LECTIVA	Costuma falar desses contextos? Em caso afirmativo, dê exemplos.	a) Não b) Raramente c) Não d) <i>Eduard Munch</i> , do Parque temático de Legolândia e) Costumo referir-me por vezes a um arquitecto importante modernista - <i>Alvar Aalto</i> . Por vezes também mostro aos alunos algumas imagens de design gráfico nórdico f) Pouco g) Não h) Arquitectura e design i) Sim. Precisamente no contexto de formação cívica, que cito como bom exemplo relativamente ao nosso país. j) Não k) Não

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PERTINÊNCIA DA ABORDAGEM DE CULTURAS NORDICAS</p>	<p>Parecem-lhe pertinentes tais abordagens?</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Sim -por questões culturais b) Sim, quando se fala em saúde e educação. c) Não d) Não as de cima, mas sim, pela comemoração Natalícia e em relação ao Pai Natal, às renas e à Árvore de Natal. e) Sim. O conhecimento de culturas diferentes da nossa é extremamente pertinente para “<i>abrir novos horizontes</i>” e para além disso, possui características muito próprias ao nível do desenho(por exemplo). f) Sim. Troca de experiências, metodologias, até pela importância da arte nesses países g) Considero pertinentes abordagens sobre outras realidades , não necessariamente sobre países nórdicos. h) A Escola Nórdica de Arquitectura, e Design - <i>Alvar Aalto, Jacobner, Bjorn Utzon.</i> i) Sim, para uma análise e reflexão sobre o que os outros países (nórdicos) de bom e útil tem para implementação no nosso país. j) Sim, de modo a alargar os horizontes dos alunos. k) Sim. Todas são importantes por forma a alargar horizontes.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">IMPORTÂNCIA DE OUTROS CONTEXTOS EUROPEUS</p>	<p>Parece-lhe importante falar de outros contextos Europeus? Justifique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Sim, pela mesma razão. Conhecimento e culturas b) Sim, nos países bálticos o sistema educativo tem vantagens que são pertinentes e deveriam ter mais relevância. c) Sim d) Claro, pelas tradições e arquitectura medieval e por ultimo pelo desenvolvimento artístico a nível da pintura e expressão plástica, a qual tomamos sempre como referencia para trabalhar as varias unidades na Expressão Plástica. Áustria com o <i>Klimt</i>, Holanda com o <i>Van Gogh</i>, França com vários artistas, Bruxelas com <i>René Magritte</i> , e por ai adiante, Espanha com Gandi para a técnica de Mosaico. e) Sim (acho que já respondi na questão anterior). f) Sim, na medida de aprofundar aspectos e metodologias artísticas. g) Sim, porque considero importante tratar a multiculturalidade. h) Sim i) Sim, no mesmo sentido da resposta anterior, ou seja, para um melhor conhecimento da Europa que fazemos parte e implementar o melhor no nosso pais ou uniformemente na Europa. j) Sim, para realizar comparação com Portugal, e a partir dai mudar algo. k) Sim, devido ao monopólio que exerce a língua inglesa, a Inglaterra e EUA dominam a cultura nem sempre de melhor maneira.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">HIPÓTESE DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS</p>	<p>Se tivesse que falar da realidade artística da Finlândia como procederia para a preparação de recursos educativos? Dê exemplos concretos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Desconheço. b) Desconheço. c) Pesquisaria na internet, por exemplo. d) Pois iria para a Árvore de Natal e o porquê de tanta decoração, de ser cedro e teria que estudar esta envolvimento. e) Recorreria a <i>net</i>, a livros a filmes (cinema documental, por exemplo). Procuraria textos e imagens.. f) Procurava pesquisar de arte do país, assim como na articulação com a historia de arte. g) Teria que investigar sobre a realidade e da Finlândia que desconheço, quase totalmente. h) Exemplos da arquitectura nórdica , <i>Aalto, Jacobner</i> etc.. catálogos de IKEA. i) Kati, perdoa-me mas sinceramente não sei. j) Seleccionava aspectos culturais (pintura, música, arte em geral), aspectos sociais. k) Pesquisa na Internet. Tenho um desconhecimento quase absoluto sobre a Finlândia. Sei que há alguns grupos Rock bons, mas não sei o nome.

ASPECTOS A PRIVILEGIAR	Que aspectos iria privilegiar?	<ul style="list-style-type: none"> a) Não respondeu b) Não respondeu c) Arquitectura? Costumes d) Não os conheço, mas gostaria de saber a nível de gastronomia, isto pessoalmente. e) Privilegiaria a cultura artística: pintura, escultura, design, dança, cinema ,etc - áreas essas reflexo como a cultura de um país (...). f) Todos, arte popular, arte contemporânea. g) Dificilmente falaria da Finlândia, pois considero um país com raízes culturais muito diferentes das nossas. h) Arquitectura e Design. i) Educação/ensino, desporto, música, teatro, cinema, folclore e artes plásticas. j) Música k) Por uma questão de formação, a música.
-------------------------------	---------------------------------------	--

No primeiro período do ano lectivo de 2010 a 2011, no mês de Setembro, foram preparadas os documentos orientadores das sessões e executados pela investigadora alguns exemplos de artesanato, recorrendo às técnicas tradicionais dos *Sámi*, dando a continuação da preparação dos recursos pedagógicos que já tinha sido iniciada no ciclo um e se prolongou para este ciclo da investigação -acção.

Depois de ter sido reafirmada a necessidade e pertinência deste estudo no ciclo um, a principal preocupação da investigadora foi focar-se mais especificamente nalguma coisa sobre a qual sentia que podia fazer algo. Discutiu com os colegas do Departamento de Expressões da EB 2/3 de Caminha e especialmente com a colega que lhe permitiu que fizesse uma intervenção no *Atelier de Artes*. Tratava-se de uma ex - colega de Mestrado, com um bom sentido crítico e que compreendia a importância não apenas da realização da intervenção, mas da sua colaboração no registo de ideias, nas reflexões sistemáticas e avaliações semanais, tendo aceite o convite para colaborar com a investigadora nos ciclos dois e três. Ambas sabiam que registar ideias e fotografar momentos, objectos, emoções, despertaria a atenção para questões que eventualmente pudessem passar despercebidas. Por outro lado havia a consciência que o tempo limitado em que investigação teria de ser realizada, obrigaria a seleccionar os assuntos, devendo focar-se no que se considerava realmente relevante e consideraram-se os seguintes critérios:

- A importância que o assunto tem para a investigadora.
- A importância que tem para os seus alunos.
- As oportunidades que existem para explorar a área.
- Quem poderá estar interessado em ajudar.
- A viabilidade da tarefa.

Ambas (investigadora e professora responsável pelo *Atelier de Artes*) estavam conscientes que as transformações radicais não são facilmente alcançáveis e se deveriam preparar para um sucesso relativo das intervenções nas dez sessões (total dez horas) planeadas para esta investigação – acção. Os resultados de aprendizagem da intervenção curricular no ciclo três deveriam permitir aos alunos serem capazes de desenvolver as seguintes competências culturais, artísticas e técnicas:

- Compreender a variedade de maneiras como as formas de arte e símbolos presentes em cada cultura influenciam a vida das pessoas pertencentes a esta cultura (Allison, 1972,p.7);
- Explicar/descrever quem é o povo *Sámi* e descrever alguns dos seus valores estéticos e culturais;
- Identificar semelhanças e diferenças entre o artesanato minhoto e o artesanato *Sámi*; e
- Criar uma ou mais peças inspiradas no artesanato ou na cultura dos *Sámi* com adaptações à realidade dos alunos, recorrendo a técnicas e materiais semelhantes aos dos artesãos *Sámi*.

4.3.3 Ciclo Três – Intervenção Curricular

As sessões tiveram início no dia 18 de Novembro de 2010 e terminaram no dia 6 de Janeiro de 2011. Ao longo das sessões relacionadas com a cultura material do povo *Sámi* aplicou-se o modelo de exploração sensorial de Brian Allison (1972) e as directrizes para exploração de artefactos do ex-artista residente do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (2008-2010), ex – curador do Museu do Commonwealth de Londres e do primeiro Museu Multicultural de Inglaterra (*Leicester Museum*), o artista, investigador e professor de Arte, Sudha Daniel.

Com as devidas adaptações, ambos os materiais sobre uso de artefactos e análise de culturas não Ocidentais, de Brian Allison e Sudha Daniel, revelaram-se de fundamental importância para este processo. A obra “*Using Objects Visual Learning and Visual Awareness in the Museum and Classroom*” de Renée Marcousé datada de 1974, foi igualmente considerada importante.

Descrição das Sessões

Título: À Descoberta da Lapónia

País: Portugal

Faixa etária: 10-13 anos

Duração: 10 horas (2x 60min por semana x 5) - de 18 Novembro 2010, a 6 de Janeiro 2011

Contextualização

Pode ler-se no *Roteiro para a Educação Artística* (2006, p.8), que cada cultura possui as suas expressões artísticas e práticas culturais, representando a diversidade de produtos artísticos de formas contemporâneas e tradicionais, que contribuem para o reforço da identidade, do património, da beleza e da integridade das civilizações humanas.

Essa e outras reflexões realizadas por investigadores nacionais e internacionais, alertam para a necessidade de dar prioridade à educação patrimonial e atender ao conhecimento da realidade actual multicultural, não somente nas escolas, mas também na sociedade. Esse conhecimento e consciência das práticas sociais e culturais e das formas artísticas, contribui para o fortalecimento da identidade e dos valores pessoais e colectivos, de salvaguarda e promoção da diversidade cultural.

A Educação Artística pode ajudar a reforçar a consciência cultural e a promover as práticas culturais. Brian Allison relembra -nos que

Não é somente a apreciação do significado que a arte das outras culturas tem nessas que tem valor, pois também serve para compreender o significado da arte na cultura de cada um. (p.5). (tradução minha).

Not only does an appreciation of what the art of other cultures mean to those cultures have great values in itself, it also serves to illuminate the significance of art within one's own culture. (Allison, 1972,p.5).

Apesar dos docentes se esforçarem por experimentar técnicas novas e inovarem nas suas salas de aula, a pressão de cumprir os programas frequentemente reduz o espaço de manobra para essa experimentação e inovação. Nesse sentido os clubes e *ateliers* podem fornecer um espaço de exploração, de criação, de reflexão, de produção, de aprendizagem e de partilha de experiências.

Conceitos - Chave

Sámi ; Cultura; Artesanato.

Estratégias

- *Storytelling* (uso de histórias como veículo para transmitir mensagens);
- Jogo de “descoberta”;
- Análise de artefactos;
- Análise de imagens;
- Discussão colaborativa;
- Construção tridimensional;
- Audição de excertos musicais;
- Questionamento;
- Auto-avaliação.

Materiais Utilizados

Chifre da rena; Pêlo de rena; *Kuksa* (púcara em madeira); Tambor da Lapónia; Bonecos com traje da Lapónia; Pendente em Estanho; *Sisnalaukku* (bolsa em pele).

Desenvolvimento das sessões de análise de artefactos

O quadro 3 sintetiza o que aconteceu ao longo das dez sessões.

Quadro 3- Descrição do Conteúdo das Sessões

Objectos e materiais/recursos :chifre da rena ; pelo da rena; <i>kuksa</i> (púcara em madeira) tambor da lapónia ; bonecos com traje/fato da lapónia; pendente em estanho; <i>sisnalaukku</i> (bolsa em pele) ;livro sobre artesanato; artigo da revista Pública ; PowerPoints;Documentário; fotografias; musicas <i>joiku</i> ; <i>postais</i> ; flyers			
	Faixa etária: 10-13 anos	Conteúdo	Actividades
Apresentação Pré- avaliação Sessão I	Como seria a Lapónia? O que verás? Quem encontraras? Como serão as pessoas que vivem lá? Onde moram? Que cores verás? Que animais encontrarás?	Lapónia, cultura, desenho de imaginação forma, linha, cor , textura	Viagem imaginária a Lapónia orientada pelas perguntas a investigadora. Registo escrito e registo gráfico (desenho)
Descrição	Como é que descreverias o objecto?	Dimensão Peso	Jogo realizado com olhos vendados afim de tentarem identificar os

Sessão II	Que palavras utilizarias? Que sentiste? O que te fazia lembrar? Já tocaste em algo semelhante? Se sim, dê exemplos.	Materiais Texturas	objectos/materiais em estudo. Trabalho individual . Descrição/registo escrito .
Contextualização Sessão III	Relembra as sensações que tocar os objectos despertou. Observa bem as imagens e tenta associar as sensações com que vês, Comparando com objectos do teu dia - a - dia.	Matéria-prima Origem	Visualização de imagens/ DVD e “ <i>videoclips</i> ” sobre a Lapónia – associação das sensações tácteis aos elementos ou matérias visíveis nas imagens . Desvendar os objectos, um a um e contextualiza-los, falando da sua forma, função e simbolismo.
Contextualização Análise Sessão IV	Que cores, tonalidades e texturas observas? As cores que observas nos objectos são naturais ou aplicadas/artificiais? As superfícies deste objectos têm padrões?? Onde consegues ver cores repetidas? Onde consegues ver formas repetidas? Que padrão gostas mais? Consegues dizer porque? Para ti quais são as (crenças)características culturais que estes objectos reflectem/transmitem? Construi um modulo/ padrão com cores de objectos <i>Sámi</i>	Cores Tonalidades Escala Texturas Formas Imagens fontes/origens Símbolos	Visualização de imagens Visualização de excertos do documentário .” <i>Joana Lumley na terra das auroras boreais</i> ” . Trabalho de grupo Observação dos objectos da sessão anterior e outros objectos <i>Sámi</i> . Descrição escrita. Observação de mais formas e padrões em livros/revistas <i>flyers</i> cartazes turísticos. Registos gráficos e cromáticos de ritmos , padrões, existentes nos objectos .
Comparação Sessão IV	De que modo achas que as matérias primas seleccionadas influenciaram a forma destes objectos? Até que ponto estes objectos diferenciam-se e assemelham-se? Em que medida esse objecto se parece com outros que já conheces? Quais são as semelhanças e as diferenças?	Função: ritual, mágica, religiosa, decorativa, representativa (duma cultura , identidade, povo)	Trabalho de grupo (3 grupos com 4 elementos) Descrição escrita Observação dos objectos e imagens de mais objectos semelhantes . PowerPoint com fotografias da viagem da investigadora à Lapónia . Fotografias da autoria da investigadora de objectos artesanais e pormenores de elementos decorativos destes
Interpretação e avaliação Sessões III ,IV e/ou V	Para que servem? Como será a pessoa que o fez? Tens algo semelhante em casa? Em caso afirmativo, o que concretamente? Conheces alguém que faz objectos semelhantes? Será que este objecto faria sentido noutras culturas?	Emotiva, provocativa, afectiva, intelectual Agrado/desagrado Reflexão e avaliação	Diálogo colectivo , troca de experiências.
Produção e competências técnicas Sessão V		Organização Relação das partes com o todo das formas e cores Harmonia Módulo Padrão	Execução dos estudos cromáticos em cartolina e veludo autocolante. Escolha do objecto a realizar.

		Ritmo Contraste Recursos e processos tecnológicos. Recorte Colagem Reflexão e Avaliação	
Produção e competências técnicas /manipulação Sessões VI- IX	Adoptar estilos de trabalho recorrendo a técnicas e materiais semelhantes como as observadas nos objectos ao longo das sessões. Trabalhar matérias semelhantes . Vocês sabem o que significa design? O que se faz para criar um design de um padrão? Todos os objectos tem uma forma ? Qual a função que vai ter o objecto que vais criar? Repara nos objectos que tens à tua frente e escolhe um deles que te agrada e que possa ser recriado por ti Descreve os passos para concretização da peça.	Métodos de trabalho Experimentações com materiais Técnicas e competências	Criação de um objecto a partir da análise da cultura <i>Sámi</i> . Desenho do projecto. Seleção dos materiais e tamanho a adoptar na sua realização tridimensional. Concretização Tridimensional e aplicação das técnicas (costura manual, aplicação da fita tere).
Pós-avaliação Sessão IX	Retomar das perguntas orientadoras da primeira viagem	Lapónia, <i>Sámi</i> , cores, desenho Símbolos Reflexão e Avaliação	Viagem imaginária a Lapónia registo escrito e gráfico
Comparação, análise Sessão X	Que aromas consegues distinguir? Que te fazem lembrar? Como descreverias o aroma? Já cheiraste algo semelhante? Se sim, dê exemplos. Como descreverias o sabor? Já provaste algo semelhante? se sim, dá exemplos.	Olfacto Paladar	Prova de sabores Degustação Registo escrito

Sessão I 18 de Novembro de 2010

Frase da Sessão: O imaginado toma presença, emerge, através da função imaginativa, da sua capacidade de reproduzir, de combinar, de imaginar; em função da percepção actual da realidade sensível .Lauwe in Lima (1997,p.33)

Conceitos - Chave: Lapónia; Países Nórdicos; Cultura; Desenho de imaginação

Esta primeira sessão decorreu de uma forma bastante informal, consistindo na apresentação da investigadora aos alunos e explicação do projecto que iria desenvolver ao longo de dez sessões e a viagem imaginária que fariam até à Lapónia. A primeira actividade começou com uma viagem imaginária à Lapónia, contada pela

investigadora. Seguidamente os alunos(as) foram convidados a registar graficamente e por escrito essa viagem imaginária (ver Figs.12 & 13).

Para despertar a curiosidade e provocar o diálogo, a investigadora encontrava-se desde os primeiros minutos a segurar um boneco feito de farrapos. As opiniões dos alunos sobre o que representava o boneco dividiam-se entre ser um anão, o Pai Natal ou a Mãe Natal. Alguns comentaram que o boneco não podia ser o Pai Natal por não ter barba, nem ser grisalho nem barrigudo que chegasse. A investigadora explicou que realmente tratava-se de um Pai Natal, feito para ela pela sua avó quando era pequena e apesar de nessa altura considerá-lo um boneco feio, ele veio a ganhar um valor sentimental enorme, passando a fazer parte da decoração da casa, todos os anos e que era um objecto que levava para todas as escolas em que leccionava na altura de Natal quando falava sobre as tradições natalícias dos países nórdicos. Desta vez a função do boneco era a de conduzir o diálogo para o contexto da Lapónia.

Quando questionados sobre a residência do Pai Natal todos os participantes partilharam a ideia de que ele morava no Pólo Norte, exceptuando um aluno que corrigiu que o Pai Natal morava na Finlândia. É de mencionar que este aluno já tinha trabalhado anteriormente com a investigadora. Esta correcção foi aproveitada para confirmar que o Pai Natal morava na Finlândia, nomeadamente numa zona que se chamava Lapónia. Os alunos revelaram que não sabiam onde ficava a Finlândia nem a Lapónia, mas o palpite deles voltou a ser o Pólo Norte. A investigadora contou que a Lapónia abrangia o norte da Finlândia, Suécia, Noruega e uma parte do norte da Rússia, e que era atravessada pelo Circulo Polar Ártico e que este nada tinha a ver com Pólo Norte. Esta explicação foi acompanhada de mapa.

Esclarecida a localização geográfica, a investigadora deu início à viagem imaginária até essa parte do mundo, através de perguntas como: *Como será a Lapónia? O que irás ver? Quem encontrarás? Como serão as pessoas que vivem lá? Onde moram? Que cores verás? Que animais encontrarás?* Pretendeu assim, em simultâneo, recolher informações e criar registos sobre os conhecimentos que os alunos possuem sobre esta zona de Norte da Europa.

Na primeira fase foi feito um registo escrito individual das respostas (ver Quadro 4) e numa segunda fase um desenho individual. Foi fomentada a ideia de não terem que recear enganar-se, mas sim de desenharem tudo aquilo que a palavra Lapónia lhes sugerisse. Posteriormente estes desenhos foram digitalizados e foi feita um Quadro com as respostas obtidas, para análise e interpretação das mesmas. Note-se que nesta sessão ainda não foi mencionado o povo *Sámi*.

Quadro 4- Respostas dos Alunos na 1ª sessão

Alunos Participantes 12	
Como seria a Lapónia?	<ul style="list-style-type: none"> a) A Lapónia seria uma terra cheia de neve com poucas coisas. b) Seria uma terra cheia de brinquedos, meias de Natal e também com renas e trenós. c) Seria uma terra muito fria d) Tinha neve e seria grande e) A lapónia tem neve teria casas relusentes (sic) bonitas e cheia de luzes f) A Lapónia seria cheia de neve, muito bonita, cheia de luzes no natal g) Com muita neve h) Com muita neve i) Com muita neve j) Com muita neve. Toda enfeitada de Natal. Cheia de luz. k) Com muita neve. Muitas luzes de Natal l) Com muita neve. Cheia de Luz. Toda enfeitada pró Natal
O que verás?	<ul style="list-style-type: none"> a) Vemos neve, montanhas, renas. b) (incluída na 1ª resposta) c) Montanhas , neve, renas d) Neve e Pai Natal e os renas e os rios e esquimós e a casa os esquimós e) Neve, renas, luzes. f) Pelo caminho veríamos neve, muitas montanhas e casa de madeira g) Montanhas h) Vemos montanhas cobertas de neve i) Vemos montanhas j) Glaciares, montanhas, renas, Pai Natal, crianças, bonecos de neve k) Glaciares, montanhas, renas, pistas de gelo, bonecos de neve l) Montanhas, sitio para patinar, glaciares, renas, arvores(pinheiros)
Quem encontraras ?	<ul style="list-style-type: none"> a) Encontramos os anões e o Pai Natal b) O Pai Natal anões c) Encontramos anões e o Pai Natal d) O Pai Natal e os guias turísticos do Pai Natal e) O Pai Natal e a mãe natal e anão f) Encontramos o Pai Natal g) O Pai Natal e Pessoas h) O Pai Natal e pessoas que lá vivem i) O Pai Natal e pessoas j) Crianças k) Crianças l) O Pai Natal, crianças, duendes
Como serão as pessoas que vivem lá?	<ul style="list-style-type: none"> a) São anões b) ---- c) São anãs d) São muito agasalhadas e muito branquinhas e são amigas do Pai Natal e) Vestem roupa parecida com a do Pai Natal f) As pessoas serem(sic) muito friorentas g) Brancas h) São branquinhos e usam roupas quentes i) Brancas j) Simpáticos, broncos (sic) , felizes k) Branquinhas l) Simpáticas, sempre felizes, branquihas(sic)
Onde moram?	<ul style="list-style-type: none"> a) Iglos(sic) ou em casas pequenas. b) Numa casa c) Iglos(sic) ou casas pequenas d) Iglós(sic) e) As casas seriam iglos(sic)

	<ul style="list-style-type: none"> f) Essas pessoas vivem em casas de madeira g) Iglus h) Numas casas feitas de gelo e iglus i) Iglos (sic) j) Iglus k) Nas casas muito quentinhas com uma grande lareira l) Iglôs(sic), casinhas de chocolate
<p>Que cores verás?</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Branco, cor de laranja, verde b) Branco do neve e verde dos pinheiros c) Branco, cor de laranja, verde d) Branco e vermelho do camisola do Pai Natal e verde dos anos do Pai Natal. e) Branco e vermelho e verde e castanho f) Vemos as cores: branco e vermelho g) Branco h) Veija(sic)cores brancas i) Branco j) Branco , vermelho, verde, castanho, amarelo k) Branco, vermelho, verde castanho, amarelo l) Vermelho, verde, branco, castanho, amarelo
<p>Que animais encontrarás ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Renas, Ursos b) Veados , renas c) Renas, ursos d) Renas, ursos, gazelas e) Renas, cães de caça , ursos f) Renas,cães e lobos do neve g) Renas, ursos, lobos, pinguins h) Renas, ursos polares, lobos, raposas das neves i) Renas , ursos polares, pinguins j) Renos(sic), ursos pulores(sic), pinguins k) Renas, ursos –polares(sic), pinguins l) Renas, ursos polares, pinguins



Fig. 12 & 13 Registo gráfico sobre a Viagem imaginaria

Sessão II 19 de Novembro de 2010

Frase da sessão Confrontada com demasiados objectos pouco familiares ou desconhecidos, a criança tende a pegar e levantar cada objecto, olhar para ele uns minutos e pousar sem nenhum comentário ou pergunta (Marcousé ,1974: 47)(tradução minha)

Conceitos - Chave: Textura; Forma; Odor; Tacto; Dimensão

A segunda actividade consistiu num jogo de exploração de objectos artesanais e matérias primas. Mantendo os olhos vendados os alunos tinham de desvendar os objectos e fazer a devida contextualização. Manteve-se uma constante discussão ao longo deste “jogo” e à medida que iam sendo “descobertos” os objectos, a investigadora mostrava imagens fixas e em movimento, tais como excertos do documentário “*Joana Lumley na terra das auroras boreais* “ emitido na RTP2, em Outubro de 2010. Foram mostrados pequenos *PowerPoints*, excertos áudio, artigos, livros e lendas (ver Anexo II)

Seguindo a versão readaptada do modelo de Brian Allison (1972) e de Sudha Daniel (2009) de análise de objectos foi solicitado aos alunos que os explorassem um a um, através do tacto, da audição e do olfacto. Para esse efeito , com os alunos sentados num círculo e num ambiente visível de expectativa e curiosidade, foram postos em circulação quatro objectos cuidadosamente seleccionados pela investigadora, feitos de materiais diferentes e com funções distintas, ou seja, um chifre de rena, uma peça em pelo da rena, uma púcara em madeira e ainda um tambor de Lapónia em que combinam a madeira, pele da rena e o chifre da rena (ver Figs 14,15,16 &17)



Fig. 14 & 15 Chifre da Rena; Tampa em pêlo da rena



Fig. 16 & 17 Púcara em Bétula; Tambor da Lapónia

Tendo em mente o comentário feito por Marcousé (1974) sobre como muitas vezes é erradamente assumido que manusear é suficiente para estimular e provocar uma reacção, e como as crianças precisam de orientação nesta aprendizagem táctil, tal e qual como acontece nas aprendizagens visuais, foi após cada ronda, (ver Figs.18 &19) solicitado aos alunos que respondessem às seguintes perguntas: *Como é que descreverias o objecto?; Que palavras utilizarias?; Que sentiste?; O que te fazia lembrar?; Já tocaste em algo semelhante?* Eles iam respondendo no meio de risos e entusiasmo:

“Que esquisito!”; “Faz cócegas!”; “Não sei que é isto...”; “Cheira mal!”

A investigadora reforçou a importância de confiarem nas suas próprias opiniões e de responderem conforme o que iam experimentando, sem terem medo de dar respostas demasiado simples. Foi-lhes solicitado que fizessem um registo escrito individual antes de partilharem as opiniões com os colegas, para evitar que se influenciassem mutuamente, pois como Marcousé (ibid.) afirma, a resposta individual resulta da consciência visual e tem que ser reconhecida e cuidadosamente estimada, por encerrar o gene do pensamento e da expressão criativa. Apesar de constantes solicitações a investigadora não revelou nem a origem nem a função dos objectos, para deste modo manter o nível da curiosidade elevado.



Fig. 18 & 19 – Jogo da descoberta de artefactos

As respostas dos alunos às perguntas orientadoras desta experiência limitaram-se quase na sua totalidade a vocábulos isolados e por esse motivo não se procedeu à transcrição das respostas na sua íntegra, evitando assim repetição desnecessária. Deste modo os resultados serão apresentados em forma dum Quadro (ver Quadro 5) já com a frequência de incidência de cada vocábulo.

Quadro 5- Análise de Artefactos

Alunos participantes 11	<u>Objecto: Chifre da Rena</u>	<u>Objecto: púcara em bétula – kuksa.</u>
Que sentiste/ como era?	esquisito 7/11; macio 6/11 ; curvo 5/11; quente 4/11; liso 4/11; frio 3/11; rugoso 3/11; comprido 2/11 ; grande 1/11; duro 1/11; massudo (sic) 1/11; rena 1/11 <u>sem resposta 1/11</u>	curvo 5/11; redondo 5/11; duro 4/11; quente 4/11;liso 4/11; macio 3/11; frio 2/11; espesso 2/11; madeira 2/11; pequeno 1/11;esquisito 1/11; buracos 1/11. <u>sem resposta 1/11</u>
O que te fazia lembrar?	corno 8/11; pau 1/11 ; galho 1/11; osso 1/11; ancinho (sic) 1/11; cabide 1/11; braço 1/11 <u>sem resposta 1/11</u>	caneca/chávena de madeira 3/11; caneca/chávena 2/11;copo 1/11; copo de madeira 1/11; colher de madeira 1/11; caneca -colher 1/11. <u>sem resposta 1/11</u>
Já tocaste em algo semelhante? se sim, dê exemplos.	não 8/11; sim, galho sem folhas 1/11; sim , cabide 1/11 <u>sem resposta 1/11</u>	sim, numa chávena ou caneca 5/11; sim 1/11; não 4/11 <u>sem resposta 1/11</u>

Alunos participantes 11	Objecto III- tampa feita em pelo da rena	Objecto IV: tambor da Lapónia
Que sentiste/como era?	peludo 9/11; quente 5/11; esquisito 2/11;duro 1/11;espesso1/11; mal cheiroso 1/11; pequeno 1/11; redondo 1/11; gato peluche 1/11 <u>sem resposta: 0/11</u>	duro 3/11; frio 3/11; madeira 3/11; pele 2/11; redondo 1/11: liso 1/11; macio 1/11; cesta 1/11 ;quente 1/11; com dente pendurado para bater 1/11 por desenho <u>sem resposta:0/11</u>
O que te fazia lembrar?	gato de peluche 2/11; brinquedo 2/11; rato de peluche 1/11; gato 1/11; carimbo 1/11; gato plástico 1/11 <u>sem resposta 3/11</u>	tambor 4/11; instrumento musical 2; algo para tocar música 1/11; pandeireta 1/11; batoque 1/11; bombo 1/11. <u>sem resposta 2/11</u>
Já tocaste em algo semelhante? Se sim, dê exemplos	um gato 1/11; gato dos chineses 1/11; rato para gatos 1/11; meu urso 1/11. não 5/11 <u>sem resposta : 1/11</u>	não 7/11 sim, tambor 1/11 sim, pandeireta 1/11 sim, bombo 1/11 <u>sem resposta 1/11</u>

Como se observa no Quadro 5, o primeiro objecto, chifre da rena, foi mais frequentemente caracterizado como sendo esquisito (7/11), macio (6/11), quente e liso (4/11), fazendo lembrar na opinião de oito (n=8) dos onze (n=11) participantes essencialmente um corno, surgindo ainda respostas como pau, galho, braço, osso etc. com a frequência de 1/11 cada. Apesar de considerarem semelhante a um corno, oito dos participantes nunca tocou em nada semelhante e somente dois deram resposta afirmativa. Um não respondeu a este item. No que diz respeito à púcara em bétula, metade dos que responderam (n=5/10) consideraram este objecto curvo e redondo; surgindo como segunda descrição mais frequente os adjectivos de duro, quente e liso (4/10). A todos os participantes que responderam, esse objecto fazia lembrar ou uma colher, copo ou caneca sendo estes de madeira ou de matéria prima não especificada. Cinco dos dez já tocou em algo semelhante (chávena ou caneca), um só afirmou que sim e os restantes nunca tocaram em nada que se assemelhasse.

O terceiro objecto, tampa feita em pêlo da rena foi caracterizada por quase a totalidade como sendo peludo (9/11). O segundo vocábulo mais utilizado foi o de quente (5/11) seguido esquisito (2/11). Este objecto fez lembrar varias coisas, mas que se inserem todas, salvo uma (carimbo) no universo de brinquedos e peluches. Apesar desta resposta, somente metade afirmou que já tinha tocado em algo semelhante. Um não respondeu.

O quarto e último artefacto, tambor da Lapónia, foi descrito por três dos dez que responderam, como sendo duro, frio e feito de madeira e dois referiram que esse

continha pele. Entre outras características mencionadas, é de salientar a observação de um aluno que disse: “*com dente pendurado para bater*”, seguida de um desenho. Nove das nove respostas sobre o que objecto fazia lembrar referiam que fazia lembrar um instrumento musical (tambor, batoque, pandeireta etc.). Sete dos dez nunca tocou em nada semelhante e um não respondeu a esta questão.

Sessão III 25 de Novembro de 2010

Frase da sessão: Através do olhar, os objectos estranhos e pouco familiares começam-se a relacionar com a compreensão do observador; eles olham para objectos criticamente, com se vissem pela primeira vez cada objecto à luz das suas experiências de algo que lhes é familiar. (Marcousé, 1974, p.10).(tradução minha)

Conceitos - Chave: Cultura; Artesanato; Rena; Lapónia; Traje *Sámi*; Desenho e pintura.

Esta 3ª sessão iniciou-se com a apresentação de um resumo das respostas obtidas nas duas sessões anteriores, visualização de um vídeo e de um DVD, com imagens da Lapónia e discussão das imagens observadas, descrevendo, analisando, interpretando e avaliando elementos da cultura, tradições, hábitos, crenças, exemplos de património material e imaterial, dando relevo às tradições artesanais da Lapónia e do Alto Minho.

De seguida foi solicitado aos alunos que tentassem associar a sensações tácteis que tinham vivenciado na sessão anterior, com as que sentiam ao analisar as imagens, mesmo ainda antes de conhecerem os objectos. Observaram-se reacções de entusiasmo e satisfação quando os alunos conseguiram identificar o pelo, o chifre das rena e outros objectos. Ouviam-se comentários como: “*Já tinha dito que era chifre da rena!*” “*Aquela coisa que parecia bengaleiro era chifre!*” “*A cena malcheirosa era pelo!* “. Perguntaram também se a madeira dos objectos era das árvores que viram nas imagens, se afinal não havia sempre neve na Lapónia como elas pensavam, quem era a senhora *Sámi* que aparecia no vídeo, entre outras tantas questões.

Os objectos escondidos debaixo de um cobertor, foram revelados um a um e postos na mesa, passando a ser explicada a sua origem, função, simbolismo, materiais e técnicas que tinham sido utilizados na sua execução. Foram mostrados

outros objectos ligados à cultura da Lapónia e ao povo *Sámi*, uma vez que os alunos já tinham tido acesso a informação suficiente, que os ajudaria a compreender melhor o contexto desses objectos. Viram bonecos com trajes de Lapónia, um colar em estanho com símbolos típicos gravados dos *Sámi*, bolsas feitas pela investigadora recorrendo à técnica dos artesãos *Sámi* e um livro sobre o artesanato deles. Os alunos entenderam que a história desses objectos, tal como a dos objectos do seu quotidiano, era semelhante e que todos eles tinham sido criados para responder às permanentes necessidades materiais e espirituais dos povos de todas as culturas e em todas as épocas e que todos eles são criados a partir dos recursos que a Natureza oferece e da capacidade de cada povo para os transformar. A finalidade dessa transformação é a de facilitar a vida do ser humano e isso resulta do processo criativo de utilização do desenho. Os alunos compreenderam a utilização do desenho e a sua importância na criação de todos esses objectos.

Esta terceira sessão enfatizou a análise comparativa entre objectos conhecidos dos alunos e os objectos da Lapónia. Terminou com a realização de registos gráficos e cromáticos dos objectos, destacando-se formas, cores, padrões, módulos para aplicar numa peça artesanal inspirada nas imagens e objectos observados da Lapónia.

Sessão IV 26 de Novembro de 2010

Frase da sessão: A consciência visual desenvolve-se de formas e maneiras tão inesperadas que pode ser a qualidade estética da forma, da cor, da textura ou do conteúdo que prende o olhar e intensifica a reacção/resposta (Marcousé, 1974, p.26). (tradução minha).

Conceitos -Chave: Artesanato; Função (ritual, mágica, religiosa, decorativa, representativa); geometria; ritmo; módulo; padrão

Esta sessão foi iniciada com a observação detalhada dos objectos, feita em grupos, tendo cada grupo seleccionado um objecto para análise e seguido o modelo readaptado de Brian Allison (1972) e de Sudha Daniel (2009). Esta liberdade de escolha foi importante, pois ajudou-os a estabelecer uma relação mais próxima com o objecto e tal como refere Marcousé (1974), o critério pelo qual o aluno selecciona um determinado objecto, tem mais valor e/ou sentido para ele do que tem qualquer critério

dito ou estabelecido pelos professores, exigindo essa escolha esforço e compromisso. É de referir que, apesar de ter sido solicitado aos alunos que trouxessem para esta sessão peças de artesanato que tivessem em casa, eles acabaram por se esquecer de as trazer, o que dificultou a análise comparativa entre os objectos da Lapónia e os do seu dia-a-dia. Deste modo, a única opção encontrada foi recorrer à memória, tendo as respostas ficado aquém do desejado, pois os alunos limitaram-se a dar respostas muito superficiais.

Esta análise foi seguida da visualização de um excerto do documento sobre o modo de viver do povo *Sámi* abordando temas desde a criação das renas, ao traje, ao cantar típico “o *joiku*”, à vida nómada e à influência da modernização nas suas vidas etc. A investigadora falou do fenómeno das auroras boreais e descreveu a lenda que o povo *Sámi* conta sobre esse fenómeno. De seguida a investigadora mostrou fotografias recolhidas na viagem que fez à Lapónia no verão de 2010 (ver Anexo II p.122), com a casa do Pai Natal, as renas, as tendas típicas dos *Sámi*, as fotografias recolhidas durante a visita à casa de *Sigga- Marja Magga*, a artesã *Sámi* e falou-lhes das peças por ela executadas e de algumas peças executadas na escola pelos seus filhos. Nestas fotografias apareciam também pormenores de bordados e ornamentos, padrões, cores utilizadas nos trajes e objectos, servindo isso de motivação e fonte de ideias para a execução da primeira fase da elaboração de uma peça, que deveria ser inspirada no artesanato *Sámi* e deveria privilegiar a cor.

A investigadora explicou-lhes também que a procura de soluções para problemas simples do quotidiano dos seres humanos implica o desenho de formas, a selecção de cores, de materiais, dimensões, peso, resistência, durabilidade, meios de produção, preço final de cada objecto. Os alunos entenderam que, ao longo dos tempos o ser humano tem deixado os seus vestígios através dos objectos da cultura material que cria e que esses objectos “falam”, ou por outras palavras “contam” muitas histórias das culturas onde são produzidos. A investigadora contou-lhes que o artesanato de muitos povos tende a desaparecer, pois muitos desses objectos feitos à mão, deram lugar a objectos feitos industrialmente e muitas dessas tradições tendem a desaparecer.

Foi seleccionado, para observação mais pormenorizada, o traje típico *Sámi* devido à sua beleza estética invulgar, riqueza e contraste cromático e à variedade de padrões, motivos e módulos presentes na sua ornamentação, permitindo trabalhar conteúdos visuais diversos tais como a cor, a textura, a harmonia, contraste, figuras geométricas, módulo, padrão, e (a) simetria. (ver Anexo II p.123, p.137). Foi dado ainda início à elaboração de um estudo cromático, feito a nível individual e inspirado

nos objectos, imagens, formas e símbolos observados. Para esse efeito foram distribuídas cartolinas verdes, vermelhas, amarelas e azuis, tesouras, lápis de grafite e veludo/feltro autocolante com as mesmas cores.

Sendo a forma, a textura e a cor a essência da experiência visual (Marcousé, 1974, p.26), optou-se por fazer o estudo cromático, a partir do recorte e colagem e fornecer-lhes uma experiência de aprendizagem diferente, que fosse mais prática e com resultados mais rapidamente observáveis do que seria se recorressem a técnicas de pintura e, em vez de uma peça bidimensional, houve alunos que produziram peças tridimensionais e funcionais, tais como carteira/envelope, pulseira, postal e outros .

Estas tarefas apoiaram-se fortemente nos suportes visuais, que funcionaram como estímulos criativos, procurando assim fornecer situações de aprendizagem em que o potencial visual foi aproveitado, conforme aconselha Marcousé (1974), sem se esquecer que o recurso às imagens de modo algum pode dispensar explicações verbais.

Fazer estes estudos cromáticos fez ainda com que os alunos permanecessem mais tempo na presença do objecto de estudo, dando assim tempo para associarem o que já sabiam com aquilo que ele viam e observavam (Marcousé,1974, p.35).



Fig. 20 Projecção de PowerPoint



Fig. 21 & 22 Estudo de Objectos; Observação de pormenores para estudo cromático

Sessão V 02 de Dezembro de 2010

Frase da sessão: A herança de contos tradicionais é muito rica e variada e tem desde sempre reflectido, fortalecido e transmitido, as vezes até gerado, o mundo interior dos *Sámi*. (Lehtola, 2000;19)(tradução minha).

Conceitos – Chave: Estudo cromático; Bolsa *sisnalaukku*; Forma /Função

Nesta sessão os alunos levaram a cabo os estudos cromáticos (ver Fig.23,24,25 & 26), sempre na presença de imagens, livros e objectos. Enquanto os alunos faziam isto, iam ouvindo contos e narrativas dos *Sámi*, especialmente relacionadas com a origem dos motivos e cores presentes no artesanato *Sámi* (ver anexo II p.120). Recorreu-se a esta estratégia para relembrar conceitos de textura, cor e contraste e para partilhar com alunos algo que para os *Sámi* continua a ser um meio de transmissão de valores e normas da comunidade (Lehtola, 2000).

Havia que seleccionar o objecto que iria ser criado por cada aluno. A escolha recaiu num elemento do traje, na *sisnalaukku*, uma bolsa de transporte de objectos pessoais. (ver Anexo III, p.148). Atendendo às necessidades de cada aluno, as medidas da peça foram adaptadas conforme a função a que a bolsa se destinaria (bolsa para telemóvel, mp3, estojo para lápis), de seguida os alunos procuraram ideias para a decoração da sua bolsa, nas imagens e livros. No final da sessão combinou-se que na aula seguinte os alunos deveriam trazer as medidas do objecto e um protótipo de molde, para as peças necessárias.

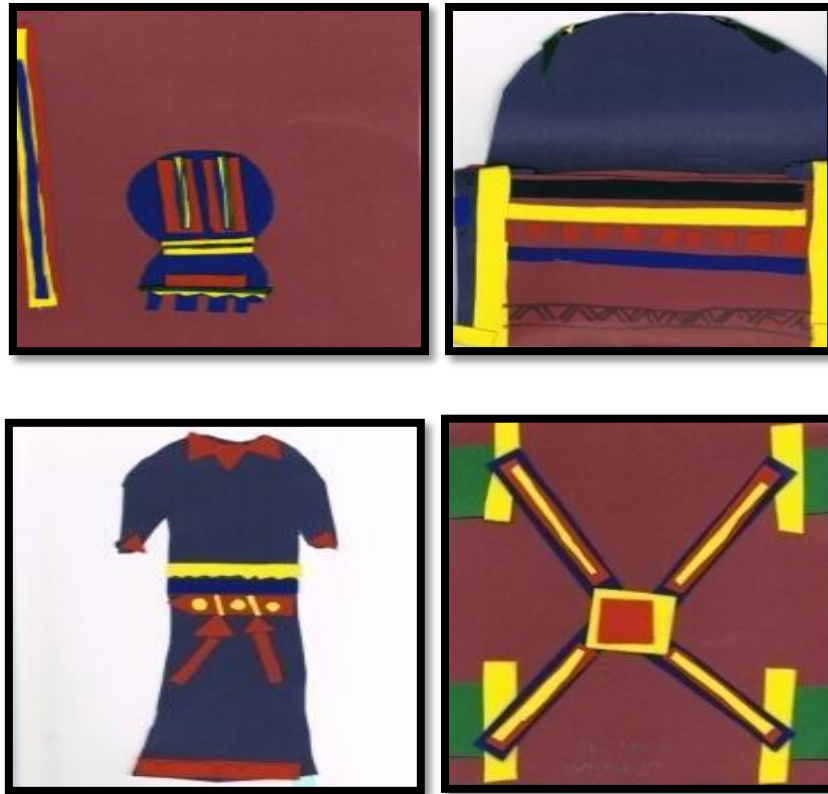


Fig. 23 , 24, 25 & 26 Estudos Cromáticos

Sessão VI 03 de Dezembro de 2010

Frase da sessão: A forma do vestuário *Sámi* não é algo estático, mas sim adaptável às exigências da modernidade (Svensson, p.1990).(tradução minha).

Conceito –chave: Molde; fita *tere*

Após terem trazido as medidas do objecto a transportar, os moldes foram adaptados individualmente. Os passos de execução foram demonstrados sempre pela investigadora, assegurando assim a aprendizagem correcta das técnicas a aplicar (costura manual e aplicação de fitas *tere* entre as peças), tendo os alunos acesso aos exemplos executados pela investigadora para observação de detalhes e técnicas.

Devido ao atraso dos alunos nesta sessão só houve tempo para a distribuição dos materiais, desenho dos moldes adequados a cada bolsa e a marcação das peças necessárias na camurça, que foi utilizada em substituição da pele da rena (ver Figs.27 &28).



Fig. 27 & 28 Desenho e marcação dos moldes

Sessão VII 09 de Dezembro de 2010

Frase da sessão: É importante que crianças compreendam a relação existente entre a forma do objecto artístico e os materiais com que este é produzido, e que os materiais, as técnicas e competências exigidas, variam de uma cultura para outra (Allison, 1972,p.12).(tradução minha)

Conceitos - Chave: Costura Manual; Técnica; Destreza

Na sétima sessão foram recortadas as peças e demonstrada e experimentada a técnica de costura manual, com a aplicação simultânea de uma fita decorativa (*tere*) entre as costuras (ver Fig.29 &30), dando início à costura manual da bolsa. Os *teres* são fitas de tecido aplicadas entre as peças para fortalecer as costuras, dependendo a sua cor da cor do tecido principal. Muito cedo a investigadora se apercebeu que se tratava de um primeiro contacto prático com os materiais de costura para todos os participantes e, por isso, esta fase de execução previa-se ser demorada e algo penosa, mas no entanto, os alunos agarraram a tarefa com entusiasmo e rapidamente acataram os conselhos dados, melhorando assim o seu ritmo de trabalho e execução da tarefa.



Fig. 29 & 30 Aplicação da fita tere; Aplicação da presilha

Sessão VIII 10 de Dezembro de 2010

Continuação da costura manual e da execução de uma peça, recorrendo a matérias e técnicas semelhantes à dos originais. Aplicação de alguns elementos decorativos (corrente de “prata”, lantejoulas, recortes em feltro/veludo) e da presilha para o botão.

Sessão IX 16 de Dezembro de 2010

Conclusão das bolsas, aplicação de elementos decorativos. Repetição da viagem imaginária à Lapónia orientada pelas perguntas da primeira sessão, tendo sido acrescentado uma, que na primeira sessão tinha sido feita oralmente: “*Onde fica a Lapónia?*”

Os alunos responderam com muita mais confiança à questão e estavam certas que as suas respostas eram correctas(ver quadro. Nesta actividade foram retomadas as perguntas da primeira sessão e feito registo escrito das respostas, baseando-se em tudo que ouviram, viram e experienciaram ao longo das sessões. É de salientar que as respostas b) e c) foram dadas por alunos que frequentaram poucas sessões

Tal como na primeira sessão, nesta também foi primeiramente feito registo escrito e de seguida a discussão oral e partilha de ideias.

Quadro 6- Respostas dos alunos na 9ª sessão

Alunos Participantes 7	
Onde fica a Lapónia?	<ul style="list-style-type: none"> a) No Circulo Árctico b) --- c) --- d) No norte da Europa e) Circulo Árctico/ Rússia/Finlândia/Noruega f) Circulo Árctico g) Lapónia, Rússia, circulo árctico
Como é?	<ul style="list-style-type: none"> a) Bonito e espiritual b) Diferente c) --- d) Alegre e espiritual e) Engraçado e bonito f) Bonito g) Bonito
O que vêes pelo caminho?	<ul style="list-style-type: none"> a) Auroras Boreais, montanhas b) ----- c) ----- d) Relva, pedras e) Trajes e Samis(sic) f) Os trajes dos saami(sic) e os saamis(sic) g) Saamis(sic)
Quem encontras?	<ul style="list-style-type: none"> a) Os saamis(sic) b) Os saamis (sic) c) Os saamis (sic) d) Os saamis (sic) e) Os saamis (sic) f) Os saamis (sic) g) Os saamis (sic)
Como são as pessoas que vivem lá?	<ul style="list-style-type: none"> a) Vestem-se com trajes b) --- c) --- d) São baixos e) Tem costumes diferentes f) Tem costumes diferentes g) Com costumes diferentes
Onde moram?	<ul style="list-style-type: none"> a) Em tendas b) --- c) --- d) Em tendas e) Casas e tendas f) Em casas ou em tendas g) Tendas e casas normais~
Que cores vêes?	<ul style="list-style-type: none"> a) Vermelho, amarelo, azul, preto b) Castanho, verde, vermelho c) Castanho, verde, vermelho e amarelo d) Amarelo, verde e vermelho e) Azul, vermelho, verde e amarelo f) Azul, vermelho, amarelo e verde g) Amarelo, vermelho, verde

Que animais encontra?	<ul style="list-style-type: none"> a) Renas b) Renas c) Renas d) Renas e) Renas e cães f) Renas e cães g) Rena
------------------------------	---

Sessão X 06 de Janeiro de 2011

Frase da sessão: Dos que não comem mel, livre Deus
a minha colmeia. (Provérbio popular)

Conceitos -chave: Paladar; Sentidos

De modo envolver o único sentido e domínio da análise sensorial que ainda não tinha sido explorado nestas experiências sensoriais – o paladar, foi organizada uma prova gustativa de sabores de Lapónia, tais como chouriço de rena e a compota de frutos típicos da Lapónia, chamada de *lakka*, ou amora ártica (ver Fig.31). Após as instruções para a prova e indicações de ordem aconselhável de degustação, deu-se início a esta prova, de forma muito entusiástica (ver Fig.32). Para além de troca intensa de comentários, houve muitos risos, gritos de surpresa e opiniões de agrado e desagrado. Alguns alunos fizeram registo escrito dos sabores e daquilo que eles lhes evocavam e estabeleceram relações de semelhança com sabores conhecidos. Escusado será dizer que, no final, não sobrou nada!



Fig. 31 & 32 Mesa Posta ;Degustação

Tratou-se de uma actividade complementar, mais de uma curiosidade do que propriamente de algo através de qual se pretendesse recolher dados significativos para o estudo. Teve a finalidade de colmatar o ciclo de sessões com uma experiência que envolvesse também o olfacto e o paladar, visando assim proporcionar uma oportunidade de enriquecimento da exploração sensorial iniciada logo na segunda sessão. (ver Quadro 7).

Foi ainda feita, de uma forma breve a avaliação das sessões, tendo todos referido que tinha sido muito importante esta aprendizagem.

Quadro 7 - Prova de sabores da Lapónia

Prova de sabores da Lapónia 06 de Janeiro de 2011 Alunos Participantes: 7			
	Pão de Centeio	Compota de amora ártica- <i>lakka</i> :	Chouriço de rena
OLFACTO:			
Que aromas consegues distinguir?	pão de centeio 5/7; pão 1/7; pão de milho 1/7. <u>sem resposta :0/7</u>	compota 7/7; tosta 3/7. <u>sem resposta 0/7</u>	chouriço fumado 5/7; chouriço 7/7. <u>sem resposta 1/7</u>
Que te fazem lembrar?	pão normal 3/7; pão centeio 2/7; bolachas 1/7; nada familiar . <u>sem resposta :0/7</u>	compota normal 5/7; nada 2/7. <u>sem resposta: 0/7</u>	chouriço normal 5/7; chouriço tradicional 1/7. <u>sem resposta 1/7</u>
Como descreverias o aroma?	agradável 6/7; apetitoso 5/7; familiar 2/7; estranho 1/7. <u>sem resposta:0/7</u>	agradável 4/7; apetitoso 4/7; desagradável 2/7. <u>sem resposta:0/7.</u>	agradável 4/7; apetitoso 3/7; familiar 2/7. <u>sem resposta: 1/7</u>
Já cheiraste algo semelhante? Se sim, dê exemplos.	pão normal 2/7 pão de centeio 1/7;bolachas 1/7. <u>sem resposta:0/7</u>	sim, compota de maçã 2/7; sim , compota normal 2/7. não 3/7 <u>sem resposta 0/7</u>	sim, chouriço 4/7 não 2/7 <u>sem resposta 1/7</u>
PALADAR:			
Como descreverias o sabor?	bom 5/7; muito bom 5/7 <u>sem resposta 1/7</u>	agradável 3/7 ; mau 2/7; magnifico 1/7; muito bom 1/7; bom 1/7. <u>sem resposta 0/7</u>	excelente 4/7; muito bom 3/7; maravilhoso 3/7; esplêndido 2/7; bom 1/7; apetitoso 1/7. <u>sem resposta 1/7.</u>
Já provaste algo semelhante? se sim ,dê exemplos.	sim,pão são 2/7; sim ,pão de centeio 2/7. não 2/7. <u>sem resposta 0/7</u>	sim, compota normal 2/7; sim, compota de maçã 2/7. não 2/7. <u>sem resposta :0/7</u>	sim , chouriço normal 4/7; não 2/7; agradável e apetitoso 1/7. <u>sem resposta 1/7.</u>
Em que ocasião provaste um sabor semelhante?	na escola 3/7; ao almoço 2/7;em casa 2/7 <u>sem resposta 2/7</u>	-----sem dados-----	em casa 4/7; ao lanche 1/7. não 1/7 <u>sem resposta 2/7</u>

Atendendo ao carácter complementar da actividade, a interpretação dos dados/resultados foi limitado ao Quadro acima apresentado. Como se vê nas respostas da Quadro, esta actividade teve uma recepção excelente, envolvendo-se todos os sentidos, sabores e aromas, que embora fossem novos e de certo modo estranhos, evocaram memórias de sabores e lembranças de vivências oriundas do universo de experiências dos alunos.

Findas as sessões foi montada uma exposição por todos na biblioteca e sala dos professores, com todos os materiais produzidos ao longo das sessões, partilhando com toda a comunidade uma grande parte dos recursos utilizados e aproveitou-se ainda para mostrar alguns dos trabalhos que tinham sido realizados na EB 2,3 de Vila Verde no ano lectivo anterior. A exposição teve como finalidade não só mostrar os resultados das sessões, mas essencialmente sensibilizar para a existência de um povo indígena da União Europeia e dar a conhecer algo da sua cultura e ainda despertar curiosidade da comunidade para esse tema.

Esta Exposição foi divulgada também no blogue da biblioteca da escola (<http://bibcouraminho.blogspot.com/>), tendo sido aí colocados alguns dos links para sites sobre o povo *Sámi*, presentes em panfletos disponibilizados na exposição. Concluiu-se que a selecção dos links para colocar no blogue não foi a mais feliz, ficando de fora algumas das sites interessantes que constavam no panfleto. (ver Figs. 33, 34 & 35).





Fig. 33 , 34 & 35 Exposição final em EB 2,3 de Caminha

4.4 Reflexão/Avaliação da Investigação – Acção

Para que todo este estudo faça sentido e segundo Cohen e Manion(1990), neste ciclo foi ainda feita a análise e interpretação de todos os dados recolhidos e a reflexão necessária. Durante todo o percurso as actividades da investigação -acção foram fluindo naturalmente, de uma forma bastante flexível. No ciclo um a reflexão e avaliação incidiu nas respostas dadas pelos professores da Escola de Vila Verde, às questões do instrumento distribuído. No ciclo dois, a reflexão e avaliação incidiu igualmente nas respostas dos professores da Escola de Caminha, mas também na planificação das sessões e nos recursos produzidos ao longo dos meses de Agosto e Outubro. No caso das folhas pergunta -resposta foi colocada na primeira resposta a sigla do grupo disciplinar de cada docente, embora esse dado não tenha influência nos resultados. As siglas utilizadas para designar os grupos foram as seguintes: EM= Educação Musical; ET= Educação Tecnológica; EV= Educação Visual; EVT= Educação Visual e Tecnológica; Exp. Plástica = Expressão Plástica.

Essas reflexões sobre a análise de conteúdo das respostas dos professores, contaram com a colaboração da professora que aceitou colaborar na investigação – acção. Isso teve a vantagem de poder, de alguma forma, reduzir possíveis subjectividades na análise dos dados, feita pela investigadora.

No ciclo três a reflexão e avaliação deveria incidir nos seguintes aspectos:

- Consciencialização dos alunos para a existência de um povo indígena na União Europeia.
- Sensibilização de alunos para o respeito pela diversidade cultural e importância da preservação do património cultural e artístico dos povos, como um dos elementos fundamentais da identidade, recorrendo ao exemplo do povo *Sámi*.
- Apreciação, conhecimento e compreensão das tradições culturais e dos valores estéticos do artesanato do povo *Sámi*.

O tempo reduzido não foi obstáculo para os participantes pois, como o espaço do Atelier decorria à hora de almoço e a duração das sessões dependia da hora a que os alunos chegavam da cantina, houve necessidade de fazer ajustes no horário, para se conseguir concretizar o plano de acção programado para as dez sessões. Tratando-se, como já foi dito, de um espaço curricular não disciplinar, foram consideradas suficientes as dez sessões e as respectivas planificações, não havendo necessidade de recorrer a planificações muito detalhadas, sendo no entanto realizadas as descrições pormenorizadas de cada sessão no final de cada uma, o que permitiu realizar uma sistemática reflexão e avaliação dos passos de toda a investigação - acção.

O constante diálogo colaborativo, a análise de textos que a investigadora fez, as perguntas orientadoras (estratégia do questionamento) e os *PowerPoints* foram preparados numa linguagem acessível à faixa etária em causa, permitiram manter um ritmo de trabalho constante e equilibrado, pois era sabido que se os alunos considerassem o conteúdo verbal demasiado difícil, possivelmente desmotivariam e parariam de ouvir e de prestar atenção (ibid.). Todos os domínios da exploração sensorial (excepto o do sabor) estiveram presentes em todas as sessões, de uma forma ou outra:

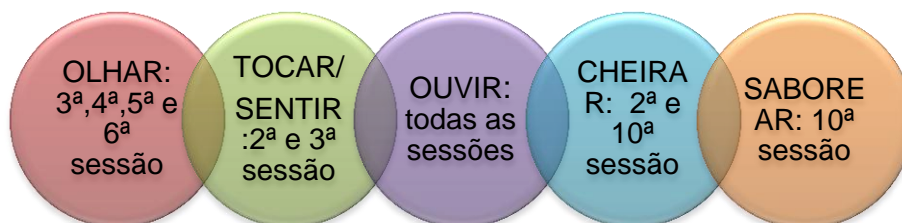


Diagrama 5 Envolvimento dos cinco sentidos

No Currículo Nacional de Ensino Básico (2001, pp.149-150) pode ler-se o seguinte:

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

Tendo em conta esta preocupação curricular, conclui-se que foi prioridade desta investigação - acção o desenvolvimento de competências artísticas nos três eixos estruturantes: fruição contemplação; produção -criação e reflexão- interpretação, através de explorações bi e tridimensionais. As actividades descritas provam que tal estudo contribuiu para o desenvolvimento de competências ligadas à mobilização de saber culturais para compreensão da realidade, utilização correcta da língua portuguesa, adopção de metodologias personalizadas de trabalho que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de pesquisar e seleccionar informação. A tudo isso se aliou também a preocupação com a importância da ocupação dos tempos livres de forma construtiva, contribuindo para desenvolvimento integral do aluno, para a sensibilização dos alunos para o valor artístico da arte e do artesanato, para a exploração de várias técnicas e para o desenvolvimento do espírito artístico e utilização de ferramentas manuais. As respostas dos alunos e o trabalho desenvolvido evidenciou a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social dos alunos.

A sequência de conteúdos e actividades permitiu também desenvolver o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; e o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo. A

valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros garantiu também o êxito desta investigação -acção.

Por outro lado, atendendo a que se tratou de um espaço *Atelier de Artes* e não de espaço formal de aulas, estes conteúdos foram abordados de uma forma mais espontânea, menos formal, mais lúdica e recorrendo a imagens, trajés e ornamentos, contos e lendas *Sámi*, entre quais a intitulada “*Como a felicidade e a alegria chegaram aos Sámi*”.

A opção de completar o ciclo de experiências sensoriais de forma a envolver também o olfacto e o paladar nas experiências, foi considerada muito pertinente pela comunidade académica, tendo-se concluído o conjunto destas sessões com uma prova de sabores da Lapónia atrás descrita e onde se obtiveram impressões e reacções que os sabores provocaram nos alunos e professores.

CAPÍTULO V Resultados e Conclusões

Este capítulo tem como finalidade apresentar os resultados e conclusões deste estudo e divide-se em duas partes: A primeira consiste na análise e interpretação dos dados relativos às respostas dos docentes dos Departamentos de Expressões de dois estabelecimentos de Educação Básica, 2º Ciclo e a segunda parte incide nos dados recolhidos nos ciclos dois e três da investigação - acção, tentando responder às questões – chave deste estudo.

Sendo a categorização e a codificação um dos processos de análise mais utilizados numa investigação -acção (Stringer, 2007) e tendo em consideração que as categorias a trabalhar não devem ser decididas logo no início do estudo para assim evitar qualquer possibilidade de enviesamento (Sampieri et al, 2006) foram criados, numa fase posterior à recolha de dados, as categorias de codificação influenciadas pelas questões e objectivos desta pesquisa (Bogdan e Biklen, 1991) Ao longo desse processo foi tido em consideração que, como salienta Stringer (2007), o uso das palavras e expressões dos próprios participantes, evitando assim possíveis subjectividades. De seguida procedeu-se a interpretação descritiva dos dados.

5.1 Formação Intercultural dos Professores

As respostas dos professores de dois contextos educativos diferentes, permitem-nos concluir que pouco ou nada sabem de culturas Europeias relativas a países nórdicos o que é de estranhar por se tratar de países que, para além de fazerem parte da Europa, são possuidores de patrimónios muito diversificados e ricos em termos estéticos e artísticos, que deveriam ser objecto do seu estudo e conseqüentemente, das actividades de ensino -aprendizagem nas suas salas de arte. Ficou claro, no entanto, da parte de um docente, que abordava aspectos culturais e essencialmente sociais, por considerar essas realidades como um bom exemplo em termos de cidadania.

Não deixa de ser preocupante tal constatação, considerando o nível de estereótipos expressos pelos alunos quando se referem às realidades culturais desses contextos, o que leva a concluir que o papel dos professores é praticamente nulo quando os seus alunos realizam em série na quadra do Natal, os desenhos e pinturas do Pai Natal, sem que haja, por parte dos seus professores, qualquer tentativa de contextualização e explicação histórica e/ou antropológica sobre a origem de tais

tradições. Os professores sistematicamente lamentam a falta de tempo para a preparação de recursos, ou questões que se relacionam com o facto de não conhecerem outras línguas, o que dificulta o acesso a documentação como esta aqui preparada para esta investigação -acção.

Nesse sentido, e sem esquecer que tais resultados e conclusões não são generalizáveis (Esteves 2008, p.104), este estudo permitiu concluir que a abordagem destes contextos culturais, (culturas nórdicas), foi considerada pertinente por variados motivos previamente mencionados, embora, por norma, estas questões não sejam abordadas no âmbito de Educação Artística pelos docentes do Departamento de Expressões das duas Escolas Públicas em que a investigação decorreu.

Podem ser entendidos como motivos para isso a falta de preparação para uma educação multicultural, dificuldade de acesso a dados que permitam falar adequadamente sobre esses contextos, a falta de confiança que sentem nesse âmbito, a escassez (ou melhor, a ausência) de recursos existentes e ainda as dificuldades sentidas, derivadas de factores anteriores, perante a hipótese de preparação de aulas sobre estas culturas. Mesmo os docentes que possuam conhecimentos, reconhecem que os mesmos são bastante generalistas, sendo os Países Nórdicos referidos na actividade docente mais à nível de sistema político, social e educativo do que a nível artístico. De braços com a falta de recursos, os docentes recorrem à investigação na Internet, livros, panfletos, e outras fontes para preparação de conteúdos e recursos sobre contextos nórdicos, muitas vezes imbuídos de estereótipos.

5.2 Atitudes dos Alunos Face à Diversidade Cultural

Esta investigação surgiu da necessidade de reflectir e compreender as atitudes de professores do 2º Ciclo de Ensino Básico e alunos (pertencentes à faixa etária de 10/13 anos) acerca do estudo sobre outras culturas. As salas de aula actuais estão cheias de alunos cheios de estereótipos e preconceitos veiculados pelos meios de comunicação e causados, muitas vezes, pela pouca ou nenhuma atenção dada a questões tão fundamentais como é a questão da diversidade cultural e saber lidar com a diferença em termos culturais, sociais e artísticos, no caso específico deste estudo. Fala-se de União Europeia, de reforço de identidade Europeia e tão pouco se sabe sobre muitos dos povos que fazem parte dessa realidade. Ao longo das sessões os alunos foram confrontados com objectos como Tampa em pêlo da rena, Chifre da

rena, Tambor da Lapónia e Boneco com traje Sámi . Este Quadro evidencia a forma como:

Quadro 8 – Actividade de exploração da sessão V

DESCRIÇÃO	Que cores observas?	Castanho escuro, bege	Preto, bege, castanho	Vermelho, azul, amarelo, cinzento e branco
	Que texturas observas?	Macio	Macio, liso, rugoso	Macio e duro
	Como é que descreverias o objecto? Que palavras utilizarias?	Com pelo, espesso, curvo, base lisa e dura, quente, cheira mal.	Oval, oco, pega, objecto para bater.	Colorido, pequeno, macio, bonito, roupa fofinha e quentinha.
ANÁLISE	As cores que observas nos objectos são naturais ou aplicadas?	Natural de rena	Aplicadas e natural	São Naturais e Aplicadas (a cara é artificial)
	Quais são as características culturais que estes objectos transmitem ?	Que sobrevivem ao frio com pêlo da rena; utilizam o pelo como traje; as calças são feitas de pele de foca.	Os Sámi . Usam tambor para tocar; ritual.	São os Sámi bebé. O país onde mora o povo é frio. O vermelho está sempre em cima do azul e o amarelo em cima do vermelho e as riscas amarelas parecem ZigZags (sic)
COMPARAÇÃO	Tens algo semelhante em casa?	Um gato de “chineses”, um urso.	Sim , um pandeireta, um bombo de brincar.	Um boneco de Viana
	Será que este objecto faria sentido noutra tempos e noutras culturas?	Pêlo dá para fazer roupa.	Sim.	---
	Para ser que servem?	Pisa-papéis. Proteger	Tocar, ritmos.	Decorar

As respostas obtidas nas actividades ficaram aquém do que a investigadora esperava, pois a maioria dos alunos limitou-se a usar alguns adjectivos, em vez de fazer uma descrição rica em pormenores. Mas atendendo a que, desde o início, foi reforçada a ideia de que os alunos não deveriam ter medo de expressar o que sentiam, mesmo que considerassem algo esquisito, foram sempre incentivados pela investigadora a compreender que há perguntas cujas respostas podem ser encontradas simplesmente observando e olhando para um objecto, deduzindo o seu significado, sem necessitarem de ter conhecimento e informações específicas anteriores. A investigadora não incutiu nem sugeriu nenhum tipo de vocabulário e somente explicou que as sensações experimentadas e registadas deveriam relacionar-se com as texturas, dimensões, odores, peso, formas etc. dos objectos. Assim, a investigadora pretendeu (e conseguiu) que as respostas fossem mais honestas/autênticas e reflexo do universo de experiências e do vocabulário activo dos participantes, o que os encorajou os a confiar mais e progressivamente no seu ponto de vista, por compreenderem que é esse o primeiro passo para o treino do olhar, do discutir, do relatar e do compreender, segundo refere Marcousé. (1974, p.34).

Conclui-se que as respostas dadas pelos alunos durante esta investigação – acção reforçaram a necessidade de continuar a explorar teorias e práticas de educação multicultural que ajudem a desafiar os estereótipos culturais e os preconceitos relativamente ao que não corresponde ao padrão supostamente hegemónico. Por outro lado conclui-se que uma articulação interdisciplinar entre professores reduziria problemas encontrados tais como as confusões entre Lapónia e Pólo Norte (note-se que muitos confundiram Pólo Norte com Pólo Sul, ursos polares e pinguins a viverem na Finlândia), revelando conhecimentos e ideias muito estereotipadas sobre esta zona geográfica. A imagem mental transmitida aparenta ser muito ao jeito de postais de Natal, *spots* publicitários e produções *Hollywoodescas*, prevalecendo a ideia de gelo e neve permanente, de pessoas a habitarem *iglus* na Lapónia, descritas como duendes ou anões e a viverem um ambiente natalício permanente. As renas surgiam nesse imaginário somente como “meio de transporte” do Pai Natal.

Outra conclusão importante foi que o método de investigação -acção facilitou o testar de novas ideias e a verificação da articulação de três campos conceptuais diferentes (análise de artefactos, educação inter/multicultural e actividades artísticas), com o objectivo de promover nos alunos, desde cedo, a sua compreensão e interiorização de valores culturais fundamentais para o seu desenvolvimento. A metodologia de análise de artefactos e análise de imagens foi eficaz, conforme se observou no quadro 6, com as respostas dadas pelos alunos no

final do Ciclo três. O quadro 9 compara as respostas da primeira com a décima sessão:

Quadro 9- Análise Comparativa das Respostas

	1ª viagem 18 de Novembro de 2010 Alunos Participantes:12	2ª viagem 16 de Dezembro 2010. Alunos Participantes:7
Onde fica a Lapónia?	Pólo Norte 11/12; Finlândia 1/12. <u>Sem resposta 0/12</u>	Círculo Ártico 4; Rússia 2/7; No Norte da Europa 1/7; Finlândia 1/7; Noruega 1/7. <u>Sem resposta 2/7</u>
Como será? Como é?	Neve 9/12 ;Luzes 5/12 ;Frio 1/12 ; Enfeites de Natal 2/12; Brinquedos 1/12; Meias de Natal 1/12; Trenós 1/12 ; Natal 5/12 <u>Sem resposta :0/12</u>	Bonito 4/7;Alegre/engraçado 2/7; Espiritual 2/7;Diferente 1/7 <u>Sem resposta: 1/7</u>
O que vês pelo caminho?	Montanhas 8/12; Renas 8/12; Neve 7/12; Bonecos de Neve 2/12;Glaciares 3/12; Sítios para patinar 2/12 Arvores, rios, casas de madeira, esquimós, casas de esquimós, trenós, meias de natal, Pai Natal e crianças com frequência de 1/12 cada. <u>Sem resposta: 0/12</u>	<i>Sámi s 3/7; trajes 2/7 ; auroras boreais 1/7; Montanhas 1/7; Relva 1/7; pedras 1/7</i> <u>Sem resposta 2/7</u>
Quem encontras?	Pai Natal 10/12; Anões 4/12;Pessoas 3/12 ; Crianças 3/12;Duendes 1/12; Guias turísticos 1/12; Mãe Natal 1/12. <u>Sem resposta: 0/12</u>	<i>Sámi s 7/7</i> Sem resposta: 0/7
Como são as pessoas que vivem lá?	Branquinhas 7/12; Agasalhadas 2/12; Friorentas 2/12 ; Simpáticas 2/12; Felizes 2/12; Anões 2/12; Roupas parecida com a do Pai Natal 1/12; Amigos de Pai Natal 1/12. <u>Sem resposta 1/12</u>	Costumes diferentes 3/7 ; vestem trajes 1/7; baixos 1/7 . <u>Sem resposta 2/7</u>
Onde moram?	Iglus 9/12; Casas 5/12; Casinhas de chocolate 1/12; Casas feitas de gelo 1/12.	Casas 4/7; Tendas 5/7 <u>Sem resposta 2/7</u>

	<u>Sem resposta: 0/12</u>	
Que cores vê?	Branco 12/12; Verde 8/12; Vermelho 6/12; Laranja 2/12; Castanho 4/12; Amarelo 3/12. <u>Sem resposta 0/12</u>	Vermelho 7/7; Amarelo 6/7; Verde 6/7; Azul 3/7; Castanho 2/7; Preto 1/07 <u>Sem resposta: 0/7</u>
Que animais encontra?	Renas 12/12; Ursos 5/12; Ursos Polares 5/12; Lobos 3/12; Cães 2/12; Veados 1/12; Gazela 1/12; Raposa 1/12. <u>Sem resposta: 0/12</u>	Renas 7/7; Cães 2/7. <u>Sem resposta 0/7</u>

5.3 Papel dos Recursos e Actividades nas abordagens Multiculturais

Relativamente à questão “*Que recursos e actividades deverão ser produzidos para facilitar a abordagem destes conceitos?*”o estudo verificou que por mais que já seja constatável que decorram nas escolas mais e variadas actividades, clubes e projectos, continua a evidenciar-se um grande desconhecimento dos conteúdos e metodologias multiculturais e uma escassez alarmante de materiais pedagógicos para lidar com questões culturais e de identidade, destinadas a esse efeito e é necessária mais sensibilização e formação profissional neste âmbito, que torne os professores confiantes e aptos a aventurarem-se para as abordagens inter/multiculturais e o estudo de outros povos e culturas. Perante este cenário é necessário que os próprios docentes tomam medidas para combater esta falha, estabelecendo contactos com universidades e investigadores, consultem bases de dados e recursos museológicos e de outras culturais, sem esquecer de aproveitar as articulações interdisciplinares e os conhecimentos de vida dos seus próprios alunos. No caso deste estudo para colmatar lacuna existente, foi fundamental a investigação etnográfica feita pela investigadora no decorrer do 2º ciclo da investigação -acção, que permitiu recolher dados fundamentais à preparação e construção de recursos criativos, inovadores sobre o contexto tanto cultural como social e ambiental do povo *Sámi* .

O maior recurso da investigação foi a própria investigadora, por ser da cultura Finlandesa, consequentemente profunda conhecedora do contexto cultural nórdico , dos hábitos, das tradições, da língua e conclui-se que tudo isso facilitou o êxito dos recursos produzidos, tais como *PowerPoints*, sistematização de informação relacionada com documentários, flyers e DVDs, turísticos, postais, livros, lendas, panfletos, artigos de revistas, fotografias do artesanato da artesã *Sigga – Marja Magga*,e de exemplos de trabalhos a executar. Alguns destes recursos podem ser

consultados no Anexo II. Todo isto foi fundamental para evitar que todo o processo se limitasse à simples actividade tecnológica de cópia de objectos do artesanato *Sámi*, sem ter privilegiado o desenvolvimento de competências históricas e culturais.

Segundo Horta (2005) in Pessanha de Moares (s/d,p.7) os elementos do património material e imaterial são em si recursos educacionais importantes que permitem ultrapassar os limites da cada disciplina, podendo ser usados como motivadores para qualquer área do currículo ou para reunir áreas aparentemente distantes no processo ensino/aprendizagem, devendo os professores trabalhar as questões inerentes a esta temática, aproveitando o seu lado “multifacetado” para elaborarem projectos trans/interdisciplinares resultando em aprendizagens mais completas e enriquecedoras.

Conclui-se que o recurso à artesã *Sámi*, cujos trabalhos foram dados a conhecer aos alunos através de fotografias, pode ser substituído em futuras abordagens que tenham objectivos idênticos, pela visita à escola de familiares dos alunos e/ou imigrantes residentes nas comunidades em que as escolas estão inseridas, que partilhem os seus saberes. Conseguiu-se assim, através desses recursos cuidadosamente preparados e através das actividades de análise sensorial, realizadas com artefactos *Sámi*, que no fim da intervenção os alunos participantes tivessem atingido os objectivos previstos nesta investigação e saíssem desta experiência mais informados sobre essa cultura e com curiosidade de saber mais.

Mesmo que não se trate, como já foi dito anteriormente, de resultados generalizáveis, trata-se, retomando Esteves (2008), de resultados importantes e úteis, na medida em que aumentaram o conhecimento e a compreensão dos professores envolvidos e dos alunos participantes nesta investigação -acção, cabendo agora aos professores envolvidos, divulgar o estudo e aprender com ele, pois, tal como refere Rivas Navarro(2000) para que a inovação iniciada numa sala de aula resulte numa realidade inovada é necessário que seja feita posteriormente a divulgação dos seus resultados entre profissionais de educação. A importância da aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do estudo vem ainda do facto de que confrontando as tentativas individuais e pessoais da investigadora, com o conhecimento teórico adquirido ao longo do seu curso de Mestrado, possibilitou-lhe obter novos *insights* sobre as práticas educativas. É ainda de salientar que tal como a inovação, a construção um currículo e práticas de educação multicultural é um processo gradual e cumulativo, em que o contexto da aplicação, os valores, conhecimentos e atitudes dos professores são cruciais e determinantes no seu desenvolvimento (Cardoso,1994).

Neste processo da construção, a realização deste estudo, conjuntamente com o projecto implementado anteriormente, permitiu modelar uma base bastante sólida, tanto em termos de conhecimentos culturais, como de conhecimentos pedagógicos relacionados com construção de recursos, para dar continuidade à tarefa de divulgação da cultura *Sámi*, permitindo deste modo que a investigadora tenha contribuído para uma Educação Artística menos etnocêntrica, substituindo o tradicional ênfase nas culturas maioritárias, tradicionalmente ocidentais e Belas Artes, pelo foco inter/multicultural, com horizontes alargados às culturas dos Países Nórdicos.

Sejam quais forem as paragens da vida profissional, pretende -se partilhar os conhecimentos adquiridos com os colegas e comunidade educativa, pois uma educação que seja multi e/ou intercultural é essencial por fomentar a interacção entre as diferentes culturas, o conhecimento e familiarização das tradições e costumes destas, ensinando assim a viver em conjunto e a relacionar-se numa base mais igualitária, nesta sociedade actual de mudança permanente.



Fig. 36 & 37 Registos da 1ª e 9ª sessão do Aluno A



Fig. 38 & 39 Registos da 1ª e 9ª sessão do Aluno B



Fig. 40 & 41 Registos 1ª e 9ª sessão do Aluno C



Fig. 42 & 43 Registos da 1ª e 9ª sessão do Aluno D

Quadro 10- Análise dos elementos dos desenhos

	Registo gráfico da 1ª sessão	Registo gráfico da última sessão
Aluno A	Iglu, um ser com roupa parecida com a do Pai Natal, montanhas cobertas de Neve , Neve a cair.	Uma tenda dos <i>Sámi</i> , fogueira , um homem <i>Sámi</i> e seu traje, uma rena e as auroras boreais ATT: os cuidados com detalhes do traje , o calçado e a estrutura da tenda
Aluno B	Montanhas, arvore de Natal com os enfeites, iglu, flocos de neve a cair.	Tenda e uma casa habitada , fogueira. Auroras boreais. ATT: a casa é casa tipicamente portuguesa com telhas vermelhas
Aluno C	Montanhas cobertas de neve, Boneco de neve, criança/duende a puxar um trenó e com gorro do Pai Natal, casa decorada com “rebuçados bengala” típicos das revistas e filmes, arvore de natal com enfeites, ringue de patinagem, uma rena e iglu, flocos de neve a cair.	Tenda, rena, uma árvore com ninho e pássaro, <i>Sámi</i> com seu traje , auroras boreais. ATT: legenda refere-se a lenda contada numa das sessões. Detalhes do traje e o calçado. A arvore aparenta ter neve, portanto dificilmente haverá pássaro no ninho, embora haja na Escandinávia aves que nidificam no inverno.
Aluno D	Árvore de natal com luzes e pé, uma rena, neve a cair, uma criança/duende com gorro semelhante a do Pai Natal	A tenda, e uma casa habitada, rena , auroras boreais. ATT: rena encontra-se a pastar rodeada de verde, nem sempre há neve. A casa também neste caso aparenta ser casa estereotipadamente portuguesa.

Através da observação e análise dos registos escritos realizados pré e pós intervenção e dos registos gráficos(ver Figs.38- 43) torna-se evidente uma modificação significativa nas ideias que os alunos possuíam sobre a Lapónia, ou como foi referido na primeira sessão, da zona geográfica onde residia o Pai Natal, (para assim facilitar a localização da zona no seu mapa mental). Os elementos escolhidos pelos alunos para colocar nos últimos desenhos (ver Quadro 10) e os conceitos referidos nas respostas no final do ciclo três, revelam aquisição e interiorização de conhecimentos abordados, sendo a Lapónia já vista como o território do povo *Sámi* e de pessoas “vulgares”, (não de anões e duendes). Nenhum dos alunos participantes pensava no fim que nessa zona se vivia em iglus e as referências aos ursos polares e pinguins desapareceram por completo.

O único elemento comum nos primeiros e últimos desenhos é a rena, surgindo esta nos últimos já como um animal de gado e não como um aliado do Pai Natal. Curiosamente, apesar das auroras boreais terem sido mencionadas nas respostas só de um aluno, a presença desta é constante numa grande maioria dos registos gráficos, tendo sido feita referência às crenças a elas, associadas por um dos alunos. Também já não se observa nos desenhos finais indícios de gelo e neve permanentes (até que no desenho do aluno D, a rena encontra-se a pastar num relvado verde) e nem se observam referências directas ao Pai Natal. Confirma-se deste modo que, com e através da utilização recursos adequados e de abordagens contextualistas, os alunos não se limitaram a representar e a criar objectos inspirados em artesanato *Sámi*, mas também desenvolveram conhecimentos e aprendizagens sobre o contexto social e cultural onde esse artesanato é criado.

Nota conclusiva

Este estudo vem confirmar a necessidade de sensibilizar os alunos e toda a comunidade escolar para a noção de diversidade cultural e preservação da cultura material e imaterial nas suas diversas vertentes. O estudo alerta também para o perigo que certas culturas correm em termos de destruição ou esquecimento provocado pelas mudanças aceleradas da sociedade actual e o papel que a educação artística aliada à educação patrimonial pode exercer, como um instrumento de promoção da cultura e forma de tentar remediar os estragos causados ao longo de diversas gerações e ao pouco valor dado a aspectos da identidade cultural.

Apesar da amostra reduzida e do limitado tempo em que decorreu o estudo, os modelos de análise de artefactos e análise de imagens provaram ser eficazes na promoção do conhecimento e compreensão da cultura e a aprendizagem colaborativa e o diálogo facilitaram o encontro de novos caminhos e visões que perspectivam uma maior abertura ao mundo, enquanto estratégia de enriquecimento e compreensão da diversidade cultural.

O tempo não permitiu à investigadora enveredar por uma apresentação mais profunda dos dados, mas espera-se que esta descrição possa assim dar uma ideia da investigação-acção em que a investigadora se envolveu. A reflexão sobre a cultura *Sámi* foi considerada por todos os intervenientes como uma experiência de grande valor para os intervenientes (i.e. alunos(as) envolvidos(as), professores e encarregados de educação), pois ofereceu uma forma prática e eficiente de investigar e reflectir

sobre as questões culturais e artísticas de outras realidades diferentes das dos participantes, o que lhes permitiu alargar os seus conhecimentos sobre essas realidades, compreender um pouco melhor a noção de diversidade cultural e a importância da preservação da identidade e também criar recursos que poderão auxiliar outros professores a realizar abordagens similares através das quais conseguirão oferecer e obter aconselhamento e apoio mútuos.

Não tentando “inventar a pólvora”, pois essa já foi inventada e reinventada há muito tempo e as vezes suficientes (Navarro 2000), mas atendendo a que inovações em pequena escala podem consistir simplesmente em integrar e introduzir num meio escolar algo que aí é novidade, desde que resulte numa realidade inovada, este estudo resultou, sem dúvida num contributo para a Educação Artística em termos de educação multicultural, através da divulgação da cultura nórdica e especificamente das artes e tradições do Povo *Sámi*. Este estudo e os seus anexos proporcionam acesso a informação que pode constituir um contributo ou estímulo para todos aqueles que pretendem continuar a estudar e abordar questões idênticas encontradas em investigações baseadas em práticas pedagógicas pois proporcione uma metodologia que auxilia os professores a fomentar a compreensão da diversidade cultural.

BIBLIOGRAFIA

Abreu de Lima, R. (s/d). *Artesanato Tradicional Português - V- Trás – os - Montes e Alto Douro*. Disponível na <http://www.portaldofolclore.blogspot.com/.../artesanato-tradicional.html>>. (acedido 24 de Março 2010).

Addison, N. & Burgen, L. (Ed.). (2000), *Learning to teach Art and Design in the Secondary school: A Companion to Scholl Experience*. London e New York: Routledge Falmer pp.236-23.

Allison, B. (1972). *Art Education and Teaching about the art of Asia, Africa, and Latin America*. London: VCOAD Education Unit.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Andrade de, M. (1938). *O artista e o artesão. Aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, do Instituto de Artes, da Universidade do Distrito Federal em 1938*. Mimeogr p.16. Disponível na <http://www.eba.ufmg.br/.../arteartesanato/filos-03-artesao.html>>. (acedido 05 de Janeiro de 2011).

Babcock, B. (1992). *Artifact*. In Bauman, R. *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments*. New York: Oxford University Press.pp.204-216.

Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. Fontana Press. London.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bennetta, J-R. (1984). *The Messages of Tourist Art An African Semiotic System in Comparative Perspective* . Nova York: Plenum Press.

Bernardi, B. (1974). *Introdução aos Estudos Etno -Antropologicos*, Lisboa: Edições 70.

Bodgan,R. e Biklen,S. (1991). *Investigação qualitativa em Educação -uma introdução à teoria dos métodos* . Porto: Porto Editora.

Cardoso, C. (1994). *Pedagogias diferenciadas para a educação multicultural. Como?* (I) In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* .Lisboa: IIE.

Cohen, L & Manion, L. (1990). *Metodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.

Cohen, L & Manion, L. (1997). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

Correia, J. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa, pp.21-32.

Coutinho, C. (2008). *Investigação – Acção metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade de Minho. Disponível na http://issuu.com/adao/docs/investiga__o-ac__o_trabalho_final. (acedido 11 de Janeiro 2011).

Fernandes, D.(1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), pp.64-66.

Helander -Renvall, E. (2006). *Saamelaisten myyttejä ja tarinoita*. Utsjärvi: Oy Sevenprint.Ltd.

Ou

Helander -Renvall, E. (2006). *Mitos e contos do Povo Sámi*. Utsjärvi: Oy Sevenprint. Ltd. (tradução minha).

King, A. & Reiss, J. (1993). *The multicultural Dimension of the National Curriculum*, London: The Falmer Press

Kulonen, U-M. (2005). *A Cultural Encyclopaediae*. Vammala:Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.SKS.

Lehtola, J. et. Al. (2006). *Sámi Duodji Saamenkäsityö Sámi Handicraft*, Saamelaismuseosäätiön julkaisuja no7, Saarijärvi: Sámi museum - saamelaismuseosäätiö & Sámi Duodji ry.

Lehtola, T. (2001). *Saamelainen Perintö*. Kustannus Puntsi Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Ou

Lehtola, T. (2001). *A Herança Sámi* Kustannus Puntsi Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.(tradução minha)

Lehtola, V-P. (2000). Kansanperinne ja sen jatkajat In J.Pennanen & K. Näkkäläjärvi. *Siidastallan – Siidasta Kyliin Luontosidonnainen Saamelaiskulttuuri ja sen Muuttuminen* . Inarin saamelaismuseon lukaisuja n°3. Jyväskylä : Pohjoinen.

Ou

Lehtola, V-P. (2000). Tradição Popular e os seus seguidores. In J.Pennanen & K. Näkkäläjärvi. *Siidastallan- From Siida to Village- a mudança da cultura ligada a natureza dos Sámi*. Inarin saamelaismuseon lukaisuja n°3. Jyväskylä : Pohjoinen.(tradução minha).

Leon,O. & Montero,I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*.(3ªed) Madrid: McGraw-Hill.

Lima, I. (1997). *Folha de papel branco e écran do computador onde se pintam fantasias*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

Mackenzie, N. & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology, *Issues In Educational Research, Vol 16*, IIER Home.

Marcousé, R. (1974). *Using Objects Visual Learning and Visual Awareness in the Museum and Classroom*. London and New York: Van Nostrand Reinhold Company Ltd.

Marques de Almeida, A. et. Al.(1998). *O Património Local e Regional: Subsídios para um Trabalho Transdisciplinar*, Lisboa, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.

Martinez, J. (1984). *Estudo do Problema da Discriminação Contra as Populações Indígenas*. Disponível na www.comunidadespiritual.com (acedido 20 de Novembro 2009).

Mason, R. (2001). *Por uma Arte –Educação Multicultural*. SP Brasil: Mercado das Letras.

Mason, R. (1988). Art Education and Multiculturalism. Multicultural Art and Education: the New Ethnicity at the United Kingdom. In: *The Journal of Art and Design Education*. Vol. 9, n° 3. New York: Croom Helm, 1990.

- Mauss, M.** (1993). *Manual de Etnografia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- McKernan, J. (1996).** *Curriculum Action Research a Handbook of methods and resources for the reflective practioner*. (2ª ed) London: Kogan Page Limited.
- Ministério da Educação** (2001/2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moura, A. & Fernandes, C.** (2005a). Literatura infantil e Construção da Cidadania: Implementação de estratégias interdisciplinares com as artes visuais, *Revista Expressão* Ano 9,(2), CAL/UFSM, Centro de artes e Letras, Santa Maria.pp.20-28.
- Moura, A. & Cruz, A.** (2005b). Hiddenstream Art forms: the bridge between theory and practice, *International Jornal of Education through Art*, ETA,Vol.1 Intellect Ltd (3). pp.237-247.
- Moura, A.** (2003). Desenho de uma Pesquisa: Passos de uma Investigação –Acção, *Revista do Centro de Educação* ,Vol.28,Nº1. Disponível na <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/01/a1.htm> (acedido 17 de Julho 2010).
- Moura, A.** (2002). Uma Crítica Multicultural ao Ensino do Património Artístico nas Escolas Portuguesas do 2ºciclo, *Revista Galega do Ensino*(34).pp.191-213.
- Moura, A.** (2001). Património Artístico nas Escolas Portuguesas do 2ºciclo; Conceitos e Preconceitos Culturais, *Revista do Centro de artes e Letras*, Santamaria; USFM(1).pp.23-28
- Moura, A.** (2000). *Prejudice reduction in teaching and learning Portuguese cultural heritage*. Tese de doutoramento, Londres: Universidade de Surrey- Roehampton.
- OCDE,** (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE)
- OCDE,** 2007. Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE).

Pessanha de Moares, A.(s/d). *Educação Patrimonial nas Escolas: Aprendendo a Resgatar o Patrimônio Cultural*. Disponível na <http://www.cereja.org.br> >.(acedido 22 de Dezembro 2009).

Prown, J. (1993). The Truth of Material Culture: History or Fiction? , *HISTORY from THINGS: Essays on Material Culture*, Washington, Smithsonian Institution Press, pp. 1- 17.

Puranen,E. et Al. (s/d). *Poron Jäljillä- Pohjoisen Käsityöläisiä*. Disponível na <http://www.craftmuseum.fi/poro/index.html> (acedido 22 de Outubro 2010).

Ou

Puranen,E. et Al. (s/d). *Seguindo pegadas da Rena - Artesãos do Norte*. Disponível na <http://www.craftmuseum.fi/poro/index.html> (acedido 22 de Outubro 2010).

Quivy, R. & Campenhoundt ,L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, A. (1998). *Desenvolvimento Curricular* .Lisboa: Texto Editora.

Rivas Navarro, M. (2000). *Innovacion educativa: teoria, procesos y estratégias*. Madrid: Editorial Sintesis. (cap.1).

Roberts, W. (1972) Material Culture 11. Folk Crafts, *Folklore and Folklife -an Introduction*. Chicago: The University of Chicago Press. pp.233-251.

Sampieri ,R. et Al (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw-Hill.

Stringer, E (2007). *Action Research- Third Edition*. London: Sage

Sudha, D (2009). *Análise de Artefactos*, Workshop promovido pelo Departamento de Comunicação e Expressões Artísticas. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação, 12 de Maio 2009.

Svensson, T. (1991). *Clothing in the Arctic: a Means of Protection, a Statement of Identity* In ARCTIC vol. 45 no1 March 1992.pp 62-73.

UNESCO. (1989). *Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular*.Paris: Conferência Geral da UNESCO 15 de Novembro 1989.

Sites:

<http://www.eba.ufmg.br/.../arteartesanato/filos-03-artesao.html> > (acedido 5 de Janeiro 2011)

<http://www.entreculturas.pt/DiarioDeBordo.aspx?to=210> > (acedido 11 de Março 2010)

<http://www.lyseo.edu.ouka.fi/suvaitsevaisuus/vahemmis/saamel/alta.html> (acedido 15 de Janeiro 2011)

<http://www.portaldofolclore.blogspot.com/.../artesanato-tradicional.html> > .(acedido 24 de Março 2010).

http://en.wikipedia.org/wiki/Sami_people .(acedido 23 de Março 2011).

Iconografia:

Figs .1 & 3 Disponíveis na http://en.wikipedia.org/wiki/Sami_people (acedido 28 de Fevereiro 2011) .

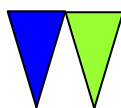
Fig. 44 & 45 Johan Antti Syväjärvi

Fig 45 & 46 Ritva Heinilä

ANEXOS

ANEXO I
Documentos

Pedido de Autorização para aplicação de Folha Pergunta/Resposta



Agrupamento de Escolas da Vila Verde – 151774

Escola E.B. 2, 3 de Vila Verde

Pedido de autorização

Ex.m^o Director da E.B.2,3 de Vila Verde

Kati Janina Varjosalo- da Costa Rodrigues Alves, professora de Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo do Ensino Básico deste Agrupamento de Escolas, portadora do documento de identificação nº PT7301069, mestranda em Educação Artística, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, venho por este meio solicitar autorização para aplicação de uma folha pergunta/resposta aos colegas do Departamento de Expressões, nomeadamente aos colegas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical) pretendendo através da aplicação deste instrumento adquirir informação fundamental às investigação em curso na Unidade Curricular de Métodos de Investigação II

Aguardando a sua autorização ,despeço-me.

Vila Verde, 28 de Junho de 2010

Atenciosamente

Kati Varjosalo – Alves

(Docente do Departamento de Expressões)

Pedido de Autorização para aplicação de Folha Pergunta/Resposta



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VIANA DO CASTELO

Pedido de autorização

Ex.m^{0(a)} Director (a) do A.E Coura e Minho

Kati Janina Varjosalo- da Costa Rodrigues Alves, professora de Expressão Plástica do 1º Ciclo do Ensino Básico, portadora do documento de identificação nº PT7301069, mestranda em Educação Artística, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, venho por este meio solicitar autorização para aplicação de uma folha pergunta/resposta aos colegas do Departamento de Expressões, (nomeadamente aos colegas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica ,Educação Musical e Expressão Plástica) pretendendo através da aplicação deste instrumento adquirir informação fundamental às investigação em curso na Unidade Curricular de Projecto II.

Aguardando a sua autorização, despeço-me.

Atenciosamente

Kati Varjosalo – Alves

(Docente de Expressão Plástica)

Viana do Castelo, 01 de Novembro de 2010

Pedido de Colaboração



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VIANA DO CASTELO

Vila Verde, ____ de Julho de 2010

Assunto: Pedido de colaboração aos colegas

Caro(a) colega,

Venho por este meio comunicar que estou a realizar a minha dissertação do mestrado no âmbito da Unidade Curricular de Projecto II, no Curso de Mestrado em Educação Artística, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESEVC). Esta investigação está relacionada com questões de Educação Intercultural em Educação em geral e especificamente nas disciplinas de Expressões.

Para isso vou necessitar da vossa colaboração no preenchimento das questões em anexo, que considero fundamentais à Investigação em curso. Mais declaro que toda a informação irá ser tratada de forma confidencial.

Se pretender manifestar alguma opinião relativamente a estas questões, por favor entre em contacto.

Contando com a sua colaboração que antecipadamente agradeço,

A colega,

Kati Varjosalo-Alves

(Docente de Expressão Plástica)

Folha Pergunta/Resposta



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VIANA DO CASTELO

Opinião dos professores do Departamento das Expressões do Agrupamento de Escolas _____, sobre *Culturas Nórdicas* e Educação Inter/Multicultural

_____ de 2010

Colega,

Peço o favor de uma resposta rápida para efeito de uma investigação de mestrado que estou a preparar sobre o tema “ culturas nórdicas na educação inter/multicultural ” nas aulas de expressões.

Grupo Disciplinar: _____

1. Possui conhecimentos sobre algum País Nórdico? Se sim, qual?

2. Costuma falar desses contextos? Em caso afirmativo, dê exemplos

3. Parecem-lhe pertinentes tais abordagens? Justifique.

4. Parece-lhe importante falar de outros contextos Europeus? Justifique.

5. Se tivesse que falar da realidade artística da Finlândia como procederia para a preparação de recursos educativos? Dê exemplos concretos.

6. Que aspectos culturais iria privilegiar?

Obrigada pela sua colaboração.

Kati Varjosalo- Alves (Grupo _____)
necessite

* Pode usar as costas da folha caso

Pedido de Autorização para Implementação de Acção



Escola E.B. 2, 3/S de Caminha

Exma. Sra. Directora do Agrupamento de Escolas de Coura e Minho

No âmbito da investigação que estou a desenvolver, conducente à elaboração da minha dissertação de mestrado intitulada “*Educação Artística na Sociedade Multicultural - Estudo de Cultura Material do Povo Sámi*” aprovado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pretendo desenvolver um ciclo de actividades relacionadas com os aspectos culturais deste povo – e mais especificamente com o artesanato Sámi, envolvendo os alunos que frequentam o atelier (5ª e 6ª feira no horário 13:30 -14:30) nesta escola.

Certo de que a sua colaboração é fundamental na consecução dos meus propósitos, solicito a V. Ex.ª a autorização para a implementação deste ciclo de actividades e em simultâneo, para a recolha de dados e de imagens neste contexto que viabilizará a concretização desta Investigação- Acção, respeitando todos os procedimentos éticos, esperando que me seja facilitado todo o apoio.

Segue em anexo uma breve contextualização e descrição das actividades.

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Caminha, 12 de Novembro de 2010

A Mestranda

(Kati Varjosalo- Alves)

Pedido de autorização para registo fotográfico



Escola E.B. 2, 3/S de Caminha

Pedido de autorização

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Kati Janina Varjosalo- da Costa Rodrigues Alves, professora de Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo do Ensino Básico, portadora do Documento de Identificação nº PT7301069 e mestranda em Educação Artística na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, está a desenvolver no âmbito da sua dissertação de Mestrado, actividades com os alunos que frequentam o atelier as quintas e as sextas feiras nesta escola . Para efeito de recolha de dados para a sua investigação torna-se necessário fotografar/filmar/gravar algumas das actividades a serem desenvolvidas.

Assim, vem solicitar a sua autorização para proceder a essa recolha de dados / registo do seu educando e os seus trabalhos durante as sessões/actividades, para futura publicação parcial ou integral destas imagens na dissertação de Mestrado e artigos de investigação a apresentar em contextos de educação.

Grata pela atenção.

Prof.^a Kati Varjosalo- Alves

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do
aluno _____ autorizo/não autorizo a
fotografar o meu educando.

Caminha , _____ de Novembro de 2010

Autorização para publicação das fotografias da artesã Sigga – Marja Magga

I give permission to Kati Alves to use photos taken of my duodji/sami handicrafts. She can use photos in her graduating essay and later as an education material.

Oulu/Finland 6.4.2011



Sigga-Marja Magga

ANEXO II
Recursos

Suporte para Notas do Campo e Observações

Sessão	Actividade	Estratégias	Reacções

Registo da Primeira viagem Imaginária à Lapónia

Vamos agora apanhar a boleia do Pai Natal na sua viagem de regresso à Lapónia. Fecha os teus olhos e imagina...De seguida, escreve o que “viste”.

- Como seria?
- O que verás pelo caminho?
- Quem encontrarás ?
- Como serão as pessoas que vivem lá?
- Onde morarão?
- Que cores verás?
- Que animais verás?

Registo da Segunda viagem Imaginária à Lapónia

**Lembras-te da viagem imaginária a Lapónia que fizeste na primeira sessão?
Pensa um pouco sobre o que ouviste e viste ao longo destas sessões.. e agora
faz a mesma viagem....**

- Onde fica?
- Como é?
- O que vês pelo caminho?
- Quem encontras?
- Como são as pessoas que vivem lá?
- Onde moram?
- Que cores vês?
- Que animais vês?

Prova de Sabores da Lapónia

Actividade:

Prova de sabores típicos da Lapónia

Data: ___ de Janeiro de 2011

Escola : EB 2,3/S de Caminha

Hora: 13:40

Duração: 20 min.

Destinatários: _____ alunas de atelier

Alimento : _____

Olfacto:

Que aromas consegues distinguir?

O que te fazem lembrar?

Como descreverias a aroma ?

Já cheiraste algo semelhante? Se sim, dê exemplos.

Paladar:

Como descreverias o sabor?

Já provaste algo semelhante? Se sim, dê exemplos.

Em que ocasião provaste um sabor semelhante?

Lenda 1: Como a felicidade e a alegria chegaram aos Sámi

O que aconteceu foi o seguinte:

Akanidi (Ahka nieida), a filha do sol, andava a voar, atravessando os céus observando a terra. Os raios desta filha do sol aqueceram tudo por onde ela passava, os renas na pastagem, os animais na floresta, os peixes nos lagos e nos mares. *Akanidi* compreendia os animais, mas não conseguia entender os seres humanos. Às vezes, para ela, os seres humanos pareciam felizes. Mas bem mais vezes, a filha do *Beaivvas* via os homens e as mulheres a torcerem o nariz, parecendo insatisfeitos. E às vezes os seres humanos eram muito ruins uns com outros. *Akanidi* ponderava; “Como será que são as leis deles?” “O que é que os fará felizes?”

Akanidi observava os seres humanos, e reparou que havia de vários tipos. Algumas pessoas viviam uma vida prazenteira e comiam bem. Mas havia outros que só tinham farrapos para vestir e que não tinham comida que chegasse.

Quando *Beaivvas*, (o sol), chegou a casa para descansar nessa noite, *Akanidi* disse-lhe: - “Permita-me sair, ir até terra. Quero viver no meio de seres humanos”

O sol respondeu: - “Não tens espaço que te chegue aqui, filha? O que tens visto lá baixo?”

Akanidi respondeu dizendo que estava a ficar aborrecida com a sua vida nos céus, e queria viver como viviam os humanos.

O sol disse novamente: - “Mas, minha filha, aqui tens nuvens para brincarem, e raios de sol com quem dançar. E podes cantar belas canções com o vento”

Mas *Akanidi* resmungou e teimou, pois já tinha tomado a decisão. Assim que chegou a manhã, ela já se encontrou na terra, na *kota* (tenda dos Sámi) de um casal idoso sem filhos. O Sol tinha enviado a filha para uma ilha isolada, pois só havia lá o velho e a sua esposa. O tempo passava depressa, e em breve *Akanidi* já se tinha tornado uma jovem. O casal vestia-a com roupas bonitas, e quando ela via a sua imagem reflectida no espelho, cantava, dançava e brilhava de alegria. O velho e a velha ouviam-na, e os seus corações resplandeciam de amor.

Um dia, os pais terrestres da *Akanidi*, já grisalhos disseram-lhe que tinha chegado a hora de visitar e conhecer outras pessoas. Desejamos que o teu coração seja amável e gracioso para assim enternecer os corações dos outros.

Assim o velho viajou com *Akanidi* até a *siida* (vila) mais próxima, deixando-a na primeira *kota* que avistaram. *Akanidi* entrou na tenda e atraiu logo as atenções de todos que lá se encontravam. Os dias passavam com *Akanidi* a ensinar os aldeões a bordar as suas roupas com contas e fios de cores belas. Primeiro a *Akanidi* mostrava-lhes vários padrões: a estrela, o círculo, as pegadas dos pássaros, pedras brilhantes a brilharem ao sol. A *Akanidi* pedia a todos à quem ensinava para que enfeitassem e bordassem as suas roupas com padrões e cores esplêndidas. Ela andava de tenda a tenda, contando histórias, dançando e cantando; ensinava os *joikus* (cantar tradicional dos Sámi), as canções do mar e as melodias do sol.

Só que havia inveja, pessoas invejosas. Havia pessoas que não gostavam da alegria e da felicidade, nem do modo como elas contagiaram os aldeões. Por isso os invejosos tentavam livrar-se da filha do sol. Mas *Beaivvas* estava constantemente atento e protegia a filha.

Alguns dos anciões lembraram-se então que talvez um calhau enorme poderia eventualmente resultar e resolver o assunto. Num certo dia *Akanidi* encontrava-se sentada numa das tendas, ensinando as crianças como transformar as cascas de mexilhão em botões. Foi quando chegaram os invejosos lançando o calhau por cima dela.

A filha do sol suspirou a sua última canção. A canção que pulsava no ar dentro da tenda como os batidos rítmicos do maior dos tambores de um *noaidi* (xamã/curandeiro). As pessoas sentadas com *Akanidi* sentiram gratidão para com a filha do sol pela toda a sua bondade. Assim que a *Akanidi* terminou o seu *joiku*, ela desapareceu, voando para os céus no fumo que ia subindo, saindo da tenda.

A filha do *Beaivas* nunca mais regressou à terra. Mas as suas canções, danças, padrões e cores continuam presentes ainda hoje em dia. As pessoas continuam a ensinar os costumes e os modos da *Akanidi* aos seus filhos, e enquanto fazem isso, os seus corações enchem-se de calor e alegria.

Esta história é verídica e aconteceu há muito, muito tempo, na altura em que os *Sámis* conheceram pela primeira vez a *Akanidi*, a filha do *Beaivvas*, o sol)

Adaptado e traduzido do livro “*Silde- saamelaisten myyttejä já tarinoita*” de Elina Helander Renvall (2006, Utsjärvi: OY Sevenprint.Ltd.)

Lenda 2: Auroras Boreais

É possível observar as auroras boreais, *Guovssahasat*, durante cerca de 100 dias por ano. Antigamente os Sámi de pensavam que as auroras boreais fossem seres vivos que tinham alma, que ouvem e entendem as conversas dos seres humanos.

Foi devido à isso que não se podia fazer muito barulho no exterior enquanto as auroras boreais dançavam no céu do inverno. Muitos dos grupos de Sámi, como é o caso dos Sámi de Inari, pensavam que as auroras boreais nasciam num lago ou no mar, consistindo de gases ou reflexos do espelho da água no céu. Os Sámis “*koltta*” acreditavam que as auroras boreais fossem almas de quem faleceu na guerra.

Na Finlândia de Norte existia uma crença segundo qual, as auroras nasciam de uma raposa de fogo, correndo e galopando atravessando os céus com o pelo e a cauda em chamas. Nas noites de auroras boreais as mulheres não se atreviam sair com o cabelo destapado com o medo que as auroras boreais lhes agarrassem pelo cabelo e levassem com elas.

Reza a história também que há muito tempo um homem escondia-se de baixo de um trenó quando as auroras boreais pareciam estar mais próximas do que costume. Foi um valente susto quando as auroras ao passarem tocaram no trenó!

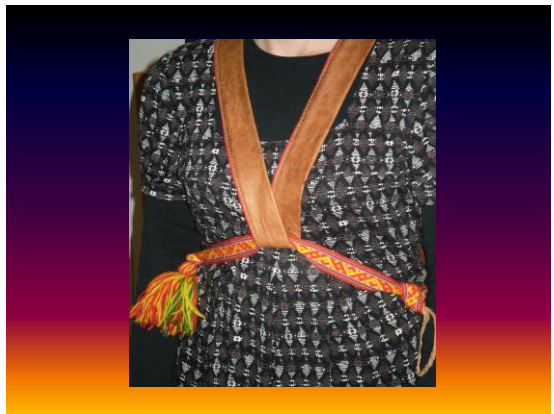
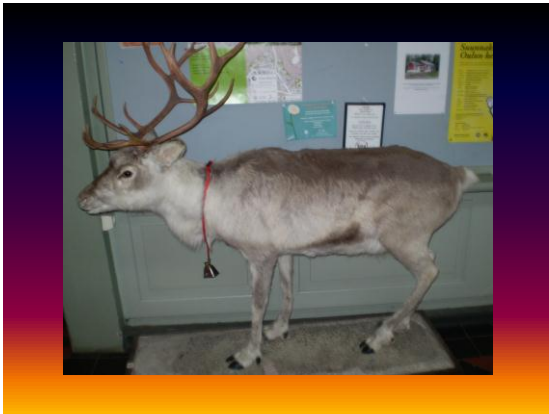
Outros Sámis afirmam que conseguem ouvir as auroras boreais a falar quando passam muito próximas da terra. E há ainda quem sabe prever o tempo olhando para elas. Por exemplo: auroras boreais em forma de fita ou uma risca antecede a mudança do tempo. As auroras altas e muito movimentadas são sinal de tempo ameno ou queda de neve. Quando as auroras eram avistadas no céu nortenho era de esperar arrefecimento brusco da temperatura. A cor das auroras também revelava algo: As auroras boreais vermelhas eram sinal do tempo ameno e as brancas previam frio.

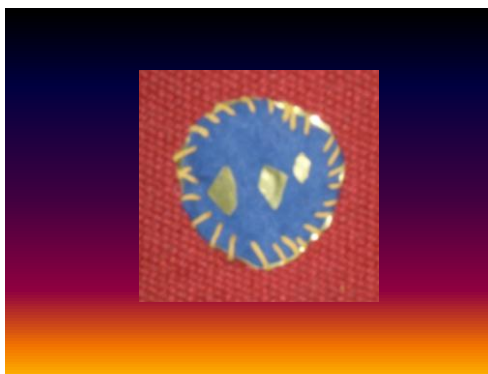
Ainda hoje em dia diz-se que olhar fixadamente para as auroras boreais atiçam-nas, e nunca, mas nunca se deve apontar em direcção a elas com o dedo. E se alguém fizesse troça delas elas descem dos céus e atacam o troçador. Foi exactamente isso que aconteceu nos arredores *Skiippagurra* onde dois irmãos viviam e pastavam as suas renas. O irmão mais novo, *Bieti vllá* fez pouco dos astros, cantava *joiku* e troçava as auroras boreais. Isto fez que elas se enfurecessem e descessem à terra e o matassem. (tradução minha).

Adaptado e traduzido do livro “*Silde- saamelaisten myyttejä já tarinoita*” de Elina Helander Renvall (2006,Utsjärvi:OY Sevenprint.Ltd.)

PowerPoint com fotografias da Viagem da Investigadora à Lapónia

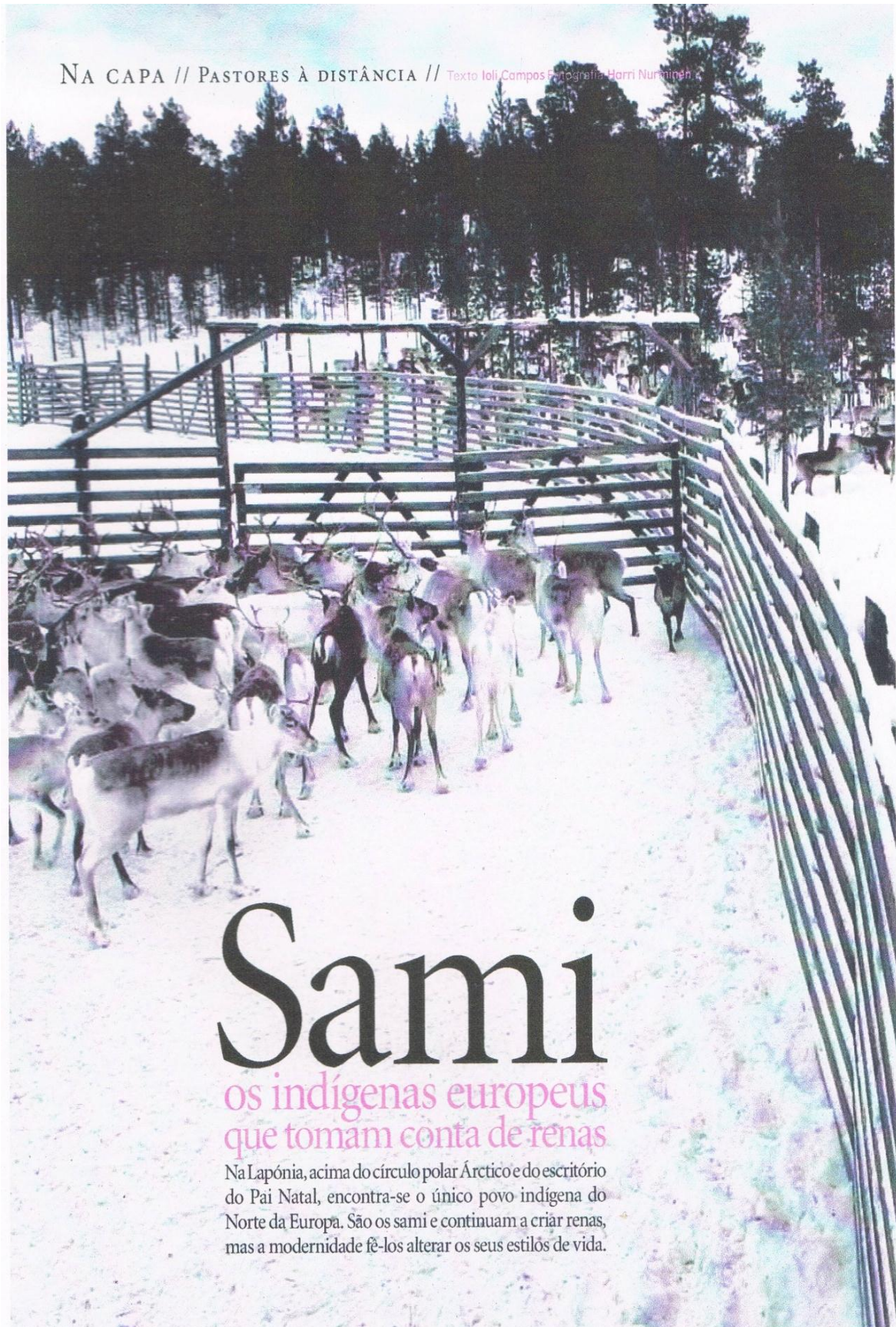






FOTOGRAFIAS: KATI VARJOSALO- ALVES

PEÇAS EXECUTADAS PELA ARTESÃ
SIGGA-MARJA AGGA E SEUS FILHOS - A
ELES UM MUITO OBRIGADO PELA
GENTILEZA DE ME TEREM RECEBIDO EM
SUA CASA E PELA AUTORIZAÇÃO DE
PUBLICAR AS FOTOGRAFIAS.



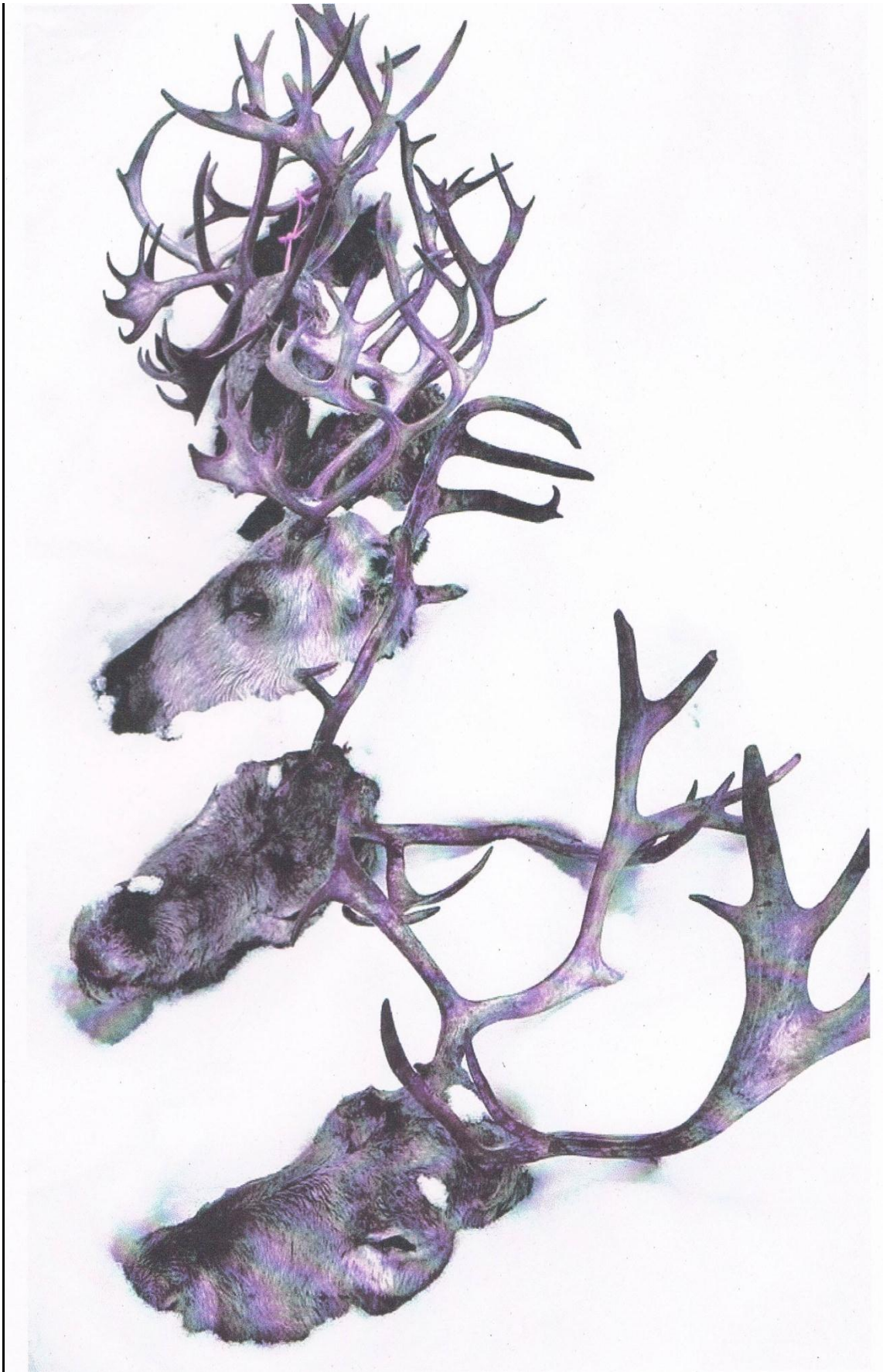
NA CAPA // PASTORES À DISTÂNCIA // Texto Ioli Campos Fotografia Harri Nurminiemi

Samis

os indígenas europeus
que tomam conta de renas

Na Lapónia, acima do círculo polar Ártico e do escritório do Pai Natal, encontra-se o único povo indígena do Norte da Europa. São os sami e continuam a criar renas, mas a modernidade fez-lhes alterar os seus estilos de vida.





MÚSICA

Sanna ouve música sami no carro sem constrangimentos e está a construir um tambor mágico. A música sami é uma das áreas que se tem divulgado mais nos últimos anos. Primeiro, começaram por gravar os "yoiks", uma forma tradicional de cantar sobre um certo tema da natureza, muito característica pela oscilação da voz entre fortes tonalidades graves e, de repente, agudas. Depois, foram misturando música moderna com a tradicional e agora há uma grande variedade de estilos de música sami, como o rap ou o rock.

→ exclusivo deles. Mas na Finlândia têm de partilhar esta actividade com os finlandeses, que a começaram a exercer no século XVI, segundo o presidente da associação de criação de renas, Perti Viik. Contudo, a maior reivindicação do parlamento sami é a terra. Durante séculos, pagaram impostos a diferentes Estados mas depois da Segunda Guerra Mundial, as terras foram ocupadas e consideradas públicas com o argumento de que não havia nenhuma lei que os impedisse ("res nullium"). Pekka Aikio, presidente do parlamento sami, gostaria que fosse o parlamento a gerir os recursos naturais desta área, contudo, 90 por cento dos terrenos são considerados públicos e geridos por uma empresa do Estado finlandês, a Metsähallitus. O comité dos Direitos Humanos da ONU pediu à Finlândia a resolução destas disputas, que até agora têm impedido a ratificação da convenção sobre tribos e pessoas indígenas da Organização Internacional do Trabalho.

Subitamente, ao fim de seis horas de espera, os pastores levantam-se e começam a mover-se para o próximo ponto de espera. As rodas da mota atravessam rapidamente, numa grande convulsão, pedras, riachos, troncos e colinas. A acção deste trabalho contrasta fortemente com a tranquilidade dos outros pastores. O forte ruído do motor e a agitação do movimento impede qualquer conversa com o condutor, que desvia constantemente a cabeça dos ramos pontiagudos. Canta "yoiks" sobre um cão-pastor. O "yoik" é uma forma de cantar tradicional dos sami, que consiste numa passagem ondulante de sons agudos em falsete para graves guturais. E, de repente, volta a parar. Não se vêem renas, mas avistam-se algumas das outras motas. Comunicam por "walkie-talkie" para saberem quando devem andar e quando têm de esperar. À medida que as renas avançam, vão fechando as vedações para as irem encurralando. A espera é depois, novamente, interrompida por um momento de grande agita-

ção. Os corpos são violentados com os bruscos movimentos do veículo. Quando voltamos a parar contam histórias de condutores de moto-quatro que já morreram nestas actividades, mas não deixam de sorrir, inebriados com o prazer da acção. Quando o chão está forrado de neve, utilizam as motas de neve em vez destas quatro rodas.

Quando acabam, é a hora da morte. Escolhem as renas que consideram mais fracas e que teriam mais dificuldades em sobreviver ao Inverno e matam-nas. Antigamente matavam-nas na neve, mas desde a entrada da Finlândia na União Europeia foram impostos padrões de higiene que implicam a deslocação das renas em camiões até um matadouro próprio. Esta é uma alteração que veio trazer mais despesas, consideradas desnecessárias por muitos dos criadores, que vêem o frio como um entrave suficiente à disseminação de doenças.

Todas as partes da rena são usadas, excepto os tendões que outrora eram utilizados como linha de costura. A pele serve para fazer botas e agasalhos, as patas para uma sopa, os chifres são usados como adorno, a carne é fumada e seca. Continuam a fumar a carne da forma tradicional. Penduram-na no meio da "kotta" por cima de uma fogueira, num processo que pode durar meses. Os finlandeses, no entanto, já não fazem da forma antiga. Costumavam fumar a carne, tal como o salmão, nas saunas. Mas passaram a usar fornos próprios. Todavia, a maior parte da carne é usada num estufado que acompanham com puré de batata e mirtilos vermelhos, um prato que está nas suas mesas quase todo o

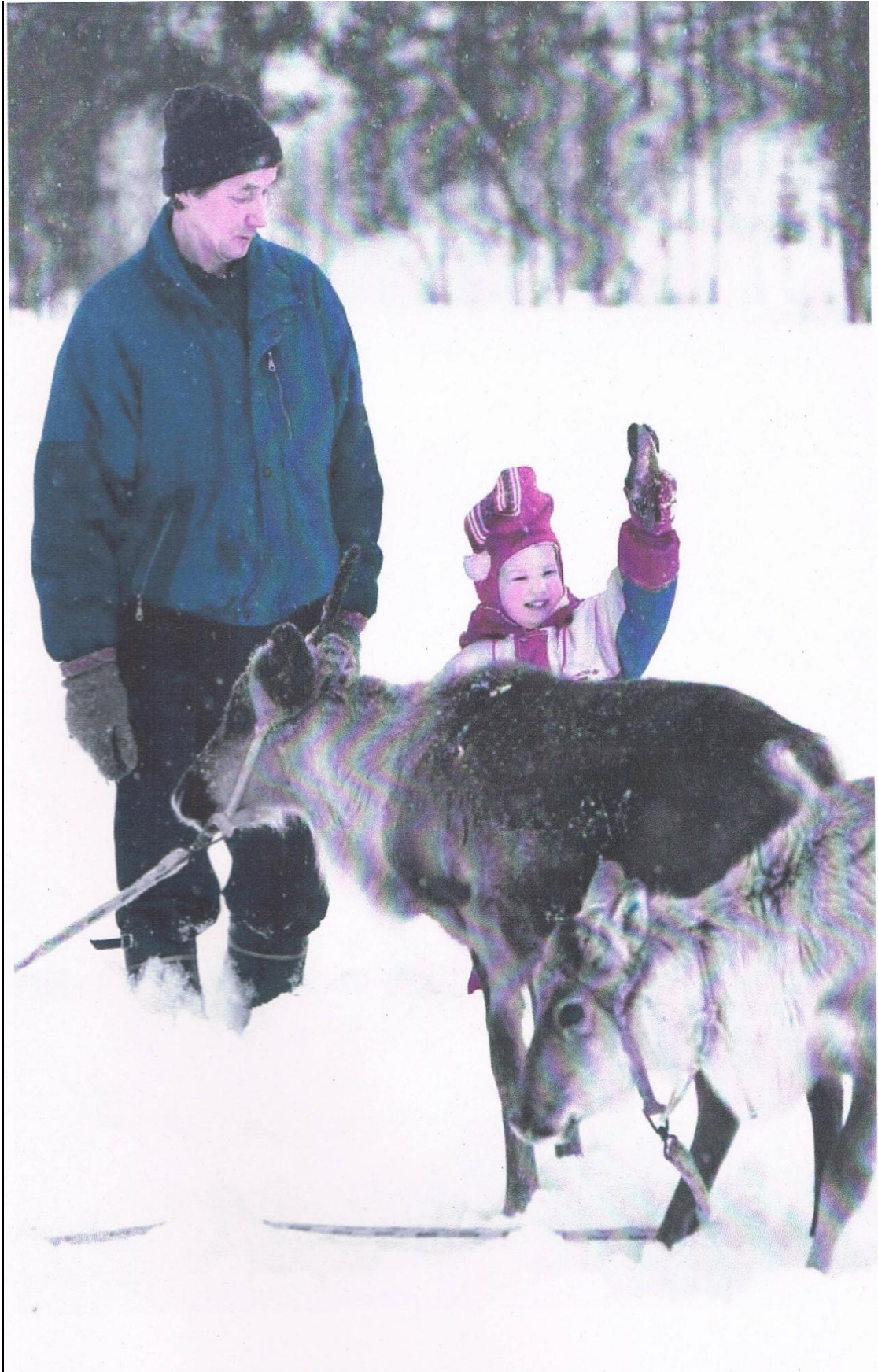
ano, especialmente no caso daqueles criadores que não têm outras fontes de rendimento e não têm dinheiro para comprar alimentos no supermercado. "A criação de renas não é forma de se fazer dinheiro, é uma economia de auto-subsistência" explica Pekka Aikio, presidente do parlamento sami na parte finlandesa. As dificuldades são grandes e afastam muitos dos jovens do sustento tradicional, ameaçando a continuação da sua cultura.

À procura de outros rendimentos, muitas famílias são empurradas para o turismo, como os Palonjoja. Primeiro, começaram por fazer excursões para a floresta com os turistas a pé, com trenós ou com motas de neve. Entretanto, como o negócio lhes corria bem, construíram um pequeno restaurante e uma quinta onde mantêm renas em cativeiro. "Os turistas que vêm cá querem sempre saber como vivemos, pensam que ainda vivemos em tendas. Quando percebem que temos casas, televisões e 'play stations' ficam desiludidos e riem-se muito, mesmo os finlandeses", diz Armi Palonjoja enquanto dá ração às renas em alguidares azuis. A maior parte dos sami considera que

as renas devem ser livres. Por isso, têm apenas três em cativeiro e deixam as outras em liberdade, mas não gostam de dizer quantas renas têm. "É como perguntar quanto recebemos." Para os sami, a terra é uma coisa viva e acreditam que apenas lhe podem retirar o que dela precisam. Por isso, nunca gostaram de dizer o número de renas que possuíam ou de peixes que pescavam no Verão. Mas esse é outro aspecto que se alterou com o tempo. Com o sistema de criação de renas actual, todos sabem quantas renas têm. E hoje até se fazem competições e corridas, contradizendo os antigos princípios morais desta cultura.

Com o cheiro da ração, as renas aproximam-se de Armi, ansiosas pela refeição. Está a escurecer, as →

As renas são reunidas duas vezes por ano, excepto no Norte onde são reunidas uma única vez para não lhes causar demasiado stress





SAMI

34 PÚBLICA



→ noites começam a ficar mais longas. Armi gosta da noite de Inverno, porque a considera muito tranquila. E não fica deprimida com a escuridão, porque a neve reflecte a luz das estrelas, da lua e das auroras boreais que, de quando em quando, enchem o céu com explosões de partículas, formando um bailado de cores brancas, verdes, e mais raramente rosas e laranjas. Armi até refere que no Inverno há uma hora por dia em que se pode ler o jornal no exterior com a luz do Sol que teima em não nascer durante dois meses.

Agora, as renas estão entretidas com os focinhos dentro dos alguidares. Uma delas luta consigo própria para chegar à comida porque os longos e felpudos chifres dificultam o acesso. No Inverno, não são só estas renas que têm de ser alimentadas, mas quase todas as renas selvagens. Há quem defenda que a falta de líquen, a comida das renas, se deve à poluição e ao abate de árvores para a indústria papelreira. Há quem acuse o turismo, mas já em Novembro o Governo finlandês decidiu interromper as actividades hoteleiras numa das áreas de pastagem, a conselho do Comité dos Direitos Humanos da ONU. Por outro lado, há quem aponte as mudanças climáticas como o factor principal e há ainda quem acuse o número excessivo de renas que existem actualmente. Em 2004, o número máximo permitido era 203,700. Mas o problema pode não ser o número em si mesmo, mas o facto de explorarem toda a Lapónia em simultâneo. Quando eram nómadas, os sami respeitavam as migrações sazonais e os ciclos da natureza. Agora a flora não tem tempo para se restabelecer.

No entanto, há outra ameaça: a estrada. Há 3000 renas por ano que morrem em acidentes de viação. As estradas não têm vedações para não limitar as pastagens, e junto das bermas cresce um tipo de musgo que elas apreciam muito, por isso cru-

zam as estradas com frequência e, por conseguinte, causam acidentes. Na verdade, a estrada é uma ameaça tão perigosa como os predadores. Os ursos, os lobos, os lincos, os glutões e as águias matam mais de 2000 renas por ano em média.

O Estado providencia subsídios nesses casos, mas exige a apresentação do cadáver. Contudo, na maior parte das situações o corpo desaparece antes de o dono ter tempo de o encontrar. Perti Viik, director da associação de criadores de renas, relembra a história do lobo que este ano terá morto 60 a 80 renas. No fim, só encontraram 28 cadáveres.

Num dado momento, chegaram a fazer buscas de helicóptero e encontraram cinco, mas quando as pessoas se acercaram por terra para os resgatar restava apenas um. Os outros já tinham sido totalmente devorados. Por fim, receberam autorização do Governo para matar o lobo. Mas como é que sabiam que lobo matar? "Havia apenas um naquela zona", esclarece Perti Viik. Será de temer o abate ilegal de animais selvagens? "É muito raro acontecer algo ilegal na Finlândia, no passado já aconteceu as pessoas ficarem zangadas. Mas é muito raro."

Armi Palonoja voltou para casa. Está na cozinha a preparar bolos de aniversário para vender, enquanto espera pelo marido e pela filha, que passaram o dia na floresta a colher lenha para o Inverno. Antigamente a criação de renas era um trabalho de homens e a casa um trabalho feminino. Mas hoje há algumas mulheres que começam a tomar conta das suas renas, apesar de a floresta continuar a ser sobretudo um espaço masculino. Armi está cansada. Senta-se e faz uma pausa para contar uma história sobre renas.

Há 3000 renas por ano que morrem em acidentes de viação. E os ursos, os lobos, os lincos, e as águias matam mais de 2000

"Era uma vez um sami que estava a ir das colinas para o lago e se cruzou com um elfo." Na cultura sami há três dimensões: os deuses, os humanos e os elfos, criaturas pequenas como anões que vivem debaixo da terra. "Os elfos têm muitas renas e o pastor perguntou a um porque tinha tantas renas. Então, o elfo disse-lhe que lhe

dava todas e marcou um risco no chão com a sua faca. A única condição era o homem deixar uma rena cada vez que passasse por aquele risco. Então, sempre que o homem ia do lago para as colinas e das colinas para o lago deixava-lhe uma

reina como combinado, apesar de os filhos insistirem para ele não deixar. Um dia, o homem estava muito velho e cansado e não conseguiu ir para as colinas. Era altura de os filhos tomarem conta das renas. Mas ao passarem pelo risco não deixaram nenhuma rena e não aconteceu nada. Passadas algumas estações, quando iam do lago para as colinas as renas fugiram todas e tiveram de pedir ajuda à população para as encontrar. Quando as descobriram repararam que estavam estranhamente todas juntas no sítio onde o pai fazia a oferta. Mas estavam mortas."

Hoje teme-se que a cultura deste povo indígena possa estar ameaçada, mas há os que defendem que está a renascer. Já têm escolas, livros, uma bandeira e um hino sami, mas, no que diz respeito à criação de renas, persistem por concretizar muitas das reivindicações do parlamento sami. Ao contrário da Suécia e da Noruega, a criação de renas na Finlândia continua a não ser um direito exclusivo destas tribos e a terra continua a ser maioritariamente possuída pelo Estado finlandês. ●

Instruções para a execução da Bolsa *Sisnalaukku*

COMO FAZER UMA BOLSA/ “ *SISNALAUKKU*”:

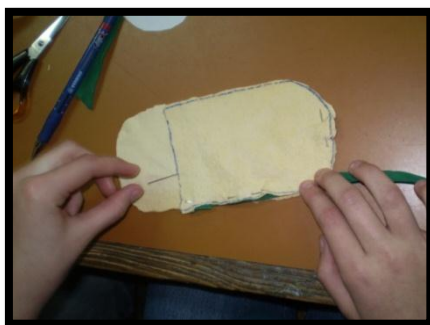
1. ESCOLHER O OBJECTO A TRANSPORTAR E FAZER AS MEDIÇÕES.



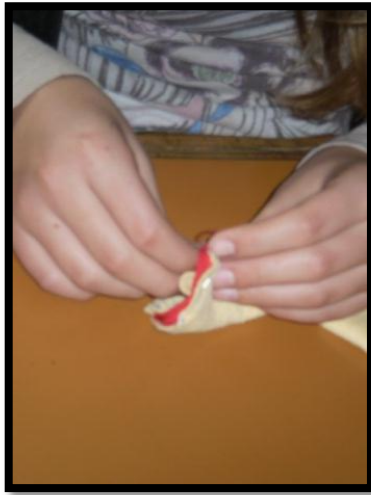
2. ELABORAR OS MOLDES EM PAPEL VEGETAL E TRANSFERI-LOS PARA A CAMURÇA



3. RECORTAR AS PEÇAS NECESSÁRIAS.



4. COLOCAR A FITA *TERE* NO MEIO DAS EXTREMIDADES DAS DUAS PEÇAS (VIRADAS DE AVESSE), AFIXANDO-A COM AUXÍLIO DE ALFINETES. (OS TERES SÃO FITAS DE TECIDO APLICADAS ENTRE AS PEÇAS PARA FORTALECER AS COSTURAS, DEPENDO A SUA COR DA COR DO TECIDO PRINCIPAL.)



5. UNIR AS PEÇAS COSENDO MANUALMENTE(PONTO CORRIDO) E VIRAR A BOLSA.





6. APLICAR ELEMENTOS E MOTIVOS DECORATIVOS , A PRESILHA PARA O BOTÃO E O BOTÃO.

BOM TRABALHO!

Postais da Coleção “The Lapps” Publicada por Janne Harala Tmi, Lahti- Finlândia

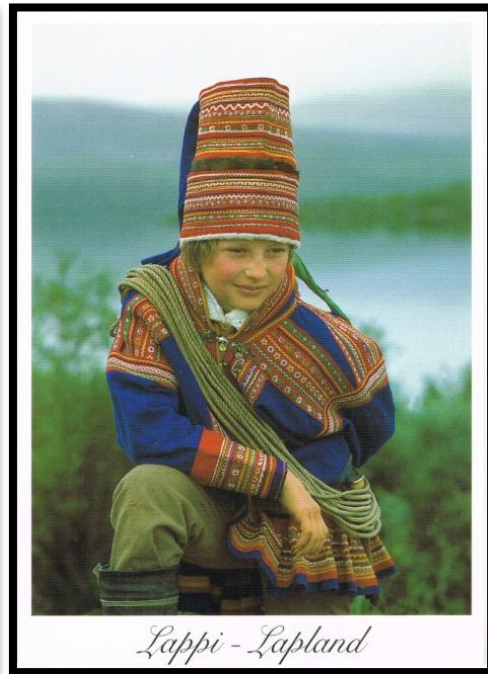
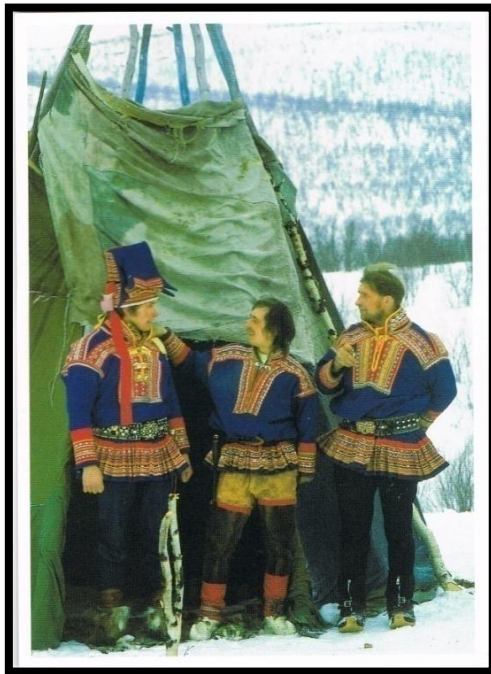


Fig. 44 & 45 Fotografias: Johan Antti Syväjärvi

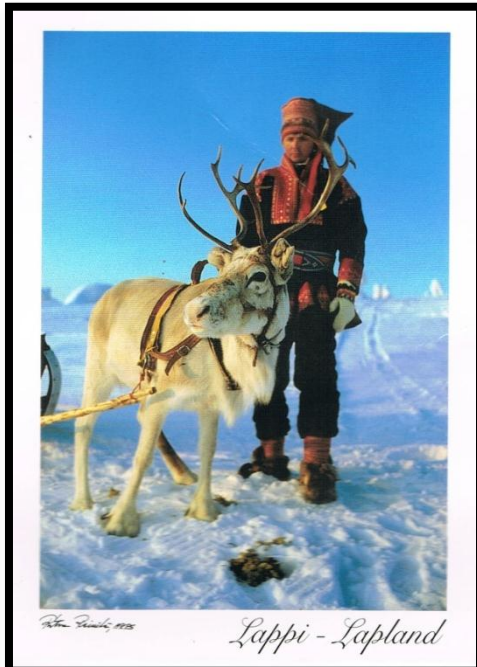
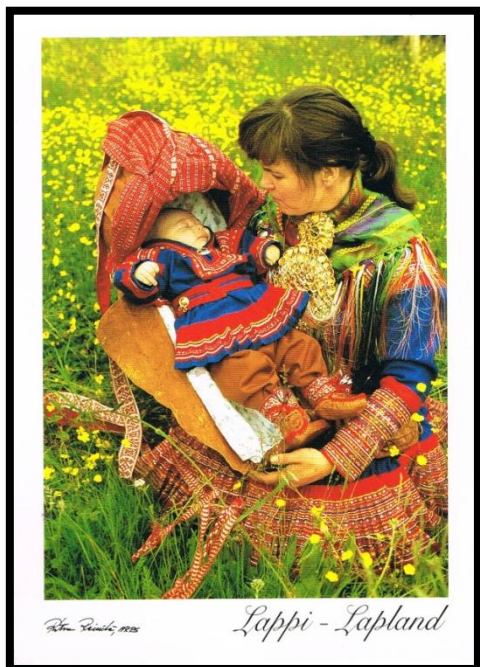


Fig. 46 & 47 Fotografias de Ritva Heinilä

**Documentário “Joana Lumley na Terra das Auroras Boreais” - Emitido pelo RTP
em Outubro 2010 (ver o CD/ DVD anexo)**

ANEXO III
Resultados

Registos Gráficos da 1ª Sessão

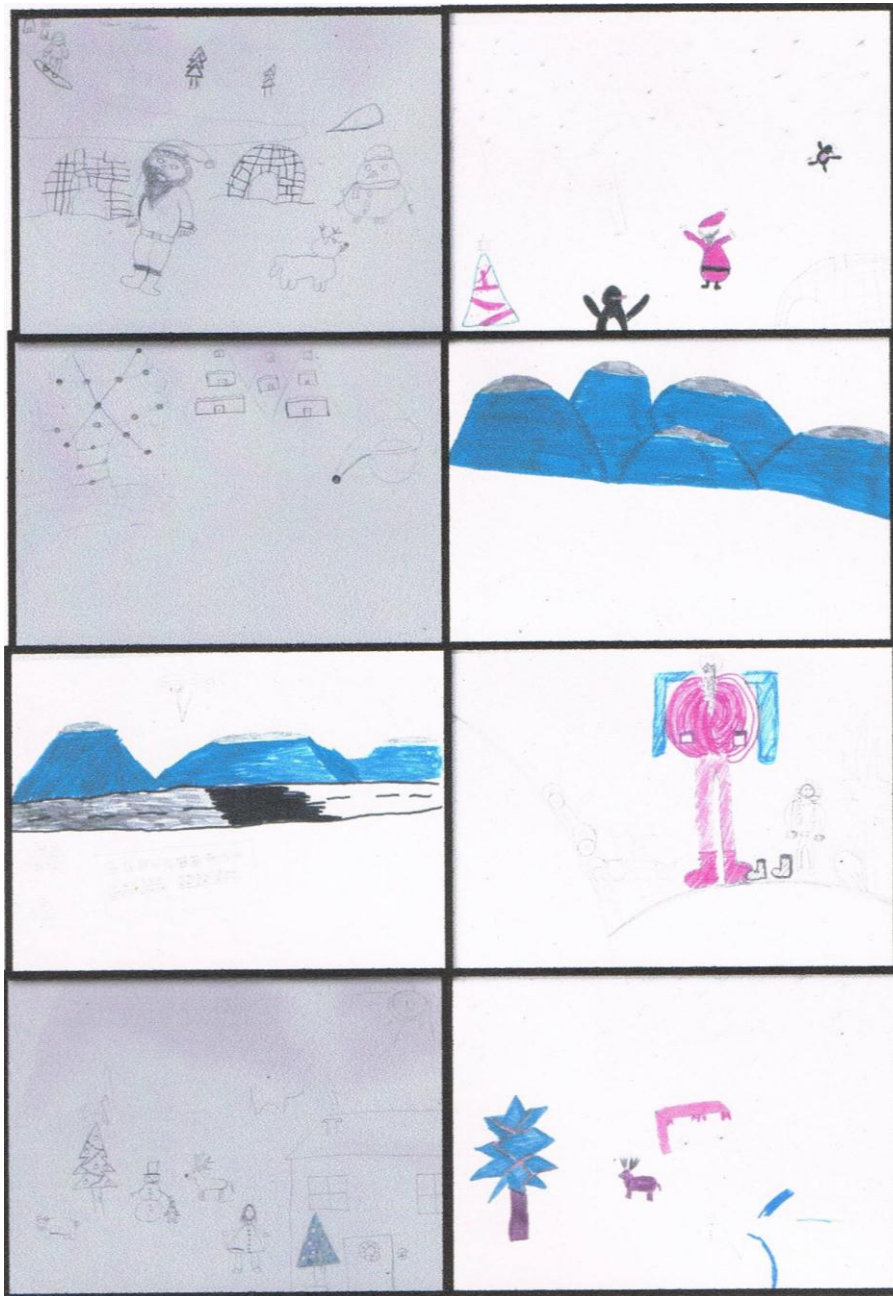


Fig. 48 Registos gráficos da primeira sessão

Registos Gráficos da 9ª Sessão

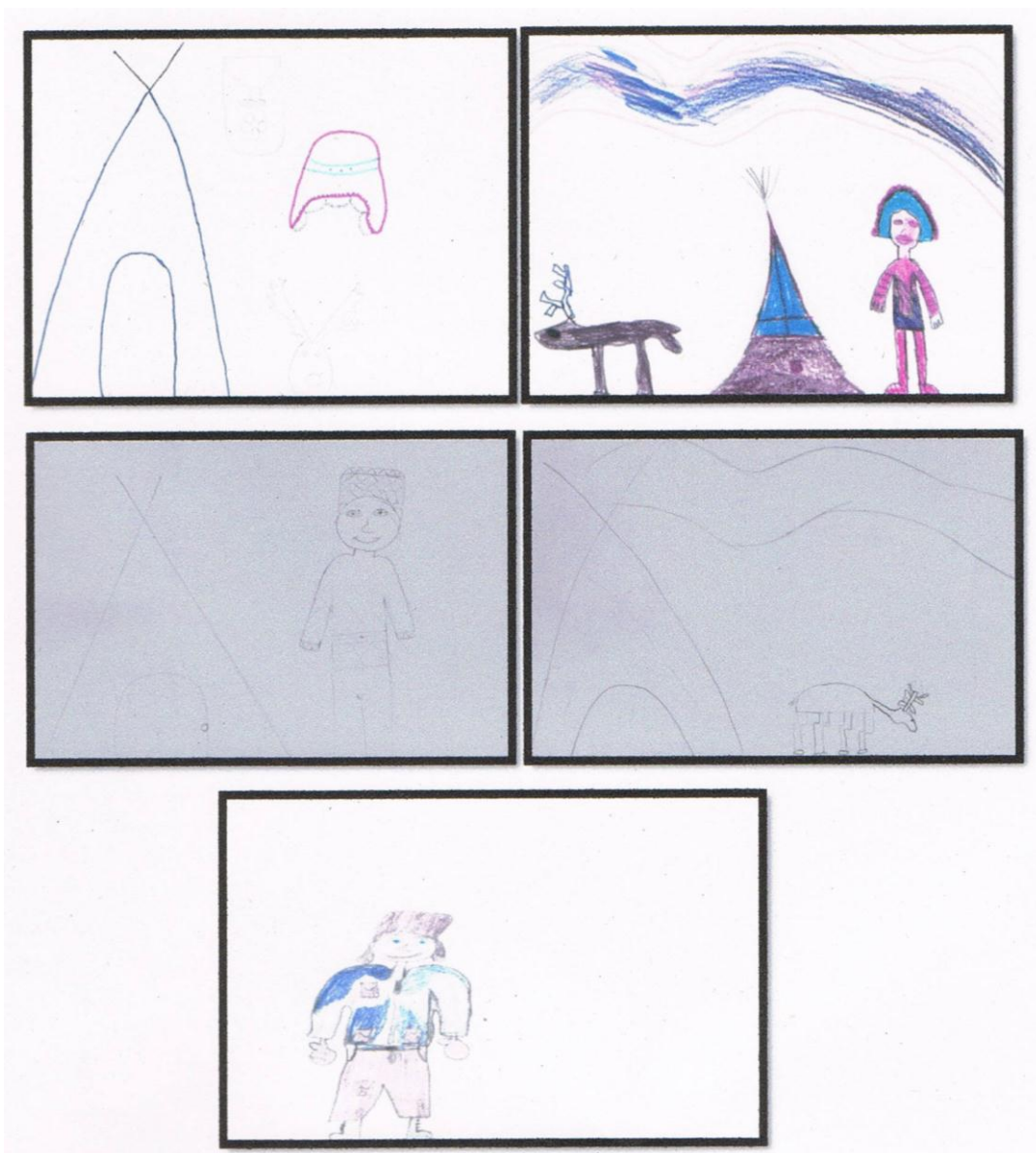


Fig. 49 Registos Gráficos da Última sessão

Estudos Cromáticos



Fig. 50 Estudos Cromáticos

Exemplos de Bolsas e Bolsas feitas pelos alunos



Fig. 51, 52& 53- Bolsas *sisnalaukku* feitas pela investigadora (imitações)

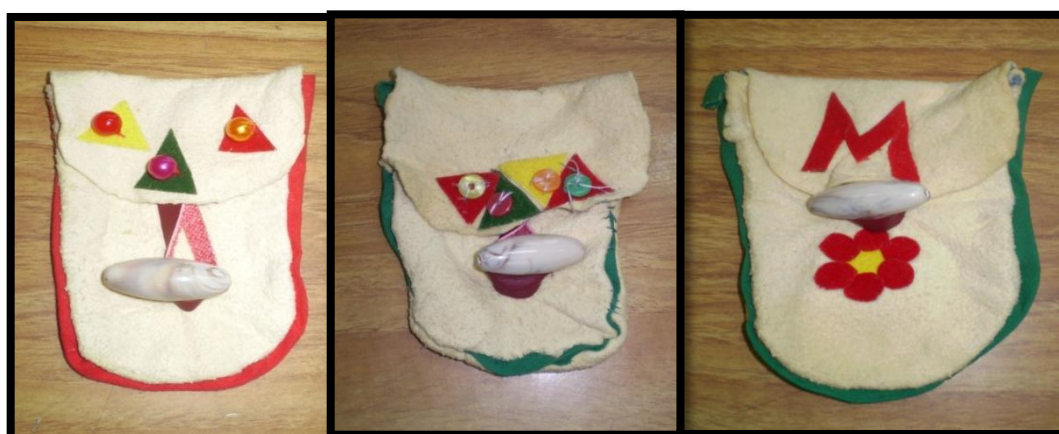


Fig. 54, 55, 56, 57, 58, 59 & 60 Bolsas *sisnalaukku* feitas pelos alunos

