

MATÉRIA-PRIMA

**Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário**

Vol. 7 (2), maio-agosto 2019, quadrimestral
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829
CIEBA—FBAUL



O número 17 da série de revistas Matéria-Prima permite interrogar as contradições em que a Educação Artística se pode localizar: entre uma utilidade técnica ou uma ambição transformadora, de cidadania e de sustentabilidade. Sobre estes desafios são apresentados 16 contributos, de diferentes autores, que permitem recentrar os debates, num ano charneira como 2019 se está a manifestar, em termos de sensibilização e urgência ambiental.

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 7, número 2, maio-agosto 2019,
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829

Revista internacional com comissão científica
e revisão por pares (sistema *double blind review*)

Faculdade de Belas-Artes da Universidade
de Lisboa & Centro de Investigação
e de Estudos em Belas-Artes

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 7, número 2, maio-agosto 2019,
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829
Ver arquivo em > <http://materiaprima.fba.ul.pt>

Revista internacional com comissão científica
e revisão por pares (sistema *double blind review*)

Faculdade de Belas-Artes da Universidade
de Lisboa & Centro de Investigação
e de Estudos em Belas-Artes

**Revista indexada nas seguintes
plataformas científicas:**

- QUALIS 2019: A3
- Latindex (catálogo) >
<http://www.latindex.unam.mx>
- DOAJ / Directory of Open Access Journals
> <http://www.doaj.org>
- EBSCO host > <http://www.ebscohost.com>
- Academic Onefile >
[http://latinoamerica.cengage.com/rs/
academic-onefile](http://latinoamerica.cengage.com/rs/academic-onefile)
- CiteFactor, Directory Indexing of International
Research Journals > <http://www.citefactor.org>
- GALE Cengage Learning — Informe Académico
> <http://www.cengage.com>
- MIAR (Matriz de información para la evaluación
de revistas) > <http://miar.ub.edu>
- Open Academic Journals Index
> <http://www.oaji.net>
- SHERPA / RoMEO > <http://www.sherpa.ac.uk>
- SIS, Scientific Indexing Services >
<http://sindex.org/>
- CNEN / Centro de Informações Nucleares,
Portal do Conhecimento Nuclear LIVRE!
> [http://portalnuclear.cnen.gov.br/livre/
inicial.asp](http://portalnuclear.cnen.gov.br/livre/
inicial.asp)
- ROAD Directory of Open Access Scholarly
Resources > <http://road.issn.org/en>

Periodicidade: quadrimestral
Revisão de submissões: arbitragem duplamente
cega por Pares Académicos
Direção: João Paulo Queiroz
Divulgação: Isabel Nunes
Logística: Lurdes Santos, Conceição Reis, Rosa Loures
Gestão financeira: Isabel Vieira, Carla Soeiro
Propriedade e serviços administrativos:
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de
Lisboa / Centro de Investigação e de Estudos
em Belas-Artes — Largo da Academia Nacional
de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
T +351 213 252 108 / F +351 213 470 689
Crédito da capa: Do artigo de Ricardo Guerreiro
de Campos
Projeto gráfico: Tomás Gouveia
Paginação: Tomás Gouveia
Depósito legal: 361793/13
ISSN (suporte papel): 2182-9756
ISSN (suporte eletrónico): 2182-9829



Aquisição de exemplares, assinaturas e permutas:

Revista Matéria-Prima

Faculdade de Belas-Artes da Universidade
de Lisboa / Centro de Investigação e de Estudos
em Belas-Artes — Largo da Academia Nacional
de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
T +351 213 252 108 / F +351 213 470 689
Mail: congressomateriaprima@gmail.com

Conselho Editorial / Pares Académicos

Pares académicos internos:

ANA SOUSA

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

ANA PAULA CAETANO

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

ANA PAZ

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

ANTÓNIO TRINDADE

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

ARTUR RAMOS

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

HELENA CABELEIRA

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

HELENA BARRANHA

Universidade de Lisboa, Instituto Superior Técnico, Portugal.

ELISABETE OLIVEIRA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Portugal.

ILÍDIO SALTEIRO

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

JOÃO PAULO QUEIROZ

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

JOÃO CASTRO SILVA

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

JORGE RAMOS DO Ó

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

LUÍS JORGE GONÇALVES

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

MARGARIDA CALADO

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

MARTA ORNELAS

Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes da Universidade de Lisboa (CIEBA), Portugal.

SARA BAHIA

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

Pares académicos externos:

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina, Pernambuco, Brasil.

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil.

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA

Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.

ANALICE DUTRA PILLAR

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

BELIDSON DIAS

Universidade de Brasília (UNB), Brasil.

CATARINA MARTINS

Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (FBAUP), Portugal.

CHRISTINA RIZZI

Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

CONSUELO ALCIONI BORBA

DUARTE SCHLICHTA

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil.

ERINALDO ALVES NASCIMENTO
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil.

FERNANDO MIRANDA
Universidad de la República, Instituto Escuela
Nacional de Bellas Artes (UdeLaR), Uruguai.

FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade
de Educação, Brasil)

IRENE TOURINHO
Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil.

ISABELA NASCIMENTO FRADE
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
(UERJ), Brasil.

JOCIELE LAMPERT
Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC), Brasil.

JOSÉ CARLOS DE PAIVA
Faculdade de Belas-Artes da Universidade
do Porto (FBAUP), Portugal.

LEONARDO CHARRÉU
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Lisboa, Portugal.

LÚCIA PIMENTEL
Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG), Brasil.

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul (UFRGS), Brasil.

MARÍA ACASO LÓPEZ-BOSCH
Universidad Complutense de Madrid
(UCM), Espanha.

MARIA CRISTINA DA ROSA
Fundação Universidade do Estado de Santa
Catarina (UDESC), Brasil.

MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS
Universidad de Santiago de Compostela,
Espanha.

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM), Brasil.

MARTA DANTAS
Universidade Estadual de Londrina, Paraná
(UEL), Brasil.

MIRIAN CELESTE MARTINS
Universidade Presbiteriana Mackenzie
(São Paulo), Brasil.

PALOMA CABELLO PÉREZ
Universidad de Vigo, Espanha.

REJANE COUTINHO
Universidade Estadual Paulista
(UNESP, Campus São Paulo), Brasil.

RICARD HUERTA
Universitat de València, Espanha

RICARDO MARÍN VIADEL
Facultad de Bellas Artes, Universidad de
Granada, Espanha.

RONALDO OLIVEIRA
Universidade Estadual de Londrina,
Paraná (UEL), Brasil.

SANDRA PALHARES
Universidade do Minho, Instituto de Educação.

TERESA DE EÇA
i2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design
e Sociedade (FBAUP), Portugal.

TIAGO ASSIS
Faculdade de Belas-Artes da Universidade
do Porto (FBAUP), Portugal.

UMBELINA BARRETO
Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (IA-UFRGS), Brasil.

Índice	Index	
1. Editorial	1. Editorial	12-17
Arte e viagem: haverá filosofia num cacilheiro? JOÃO PAULO QUEIROZ	Art and journey: Is there philosophy on a ferry? JOÃO PAULO QUEIROZ	12-17
2. Artigos originais	2. Original articles	20-221
Las letras del alfabeto como imaginario visual inclusivo en la formación de docentes en Educación Primaria RICARD HUERTA	Letters of the Alphabet as Inclusive Visual Imagery in Teacher Training for Primary School RICARD HUERTA	20-40
Reverberações e [re]invenções da paisagem em GUIGNARD: olhares, impressões e vertigens sobre OURO PRETO no Colégio Pedro II ALEXANDRE H. M. GUIMARÃES	Reverberations and [re] inventions of the landscape in GUIGNARD: looks, impressions and vertigo of Ouro Preto in Colégio Pedro II ALEXANDRE H. M. GUIMARÃES	41-54
Competências Transversais do Ensino Artístico para os Jovens do Século XXI: investigação-ação numa turma de 7º ano VIVIANA CARVALHO & ELSA PEREIRA	Transversal competencies in the teaching of Visual Arts for (young) students of the 21st Century: An experimental study with a 7th grade class was used as an experimental class VIVIANA CARVALHO & ELSA PEREIRA	55-67
Coaching didático-artístico: projeto piloto educação continuada de professores primários ANA-VANESSA LUCENA	Didactic-artistic coaching: pilot project on of continuous training elementary school teachers ANA-VANESSA LUCENA	68-84
O Cérebro e o Mar: Criação de infografias com crianças do 3º ano do EB relevando a importância da educação para a ciência e da educação pela arte no processo educativo TERESA FREDERICA VALSASSINA HEITOR, MARIA DE JESUS FERREIRA & RITA COELHO	The brain and the sea: creating Infographics with children of the 3rd year: Emphasizing the importance of Education for science and Education by Art in the Educational process TERESA FREDERICA VALSASSINA HEITOR, MARIA DE JESUS FERREIRA & RITA COELHO	85-95

<p>Perspetivas cruzadas sobre a prática da pintura: transdisciplinaridade em contexto de educação artística TERESA MATOS PEREIRA & JOANA ISABEL GAUDÊNCIO MATOS</p>	<p><i>Cross perspectives on the practice of painting: transdisciplinarity in the context of artistic education</i> TERESA MATOS PEREIRA & JOANA ISABEL GAUDÊNCIO MATOS</p>	<p>96-109</p>
<p>Corpo-Arquivo ou a infância como obra RICARDO GUERREIRO CAMPOS</p>	<p><i>Body-Archive or childhood as a creation work</i> RICARDO GUERREIRO CAMPOS</p>	<p>110-120</p>
<p>O eros pedagógico e a educação em artes visuais: apontamentos em filosofia da educação TAUANA MACEDO DE BRITTO PEREIRA E PARREIRAS & MARIA DEL ROSARIO TATIANA FERNANDÉZ MÉNDEZ</p>	<p><i>The pedagogical eros and the education in the visual arts: notes in the philosophy of education</i> TAUANA MACEDO DE BRITTO PEREIRA E PARREIRAS & MARIA DEL ROSARIO TATIANA FERNANDÉZ MÉNDEZ</p>	<p>121-128</p>
<p>A Melhor Oferta de Paz: Leilão Beneficente de trabalho dos alunos RUTH BLAUD POMAR</p>	<p><i>The Best Peace Offer</i> RUTH BLAUD POMAR</p>	<p>129-139</p>
<p>Contação de histórias em jogo: dados poéticos como potência SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA & MIRIAN CELESTE MRTINS</p>	<p><i>Storytelling at stake: poetic data as power</i> SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA & MIRIAN CELESTE MRTINS</p>	<p>140-148</p>
<p>A apropriação como ferramenta para a utilização da obra de arte na sala de aula JOÃO BERNARDO DE OLIVEIRA NETO & MARIA CONSTANÇA VASCONCELOS</p>	<p><i>Appropriation: a tool to use the work of art in class</i> JOÃO BERNARDO DE OLIVEIRA NETO & MARIA CONSTANÇA VASCONCELOS</p>	<p>149-161</p>
<p>A compreensão e representação do espaço em crianças do 1.º ano INÊS DOS SANTOS RUFINO</p>	<p><i>Space comprehension and representation in 1st grade children</i> INÊS DOS SANTOS RUFINO</p>	<p>162-173</p>
<p>Arte na escola: a experiência estética como caminho educativo LISIE DE LUCCA</p>	<p><i>Art in schools: the aesthetic experience as an educational path</i> LISIE DE LUCCA</p>	<p>174-180</p>

Prosumidores: produção e consumo de conteúdos artísticos e sua integração na dinâmica disciplinar por alunos de História da Cultura e as Artes LEONARDO CHARRÉU & MARIA LUÍSA LUÍS DUARTE	<i>Prosumers: production and consumption of artistic content and its integration in the disciplinary dynamics by students of History of Culture and Arts</i> LEONARDO CHARRÉU & MARIA LUÍSA LUÍS DUARTE	181-193
O perfil e o crânio: um contributo para o retrato ARTUR RAMOS	<i>The profile and the skull: a contribution to the portrait</i> ARTUR RAMOS	194-206
Desenho, pintura, gesto, som, forma e cor: a Arte como motivação e processo para o desenvolvimento de capacidades CLÁUDIA MATOS PEREIRA & LUIS JORGE GONÇALVES	<i>Drawing, painting, gesture, sound, shape and color: Art as motivation and process for the development of capacities</i> CLÁUDIA MATOS PEREIRA & LUIS JORGE GONÇALVES	207-221
3. Desafios da matéria-prima	<i>3. The challenge of the raw material</i>	224-243
Ética da revista	<i>Journal ethics</i>	224-225
Instruções aos autores	<i>Instructions to authors</i>	226-229
Manual de estilo	<i>Style guide</i>	230-235
Notas biográficas: conselho editorial / pares académicos	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	236-248
Chamada de trabalhos: IX Congresso Internacional Matéria-Prima	<i>Call for papers: 9th Matéria-Prima International Congress</i>	249-250
Ficha de assinatura	<i>Subscription notice</i>	251

1. Editorial

Editorial

Arte e viagem: haverá filosofia num cacilheiro?

*Art and journey:
Is there philosophy on a ferry?*

Editorial

JOÃO PAULO QUEIROZ*

*Portugal, coordenador da revista *Matéria-Prima*.

AFLIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIE-BA). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058, Lisboa, Portugal. E-mail: j.queiroz@belasartes.ulisboa.pt

Resumo: O número 17 da série de revistas *Matéria-prima* permite interrogar as contradições em que a Educação Artística se pode localizar: entre uma utilidade técnica ou uma ambição transformadora, de cidadania e de sustentabilidade. Sobre estes desafios são apresentados 16 contributos, de diferentes autores, que permitem recentrar os debates, num ano charneira como 2019 se está a manifestar, em termos de sensibilização e urgência ambiental.

Palavras-chave: Educação Artística / Sensibilização / Sustentabilidade / Ambiente.

Abstract: *The issue number 17 of the series of *Matéria-Prima* journal allows us to question the contradictions in which Artistic Education can be located: between a technical utility or a transformative ambition of citizenship and sustainability. About these challenges, 16 contributions are presented, from different authors, which allow us to refocus the debates, in a pivotal year as 2019 is manifesting itself, in terms of awareness and environmental urgency.*

Keywords: *Art Education / Awareness / Sustainability / Environment.*

1. Educação Artística: coisa pequena?

A educação artística pode ser encarada como um mundo, ou como um torrão de terra, dependendo se a consideramos uma utilidade ocupacional momentânea, ou se a consideramos dentro de uma perspectiva humanista e transformadora da sociedade. O dilema, se existe, talvez se possa estabelecer deste modo resumido e simples. Em termos metafóricos, é claro que há muito a fazer no instante da circunstância, na oportunidade plástica da operatividade. O pretexto da pequena tarefa é sempre uma ocasião de alavancagem de interesse, de criação de pequenas satisfações imediatas, que podem contribuir para um posicionamento mais ou menos sensível. Mas é verdade que sem uma perspectiva alargada, global, sobre o modo como a arte pode transformar a sociedade, através da criatividade, da crítica, da implicação, da motivação, da sensibilidade, da emoção, do amor ao que é mais humano e mais amigo.

2. Arte, e muita pressa

A educação artística pode estar, porém, em sofrimento crítico. Quando as perspectivas políticas pedem do ensino soluções, e não perguntas, quando o circuito económico exige qualificação técnica, em vez de cidadania, as expectativas sobre a arte são diminuídas da parte da percepção pública - ou pelo menos da parte da percepção política. O trauma é então um pretexto, e a metáfora do quintal, usada por Almeida Garrett, nas *Viagens na Minha Terra* (Queiroz, 2019), parece atualizar-se: em vez de, a partir de Lisboa, se atravessar o mundo, agora vai-se até à outra margem, e com muita pressa. Haverá filosofia num cacilheiro?

3. 'Ah, conheço-o: é o Esteves sem metafísica.'

Há, certamente filosofia num cacilheiro, como também há metafísica na tabacaria de Álvaro de Campos. As oportunidades são certamente diferentes daquela outra que alimentou as peregrinações e as viagens grandes e sem pressa nenhuma. Entre uma e outra há um trabalho de educação a fazer, e é verdade que é um trabalho desafiante, como, por exemplo, Bia de Medeiros tem exemplificado nos seus inquietos 'corpos informáticos' (Pinheiro & Esteves, 2019). Como os artistas aqui e ali conseguem provocar inquietude, através da interpeção da poesia concreta (Bonani & Almozara, 2019; Paros, 2019) ou através da arte pública, há pouco em crise, e agora em expansão (Silva, 2019).

4. Fazer perguntas

Os artistas são prolixos em colocar perguntas, que perdem, e atravessam décadas de cadernos de apontamentos, como quando além de artistas são também professores (Sabino, 2019), ou como a partir da sua obra se imagina uma

possível apropriação em sala de aula, tanto original como motivadora, condensando grandes perguntas e respostas materializadas e planos de luz e cor, como em Lourdes Castro (Paixão, 2019), ou em Magliani (Salvatori, 2019).

5. Exemplos

O artigo “Las letras del alfabeto como imaginário visual inclusivo en la formación de docentes en Educación Primaria” de Ricard Huerta (Valencia, Espanha) propõe uma abordagem inovadora ao transportar para os recursos educativos a tipografia e a caligrafia urbana e presente em espaços quotidianos. O “passeio alfabético” é eleito como estratégia formativa e motivadora, tanto no campo da formação avançada de professores, como na exploração junto das crianças: os cartazes publicitários, os murais, sendo ao mesmo tempo uma ocasião de interrogação temporal. A caligrafia, há 50 anos, era disciplina de formação obrigatória dos professores e lecionada por professores de desenho. As camadas da história têm um potencial organizador identitário e cultural que cumpre voltar a descobrir, agora um desafio da cultura visual.

Alexandre Henrique Monteiro Guimarães (Rio de Janeiro, Brasil), no artigo “Reverberações e [re]invenções da paisagem em GUIGNARD: olhares, impressões e vertigens sobre OURO PRETO no Colégio Pedro II” propõe às turmas de oitavo ano do ensino fundamental do Campus Engenho Novo do Colégio um olhar [des]enquadrador de Ouro Preto, através do Museu Guignard (1896-1962), inspirando-se em uma das obras, em torno do onirismo de Ouro Preto. A este propósito pode-se recordar o violão e a sua latinidade mediadora, como no caso da milonga (Wolff, 2018).

O artigo “Competências Transversais do Ensino Artístico para os Jovens do Século XXI: investigação-ação numa turma de 7º ano” de Viviana Carvalho & Elsa Pereira (Lisboa, Portugal) apresenta uma revisão sobre a forma como a criatividade, autonomia, o trabalho de grupo e a interdisciplinaridade, podem ser explorados de modo mais eficiente associadas à sala de aula através de alguns exercícios da área artística.

Ana-Vanessa Lucena (Neuchâtel, Suíça), no artigo “Coaching didático-artístico: projeto piloto educação continuada de professores primários” apresenta o seu projeto de educação continuada propondo um sistema de “coaching” para os primeiros anos de ensino das artes visuais na escola primária junto dos jovens professores visando a inovação da prática das disciplinas artísticas.

O artigo “O Cérebro e o Mar: Criação de infografias com crianças do 3º ano do EB relevando a importância da educação para a ciência e da educação pela arte no processo educativo” de Teresa Valsassina Heitor, Maria de Jesus Ferreira

& Rita Coelho (Lisboa, Portugal) compreende a elaboração em sala de aula (3º ano do Ensino Básico) de 6 infografias relacionando a atividade cerebral com o mar. O concurso “Usa o Cérebro” (Fundação Gulbenkian) foi o ponto de partida para o projeto que associou conteúdos da disciplina de Estudo do Meio (módulo: o seu Corpo) com o atelier de Expressão Plástica.

Teresa Matos Pereira & Joana Gaudêncio Matos (Lisboa, Portugal) no artigo “Perspetivas cruzadas sobre a prática da pintura: transdisciplinaridade em contexto de educação artística” apresentam uma proposta desenvolvida com estudantes das licenciaturas de Educação Básica e Artes Visuais da Escola Superior de Educação de Lisboa. Um projeto de pintura, uma composição abstrata, pesquisando os processos criativos e de pesquisa artística baseada na prática.

O artigo “Corpo-Arquivo ou a infância como obra” de Ricardo Guerreiro Campos (Lisboa, Portugal) explora o movimento A/r/tography procurando interrogar o modo como a prática artística e de investigação de um professor interage com a sua prática docente.

Tauana Macedo Pereira e Parreiras & Maria del Rosario Fernández (Brasília, Brasil) no artigo “O eros pedagógico e a educação em artes visuais: apontamentos em filosofia da educação” recupera o mito de Eros como filho da escassez e da abundância, de forma a ilustrar o papel do pedagogo, do mediador, à semelhança de Sócrates, aquele cuja procura incessante conduz o outro sem lhe ser possível terminar, como Dewey mais tarde irá recuperar, nas suas abordagens mais contemporâneas. desafia-se um posicionamento mais humanista e menos aplicado para a Educação Artística.

O artigo “A Melhor Oferta de Paz : Leilão Beneficente de trabalho dos alunos” de Ruth Blaud Pomar (São Paulo, Brasil) procura introduzir os alunos de 8º.ano do Ensino Fundamental do Colégio Presbiteriano Mackenzie (São Paulo) de forma a compreender a dimensão monetária, da arte e do leilão, propondo uma interrogação sobre o seu valor económico e sobre os agentes do mercado.

Simônica da Costa Ferreira & Mirian Celeste Martins, no artigo “Contaçon de histórias em jogo: dados poéticos como potência” apresentam parte de uma pesquisa de doutoramento em andamento. Procuram questionar algumas práticas tradicionais para estimular novas interações e proposições educativas, na formação do professor do curso de Pedagogia.

O artigo “A apropriação como ferramenta para a utilização da obra de arte na sala de aula” de João Bernardo de Oliveira Neto & Maria Constança Vasconcelos (Lisboa, Portugal) exploram vários conteúdos do Programa de Desenho A, 12º ano (Procedimentos e Sintaxe, incluindo as Técnicas e os Modos de Registo para proporem a execução de performances mediante a execução de storyboards e uma metodologia projetual faseada.

Inês dos Santos Rufino (Porto, Portugal) no artigo "A compreensão e representação do espaço em crianças do 1.º ano" empreende a compreensão plástica espacial, os espaços arquitetónicos, como matéria de exploração pedagógica. A pesquisa é feita no âmbito do mestrado em arquitetura, na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, junto dos alunos do 1º ano do ciclo básico, recorrendo a diversas abordagens de formas e de escala.

O artigo "Arte na escola: a experiência estética como caminho educativo" de Lisie De Lucca (São Paulo, Brasil) propõe uma pesquisa qualitativa com recolha de dados por meio de grupo focal e questionário semiestruturado reflectindo sobre as práticas da disciplina de arte no ensino básico e incidindo sobre uma escola particular de ensino fundamental e médio, no Brasil.

Leonardo Charréu & Maria Luísa Luís Duarte (Lisboa, Portugal), no artigo "Prosumidores: produção e consumo de conteúdos artísticos e sua integração na dinâmica disciplinar por alunos de História da Cultura e as Artes" partem de uma investigação de mestrado em curso onde se interrogam os usos que os adolescentes estão a dar aos seus 'smartphones' considerando o contexto, aparentemente adverso à comunicação directa, como uma oportunidade de uso didático e de conteúdos artísticos.

O artigo "O perfil e o crânio: um contributo para o retrato" de Artur Ramos (Lisboa, Portugal) propõe uma exploração didática da representação da cabeça humana, revendo as metodologias contextualizadas pela história e propondo uma atualização informada à representação didática do rosto humano.

Cláudia Matos Pereira & Luis Jorge Gonçalves (Lisboa, Portugal) no artigo "Desenho, pintura, gesto, som, forma e cor: a Arte como motivação e processo para o desenvolvimento de capacidades" apresentam um estudo de caso de recuperação terapêutica de um aluno adulto afetado por problemas muito graves de saúde. Contribui-se com novas perspectivas e abordagens exploratórias para este tipo de desafios visando a integração e a inclusão.

6. No fim, a sobrevivência

Vive-se uma época muito difícil, de desafio global à cidadania - a inclusão, os refugiados, os populismos, os racialismos, a xenofobia - e talvez mais ainda, à própria existência. O ambientalismo já deixou de ser uma ideologia, e passou a ser uma questão de sobrevivência planetária. O ano de 2019 tem vindo manifestar-se um ano charneira na consciência global, e os cépticos estão cada vez ais isolados. Aqui pode-se deitar um olhar renovado aos paisagistas (Fortes, 2019), aqueles que procuravam a verdade no ar livre, e a traziam para junto de uma burguesia abafada.

Referências

- Bonani, André Amarante & Almozara, Paula (2019, janeiro) "Mira Schendel: materialidade viva, transparência do cosmos." *Revista Gama, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8539 e-ISSN 2182-8725. 7(13):89-96
- Fortes, Arlinda Maria Eugénio (2019, janeiro) "'O encanto secreto das coisas e dos seres' na coleção artística de João da Silva." *Revista Gama, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8539 e-ISSN 2182-8725. 7(13):63-69.
- Paixão, Rajaa (2019, janeiro) "Underlining the hidden and the elusive in the art of Lourdes Castro." *Revista Gama, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8539 e-ISSN 2182-8725. 7(13):80-88.
- Paros, Felipe Martins (2019, janeiro) "Seguindo o Meretilha: sobre um poema de Maria do Carmo Ferreira." *Revista Gama, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8539 e-ISSN 2182-8725. 7(13):36-43
- Pinheiro, Luísa & Esteves, Leandro Sales (2019, janeiro) "Corpos informáticos: a obra de Bia Medeiros e suas fricções entre arte e política." *Revista Gama, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8539 e-ISSN 2182-8725. 7(13):29-35.
- Queiroz, João Paulo (2019, janeiro) "Viagem ao Quintal." *Revista Gama, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8539 e-ISSN 2182-8725. 7(13):12-16.
- Sabino, Isabel (2019, janeiro) "Jorge Pinheiro (papéis das aulas): O Pátio da Cobrança das Rendas." *Revista Gama, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8539 e-ISSN 2182-8725. 7(13):97-107.
- Salvatori, Maristela (2019, janeiro) "Idioma-imagem na gravura de Magliani." *Revista Gama, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8539 e-ISSN 2182-8725. 7(13):18-28.
- Silva, Sérgio Vicente Pereira da (2019, janeiro) "Identidade e Narrativa na Escultura Urbana de José Aurélio na Cidade de Almada." *Revista Gama, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8539 e-ISSN 2182-8725. 7(13):53-62
- Wolff, Daniel. (2018). "A milonga gaúcha na gênese do Quinteto para violão e quarteto de cordas, de Fernando Mattos." *Revista :Estúdio*, 9(24), 42-53. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000400004&lng=pt&lng=pt.

2. Artigos originais
Original articles

Las letras del alfabeto como imaginario visual inclusivo en la formación de docentes en Educación Primaria

Letters of the Alphabet as Inclusive Visual Imagery in Teacher Training for Primary School

RICARD HUERTA*

Artigo completo submetido a 9 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Espanha, professor universitário.

AFILIAÇÃO: Universitat de València, Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. Facultat de Magisteri, Universitat de València, Avinguda dels Tarongers, 4, 46022 València, Espanha. E-mail: ricard.huerta@uv.es

Resumen: Este artículo plantea incorporar el alfabeto, las tipografías y las caligrafías al espacio cotidiano de la educación en artes visuales, a través de la formación inicial y continua del profesorado de Primaria. Consideramos de gran relevancia el papel que pueden adquirir las imágenes de los textos en la formación de docentes de Educación Primaria, teniendo en cuenta que se trata de un código verbal del que se desconocen habitualmente sus potenciales visuales.

Palabras clave: arte / educación / caligrafía / formación de docentes / tipografía.

Abstract: *This article proposes to incorporate the alphabet, typography and calligraphy to the daily space of education in visual arts, through the initial and continuous training of primary teachers. We consider very important the role that the images of the texts can acquire in the formation of Primary Education teachers, taking into account that it is a verbal code whose visual potentials are usually unknown.*

Keywords: *art / education / calligraphy / teacher training / typography.*

Introducción

El avance progresivo de la manipulación de teclados en el aprendizaje y los usos de la escritura, así como la actualización de contenidos en los talleres de artes, permiten elaborar nuevos discursos inclusivos para el tratamiento de las letras como signos gráficos, además de conquistar un escenario de innovación para el *lettering* y la enseñanza del diseño. Más allá del habitual manejo de la tipografía por parte de diseñadores profesionales, aquí se reivindica el aprovechamiento educativo de la escritura en tanto que imágenes, a todos los niveles y desde cualquier perspectiva. Las tecnologías digitales generan asimismo un impresionante paisaje de posibilidades gráficas. Se establecen unos mínimos criterios de recuperación de la tradición de los maestros calígrafos y del potencial creativo de las caligrafías personales, así como el uso de este recurso didáctico para educar en diversidad (Huerta, 2017).

Durante el curso 2018-2019 se han desarrollado una serie de acciones en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València en las que varios grupos de alumnado de Grado de la carrera universitaria de Maestro/a especialista en Educación Primaria han venido realizando talleres y ejercicios a partir de propuestas que tienen el alfabeto como punto de partida para llegar a soluciones gráficas de talante cultural, social, educativo y político. Queremos presentar en el congreso *Matéria-Prima* los primeros resultados de estos trabajos, que apuntan también hacia una mayor presencia del diseño en la formación de docentes (Huerta, Alonso-Sanz & Ramon, 2018).

Conscientes de nuestra responsabilidad respecto a la formación de futuros educadores en materia de artes visuales e imagen, planteamos aquí una nueva mirada hacia los entornos impregnados de alfabetos, al tiempo que descubrimos inusuales espacios vinculados al ámbito cultural, un conjunto de geografías aptas para crear escenarios de aprendizaje (Huerta & Alonso-Sanz, 2017). Cada entorno alfabético se nos ofrece repleto de mensajes, de elementos que pueden resultar muy atractivos si los observamos desde perspectivas renovadas, fronterizas, sugerentes, creativas. Las letras que están presentes en el cada entorno educativo constituyen un argumento cultural de primer orden que puede ayudarnos a reinterpretar el tejido patrimonial (Dos Reis, 2016). Gracias a la tipografía los educadores disponen de un poderoso referente gráfico capaz de articular el complejo entramado comunicativo de todas las superficies impregnadas de letras, desde las páginas de una revista hasta las pantallas de los dispositivos móviles.

Se reivindica aquí la práctica estética, y el paseo alfabético como resorte cultural muy adecuado para motivar a nuestro alumnado. Siguiendo la ruta de

las letras encontramos trayectorias que nos conducen al arte, al patrimonio, a la literatura, a la fotografía, y muy especialmente al contexto educativo. La metodología seguida en este trabajo parte de un estudio cualitativo que se encuadra en planteamientos procedentes de los estudios culturales, utilizando un estudio de caso en el que participa el alumnado universitario (Stake, 2005). El resultado responde a las perspectivas iniciales. Los futuros maestros y maestras de Primaria pueden favorecer el conocimiento del artefacto visual llamado alfabeto a través de imágenes realizadas por ellos mismos (Huerta, 2018).

1. Considerando las letras desde su posicionamiento educativo, visual y cultural.

Reconocemos las deficiencias que provoca una ínfima formación en artes visuales entre quienes serán futuros docentes. Los profesionales de la educación artística tenemos la responsabilidad de transmitir valores, referencias y parámetros adecuados para generar entre nuestro alumnado un ambiente de confianza y exigencia, al tiempo que damos información sobre múltiples artefactos visuales (Giroux, 1990). Evidentemente, hemos de tener muy en cuenta las necesidades de nuestro alumnado a la hora de plantear estrategias de aprendizaje. Ciertos aspectos de calado cultural pertenecientes a prácticas cotidianas como son la tipografía, la caligrafía o el diseño de letras, deberían ser mejor valorados por parte de quienes estamos educando en artes visuales. Si conseguimos introducir las letras en las clases de arte, tanto desde la reflexión teórica como en los talleres de creación, estaremos fomentando un nuevo lazo de unión entre la tradición de las artes, las industrias culturales, aspectos del urbanismo, el grafismo informático, y especialmente las TIC (Domínguez, 2019). De este modo podremos acercarnos a ciertos intereses del alumnado, aprovechando tanto los aspectos históricos y patrimoniales como las temáticas más actuales vinculadas a las tecnologías (Rolling, 2017). Esto nos ayuda igualmente a mejorar los criterios de apreciación y observación de algunos productos visuales procedentes de las artes, el diseño, las tecnologías digitales, el urbanismo o los medios de comunicación.

2. El entorno de la ciudad también es un paisaje de letras

Las calles de nuestras ciudades están repletas de documentos gráficos en los que las letras ocupan un lugar destacado, no solamente como texto verbal, sino también como registro gráfico y visual privilegiado (Alonso-Sanz, 2017). Cuando los diseñadores gestionan sus ideas y creaciones, realmente ponen a nuestro alcance sus piezas, que suelen nacer a partir de planteamientos comerciales.



Figura 1 · La ciudad de la Habana, enmarcada en la compleja realidad de Cuba, no dispone de carteles publicitarios de productos de marcas multinacionales, pero sí de vallas con mensajes políticos. Algunos están diseñados con un planteamiento decididamente tipográfico, en este caso con letras en dos colores sobre un fondo monocromo. Fuente: propia.

Figura 2 · Los llamados *no lugares* son espacios fronterizos en los que aspectos como el tiempo o el espacio parecen aletargarse. Los cementerios, auténticos *no lugares*, constituyen un magnífico escaparate tipográfico. En el cementerio de El Verano (Roma) está prohibido hacer fotos. Fuente: propia.

Habitualmente se trata de un modelo de producción en masa (pensemos en la M de McDonalds), objetos en los que fabricantes y creativos defienden sus posturas en forma de diálogo con el supuesto cliente (Careri, 2015). Al ofrecernos estos productos en el espacio público de la calle, dichos artefactos visuales mantienen un flujo comprometido con los usuarios (Benjamin, 2005), que somos los ciudadanos que transitamos por las calles (también cuando vamos en coche, autobús, metro o bicicleta). Carteles, letreros y grafitis configuran un poderoso engranaje tipográfico muy particular del entorno de la ciudad (Huerta, 2008).

Uno de los escenarios más fructíferos en el encuentro urbano con las letras son los carteles publicitarios. Tanto si son fijos como si se trata de *affiches* temporales (papeles pegados en una valla o sobre un muro), los carteles anuncian habitualmente productos y actividades, generando así un modelo de información que enriquece los cambios del paisaje urbano. Incluso en Cuba, un país en el que no se distribuyen carteles publicitarios de productos comerciales, podemos ver carteles oficiales en las calles, pintados a mano, en este caso de signo político o de carácter reivindicativo y social (Huerta, 2015) (Figura 1).

El encuentro con los letreros urbanos propicia una experiencia que podemos comparar con ciertos resortes que se activan en el usuario al visitar un museo (Vidagañ Murgui, 2016). Nuestra idea parte de que el museo no es únicamente un contenedor de piezas, protegido, mitificado, institucionalizado y geográficamente ubicado. Pensamos más bien que es la actitud del visitante la que propicia una experiencia significativa, tanto en el museo como fuera de él (Fontal, 2007). Si trasladamos esta idea de goce reflexivo al ciudadano que recorre la ciudad (la suya, o cualquier otra que visite), entonces eliminamos las barreras que mantienen al museo aislado de ciertas realidades sociológicas, y disponemos de un entorno público, como es la calle de la ciudad, para abastecer las necesidades de aprendizaje de cualquier persona (Said-Valbuena, 2019). Partiendo metodológicamente del análisis que elaboró Colette Dufresne-Tassé al clasificar los estudios que se realizan sobre los visitantes de museos, entendemos que nuestra propuesta estaría ubicada en el apartado 6 de las categorías definidas por la autora canadiense: estudios en los cuales se concibe al visitante a partir del goce y la satisfacción que le proporciona la experiencia (Dufresne-Tassé, 1995:247-8).

Además de concebir la ciudad como un espacio apto para el goce y el aprendizaje, proponemos que el paseante genere su propia catalogación al caminar por la ciudad. Atención a lo que propone Francesco Careri, quien establece una clara vinculación entre el caminar y la historia del arte, no únicamente en las parcelas donde la ciudad enseña sus encantos tradicionales (monumentos, plazas históricas, zonas comerciales), sino sobre todo en los denominados *no*

lugares, espacios ubicados en la frontera, parajes desaliñados, metáforas del abandono social (Careri, 2002) (Figura 2). Animamos al paseante de la ciudad a generar su propio discurso visual a partir de imágenes, de fotografías que realiza la persona interesada por su entorno. Frente a la tradicional imposición del espacio museístico, donde habitualmente se prohíbe hacer fotografías, el escenario urbano se ofrece ante nosotros como un paisaje permisivo, libre de cargas impositivas o restricciones castrantes. La facilidad que generan los dispositivos digitales permite convertir en imágenes aquello que detectamos. Al tiempo que registramos un momento vivido, un territorio descubierto, también decidimos de qué modo lo queremos plasmar, qué composición deseamos, y desde luego qué obviamos o destacamos.

Las prohibiciones forman parte de la iconografía popular. Expresiones como “Prohibido pegar carteles”, “Prohibido pasar”,... son utilizadas en repetidas ocasiones en los muros de nuestras ciudades. Como diseñadores nos fijaríamos en la manera de resolver la composición gráfica de dichos carteles. Pero desde el ámbito educativo podemos ocuparnos de aspectos tan distantes como los derechos de la ciudadanía, los espacios públicos y privados, el encanto que generan, o la información que transmiten (Figura 3).

Estamos muy expuestos al interés por los textos, ya que la tipografía está presente en cada paso que damos: los espacios que frecuentamos contienen textos en las paredes; los objetos que manipulamos contienen textos; y desde luego nos orientamos por los textos en las pantallas que manejamos en el ordenador, el móvil, o la televisión (Mirzoeff, 2006). Cualquiera que pretenda desarrollar algún tipo de trabajo escrito deberá tomar decisiones en lo referido al aspecto y la composición de las letras, ya que el uso del teclado del ordenador nos familiariza constantemente con la utilización de caracteres tipográficos.

A pesar del exceso con que se viene utilizando la tipografía en las pantallas, sorprende averiguar el escaso conocimiento que poseemos del alfabeto como forma cultural (Ramon, 2017). En la mayoría de los casos tampoco es habitual conocer hasta qué punto ha influido la forma de las letras en la historia, especialmente en los últimos cinco siglos, con el progresivo desarrollo de la imprenta y el grabado (Briggs & Burke, 2002), hasta llegar a los teclados y dispositivos móviles como una evolución lógica que ha seguido dicho proceso.

Quienes somos profesionales de la educación artística podemos abordar un planteamiento nuevo de la tipografía como argumento educativo, ya que la esencia fronteriza de la letra tipográfica (entre el lenguaje gráfico y el lenguaje verbal escrito) permite plantear una serie de procesos desde la transversalidad. Creemos que el momento actual propicia un mayor apoyo en el reconocimiento



Figura 3 · Las tradiciones han marcado una convivencia peculiar entre tipografías y caligrafías. Desde instancias populares, en barrios tan reconocibles como La Boca, en Buenos Aires, se nos ofrece un auténtico manjar gráfico. Fuente: propia.

Figura 4 · En temas de letras y signos gráficos es probable que no podamos distinguir entre una pieza interesante o un reclamo banal, ya que no se nos ha preparado al respecto. Algunos artistas han utilizado su gesto caligráfico para crear obras de arte. También en una ciudad como Montevideo encontramos paredes interesantes. Fuente: propia.

de la tipografía como un factor determinante de nuestros procesos de comunicación, sin descartar el potencial ideológico de la faceta estética que envuelve nuestra implicación (Duncum, 2008).

3. El primer paso consiste en formar adecuadamente al profesorado

Tal y como vemos la situación precaria de la educación en artes, y contando con los cambios que se están produciendo en el escenario universitario, con vendría un acercamiento a la letra como elemento visual, accesible del mismo modo que lo puede ser el arte contemporáneo (Laddaga, 2006). El estudio de las letras podría constituir un material transversal, muy en la línea de lo que suele ocurrir en las enseñanzas de las artes visuales en la educación primaria y en secundaria, incluso en la docencia universitaria, incidiendo de manera muy especial en la formación del profesorado (Hernández, 2013). Creemos que el momento clave está en la formación inicial del profesorado, ya que conviene centrar el esfuerzo en un eslabón de la cadena, y éste es, sin duda, el más oportuno (Huerta, Domínguez & Barbosa, 2017).

Recordemos que en todos los planes de estudio oficiales conducentes a obtener el título de maestro, anteriores a 1970 cuando los estudios de magisterio entraron a la universidad, se valoraba decisivamente la pericia del formador a la hora de escribir. Incluso existía una asignatura propia llamada “Caligrafía” que era impartida por profesorado de dibujo. Desde la educación artística gestionamos los diferentes usos y estrategias de las imágenes, lo cual nos capacita para transmitir los valores gráficos de los textos escritos. Incluso en la actualidad, una de las funciones prioritarias de los maestros consiste en enseñar a leer y escribir a los más pequeños.

Si hace unas décadas un profesor de dibujo podía ayudar al futuro docente a conseguir cierta pericia en los materiales de escritura, por coherencia con la realidad actual, una persona que vaya a dedicarse a la educación necesitaría conocer una serie de aspectos esenciales relacionados con la tipografía, y por extensión el diseño gráfico. Teniendo en cuenta la presencia de la tipografía en las TIC, resultaría muy enriquecedor que cada docente conociese la historia y las reglas compositivas de los textos.

Resulta difícil llegar al alumnado de primaria si antes no se ha trabajado correctamente en la formación de formadores (Huerta, 2019). La ligereza con que se abordan habitualmente las temáticas relacionadas con la cultura visual no favorece algo tan deseable como una buena formación humanística de los educadores. Kathy Marzilli apunta hacia ciertos complejos de los propios educadores, que no se consideran especialistas en arte ni tampoco artistas, y que

temen no ser capaces de plantear bien sus clases de arte. La autora sugiere que sean los colegas, el profesorado especialista, los educadores de museos, quienes animen a maestros y profesores a mejorar los usos educativos del aprendizaje de las artes. También las propuestas en el aula pueden favorecer una mayor confianza y acercamiento hacia la práctica artística.

Si bien a la mayoría de los profesionales de la educación les gusta leer y ampliar su capital cultural en muchísimos aspectos, en pocas ocasiones se les permite indagar en la componente visual de las letras y el alfabeto, lo cual no deja de ser grave si tenemos en cuenta que el alfabeto y los números son sus materias primas de comunicación. A los educadores no se les ofrece información sobre letras, caligrafías y tipografías. Aquello que conocen lo adquirieron de forma casual o por curiosidad propia. Pero con esto no hay suficiente, ya que dejamos al arbitrio personal un aspecto esencial de la capacitación visual.

Conviene transmitir a quienes educan nociones imprescindibles para su trabajo: el conocimiento de la historia, la evolución social y cultural, los factores técnicos y también las pautas ideológicas que han marcado los signos de la escritura, para poder así entender mucho mejor el actual uso de las tecnologías de la información. El lugar en el cual debería empezar esta renovación del interés por la tipografía son las aulas universitarias en las que preparamos a los futuros maestros, así como en los cursos de actualización y especialización que se ofrecen a los docentes en ejercicio. También al impartir cursos sobre esta temática a profesorado con experiencia -en clases de actualización y perfeccionamiento- hemos obtenido muy buenos resultados. Comprobamos que se sienten mucho más cómodos y seguros al indagar en aspectos como las letras o las ciudades, ya que se trata de ámbitos conocidos que no causan rechazo o incomodidad.

Las instituciones deberían asumir el reto de formar mejor a los maestros en aquello que les es más propio: el alfabeto, las letras. Más allá de los significados verbales de las palabras, las letras esconden un código gráfico y simbólico que enlaza directamente con nuestro patrimonio cultural (Huerta, 2008). No basta con descifrar el contenido. La presentación de los textos adquiere valor adicional cuando, permite engarzar al resto de las disciplinas. Precisamente los textos científicos son los que necesitan un mejor diseño para clarificar sus enseñanzas gráficamente.

4. Letras que son futuro y que vienen de lejos

El profesorado actual se formó manejando escrituras manuscritas, mientras que actualmente los más pequeños manejan ya el teclado del ordenador o del teléfono móvil incluso antes de tener la suficiente pericia como para escribir con un lápiz o un bolígrafo sobre un papel. En este sentido, la caligrafía va

cediendo el paso a los caracteres tipográfico-informáticos a pasos agigantados. Al futuro profesorado (que en este momento vive una transición de lo analógico a lo digital) se le ha de preparar desde una posición muy permeable a estas cuestiones, que enlazan con otros aspectos laborales y sociológicos (Mirzoeff, 2003).

Conocemos las letras. Pero sabemos poco de ellas. ¿Por qué motivos rige el orden alfabético? ¿Qué países disponen de la letra ñ en su teclado? ¿Cómo se decidió que la figura de las letras estuviese arriba a la izquierda en las teclas del ordenador? ¿Qué ocurre con los teclados de países como Rusia, China, Israel, India o Arabia Saudita, donde usan otros modelos de escritura? Todas estas cuestiones traslucen un auténtico desconocimiento del código que tanto nos sirve para comunicarnos, instrumento visual que la ciudad luce en todos sus rincones. Los profesores de educación artística solemos confiar bastante en nuestra intuición, ya que se nos ha inculcado un espíritu creativo para resolver problemas de índole artística (intuición que escruta Paul Duncum). Para conseguir que este tipo de conocimiento llegue a las aulas hemos de intentar que los futuros docentes se impliquen al respecto.

Kathy Marzilli ha estudiado el grado de aprensión e insatisfacción que sienten buena parte de los maestros ante la enseñanza de las artes. Al tratarse de profesionales de la educación no especializados en artes, la necesidad de tener que impartir materias artísticas les provoca un profundo malestar. La autora revela en su estudio que esta ansiedad de los educadores parte de su supuesta incompetencia en temas de arte. Somos conscientes de la evidencia de los argumentos trazados por Marzilly (2008). En nuestras clases de formación a futuros maestros, hemos comprobado que facilita mucho el acercamiento de los maestros al arte el hecho de introducir la caligrafía y las letras tipográficas como tarea de estudio y apropiación (Figura 4).

Al preguntar a los futuros maestros su vinculación con el arte, Marzilli obtiene por respuesta la frase: “yo no soy un artista, no sé dibujar”. Nosotros gestionamos este problema inicial derivándolo hacia una segunda pregunta: -¿Sabéis escribir? La respuesta del alumnado es rotunda y gratificante: “Sí, claro que sabemos escribir”. A partir de aquí, se suceden los ejercicios en los que el dibujo y las escrituras caminan parejos. Precisamente así se superan los miedos y temores iniciales. Este proceso reclama un planteamiento más generoso a la hora de tratar aspectos de índole cultural tan esenciales como las letras o los signos gráficos. Ello repercute en el conocimiento del grafismo de las letras, redundando en la capacidad de dibujar tanto del alumnado como de sus maestros.

Habida cuenta que existe desencuentro entre los intereses del alumnado y aquello que es transmitido por sus profesores (generaciones distintas,

analógicos y digitales), nos planteamos la posibilidad de utilizar la tipografía como material permeable, elemento gráfico transmisor de múltiples contenidos, apto para generar un acercamiento entre aquello que atrae a los jóvenes y lo que puede aportar cada docente de sus propios conocimientos y experiencias. Las letras permiten reflexionar sobre la ciudad, evaluando aspectos de índole local frente a perspectivas globales, lo cual nos permite una reconsideración crítica de aspectos como la creatividad o las identidades en educación artística.

5. Observar a los educadores ante la propuesta de diseñar un exlibris

Para el presente estudio centramos nuestra atención en la experiencia llevada a cabo con un grupo de alumnado universitario de la asignatura optativa “Propuestas didácticas en educación artística”. Se trata de cien estudiantes (mayoritariamente mujeres), divididos en dos grupos, procedentes de la mención Arte y Humanidades, una especialidad que se imparte en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universitat de València. El alumnado desconoce aspectos básicos de composición gráfica o cuestiones elementales sobre el lenguaje de la imagen (a excepción de seis alumnas que cursaron el Bachillerato Artístico). Se les plantean cinco proyectos, que han de desarrollar a lo largo de un cuatrimestre (el tiempo de que disponen para la materia). Las primeras clases del taller resultan un tanto complejas, ya que los estudiantes no se conocen entre sí, a pesar de estar en tercer curso. Es precisamente en este año cuando refuerzan sus lazos al elegir la especialidad de la mención de Arte y Humanidades. La mayoría no están familiarizados con el conocimiento de las artes visuales. Estas carencias iniciales se evidencian en un cuestionario anónimo que se les pasa el primer día. En dicho cuestionario se comprueba que prácticamente nunca (en los niveles educativos por los que han pasado) se les había hablado de arte y diseño, y mucho menos de tipografía. Desconocen el valor del diseño, y no son conscientes de que todo lo que tienen a su alrededor está diseñado.

Tras un mes de taller, este mismo alumnado presenta los resultados de su primer trabajo. El proyecto titulado “Identidades” consiste en realizar un diseño propio de exlibris, es decir, concretar con un texto mínimo (su nombre) y una imagen (aquello que realmente les gusta) un diseño gráfico en el que se sientan reconocidos (Figura 5). Al principio detectamos mucha inseguridad. Incluso les resulta complicado tener que decidir una imagen representativa de su forma de ser. Posteriormente se proyectan los resultados en una sesión en la que participa todo el grupo.

Observar y describir la propia identidad mediante el diseño de un exlibris conlleva la aceptación de los mensajes gráficos que nos llegan desde todos



Figura 5 · Se prepara inicialmente al alumnado con una serie de sesiones teóricas, para posteriormente pasar al taller de forma que asuman nociones básicas sobre dibujo, arte, y tipografía. Exlibris diseñado por la alumna Miriam Ibáñez Esplugues. Fuente: propia.

Figura 6 · Los animales y las figuras de monstruos imaginarios son uno de los motivos más utilizados por el alumnado para hacer sus diseños. Exlibris diseñado por el alumno Pepe Torres Cañamero. Fuente: propia.

Figura 7 · El uso de las letras como elementos decorativos, o bien simulando ramas o flores, es otra de las constantes. Exlibris diseñado por la alumna Laura Vidal. Fuente: propia.

(Figura 6, Figura 7). En las clases hablamos de diseñadores y de artistas visuales que utilizan textos en sus obras. Desde Xavier Mariscal hasta Patricia Bolinches, explicamos los trabajos de diseñadores gráficos de distintas épocas, y por supuesto actuales. Para analizar los mecanismos del diseño podemos utilizar tanto la reflexión teórica como crear nuestras propias imágenes. De este modo el alumnado desarrolla una nueva lectura sobre el diseño observando con más detenimiento su entorno. Al conocerlo mejor, gestionamos nuestra relación crítica con aquello que nos rodea (Freire, 2015).

Hemos comprobado que nuestros estudiantes han llegado a “redescubrir” su propia identidad cuando participan en esta tarea. Se trata de utilizar las referencias identitarias que ya conocen, pero también hablarles de referencias del mundo del arte, que habitualmente desconocen. Explicamos en clase la obra de artistas actuales y de todos los tiempos que utilizan los textos en su obra, como puedan ser Jenny Holzer, Barbara Kruger, Robert Indiana, Jasper Johns, o Ian Hamilton Finlay. Este acercamiento a la tipografía creativa y el uso de letras desde las artes es una forma de reivindicación del patrimonio (Csikzentmihalyi, 1990). Con estas propuestas generamos procesos en torno al patrimonio cultural desde una dimensión emotiva, sin perder de vista aspectos sociológicos y culturales (Sancho-Gil y Hernández, 2018).

El alumnado coincide en calificar la propuesta como *positiva* o *muy positiva*. Nunca antes habían trabajado con esta metodología. Una alumna reconoce: “me parece un buen método porque así captas mejor la idea del trabajo y no sólo te dedicas a hacerlo”. O bien: “antes me centraba únicamente en lo que quería plasmar, sin darle importancia a aspectos ideológicos o culturales”. En la mayoría de las encuestas se destaca que “me ha ayudado a conocer mejor mi propia identidad” (Irwin & O’Donoghue, 2012).

Al preguntarles sobre la capacidad creativa o comunicativa de la propuesta, una alumna responde: “ahora me parece que soy un poco más artista, intento captar cosas de mí que antes ni tan sólo percibía”. Y también en un sentido más sociológico: “Me llama la atención la cantidad de dibujos bonitos que han realizado mis compañeras”. Un alumno reconoce el descubrimiento: “Nunca antes se me había ocurrido reflexionar con imágenes sobre mi propia identidad”. Una alumna se reencuentra: “He tenido la oportunidad de sacar mi vena artística, que no conocía”. Y otra reconstruye las intenciones: “Al diseñar pretendía transmitir lo que realmente me gusta”.

El cuestionario anónimo, como instrumento de análisis y evaluación de la propuesta, nos ha ayudado a redefinir numerosos aspectos: la relación del alumnado con el grupo de clase, sus vinculaciones personales en relación al



Figura 8 - En algunos casos resulta evidente su pasión por un determinado movimiento artístico, como pueda ser el modernismo, en combinación con el Art Déco. Exlibris diseñado por la alumna Iris Richart García. Fuente: propia.

Figura 9 - Algunos alumnos realizan grafitis como experiencia artística, y trasladan al exlibris esta actividad, utilizando el recurso del bote de spray como argumento visual. Exlibris diseñado por el alumno Víctor Pérez. Fuente: propia.

conjunto, y desde luego su contacto con el arte y con la producción artística. También el cuaderno de clase, a modo de portafolio, en el que cada alumno va anotando sus impresiones, aparecen retratadas las experiencias vividas en la práctica: "En este ejercicio tenía la intención de disfrutar, y así ha sido".

Cuando la experiencia resulta gratificante, los sentimientos de satisfacción afloran: "me ha gustado la libertad creativa que daba el ejercicio". Sin perder de vista los logros técnicos y expresivos: "me ha aportado un mayor conocimiento de las técnicas del dibujo", "me ha despertado el gusanillo y ahora estoy haciendo dibujos". Es importante que el alumnado universitario pueda contar con este tipo de propuestas curriculares (Huerta, 2004). Especialmente quienes no estudian para profesionales del arte o el diseño gráfico (Wexler, 2007).

6. Diseñar letras para elaborar un discurso sobre la propia identidad

Al realizar este ejercicio el alumnado detecta sus posibilidades creativas, pero también comprende que aquello que le caracteriza a nivel personal puede convertirse en un signo de unión con el resto de personas con quienes comparte su vida (Figura 8, Figura 9). Esta acepción de la identidad como lugar de encuentro la define muy bien Kwame Anthony Appiah: *Si queremos vivir juntos en armonía, es fundamental que podamos mantener debates sensatos sobre aquellos asuntos que agitan profundamente nuestras pasiones* (Appiah, 2019: 16). Al trabajar a partir de las formas de las letras recordamos el concepto de artesano que Richard Sennett define como persona que "representa en cada uno de nosotros el deseo de hacer algo bien, concretamente y sin ninguna otra finalidad" (Sennett, 2013: 181). Observar y aprender de quienes hacen bien las cosas significa querer mejorar en las propias tareas e ilusiones. Utilizar las letras como imágenes supone hibridar lenguajes que contienen equilibrios constantes de información visual y códigos verbales (Huerta, 2013).

La investigación en educación artística está tomando nuevos derroteros, al igual que la formación de docentes en artes. A las propuestas de *A/R/Tography* (Irwin & O'Donoghue, 2012) y *Arts-Based Educational Research* (Rolling, 2017) se unen una serie de nuevos paradigmas que transforman y superan el tradicional panorama pedagógico de las artes visuales. La cultura visual supone un paradigma valioso entre quienes elaboramos discursos educativos desde las artes y el diseño. Si las últimas décadas del siglo XX estuvieron marcadas por el *DBAE Discipline-Based Art Education* impulsado por Elliot W. Eisner, donde predominaba el uso de obras de arte de la tradición occidental, con la irrupción de los conceptos de la cultura visual se abre este concepto a todos los artefactos visuales. Podemos redescubrir las posibilidades pedagógicas, artísticas y

culturales de los objetos cotidianos, como el alfabeto. Pero además, introduciendo la tipografía, así como el estudio y el uso de las letras, tenemos la oportunidad de utilizar estos elementos para el acercamiento a realidades educativas como la inclusión o el respeto a la diversidad sexual (Groupe, 1992).

Utilizamos como referente las pedagogías críticas, una forma de trabajo cooperado entre instituciones sociales y sujetos que trabajan con herramientas pedagógicas como materia prima de activismo (Desbordes de la Cultura, 2017). Desde una perspectiva crítica (Carr & Kemmis, 1988), las imágenes se convierten en elementos de uso social con un poder ilimitado. Urge conocer el poder de las imágenes, repensar sus usos y adecuarlas a nuestras necesidades (Benjamin, 2003). Para ello nos apropiamos de la cultura visual, que ha transitado desde la academia a la escuela mediante transformaciones y controversias, utilizando las imágenes cotidianas como elementos centrales, estimulando la creación artística y la apreciación crítica de las artes, aportando un marco epistemológico y metodológico que permite construir modos de narrar experiencias de relación pedagógica.

Necesitamos captar la atención del alumnado a través de propuestas innovadoras y sugerentes, para lo cual manifestamos nuestro deseo de integrar las artes y el diseño en el currículum educativo, teniendo en cuenta que en el ámbito anglosajón no existen diferencias radicalizadas entre artes y diseño, ni tampoco se separan como campos específicos al educar en dichas especialidades. Como profesorado de educación artística podemos elaborar un discurso que aglutine todas las artes visuales, incluyendo el diseño, el cine, los videojuegos, por supuesto las tradicionalmente llamadas bellas artes, y en general todo lo que se refiera a la cultura visual (Even-Zohar, 1990). En ese sentido, las imágenes de las letras nos ofrecen un paisaje revelador de inmensas posibilidades, de modo que las letras del cine posibilitan un contacto directo con los audiovisuales (Huerta, Alonso-Sanz & Ramon, 2019).

Si exigimos una mayor formación en artes para toda la ciudadanía es porque anhelamos una sociedad más justa, más culta, más exigente y más equitativa. Hablar en clase sobre arte y diseño contemporáneo supone que el alumnado asuma estas cuestiones como algo cercano a su realidad. Explicar el trabajo actual de diseñadores y artistas permite conocer igualmente las inquietudes estéticas del alumnado. Conviene ampliar el contacto personal con profesionales que trabajan desde la creación artística, animándoles incluso a visitar nuestras aulas (Figura 10). El diseño y las imágenes invaden nuestras vidas y generan los imaginarios que manejamos. Estamos rodeados de objetos diseñados, por lo que resultaría positivo analizar esta realidad en el aula (Barthes,



Figura 10 · Al finalizar el ejercicio creamos un mural con todos los exlibris diseñados en clase. El hecho de ver sus trabajos en conjunto ratifica la validez de la actividad como trabajo realizado en grupo. Fuente: propia.

1986). Descifrar los mensajes visuales significa estudiarlos desde de su propia realidad, aprovechando las características del entorno para comprender mejor todo lo que nos aportan. Una apropiada formación estética resulta beneficiosa en muchos sentidos, tanto desde el punto de vista del fomento de la creatividad como desde la perspectiva del goce estético.

Las generaciones más jóvenes están hiperconectadas. Sus usos tecnológicos responden a un contacto indiscriminado con imágenes y otros códigos visuales. La brecha social, económica, cultural y educativa que abre la marginación tecnológica provoca un distanciamiento que aumenta entre quienes disponen de dispositivos tecnológicos y quienes no tienen acceso a ellos. Si a este tipo de discriminaciones añadimos la discriminación por motivos de diversidad sexual, de género, de clase, funcional o de religión, entonces se genera una doble marca que impide a muchas personas poder acceder de forma libre y equitativa a los nuevos escenarios tecnológicos. Superar los obstáculos que imprime la desigualdad solamente es posible desde disidencias como la ironía, el escepticismo o la originalidad (Zafra, 2017). Podemos usar la creatividad para combatir la incomprensión social, la desazón legislativa o las injusticias sociales. Para ello utilicemos las imágenes, y en este caso las imágenes del alfabeto, tanto del legado popular como de las tradiciones artísticas de todos los tiempos y culturas.

Conclusiones

La experiencia de la identidad personal, abordada desde su riqueza tipográfica, está emparentada con el goce y el aprendizaje. De forma similar a lo que experimentamos en la visita al museo creando acciones significativas (Hooper-Greenhill, 1994), nuestra actitud al inspeccionar nuestra propia identidad se puede articular en relación a los textos que cubren el entramado urbano. Para conseguir ciudadanos reflexivos y críticos, proponemos un análisis que va de lo personal a lo social como una práctica estética, y la creación de diseños como acción de índole artística (Giroux, 2013).

Las letras, desde la caligrafía hasta la tipografía, deberían considerarse un material gráfico importante, conocido y utilizado por los docentes para educar a los futuros ciudadanos. Para que este interés llegue a las nuevas generaciones, consideramos la formación de educadores como un eslabón decisivo en la cadena formativa. De esta manera, la escritura entendida como dibujo y representación facilita la práctica de actividades artísticas, desde las cuales resulta mucho más fácil acercar al arte al alumnado universitario. Esto lo hemos podido comprobar en base a un estudio cualitativo hecho a un grupo de estudiantes universitarios. Los resultados positivos que ofrece la práctica del diseño para reflexionar sobre la identidad, nos permite repensar nuestro papel social, cultural y educativo.

Hablamos de renovar aspectos de la enseñanza a partir de la utilización del valor artístico y visual del alfabeto. Consideramos que el alfabeto, en su versión gráfica, no está suficientemente aprovechado como recurso educativo. Se puede visitar el alfabeto desde su perspectiva visual, transitarlo, replantearlo y reconstruirlo. En la maraña del aparataje visual que determina el diseño de escrituras, las letras nos sirven como punto de apoyo, piedra angular del redescubrimiento. Los letreros y otras inscripciones nos atraen al tiempo que delimitan una situación geográfica en el espacio. Las TIC contribuyen a la redefinición de lo escrito: pantallas, imágenes, videos, información. Se trata de adecuar la tecnología de la que disponemos a las nuevas necesidades del aprendizaje. Convertimos el alfabeto en un nuevo territorio simbólico. Del mismo modo que los pastores de Laconi, en Cerdeña, todavía hoy denominan a los menhires “*perdas litteradas*”, es decir “piedras de letras”, ya que en ellas se hallan inscritas figuras simbólicas, señales mediante las cuales se escribía el territorio (Careri, 2002: 54), para nosotros también tendrán una fuerte carga simbólica las inscripciones urbanas, tanto si se trata de una humilde señal de tráfico, como si el texto ha llegado a convertirse en escultura pública.

Desde hace unos años se ha incrementado la responsabilidad de los

educadores. Ahora ya se le exige a la escuela que resuelva problemáticas más allá de los márgenes estrictamente educativos, pero es muy probable que en el futuro este tipo de exigencias vaya en aumento. Aunque la escuela no puede hacer frente a tantas expectativas, sí que cabría la posibilidad de mejorar los espacios de relación, tanto entre sus principales participantes (educadores, alumnado), como en su acercamiento a los retos que viene planteando el nuevo siglo (tecnologías, ciudades, identidades emergentes, globalización). En materia de arte pasa por acercarse al arte contemporáneo, y desde aquí transitar hacia el resto de las épocas que nos han legado un patrimonio artístico. Sin salir de esta propuesta, convertir las letras en argumento educativo, dotándolas de carga estética, al tiempo que se desmenuzan sus engranajes formales, simbólicos, políticos y económicos.

Disponemos de un verdadero museo imaginario tejido con las redes del alfabeto. Esta es una invitación al paseo tipográfico, un puente hacia la riqueza persuasiva de la comunicación visual. Desde pequeños nos enseñaron a leer, a escribir, a interpretar los textos. Pero la eficacia de las letras va más allá de su mero significado verbal, y deberíamos estar atentos a las repercusiones creativas que acaban teniendo en el paisaje educativo estas formas legibles que son los letreros.

Referències

- Alonso-Sanz, A. (2017). Repensando tres entornos educativos consolidados. *Artseduca*, 18, 79-99. ISSN: 2254-0709.
- Appiah, K. A. (2019). *Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad*. Barcelona: Taurus. ISBN: 978-84-306-2226-9.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós. ISBN: 97888449322327.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca. ISBN: 968-7943-48-3.
- Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Akal. ISBN: 978-84-460-1901-5.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus. ISBN: 84-306-0479-0.
- Dos Reis, J. (2016). "Fonte tipográfica Clarim Fonética: um tipo de letra ao som da língua portuguesa." In Queiroz, João Paulo (Org.) *Novos lugares para a educação artística: o V Congresso Matéria-Prima*, 395-405. Lisboa: Cieba. ISBN. 978-989-8771-44-5.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes: el andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili. ISBN 9788425225987.
- Careri, F. (2015). *Stalker /Savorengo Ker. Dal campo nomadi alla casa di tutti*. Linaria: Roma. doi: 10.978.88907017/40 ISBN: 9788890701740.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. ISBN: 84-270-1182-2.
- Csikzentmihalyi, M. (1990). *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic encounter*. California: The J. Paul Getty Trust. ISBN: 9780892361564.
- Desbordes de la Cultura (2017). *Desbordar Barcelona. Un relat alternatiu de la cultura a la ciutat*. Barcelona: Pol·len Edicions. ISBN: 9788416828203.
- Domínguez, R. (2019). *Entornos personales de aprendizaje en la formación de docentes de secundaria de la especialidad de Dibujo*. Tesis doctoral. Universitat de València.

- Dufresne-Tassé (1995). "Andragogy (adult education) in the museum: A critical analysis and new formulation", en Hooper-Greenhill, E. (ed.), *Museums, media, message*. New York: Routledge, 245-259. ISBN: 9780415198288.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 49 (2), 122-135. ISSN: 0039-3541.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Theory, *Poetics Today*, 11 (1), 9-26. ISSN 0333-5372
- Fontal, O. (2007) "¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial", en Calaf, Fontal & Valle (coords.) *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*, Gijón, Trea, pp. 27-52. ISBN: 849-7042-2883.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. ISBN: 968-23-2069-0.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. ISBN 9788475095882.
- Giroux, H. (2013). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto, *Truthout*. ISSN: 1853-1318.
- Groupe µ (1992). *Traité du signe visuel: Pour une rhétorique de l'image*. Paris: Seuil. ISBN: 9782020129855.
- Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria, *Visualidades*, 11, 2, 73-91. ISSN: 2317-6784.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors*. Londres: Routledge. ISBN: 0415068576.
- Huerta, R. (2004). "Sangre o tinta. La tipografía como argumento liminar para una educación artística", en *Ponencias Primer Congreso de Tipografía*, València, ADCV, 178-186.
- Huerta, R. (2008). *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. València: PUV. ISBN: 978-84-370-7149-7.
- Huerta, R. (2013). La tipografía en el cine: análisis de cabeceras y créditos de películas como estrategia educativa desde la cultura visual. *Archivo de Arte Valenciano*, 94, 351-366. ISSN: 0211-5808.
- Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: UOC. ISBN: 9788490645840.
- Huerta, R. (2017). *Transeducar. Arte, docencia y derechos lgtb*. Barcelona: Egales. ISBN: 978-84-16491-61-2.
- Huerta, R. (2018). Miradas urbanas del profesorado iberoamericano desde la cultura visual. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 55-76. doi: <https://doi.org/10.111144/Javeriana.m10-21.mup> ISSN: 2027-1174.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC. ISBN: 9788491805526.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2017). *Entornos informales para educar en artes*. València: PUV. ISBN: 978-84-9134-001-0.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (eds.) (2018). *Investigar y educar en diseño*. València: Tirant lo Blanch. ISBN: 9788417203894.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. & Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. València: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R., Domínguez, R. y Barbosa, A. M. (2017). Investigar para educar en diseño y otras urgencias de la educación artística. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 8, 10-23. doi: <https://doi.org/10.7203/eari.8.10790> ISSN: 1695-8403 / e-ISSN: 2254-7592.
- Irwin, R.; O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), 221-236. ISSN: 1476-8062.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. ISBN: 978-84-92857-25-8.
- Marzilli, K. (2008). Attitudes of Preservice General Education Teachers toward Art. *Visual Arts Research*, 34 (1), 53-62. ISSN: 07360770.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro. ISBN 9788449313905.
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality. *Journal of Visual Culture*, 5(1), 53-79. ISSN: 1470-4129.

- Ramon, R. (2017). Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano. *Artseduca*, 18, 30-53. ISSN 2254-0709.
- Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. En Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford, 493-510. ISBN 9781462540389.
- Said-Valbuena, W. (2019) Prefigurar, co-crear, entretrejer. Diseño, creatividad, interculturalidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 111-129. DOI: 10.5209/ARIS.59369 ISSN: 1131-5598.
- Sancho-Gil, J. M.; Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, artíc. 4, 31-01-2018 DOI: 10.6018/red/56/4 ISSN 1578-7680.
- Sennett, R. (2013). *El artesano* (2013) Barcelona: Anagrama. ISBN: 9788433962874.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. ISBN: 9788471124227.
- Vidagañ Murgui, M. (2016). *Museos, mediación cultural y artes visuales: perfiles profesionales del ámbito educativo*. Tesis doctoral. Universitat de València. <http://hdl.handle.net/10550/56166>.
- Wexler, A. (2007). "Museum Culture and the Inequities of Display and Representation", *Visual Arts Research*, 33 (1), 25-33. ISSN: 07360770.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama. ISBN: 978-84-339-6417-5.

Reverberações e [re] invenções da paisagem em GUIGNARD: olhares, impressões e vertigens sobre OURO PRETO no Colégio Pedro II

*Reverberations and [re] inventions of the
landscape in GUIGNARD: looks, impressions and
vertigo of Ouro Preto in Colégio Pedro II*

ALEXANDRE HENRIQUE MONTEIRO GUIMARÃES*

Artigo completo submetido a 10 de abril de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2015

*Brasil, Professor de Artes Visuais.

AFILIAÇÃO: Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, Brasil, departamento de Artes Visuais. Campus São Cristóvão e Campus Engenho Novo, Campo de São Cristóvão, 177, térreo, São Cristóvão, Rio de Janeiro, RJ, CEP:20921-903, Brasil. Campus Engenho Novo, Rua Barão do Bom Retiro, 726, Engenho Novo CEP 20715000 Brasil. E-mail: alexandre.historiadaarte@gmail.com

Resumo: Como compreender a produção artística e arquitetônica do passado colonial luso-brasileiro no âmbito da educação básica e no ensino das artes visuais? De que maneira seria possível percorrer e perceber Ouro Preto esteticamente, sem que os educandos por lá estejam, separados por realidades geográficas distantes, dentro ou fora das Minas Gerais? Como endereçar experiências no terreno educacional em artes às particularidades deste território reconhecido como patrimônio da Humanidade pela UNESCO? O presente texto promove uma relação entre ensino da arte e a vertigem, inspirando-se na pintura de Alberto da Veiga Guignard (1896-1962) e nos trabalhos realizados pelos alunos do Colégio II sobre a lendária Ouro Preto.

Palavras chave: paisagem / Ouro Preto / Guignard / arte colonial brasileira / vertigem.

Abstract: *How can we understand the artistic and architectural productions of Portuguese-Brazilian colonial history while teaching visual arts in the context of basic education? How students who come from distinct realities, inside or outside Minas Gerais, can trespass geographic barriers to perceive Ouro Preto aesthetically? How to link those experiences from the art educational field to the particularities of this territory, worldly famous for being a Humanity's Cultural Heritage by UNESCO? The present text studies the relation between art teaching and vertigo, based on the drawing inspiration of Alberto da Veiga Guignard (1896-1962) and the artworks about this painter by the students of Colégio Pedro II.*

Keywords: *landscape / Ouro Preto / Guignard / Brazilian colonial art / vertigo.*

O que Ouro Preto tem? Tem montanhas e luar; tem burrinhos, pombos brancos/ Nuvens vermelhas pelo ar/ ... Tem a figura risonha/ Do grande pintor Guignard/ Que Deus botou neste mundo/ para Outro Preto pintar
— Cecília Meireles

1. Aprendendo com Guignard a necessidade da vertigem

Não é para o fundo que nos puxa a pintura de Guignard. O que se impõe são essas espessuras incertas, uma espécie de respiração contida que nos envolve em seu moroso vaivém. E como essa cadência permanece irresolvida, resta correr os quadros de alto a baixo, na esperança de encontrar um apoio que possa sustentar formas mais estáveis, que deem direção e alguma ordem às obras. (Naves, 1997:132)

Podemos lidar com a abordagem de conteúdos considerados canônicos no ensino da arte – caso seja uma exigência de ordem curricular – de modo igualmente canônico, entretanto, também podemos promover um ensino da arte onde haja espaço para a *vertigem*. Assim, de modo análogo ou similar a obra de Alberto da Veiga Guignard (Nova Friburgo, Rio de Janeiro, 1896 – Belo Horizonte, Minas Gerais, 1962), podemos buscar a qualidade das “espessuras incertas” (Naves, 1997:132), estimulando-a sempre junto à formação artística dos alunos da educação básica. Defende-se aqui, portanto, uma *pedagogia da vertigem* onde mais

importante do que as certezas que objetivem o alcance de determinado “aprendizado” acerca de saberes enciclopédicos, é oportunizar espaço para as [in]certezas no caminho a ser percorrido pelo olhar provocado/ atravessado pelo mistério perturbador do vaivém de cada obra de arte, descortinando contraditórios ou novas impressões acerca do que se vê. A interlocução com Guignard torna-se oportunamente ilustrativa deste pensamento, pois reforça essa ideia de instabilidade que dominam suas pinturas, em suas igrejinhas que levitam em meio a brumas de uma paisagem irreal, sem “[...] um apoio que possa sustentar formas mais estáveis” (Naves, 1997:132). Acredita-se vir daí a qualidade do que chamamos aqui de [des]ensino da arte. Em outras palavras, uma pedagogia que esteja aberta a leituras independentes, sem a segurança de um chão já construído pelos teóricos da arte e sem o sequestro do arrebatamento dado pelo ordenamento prévio da visão. Ao contrário, interfaceadas pelo devir e pelo inesperado, pelo conhecimento a ser [des]construído da opinião de quem vê determinada manifestação artística ou paisagem dada à visão pela primeira vez. A estranheza, o maravilhamento, a surpresa e a suspensão dos sentidos, portanto, devem nos conduzir no mergulho dessa vertigem, ainda que já tenhamos testemunhado por algumas vezes esse ou aquele fato artístico. Assim, entende-se, sempre haverá a oportunidade de se conhecer pelo [des]conhecido, favorecendo, assim, a instabilidade de um ineditismo interpretativo livre e não propriamente uma pedagogia alicerçada em dogmas e argumentos conclusivos sobre arte.

Ademais, cumpre reforçar, as aulas de arte não deveriam jamais se desobrigar da ficção, se eximindo do olhar poético dos artistas. Afinal a matriz por excelência da arte é o discurso ficcional e, portanto, sempre necessário estimulá-lo. Com efeito, tratar as manifestações artísticas na escola de modo racional como meros fatos históricos, significa logicamente se esvaziar do próprio sentido da arte. Desta maneira, tomar Ouro Preto, por exemplo, pela ficção criada por Guignard, implica em converter a própria experiência pedagógica em arte numa espécie de “pintura” sempre repleta de surpresas, delicadezas e ressignificações. Sublinhada, assim, por camadas destituídas de “focos hierarquizantes” (Naves, 1996:132), reveladas paulatinamente, alcançando, neste mérito, a chance de experimentar o assunto em causa de um modo amplamente vertiginoso. Assim, para provocar a fruição, o entendimento e produção de imagens em sala de aula, parece mais interessante se valer do artifício, da magia e do amor ao ficcional do qual também Anne Cauquelin chama a atenção em seu discurso sobre a *paisagem*. Assim, se ausentar deste papel no exercício docente em artes, representaria enfraquecer ou mesmo sepultar o discurso ficcional, o lado poético dos mundos subjetivados em sala de aula...

A produção de imagens, essa atividade intensa de ficção que nos habita e cuja a extensão e importância desconhecemos, deriva bastante da magia: a realidade do mundo na qual cremos tanto nos é perceptível por meio de um véu de imagens, a ponto de – querendo rasgar esse véu – nós nos encontrarmos muitas vezes confrontados com o vazio. Artifício da imagem necessária para que se assegure a perenidade, para que dure o prazer, a tensão da vida. (Cauquelin, 2007:110)

Assim, complementando o que já fora dito, inversamente às montanhas de conhecimento que sequestram o direito à vertigem na educação estética, deseja-se abrir-se àquilo que é irresolvido, alimentado pelas contribuições que advenham de diversas matrizes, repertórios e questionamentos, fruto da relação entre a arte e quem a vê, sem a instrumentalização que ordene o pensamento a ponto de enclausurá-lo pelos limites de uma moldura – para não se fugir da metáfora da pintura –, mas entregue a sensibilidade frutiva [des]enquadrada de cada momento. Dar espaço, portanto, para que novas conjecturas surjam desta troca de subjetividades, destronando o lugar do excesso de discursos, da poeira assentada em leituras herméticas, derivadas de textos que aprisionam muitas vezes o entendimento sobre determinada obra de arte. O [des]ensino da arte, portanto, pode ser interpretado como um convite a uma sala de aula aberta às surpresas e aos eventuais desvios dos temas abordados. O importante, portanto, neste sentido, é dar espaço, enfim, para outros posicionamentos, oferecendo sempre a polifonia dos “silêncios” de uma obra, para que seja garantido o movimento de ir e vir da própria arte, de modo a nos encorajar em novos saltos à vertigem. Em suma, a arte não deve ser tratada como uma ciência exata, pois, evidentemente, por sua natureza dada à poesia, possui abismos interpretativos de quem se aproxima ou de quem dela deseja se aproximar, fissuras que precisam ser exploradas pedagogicamente, nos termos da obra aberta de Umberto Eco, nas lições do mestre ignorante de Jacques Rancière ou daquilo que Rodrigo Naves definiu como “forma difícil”. Pois sempre, sem exceção, detém um segredo [in]revelado. Certamente, Guignard, também desejou essa vertigem, também nos convida a [des]construirmos Ouro Preto para nos oferecer camadas de um território imaterial, sem a consistência ou solidez das coisas, transcendendo qualquer definição *a priori*...

Vem daí a impressão de imensidade que perpassa boa parte das paisagens de Guignard. Pois como encontrar dimensões num território tão imaterial, que parece pairar além das definições, e que agora é profundidade, instantes depois torna-se puro véu, para logo após transforma-se em garoa fina, que dilui a consistência das coisas. (Naves, 1997:131)

Determinadas obras também, cumpre dizer, de tão icônicas que se tornaram, em sua excessiva exposição, exibidas em diversos veículos de comunicação, acumulando agudo desgaste ao longo do tempo, perderam muito do seu conteúdo irresolvido. Inapelavelmente, ficaram prejudicadas justamente em sua dimensão de vertigem. Por isso, torna-se necessário desestabilizá-las novamente a cada aula de artes, com o diálogo entre outras obras, imagens ou textos, no intuito de devolvê-las ao [des]conforto dos abismos que nos separam daquilo que ainda não foi dito ou observado. Por isso, é preciso [des]aprender sempre em artes, assim como torna-se importante confrontar Ouro Preto com outras retóricas, transcendendo, inclusive, a arte de Antônio Francisco Lisboa e de seus mestres contemporâneos do século dezoito. Muito provavelmente ocorrerá a percepção de novos detalhes, revelando até aspectos ocultos ou não estudados, tornando-a mais instigante a [in]disciplina de artes na escola – escapando da reprodução embrutecedora de planos de aulas repetitivos ou viciados, ou mesmo a própria obediência curricular –, no caso, se entregando ao olhar de quem a reviveu e a experimentou de um modo absolutamente diferente este passado artístico, com outra assinatura poética, permitindo a compreensão de uma Ouro Preto permeada de outras vertigens, na medida em que duvida do mundo de contornos denotativos...

A “escrita” de Guignard sobre Ouro Preto não se estabelece por uma ordenação literal. Bastaria alguns minutos de fruição mergulhando em sua obra, para atestarmos seu caráter ficcional, seu apreço pelo dado irreal, justificando, inclusive, o reconhecimento de suas pinturas como *paisagens imaginárias*, conforme também nos mostram também as palavras de Rodrigo Naves:

Guignard, ao contrário, cria unidades sem mediações, continuidades que ocultam sua costura. Obviamente ele não quer fazer sua pintura retornar à espacialidade da tradição, com suas fronteiras nítidas, delimitadas. [...] Invés de articular espaço e figuras, Guignard tende a enfraquecer seus limites. No caso das montanhas, chega a dissolvê-las. (Naves, 1997:133)

Neste sentido, se por um lado, existe o que pode ser chamado de um ensino da arte cartesiano e embrutecedor, imobilizado por práticas aniquiladoras do exercício de uma fruição mais aberta, torna-se importante considerar, por oposição, as vantagens de um viés impregnado de surpresas, onde a pedagogia empreendida aconteça por [des]caminhamentos, a constituir-se como uma [des]educação em artes, onde a entrada não seria a entrada historicista, guiados pela linearidade da História da Arte, por exemplo, mas intermediado pela preocupação com o poético, com o estranho, com o super-real (Pedrosa, 2004:203). Neste tipo de

abordagem, podemos acolher o ficcional questionado pelos mistérios [in]revelados da própria da arte, renovando os olhares, flutuando e transitando sem pressa entre exterioridades e interioridades. Assim, sobre o período colonial brasileiro e sobre a arquitetura de Ouro Preto, torna-se extremamente rico se valer da visão e da sensibilidade artística de Alberto da Veiga Guignard (1896-1962). Conforme se chama atenção, sua obra torna-se uma excelente metáfora para a vertigem neste exercício de [des]ensino da arte. Assim, poderíamos questionar os fatos artísticos de muitas maneiras, sem a sabotagem ou a interferência de uma agenda pedagógica racionalista. Existiria, portanto, com base nestas reflexões, uma única forma de ver Ouro Preto? Ora, para tal questionamento, oferece-se aqui a obra de Guignard como eloquente resposta. Como, então, se embrenhar nas paisagens dessa cidade histórica, considerada patrimônio da humanidade, sem que os educandos possam estar, visitar ou percorrer seus arredores, becos e vielas? Sem poder avistar suas colinas de diversos mirantes, como são os que transformarão os adros e as praças de Ouro Preto, além de como experimentar esse conhecimento, sem a experiência do corpo? Assim sendo, por que não fazê-la conhecer por quem a percorreu e quem a chamou de “cidade amor inspiração”, estabelecendo espécie de cartografia poética desta localidade justamente pela paisagem de Alberto da Veiga Guignard? Importante observar que os livros didáticos de artes pouco fazem essa relação, mas é perfeitamente possível construir uma via de compreensão que une duas temporalidades distintas, interligando a obra de artistas que se dedicaram em épocas distintas, amar Ouro Preto, seja no passado colonial ou na modernidade.

Entende-se, assim, que o olhar artístico de Guignard pode fornecer dados importantíssimos sobre a compreensão da cidade que afamou Antônio Francisco Lisboa. A paisagem de Ouro Preto, portanto, embora diferente das demais paisagens – o que revela um grau de alteridade natural perante as demais –, não impede que seja [re]visitada, [re]encantada pela obra de Guignard. Entregar-se a vertigem nos termos do que aqui se advoga, significa reconhecer a dimensão de reencantamento da arte, reforçado pela ficção. Por isso, torna-se importante oferecer a arte sobretudo de modo fabular, ativando-se seu lado poético e não apenas a promovendo de modo pragmático, retirando seus abismos, cortando as asas que impeçam voos mais ousados. É sempre urgente uma pitada de sal, o tempero das cores da sensibilidade de Guignard (Figura 1).

Necessária transformação da realidade em imagem e, outra vez, da imagem em realidade: nesse duplo movimento, algo, um sopro é transmitido: a retórica pôs sua pitada de sal. Pois, revirada, a realidade não é mais exatamente a mesma; ela é duplicada, reforçada pela ficção. (Cauquelin, 2007:110)



Figura 1 · Detalhe dos trabalhos sendo realizados pelas alunas do Colégio Pedro II, do Campus Engenho Novo II, reverberando a obra de Guignard.

Figura 2 · Detalhe da Mostra dos trabalhos inspirados na obra de Alberto da Veiga Guignard, expostos em vertigem em 2018 no Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II.



Figura 3 - Detalhe da Mostra dos trabalhos inspirados na obra de Alberto da Veiga Guignard, expostos em 2018 no *Campus Engenho Novo II* do Colégio Pedro II.

Figura 4 - Detalhe da Mostra dos trabalhos inspirados na obra de Alberto da Veiga Guignard, expostos em 2018 no *Campus Engenho Novo II* do Colégio Pedro II.

Trata-se de uma arte [des]territorializada da própria realidade, entregue a uma exterioridade mística, chave importante, inclusive, para o entendimento e [re]descobertas da lendária Minas Gerais. Lembrando que Guignard, é versado e formado em diversos tipos de pintura – retrato, paisagem, natureza-morta, pintura religiosa –, costumando em muitas oportunidades misturar dois gêneros em uma mesma obra, imprimindo e emprestando caráter fantástico à sua produção. Assim, entende-se que respeitar a arte em sala de aula significa [des]respeitá-la em seu sentido canônico, desconfiar das visões já pesadas que a engessam, das abordagens curriculares que a imobilizam, descortinando e fazendo-a vibrar outras possibilidades de compreensão, oferecendo, enfim, outras paisagens, outros cenários pedagógicos em artes que permitam alcançar percursos mais altos em suas potências invisíveis. Assim, romper com as partituras cifradas, tomar a arte em seu sentido imprevisível, parece ser mais vantajoso, caso haja espaço para o despertar desta “música”, tocada pela vertigem do momento presente de uma acontecência vibrada em ritmo improvisado...

O crítico de Arte Teixeira Leite estabelece relação entre as paisagens imaginárias de Guignard com traços da nova objetividade – movimento artístico alemão que “transpõe os limites do real, buscando impregna-los de poesia” (Leite, 1988:240), enquanto que Lélia Coelho Frota reforça esse olhar poético sobre a ‘*cidade amor inspiração*’ de Guignard, nos lembrando da sua brasilidade, tão bem expressa nas obras *Tarde de São João* de 1959, *Noite de São João*, de 1961 e *Paisagem de Minas*, década de 1950. Assim, adquirir uma consciência estética ampliada sobre determinado lugar, reforçada na educação em artes junto a educação básica, também significa oportunizar a evocação da dimensão afetiva e poética, valorizando os saberes artísticos atravessado por outros saberes artísticos. A poesia de Cecília Meireles em homenagem a Guignard nos traz muito desta compreensão, onde a poesia pictórica do famoso artista de Nova Friburgo apaixonado por Ouro Preto adquire este reconhecimento. Intitulada “O que que Ouro Preto tem?”, nos deixou os seguintes versos:

*Tem Montanhas e luar;
 Tem burrinhos, pombos brancos;
 Nuvens vermelhas pelo ar;
 Tem procissões nas ladeiras;
 Com dois sinos a tocar
 Opas de todas as cores
 Anjinhos a caminhar [...]
 E ali, na Rua das Flores, na varandinha do bar,
 Tem a figura risonha
 Do grande Pintor Guignard
 Que Deus botou neste mundo
 Para Ouro Preto pintar
 (Cecília Meireles, O que é que Ouro Preto tem?)*

Assim, a poesia de suas telas com “nuvens vermelhas” nos ajuda a refletir Ouro Preto por meio de uma experiência única, onírica, banhada por uma luz crepuscular que renuncia e [re]anuncia a cidade em outras camadas, em outras aberturas de mundos, da mesma forma como nos convida a [re]pensar a própria arte. Isto é, passar pela educação básica conhecendo os mistérios da arte sem o controle de dogmas, afastando-se da condição de reféns de um entendimento meramente técnico, factual ou historiográfico, permitindo enxergar fatos artísticos de um modo também artístico. No caso tratado, fazendo vibrar novos acordes sobre a beleza *suigeneris* da arquitetura mineira, reativadas pela esfera da imaginação, conforme nos mostra a sensibilidade de Guignard. A antiga Vila Rica, portanto, possui um lado místico que precisa ser [re]apreendido como qualidade de sua materialidade poética. Tratar Ouro Preto passando por Guignard significa, em larga medida, atingir esse lado profundo e insuspeito, tão intrigante como os prodígios insubordinados criados por Aleijadinho, não obstante, [re]distribuídos em paisagens desconcertantes...

Em suas viagens pelas cidades históricas do estado, ia com frequência para Ouro Preto, à que chamava de ‘cidade amor inspiração’ e aparece em diversas de suas obras. Ali passou longas temporadas, sendo constantemente visto com seu cavalete aberto ao público, que o assistia a trabalhar. E é justamente na histórica cidade mineira que fica o Museu Casa Guignard na Rua Conde de Bobadela, 110 — antigamente chamada de Rua Direita. (Museu Casa Guignard. Fonte: www.viajento.com)

A abordagem pedagógica em artes, portanto, apresenta grandes vantagens na vertigem. Cabendo lembrar/alertar sempre que “entregar o ouro” aos alunos, exibindo imagens rotineiramente a cada encontro, dando-lhes respostas prontas ao invés de estimular indagações que lhes instiguem o pensamento, sem perguntar o que estão vendo, sem aguçar e preparar devidamente o olhar para o surgimento de novas leituras e relações com seus respectivos mundos, não parece ser uma boa estratégia. Ao contrário, torna-se necessário todo tipo de provocação que promova o “desconforto” da vertigem. Nesta oportunidade com os alunos do Colégio Pedro II, por exemplo, uma série de perguntas foram feitas em momentos diferentes da apresentação das pinturas de Guignard, como por exemplo: o que perceberam diante desta paisagem? O que estão vendo de estranho? Trata-se de uma paisagem do passado ou do presente? O artista desejou se aproximar ou se afastar da realidade? As respostas foram muitas, entre as quais, pode-se destacar: “As igrejas são pequeninhas e parecem voar”; “Vejo muitas camadas em direção ao céu”; “não vejo chão”; “Ouro Preto parece levitar”; Então, isso é paisagem? Estas e outras respostas dadas em sala de aula,

ajudam, enfim, a envolver os alunos duplamente da arte. A primeira maneira, tratando sobre a arquitetura do período colonial; a segunda, visitando Ouro Preto pelo olhar de Guignard. Misturando essas duas apreensões com o olhar dos próprios alunos significa garantir uma abordagem menos canônica, [des] ancorada das características que são elencadas e transmitidas sem a interface com um tipo de leitura poética sobre a cidade, onde é possível ver livremente. “Tirar o chão”, portanto, tornar-se uma atitude pedagógica fundamental, um [des]caminho a ser considerado na recepção das imagens em sala de aula. Pode-se evidentemente lembrar e remontar Outro Preto de sob o ponto de vista factual, mas isso seria uma aula de história ou de arte? A interface da arte sempre pode ser oferecida caso haja o acolhimento da paisagem como paisagem, enquanto fenômeno artístico. Esse contexto [re]contextualizando e [re] contado pelos pincéis de Guignard, nos convida a todo momento reinaugurar Outro Preto. Guignard é uma espécie de a/r/tógrafo da paisagem de Ouro Preto (Irwin, 2013), acumulando em sua formação de artista muitos jeitos de seu expressar, sendo professor, desenhista, ilustrador, gravador e pesquisador desta cidade. Seus ensinamentos possuem uma reunião de olhares que não podem ser desperdiçados, devendo ser utilizados como instrumentos para o alcance de um ensino da arte que valorize a vertigem...

*Guignard parado no alto do morro
Perlustra a paisagem
A luz dourada atravessa
Sem alarde
A contemplação dos templos
O homem só no adro
apropria-se do cenário
bandeirante das serras
antes buscadas
Montanha tornada linha invisível
Ergue casarios soltos
Nos altos da folha branca
Capelas levitam
Ladeiras sobem ao céu [...]
(Angelo Oswaldo de Araújo Santos, “Em Ouro Preto”)*

2. A vertigem entre o olhar e o fazer artístico

Rodeia Ouro Preto que transforma num presente e sua palheta se enriquece com sienas quentes da terra mineira e doces das montanhas longínquas. (Pedrosa, 1997:204)

Nesta experiência entre o olhar e o fazer artístico, importante chamar atenção para a existência de um lugar que talvez até passe despercebido em meio ao casario, arruamentos e construções épicas de Outro Preto, mas que possui acervo que simplesmente [re]significou o modo se ver qualquer paisagem mineira do período colonial. Uma pequena casa, assentada à histórica Rua Direita, porém devendo ser considerada grande pelo tamanho de guardião de uma trajetória artística de um dos principais capítulos modernismo brasileiro. Sua coleção segue [re]educando nossos olhares em arte. A singela construção dos tempos da antiga Vila Rica dos inconfidentes é, atualmente, um lugar de memória, um museu que não abriga, propriamente, os tesouros deixados pelas mãos hábeis de Aleijadinho, mas responsável por guardar uma “mina de pedras preciosas” feita de camadas e pinceladas de Guignard, cujo valor artístico inestimável, vem atraindo não só a curiosidade de muitos visitantes, mas também novas experiências e reflexões pedagógicas em arte.

Após visitar este museu, pode-se entender esta cidade tão farta de obras de arte de nosso passado colonial, de um jeito menos óbvio ou até turístico, se unindo e se familiarizando com oportunidades que ativem sua ficção. Aconselha-se, portanto, a qualquer visitante que chegasse para conhecer Ouro Preto, passar algumas horas neste pacato e silencioso sobrado, a fim de descobrir outros silêncios deste sítio histórico, guardados a sete chaves neste pequeno espaço, assim como também recomendar aos docentes de artes, uma experiência longa neste “templo”. Logo no térreo, temos os versos de Cecília Meireles, cartas, textos, fotografias e desenhos de Guignard; no andar superior, pinturas notáveis de sua brilhante carreira, onde podemos destacar o grande quadro sobre a cidade, além dos suportes alternativos de sua produção artística. Desta forma, buscar entender Ouro Preto percorrendo outros caminhos, [re]contextualizando o olhar pela poesia pictórica de Guignard, [re]inventando e [re]descobrimo novas paisagens.

Exatamente o que foi proposto às turmas de oitavo ano do ensino fundamental do Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II nos anos de 2017 e de 2018. A orientação foi [des]enquadrar Ouro Preto, literalmente, pelo olhar e oferecendo como suporte alternativo a oportunidade de se criar um violão – inspirando-se em uma das obras encontradas no museu, onde as áreas planas da caixa de ressonância deveriam ‘ressoar’ o entendimento de Ouro Preto pela imensidão das paisagens oníricas de Guignard. Cada dupla de alunos, assim, buscou resolver em aplicação de cores, [re]criando suas próprias paisagens, definindo aos poucos, como poderia ser a sua Ouro Preto: em quantidade ou ausência de montanhas, a localização de cada casario ou igreja flutuantes

ou assentadas, bem como os espaçamentos destas construções, acrescentando-se livremente também a perspectiva aérea, envolvida em brumas e neblinas.

Com efeito, poderíamos nos questionar da seguinte forma: como flutuar, renovados ou se sentir livres perante a arquitetura de Ouro Preto? O que é barroco mineiro senão a própria vertigem? Não obstante, como ativá-la em seus desvios e em sua natureza insubordinada? Como se sabe, trata-se de um abismo em relação ao barroco ibérico e mesmo do Brasil litorâneo, sendo este visivelmente mais obediente e coras matrizes. Importante lembrar que Guignard peregrinava por outro Preto para se inspirar e tornar possível sua abordagem pictórica sobre a cidade. Retratar Ouro Preto em um violão cumpre também o objetivo de [des]enquadramento, se unindo, ao mesmo tempo, a oportunidade de se aproximar de um dos suportes alternativos utilizados pelo artista, conforme acervo encontrado na Casa Guignard em Outro Preto. Cada violão, confeccionado inicialmente a partir de um desenho rebatido em uma folha A3 recebeu diversos formatos diferentes, para justamente enfatizar já no suporte essa relação afetiva com o objeto a ser criado. A diversidade dos tamanhos e formatos distintos, somando-se as imagens elaboradas pelos alunos, emprestada ao violão artesanal, promoveu um ambiente pedagógico de fazer artístico, onde as paisagens [re]inventadas de Ouro Preto, tornaram-se o grande tesouro onde há o encontro de várias subjetividades.

Como na obra de Guignard, este fazer também foi feito em camadas, com muitos estudos e desenhos, soluções e formatos dos violões. O intuito foi convidar os alunos a se fascinarem com Ouro Preto por uma maneira menos denotativa e mais conotativa, mais poética menos enciclopédica, onde as paisagens [re]inventadas passassem a se associar às camadas de vertigem em que os alunos percorressem, segundo seus respectivos interesses. Nestes processos, muitas diferenças chamaram a atenção, nesta aproximação de [re]criação da paisagem guignardiana: alguns começaram pelo desenho livre das montanhas, outros já foram desenhando as igrejazinhas levitando, sem o assentamento, preferindo que estivessem, desde o início livres no ar, outras deixaram por último a montagem dessas igrejas e casarios soltos na paisagem, feita em muitas camadas de tinta.

Assim, acredita-se que um dos caminhos possíveis que nos ajudem a responder tais questões, reside na abordagem deste precioso capítulo da historiografia da arte que une Brasil e Portugal, valorizando a obra de Alberto da Veiga Guignard (1896-1962). Foi pensando justamente nas camadas de tinta e de poesia deixadas pelo festejado pintor que amava Ouro Preto, que os alunos do Colégio Pedro II do Campus Engenho Novo II, puderam se aproximar desta

localidade, elevada à categoria patrimônio da humanidade pela Unesco e à condição de uma *paisagem imaginada*, imersa às nuvens e às vertigens de um Brasil sem chão...

3. [in]conclusões: para não perder as vertigens de vista

Este texto serve àqueles desejosos pela vertigem em artes, de modo a incentivar e ações pedagógicas e reflexões importantes sobre como lidar com a arte na escola, entre as quais: vale à pena seguir o roteiro previsível de uma história da arte inflexível, sem explorar caminhos desviantes? Vale à pena realmente, envernizar o que já está envernizado? Assim, à luz de Guignard, espera-se haver provocado, de algum modo, o pensamento pedagógico em artes, apostando-se neste interesse que marcou a trajetória artística deste ilustre representante da arte brasileira, [re]visitando duas temporalidades: a colonial e aquela reencontrado na sensibilidade da obra pictórica que compõe uma das mais belas e significativas páginas do modernismo brasileiro. Neste sentido, amparando-se no acervo encontrado no Museu Casa Guignard, na crítica especializada de Lélia Colho Frota, Mario Pedrosa e Rodrigo Naves, bem como nos estudos sobre paisagem desenvolvidos por Anne Cauquelin, este artigo buscou mostrar e analisar, o quanto tornou-se proveitoso este [des]caminho, onde soluções estéticas e de procedimentos se tornaram *instrumento* para se ver a terra que consagrou o barroco mineiro. Assim, multiplicada em vários olhares, em práticas semelhantes, Ouro Preto jamais estará morta (Figura 1, Figura 2, e Figura 3, Figura 4).

Referências

- Cauquelin, Anne (2007) *A invenção da paisagem*. São Paulo: Martins Fontes: 110.
- Frota, Lélia Coelho (1998) *Guignard: Arte e Vida*. Rio de Janeiro: Editora Campos Gerais,.
- Leite, José Roberto Teixeira (1998) *Dicionário Crítico da pintura brasileira*. Rio de Janeiro: Artlivre:240.
- Naves, Rodrigo. (2009). *A forma difícil*. São Paulo: Editora Ática.
- Pedrosa, Mário. (2004) *Acadêmicos e Modernos*. São Paulo: Edusp.

Competências Transversais do Ensino Artístico para os Jovens do Século XXI: investigação-ação numa turma de 7º ano

Transversal competencies in the teaching of Visual Arts for (young) students of the 21st Century: An experimental study with a 7th grade class was used as an experimental class

VIVIANA CARVALHO* & ELSA PEREIRA**

Artigo completo submetido a 5 de maio de 2019 e aprovado a 15 maio 2019

*Portugal, Professora de Educação Visual e Arquiteta Paisagista.

AFILIAÇÃO: Externato de São José Restelo, Departamento de Educação Visual. Av. das Descobertas, 27, 1400-091, Lisboa. Portugal. E-mail: vivianacarvalho@esj.edu.pt

**Portugal, Professora de Educação Visual.

AFILIAÇÃO: Externato de São José Restelo, Departamento de Educação Visual. Av. das Descobertas, 27, 1400-091, Lisboa. Portugal. E-mail: elsapereira@esj.edu.pt

Resumo: O artigo diz respeito a um estudo de carácter exploratório, que procura responder à questão de como é que o ensino das artes pode preparar os jovens de hoje para o desenvolvimento de competências para o futuro. A abordagem desenvolvida e a forma como foi levada à prática, permitiram desenvolver nos alunos dimensões como criatividade, interdisciplinaridade, autonomia e trabalho de grupo associadas ao ambiente escolar e à motivação dos docentes.

Palavras chave: Criatividade / interdisciplinaridade / autonomia / trabalho de grupo / ambiente escolar.

Abstract: This article refers to an exploratory study, which aims to answer to how the teaching of Art can prepare today's young students to develop competencies in the future. The approach developed and presented helped students develop skills in creativity, interdisciplinarity, autonomy, and teamwork associated with both school environment and staff motivation.

Keywords: creativity / interdisciplinarity / autonomy / teamwork / school environment.

Introdução

Os professores são diariamente desafiados a tornar as suas aulas mais dinâmicas e ativas sendo, por isso, fundamental que desenvolvam nos alunos a autonomia, curiosidade e criatividade, bem como, ensiná-los a ter um olhar mais crítico em sala de aula e em relação ao mundo.

É importante desenvolver nos alunos capacidades únicas dos seres humanos como valores, pensamento autónomo, trabalho de equipa. Não faz sentido ensinar aos alunos aquilo que as máquinas são capazes de fazer melhor, “*Ensinar a competir com máquinas é uma batalha perdida*” (Ma, 2018).

Através das artes, o aluno aprende a interpretar o mundo em que vive, a conhecer-se, a exprimir-se e a conhecer o próximo, “*The arts are another way of knowing the world — as important as the other disciplines to our society health.*” (Hetland et al., 2007:10).

O presente estudo realizou-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Foi utilizada uma metodologia de investigação-ação, recorrendo-se a estratégias participativas, reflexivas e ativas aplicadas a uma turma do 7º ano do 3º Ciclo, na disciplina de Educação Visual. Os objetivos deste trabalho passam por expor a importância que as artes visuais podem assumir na escola contemporânea e como é que ensino das artes pode desenvolver competências nos jovens de hoje, para melhor os preparar para o futuro.

1. Fatores do ensino das artes que contribuem para o desenvolvimento de competências transversais nos alunos para o futuro

Estima-se que em 2030 cerca de 800 milhões de postos de trabalho tenham sido extintos devido à evolução das novas tecnologias (Ma, 2018). É interessante refletir sobre esta afirmação, na medida em que, como professores, estamos a formar crianças e jovens para uma sociedade criada por seres humanos, mas que parece precisar cada vez menos de nós. O autor afirma ainda que é fundamental mudar o tipo de educação que se pratica nas escolas, pois o que se está a ensinar atualmente é praticamente o mesmo que se ensinava há duzentos anos atrás. Nesta linha de pensamento Eisner cita Chellgren (1996) para justificar a necessidade das artes no novo mundo do trabalho:

Students must be grounded in the basics. Basic reading. Basic math. Basic composition, aren't those the only skills students really need? Everything else is icing on the cake, right? Wrong. Today's students need arts education now more than ever. Yes, they need the basics. But today there are two sets of basics. The first -reading, writing, and

math — is simply the prerequisite for a second, more complex, equally vital collection of higher-level skills required to function well in today's world. These basics include the ability to allocate resources; to work successfully with others; to find, analyze and communicate information; to operate increasingly complex systems of seemingly unrelated parts; and finally, to use technology. The arts provide an unparalleled opportunity to teach these higher-level basics that are increasingly critical, not only to tomorrow's work force, but also today's. (Eisner, 2002:34)

As competências necessárias para o século XXI serão necessariamente diferentes das do século XX. Assim, a determinação das competências a desenvolver nos jovens teve por base algumas aulas de observação bem como aulas lecionadas e uma revisão extensa da literatura relativa ao ensino das artes, tendo-se considerado que a criatividade se assume como um elemento estruturante, a par com a interdisciplinaridade, autonomia, trabalho de grupo e o próprio ambiente escolar e motivação dos professores.

Delors et al (2010:31) afirmam que a educação, ao longo da vida, se deve basear nos pilares aprender a conhecer (adquirir instrumentos da compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a conviver (cooperação com os outros) e aprender a ser (conceito que integra todos).

1.1. A criatividade

O mundo necessita de professores e escolas que inovem o processo de ensino aprendizagem, com estratégias pedagógicas que proporcionem crescimento intelectual e capacidades para formar cidadãos criativos e atuantes na sociedade. A inovação em sala de aula pressupõe novas soluções contra a aprendizagem passiva, pois através de metodologias inovadoras, os alunos aprendem a participar e os professores efetivam o processo de ensino aprendizagem integrando atividades pedagógicas, que motivam os alunos a procurarem conhecimento.

Algumas atitudes do professor que possibilitam o desenvolvimento da criatividade são: ouvir ideias diferentes das suas, encorajar os alunos a realizarem os seus próprios projetos, estimular a colocação de questões, dando aos alunos tempo para pensar e testar hipóteses, estimular a curiosidade, criar um ambiente sem pressões, amigo, seguro, usar a crítica com cautela e procurar descobrir o potencial de cada aluno (Wechsler, 2001).

1.2. Interdisciplinaridade nas artes visuais

Tende-se cada vez mais a valorizar a agilidade e fluidez de pensamentos e atitudes, bem como a sua articulação sendo por isso necessário dotar os jovens de atributos chave para que consigam marcar a diferença. Só assim, será possível ter adultos criativos, disponíveis e dinâmicos e ao mesmo tempo firmes

nos seus posicionamentos e pensamentos. O ensino das artes assume um papel fundamental no desenvolvimento destas competências nos alunos pois, a arte auxilia a integração do homem com o seu universo, "*Wisely used, the arts can play a pivotal role in establishing links with other domains of knowledge.*" (Efland, 2002:164).

1.3. Autonomia dos alunos

Não é fácil trabalhar e desenvolver a autonomia nos alunos, pois geralmente a postura adotada é a de esperar pelo que o professor tem para ensinar, sendo difícil encontrar nos alunos espírito de iniciativa. Conceder autonomia aos alunos permite que o professor transmita conhecimentos, para que os alunos se apropriem deles e elaborem o seu próprio conhecimento. Com isto, o papel do professor não deve ser menosprezado dada a importância de acompanhar de perto o desenvolvimento do aluno, fornecendo os instrumentos necessários para que desenvolva o seu trabalho (Freire, 2012).

1.4. Trabalho de grupo

Trabalhar em grupo, embora difícil, é uma realidade cada vez mais presente e necessária. Ao trabalhar em grupo nas aulas de artes visuais, os alunos desenvolvem competências como: oportunidade de se conhecerem melhor, descobrirem melhores caminhos para o percurso do seu trabalho, tomar decisões em grupo sobre técnicas, cores, artistas, organização do trabalho, troca de conhecimentos e saberes. O trabalho cooperativo também permite aos alunos explorar afinidades, diálogo e resolução de problemas com diferentes colegas e compreender que a participação de cada elemento do grupo é muito importante para o bom desenvolvimento do trabalho.

1.5. O ambiente escolar e motivação dos professores

É no espaço escolar que os alunos passam grande parte do dia, pois o dia a dia agitado dos pais nem sempre lhes permite uma assistência aos filhos como a que desejariam. Aos professores das artes compete criar o ambiente que contribua para todo o processo criativo do aluno, sendo que o ambiente criado pode variar "*the teacher is someone who designs situations that build upon what students value or know*" (Eisner, 2002:47).

O professor não tem só a função de lecionar e avaliar. Desempenha um papel ativo e de grande responsabilidade na deteção e resolução de problemas sociais, sendo para isso fundamental que trabalhe com os seus alunos, e esteja motivado para o fazer.

2. Problemática e metodologia da investigação

A questão de partida foi: como pode o ensino das artes preparar os jovens de hoje para o desenvolvimento de competências para o futuro, tendo-se chegado às seguintes dimensões e sub questões: como pode a criatividade ser estimulada, nas aulas de artes visuais, com o intuito dos alunos conseguirem desenvolver competências para o futuro?; qual a importância para os alunos, de haver ‘diálogo’ entre disciplinas?; como ter em sala de aula alunos capazes de decidir e não ter medo de errar e experimentar as suas ideias?; como é que o trabalho de grupo pode constituir um fator para desenvolver competências nas artes e para o futuro?; como consciencializar os alunos para a importância de se preocuparem com os outros?; como trabalhar na comunidade escolar para a promoção de uma cidadania ativa através das artes?

Os objetivos gerais da investigação foram: determinar, a partir duma revisão de literatura as competências a desenvolver no ensino das artes, consideradas essenciais para o futuro dos jovens; testar na prática o desenvolvimento destas competências; encontrar estratégias específicas que permitam o seu desenvolvimento nas aulas de Educação Visual e perceber como integram os alunos estas competências e as consciencializam.

Tendo em conta a problemática e os objetivos, recorreu-se à investigação-ação, como metodologia que permite a coexistência de um professor investigador e educador, pois “permite a ligação da teoria à prática, corrigindo o desfasamento existente entre saber sobre ensino a um nível teórico e saber como o ensino se processa no contexto real” (Vasconcelos 2018).

3. Prática pedagógica

Foram estruturadas duas unidades didáticas de forma a trabalhar as dimensões por fases, na primeira unidade, ‘Imagem Interpretada’, abrangeu conceitos de ponto, linha, contorno em desenho e texturas, e as dimensões trabalhadas foram a criatividade, sensibilidade, sentido crítico, autonomia, valores e importância do meio. A segunda unidade, ‘Dar Cor a um Poema’, teve por base conceitos adquiridos, associados à dinâmica e movimento, obra de Ana Hatherly, cor, espaço e campo visual e planificação de sólidos e as dimensões trabalhadas foram criatividade, sensibilidade, sentido crítico, autonomia, valores e a importância do meio, trabalho de grupo e interdisciplinaridade com Português e Tecnologias de Informação e Comunicação.

Os trabalhos, foram organizados numa perspetiva de retroação, de modo que cada passo das atividades pudesse ser reforçado pelos conhecimentos, problemas ou questões que cada aluno foi pondo à medida que avançava, em tudo

consequentes com a lógica inerente a um projeto de investigação-ação, em que os próprios pressupostos de apreciação dos resultados e condução da investigação são informados pelo processo à medida que este se vai desenrolando. A análise dos trabalhos nunca foram momentos fechados, procurou-se refletir com os alunos aspetos mais relevantes dos diferentes trabalhos, para que o conhecimento 'circulasse' entre todos (Figura 1). Isto permitiu que, à medida que cada aluno refletia criticamente sobre o seu trabalho e o dos colegas, aderira a determinadas escolhas e as aprofundava, enquanto rejeitava outras

Procurou-se estimular a criatividade dos alunos, encorajando a sua autonomia e motivando-os para o pensamento flexível. Sempre que os alunos levantaram questões ou fizeram sugestões, procurou-se respeitá-las e tê-las em consideração (Figura 2). Os alunos foram motivados para trabalhar com diversos materiais e em diferentes condições, incentivando-os a experimentar e testar ideias, com o intuito de aprenderem a lidar com a frustração, o fracasso e as dificuldades que qualquer trabalho artístico possa apresentar.

3.1. Unidade Didática — 'Imagem Interpretada'

A construção de um trabalho artístico é um processo complexo, difícil e demorado que deve ser dado a conhecer aos alunos, com o intuito de não ser encarado como algo banal (Figura 3).

Nesta unidade foram lançadas duas propostas de trabalho, de forma a ajudar os alunos a compreender que o processo criativo é composto por vários passos conducentes a um resultado final. O contacto com o mundo das artes foi sendo introduzido, de forma a estabelecer relações individualizadas com o trabalho de cada aluno, bem como com obras e artistas considerados relevantes deixando, porém, a cada um a liberdade e o espaço de poder acolher as aprendizagens decorrentes de cada encontro estético proporcionado (Figura 4).

Procurou-se desenvolver um acompanhamento individual (Figura 5), o que contribuiu para que cada aluno interiorizasse o seu trabalho como especial, diferente do dos colegas, sentindo-se com um papel importante no ambiente da turma e perante o próprio professor.

Finalizada a unidade fez-se a autoavaliação e a avaliação dos trabalhos (Figura 6), onde se deu espaço aos alunos para falarem das suas obras. Este foi um esforço que se revelou compensador pois, desenvolveu-se o espírito crítico de cada aluno, que ao falar da sua obra aprende a exprimir-se por palavras, e ao ouvir os colegas aprende a respeitá-los e a conhecê-los.



Figura 1 · Momento de reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos. Fonte: própria.

Figura 2 · Momento de partilha de conhecimentos. Fonte: própria

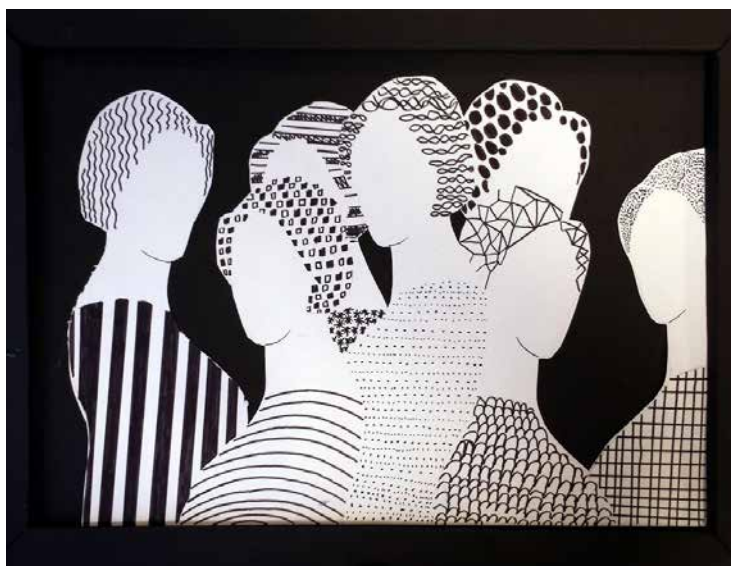


Figura 3 · Aluno a desenvolver trabalho.

Fonte: própria.

Figura 4 · Exemplo de um trabalho desenvolvido por um aluno. Fonte: própria.



Figura 5 · Alunos a trabalhar e a esclarecerem dúvidas que iam surgindo. Fonte: própria.

Figura 6 · Momento de autoavaliação e avaliação dos trabalhos desenvolvidos na primeira unidade didática. Fonte: própria.



Figura 7 · Alunos a trabalhar em grupo.

Fonte: própria.

Figura 8 · Alunos a trabalhar em grupo, partilhando conhecimentos e ajudando-se.

Fonte: própria.

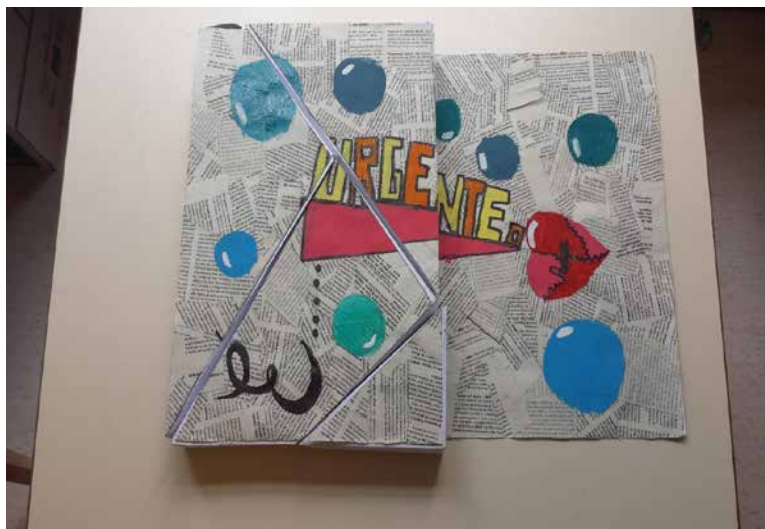


Figura 9 · Exemplo de um trabalho desenvolvido por um aluno. Fonte: própria.

3.2. Unidade didática — ‘Dar cor a um poema’

Nesta unidade a intervenção foi mais direcionada para a turma, continuando o trabalho individual, mas numa atitude de questionamento. Os alunos, para além de mais motivados, foram adquirindo capacidade de dar resposta aos problemas que iam surgindo. Estavam mais disponíveis para experimentar e testar as suas ideias, passando a ter um papel mais ativo no seu trabalho. O dialogar com os alunos, o procurar compreendê-los sem os recriminar, o dar a entender que têm um papel importante no grupo foram condições fundamentais que ajudaram à sua motivação.

Nesta unidade, os alunos, para além de terem de aplicar conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Visual tiveram de os articular com Português e TIC. Considerou-se importante esta articulação de conhecimentos e o trabalho de grupo pois só com esta visão é que poderemos ter cidadãos capazes enfrentar desafios (Figura 7 e Figura 8).

À semelhança do que aconteceu na unidade anterior, procedeu-se à autoavaliação dos trabalhos (Figura 9) e à sua avaliação. Constatou-se que os alunos revelaram maior facilidade em falar sobre os seus trabalhos e em fazer a sua autoavaliação.

Conclusão

Os grandes objetivos do ensino das artes são o desenvolvimento da inteligência visual e da sensibilidade estética. O amplo território das artes plásticas, acolhe possibilidades para a formação integral do indivíduo e disposições de pensamento transversais a outras áreas (Eisner, 2002).

Ao longo dos trabalhos desenvolvidos houve preocupação em estabelecer objetivos e estratégias que permitissem aos alunos desenvolver as suas capacidades intelectuais e criativas. Procuraram-se metodologias ativas, aplicando estratégias que se consideravam mais adequadas às necessidades e interesses dos alunos. A metodologia de investigação-ação, permitiu refletir, rever e ajustar procedimentos e práticas para definição de estratégias em aula, conducentes aos objetivos propostos.

Como estratégias pedagógicas adotadas, apostou-se na organização de aulas diferentes das tradicionais, que embora mais trabalhosas são mais frutíferas, contribuindo para uma maior motivação dos alunos no desenvolvimento de tarefas e ajudando-os a mudar a visão que têm da disciplina e da arte. Para além da transmissão oral de conhecimentos e demonstração audiovisual, foram criados momentos de discussão de ideias e de reflexão sobre os trabalhos em curso e atitudes na construção do saber artístico. A constante abordagem a obras de arte permitiu aos alunos perceber a maneira como os artistas dão forma às ideias e aos sentimentos, aos elementos formais em consonância com os significados e como estes utilizam os materiais e as respetivas técnicas.

As práticas pedagógicas utilizadas permitiram aos alunos o desenvolvimento de capacidades cognitivas, articulação de conhecimentos, maior autonomia no desenvolvimento das suas tarefas, maior capacidade de interação entre os colegas, sentido crítico e uma evolução no entendimento da arte, assim como de manuseamento de materiais e técnicas. Procurou-se que os alunos refletissem sobre os seus trabalhos, sobre decisões tomadas, pontos fortes, pontos fracos e realizações.

Na planificação das unidades didáticas, foi tido em conta a importância da articulação de conhecimentos entre as várias disciplinas e dentro da própria disciplina de Educação Visual. A interdisciplinaridade é uma excelente estratégia para aproximar os alunos do conhecimento global e afastá-los do pensamento fragmentado.

O ensino das artes é fundamental no desenvolvimento de competências como criatividade, autonomia, capacidade de articulação de conhecimentos e trabalho cooperativo, mas para que funcionem, se articulem e passem a fazer parte do desenvolvimento dos jovens de hoje, é importante o meio escolar e a motivação dos seus professores. Ao referir o incremento destas dimensões nos

alunos também se desenvolvem muitas outras como, a capacidade de reflexão, de aprender a ouvir e respeitar o outro, capacidade de autocrítica, aprender a conhecer e interpretar emoções, o conhecimento de si e maior facilidade em resolver problemas.

Referências

- Delors, J. (org). (2010). *Um Tesouro a Descobrir — Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Acedido a 08 de outubro de 2018 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Intererative the visual arts I the curriculum*. New York: Teachers College.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- Freire: (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Hetland, L.; Winner, E.; Veneema, S.; Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Ma, J. (2018). *Jack Ma Says only by changing education can our children compete with machines*. Acedido a 29 de janeiro de 2018 em <https://www.youtube.com/watch?v=tK5AmNHQjC8>
- Vasconcelos, M. C. (2018). *Investigação-ação, um contributo para a melhoria da prática no ensino das artes*.www.seeci.net/cuiciid — Livro de artes. ISBN — 978-84-09-04679-9.
- Wechsler. S. M. A (2001). *A educação criativa: possibilidade para descobertas*. Campinas: Papyrus.

Coaching didático-artístico: projeto piloto educação continuada de professores primários

*Didactic-artistic coaching: pilot project on of
continuous training elementary school teachers*

ANA-VANESSA LUCENA*

Artigo completo submetido a 24 de abril de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Suíça, professora.

AFILIÇÃO: Haute Ecole Pédagogique, BEJUNE. Rue du Ter Aout 32 2300 La Chaux-de-Fonds, Canton: Neuchâtel, Suíça.
E-mail: anavanessa.lucena@hep-bejune.ch

Resumo: Projeto de educação continuada destinado a introduzir um sistema de “coaching” para os primeiros anos de ensino das artes visuais na escola primária com base nas pesquisas em didática de situações reais de ensino. A metodologia consistiu na aplicação pelos neo-professores de sequências de ensino. Os dados coletados durante este projeto piloto foram usados para escrever um relatório de síntese. Os resultados focalizam a renovação da prática das disciplinas artísticas, principalmente na confrontação com os paradigmas existentes.

Palavras chave: educação continuada / situações reais de ensino / gestos dos professores.

Abstract: *Continuing Education project aiming to introduce a “coaching” method during first years of teaching Visual Arts in primary schools using as a base the research in real teaching situation didactics. The methodology consisted, for the neo-teachers, of applying teaching sequences. The collected data during this project were used to write a synthesis. The results focus in renewing the practices of artistic disciplines, mainly by confronting them with existing paradigms.*

Keywords: *continuing education / real teaching situations / teacher’s gestures.*

Introdução

No currículo de ensino primário da HEP-BEJUNE, as disciplinas artísticas sofreram muitas mudanças ao longo da última década. De uma disciplina apresentada a todos os estudantes, hoje ela direciona-se apenas aos estudantes que escolheram Artes como opção. A quantidade de horas de aula foram reduzidas pela metade. Ao mesmo tempo, novos estudos sobre didática artística foram desenvolvidos na Suíça francófona. A concomitância de redução da carga horária de formação e da implantação de novas práticas advindas da pesquisa didática criaram uma lacuna entre a experiência durante os cursos e os estágios dos estudantes. Acrescenta-se a esta situação que o estudante também deve enfrentar escolhas de acordo com os fatores internos de cada escola de estágio e as antigas situações didáticas existentes: a inércia do paradigma expressionista ainda em vigor em nossas escolas, a imposição de atividades em datas comemorativas (Natal, Páscoa ...), salas de aula mais ou menos especializadas, o elevado número de alunos nas classes, etc. Variáveis da vida cotidiana dos professores que o estagiário conhece apenas moderadamente e sobre as quais ele não poderia intervir antes de ter para si mesmo uma classe no fim de seus estudos.

Frequentemente ex-alunos da minha escola de formação de docentes me procuram pedindo conselhos didáticos (situações reais de ensino) para a preparação de suas intervenções de classe. Eles não desejam mais apresentar modelos convencionais “faça você mesmo”, mas pensam que não são suficientemente preparados para experimentar novos métodos. Incapazes de escolher um procedimento de ensino artístico adequado à situação da sua classe. A resistência à experimentação e às contribuições teóricas vividas na formação inicial desaparecem deixando um espaço para novas experiências didático-artísticas.

Para dar sentido às suas práticas e às dos seus alunos (em termos de uma estrutura coerente de conhecimento), eu consegui oferecer aos neo-professores uma formação continuada. Um projeto destinado a introduzir um sistema de “coaching” para os primeiros anos de ensino das artes visuais na escola primária. Esta interpresa de educação continuada faz parte do campo de pesquisa em didática de situações reais de ensino. Seu objetivo geral é proporcionar aos novos professores um espaço de intercâmbio e aperfeiçoamento baseado nas novas contribuições didáticas das disciplinas artísticas, centradas nas relações estabelecidas pelos professores entre os conteúdos de ensino e os objetos culturais de referências artísticas, tudo em relação currículo escolar em vigor (Rickenmann, 2001; Marquez, 2018).

Para fins descritivos, este artigo apresentará uma breve exposição do ensino artístico na Romandia Suíça (Figura 1 e Figura 2), seguido da exposição do



Figura 1 · Forma convencional de exposição de produções artísticas nas escolas na Suíça francófona. Fonte: própria.

Figura 2 · Forma convencional de exposição de produções artísticas nas escolas na Suíça francófona. Fonte: própria.

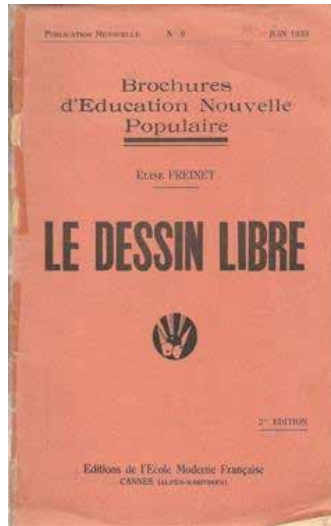
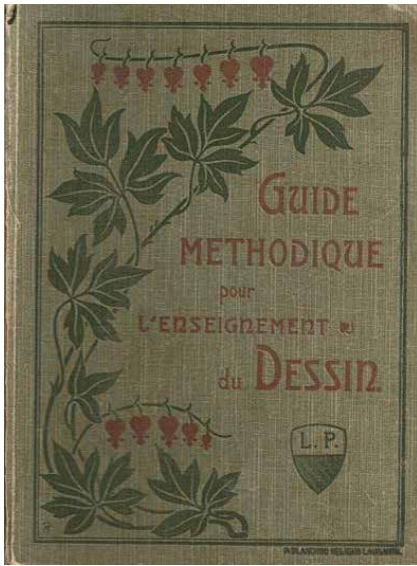


Figura 3 · Primeiros manuais de ensino do desenho na Suíça francófona. Fonte: própria.

Figura 4 · Primeiros manuais de ensino do desenho na Suíça francófona. Fonte: própria.

Figura 5 · Folheto de apresentação do paradigma expressionista. Influência de Celestin Freinet. Fonte: própria.

dispositivo de educação continuada. Finalmente, chegaremos a uma discussão da primeira etapa deste projeto.

1. O ensino artístico na Suíça francófona

A primeira ideia que gostaria de apoiar aqui é que, ao longo do século XX e XXI, houve diversas mudanças didáticas no ensino e aprendizagem de Artes Visuais na escola primária na Suíça. Essas mudanças levaram a construções metodológicas, de acordo com o contexto social específico de cada época, que construiu a formação de professores.

A seguir, gostaria de mencionar brevemente alguns momentos decisivos dessa evolução.

No início do século XX, na Suíça francófona, a arte do desenho ainda era reservada a uma elite econômica e talentosa, formada na *École des Beaux-Arts*, em Genebra. Na escola primária, o ensino de desenho é concebido como um instrumento para a indústria e o artesanato. Seu objetivo era fazer com que as crianças se tornassem boas aprendizes em empregos industriais. No entanto, se os objetivos fossem claros, a introdução dessa disciplina nas escolas primárias foi retardada pela sobrecarga de programas, falta de treinamento de professores e falta de compreensão dos métodos usados na escola.

Até 1909, o método de design geométrico chamado “Guillaume” (do escultor Eugène Guillaume, diretor da Escola Nacional de Belas Artes de Paris) prevaleceu. Com o objetivo de alcançar resultados rápidos a partir de uma perspectiva coletiva de ensino, esse método não exigiu treinamento específico de professores. Os professores reproduziram no quadro os modelos impressos nos livros didáticos e os alunos desenharam durante as aulas os motivos florais geométricos propostos.

No entanto, a reprodução desses modelos já estava perdendo a força. Em 1889, o décimo primeiro congresso da Sociedade de Professores da Suíça francófona previa uma melhor preparação dos professores. A sociedade de professores propôs então uma reorganização da formação inicial e organizará cursos de atualização para professores praticantes. Vários métodos são então propostos e desviados de seus objetivos iniciais na sala de aula, através do uso mecânico de livros didáticos e exemplos transmitidos entre os professores.

No Guia Metodológico para o Ensino do Desenho (Figura 3), publicado em 1909 pelo Departamento de Instrução Pública do Cantão de Vaud, R. Lugeon, autor do livro, defende as contribuições teóricas e práticas desenvolvidas por congressos internacionais de educação artística. Assim, na sala de aula, não há mais quadros de representação de desenhos, mas objetos genuínos para



Figura 6 · Exemplo de desenho livre na escola. Fonte: própria.

Figura 7 · Exemplo de desenho livre na escola. Fonte: própria.

Figura 8 · Processos de didatização baseados na expressão plástica modelizada.

Figura 9 · Processos de didatização baseados na expressão plástica modelizada.

reproduzir. A introdução da pintura e modelagem faz ganhar um espaço para liberdade de expressão e imaginação. Para isso, o professor deve escolher exercícios progressivos em termos de formas e cores, emprestados de objetos familiares ou da própria natureza. No entanto, a grande maioria dos estudantes de escolas públicas ainda está visando o setor. Nesta época, os objetos reproduzidos têm formas geométricas como modelo e são usados primeiro para o estudo de superfícies e depois para o estudo dos volumes (Figura 4).

Sob a influência de professores como Claparède, Kerschensteiner ou Rothe no final da década de 1930, o desenho da natureza gradualmente dá lugar ao desenho da imaginação. Os professores participam de formações continuadas para aprender a estimular a atividade dos alunos de forma adequada, deixando-os principalmente as iniciativas de desenho, mas canalizando sua espontaneidade durante as produções. Eles são convidados a aplicar um ensino moderno de desenho “[...] o antigo ensino do desenho começou a partir da natureza para o desenho imaginativo, enquanto o ensino moderno faz exatamente o oposto” (Berger, 1938:7).

No final da década de 1940, os fundamentos da pedagogia de Celestin Freinet (1896-1966) espalharam-se na Suíça francófona, exercendo uma grande influência sobre os métodos de desenho na escola até os anos 1970. Casado com uma professora artista, Freinet interessou-se por desenhos infantis e desenvolveu uma nova prática baseada no experimento empírico. As crianças foram convidadas a desenhar livremente e a progredir em suas produções pelas contribuições de seus colegas e pela diversificação das técnicas artísticas propostas pelo professor (Figura 5).

Em 1955, a décima oitava conferência internacional do ensino público colocará a educação artística no centro das discussões. Nos anos seguintes, o nome da disciplina “desenho” mudará em “artes plásticas”. Um novo nome anunciando a determinação das autoridades escolares de reestruturar completamente a disciplina, tanto em seus conteúdos e métodos (incluindo desenho, pintura, modelagem, decoração e gravura) quanto em seus propósitos, e desenvolver a observação visual dos alunos. De fato, o progresso tecnológico, a chegada da televisão e da imprensa de massa com publicidade visual, levaram especialistas a dar uma nova importância à educação visual das crianças. Como resultado, a formação de professores deve então capacitar os professores a fornecer aos alunos as “ferramentas” necessárias para contemplar e compreender uma obra de arte e, assim, enriquecer seus conhecimentos artísticos. Assim, além de estudar a expressão plástica e o desenvolvimento psíquico e intelectual da criança, os futuros professores seguiram os cursos de história da arte e completaram sua formação por meio de visitas a museus e exposições.

A escritura do plano de estudo para o ensino primário na Suíça francófona em 1967, e sua adoção, em 1972 e 1979 revela novos objetivos. Realizado pela Comissão Interdepartamental para a Coordenação da Educação (CIRCE I e II), estes planos reúnem sob o mesmo nome de “educação artística”, o desenho e as atividades manuais criativas. No que diz respeito ao envolvimento de professores, os planos CIRCE fazem a diferença de acordo com os graus de ensino primário. Nos graus 1 e 2, o professor deve deixar a criança criar, livre de restrições, sem preocupações técnicas ou estéticas, mas deve garantir a introdução de novos materiais e a assimilação pelo aluno de um certo vocabulário: o das formas geométricas ou posições no espaço. Outra tarefa do professor é transmitir uma cultura visual através de uma abordagem da história da arte, com visitas a museus e pequenas exposições de classe. Uma evolução do ensino das artes visuais para o uso de obras de artes e práticas artísticas como modelos para que os alunos imitem.

Hoje, a educação artística continua suas mudanças, mas sofre da inércia das épocas passadas. Em um processo iniciado no início dos anos 2000 pelo Plano de Estudos da Estrutura escolar PECARO e culminando com a aplicação em classe do Plano de Estudo da Romandia (PER) nós observamos uma necessidade de introduzir uma certa liberdade de criação e uma real ambição de uma educação artística. Esta recente reforma dos programas de pré-escola e ensino fundamental na Suíça francófona, reúne em uma área, sob o nome comum de Artes, três subcampos disciplinares previamente destacados: Atividades Criativas e Manuais, Música e Artes Visuais. Essas disciplinas são apresentadas através de quatro eixos transversais: Expressão e Representação, Percepção, Aquisição de Técnicas e Cultura. Um currículo escolar descreve o caminho que o professor deve seguir com seus alunos em relação ao conteúdo de ensino codificado. Por isso, na didática das Artes Visuais, manteremos na formação dos docentes as orientações, eixos principais e direção proporcionados pelo PER, acentuando o eixo Cultura como unificador sem esquecer a presença e importância dos outros eixos.

1.1 Visão recente e presença do passado

Alguns estudos realizados nos últimos anos sugerem que, no ensino das Artes Visuais na Romandia, existem três práticas principais (Marquez, 2018):

— Trabalho de “expressão MAIS técnicas básicas” — ideia naturalista da criatividade que se baseia no paradigma expressionista (expressão livre dos alunos) que poderia potencialmente estar presente em qualquer indivíduo e cujos aspectos técnicos seriam necessários apenas para sua realização pessoal.

Essa prática está presente nas atividades de arte na escola, mas ignora as orientações técnicas/plásticas específicas e os professores não devem ensinar, mas deixar o aluno livre na sua criação (Figura 6 e Figura 7).

— Trabalho da “técnica DEPOIS a expressão” — O mais difundido nas nossas escolas. Ensino que considera o conhecimento técnico como um repertório de características universais e gerais considerado um pré-requisito para a expressão plástica “modelizada”.

Nos processos de didatização relacionados a essa visão, o ensino artístico coloca como preliminar um mínimo de conhecimento técnico que parece necessário antes de abordar aspectos relacionados à expressão. Um único modelo é apresentado aos alunos que devem copiar fielmente. A técnica é utilizada para dar uma resposta na cópia do modelo (Figura 8 e Figura 9).

— Trabalho de “expressão e técnicas relacionadas com a expressão” — consiste na articulação permanente das contribuições técnicas com as contribuições expressivas de acordo com os repertórios das obras propostas e motivações culturais.

O conhecimento técnico se referiria assim a um repertório de técnicas cujo o critério de organização seriam as obras de arte pertencentes aos gêneros apresentados.

Práticas específicas e diferenciadas vistas nas obras apresentadas (Figura 10 e Figura 11).

Esse tipo de trabalho artístico se base nos últimos avanços teóricos da didática das artes visuais que se referem ao uso pragmático da noção de “prática social de referência” (Martinand, 1986; Rickenmann, 2001; Rickenmann et al., 2009).

Uma maneira de trabalhar com o conteúdo de ensino de Artes Visuais seria identificar as práticas sociais/culturais nas quais as obras de arte estão presentes ou fazem parte. As referências a essas práticas podem ajudar a estruturar e ordenar o conteúdo diferente e ou criar novos “tipos de atividade” que estariam associados com eles. Mas essas referências devem estar relacionadas a objetivos, conteúdos de aprendizagem e habilidades técnicas a serem adquiridas pelo aluno.

Uma compreensão ativa de como o ambiente cultural ajudaria o aluno-criador a construir melhor suas próprias produções em uma coerência entre o que é pedido pelo professor com o que é realmente viável para a sua idade.

Que não haja mal-entendidos: a ideia é em qualquer caso, de deixar espaço para apresentação de propostas abertas, mas tentando diversificar temas e recursos para explorar essas propostas nos objetos culturais (axe Cultura). A ideia é de criar situações que têm um elemento de aprendizagem, o que não exclui as



Figura 10 · Exemplo de produção artística com as características de Paul Klee. Fonte: própria.

Figura 11 · Exemplo de produção artística com as características de Paul Klee. Fonte: própria.

Figura 12 · Atividade do projeto filmada pela professora. Fonte: própria.

atividades em que o aluno é colocado em uma situação de pura descoberta (axe Percepção), mas para propor atividades em que o aluno procura em seu repertório cognitivo, os elementos necessários para a realização (axe Expressão e Representação) e aprenda ou aperfeiçoe técnicas artísticas (axe Aquisição de Técnicas).

2. Projeto de formação continuada de coaching didático-artístico

O interesse teórico e prático dessa formação continuada era identificar e tentar preencher algumas lacunas na formação inicial dos professores primários com base em solicitações específicas dos alunos voluntários. A ideia era identificar quais os conhecimentos profissionais que faltavam relacionados ao ambiente didático (Brousseau, 1998), bem como a corporeidade das ações desses professores. As participantes tiveram como “contrato” de trabalhar suas lacunas didáticas em AV pela aplicação de sequências de ensino e medir durante as aulas as formas de participação e autonomia de seus alunos.

Aulas, observações e encontros foram realizados entre fevereiro e junho de 2018. O projeto foi seguido por cinco professoras do ensino primário trabalhando nos dois ciclos de séries iniciais. Alunos entre 5 e 12 anos. O dispositivo consistiu em duas reuniões de grupo (início e conclusão do projeto), um encontro individual com cada professora (perguntas e respostas específicas para cada classe) e minha visita da classe feita quando a professora pediu uma presença. Para cada uma dessas professoras, escolheu um tema ou técnica que compuseram uma sequência de ensino. As sequências compreenderam pelo menos seis lições de 45 minutos. Durante as aulas, certas intervenções foram filmadas pelas professoras (Figura 12).

O corpus de informações consiste em:

- um curso teórico-prático realizado coletivamente com cinco professoras;
- sequências criadas pelo formador integrando os objetivos prescritivos do Currículo Escolar PER (Romand Study Plan);
- uma forma escrita padrão (formulário) transmitido e preenchido por todos os professores: notas pessoais das observações de lições; avaliação da viabilidade da sequência; ajustes; propostas;
- trocas de e-mail entre as professoras e o formador para os “ajustamentos” das proposições de sequências;
- documentos produzidos pelos professores para trabalhar com seus alunos;
- documentos fotográficos das produções produzidas pelos alunos durante as atividades da sequência;
- entrevistas preliminares ou durante a realização das sequências com o formador;

Modelage à la pâte de farine

Tâche complexe :

À partir de la pâte à modeler que tu auras toi-même fabriquée, modèle au moins deux objets différents afin d'en offrir un à ta maman à l'occasion de la fête des mères, et d'utiliser l'autre en tant que pion pour les jeux en classe.

Compétences observées :

- AV 21 – Représenter et exprimer un imaginaire en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques;
- AV 22 – Développer et enrichir ses perceptions sensorielles (toucher à l'aveugle les différents types pâtes avant d'en utiliser une, en déduire les caractéristiques, manier les pinceaux, modeler, etc.);
- AV 23 – Expérimenter diverses techniques plastiques (pâte à modeler, peinture, outils de modelage, etc.).

Connaissances pré-requises :

Utiliser la pâte à modeler industrielle pour donner forme à différentes réalisations. Utiliser un cure-dent, un pinceau, un couteau, et tout autre outil de la vie courante afin d'adapter la forme de l'objet à réaliser.

Remarques



Modelage à la pâte de farine

Tâche complexe :

À partir de la pâte à modeler que tu auras toi-même fabriquée, modèle au moins deux objets différents afin d'en offrir un à ta maman à l'occasion de la fête des mères, et d'utiliser l'autre en tant que pion pour les jeux en classe.

Compétences observées :

- AV 21 – Représenter et exprimer un imaginaire en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques;
- AV 22 – Développer et enrichir ses perceptions sensorielles (toucher à l'aveugle les différents types pâtes avant d'en utiliser une, en déduire les caractéristiques, manier les pinceaux, modeler, etc.);
- AV 23 – Expérimenter diverses techniques plastiques (pâte à modeler, peinture, outils de modelage, etc.)

Connaissances pré-requises :

Utiliser la pâte à modeler industrielle pour donner forme à différentes réalisations. Utiliser un cure-dent, un pinceau, un couteau, et tout autre outil de la vie courante afin d'adapter la forme de l'objet à réaliser.

Remarques



Figura 13 · Exemplo de avaliação de uma atividade artística.

Fonte: própria.

Figura 14 · Exemplo de avaliação de uma atividade artística.

Fonte: própria.

- material filmico de uma intervenção em sala de aula (ao menos uma lição);
- uma entrevista ex post facto conduzida coletivamente com as professoras.

Estas informações levou ao surgimento de solicitações e técnicas de trabalho muito diferentes para cada um dos professores mas com alguns pontos comuns que eu vou apresentar.

A primeira constatação reste que para esses tipos de atividades os professores precisam de uma intervenção planejada que seja pensada com antecedência. Às vezes com um detalhamento de tarefas e sub-tarefas específicas para cada eixo do PER. A persistência das lições com modelos únicos que cada aluno deve “copiar” permite aos professores apresentar uma única tarefa para toda a classe. Os conhecimentos técnicos são secundários e os obstáculos de compreensão dos alunos quase inexistentes. Neste projeto as professoras tiveram de se preocupar com que os alunos construíssem um significado em seus processos de aprendizagem quanto aos objetos culturais de referência oferecidos. Cada planificação passando de um momento de descoberta do tema ou argumento da lição, do conhecimento de uma matéria prima e da utilização das técnicas de transformação dessa matéria para chegar a uma produção única para cada aluno.

Todas as professoras evitaram os métodos de “passos a seguir” ou instruções de uso do material, características das atividades artísticas em Suíça Romanda. E isso mesmo quando as tarefas e sub-tarefas se referiam a gestos técnicos a serem feitos pelos alunos. Esse tipo de ensino visando deixar um espaço real de devolução, os processos de criação e as produções sendo bem diferentes para cada aluno.

As professoras colocaram seus alunos em um processo de investigação. Tarefas de ensino integrado durante o qual os alunos experimentaram os sujeitos, as ferramentas específicas e trabalharam na apropriação dos gestos técnicos apropriados. Aqui, a importância de se familiarizar com os sujeitos é reconhecida e tarefas específicas são criadas. Elas são características de uma dimensão exploratória que compõem a questão do trabalho do aluno. No entanto, esses “cenários” de descoberta têm um *status* de preâmbulo a uma produção de um objeto com boa fatura. Objetivo final e permanente em nossas escolas primárias: o objeto “perfeito” para levar para casa. A solução para as professoras foi que, em conclusão de um trabalho final, o aluno atravessasse alguns dos diferentes gestos técnicos vistos antes. Uma aplicação prática do eixo temático Expressão (PER) para o fim da sequência.

Cada tarefa ou sub-tarefa foi comentada e “avaliada” pela professora que se dirige diretamente ao aluno, repetindo as instruções específicas para a seu

aprendizado artístico. Aqui, a gestão da atividade e da sala de aula é vivida em conjunto entre a professora e os alunos (Figura 13 e Figura 14).

A análise desses pontos comuns me levou a fazer as primeiras recomendações para o desenvolvimento do projeto de formação. Estas recomendações são baseadas em uma série de indicadores identificados na documentação escrita e fotográfica, bem como na visualização dos vídeos com as professoras.

Eles incluem:

— ver com as professoras a importância para cada uma da inércia das ações gerais específicas das disciplinas artísticas na forma escolar. Esta inércia se mantém no quadro institucionalizado da escola onde elas trabalham. Como tal, os alunos devem levar para casa uma produção final “perfeita” para o qual ambos (professor e aluno) podem orgulhar-se;

— fortalecer nas professoras a capacidade de apropriar-se, em termos de ensino coerente, da ideia de sequências baseadas nos objetos culturais de referência. Isto guardando as variações de tarefas e sub-tarefas das atividades para promover e avaliar o progresso de aprendizagem dos alunos;

— desenvolver o reconhecimento da palavra e ações dos alunos na construção de sua aprendizagem durante e depois das atividades artísticas;

— trabalhar a mudança de opinião sobre a importância de ensinar os alunos técnicas precisas para a realização de uma atividade. Se cada treinamento solicitado para domínio técnico combinasse com os outros eixes nas sequências, os professores não atribuem o mesmo valor, o mesmo lugar na lição ou a mesma função na condução das atividades. Para alguns, seria para o aluno somente a experimentar um gesto técnico, enquanto para outros, seria levá-los a uma propriedade e controle total dos gestos.

E de acordo com a necessidade de superar esses índices podemos refletir sobre a evolução dessa formação e propor de:

— trabalhar ativamente em conjunto com os professores no desenvolvimento das sequências. Fazer com que os professores lidem mais amplamente com a progressão da aprendizagem dos alunos, bem como atenção aos quatro eixes temáticos de PER. Aqui, a participação mais ativa dos professores permitiria uma melhor apropriação do conteúdo de ensino. Seria uma forma desejável mais de um encontro de grupo em que cada um traz, através de sua própria experiência em sala de aula, os elementos constituintes das futuras sequências;

— compreender e integrar com os professores, as ações que fazem parte das rotinas da classe na composição das aulas, no desenvolvimento da sequência, a fim de “naturalizar” as intervenções de ensino artístico. Os tipos de atividades escolhidas para serem “rotinas” nas classes integrariam as verbalizações

necessárias para a assimilação dos conteúdos artísticos e sua mobilização durante as atividades artísticas;

— proceder durante nossas reuniões para entender e usar os outros eixos do PER no desenvolvimento dos objetivos da sequência. Aqui a ideia seria de “testar” em classe a superação do objetivo “objeto finalizado”, para trabalhar, em outras abordagens, os conhecimentos artísticos. O pretexto para um aprendizado técnico se acharia na valorização do meio artístico e nos conhecimentos práticos dos outros eixos;

— manter a variação das abordagens do gesto técnico, mas trabalhar a consciência da variação dos conteúdos específicos proposto para cada atividade educativa. Dependendo da atividade, o gesto técnico pode ser um objetivo em si mesmo, um pretexto ou se consolidar em outros tipos de conhecimento a serem transmitidos.

Também achamos necessário de aprofundar e ampliar esse projeto para amostras maiores de formandos. A fim de trabalhar melhor o uso de *práticas sociais de referência* como meio de abordar diferentes conteúdos de Artes visuais na escola primária um número maior de professores formados seria uma boa divulgação. Uma extensão para três anos de formação seria então possível e um balanço analítico de cada ano daria as formas de adaptação.

Conclusão

A questão da legitimidade das disciplinas das Artes Visuais, é uma luta contínua. Em um texto de 1934 sobre a reforma do ensino do desenho, Richard Berger começou sua apresentação afirmando que “quando um professor de desenho quer fazer algo em favor do ramo que ele ensina, ele quase sempre começa expondo muitas provas da importância que tem, ou melhor, que deveria ter” (Berger, 1938:1). Se partirmos da ideia de que, na pedagogia, a questão da construção do significado do conhecimento ensinável é essencial, então encontrar um significado na educação artística sempre foi um requisito para sua durabilidade como disciplina escolar. E as ligações entre contribuições teóricas extraescolares e práticas reais de sala de aula devem sempre se desenvolver nas formações continuadas.

Como nós podemos constatar, nas lições de atividades artísticas, o papel do professor mudou ao longo da história da disciplina na Suíça. Se essas mutações andam de mãos dadas com as evoluções técnicas (introdução do lápis de cera, a guache, etc) e as mudanças dos objetivos dos currículos escolares, há sempre uma diferença, décalage em relação à formação inicial dos professores e a vida nas salas de aula. Pode-se questionar a leitura do livro “De todas as cores. Um Século de Desenhos na Escola” (Zottos & Renevey, 2006), sobre a dificuldade

que o pensamento do ensino artístico em sua evolução experimenta na instilação de novas didáticas da formação de professores. Este livro descreve como cada reestruturação disciplinar oficial exigiu o estabelecimento de cursos de “recuperação”, “atualização” ou “reciclagem” dos docentes pelas autoridades escolares. Professores generalistas ou especializados que muitas vezes realizam cursos de formação contínua a fim de adquirir informações teóricas e habilidades técnicas que a sua formação inicial não pode fornecer.

Conceber sequências de ensino de Artes Visuais na escola primária significa encontrar o equilíbrio certo entre os momentos de ensino e a autonomia criativa dos alunos e entre as atividades de descoberta, de apreciação e produção.

Uma professora abandonou o projeto em sua fase intermediária. Após as primeiras intervenções na sua classe, ela preocupou-se em não ser suficientemente experiente para realizar a sequência completa seguindo a proposta da formação. O que podemos observar então, é que o que é problemático neste tipo de formação não é a falta total de conhecimento artístico básico, mas a lacuna entre o grau de conhecimento do professor e as dificuldades da atividade como uma ferramenta para desenvolver ou confirmar uma competência ou um conhecimento no aluno. Às vezes, os novos professores geralmente têm apenas uma única aula sobre o assunto antes de ensinar aos alunos; para ter um bom desempenho em uma sala de aula, eles realizam a atividade de experimentação na véspera da aula. Esse pouco conhecimento técnico não pode ser exposto sem comprometer a credibilidade do professor. Por conseguinte, os novos professores já não sabem se é necessário privilegiar os “trabalhos” rápidos que podem ser completamente controlados pelos alunos e pelo professor, os modelos a reproduzir ou favorecer um *laissez-faire* exploratório que certamente não deixa muitas oportunidades aos conhecimentos artísticos. Qualquer novo aprendizado técnico ou novo conteúdo abriria a porta para o erro e dissiparia a legitimidade da atividade de professor na frente dos alunos. Isso nos deixa ver que o problema começa já na formação inicial e que as formações continuadas, às vezes, têm uma função mais importante que de completar um ensino inicial. Hoje a carga horária para as disciplinas artísticas foram reduzidas.

Os estudantes saindo das escolas pedagógicas com conhecimentos mínimos em artes não podem ser professores competentes. Um *coaching* didático-artístico pode ser uma solução complementar a uma formação inicial deficitária. Ele pode responder às dúvidas e ensinar de forma específica para cada participante.

Tecnicamente, para trabalhar mais amplamente sobre a progressão da profissionalização dos professores para um conhecimento artístico teórico e prático, esta formação continuada deve ser aprimorada:

— O conteúdo específico das atividades de ensino propostas deve ser trabalhado considerando as ações que fazem parte da rotina da classe. Um encontro deve se concentrar sobre estes elementos. Mas ele deve ser coletivo (discussão em grupo) ou individual (entrevista com cada professor de cada vez)?

— As entrevistas individuais permitiram-nos de voltar a certas concepções do conteúdo a ser transmitido, fornecendo algumas informações adicionais pela professora sobre suas dificuldades em aplicar este conteúdo, mesmo quando ela conhece seus alunos. Essas trocas também foram valiosas na qualificação de certas observações à luz de certas características da classe ou de suas possíveis dificuldades em compreender o conhecimento artístico. Como sistematizar essas entrevistas sem criar uma limitação nas decisões dos professores? Como manter a autonomia do professor para solicitar ou não uma entrevista explicativa com o formador?

— A visualização e análise coletiva dos vídeos das aulas foi muito enriquecedora. As professoras visualizaram juntas “peças selecionadas” pelo professor e verbalizaram suas observações. Essas trocas apoiadas por imagens foram muito apreciadas pelos professores. Como explorar essas gravações no estudo de gestos professorais (corporalidade)? Por uma primeira visualização individual? Através da visualização de pares? Com uma grade de análise de gestos?

Todos esses itens são ainda a discutir. Para que uma formação seja vivente e se desenvolva ela deve se basear nas trocas de ideias e desejos.

Referências

- Berger, Richard (1937) “La réforme de l’enseignement du dessin” *Annuaire de l’instruction publique en Suisse*. Lausanne: Payot.
- Brousseau, Guy (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Lugeon, Raphaël (1908). *Guide méthodique pour l’enseignement du dessin*. Lausanne: Imprimeries réunies.
- Marquez, Francisco (2018) “Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire.” *Didactique des arts: Acquis et développement*. Revue Formation et pratiques d’enseignement en question N° 23 CAHR.
- Martinand, Jean-Louis (1986) *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Plan d’études romand (2011) Conférence Inter-cantonale de l’Instruction Publique. Disponível em URL: <https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>
- Rickenmann, René (2001) *Les arts plastiques à l’école primaire, CD-rom*, Cahiers de la Section des sciences de l’éducation, N°96. Genève: Université de Genève FPSE.
- Rickenmann, René; Mili, Isabelle & Lagier, Cynthia (2009) “La construction sociale de l’expérience esthétique. Analyse clinique de séquence d’enseignement autour du patrimoine musical et artistique.” *Les dossiers des Sciences de l’éducation*, n°21.
- Zottos, E. & Renevey, C. (2006) *De toutes les couleurs: un siècle de dessins à l’école*. Genève: Infolio éditions.

O Cérebro e o Mar: Criação de infografias com crianças do 3º ano do EB relevando a importância da educação para a ciência e da educação pela arte no processo educativo

The brain and the sea: creating Infographics with children of the 3rd year: Emphasizing the importance of Education for science and Education by Art in the Educational process

TERESA FEDERICA VALSASSINA HEITOR* & MARIA DE JESUS FERREIRA
& RITA COELHO*****

Artigo completo submetido a 05 de maio de 2019 e aprovado a 15 maio 2019

*Portugal, Arquiteta e Docente.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa- Instituto Superior Técnico. Avenida Rovisco Pais 1, Lisboa 1049-001 Lisboa, Portugal. E-mail: teresa.heitor@tecnico.ulisboa.pt

**Portugal, Professora de Expressão Plástica.

AFILIAÇÃO: Colégio Valsassina, Largo Frederico Valsassina, Quinta das Terezinhas, 1959-010 LISBOA Portugal. E-mail: ju.gomesferreira@gmail.com

***Portugal, Professora de Expressão Plástica.

AFILIAÇÃO: Colégio Valsassina, Largo Frederico Valsassina, Quinta das Terezinhas, 1959-010 LISBOA Portugal. E-mail: ritarpcoelho@gmail.com

Resumo: O Projeto O CÉREBRO E O MAR compreende um conjunto de 6 infografias com temas distintos que relacionam a atividade cerebral com o mar. Foram desenvolvidas por alunos do 3º ano do Ensino Básico em resposta ao concurso USA O CÉREBRO organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian. O projeto associou conteúdos ministrados na disciplina de Estudo do Meio - Bloco 1 (À Descoberta de Si Mesmo, módulo: o seu Corpo), com as aprendizagens realizadas no atelier de Expressão Plástica.

Palavras chave: cérebro / atividade cerebral / infografia / representação visual / expressão plástica.

Abstract: *The project THE BRAIN AND THE SEA comprises a set of 6 infographies which relate the brain activity with the sea. These infographies were developed by students of the 3rd year of Basic Education in response to the USE THE BRAIN contest organized by the Calouste Gulbenkian Foundation. The project associated contents taught in the discipline of Science and Social Environmental Studies - Block 1 (To the Discovery of oneself, module: our Body), with the learning experiences carried out in the Artistic Expression workshop.*

Keywords: *Brain / Brain activity / infographics / visual representation / artistic expression.*

Introdução

Este artigo reporta um projeto desenvolvido com alunos do 3º ano do EB no atelier de Expressão Plástica no âmbito do concurso USA O CÉREBRO organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Esta iniciativa tinha como objetivos: i) incentivar o conhecimento sobre o cérebro — compreender o que acontece dentro do crânio, como funciona o cérebro, como guarda e trata a informação que recebe e porque precisa de ser bem cuidado e ii) traduzir o conhecimento adquirido sob a forma de infografia.

O projeto teve como produto final um conjunto de 6 infografias com temas relacionados com a atividade cerebral e o mar. Estes temas foram relacionados com o projeto anual multidisciplinar, em curso no primeiro ciclo no presente ano letivo (2018-19), intitulado O MAR É TUDO, em que se promove o conhecimento sobre o papel do MAR na vida dos homens e do planeta de forma interpretativa e reflexiva.

Enquadrado no Bloco 1 (À Descoberta de Si Mesmo, módulo: o seu Corpo) da disciplina de Estudo do Meio — e com o auxílio de métodos imagiológicos funcionais (tractografia e MRI funcional), procurou-se levar este grupo de alunos da faixa etária dos 8-9 anos, a usarem o cérebro por meio de pequenas experiências, de modo a compreenderem: 1) como o cérebro está organizado (áreas funcionais corticais e tractos que as ligam ao exterior e a outras áreas do sistema nervoso central); 2) a complexidade da informação que acede às diversas partes do cérebro e como ele está organizado em áreas vitais, funcionam e *superiores* (cognitivas e voluntárias); e 3) que o cérebro é a estrutura anatómica mais

complexa que o nosso organismo possui, porque não só permite captar e armazenar informação proveniente de todo o exterior, como gera conceitos/ideias.

No atelier de expressão plástica exploraram-se diferentes formas de comunicação dos conhecimentos adquiridos pela integração das expressões gráfica e escrita.

O projeto O CÉREBRO E O MAR decorreu entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019 e contou com a consultoria de com um profissional da área das neurociências. No artigo contextualiza-se o projeto, introduzem-se as estratégias adotadas e explicitam-se as fases de trabalho, dando destaque ao trabalho desenvolvido na Expressão Plástica. Conclui-se que esta experiência ao destacar a dimensão da criatividade, estimulou a sensibilidade artística e as capacidades de invenção permitiu dinamizar a curiosidade e a recetividade dos alunos em relação a um tema de grande complexidade.

FASE 1: Preparação do Projeto

Esta fase inicial decorreu nos meses de Novembro e Dezembro e envolveu os professores titulares e de expressão plástica e a consultora científica do projeto. Iniciou-se com a discussão da pertinência do concurso USA O CÉREBRO e a identificação de possíveis temas a serem trabalhados por crianças da faixa etária dos 8-9 anos.

Pretendia-se que os conteúdos a desenvolver tivessem relacionados com o tema do projeto anual O MAR É TUDO e respondessem aos objetivos programáticos do módulo: O Seu Corpo (Bloco 1: À Descoberta de Si Mesmo) considerado no 3º ano da disciplina de Estudo do Meio. Neste módulo trabalham-se:

[...]as funções vitais e a identificação dos órgãos e dos fenómenos relacionados com algumas dessas funções; exploram-se situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reacção (calor, frio, fome, conforto, dor...), bem como estados psíquicos e respectivas reacções físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...).
(ME-DGE, 2018:108)

A par da consolidação das aprendizagens adquiridas no módulo: O Seu Corpo (Bloco 1: À Descoberta de Si Mesmo) e do reforço de competências linguísticas, pretendia-se desenvolver capacidades criativas e de representação e de comunicação gráfica que estão na base das aprendizagens realizadas no atelier de Expressão Plástica.

Com base nas orientações curriculares foram avançadas várias hipóteses de tópicos das neurociências que relacionavam o cérebro e a atividade cerebral com a vivência do mar, e que poderiam despertar o interesse do grupo etário

em questão, nomeadamente no que se refere aos sentidos e percepções, motivações e emoções, movimento e equilíbrio.

Foi feita uma recolha de informação genérica relativa ao funcionamento do cérebro bem como sobre infografias e sobre formas de representação visual de informação e preparados os primeiros materiais a serem divulgados aos alunos.

FASE 2: Apresentação e Discussão do Tema com os Alunos

Esta fase foi realizada durante o mês de janeiro em contexto de sala de aula. Iniciou-se com a apresentação do projeto aos alunos pelos respectivos professores titulares como primeira aproximação ao tema. Foi dada uma explicação detalhada dos objetivos do projeto, da metodologia a ser adotada e das fases de realização a serem seguidas.

Na sequência desta primeira abordagem foram identificados pelos vários grupos de alunos 6 questões que relacionavam a atividade cerebral com o mar, designadamente: 1) como o som do mar chega ao cérebro?; 2) como a visão do mar chega ao cérebro?; 3) por que no mar sentimos frio ou calor?; 4) por que o mar pode transmitir medo e calma?; 5) por que somos capazes de nadar?; 6) por que podemos enjoar no mar?

Feita a constituição de grupos de trabalho (2 grupos por sala de aula) seguiu-se o momento de discussão coletiva da justificação do tema da infografia, de identificação dos objetivos gerais e específicos e decisão sobre o público-alvo das infografias. Ficou então decidido que as infografias seriam destinadas a explicar o Cérebro e o seu funcionamento aos alunos (colegas) do primeiro ciclo, dando ênfase a um modelo de aprendizagem baseado no conceito de “aprender ensinando” (do inglês *learning by teaching*).

FASE 3: CONSTRUÇÃO DOS CONTEÚDOS

/ GUIÃO DA INFOGRAFIA (JAN)

Esta fase decorreu na segunda metade do mês de Janeiro e foi de novo realizada em contexto de sala de aula com o acompanhamento das professoras titulares e da consultora científica.

Iniciou-se com um WORKSHOP (Figura 1), no qual com base nas questões identificadas pelos alunos na fase anterior, a Consultora Científica explicou como o cérebro reage ao mar — o que acontece dentro do crânio, como funciona o cérebro, como guarda e trata informação e como precisa de ser bem cuidado — e esclareceu questões levantadas pelos alunos.

Com o auxílio de métodos imagiológicos funcionais (tractografia e MRI funcional), procurou-se que os alunos usassem o cérebro por meio de pequenas

experiências, dando-lhes assim a oportunidade perceber como o cérebro está organizado.

Pretendeu-se desta forma que os alunos compreendessem a complexidade da informação que acede às diversas partes do cérebro, como ele está organizado em áreas vitais funcionam e as *superiores* (cognitivas e voluntárias). Procurou-se também que entendessem que o cérebro é a estrutura anatômica mais complexa que o nosso organismo possui, porque não só nos permite captar e armazenar informação proveniente de todo o exterior, como gerar ideias e conceitos. Esses conceitos podem ser exponencialmente complexos em relação aos estímulos que levaram o cérebro a criá-los (porque as *redes/tratos* do cérebro permitem ativar zonas secundárias, para além das estimuladas pelos órgãos dos sentidos.

Após o workshop e de novo em contexto de sala de aula passou-se à construção coletiva dos guiões de base às infografias com o apoio da consultora científica (Figura 2). Os alunos perceberem que “o cérebro é imparável e sem limites, como o Universo em expansão”. Ao *ligar* vias e áreas funcionais específicas, cada aluno/a conseguiu, ao seu ritmo e em função da sua curiosidade, compreender como o cérebro, apesar de não pesar mais do que 1,5Kg e ocupar pouco espaço, tem muita superfície (porque está *enrugado*), como as diferentes áreas estão ligadas entre si; como (através de que órgãos e de que tratos/vias nervosas) a informação entra e sai do cérebro; como diferentes partes do Cérebro geram ou armazenam funções que nós podemos comandar/perceber que existem ou não.

Finalmente, cada grupo trabalhou o seu tema, tendo como objetivo a construção de uma “narrativa” a ser posteriormente apresentada de forma gráfica. Discutiu-se o conceito de infografia enquanto “texto visual” informativo que associa à palavra escrita, outros elementos não verbais, como imagens e diagramas. Foi referida a sua história e os seus diferentes tipos de utilização tendo sido dada particular ênfase à utilização de informação gráfica como instrumento didático e ao modo como a informação pode ser sintetizada para se tornar mais inteligível.

Com efeito, no âmbito da teoria cognitiva da aprendizagem multimédia, Mayer (2003) mostrou que os alunos aprendem melhor quando se combinam palavras e imagens do que só palavras: a informação processa-se através de dois canais — o verbal e o visual — separados que têm capacidade limitada de processamento de informação sendo que a aprendizagem requer um processamento cognitivo essencial em ambos os canais. Quando a explicação de conteúdos é conduzida através de palavras e imagens, os alunos poderão aprender com maior sucesso. Se a explicação for focalizada no sistema de verbalização, utilizando apenas palavras, os alunos terão maior dificuldade em recordar o que ouviram pouco tempo após a informação ter sido transmitida.



Heitor, Teresa Frederica Valsassina; Ferreira, Maria de Jesus & Coelho, Rita (2019, maio)
 "O Cérebro e o Mar: Criação de infográficos com crianças do 3º ano do EB relevando a importância da educação para a ciência e da educação pela arte no processo educativo."



Figura 1 · Workshop com a Consultora Científica. Fonte: própria

Figura 2 · Imagens apresentadas durante o Workshop com a Consultora Científica; Fonte: própria

Fase 4: Realização das imagens e Composição das Infografias

Esta fase foi desenvolvida durante o mês de Fevereiro no atelier de expressão plástica com base nos guiões realizados na fase anterior. Os alunos começaram por observar ilustrações científicas e imagens do cérebro e da atividade cerebral exibindo as partes do cérebro que estão mais ativas em função de tarefas distintas (Figura 3).

Foi dado destaque às ilustrações científicas do cérebro realizadas no final do sec. XIX pelo médico patologista Santiago Ramón y Cajal, considerado o pai da “neurociência moderna” e Prémio Nobel da Medicina em 1906 (“The Beautiful Brain”, Abrams Books, New York, 2017) (Figura 4). Em paralelo falou-se sobre as técnicas de ilustração científica e discutiram-se os seus princípios e técnicas: um trabalho minucioso, que reúne uma dimensão artística e científica e que tem como ponto de partida a observação, exigindo do ilustrador uma grande atenção ao que está a representar. Foi ainda chamada a atenção para a utilização das tecnologias digitais na divulgação da ciência, que permitem uma grande diversidade de resultados finais

Paralelamente foram mostradas diferentes tipos de infografias, como aquelas desenvolvidas com fins informativos e jornalísticos, de divulgação científica e de visualização de dados (Lima, 2013, 2017). Procurou-se dar aos alunos referenciais teóricos sobre infografias (Horn, 1998; Twyman, 1979) e dar-lhes a entender os elementos que compõem uma infografia, analisando vários exemplos em termos de forma (sintática) e de conteúdo (semântica). Chamou-se a atenção dos alunos para as variáveis desenvolvidas por Twyman (1985) no contexto de produção de imagens, designadamente: i) Propósito: Qual o objetivo da infografia? O que se deseja transmitir e qual o conteúdo informacional? Quais informações são necessárias para realizar o objetivo? ii) Meio de produção: Como será desenvolvido? Ilustração? Fotografia? Com que softwares?, iii) Público-alvo: Para quem é destinado o infográfico? e iv) Circunstâncias de uso: Como a infografia será visualizada?.

Baseado nos trabalhos desenvolvidos por Lima (2013, 2017) confrontou-se os alunos com o processo de organizar as informações no espaço disponível, nomeadamente: i) o Texto (título, subtítulo e legendas); ii) a Imagem (representação real ou imaginada); iii) a Forma (integração de texto e imagem destacando o Ponto, a linha, faz formas abstratas, o espaço entre formas).

Este momento foi também aproveitado para trocar experiências, destacar vivências pessoais, sensações e emoções face ao mar.

Tratando-se de um trabalho coletivo, passou-se à discussão do guião realizado e à identificação dos momentos da narrativa anteriormente construída e que deveriam ser destacados.

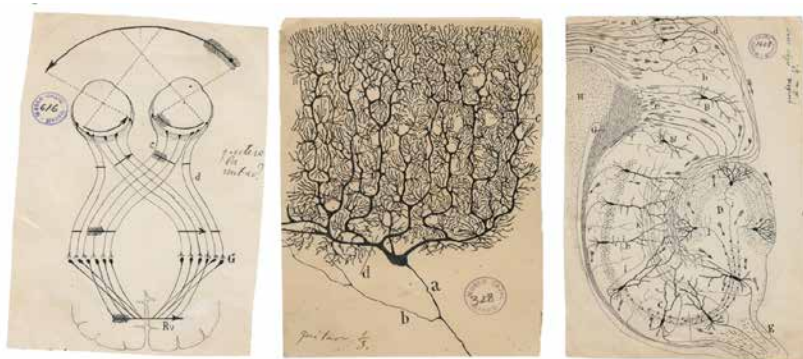


Figura 3 · Observação de imagens do cérebro e da atividade cerebral no atelier de Expressão Plástica. Fonte própria

Figura 4 · Ilustrações do livro "The Beautiful Brain: The drawings of Santiago Ramón y Cajal", Abrams Books, New York, 2017



Figura 5 · Elaboração das ilustrações no Atelier de Expressão Plástica. Fonte: própria

Aqui foi feita uma primeira proposta de organização da composição da infografia em que se explorou a relação entre as “partes e o todo”. Acordada a composição das partes foram distribuídas tarefas pelos elementos do grupo e produzidas as ilustrações em grupos de 2 a 5 alunos com recurso a marcadores, de ponta fina e grossa. A opção por estas matérias decorreu não só da minúcia exigida pelas ilustrações como da faixa etária dos alunos envolvidos (8-9 anos). Pretendia-se que os alunos tivessem a possibilidade de desenhar e pintar com espontaneidade e ao mesmo tempo dar atenção ao detalhe (Figura 5).

Após terminadas as ilustrações seguiu-se a sua digitalização, organização e montagem das partes desenhadas. Esta fase decorreu no laboratório de informática e foi realizada pelas professoras de Expressão Plástica sob a observação dos alunos. Posteriormente foram inseridas as legendas, extraídas do guião, de novo contando com o apoio da consultora científica.

Esta fase terminou com o teste da infografia. Cada grupo fez a apresentação da sua infografia aos colegas (Figura 6). Levantaram-se questões relativas à composição visual e à sua compreensão e discutiram-se as formas de correção dos problemas detectados.

Conclusão

Transmitir e dar a compreender a alunos da faixa etária dos 8-9 anos noções acerca das potencialidades e capacidades do cérebro humano bem como passar os conteúdos à fase de representação foi um grande desafio. Ao destacar a dimensão da criatividade, foi possível estimular a sensibilidade artística e as capacidades de invenção dos alunos e dinamizar a sua curiosidade e receptividade em relação a um tema de grande complexidade.

O CÉREBRO E O MAR

Como a visão chega ao cérebro?



Figura 6 · Exemplo de infografia realizada.
Fonte: própria

Com base na avaliação realizada no final do projeto por docentes e alunos concluiu-se que estes desenvolveram uma experiência de aprendizagem significativa e contextualizada. Neste sentido as infografias realizadas traduzem a representação gráfica da forma como os alunos compreenderam de que forma informações sensoriais, motoras e amnésica são processadas por sistemas organizados do cérebro, que interagem com outros sistemas.

Referências

- Horn, R. E. 1998. *Visual Language: Global communication for the 21st Century*, Washington:Macro VU, Inc.
- Lima, M (2014) *The Book of Trees: Visualizing Branches of Knowledge*, Princeton Architectural Press; NY, 2014
- Lima, M (2017) *The Book of Circles Visualizing Spheres of Knowledge*, Princeton Architectural Press, NY 2017
- Mayer, R. (2013). *The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media*. *Learning and Instruction* 13 (2003), 125–139, Pergamon Press, Oxford, UK.
- Portugal, DGE (2018) *Aprendizagens Essenciais — Ensino Básico* (2018)
- Portugal, ME-DGE, 2018 4ª Edição
- Organização Curricular e Programas — Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico — 1º ciclo Direção Geral da Educação, Ministério de Educação, Lisboa
- Ramón y Cajal, S. (2017) *“The Beautiful Brain”*, Abrams Books, New York, 2017
- Stollhans, S. (2016). *Learning by teaching: developing transferable skills*. In E. Corradini, K. Borthwick and A. Gallagher-Brett (Eds), *Employability for languages: a handbook* (pp. 161-164). Dublin: Research-publishing.net
- Twyman, M. (1985) *Using pictorial language: a discussion of the dimensions*. In: Dufty,Thomas M. & Waller, Robert (Ed.). *Designing usable text*. Orlando, Florida: Academic Press, pp.245-312.

Perspetivas cruzadas sobre a prática da pintura: transdisciplinaridade em contexto de educação artística

*Cross perspectives on the practice
of painting: transdisciplinarity in the context
of artistic education*

TERESA MATOS PEREIRA* & JOANA ISABEL GAUDÊNCIO MATOS**

Artigo completo submetido a 1 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Portugal, docente, artista visual.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação em Belas Artes (CIEBA) / Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED). Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1200-005 Lisboa Portugal e CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal. E-mail: tpereira@eselx.ipl.pt

**Portugal, docente artes visuais.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação em Belas Artes (CIEBA)/ Instituto Politécnico de Setúbal- Centro de Investigação, Educação e Formação. CIEBA, Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1200-005 Lisboa, Portugal & CIEF, Escola Superior de Educação de Setúbal, Campus do IPS 761, 2910 Setúbal, Portugal. E-mail: jmatos@eselx.ipl.pt

Resumo: O texto apresenta uma proposta de trabalho desenvolvida com estudantes das licenciaturas de Educação Básica e Artes Visuais no contexto da Escola Superior de Educação de Lisboa. A proposta de trabalho consistiu no desenvolvimento de um projeto de pintura tendo por objetivo a criação de uma composição abstrata. Esta possibilitou uma abordagem à abstração, aos processos criativos e de pesquisa artística baseada na prática, bem como avaliar a sua importância na formação de diferentes perfis profissionais (na área das artes visuais e da educação).

Palavras chave: Educação Artística / Artes Plásticas / Pintura / Processo criativo.

Abstract: *The text presents a work proposal developed with students of Basic Education and Visual Arts degrees in the context of Lisbon Superior School of Education. The work proposal consisted in the development of an abstract painting project. This allowed an approach to abstraction, creative processes and arts practice-based research as well as to evaluate their importance in the formation of different professional profiles (in visual arts and education).*

Keywords: *Art Education / Plastic Arts / Painting / Creative Process.*

Introdução

O texto que apresentamos procura fazer um balanço acerca do trabalho desenvolvido com turmas de cursos de licenciatura diferentes que partilharam uma mesma Unidade de Trabalho (UT) durante o 1º semestre do ano letivo 2018-2019.

Considerando a transversalidade das aprendizagens técnicas e formais no âmbito da construção da imagem, a desenvolver quer na formação de agentes educativos quer de agentes no domínio das artes visuais, foi lançada uma proposta de trabalho, a ser desenvolvida em simultâneo por estudantes do 1º ano das licenciaturas em Artes Visuais e Tecnologias e Educação Básica da Escola Superior de Lisboa (ESELx).

As possibilidades de fazer convergir um conjunto de aprendizagens ao nível da composição da imagem em pintura, das dimensões inerentes aos processos criativos, ou a discussão de dicotomias entre figuração e abstração, esteve na base da construção conjunta e concertada entre os docentes que lecionaram as unidades curriculares de Artes Plásticas I (que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica) e o módulo de Pintura I (que integra o plano de estudos da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias).

Este cruzamento de olhares sobre o processo pictórico possibilitou, da parte dos estudantes da licenciatura em Educação Básica, o contacto com processos criativos no âmbito das artes plásticas — considerando as dimensões artística, formal e estética inerentes à prática da pintura e desenvolvimento da literacia visual — assumidos numa perspetiva da formação profissional e pessoal de docentes e/ou educadores. Da parte dos estudantes de artes visuais e tecnologias,

tratou-se igualmente de um processo exploratório de aquisição e aprofundamento de competências técnicas, compositivas, plásticas e estéticas com vista a uma posterior mobilização em contexto da prática artística. A proposta partiu de um indutor comum a ambos os grupos como ponto de partida para o desenvolvimento de uma interpretação pictórica que culminou com a concretização de uma pintura, a organização de um portfólio — que documentou o processo e os resultados finais — bem como a realização de uma exposição que incluiu uma seleção prévia de trabalhos.

1. Quadro teórico

O desenvolvimento de uma proposta de trabalho no âmbito da prática artística assume como ponto de partida a importância que as experiências criativas desempenham não só no campo da formação escolar, mas igualmente na formação pessoal de qualquer indivíduo que pretenda desenvolver um percurso profissional ligado à área educativa (incluindo as modalidades de educação formal e não formal). Neste caso vários estudos levados a cabo quer no âmbito da educação artística quer da criatividade têm demonstrado a importância destes processos quando entendidos numa perspetiva integrada e holística.

Eisner (2002) define cinco princípios sobre os quais poderá assentar uma prática no domínio da educação artística. Em primeiro lugar que esta deverá ser um espaço de afirmação das especificidades de cada linguagem. Ou seja, permitir um contacto com cada um dos códigos que integram as linguagens visuais, musicais, teatrais, poéticas, por forma a evitar a instrumentalização por outras áreas artísticas e assumir-se enquanto valores em si próprios. O autor destaca a este propósito, o papel que as artes visuais desempenham como espaços de educação do olhar já que permitem tornar visíveis aspetos da realidade que outros campos não permitem — sobretudo por atender às qualidades expressivas daquilo que é percebido. E acrescenta “It engenders meanings and qualities of experience that are intrinsically satisfying and significant” (Eisner, 2002: 43).

Em segundo lugar os programas educativos em arte deverão contemplar um crescimento da “inteligência artística”, por forma a desmistificar o lugar-comum de que as práticas artísticas são dirigidas pelo talento (inato) e não pelo intelecto — facto que tem contribuído para subalternizar as artes face a outros campos do conhecimento. Na verdade, segundo Gardner (2006) a inteligência humana assume diferentes modalidades e cada uma desempenha um papel relevante em termos instrumentais, sociais e culturais sendo que as artes se constituem como espaços integradores de experiência, raciocínio e apreciação qualitativa da realidade.

Em terceiro lugar, os programas de educação artística deverão permitir aos estudantes a criação de imagens visuais, a compreensão daquilo que são os objetos de artes visuais bem como do papel desempenhado pelas artes no contexto alargado da cultura. Nas suas palavras, “art education should help students learn how to create and experience the aesthetic features of images and understand their relationship to the culture of which they are a part” (Eisner, 2002: 43).

Em quarto lugar, a educação artística deverá constituir-se enquanto espaço de alteridade. Isto é, permitir uma consciência de si mesmo e reconhecimento da personalidade própria como algo de essencial ao indivíduo, já que as práticas artísticas, entendidas enquanto chaves de comunicação, possibilitam a expressão de visões e mundividências próprias.

Finalmente, em quinto lugar, os processos desenvolvidos deverão consolidar-se por forma a assegurar uma transposição das dimensões estéticas e comunicacionais para a experiência quotidiana. Neste sentido, a educação artística não deverá ser encarada como espaço autocentrado — de práticas dirigidas às obras de arte que povoam os museus e as galerias de arte — mas assumir-se como uma janela aberta a uma percepção estética do mundo, capaz de provocar prazer e atribuição de sentido. Eisner reforça esta ideia ao afirmar: “The world at large is a potential source of delight and rich source of meaning if one views it within an aesthetic frame of reference” (Eisner, 2002: 45). Não se trata já da transposição da vida para a arte, mas sim encarar a vida a partir de um quadro de referências estético.

Csikszentmihalyi, assumindo um quadro conceptual da área da psicologia, aprofunda algumas destas questões nos seus estudos sobre criatividade. Para este autor a consciência é considerada como a “informação intencionalmente ordenada” (Csikszentmihalyi, 2002: 90). Esta organização e intencionalidade implicam, à partida, mecanismos ordenadores, como a concentração/atenção ou alcançar de objetivos definidos. Quando a informação percecionada e os objetivos estão em consonância, verifica-se aquilo a que o autor define por “experiência ótima”. O autor refere, contudo, que o processo de fruição que está na base da “experiência ótima” — aquilo a que chama “fluxo” — requer um conhecimento dos objetivos a atingir, um “sentido pessoal do que se pretende fazer” (Csikszentmihalyi, 2002: 87) como no caso das práticas artísticas. A esta interiorização de princípios orientadores poderemos chamar conhecimento artístico. Na verdade, será com base num conhecimento simultaneamente prático e teórico que é possível fruir plenamente quer de um processo criativo quer simplesmente da observação de uma obra de arte.

O mesmo autor, acrescentará mais tarde que a criatividade, mais do que um

fenómeno individual, assume uma dimensão sistemática que articula o indivíduo e o contexto sociocultural em que se insere (Csikszentmihalyi, 2013). Esta premissa assume uma importância capital se a transportarmos para o domínio da educação — e educação artística em particular — pois cabe aos atores educativos proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento de processos criativos que, para além de proporem soluções para resolver problemas, assumem um sentido em si mesmos, isto é, proporcionar experiências criativas com um carácter autotélico.

Assumindo as ligações complexas existentes entre o desenvolvimento de processos criativos e as várias dimensões da educação artística foram implementadas atividades no âmbito da UC de Artes Plásticas I que procuram aliar o conhecimento artístico à experiência criativa. Este conhecimento baseia-se, finalmente na articulação entre teoria e prática, ou seja, entre o contacto com obras de arte e a prática artística, por forma a desconstruir uma imagem pueril da expressão plástica quando desenvolvida com públicos jovens ou infantis.

3. Pressupostos

O processo de trabalho analisado assumiu como espaço de atuação o contexto da educação artística, ministrada numa Escola Superior de Educação, na qual convivem estudantes de várias áreas, nomeadamente estudantes das áreas de ensino — Ensino Básico, Ensino Especial — das áreas da educação formal e não formal — como educação de infância, animação sociocultural, mediação artística e cultural- e das artes visuais ou música na comunidade. Neste sentido, a criação de um espaço comum de atuação a duas das áreas de formação existentes na ESELx teve como princípio orientador a tomada de consciência das ligações possíveis entre processos criativos/prática artística e processos educativos.

O desenvolvimento de um processo de trabalho comum a dois grupos de estudantes com interesses formativos bastante diferentes assumiu como ponto de partida a necessidade de promover experiências criativas relevantes, sobretudo no que diz respeito às dimensões técnicas, compositivas e da literacia visual. Não obstante a diferença entre ambos os grupos no que toca aos percursos formativos anteriores à entrada no ensino superior (promotores de maior ou menor contacto com a área das artes plásticas), estas três dimensões assumiram-se como eixos estruturantes no âmbito de uma iniciação às práticas em pintura.

Na verdade, os perfis formativos de ambos os grupos são bastante diversos no que toca ao contacto com as áreas das artes plásticas. Se no caso dos estudantes de Artes Visuais e Tecnologias este contacto faz-se ao nível do percurso nos graus de Ensino Básico e Secundário pois a maioria dos estudantes frequentou cursos

científico-humanísticos nas áreas das artes visuais ou cursos profissionais em áreas afins (especialmente design, multimédia), já no caso dos estudantes que frequentam a Licenciatura em Educação Básica a situação não é tão linear.

Neste sentido, através de um questionário realizado com as turmas de 1º ano foi possível aferir quais os contactos prévios destes estudantes com as artes plásticas. De um universo de 111 estudantes a frequentar o 1º ano da Licenciatura em Educação Básica, 73% afirmaram que o contacto prévio com as práticas em artes plásticas se resumia até à frequência da disciplina de educação visual no 9º ano do Ensino Básico. Dos restantes, 13,5% frequentaram o curso científico-humanístico de artes visuais no Ensino Secundário, 4,5% afirmaram ter tomado contacto com as artes plásticas através da educação não formal (aulas particulares em ateliers de artistas e instituições culturais, realização de workshops, entre outras) e os restantes 9% associaram-no a outras modalidades como a frequência de cursos profissionais que incluíam a expressão plástica nos seus planos de estudos, a experiência em contexto profissional como auxiliares de ação educativa ou por via informal, pelo contacto com artistas no seio da família.

Considerando este cenário de fundo foram definidos um conjunto de objetivos transversais que, incidindo nas dimensões da técnica, da composição e da literacia visual, procuraram orientar o processo a desenvolver nomeadamente, i) adquirir conhecimentos acerca da cor e das técnicas de pintura; ii) conhecer noções basilares de composição da imagem; iii) mobilizar o conhecimento técnico e formal na realização de composições pictóricas; iv) analisar e interpretar diferentes composições gráficas, plásticas e visuais e v) compreender o contributo das artes plásticas para o desenvolvimento da literacia e cultura visual.

Por conseguinte, a proposta de trabalho intitulada *Visível/Invisível* assumiu como indutor uma imagem microscópica — situada precisamente na fronteira entre aquilo que é visível e o que é invisível a olho nu — e recaiu nas dimensões inerentes à abstração e à figuração. Na verdade, foi proposta uma interpretação pictórica da imagem tendo em consideração aspetos semânticos, formais e estéticos da composição visual tais como i) exploração da diversidade cromática; ii) síntese formal; iii) enquadramento e colocação no plano; iv) equilíbrio e dinamismo; v) plasticidade da matéria (velaturas, empastes, texturas).

A exploração da dicotomia abstração/figuração possibilitou, igualmente, a discussão acerca da prática pictórica entendida enquanto espaço de pesquisa autorreferenciada, sobre a perceção visual, sobre a construção da imagem e sobre a possibilidade de simulacro do real que, na verdade são dimensão transversais quer à prática artística quer à prática educativa em artes visuais.

4. Processos e Resultados

Assumindo a imagem microscópica como ponto de partida, a série possibilitou uma observação das dicotomias entre visível/invisível, representação/figuração/abstração, desenvolvendo uma abordagem em torno das questões basilares da composição em pintura considerando aspetos como enquadramento, síntese formal, equilíbrio, dinamismo, tratamento cromático ou plasticidade da matéria. Fundamentais ao domínio da linguagem pictórica estes elementos congregam conhecimento técnico, estético e artístico possibilitando uma percepção dos processos criativos e artísticos como espaços amplos e multifacetados no âmbito da educação artística, capazes de integrar propostas educativas (ao nível formal e não formal).

Neste sentido, o processo de trabalho foi dividido em 4 etapas:

- 1^a Etapa — análise da imagem e realização de estudos de composição; (Figura 1 e Figura 2)
- 2^a Etapa — seleção de um estudo e concretização de uma pintura sobre tela utilizando a técnica do acrílico (no caso das turmas da LEB) e de óleo (no caso das turmas de AVT); (Figura 3, Figura 4, Figura 5 e Figura 6)
- 3^a Etapa — realização de portfólios digitais individuais que documentam o processo de trabalho levado a cabo;
- 4^a Etapa — exposição coletiva de ambos os cursos em vários espaços da ESELx.

O desenvolvimento do trabalho com os dois grupos assumiu algumas diferenças decorrentes da maior ou menor familiaridade com os processos propostos, mas também algumas semelhanças. Na verdade, ainda que o grupo de estudantes que frequenta a licenciatura em AVT tenha frequentado, na grande maioria, as áreas artísticas no ensino secundário, o facto é que são muitos os estudantes que referem que esta foi a sua primeira experiência com técnicas de pintura sobre tela. Neste sentido para muitos a aquisição de competências técnicas no domínio da cor e da plasticidade da matéria pictórica (Figura 7 e Figura 8) destacam-se no balanço que é feito no final.

O processo culmina com a realização conjunta de uma exposição onde foi proposto um olhar global sobre os trabalhos executados no qual as estratégias expositivas propõem múltiplas leituras pela reconfiguração da composição individual acrescentando-lhe uma dimensão coletiva que amplia os seus significados intrínsecos à escala da arquitetura (Figura 9 e Figura 10).

4.1 Dificuldades e contributos

Após o término da unidade de trabalho e da exposição foi realizado um questionário a ambos os grupos de estudantes com vista a receber uma apreciação global da proposta lançada dos processos desenvolvidos, considerando as dificuldades e contributos do mesmo em termos criativos, do conhecimento artístico ou do enriquecimento pessoal que uma experiência de prática artística pode representar. Este questionário serve igualmente para refletir acerca da nossa própria prática docente por forma a melhorar aspetos em proposta futuras.

Este questionário teve como amostra 27 estudantes da LEB e 23 estudantes do curso de AVT. Quanto à relevância da proposta de trabalho 68,2% (16) dos estudantes da LEB responderam que a mesma relevante /muito relevante contra 37% (10) que consideram ser pouco relevante/irrelevante. No caso dos estudantes do curso de AVT, 82,6% (19) consideram relevante /muito relevante e 17,4% (4) responderam que a proposta foi pouco relevante.

Quanto aos processos e resultados, 66,6% (19) dos estudantes da LEB consideram-se satisfeitos ou muito satisfeitos com as aprendizagens técnicas e 92,4% (22) consideram igualmente positivo o desenvolvimento do processo criativo e das competências no âmbito da literacia visual (81,4%). Já os estudantes de AVT consideram que tanto as aprendizagens técnicas (91,3%) o processo criativo (91,2%) e o desenvolvimento da literacia visual (91,3%) foram satisfatórios ou muito satisfatórios.

Finalmente ambos os grupos foram questionados acerca das dificuldades e contributos do processo desenvolvido.

No primeiro caso foram enunciadas um conjunto de dificuldades, transversais a ambos os grupos, que se prendem com o conhecimento prévio dos materiais, com o domínio das técnicas de pintura utilizadas, com o iniciar do processo criativo, sobretudo na fase de estudos, bem como com o tempo disponível para a realização das atividades.

Contudo, no que diz respeito aos contributos foram destacadas a dimensão experimental ao nível técnico (sobretudo conhecimentos ao nível da cor e da plasticidade dos materiais) e compositivo, a possibilidade de desenvolver metodologias projetuais (no âmbito das quais são avançadas várias propostas de composição), o estímulo da criatividade e uma melhor compreensão das questões que envolvem a abstração.

Uma análise dos resultados práticos e das respostas aos questionários permitem-nos chegar a alguns pontos de reflexão. Neste sentido, uma das questões iniciais prende-se com a pertinência da proposta de trabalho para ambos os grupos. No caso da LEB, um trabalho desta natureza foi encarado como relevante,

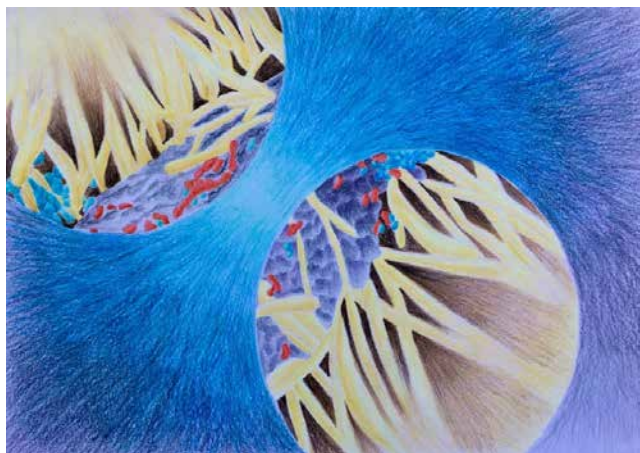


Figura 1 · Estudo de composição realizada por estudante de Educação Básica. 2018. (Fonte: Própria).

Figura 2 · Estudo de composição realizada por estudante de Artes Visuais e Tecnologias. 2018. (Fonte: Própria).

mas não pode ser ignorada a percentagem de estudantes que não partilha desta visão e que o considera pouco relevante em termos formativos. Esta diferença poderá estar relacionada com a associação imediata da proposta a um contexto essencialmente artístico e não se integrar numa determinada visão do que é o trabalho frequentemente desenvolvido em contextos educativos, e que o remete para uma “infantilização” das linguagens.

Um segundo aspeto remete-nos para uma visão que transparece das respostas dadas aos questionários e que articula diretamente arte e técnica. Neste caso, o ênfase colocado no domínio de técnicas de pintura, por ambos os grupos, é revelador de um entendimento da arte enquanto proficiência técnica que inclui o domínio dos materiais e da composição.

O entendimento do processo criativo por ambos os grupos, assume-se como outro ponto de reflexão. Aqui, a experiência de processos criativos não esteve isenta de dificuldades, sobretudo no que toca à interpretação da imagem e à consequente realização de diferentes estudos de composição. Contudo no caso do grupo da LEB, este processo foi referido como proveitoso, dadas as suas implicações a nível educativo.

Esta questão leva-nos a uma última dimensão que é o benefício de incluir, a nível introdutório, abordagens projetuais em pintura, transversais a formações com objetivos diferenciados. De facto, se no caso dos estudantes de AVT a realização deste trabalho foi encarada como globalmente positiva, dado que permitiu um contacto com uma linguagem e sobretudo com um domínio técnico com o qual poucos referem ter contactado anteriormente e que lhes possibilitou desenvolver aprendizagens basilares no âmbito da linguagem visual. Já no caso dos estudantes da LEB, a proposta foi encarada como ambiciosa ainda que assumindo a diversidade de aprendizagens técnicas e competências criativas como elementos centrais numa perspetiva de futuro desenvolvimento profissional nas áreas da educação formal e não formal.

Conclusão

Os processos de trabalho desenvolvidos permitiram perceber as condições de implementação de realização de propostas de natureza transversal em cursos/unidades curriculares diferentes e considerar melhor as respetivas dificuldades e potencialidades. Neste sentido, embora as licenciaturas em causa estejam na base da formação de diferentes perfis profissionais, a verdade é que existem pontos comuns que deste modo poderão ser reforçados. De facto, como eixos transversais a ambas as licenciaturas, poderemos destacar o processo criativo e a literacia visual. No primeiro caso, o desenvolvimento de processos



Figura 3 · Composição pictórica realizada por estudante de Educação Básica. Acrílico s/tela. 20

Figura 4 · Composição pictórica realizada por estudante de Educação Básica. Acrílico s/tela. 2018. (Fonte: Própria)

Figura 5 · Composição pictórica realizada por estudante de AVT. Óleo s/tela. 2018 (Fonte: própria)

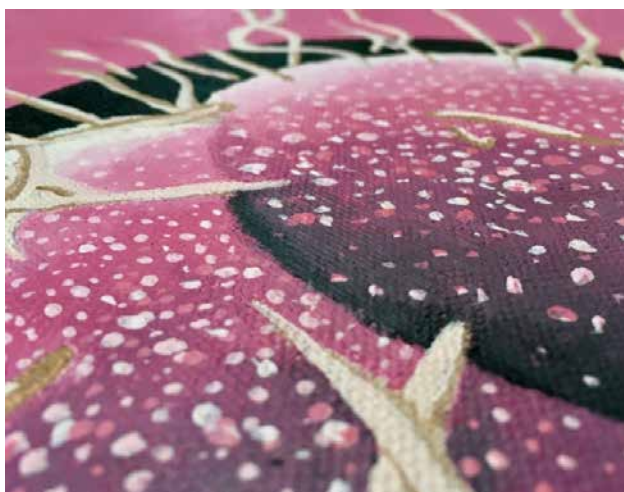


Figura 6 · Composição pictórica realizada por estudante de Educação Básica. Acrílico s/tela. 20

Figura 7 · Composição pictórica realizada por estudante de Educação Básica. Acrílico s/tela. 2018. (Fonte: Própria)

Figura 8 · Composição pictórica realizada por estudante de AVT. Óleo s/tela. 2018 (Fonte: própria)

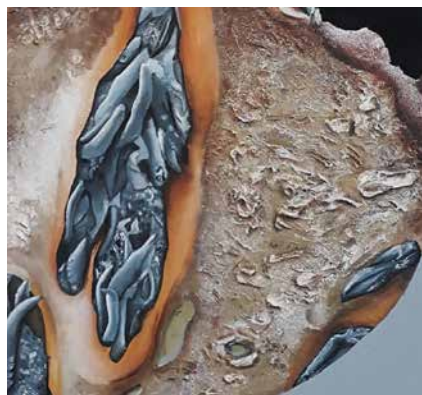


Figura 9 · Exposição na ESElx (Piso 0).
2018. (Fonte: Própria)

Figura 10 · Exposição na ESElx (Piso 1).
2018. (Fonte: Própria)

criativos constitui-se como uma experiência fundamental quer para quem inicia uma formação de âmbito artístico quer para quem inicia a formação com vista a intervir em contexto educativo, pois trata-se de um processo baseado na ideia de superação de objetivos e que associa, *lato sensu*, conhecimento e prazer. A literacia visual, assume-se como dimensão que complementa a anterior na medida em que traduz um saber simultaneamente teórico e prático, capaz de fundamentar, ampliar e consolidar quer as práticas artísticas em particular, quer as práticas em educação artística, podendo, em última análise, constituir-se como cimento unificador de várias áreas do conhecimento. Finalmente, a partilha da mesma proposta e processo de trabalho implicou igualmente uma partilha de espaços e de linguagens entre os estudantes das duas licenciaturas o que possibilitou, em certa medida, contribuir para uma desmistificação/desculturação dos processos artísticos e da figura do artista e/ou da ligação e respetiva importância em contexto e prática educativa.

Referências

Csikszentmihaly, M. (2002) *Fluir. A psicologia da Experiência Ótima. Medidas para Melhorar a Qualidade de Vida*. Lisboa: Relógio d'Água

Csikszentmihaly, M. (2013). *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention*.

New York: Harperperennial

Eisner, E. (2002) *Arts and the Creation of Mind*. New Haven/London: Yale University Press

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons on Theory and Practice*. New York: Basic Books

Corpo-Arquivo ou a infância como obra

Body-Archive or childhood as a creation work

RICARDO GUERREIRO CAMPOS*

Artigo completo submetido a 4 de maio 2019 e aprovada 15 de maio 2019

*Portugal, artista visual, performer e professor.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA) / Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: rcampos@eselx.ipl.com

Resumo: Em que medida pode um professor, que é simultaneamente artista, compreender e investigar a criação artística na infância através do contacto direto com os seus criadores e com as suas práticas? De que forma o movimento A/r/tography legitima a prática artística e de investigação de um professor que cria a partir da sua prática docente? Numa tentativa de esboçar linhas possíveis para a resposta às questões colocadas, o presente artigo sistematiza as intenções recentes do investigador de estreitar os diálogos, cíclicos e permanentes, entre a sua prática artística e os processos pedagógicos nos quais se envolve. Mapeado pelo quadro teórico do movimento a/r/tography – do campo epistemológico e ontológico da educação artística, e pelas conceções plásticas e performativas que sustentam a sua prática artística, acompanhar-se-á um conjunto de reflexões que procuram escrever o caminho da criação em educação artística.

Palavras chave: a/r/tografia / desenho / corpo / infância / performance.

Abstract: *To what extent can a teacher, who is simultaneously an artist, understand and investigate artistic creation in childhood through direct contact with its creators and their practices? In what way does the A/r/tography legitimise the artistic and research practice of a teacher who creates from its teaching practice? In an attempt to sketch possible lines for the answer to the given questions, the current article systematises the researcher's recent intentions to narrow the cyclical and permanent dialogues between his artistic practice and the pedagogical processes in which he is involved. Mapped by the theoretical framework of the a/r/tography – from the epistemological and ontological field of art education, and by the visual and performative conceptions that sustain its artistic practice, a set of reflections will be followed in order to pave the path of creation in art education.*

Keywords: *a/r/tography / drawing / body / childhood / performance.*

Que memórias? Que retorno?

No sentido de dar continuidade a uma linha de investigação que se tem debruçado sobre o papel do corpo na prática e ensino das artes visuais no ensino básico e secundário, e mais recentemente no ensino superior, o presente artigo vincula a relação entre a educação artística e a prática artística do investigador.

Nos seus recentes projetos plásticos e performativos, o artista/investigador/professor tem aprofundado questões relacionadas com a memória das imagens (veiculadas através do corpo, no desenho, na fotografia e na prática do arquivo), enquanto presença materializada do passado e com a possibilidade de purga de um corpo que se encontra e que se reconcilia consigo próprio. Através do registo gráfico do corpo, um registo-primeiro (que convoca a infância), discute uma ideia de marca/vestigio em oposição, à ideia de representação, vinculada ao longo dos tempos à criação artística.

Desenvolve, deste modo, uma linha de investigação artística cujo âmago se centra no questionamento do corpo enquanto mecanismo de produção e interpretação de imagens, afirmando a relevância da memória visual para a construção de um arquivo imagético que nos constrói enquanto humanos. A memória, o gesto e a infância são temas recorrentes na sua prática e, nesse sentido, o presente artigo pretende compreender de que forma dialogam os contributos das metodologias de investigação e criação artística na prática pedagógica, e vice-versa.

Alguns dos projetos artísticos e pedagógicos que agora se apresentam têm vindo a consolidar o espaço de investigação artística profundamente ligado à história individual e à relação do corpo com a produção e interpretação de imagens da e na infância, dos quais o projeto Corpo-Arquivo é exemplo (Figura 1). Através da experiência a/r/tográfica procura-se um sentido humanizante, afetivo e enérgico para a criação de um arquivo autoral que mapeia o gesto que emerge pela passagem do conhecimento, pela partilha implicada de crenças, valores e vontades — na prática pedagógica.

1. O espaço de criação a/r/tográfica

O movimento a/r/tográfico resulta de um manifesto apresentado por um grupo de alunos de doutoramento da University of British Columbia (Canadá), orientado pela professora Rita Irwin, e que tem a sua formulação entre 1995 e 2005. Surge como metodologia alternativa que, conseqüentemente ao *arts based research*, se sustenta num paradigma de investigação baseado no diálogo entre a prática e a educação artística, no qual a relação teoria/prática é substituída por um relacionamento empático, horizontal e transformador entre o agente a/r/tográfico e o sujeito. Esta relação estimula o sentido crítico na



Figura 1 · Experimentações visuais e performativas para o projeto Corpo-Arquivo. Fonte: própria.

Figura 2 · Exercício de desenho de mapeamento do corpo em Creche. Fonte: própria.



Figura 3 - Exercício de exploração expressiva da linha em Creche. Fonte: própria.

Figura 4 - Exercício: A folha branca como piscina e o desenho como mergulho — 3º Ciclo do E.B. Fonte: própria.

construção de utopias/distopias e gera um estado de movimento permanente.

Rita Irwin (2013) defende que a experiência a/r/tográfica está intimamente ligada a uma percepção na primeira pessoa, o que faz com que a comunicação da experiência subjetiva vivencial integre, no ato criativo, o Outro numa posição colaborativa, fundamental no processo a/r/tográfico. Deste modo, “Enfatiza-se que todo o processo vivencial da pesquisa, vivido pelo investigador na primeira pessoa, poderá ser transmitido através das obras e está nelas incorporado devido à sua dimensão atuante: a exploração processa-se no tempo e transforma o autor e com ele o leitor. Os campos de partilha alargam-se em torno de um compromisso performativo: quem conhece desempenha conhecimento e torna esse conhecimento conhecível através dos recursos expressivos (...)” (Queiroz, 2017:147).

Em síntese, o movimento a/r/tográfico desenvolve a implementação de conceitos metodológicos estruturantes como: *contiguidade* — que afirma a valorização do processo e a construção de redes; *pesquisa vivencial* — sobrepõe a experiência educativa ao olhar individual e diferenciado do a/r/tógrafo; *aberturas* — assume o espaço das rupturas, da novidade, de momentos críticos capazes de desenhar novos caminhos; *metáfora/metonímia* — desenvolve a oportunidade de interrogação aprofundada através de mecanismos comunicativos que combinam e associam concepções e percepções; *reverberações* — são os ecos da vivência e que resultam em interferências colaborativas e participativas sobre o *excesso* — espaço de sobreposição e de visibilidade de novos resultados.

Assim, a a/r/tografia convida professores, educadores e artistas a repensarem as suas práticas subjetivas enquanto áreas que colidem e se sobrepõem, operacionalizando assim uma estética relacional que se consolida na contaminação do fazer, da reflexão, do olhar e da empatia da presença.

2. Fazer festinhas — o vestígio do corpo

João dos Santos conta-nos, numa entrevista (Santos, 2000:158) a João Sousa Monteiro, a história de uma amiga sua que tinha um filho no Jardim de Infância e que um dia lhe ofereceu, em casa, uma pintura feita por si. E levou-lhe a pintura para mostrar à mãe como sabia pintar bem. A mãe disse-lhe que achava a pintura muito bonita, e que ele sabia pintar muito bem. E o rapaz perguntou-lhe: “Tu sabes pintar?” E a mãe respondeu-lhe que não sabia pintar tão bem como ele. “Ah, mas é muito simples”, disse o rapaz, “ Olha, tu arranjas um pincel, e depois é só ter tinta e fazer festinhas no papel com o pincel”.

A história é muito simples mas fazer festinhas no papel é realmente uma imagem muito sugestiva. Porque fazer festinhas sugere a existência de um corpo que se projeta no papel onde se faz o desenho ou a pintura. Pensemos que

os primeiros desenhos e pinturas das crianças são uma projeção do seu próprio corpo sobre a superfície plástica (parede, quadro preto, chão, areia da praia, papel). É sempre a criança que se projeta, que projeta o seu próprio corpo. O fazer festinhas significa ter consciência de um corpo. É uma forma admirável de as crianças descobrirem o seu corpo, de construírem uma imagem própria do seu corpo e a sua própria identidade.

Todas estas possibilidades de expressão, ainda que inconscientes na criança, têm o mesmo objetivo de quando um artista se auto-retrata/auto-representa, sendo estas possíveis vias “de descobrir o corpo, de o modelar também no sentido em que, desenhando, se faz a figura do modelo, que está mais ou menos perfeito, e que se vai tentando aperfeiçoar. À medida que a criança vai aperfeiçoando o seu desenho, vai também tendo consciência do seu corpo, da sua cabeça, da sua cara, da sua expressão, dos seus membros, do próprio movimento corporal, que é uma coisa muito importante em toda a arte gráfica e pictural.” (Santos, 2000:158-9)

O movimento, demonstração da identidade física de um indivíduo, é muito importante em qualquer expressão corporal e gráfica, sendo a primeira forma de pensar. A criança pensa e comunica o seu pensamento através do movimento. É possível constatar que “o limite das produções plásticas de uma criança até determinada idade, são os limites do seu próprio corpo. Esse limite é definido pelo movimento circular feito com a mão direita ou esquerda” (Santos, 2000 :159). O círculo onde se inscreve o corpo da criança está dentro do círculo que é desenhado numa superfície qualquer, com uma das mãos ou com as duas, dentro do limite corporal do braço estendido para cima ou para baixo.

Quando uma criança desenha ou pinta, o “instrumento intermediário”, o traço e mancha desenvolvem-se, por vezes, mais depressa que o próprio pensamento, e a criança, antes de terminar um desenho ou pintura, começa a executar outro. Há portanto, naturalmente, uma expressão anterior ao pensamento que se manifesta corporal, gráfica e plasticamente, numa relação de constante confronto entre os limites do corpo e do espaço que o envolve. Arno Stern considera que a criança mergulha num jogo criador, que se constrói e reconstrói a cada momento, fechado nos limites do seu próprio corpo, ou do contacto direto com objetos:

A criança vive o presente numa dimensão bastante restrita. A noção de conjunto só aparece mais tarde no seu processo de criação. Por vezes, na criança muito pequena, a casa desaparece sob o boneco que lhe sucede; já deixou de existir no minuto seguinte ao seu surgimento, já não está no presente. O quadro é assim um écran no qual se representam aventuras; não é para a criança um objecto belo ou obra preciosa. Assim o interesse que a criança tem por ele acaba no momento em que considera terminado o jogo criador (Stern, 1974:21).

Entenda-se por quadro toda e qualquer superfície/objecto passível de ser intervencionado, transformado e manipulado pela criança num espaço. O gesto é, portanto, o que está entre, o que é mais do que um corpo procurando um sentido, e um espaço como uma tela branca por preencher. É a relação espaço-corpo, em bruto, circunscrita às extremidades de ambos. Desta forma, a criança “começa por definir um espaço circular, através de gestos circulares ondulantes que se expandem, um espaço primitivo (...) Mas o espaço significativo para as crianças, como o espaço significativo das pessoas em geral, não existe por existir, tem que ser criado à medida que o desenvolvimento se processe. O espaço dos objetos interessantes é precedido na sua organização pelo espaço corporal, onde se desenvolve o gesto infantil, o Gesto.” (Santos, 1991: 223). Se o gesto pode ser todo o ato livre de experimentação e conhecimento do espaço, pode ser muito leve a fronteira desta com a necessidade essencial de comunicar. “Para comunicar basta que existam dois corpos comunicantes; para que haja linguagem é necessário que se crie um espaço corporal e um espaço operacional. A comunicação é o esteio de linguagem mas não é a linguagem. A linguagem é algo que se situa entre as pessoas e que faz parte do património colectivo. A linguagem é a Obra, são as Obras.” (Santos, 1991:224) .

Inferimos que uma surge como consequência da outra e que estão intimamente ligadas: a experimentação e a comunicação são uma necessidade. A criação de uma situação imaginária, materializada através do desenho/ pintura ou do jogo do faz de conta, surge muito cedo como a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições quotidianas. A capacidade imaginária da criança desenvolve-se à medida que se torna capaz de operar no campo do significado. O imaginário não é condição prévia para a criança brincar, é consequência de ações lúdicas. Imaginar representa a capacidade de se comunicar, de significar o mundo. O conhecimento surge no ato de brincar através das relações interpessoais, sendo que as trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida fornecem bases de significação na formação do indivíduo. Nesse processo de interação, as crianças participam de forma ativa, constituindo-se enquanto ser humano e constituindo o outro, num movimento dinâmico de ação-relação, em que as representações e significados se vão construindo. A aprendizagem sensorial prolonga-se atribuindo a cada coisa o nome que esta tem.

3. A infância e o corpo como obra

Tendo em conta o mapeamento teórico e prático anteriormente apresentado, considera-se relevante a valorização da investigação em torno da expressão na infância, tendo em conta o seu carácter disruptivo — fundamental em processos artísticos e em processos de ensino-aprendizagem.



Figura 5 - Exercício de desenho de olhos vendados corpo-a-corpo — 3º Ciclo do E.B. Fonte: própria.

Figura 6 - Exercício de composição em tempo real Desenho e Corpo — Ensino Superior. Fonte: própria.

Neste sentido, os processos artísticos e pedagógicos implementados pelo investigador em diferentes contextos, têm sido marcados pela experimentação do gesto na possibilidade de construção de discursos gráficos e performativos que recorrem a exercícios do campo do desenho e do teatro para aproximar o corpo-ator do chão — lugar primeiro de descoberta, na infância (Figura 4). Desta forma, o presente capítulo faz emergir diferentes ações poéticas que tentam desenhar uma linha contínua de estudo de um registo gráfico primeiro em diferentes estádios do desenvolvimento — nos quais, com o crescimento, os seus atores vão revelando, por diferentes motivos, o enclausuramento do gesto, limitando-o à ação da mão. É relevante referir que os exercícios implementados deambulam entre os contextos pedagógicos e a prática de atelier do investigador, dando este processo origem a uma reescrita dos caminhos da investigação em ambos os contextos, valorizando conceitos metodológicos a/r/tográficos como *contiguidade* e *aberturas*.

Regressando ao lugar do desenho enquanto ato de afeto, é possível constatar que a observação, a experimentação e a implementação de projetos artísticos e pedagógicos em contexto de creche é absolutamente libertador no que respeita à análise das potencialidades expressivas do corpo. Deste modo, a observação tem permitido (ao artista/ professor/ investigador) criar uma gramática de ações que se baseiam nos conceitos de focalização-concentração, improvisação, pesquisa de materiais, experimentação, *brainstorming* e carácter *site specic* — conceitos tão presentes nas práticas artísticas contemporâneas — que tocam e transcendem a própria existência na infância. Este conjunto de ações alimentam e dialogam com o processo permanente de investigação do projeto Corpo-Arquivo.

O projeto Corpo-Arquivo, estreado em Maio de 2018, é um trabalho em continuum e, para o qual se elegeram questões conceptuais e formais que se prendem, essencialmente, com a possibilidade de criar um discurso performático no qual a memória do corpo — físico e representado — mapeie uma constelação identitária sobre a imagem individual e coletiva de um corpo. O processo tem sido pautado por experimentações plásticas e performativas em estúdio, consequentes ao trabalho desenvolvido no âmbito da residência artística Como a vida, o tempo desenvolvida no Festival A Salto — Tomada Artística da Cidade de Elvas (Julho de 2017), organizado pela UMCOLETIVO Associação Cultural e pela Câmara Municipal de Elvas. O processo resultará numa exposição-performance *site specific* para o Mercado Municipal Casa das Barcas, na qual o público fora convidado a escolher uma das imagens em exposição, dispostas sobre uma das bancas para venda de produtos, e a partir da qual o intérprete iniciará um

movimento ritualístico de partilha da obra-de-arte através do ato de comer. Na performance Corpo-Arquivo acompanha-se o diálogo entre o indivíduo e o coletivo no ato partilhado de criar, de comer a imagem, e de confrontar-se com o objeto refratado na superfície que se dissolve, dilui e integra a digestão — e que inclui ações como o desenhar de olhos vendados a partir de uma narrativa lida pelo público e desconhecida para o performer, desenhar-com-o corpo-todo-presente em papel comestível, processar a informação ouvida e concretizá-la em registo gráfico gestual e livre.

Tendo em conta as referidas explorações plásticas e performativas, foram implementadas e experimentadas com diferentes faixas etárias algumas das ações, num leque etário que vai do contexto de creche aos 1º e 3º Ciclos e ao ensino superior, grupos com os quais o investigador tem trabalhado. Esta gramática gestual poética têm uma forte componente de estimulação sensorial e de libertação do pensamento, sobretudo desenhando ou reconhecendo o espaço de olhos vendados, desenhar (de olhos vendados) nas costas do outro o que se sente nas suas (Figura 5), corporalizar um material riscador que intervém no espaço, mapear o corpo, agir enquanto linha, sentir a cor do corpo, manipular desejos ou medos, etc. Os diferentes exercícios permitem ir criando relações entre si e ir chegando a novos lugares, que resultam dos contributos de cada espaço, de cada grupo, num tempo concreto e sinérgico. No contexto da Unidade Curricular de Artes Plásticas II (Licenciatura em Educação Básica, 2º ano, 2º semestre) da Escola Superior de Educação de Lisboa, potenciou-se uma sessão imersiva de desenho e performance em tempo real a partir de alguns dos gestos poéticos referidos (Figura 6). É notável observar o potencial desconstrutivo destas ações, principalmente, se se tratar de uma faixa etária mais velha. Os grupos superam-se e chegam a territórios nunca tocados, resultado da valorização da espontaneidade, do gesto, do silêncio e do negro.

Do lugar do corpo hoje

A exploração de diálogos interdisciplinares entre as artes visuais e as artes performativas são de extrema importância na valorização e reflexão sobre o papel e presença do corpo do aluno no ato de criar. Neste sentido, analisaram-se alguns contributos da observação e compreensão da expressão na infância para a experiência a/r/tográfica, tentando prolongar e procurar através das práticas artísticas o lugar pedagógico de libertação do gesto no ato de desenhar. Aldara Bizarro (2017), ex-bailarina e coreógrafa, salienta que:

A utilização do corpo no máximo da sua amplitude e energia deixa de fazer parte do quotidiano a partir de uma certa altura da infância, e na idade adulta passa a ser

encarada como uma especialização, no campo do lazer, com exceção dos casos em que a profissão exija diretamente a utilização do corpo, como nos bailarinos, desportistas, estivadores, operários das obras, agricultores, etc. (Bizarro, 2017:42)

É neste sentido, que a escola poderá desempenhar um papel fundamental na valorização da presença do corpo, enquanto elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, o processo criativo do projeto Corpo-Arquivo, nos seus diálogos permanentes entre o atelier e a escola, valorizou a experiência concreta do corpo como impulsionador para uma reflexão identitária, bem como para a exploração da relação indissociável entre corpo e desenho.

Referências

- Bizarro, Aldara (2017) "Da infância em movimento para a adolescência em pausa." In M. Assis, E. Gomes, J. Pereira & A. Pires (Eds.) *Ensaio entre Arte e Educação* (pp.42-43). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Queiroz, João Paulo (2017) "Quando os professores são artistas: notas sobre o movimento a/r/tography," in *Painting and Teaching: Reflections inside the University*.

Porto: ICOCEP.

- Santos, João dos (1991) *Ensaio sobre Educação II: o falar das letras* (pp. 223-4). Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, João dos (2000) "Educação através da arte." In E. Branco (Org.), *Vida, Pensamento e obra de João dos Santos* (pp. 158-9). Lisboa: Livros Horizonte
- Stern, Arno (1974) *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.

O eros pedagógico e a educação em artes visuais: apontamentos em filosofia da educação

The pedagogical eros and the education in the visual arts: notes in the philosophy of education

TAUANA MACEDO DE BRITTO PEREIRA E PARREIRAS*
& MARIA DEL ROSARIO TATIANA FERNANDÉZ MÉNDEZ**

Artigo completo submetido a 03 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Brasil, professora.

AFILIAÇÃO: Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Campus universitário Darcy Ribeiro, prédio SG 1. CEP: 70.910-900 Asa Norte, Brasília/DF Brasil. E-mail: tauana.parreiras@gmail.com

**Bolívia, professora.

AFILIAÇÃO: Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Campus Universitário Darcy Ribeiro, prédio SG 1. cep: 70.910-900 - Asa Norte – Brasília, DF. Campus Universitário Darcy Ribeiro Prédio Sg 1 Cep: 70.910-900 Asa Norte, Brasília, DF Brasil. E-mail: tfernandezster@gmail.com

Resumo: O presente artigo busca contribuir para a discussão acerca do prazer e identificação no ensino das artes por meio do conceito de eros pedagógico. O conceito é trabalhado a partir do pensamento de filósofos com importantes contribuições para a educação e analisado quanto a sua pertinência para a educação em artes. Conclui-se que a educação em artes pode se beneficiar do eros pedagógico e vice-versa.

Palavras chave: eros pedagógico / educação em artes / educação pela experiência.

Abstract: *This article aims to contribute to the discussion about the pleasure and identification of teachers of visual arts with their pedagogical practice through the concept of pedagogic eros. The concept is developed from the work of philosophers with important contributions to education and analyzed as to its relevance to art education. Its concluded that art education can benefit from the pedagogical eros and vice-versa.*

Keywords: *pedagogical eros / art education / education through experience.*

Introdução

Os jovens brasileiros quando querem dizer que uma pessoa é muito inteligente dizem que a pessoa é “cabeção” ou “crânio”, o que mostra eles tem a percepção de que compreendemos inteligência como algo ligado apenas a nossas cabeças e à nossas mentes. Historicamente o conhecimento da sociedade ocidental moderno/colonial foi pensado e construído como algo separado do corpo, em oposição a ele. A escola como instituição voltada para a produção e divulgação de conhecimento foi, portanto, construída com base nessa separação, sempre privilegiado a mente em detrimento do corpo. Nesta perspectiva, não apenas o corpo foi deixado de lado, como, seguindo a mesma lógica dualista hierarquizada ocidental que separa homem e natureza, sagrado e profano, masculino e feminino, civilização e barbárie, o corpo é visto como menor, menos importante, como tendo menor valor (Quijano, 1992). Por que outra razão pensar em um modelo de sala de aula em que os/as estudantes precisam ficar sentados, se movimentando minimamente durante cinco a seis horas por dia, com um breve momento de descanso para esticar as pernas?

Considerando que a estética tem em sua origem *aisthesis* — a percepção pelos sentidos — o ensino da arte, que contempla estética e poética, passa necessariamente por uma percepção do corpo. Mesmo que em condições pouco favoráveis é necessário, no mínimo, que se tenha presente a questão do olhar, da percepção visual das obras. E não seria mais rico para a percepção do olhar algumas mudanças de ambiente que possam, por exemplo, contemplar em um momento obras vistas ao vivo, em galerias ou na rua, e em outros por meio de reproduções, sejam projetadas, impressas ou em vídeo? Isto é dizer que a separação entre mente e corpo que é reforçada pelo espaço da escola torna esse espaço pouco propício para a educação em arte.

Partindo deste lugar, como podemos pensar uma educação que seja prazerosa e que faça sentido para as pessoas nela envolvidas? E, mais especificamente, que espaço existe na escola atualmente para que professores e professoras sintam prazer em sua prática docente? Com o intuito de contribuir com essas discussões trarei a contribuição de Platão sobre eros para, então, abordar o conceito de Eros Pedagógico trabalhado por Jim Garrison a partir da obra de John Dewey, e o olhar de bell hooks sobre o Eros na prática pedagógica para, então, articular esses pensamentos com a educação em artes visuais e suas especificidades.

1. Eros Pedagógico

O termo Eros pedagógico não é muito utilizado na literatura corrente sobre educação, mas aparece de forma subentendida nos textos de diversos pensa-

dores da área tais como Paulo Freire, Rubem Alves e John Dewey, para citar alguns. Sua origem, contudo, é mais antiga: embora o termo eros pedagógico não esteja lá, já vemos a questão presente no diálogo “O banquete” de Platão em que se discutiu sobre a natureza do Amor.

Antes de falar do aspecto pedagógico de Eros é importante saber quem ele vem a ser. Eros é a entidade da Grécia Antiga que personifica o Amor e o desejo. Para os poetas mélicos ele tinha um caráter divino, ligado à criação do universo e a toda a forma de criação. Por isso ele possuía uma forte relação com a primavera e com as musas. Em sua expressão cósmica, além da criação do universo, ele também seria a força que une os elementos primordiais, em oposição a *Neikos* (a desordem). De forma semelhante, em sua expressão como entidade que possui ligação com os humanos, é também ele quem une pessoas, seres, coisas, e que promove a criação de coisas novas a partir da junção de diferentes. Contudo, ao mesmo tempo em que ele se relaciona ao amor correspondido, também está ligado ao sofrimento da rejeição amorosa e do coração partido. Eros é, assim, descrito como sendo agridoce, ligado ao mesmo tempo ao prazer e ao sofrimento (Calame, 2013).

Na obra “O Banquete” de Platão (2012) esse aspecto é explicado a partir do mito de criação de Eros, que, por ser filho da escassez (*Penia*) e da abundância (*Poros*), possui esse caráter dual. Afinal, sendo desejo, ele precisa carecer do que deseja e buscar saciar essa falta, tendo presentes, ao mesmo tempo, as naturezas de sua mãe e seu pai. Eros, portanto, não é completo, como um deus, mas atua como um *Daimon*, um ser intermediário entre o Olimpo e a Terra. Embora o Amor possa aparecer nas relações afetivo-sexuais, sua expressão mais verdadeira e mais profunda é aquela que se estabelece com o conhecimento e a sabedoria, ou ainda, com a sabedoria atrelada à contemplação do inteligível. Não à toa se vê no discurso de Alcibiades uma ode a Sócrates, que é quem representa ali a figura do professor, daquele que busca o conhecimento e que leva os outros a se aproximarem dele. Porém Sócrates é tido como um sátiro, um *daimon*, um mediador, alguém que está entre um lugar e outro, afinal ele não se coloca como sábio, mas como aquele que ama o conhecimento — o filósofo — e que procura se lançar em direção a ele (Platão, 2012).

Tanto a figura de Sócrates como *Daimon*, ou mediador, quanto a fala de Diotima, que traça um percurso para o alcance da contemplação do inteligível descrita ou guiada por quem já trilhou aquele caminho, acaba falando de um processo pedagógico. Ou seja, ao se tratar de eros o aspecto pedagógico aparece. E quanto ao aspecto de eros ao se tratar da educação?

John Dewey (1976) é uma das pessoas que deixa essa relação aparente ao

deixar claro a necessidade do desejo no processo de aprendizagem, uma vez que a partir do desejo é possível desenvolver um propósito, o que levará a um percurso, uma experiência que possui um objetivo. Com esses elementos e levando-se em conta os aspectos e motivações intrínsecos dos/as estudantes é que estes poderão se apropriar dos conhecimentos desejados. Ao se abraçar a subjetividade como fator importante do processo de ensino/aprendizagem, os/as professores/as precisam sair do espaço seguro da racionalidade e suposta neutralidade para admitir também sua subjetividade e seus aspectos internos.

A partir do pensamento de Dewey, Jim Garrison (2010) vai trabalhar em torno do que ficou denominado eros pedagógico. Embora Dewey não tenha chegado a este termo, sua teoria é o que vai embasá-lo. Por isso aqui não está sendo abordado o conceito psicanalítico de eros e sim o conceito filosófico. Trata-se, portanto, de um termo que abrange o amor, o desejo, o afeto, a curiosidade, a capacidade de criar coisas novas e a relação de sentido que se estabelece com a prática pedagógica, tudo isso com base no desejo de promover o desenvolvimento do outro.

Para a filósofa e educadora estadunidense bell hooks (1994), a divisão corpo e mente presente nos espaços institucionais de ensino faz com que professores/as tentem frequentemente suprimir as emoções, sob o risco de perder a seriedade. Ao mesmo tempo ela nos mostra que o eros não é uma fragilidade, mas uma força, que traz potência e desejo de excelência para sua prática pedagógica. Seus relatos demonstram o quanto a noção de comunidade criada dentro de sala, em que todos possuem espaço para se expressar e onde as emoções e aspectos internos são levados em conta torna tanto os/as estudantes mais envolvidos com as aulas e seus processos de aprendizado como ela mesma, enquanto professora se sente realizada ao perceber o crescimento de seus/suas alunos/as (hooks, 1994).

2. Experiência e eros pedagógico

Dewey (1976) aposta na experiência como fator chave do processo de educação. Para ele, ao se propor uma educação baseada na experiência mais que em conteúdos tem-se a possibilidade de um envolvimento maior dos/as estudantes com o processo de aprendizado e maior efetividade nesse processo. Mas não é qualquer experiência que conta como educacionalmente significativa e sim aquelas que levam a uma possibilidade crescimento com reverberações futuras positivas.

Para Dewey (1976) a educação também tinha como objetivo maior o desenvolvimento humano dos/as estudantes, para que cada um/a destes/as buscasse se conhecer mais profundamente e, assim, pudesse se tornar a melhor versão possível de si.

Dessa forma é possível que a educação seja também o espaço de promoção de uma comunidade equilibrada ou que, ao menos, busca o equilíbrio, uma vez que o melhor que uma pessoa pode ser é, também, o melhor que ela pode ser em relação aos outros e ao ambiente.

A respeito da interação com os outros, Jim Garrison (2010) aponta a extrema importância das relações entre pessoas que possuem vivências distintas para a construção do conhecimento na perspectiva de Dewey. Ele afirma que o conhecimento é formado a partir da experiência, portanto experiências diferentes geram conhecimentos diferentes, logo a interação entre pessoas que partem de experiências distintas pode gerar crescimento e ampliar as perspectivas de todos envolvidos. Ademais, ao se pensar no contexto de sala de aula, precisamos ter em conta que se trata de um grupo mais ou menos heterogêneo de pessoas interagindo e criando um ambiente. Bell hooks (1994) nos lembra que nenhum/a professor/a consegue isoladamente instaurar o eros na prática pedagógica, pois todos precisam estar envolvidos. Inclusive, um dos fatores essenciais para promover experiências significativas é ter em conta os estímulos e motivações internas dos/as estudantes além das externas. Sem isso a educação se torna uma imposição de algo que nem se sabe se será relevante para aquela geração (Dewey, 1976).

Sendo assim, uma educação que faça sentido para as pessoas nela envolvidas e para a sociedade como um todo seria aquela que leva em conta a mudança e a construção de conhecimento a partir das experiências variadas dos indivíduos que a compõe. Seria ainda uma forma de educação que traz à existência novos conhecimentos, pensamentos, soluções e produções. Por isso, além do aspecto ético bastante explorado por Dewey, os aspectos estético e poético são de extrema importância. O estético seria pensado aqui como aquilo que através dos sentidos nos leva a uma experiência significativa, e poético àquilo que, como diz Diotima em seu discurso, “(...) passa do não-ser para o ser” (Platão, 2012:65), isto é, está em processo do devir.

A noção do conhecimento que parte da experiência está ligada ao conceito dos gregos antigos de *phronesis*, que seria uma forma de conhecimento que guia o comportamento. Esse tipo de conhecimento que não é estritamente teórico é o que aparece no pensamento de Dewey, que relaciona teoria e prática e os colocando em continuidade, não em oposição. (Garrison, 2010). Por isso será frequente no pensamento deweyano os termos “conhecimento prático”, “raciocínio prático” e algumas outras variações que demonstram o aspecto prático de processos mentais.

Outro fator importante para que a escola possa proporcionar experiências

educativas é necessária liberdade tanto de pensamento quanto liberdade física (Dewey, 1976), afinal se o foco é a experiência e uma diversidade delas é um fator positivo, qual é o sentido em ficar sempre na mesma posição e mesmo espaço físico? De forma semelhante, qual é o sentido em não abrir espaço para desejos, pensamentos e críticas diversas? Em espaços de liberdade de pensamento, de crítica e de movimento é possível que esse tipo de educação floresça em todo seu potencial.

Uma pedagogia pautada pelo eros seria aquela que alimenta espaços estéticos onde os desejos, os pensamentos, as posições em que se situam os participantes do evento pedagógico geram os processos de aprendizagem, afinal como acessar o desejo pelo conhecimento sem a presença da motivação intrínseca e dos aspectos subjetivos dos/as estudantes? Como estar integralmente implicado no processo de ensino/aprendizagem sem levar em conta a percepção pelos sentidos, as emoções e a experiência significativa como um todo? Como encontrar sentido no processo de aprendizagem sem que haja uma troca de experiência entre diferentes que permita compreender melhor a própria experiência e organizar o conhecimento alcançado ou as questões surgidas, além que conhecer novas perspectivas? Como ter verdadeiros diálogos e espaços de criação sem liberdade? E podemos ainda levar essas perguntas um passo adiante: não seriam todas essas exigências para uma pedagogia do eros aspectos inerentes à educação em artes?

3. A educação em artes e o eros pedagógico

Embora Dewey tenha escrito entre o final do século XIX e início do século XX, sua contribuição ainda é extremamente atual, afinal, como afirma o arte-educador Elliot Eisner (2008), a educação tecnicista “ganhou”, e o que temos hoje é, em sua maioria, uma educação derivada desse pensamento ligado ao modelo fabril. Segundo ele, essa educação que Dewey chama de tradicional e que segue existindo nos dias de hoje tem muito a aprender com as artes, inclusive a respeito dos aspectos tratados por Dewey já mencionados.

A educação formal que temos hoje, seguindo os moldes da perspectiva moderno/colonial que sobrepõe razão à emoção e mente ao corpo, tem sido um espaço pouco compatível com o ensino das artes. Tanto a estrutura física quanto a organizacional pensadas no modelo fabril de que fala Eisner (2008) deixam pouco espaço para o desenvolvimento de propostas que abarquem a percepção pelos sentidos, a criação poética, variadas experiências estéticas e que acolha os desejos de estudantes e professores/as.

Atualmente as condições de trabalho de professores/as de artes no Brasil contam com excesso de turmas, pouco tempo com cada turma por semana, estruturas físicas pouco versáteis, pouco ou nenhum material para as práticas,

currículo pré-estabelecido e excesso de estudantes por sala, o que dificulta muito, senão impossibilita, um processo de ensino/aprendizagem pautado pelo eros. Além do mais o espaço nas escolas tradicionais está desenhado para atividades que envolvem a mente e não o corpo. Esse contexto é inadequado para atividades estéticas, muito menos para o prazer de aprender. Muitos/as professores/as, quando podem, se adaptam, criam alternativas, fazem o possível no contexto em que estão inseridos/as para conseguir desenvolver trabalhos significativos com seus/suas estudantes.

Contudo, o ensino da arte na escola, ainda nas situações mais precárias, tem a possibilidade de propiciar uma pedagogia do eros em que tanto estudantes como professores/as encontrem o prazer de aprender e construir o mundo pela experiência estética.

Conclusão

Encontrar um eros na prática artística não é difícil, mesmo porque o próprio ato de trazer coisas à existência está intimamente ligado à noção de eros. Quem cria artisticamente também o faz por desejo, por uma pulsão interna, que não necessariamente habita o território do agradável, mas que faz sentido internamente, no âmbito do sensível, para quem o faz. Assim, uma educação pela experiência, que se propõe a ser ao mesmo tempo ética, estética e poética, feita com liberdade de ação e pensamento, levando em conta os aspectos internos das pessoas nela envolvidas, é uma pedagogia pautada pelo eros e é um lugar onde a educação em artes visuais — falo das visuais por ser de onde parto, mas todas caberiam aqui em realidade — encontraria terreno fértil para se desenvolver de forma plena. Ao mesmo tempo, por ter a educação em artes uma relação próxima ao corpo, à percepção pelos sentidos e à sensibilidade, ela também é o espaço ideal para o desenvolvimento de uma pedagogia do eros.

A educação em artes ocupa uma posição privilegiada nesse aspecto, uma vez que o território da arte já traz em si os princípios propostos na educação pela experiência. Por outro lado, a manutenção da estrutura tradicional das escolas dificulta esse processo, afinal ainda prevalece um modelo de estrutura física e organizacional que deriva da tradição moderno/colonial em que o corpo é relegado à segundo plano e, com ele, a experiência. Para que possamos ter uma pedagogia do eros no ensino de artes precisamos de condições mais propícias, ou seja, precisamos trazer à existência um sistema educacional que seja pensado para a experiência, para uma interação entre mente e corpo onde um não se sobreponha ao outro e onde todos envolvidos com a educação possam ter prazer com sua prática e sentir que sua presença ali faz sentido.

Referências

- Calame, C. (2013) O Eros dos poetas mélicos.
In C. Calame. Eros na Grécia antiga.
(1ªEd. pp. 4-31). São Paulo: Perspectiva.
- Dewey, J. (1976). Experiência e educação.
São Paulo, SP: Companhia Editora
Nacional.
- Eisner, E. (2008, Jul/dez). O que pode a
educação aprender das artes sobre a
prática da educação? In *Currículo sem
fronteiras*. 8(12), 5-17.
- Garrison, J. (2010). Dewey and Eros: wisdom
and desire in the art of teaching. Charlotte,
NC: Information Age Publishing.
- Hooks, b. (1994). Teaching to transgress:
Education as the practice of freedom.
Nova Iorque: Routledge.
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y
modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*.
(13) 29, 11-20.
- Platão (2012). O Banquete. São Paulo:
EDIPRO.

A Melhor Oferta de Paz: Leilão Beneficente de trabalho dos alunos

The Best Peace Offer

RUTH BLAUD POMAR*

Artigo completo submetido a 22 de abril de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Brasil, Professor de Arte para Fundamental II e Ensino Medio.

AFILIAÇÃO: Instituto Presbiteriano Mackenzie – SP. Rua Itambé 135 Higienópolis cep:01239-001 São Paulo-SP Brasil. E-mail: ruth.pomar@mackenzie.br

Resumo: Elaborado para alunos de 8º.ano do Ensino Fundamental do Colégio Presbiteriano Mackenzie São Paulo-Brasil. A proposta era oferecer aos alunos a oportunidade de compreender a obra de arte do ponto de vista de seu valor monetário, bem como a história de obras que passaram pelo processo de leilão. Quem as vende? quem as compra? com qual objetivo? e por qual razão valem tanto. Fez parte deste projeto a visitação a uma fundação montada a partir de obras adquiridas em leilão e a inserção de um leilão produzido pelos próprios alunos.

Palavras chave: Obras de arte / valor monetário / leilão.

Abstract: *Elaborated for 8th grade students of the Elementary School of Presbyterian College Mackenzie São Paulo-Brazil. The proposal was to offer students the opportunity to understand the work of art from the point of view of their monetary value, as well as the history of works that went through the auction process. Who sells them? Who buys them? for what purpose? and for what reason they are worth so much. This project included the visitation to a foundation built from works acquired at auction and the insertion of an auction produced by the students.*

Keywords: *Works of art / monetary value / auction.*

Introdução

Uma indagação que sempre surge entre os alunos quando estamos estudando alguma obra de arte, principalmente as mais modernas, é: “Professora, por quê esta obra vale tanto? Meus desenhos são menos borrados que os de Munch ou Chagall! ”. Fazê-los entender que a história por trás da obra é parte integrante deste valor, é sempre um desafio.

Foi dentro deste contexto, que a idéia da inserção de um leilão dentro do ambiente escolar, foi elaborada. Mas não desejávamos apenas que os alunos vivenciassem o ambiente de um leilão mas também que agregassem conhecimento para ampliarem seu repertório cultural.

Sendo assim, elaboramos um projeto em seis etapas. São elas: Primeiro — Quanto vale essa obra? Segundo — Quem foi Ema Klabin? Terceiro — O que foram as vanguardas? Quarto — Vamos fazer arte? Quinto — Como montar um leilão e Sexto — Dou-lhe uma, dou-lhe duas, dou-lhe três! Vendido!

Quando trabalhamos com educação, temos a convicção de que a aprendizagem significativa é a forma mais eficaz para adquirir conhecimento e acreditamos que cada etapa vale à pena.

Etapa 1 — Quanto vale essa arte?

Excelentes livros de história da arte como os de E.H.Gombrich e Robert Hughes sempre foram fontes norteadoras para um professor de arte e não foi diferente para nós. Porém quando Will Gompertz, editor de arte da BBC lançou em 2012 a primeira edição de seu livro “Isso é arte?”, pudemos conferir um olhar mais informal e bem humorado sobre as histórias por trás da obra. Informalidade e bom humor são características muito apreciadas pelos alunos da educação básica, principalmente no Brasil. Sendo assim, a leitura nos cativou e mais que isso, proliferou ideias!

Durante sete anos Will Gompertz foi diretor do Tate Gallery. Fazia parte de seu trabalho visitar grandes museus do mundo todo em busca de coleções menos conhecidas. Visitou ateliês de artistas, examinou coleções particulares, e participou de diversos leilões milionários. Em sua humildade afirma que começou este trabalho não sabendo nada e terminou “sabendo alguma coisa”.

Logo na introdução, ele aborda o valor monetário das obras de arte, citando como exemplo um trabalho de Carl André, artista minimalista que vendeu ao Tate a obra Equivalente VIII,1966, composta de 120 tijolos refratários empilhados, que custaram 2 mil libras. Partindo deste fato Gompertz explica por qual razão esta aquisição do Tate não significou, em hipótese alguma, esbanjar dinheiro público, embora qualquer pessoa fosse capaz de empilhar tijolos. E

partindo deste fato, de forma bastante informal, ele vai contando as histórias por trás das obras e explicando que a arte é o investimento mais seguro dos ricos mais recentes. Porque enquanto as bolsas de valores oscilam, a arte moderna se mantém em ascensão assim como seus investidores, afinal, não há “Liquidações de Monet’s”, nem “Desvalorização de um Picasso”.

Entendido isso, os alunos já estavam motivados à ir em busca do “mapa do tesouro” de cada obra de arte.

Para aguçar mais a curiosidade dos alunos, selecionamos algumas cenas do filme “O melhor lance” do diretor Giuseppe Tornatore, cuja trama se passa em torno de um leiloeiro e o seu poder de seduzir, ou não, os compradores diante de uma obra em leilão.

Com estas referências, sobre o universo dos leilões de arte, partimos para a etapa seguinte.

Etapa 2 – Quem foi Ema Klabin?

Filha de imigrantes lituanos de origem judaica, vindos para o Brasil na última década do século 19, Ema Gordon Klabin nasceu no Rio de Janeiro em 1907. Desde pequena, foi educada entre o Brasil e a Europa. Morou na Alemanha e na Suíça durante a Primeira Guerra Mundial. Quando voltou ao Brasil, em meados da década de 1940, assumiu a empresa da família depois do falecimento do pai, Hessel Klabin, empresário que se destacou no desenvolvimento da indústria do papel e da celulose no país.

Ema teve participação em inúmeras atividades filantrópicas e assistenciais, e na cena cultural, teve importante papel nos conselhos de instituições como a Fundação Bienal de São Paulo e Masp, e o Museu de Arte Moderna (MAM), além de atuar na promoção de artistas.

No final dos anos 1940, ela passou a adquirir importantes obras de arte em leilões e galerias europeias e americanas, além de comprar diversas peças de outros colecionadores brasileiros e de diplomatas estrangeiros que estavam de passagem pelo Brasil. Foi a partir desse processo que Ema deu início ao sonho de construir uma residência onde pudesse organizar e apresentar esse acervo ao público.

Entre 1961 a 1994, Ema morou na casa que mandou construir para acolher seu acervo de obras de arte e após sua morte foi transformado na Casa-Museu Ema Klabin. A casa conta com obras de Frans Post, Marc Chagall, modernistas brasileiros como Portinari, Tarsila do Amaral e Di Cavalcanti, além de 1.600 peças de decoração de várias partes do mundo e um jardim, projetado por Burlie Marx.

Levamos os alunos para conhecer a Fundação Ema Klabin e um excelente trabalho de monitoria foi feito para que os alunos pudessem conhecer a



Figura 1 - Visita dos alunos do Mackenzie à Fundação Ema Klabin- São Paulo, 2015 Fonte: própria.

Figura 2 - Grupo do Cubismo produzindo sua obra de arte — São Paulo, 2015 Fonte: própria.

casa-museu, entender o percurso traçado pelas obras de arte (do contexto em que foram criados à inclusão no acervo da Fundação Ema Klabin) e com isso perceber o valor deste projeto (Figura 1).

Etapa 3 — O que foram as vanguardas?

Após a visita, os alunos passaram a pesquisar a produção artística do início do século XX, período em que a família Klabin mudou-se para o Brasil. Logo perceberam que as vanguardas europeias eram muito diversificadas em sua produção e mais, identificaram grande influência delas na produção dos modernistas brasileiros, cujas obras faziam parte do acervo da Fundação Ema Klabin, tais como Portinari, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral e Pancetti.

Desta pesquisa, selecionaram cinco movimentos de vanguarda: Cubismo, Expressionismo, Futurismo, Concretismo e também a produção da Escola Bauhaus. Esta escolha foi feita pelos alunos, baseado na pesquisa sobre as características de cada movimento.

Divididos em 5 grupos, cada grupo pesquisou durante 3 aulas o movimento escolhido, bem como os artistas e suas produções.

Etapa 4 — Vamos fazer arte?

Nesta etapa do trabalho propusemos aos alunos que produzissem um trabalho autoral, inspirado na obra do artista do movimento estudado para que este trabalho participasse de um leilão dentro do colégio. Toda a comunidade mackenzista estaria convidada (alunos, pais, funcionários e professores).

Uma vez dominado o conteúdo sobre um movimento de vanguarda os alunos passaram a selecionar obras de arte que inspirasse a produção de seu trabalho coletivo.

Esta foi uma etapa bem protagonista, onde os alunos tiveram liberdade para escolher suas referências, depois da escolha tinham apenas que nos apresentar os argumentos que levaram a esta escolha e também o projeto do que seria produzido para o leilão.

O grupo do cubismo justificou sua escolha, principalmente pela posição contrária à guerra com obras como Guernica. Porém inspiraram-se nas naturezas-mortas de Picasso e Braque e optaram por fazer uma pintura de acrílica sobre tela com intervenções de barbante ao invés das colagens do cubismo sintético (Figura 2).

O grupo do Expressionismo justificou sua escolha a partir das obras de Paul Klee por ter perdido amigos na guerra (Macke e Marc), por ignorá-la por um tempo e pelo fato de buscar na música inspiração em momentos tão difíceis.



Figura 3 - Grupo do Futurismo produzindo sua obra de arte -São Paulo, 2015

Fonte: própria.

Figura 4 - Grupo do Concretismo produzindo sua obra de arte -São Paulo, 2015
Fonte: própria.



Figura 5 - Grupo da Escola Bauhaus produzindo sua obra de arte -São Paulo, 2015 Fonte: própria.

Figura 6 - Futurismo (sucata tecnológica sobre placa de madeira, pintada com spray)



Figura 7 · Escola Bauhaus (acrílica sobre cadeiras velhas de madeira e tecido) Fonte: própria

Figura 8 · (Grupo Concretista apresentando sua obra e as referências com Luiz Scaciloto)



Figura 9 - (Grupo Expressionista apresentando sua obra para ser leiloadada)

Figura 10 - Final da Apresentação, toda a turma que participou do projeto.

Fonte:própria

Escolheram trabalhar acrílica sobre duas telas, explorando formas geométricas com estudo de cor e tonalidades, construindo quase que a montagem de um brinquedo de blocos.

O grupo do Futurismo ficou muito impactado com o manifesto futurista de Thomazzo Filippo Marinetti e a sugestão de que as máquinas eram mais bonitas que a Vitória de Samotrácia! Encontraram na produção de Umberto Boccioni — Formas únicas de continuidade no espaço, a inspiração para um trabalho explorando a colagem de materiais de tecnologia digital para o século 21 numa analogia a exaltação dos metais explorados no século 20 pelo artista, (Figura 3).

O grupo do Concretismo, deixou-se encantar pelos cartazes do concretismo russo, mas aprofundando na pesquisa das obras, voltaram-se para a arte concreta de Waldemar Cordeiro e principalmente Luiz Sacilotto, artista brasileiro ainda em produção. Eles também escolheram trabalhar com acrílica porém optaram pelo papelão como suporte, mas explorando linhas retas com moldes de fita crepe (Figura 4).

O grupo que escolheu a Escola Bauhaus, encantou-se pela produção das cadeiras de Mondrian e decidiram trabalhar os quadros de Mondrian sobre duas cadeiras velhas, mas de formas bem geométricas como mostra a Figura 5.

Ao final de um período de aproximadamente 1 mês, que corresponde na grade escolar à 4 aulas em ateliê e 4 aulas pesquisando, os alunos estavam com seus trabalhos concluídos como mostram a Figuras 6 e a Figura 7.

Etapa 5 — Como montar um leilão

Após a produção das obras, criamos um folder, explicando a proposta do trabalho desenvolvido, inserimos uma imagem de cada obra com pequeno texto explicativo e a dimensão de cada trabalho em caráter informativo ao mesmo tempo que convidamos toda a comunidade para comparecer ao evento.

Também decidimos que o valor arrecadado no leilão seria doado à uma comunidade carente visto que todo ano o Mackenzie desenvolve um belo trabalho de voluntariado ajudando diversas instituições.

Elaboramos uma programação onde primeiramente apresentamos aos convidados o processo desenvolvido no projeto que chamamos de “A melhor oferta de paz”. Em seguida um representante do grupo explicou a escolha da vanguarda estudada e outro apresentou a relação entre o estudo e a obra produzida pelo grupo, outros dois participantes seguraram a obra com todo o cuidado, usando inclusive luvas brancas e um outro participante do grupo conduzia o leilão. E assim, sucessivamente, cada grupo apresentou seu trabalho (Figura 8, Figura 9 e Figura 10).

Etapa 6 — Dou-lhe uma, dou-lhe duas, dou-lhe três. Vendido!

A primeira obra a ser leiloada teve alguns lances tímidos, mas por fim foi arrematada por um valor quase simbólico, porém na segunda obra o público foi se apropriando do leilão e a cada obra apresentada lances maiores foram sendo dados.

Ao final todas as obras foram leiloadas e os “felizardos compradores” poderiam retirar a obra arrematada diante do pagamento do lance dado.

Conclusão

É evidente que nem tudo saiu como planejamos, e infelizmente, duas das obras leiloadas não foram retiradas. Talvez porque seus compradores tenham se empolgado no momento do leilão, mas se arrependeram de ter dado lances tão altos depois. Porém, como a ideia era levantar um valor para doação à uma instituição carente, a escola telefonou para os compradores e negociou um valor razoável. O que nos deixou muito satisfeitos, afinal até nas grandes casas de leilões, desistir de arrematar uma peça após dar um lance final, esporadicamente acontece, então podemos dizer que os alunos experimentaram as alegrias e tristezas desta experiência.

Após este evento, a escola recebeu muitos elogios dos pais pela iniciativa, pois puderam comprovar que os alunos desenvolveram uma pesquisa significativa, tinham domínio do conteúdo estudado, envolveram-se com um projeto empreendedor de qualidade não apenas para a instituição beneficiada mas também para eles próprios.

Referências

- Brasil, Ministério da Educação (s/d) Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em URL: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Fundação Ema Klabin (s/d) URL: <https://emaklabin.org.br/>
- Gompertz, Will. (2012). *Isso é arte?* Rio de Janeiro: ZAHAR. Pag.11-17
- Gombrich, E.H. (2001). “A história da Arte” Rio de Janeiro: LTC. Pag.411-429

Contação de histórias em jogo: dados poéticos como potência

Storytelling at stake: poetic data as power

SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA* & MIRIAN CELESTE MARTINS**

Artigo completo submetido a 04 de Maio de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Brasil, professora.

AFILIAÇÃO: Centro Universitário de São Roque (UniSR), Rua Sotero de Souza, 104, CEP 18.130-200 São Roque Brasil. E-mail: simonicacf@facsaroque.br

**Brasil, Professora.

AFILIAÇÃO: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Rua da Consolação, 930, CEP 01302-907 São Paulo, Estado de São Paulo, Brasil. E-mail: mcmart@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento e pode desestabilizar práticas tradicionais para estimular outros modos de interação e proposições educativas. O escopo é contribuir para a formação do professor do curso de Pedagogia, possibilitando as reverberações referentes à contação de histórias. A metodologia se insere no campo das pesquisas qualitativas e, os resultados alcançados evidenciam a contação de histórias de maneira lúdica, envolvendo várias linguagens.

Palavras chave: contação de histórias / jogo / arte.

Abstract: *The present work is part of an ongoing doctoral research and may destabilize traditional practices to stimulate other modes of interaction and educational propositions. The scope is to contribute to the formation of the teacher of the course of Pedagogy, allowing the reverberations concerning the storytelling. The methodology is inserted in the field of qualitative research, and the results achieved show the storytelling in a playful way, involving several languages.*

Keywords: *storytelling / game / art.*

Introdução

Criar ou contar, eis a questão! Professores do curso de Pedagogia tem enfrentado dificuldades no momento da contação de histórias; muitas vezes esquecem que contar é deixar os sentimentos falarem através do nosso olhar, gestos, posturas. É lembrar das histórias que ouviamos quando crianças, das sensações que sentíamos; dizer o não dito, externar sentimentos que, em um outro momento, não seriam possíveis de vivenciar.

A contação de histórias nos proporciona entrar em um mundo mágico que nos permite viajar a lugares jamais alcançados; tem grande relevância na formação de uma criança e, nós professores, precisamos entender essa importância para que possamos levar aos infantes uma história que permita o encantamento, abra as portas do mundo da imaginação, coloque em um tapete mágico e nos leve até às nuvens.

As experiências vividas pelas crianças permitem que, quando estão em sala de aula no momento da contação de histórias, coloquem em prática e assimilem as ações, palavras, gestos com os conhecimentos prévios adquiridos. Vigotski nos diz que “[...] quanto mais a criança vir, ouvir, e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa.” (Vigotski, 2014:13). Assim, proporcionar um momento de contação de histórias que permita a ativação desses elementos, poderão levar esse infante ao exercício da imaginação.

As histórias possibilitam o aflorar de sentimentos que, muitas vezes, estão trancados em lugares inalcançáveis, mas que de alguma forma faz com que a criança se projete a lugares onde ela pode sentir que está segura, pois “[...] qualquer atividade imaginativa tem sempre uma história longa atrás de si”. (Vigotski, 2014:25).

A questão que se instalou foi em “como” realizar uma contação de histórias. Entendemos que é de grande relevância estudar, pensar no que pode ser feito de melhor, encenar, pensar no ambiente para que possa se tornar acolhedor e aconchegante, no público que irá ouvir a contação, no aquecimento que antecede a história para preparar os ouvintes, refletir sobre o que será realizado após, saber qual história contar e qual estratégia se encaixa para que possa ser proporcionado ao ouvinte o mergulhar no fantástico mundo imaginário. Autores como Coelho (1989), Machado (2004), Matos e Sorsy (2007), viabilizam essa compreensão para que possamos ter em mente que o ato de contar histórias requer intenso preparo. “Quando uma professora fica frustrada porque as crianças não prestaram atenção à sua história, ela precisa saber que isso aconteceu

não porque não é dotada, e sim porque não se preparou adequadamente". (Machado, 2004:73).

Diante de tantas possibilidades de preparação para o ato de uma contação de histórias, a considerando como arte e pensando em como contribuir com a formação de futuros professores do curso de Pedagogia, foi criado um jogo de dados intitulado "*Dados Poéticos*" que contempla o trabalho com a arte, a produção textual, o imaginário, o trabalho em equipe, entre outros aspectos.

Nesse artigo está em evidência o jogo de *Dados Poéticos* e sua construção onde traremos sua relevância como potência para o trabalho docente e suas versões que foram sendo recriadas em um processo de aprimoramento.

1. O jogo de Dados Poéticos e sua potência

Refletir é criar? Sim, a reflexão nos leva à criação artística porque a Arte nos possibilita o pensar, refletir! Assim, os Dados Poéticos foram criados a partir de obras de arte. "Um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência" (Machado, 2004: 27). Por meio de imagens, é possível resgatar momentos, ouvir o que o silêncio está dizendo antes de trazeremos à tona a palavra cantada, dita, expressada, encenada.

A arte nos impulsiona e a experiência criativa, partindo dela, nos fez reverberar sobre dois momentos que se fundem: a criação de histórias e a contação de histórias. Assim, para criar e contar os Dados Poéticos (DP) se tornaram um jogo que possibilita uma ação poética que contribui para o trabalho docente.

O jogo parte de quatro cubos com uma temática em cada um. Em suas faces há obras de arte que levam à reflexão para a prática da criação de histórias, essas permitirão o olhar sobre, o pensar, o sentir sobre cada imagem para a criação de história.

Apresentamos as versões do jogo que foram revistas, chegando a três versões até o presente momento, visando à melhoria do mesmo, para a beleza e o encantamento que o jogo *Dados Poéticos* pode proporcionar na formação docente.

1.1 O jogo: criação e versões

A intenção inicial para o jogo DP era somente a contação de histórias, visto que essa temática nos acompanha desde antes da graduação e havia a preocupação em externar a relevância desse momento na formação do professor, no curso de Pedagogia. Mas, no primeiro momento do qual a pesquisa foi colocada em prática, percebemos que a criação de histórias ficou em evidência, pois as obras protagonizaram a provocação, para a criação, trazendo o imaginário e a ludicidade como pontos relevantes no momento da construção da história.



Figura 1 · Primeira versão do jogo.
Fonte: própria.

Nosso direcionamento está sobre um jogo que possibilita o criar e (re)criar; um jogo que envolve vários aspectos contribuindo no processo de ensino aprendizagem.

O jogo DP, objeto é um instrumento de trabalho que pode levar o professor a uma eficaz e produtiva experiência da qual levará seus alunos a ações prazerosas e significativas (Figura 1).

Na primeira versão, o jogo foi construído com papel paraná, as imagens impressas em papel foto, o autor da obra vem logo abaixo da imagem e o tema do dado está na vertical.

Essa primeira versão foi colocada em prática na sala do terceiro semestre do curso de Pedagogia no Centro Universitário de São Roque/UniSR; havia quarenta e sete alunas. Foi nessa primeira ação com o jogo DP que percebi o quanto era necessário rever a estrutura dos cubos para melhor visualização. Foi então que, externando minha preocupação em conversa com minha orientadora, que ela me explicou a relevância de se pensar na qualidade das imagens, pois estão em evidência, no jogo, o trabalho com as imagens, a compreensão, a leitura das mesmas.

A primeira versão do jogo foi construída em casa e, diante das observações, fui em busca da melhoria do jogo, em uma gráfica especializada para que, nas próximas ações, tanto as imagens, quanto a estrutura do cubo estivesse valorizando as obras dispostas nele e para que o manuseio colaborasse para um excelente resultado.

Após colocarmos em prática a primeira versão, percebemos que para a melhoria da visualização das imagens, da eficácia do andamento das etapas a estrutura e imagens deveriam ser repensadas. Diante disso, foram revista as imagens; retiramos umas e inserimos outras para que nossos participantes pudessem visualizar as vastas linguagens que envolvem a arte.

Com uma curadoria educativa cuidadosa buscamos diferentes linguagens como grafite, fotografia, pintura, desenho, de tempos e lugares diversos. Pensamos em contemplar o antigo e o contemporâneo para mediar o contato com as obras, superando a ideia equivocada de que muitos professores em formação têm de que, Arte é somente o “quadro antigo pintado”. Assim, para essa construção, analisamos as possibilidades de mudança, para melhor contemplar as necessidades para melhoria da nossa proposta investigativa.

Os Cubos de Imagens da segunda versão são compostos pelas seguintes imagens:

1.1 Dado tema: Personagens

Para este foco foram pesquisadas imagens criadas por artistas de épocas diversas, sendo quatro pinturas, um desenho e uma escultura, apresentando crianças, adultos, idosos e animais (Figura. 2).

1.2 Dado-tema: Lugar

Quanto ao foco que se volta para o lugar, foram pesquisadas imagens criadas por artistas de épocas diversas, sendo cinco pinturas e um grafite, apresentando uma cena dentro de casa, uma paisagem de floresta, uma cidade antiga e uma cidade moderna, uma praia e a obra de Munch que neste dado se coloca como um elemento surpresa para o momento da apresentação das histórias criada (Figura. 3), ou seja, o grupo que jogou o dado e obteve essa face, no momento da representação das histórias criadas, terá que inserir um lugar, um personagem etc. que os outros grupos de comum acordo escolheram. Com isso, nosso objetivo é trabalhar o improviso, pois no momento da contação de histórias temos que lidar com situações que não estão previstas em nosso planejamento.

1.3 Dado-tema: Clima

O clima pode não só se definir pelas condições do tempo em determinado local ou época do ano, como a presença da neve, da chuva ou da neblina, ou ainda o dia e a noite, mas também pode ser percebido como uma atmosfera mais tranquila, estranha ou contemplativa, entre outros aspectos. Neste sentido foram escolhidas quatro pinturas, uma gravura e uma fotografia, todas criadas por artistas de épocas diversas (Figura. 4).



Figura 2 · Obras que compõem o Dado Personagens: Pieter Bruegel. *Jogos Infantis*, 1560; Chagall. *Sobre a Cidade*, 1918; Pablo Picasso. *Criança com Pomba*, 1901; Gustavo Rosa. *Cachorro verde com pássaro vermelho em fundo amarelo*, 2006; Albrecht Dürer. *Coelho*, 1502 e Ron Mueck. *Duas mulheres*, 2005.

Figura 3 · Obras que compõem o Dado Lugar: Johannes Vermeer. *O astrônomo*, 1668; Ana Ruas. *Floresta Encantada*, 2017; Francisco Rebolo. *Subúrbio de São Paulo*, 1938; Os Gêmeos. *Mural na Dewey Square*, 2012; José Pancetti, *Farol da Barra*, 1952; e Edvard Munch. *O Grito*, 1893.

Figura 4 · Obras que compõem o Dado Clima: Salvador Dali. *A Persistência da Memória*, 1931; Vincent Van Gogh. *Noite Estrelada*, 1889; Oswaldo Goeldi. *Chuva*, 1957; Brígida Baltar. *Instantâneos do Tempo*, 1994-2001; Pieter Brueger. *Caçadores na Neve*, 1565 e Claude Monet. *Crepúsculo de Veneza*, 1912.

Figura 5 · Obras que compõem o dado Etnia/Cultura: Tarsila do Amaral. *Operários*, 1933; Cândido Portinari. *Mestiço*, 1934; Shirin Neshat. *Identified*, 1995; Cláudia Andujar. *Série Catrimani*, 1971-72; Kikugawa Eizan. *Courtisane en Kamuro entre 1800 e 1867* e Rosana Paulino. *Parede da Memória*, 1994-2015.

1.4 Dado-tema: Etnia/Cultura

Deste foco fazem parte as etnias e culturas que são apresentadas por duas pinturas, duas fotografias, uma gravura e pequenos objetos que compõe uma produção contemporânea. Brancos, negros, indígenas, asiáticos e orientais podem desafiar a imaginação para além de personagens ou lugares (Figura. 5).

Na segunda versão as obras foram impressas em lona e o que preenche o dado é uma espuma para proporcionar leveza e melhor habilidade no momento do sorteio das obras (Figura. 6).

A cada ação com as turmas das universidades que nos permitiram realizar a ação do jogo, novas reflexões sobre a melhoria do mesmo surgiram.

Na primeira versão do jogo, trouxemos obras mais antigas, de artistas renomados no mundo da arte. Mas, na primeira prática, percebi que deveria substituir algumas obras por linguagens mais contemporâneas sem deixar de lado as obras já consagradas.

Entendi que é necessário desmistificar a ideia de arte, pois ainda temos o conceito de que a arte se resume ao quadro pintado e pendurado na parede, não que esse movimento seja arcaico, pelo contrário, é através dele que podemos refletir sobre o novo e realizar novas leituras, mas proporcionar o entendimento do que pode ser arte é de grande relevância e o jogo DP pode proporcionar essa compreensão.

Assim, para a segunda versão do jogo trouxemos obras mais contemporâneas mesclando com as anteriores.

No que se refere a terceira versão, percebemos que faltava algo para a visualização no momento da construção da história e, com isso pensamos em cartas com as imagens dos dados. Nas versões anteriores as alunas tinham que voltar ao dado, para rever a obra sorteada; com as cartas poderão tê-las nas carteiras para que tenham a facilidade de todo o grupo voltar às imagens. Não as trouxemos nesse trabalho, pois estão em fase de produção.

2. Conclusões em processo

Essa história está se desenvolvendo com seus personagens protagonistas e coadjuvantes, que juntos formam uma potência narrativa orquestrada por palavras. Já temos contações de histórias cantadas, encenadas, em poesia, em expressão corporal e ainda as que estão por vir, tendo o jogo DP como aporte para a criação.

O jogo tem proporcionado o reverberar sobre seu conteúdo e tem potencializado a capacidade criativa dos estudantes do curso de Pedagogia nas várias situações em que foi utilizado, estimulando aqueles que, muitas vezes, se encontram desmotivados e desacreditados no potencial que cada um têm. Ainda temos ações a serem repensadas que trarão novas reflexões e ações e esperamos acender uma fogueira na imaginação de quem ler esse artigo.



Figura 6 · Segunda versão do jogo. Fonte: própria.

Portanto, em se tratando de histórias, o jogo de DP, traz em seu conteúdo várias possibilidades de trabalho que visam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O mesmo vislumbra a metodologia do criar, ou seja,

[...] *explorar as amarras do didático, do exemplar e do mero informativo. Saltar da obrigação de ensinamento para a noção de fruição, de prazer estético, de embelezamento que procura a forma adequada para dizer-se de si mesmo.* (Sisto, 2012: 142).

Isto é, possibilitar ao participante o exercício da reflexão, além da criação de histórias, da interação, do diálogo, do trabalho colaborativo, do pensar nos inúmeros modos de criar partindo de obras, da pesquisa pelo não conhecimento de alguma obra de arte, do colocar em prática a arte do teatro, da música, da pantomima, da poesia, entre outros. É (re)criar sempre!

Referências

- Coelho, Betty, (1989), *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática S. A..
- Machado, Regina, (2004), *Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL.
- Matos Gislayne Avelar; Sorsy, Inno, (2007), *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Sisto, Celso. *Textos & Pretextos sobre a arte de contar histórias*, (2012), 3ª ed. Belo Horizonte: Aletria.
- Vigotski, L. S, (2004), *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

A apropriação como ferramenta para a utilização da obra de arte na sala de aula

Appropriation: a tool to use the work of art in class

JOÃO BERNARDO DE OLIVEIRA NETO*
& MARIA CONSTANÇA VASCONCELOS**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2019 e aprovado a 15 maio de 2019

*Portugal. Actor, professor.

AFILIAÇÃO: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Campo Grande 376, 1749-024 Lisboa Portugal. E-mail: joboneto@yahoo.com

**Portugal, Professora.

AFILIAÇÃO: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Campo Grande 376, 1749-024 Lisboa, Portugal. E-mail: mcpvasconcelos@gmail.com

Resumo: Nas aulas de artes visuais, a obra de arte, pode tornar-se uma ferramenta de ensino eficaz ajudando a desenvolver a cultura visual, a criatividade e o espírito crítico dos alunos. Esta comunicação relata um projeto pedagógico levado à prática através de uma investigação-ação, em que o conceito de apropriação é usado como estratégia pedagógica utilizando assim a obra de arte como ponto de partida.

Palavras chave: educação artística / obra de arte / apropriação / criatividade.

Abstract: *In visual art classes, the work of art can become an effective teaching tool helping to develop the students' visual culture, creativity and critical thinking. This communication reports a pedagogical project led to practice through a participatory action-research, in which the concept of appropriationism was used as a pedagogical strategy using the work of art as a*
Keywords: *arts education / work of art / appropriationism / creativity.*

Introdução

A presença da obra de arte na sala de aula, para além de ajudar a desenvolver a cultura visual dos jovens, cria uma familiaridade entre eles e o universo artístico, fomentando a criatividade e o espírito crítico e interpretativo. Mas, de um ponto de vista prático, como podemos aproveitar esse potencial nas aulas de desenho? O *apropriacionismo*, é uma estratégia em que os artistas partindo de imagens e objetos existentes os retiram do contexto original e os incorporam numa nova obra com novo significado. A nova criação parte de algo preexistente, mas repensado e reformulado.

O projeto que se apresenta teve como objetivo testar na prática e refletir sobre a possibilidade de tornar a obra de arte uma ferramenta pedagógica eficaz, utilizando o conceito de apropriação, para implicar os alunos criativamente na sua aprendizagem. Entendemos que o aspeto central a partir do qual se exprime a criatividade é, aqui, a capacidade de descontextualizar uma obra para lhe dar um novo contexto e um novo significado.

1. O conceito de *Apropriação*

A apropriação de imagens de obras de arte no sentido de as recontextualizar é um fenómeno que se pode verificar ao longo da história tanto em casos individuais como institucionais. No entanto, os especialistas só começam a considerar o movimento apropriacionista a partir de meados do século XX, quando ganhou um novo significado.

Appropriation is the intentional borrowing, copying, and alteration of preexisting images and objects. It is a strategy that has been used by artists for millennia but took on new significance in mid-20th-century (...) with the rise of consumerism and the proliferation of popular images through mass media outlets from magazines to television. (MoMA Learning — Appropriation)

Artistas de diferentes movimentos procuraram repensar a noção de obra de arte e avaliar até que ponto se podia subverter, utilizando para isso, obras ou objetos descontextualizando-os para os recontextualizar. Deu-se a esse conceito o nome de *apropriacionismo* que, nas palavras de Marques:

(...) tem como principal fundamento o questionar do meio dentro do próprio meio e assume a cópia como reativação e reinvenção do original, ensaiando a distinção entre criação e imaginação, entre invenção e repetição. Em alguns casos confundido como ato de pirataria ou plágio, as práticas artísticas de apropriação trabalham na substituição e atualização contextual do referente e na respetiva sobreposição de sentidos, reversão da mensagem e transferência de autorias. (Marques 2016:216)

Nesta definição, o *apropriacionismo* é identificado em diversos movimentos do Cubismo ao Dadaísmo, Surrealismo, Pop Art, à arte concetual, arte urbana, design publicidade e outros meios de expressão.

No princípio do século XX, artistas cubistas como Picasso ou Braque foram, segundo o glossário da Tate Gallery, os primeiros a incorporar elementos do “mundo verdadeiro” nas suas obras, abrindo o debate sobre o que é arte e representação artística. A obra mais representativa desta afirmação é de Picasso de 1913, *Garrafa, copo, guitarra e jornal*, na qual através da colagem, utiliza fragmentos de jornal para lhes dar outras formas. Mais tarde, Picasso também criou obras a partir de outras já existentes, como *As meninas*, de Vélasquez, numa versão cubista.

Marcel Duchamp tido por muitos como pai da arte concetual, é o instigador do conceito do *ready-made* também chamado *found object*, e que consiste na utilização de “industrially produced utilitarian objects...achieve the status of art merely through the process of selection and presentation” (Elger (2006:80). Duchamp explorou a noção de obra de arte, através duma transformação ou reimaginação de objetos quotidianos, como a célebre e polémica obra *a Fonte* em 1917, gerando um grande debate sobre a perceção, originalidade e plágio. Para Duchamp, o importante era criar uma nova ideia para o objeto, tirando-lhe a utilidade e significado habitual para o re-significar. Para além da transformação de objetos, Duchamp, procurou sempre a variedade e a busca do significado da palavra por detrás da obra de arte — o seu conceito, criando novas obras a partir de outras já existentes como o cartão postal reproduzindo *A Gioconda* de Da Vinci, acrescentando um bigode e uma barbicha, e um título que é um jogo de palavras em francês. Estas “paródias” da obra de Da Vinci mostram, por um lado, a noção de que uma obra de arte é universal e pode servir de inspiração a obras futuras, mas também, a vontade de Duchamp e outros de questionar a própria noção de obra de arte num processo metatextual.

O movimento Dadaísta, continuou as práticas de apropriação sobretudo com objetos do dia-a-dia. As obras dadaístas mostram uma vontade de rejeitar noções preexistentes e preconcebidas de arte através da transformação mostrando no processo, a irracionalidade do mundo em que viviam. Esta subversão da ordem estabelecida no mundo, causada pelo horror da 1ª Guerra Mundial, levou os Dadaístas a repensar e a parodiar a evolução tecnológica do princípio do século XX. Existem obras dadaístas que transformam objetos e os tornam totalmente inúteis, fora das suas funções habituais como a obra *Cadeau*, de 1921, de Man Ray.

A fotografia abriu as portas a um novo método de trabalho. Os dadaístas

aproveitaram a fotografia para trabalhar a sobreposição de imagens, através de colagens como vemos nas obras de Hannah Höch. A prática do *found object* continuou, e podem-se ver obras surrealistas que, na ótica de representar o subconsciente e o sonho, transformaram objetos e, em combinações improváveis e criaram novos objetos muitas vezes “perturbadores” como o *Lunch in Fur* de Oppenheim e o *Lobster Telephone* de Dali.

Ao longo dos anos 50, 60 e 70, diversos artistas lançaram-se na experiência das “combinações” de técnicas artísticas. Rauschenberg combinou objetos de *ready mades* como pneus ou camas com pintura, serigrafia, colagem e fotografia, como a sua obra *Combine*. Com o aparecimento da Pop Art, a apropriação virou-se para a sociedade de consumo. Artistas como Andy Warhol ou Roy Lichtenstein incorporaram elementos publicitários e ícones da arte popular nas suas obras, variando do cinema à banda desenhada ou música. Utilizavam muitas vezes imagens de obras de arte existentes, pois viam a massificação da cultura popular como uma cultura universal, partilhada independentemente do contexto educacional. Os artistas da Pop Art lançaram-se na questão da produção cultural em massa, assumindo de forma total a apropriação de trabalhos de outrem e deixando pairar a questão: onde começa realmente a mão do artista?

Segundo o Glossário da Tate Gallery o termo “Appropriation Art” tornou-se comum a partir dos anos 80, quando artistas como Sherrie Levine, Elaine Sturtevant ou Richard Prince abordaram a ideia de que a apropriação era em si um tema artístico. Levine, por exemplo, incorporou obras inteiras nos seus trabalhos, chegando a fotografar fotografias de Walker Evans e a replicar a Fonte de Duchamp, desafiando a noção de originalidade.

Hoje em dia a herança deixada pelos artistas mencionados é visível tanto nas artes visuais como no design e arte urbana. A publicidade apoia-se muitas vezes em imagens preexistentes para facilitar a comunicação com o público, utilizando imagens conhecidas da cultura popular. A apropriação continua a inspirar artistas no mundo inteiro, consistindo numa reconhecida ferramenta de comunicação, abrindo uma infinidade de portas à criatividade e à imaginação.

2. O projeto na prática

O projeto constou duma unidade didática desenvolvida no âmbito da prática supervisionada na ESRDL em 2017/2018. Teve como ideia base desafiar os alunos, a partir de uma obra de arte preexistente, a criarem uma performance a ser apresentada ao vivo ou por meio de vídeo, usando como ferramenta didática o *apropriacionismo*. Foi proposto aos alunos um processo de descontextualização e recontextualização do objeto artístico, o que, por si só, deveria levá-los a um

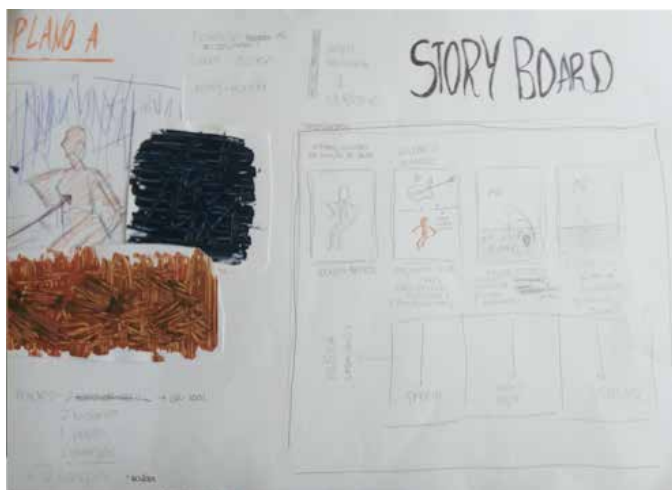


Figura 1 · Trabalho de pesquisa e *brainstorm* dos alunos com base na obra de Liubov Poppova.

Figura 2 · Performance *Ar+Homem+Espaço* realizada na sala de aula

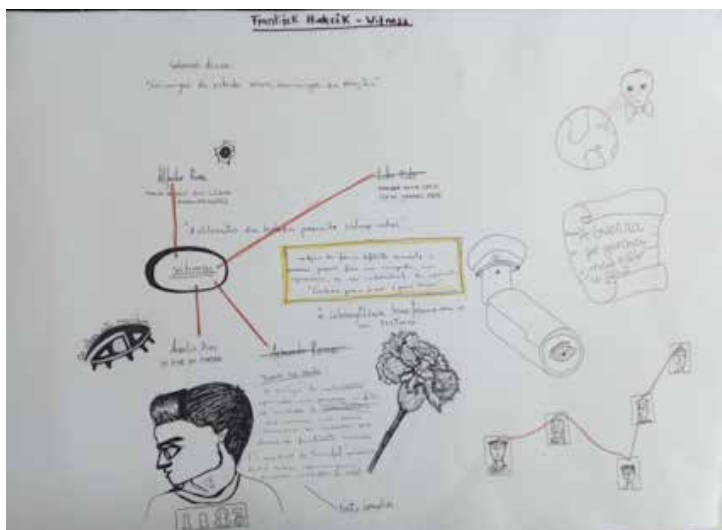


Figura 3 · Nesta prancha de pesquisa pode-se ver a evolução do raciocínio dos alunos que, partindo da premissa da obra de Hudeček, chegaram ao conceito de vigilância e perseguição.

Figura 4 · Performance na qual o quadro de cortiça serviu de base para uma "investigação" de pessoas desaparecidas e perseguidas durante a ditadura.

questionamento do que é arte e em que consiste uma obra de arte. Ao abordar estas questões com os alunos, o projeto deveria, como sugere Fowler (1996), abrir-lhes os horizontes e fazê-los entender que na arte é preciso existir uma ideia ou um pensamento por trás de uma inspiração, mesmo que o objetivo final seja fazer a reprodução de outra obra.

Foi usada a investigação-ação como abordagem, colocando o professor no papel de investigador, permitindo-lhe experimentar novas estratégias pedagógicas, no sentido de promover a mudança e inovação da realidade educacional. O processo de investigação-ação implica diferentes etapas de ação seguidas por ciclos de reflexão que, por sua vez, conduzem a uma nova-ação. Tal abordagem concede ao professor, a possibilidade de testar uma teoria, mas dá também aos alunos um papel central, pois transforma-os em intervenientes no processo de tomada de decisão (Sanches 2005), fomentando o trabalho em equipa e a reflexão. O diálogo permanente com o professor orientador (do planeamento à execução na prática) foi uma enriquecedora experiência de aprendizagem. O trabalho desenrolou-se em quatro etapas:

- (1) Apresentação do projeto aos alunos, fazendo uma introdução ao conceito de performance, bem como ao de *apropriacionismo*, explicando também o que se entende por *storyboard*. Foi explicado, detalhadamente, como o trabalho ia ser organizado e quais os seus objetivos. Formaram-se os grupos e foram distribuídas entre eles as obras de arte. Pediu-se aos alunos que comesçassem por fazer uma investigação sobre a obra de arte, o artista, o seu trabalho, o respetivo movimento artístico, a sua época, etc.
- (2) Interpretação das obras. Dentro dos grupos de trabalho e com as informações recolhidas, os alunos passaram à interpretação das obras, fazendo esboços, desenhos de pesquisa, *brainstorming*, e escrevendo ideias. Todo este processo criativo foi documentado no Diário Gráfico e criaram as suas pranchas de pesquisa. Seriam avaliados a seriedade da pesquisa, o trabalho em equipa, a capacidade de desenvolverem uma linguagem gráfica baseada em ideias e conceitos, assim como a postura nas aulas.
- (3) Elaboração de um *storyboard*. Este exercício individual consistiu no desenho do projeto de cada grupo e no registo do que a sua performance deveria ser. Pediu-se aos alunos um trabalho sério e mais ela-

borado, pois o *storyboard* seria um manual para entender e recriar a performance. Para este exercício, seriam avaliados sobretudo o domínio dos conceitos e a clareza da ação pelo desenho.

- (4) Apresentação das performances. Os alunos teriam a liberdade de escolher o formato que desejassem (ou seja, como vídeos, teatro, máscaras, *body painting*, poesia, *happenings*) poderiam até mesmo filmá-las ou fotografá-las em vez de fazer a performance ao vivo, caso se sentissem pouco à vontade.

A proposta apresentada propunha-se abordar vários conteúdos do Programa de Desenho A, 12^o ano, centrando-se sobretudo nos Procedimentos e na Sintaxe. As Técnicas e os Modos de Registo (onde estão incluídos o traço e a mancha) estão inseridos no tópico dos Procedimentos, que são a base de todo o projeto em artes visuais. Este tópico é muito importante para o conceito de Apropriação, tendo em conta que a recontextualização de uma obra requer ou a replicação da sua técnica original ou, por oposição, uma técnica que se lhe sobreponha ou que lhe dê uma nova leitura pelo simples facto de ter sido escolhido um novo meio e/ou modo de representação.

3. Resultados

Apesar do pouco tempo para a execução do projeto (4 semanas) todos os grupos percorreram as fases propostas (investigação, prancha de pesquisa, story board) e realizaram as suas performances. O feedback dos alunos através de um questionário aplicado sobre o processo, estratégia adotada e resultados obtidos foi muito positivo, mostrando que o projeto foi apreciado por todos. Muitos comentários mencionavam o gosto de fazer “um tipo de trabalho diferente”. O desenvolvimento da criatividade a par do entendimento da obra de arte, foram aspetos muito referidos. Apresentamos alguns dos trabalhos concluídos.

Liubov Popova (1912) — *Ar + Homem + Espaço*. Os alunos rapidamente associaram o código cromático da obra com os elementos do título (Figura 1), decidindo recriá-la da mesma forma com uma performance com *body painting*. Tinham três cores para representar: o Homem (laranja), o Ar (azul) e o Espaço (cinzento), que seriam utilizadas num grande painel de papel preso à parede. Uma aluna serviu de modelo para ser pintada por outro aluno., enquanto outro elemento. tocava baixo num canto fazendo sons tanto estranhos como harmoniosos. Depois, convidaram o público a participar e a concluir a intervenção (Figura 2).

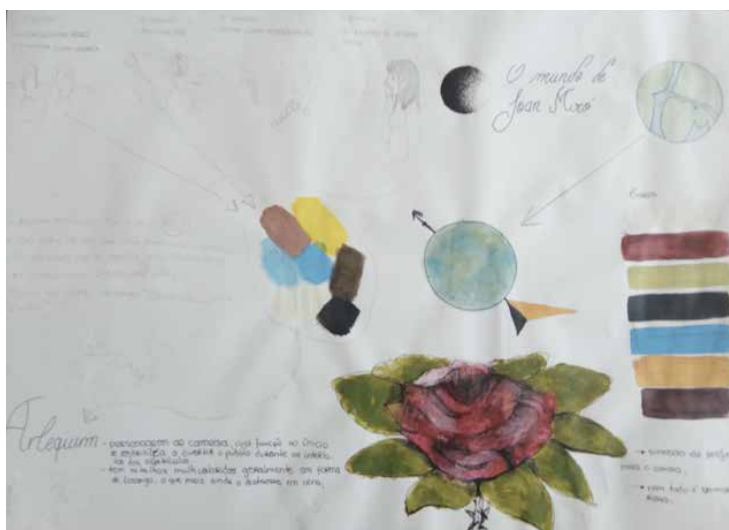


Figura 10 - Pesquisa mostra que os alunos se focaram muito no trabalho cromático da obra de Miró.

Figura 11 - Performance de *O Carnaval dos Harlequins*

Frantisek Hudecek (1943) — *Witness*. Os alunos fizeram um extenso trabalho de pesquisa., centrando-se num aspeto mais politizado da arte. O título “testemunha”, no contexto da época, foi visto como negativo, personificando alguém que observa as outras para as delatar. Associaram esta ideia à vigilância das polícias secretas, fizeram uma ligação à PIDE e ao histórico das “testemunhas” relatando o tratamento dos prisioneiros (Figura 3). As alunas foram, em silêncio, pondo fotografias no painel de cortiça e ligando-as com um novelo de lã vermelho. A apresentação utilizou músicas de Zeca Afonso (Figura 4).

Marcel Duchamp (1912) — *Nude Descending a Staircase*. Através de uma performance mais teatralizada, os alunos deram à obra uma interpretação sombria. Começaram com um vídeo de uma rosa a ser tingida de preto e em seguida incendiada (Figura 5). Assim que o vídeo termina, um dos três intervenientes vestidos de preto, parte com um martelo um pequeno modelo de escada e sai coxeando pela porta da sala. As duas outras “figuras” seguem e apanham-no a descer as escadas da escola. Nesta altura, já o público havia saído da sala para ver o que se estava a passar. As três figuras retornam lentamente para dentro da sala, e as duas perseguidoras sentam a terceira, que se abraça aos joelhos em posição de defesa. Antes de se sentarem novamente, uma das perseguidoras faz aparecer um novo modelo miniatura de escadas, que volta a colocar no lugar do modelo destruído, no princípio da performance.

Kandinsky (1920) — *Points*. Os alunos optaram por uma pintura com as mãos, numa longa folha de papel presa na parede utilizando cores para distinguir diferentes emoções, inspirando-se na obra. Este foi o único grupo cuja performance resultou numa obra material. Tivemos dificuldade em compreender a efetiva relação com a obra original, excetuando a utilização da cor.

Oswaldo Peruzzi (1934) — *Aeroppitura*. Os alunos fizeram uma performance futurista, com violência, movimento e uma referência às máquinas, que mostraram em vídeo na sala de aula (Figura 7). Embora o trabalho final, não tenha sido marcado pela seriedade que teríamos desejado, ficámos particularmente satisfeitos com o resultado, uma vez que foi possível perceber a clara associação com a obra original (Figura 6).

David Bromberg (1914) — *The Mud Bath*. Trabalhando com vídeo, interpretaram a obra como uma limpeza tanto do espírito como do corpo (Figura 8), mostrando uma mulher num chuveiro a metamorfosear-se (Figura 9). Tratou-se de um vídeo curto e relativamente simples, porém produzido com esmero e seriedade o que se refletiu na qualidade do resultado.

Obra de Joan Miró (1924) — *Harlequins Carnival*. O grupo disfarçou-se de arlequins para interpretar a performance, sendo a ligação com a obra fácil de

entender, tanto por meio das pinturas faciais, como pela escolha de cores (Figura 10). Assinale-se que, a fim de executar o seu trabalho, as alunas pediram auxílio aos pais, que também aparecem durante poucos instantes no vídeo (Figura 11). Assim, o trabalho proposto na escola acabou por encontrar intervenientes nas famílias das alunas, facto particularmente interessante, quando se pensa na função agregadora da escola.

Conclusões

Defendemos que a presença da obra de arte na sala de aula é essencial para o desenvolvimento da cultura visual, do pensamento crítico dos alunos, servindo também para lhes dar a possibilidade de recriarem obras constantes do cânone artístico, mas utilizando a sua própria criatividade. Ao longo deste trabalho, tentámos através de práticas artísticas de apropriação, mostrar como a obra de arte pode servir também de base para um novo objeto artístico. Para além de aprenderem sobre trabalhos artísticos, colocando-os no seu contexto histórico-cultural, os alunos foram convidados a investir na sua própria interpretação. Ao invés de receber passivamente interpretações aceites, foram incentivados a especular e implicar-se em conjecturas, criando uma resposta pessoal às artes. Procurámos introduzir os alunos a novas formas de pensar e ver as artes fomentando ao longo do processo um espírito crítico e criativo. Esta proposta teve também a intenção de mostrar aos alunos que as artes plásticas se compõem de um vasto leque de possibilidades disciplinares, e que os meios de comunicação podem ser vários e coexistir. O professor é aqui considerado como um designer de situações de aprendizagem, (Eisner, 2002), proporcionando instrumentos necessários para desenvolver o potencial criativo dos alunos e a sua autonomia. Podemos afirmar que este projeto levou os alunos a refletir sobre questões concretas, desafiando a sua imaginação, a curiosidade e o uso da mente.

Referências

- Appropriation. In: *Tate Gallery, Glossary of Art Terms*. URL: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/appropriation> [acedido a 20 de novembro de 2018].
- Appropriation. In: *MoMA-Learning*. URL: https://www.moma.org/learn/moma_learning/themes/pop-art/appropriation/ [acedido a 20 de novembro de 2018].
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press
- Elger, D. (2006). *Dadaism*. Colônia: Taschen Verlag.
- Fowler, C. (1996). *Strong arts, strong schools. The promising potencial and shortsighted disregard of the arts in american schooling*. Oxford: Oxford University Press.
- Marques, S. L. (2007). *Cópia e apropriação da obra de arte na modernidade*. Tese de Mestrado em Ciências da Comunicação: Variante Cultura Contemporânea e Novas Tecnologias. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais Humanas.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 5, n. 5, nov. 2009, 5, p. 127-142.

A compreensão e representação do espaço em crianças do 1.º ano

Space comprehension and representation in 1st grade children

INÊS DOS SANTOS RUFINO*

Artigo completo submetido a 3 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Portugal, arquiteta.

AFILIAÇÃO: Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes, Programa Doutoral em Educação Artística. Avenida Rodrigues de Freitas, n.º 265 4049-021, Porto, Portugal. E-mail: up201304595@arq.up.pt

Resumo: A familiarização das crianças à arquitetura vive o seu auge (Raedó, 2016), pelo que em vários países, se têm vindo a efetuar projetos no âmbito da educação artística com essa finalidade. Sendo o meio escolar um contexto privilegiado para o desenvolvimento destes projetos, por alcançar um maior e mais diversificado número de crianças, optou-se por desenvolver um estudo empírico nesse contexto, averiguando a possibilidade destas atividades se articularem com os currículos escolares.

Palavras chave: familiarização das crianças com a arquitetura / compreensão do espaço / representação do espaço / articulação curricular.

Abstract: *Children's familiarization with architecture is living at its peak (Raedó, 2016); therefore, several countries have been developing projects in the field of artistic education with such intent. The school environment is an ideal background for the development of these projects, because it reaches a greater and more diversified number of children. As such, we opted to conduct the empirical study in that context, examining the possibility that these activities being articulated with the school's curriculum.*

Keywords: *children's familiarization with architecture / comprehension of space / representation of space / curricular articulation.*

Introdução

No âmbito da dissertação de mestrado em arquitetura, na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, efetuou-se um estudo empírico com a finalidade de desenvolver estratégias de aproximação entre a arquitetura e a população.

Com a realização de atividades de sensibilização das crianças para a arquitetura pretende-se tornar a arquitetura compreensível, não só por elas, mas pela população em geral, permitindo, desta forma, uma melhor comunicação sobre este tema. Para tal, os projetos que visam familiarizar as crianças com a arquitetura têm como um dos objetivos promover a participação efetiva da população na construção dos espaços que habitam. Pretendem também que as crianças adquiram uma maior capacidade de questionamento e pensamento crítico sobre o espaço construído.

O estudo empírico consistiu numa investigação-ação, na qual se implementou uma sequência de atividades com a finalidade de possibilitar aos alunos a aquisição de competências para compreender, interpretar e representar os espaços que os rodeiam. Para a conceção desta sequência de atividades teve-se em conta, por um lado, os conceitos no âmbito da arquitetura a abordar e, por outro, os conteúdos curriculares definidos para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A atividade articulou-se com o projeto da turma definido no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular [PAFC], tendo tido como trabalho final a construção de uma maquete de uma casa para uma personagem da história estudada em Educação Literária.

A recolha dos dados foi efetuada através do registo das sessões em fotografias e em vídeo e da compilação de todos os desenhos efetuados. O tratamento dos resultados consistiu na análise dos trabalhos elaborados pelos alunos, bem como dos seus comentários e reflexões ocorridos durante as sessões. Esta análise teve por base os cinco temas abordados ao longo das sessões: a desconstrução do tipo no desenho; elementos arquitectónicos e funções dos espaços; escala e dimensões; a representação da arquitetura; o estímulo da criatividade.

Com a implementação de um ciclo de investigação-ação constatou-se que a sequência de atividades realizada permitiu que as crianças envolvidas adquirissem competências de compreensão, interpretação e representação do espaço.

1. Entre a arquitetura e a educação

A arquitetura encontra-se presente na vida quotidiana de todos. No entanto,

[...] o público interessa-se por pintura e música, por escultura e literatura, mas não por arquitetura, [...] todavia [...], toda a gente pode fechar o rádio e abandonar os concertos, não gostar de cinema e do teatro e não ler um livro, mas ninguém pode

fechar os olhos perante as construções que constituem o palco da vida citadina e trazem a marca do homem no campo e na paisagem. (Zevi, 1977:9-10).

Este desinteresse pode dever-se, em parte, ao facto de a arquitetura ser entendida pelas pessoas como uma preocupação elitista e reservada a um pequeno grupo intelectual, os arquitetos (Ghelli, 2017). Assim, para que a população venha a desenvolver interesse pela arquitetura torna-se necessário que se dinamizem atividades que promovam a aproximação entre a arquitetura e os cidadãos.

Tendo consciência de que as crianças serão a próxima geração a definir e construir o futuro das cidades, a sensibilização para a arquitetura, numa perspetiva proactiva, deverá começar por elas. Para além disso, as crianças ainda não apresentam ideias pré-concebidas sobre os espaços que as rodeiam, o que as torna num público-alvo mais aberto às várias intervenções. Outro motivo para optar por realizar atividades que familiarizem as crianças com a arquitetura prende-se com o facto de, através delas, se conseguir alcançar um público mais abrangente, como professores, pais e outros familiares.

Assim, com estas iniciativas de sensibilização das crianças para a arquitetura, entre vários propósitos, pretende-se que elas ganhem uma maior consciência do espaço e desenvolvam um espírito crítico sobre os espaços onde vivem. Para além disso, pretende-se facultar às crianças ferramentas que lhes permitam compreender melhor o espaço e expressar as suas opiniões sobre ele.

Neste sentido, têm vindo a ser realizados vários projetos de familiarização das crianças com a arquitetura em diversos contextos, como museus, escolas ou eventos culturais. Um desses projetos é o *Atelier des P'tits Archis*, desenvolvido pela *Maison de l'Architecture en Ile-de-France*, na qual se realizam oficinas que exploram diversos temas arquitectónicos, construindo maquetes de edifícios reais ou imaginários. O *Proxecto Terra*, outro projeto efetuado neste âmbito, é promovido pelo *Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia* e implementado em contexto escolar. Para tal, desenvolveram materiais educativos, que são disponibilizados aos professores e alunos das escolas da Galiza, e dinamizam sessões de formação para os professores. Outro exemplo destes projetos é o *Archikidz*, um evento anual realizado em diversos países com o objetivo de aproximar as crianças da arquitetura. Em cada edição deste evento é definido um tema a partir do qual as crianças desenvolvem as suas construções.

Também em Portugal começam a existir algumas iniciativas com a finalidade de sensibilizar as crianças para a arquitetura. Uma dessas iniciativas é o *Programa Caleidoscópio*, elaborado pelos *Serviços Educativos da Casa da Arquitetura*,

no qual são realizadas diversas oficinas que promovem o contacto das crianças com a arquitetura de forma inclusiva, multidisciplinar e participativa.

2. Articulação do projeto com o ensino escolar

Considerando o contexto escolar um meio privilegiado para a dinamização de atividades de sensibilização das crianças para a arquitetura, e sendo este um contexto pouco recorrente nas iniciativas desenvolvidas em Portugal, optou-se por realizar o estudo empírico numa escola do 1.º Ciclo. Para tal, de forma a que a atividade pudesse ser atrativa para a escola e relevante para as aprendizagens dos alunos, procurou-se articular os conceitos arquitetónicos a abordar com os conteúdos curriculares definidos para o ano de escolaridade da turma onde se implementou o projeto.

Deste modo, as atividades foram concebidas a partir dos conteúdos definidos para as várias disciplinas como: “A casa” e “A escola”, em Estudo do Meio; “Reconhecer e representar formas geométricas” e “Medir distâncias e comprimentos”, em Matemática; “Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos” e “Apropriar-se de novos vocábulos”, em Português; “Fazer e desmanchar construções” e “Ilustrar de forma pessoal” em Educação e Expressão Plástica.

Este projeto foi desenvolvido no ano letivo 2017/2018, ano no qual entrou em vigor, de forma experimental e de adesão voluntária pelas escolas, o PAFC, que preconizava a “valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores de cada conselho de turma ou de cada ano de escolaridade” (Ministério da Educação, 2017). Sendo a arquitetura uma área transversal que “mobiliza saberes plurais: a física, a matemática, as ciências, a história, as artes, as ciências económicas e sociais, a filosofia, a expressão escrita e oral” (Ghelli, 2017:12), considerou-se que seria uma vantagem para a dinamização destas atividades de sensibilização das crianças para a arquitetura em articulação com o PAFC. Deste modo, as várias sessões da atividade foram estruturadas de forma a abordar, simultaneamente, conteúdos das diversas disciplinas e a produzirem, no final, um trabalho que se inserisse no projeto anual da turma.

3. Descrição da atividade

A atividade desenvolvida no estudo empírico foi implementada em uma das turmas do 1.º ano da Escola Básica Visconde de Salreu, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Estarreja. A atividade, que teve como ponto de partida

o tema “A casa”, foi organizada em 7 sessões, ao longo das quais se realizaram diversos exercícios, em volta de 5 tópicos, e que culminaram na construção de uma maquete integrada no projeto da turma.

Um dos tópicos foi “A desconstrução do desenho estereótipo da casa”, que as crianças habitualmente representam, com a finalidade de lhes revelar que as casas podem possuir diversas formas e que não correspondem, necessariamente, à casa de fachada quadrada e telhado triangular.

Outro tópico abordado nesta intervenção foi “Os elementos arquitetónicos e funções dos espaços”, que teve como objetivo levar as crianças a perceber quais os elementos necessários para a construção de uma casa e quais os espaços essenciais para que a casa sirva as necessidades das pessoas.

A atividade trabalhou também o tópico “Escala e dimensões”, com o qual se pretendeu que os alunos descobrissem a relação estabelecida entre as dimensões dos espaços e as dimensões do corpo humano. Procurou-se, desta forma, que as crianças compreendessem que, para que os edifícios e os espaços sejam representados, é necessário reduzir as suas dimensões, utilizando uma escala.

Esta intervenção teve ainda como tópico “Os modos de representação da arquitetura”, com o qual se pretendeu familiarizar as crianças com plantas, alçados e maquetes, de forma a que elas aprendessem diferentes modos de representar o espaço.

Um outro tópico, transversal a todas as atividades da intervenção, foi “O estímulo da criatividade”, tendo-se procurado estimular a criatividade das crianças, através da realização de exercícios que deem aos alunos a possibilidade de desenharem ou construírem uma maquete de forma livre e autónoma.

De forma a motivar as crianças para a realização dos vários exercícios propostos durante a intervenção, optou-se por definir um projeto de trabalho final, aglutinador dos diversos tópicos abordados. Para este efeito, optou-se por concretizar o projeto definido pela turma no âmbito do PAFC e consistiu na conceção e construção de uma casa para o pastor da história *A ovelhinha preta*, de Elizabeth Shaw (2016).

4. Análise dos resultados

A análise dos resultados da intervenção teve como finalidade compreender de que modo o trabalho realizado contribuiu para uma evolução da capacidade das crianças de compreenderem e representarem o espaço. Para tal, a análise organizou-se segundo os 5 tópicos abordados ao longo das sessões. Para a análise recorreu-se aos desenhos realizados pelos alunos e às gravações e fotografias efetuadas durante a intervenção. Assim, na análise de cada tópico, recorreu-se

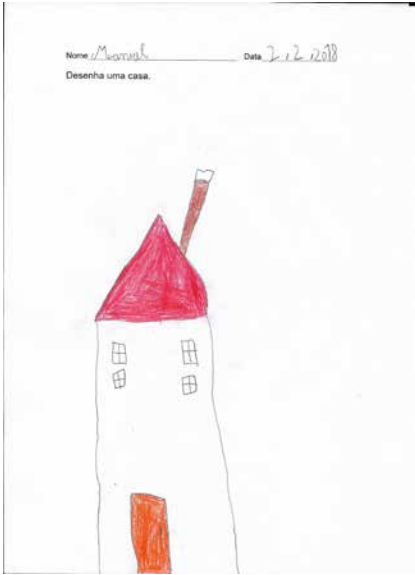


Figura 1 · Desenho de uma casa realizado, inicialmente, por um aluno. Fonte: Própria

Figura 2 · Segundo desenho de uma casa realizado pelo mesmo aluno. Fonte: Própria

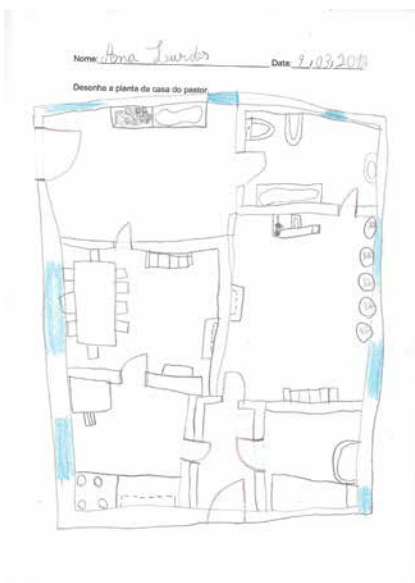


Figura 3 · Alçado da casa do pastor realizado pelo mesmo aluno que realizou os desenhos anteriores. Fonte: Própria

Figura 4 · Planta da casa do pastor onde uma aluna, para além dos espaços necessários a todas as casas e dos espaços pedidos pelo pastor, criou um espaço para guardar a lã das ovelhas. Fonte: Própria

Figura 5 · Alunos a medir a largura da porta verificando quantas crianças cabem nesse espaço. Fonte: Própria

Figura 6 · Aluna a medir a altura da maquete que está a construir, verificando se tem altura suficiente para que o boneco de escala caiba nesse espaço. Fonte: Própria

aos seguintes procedimentos: comparação entre os trabalhos iniciais e os trabalhos finais; correspondência dos trabalhos realizados com o pedido efetuado; identificação nos diálogos de ideias sobre os tópicos trabalhados; levantamento das características presentes nos desenhos.

Ao nível do tópico “A desconstrução do desenho estereótipo da casa”, constatou-se que, num primeiro momento, todos os alunos representaram a casa seguindo um estereótipo comum (Figura 1) apresentando como justificação para tal o facto de só saberem desenhar desse modo. Mais tarde, quando as crianças voltaram a desenhar uma casa, verificou-se que alguns alunos já foram capazes de desenhar a casa de formas distintas e apresentando uma maior relação com a realidade (Figura 2). No final da atividade, perante o pedido de desenharem um alçado para a casa do pastor, todos os alunos representaram casas que não seguiam o estereótipo inicial (Figura 3).

No que diz respeito ao tópico “Os elementos arquitetónicos e funções dos espaços” recorreu-se à letra da canção “A casa”, de Vinícius de Moraes, como mote para a atividade, tendo os alunos que identificar alguns dos elementos essenciais de uma casa. Neste exercício inicial constatou-se que os alunos apresentavam alguma confusão entre elementos e espaços da casa. Posteriormente, no segundo desenho que efetuaram de uma casa, já se verificou a preocupação por incluírem todos os elementos essenciais para a construção de uma casa. Também na elaboração do projeto para a casa do pastor, verificou-se que os alunos tiveram em conta os pedidos efetuados pelo pastor (hipotético cliente) para projetarem os vários espaços necessários numa casa, tal como tinha sido trabalhado, bem como alguns espaços apropriados às necessidades específicas da personagem para que se destinava (Figura 4). No fim da intervenção, as crianças já conseguiram enunciar os elementos arquitetónicos e os espaços da casa sem os confundirem.

Relativamente ao tópico “Escala e dimensões”, verificou-se que, inicialmente, os alunos já possuíam algumas noções de proporção, tendo-o demonstrado na preocupação com que dimensionaram a figura geométrica com que iriam decorar o caderno. Com o objetivo de levar as crianças a perceber que as dimensões dos espaços estão relacionadas com as medidas do corpo humano e com o espaço que este necessita para se movimentar, optou-se por pedir aos alunos que medissem alguns dos elementos arquitetónicos da sua escola, utilizando o seu corpo como unidade de medida (Figura 5). Este exercício possibilitou que, durante a construção das maquetes, se explicasse aos alunos a noção de escala, recorrendo a um boneco que deveria estabelecer com a maquete as mesmas relações de medida que uma pessoa estabelece com os espaços (Figura 6).



Figura 7 · Desenho do teto da sala de aula realizado por uma aluna. Fonte: Própria

Figura 8 · Aluno a fazer desenhos bidimensionais com as peças fornecidas para a construção das maquetes. Fonte: Própria

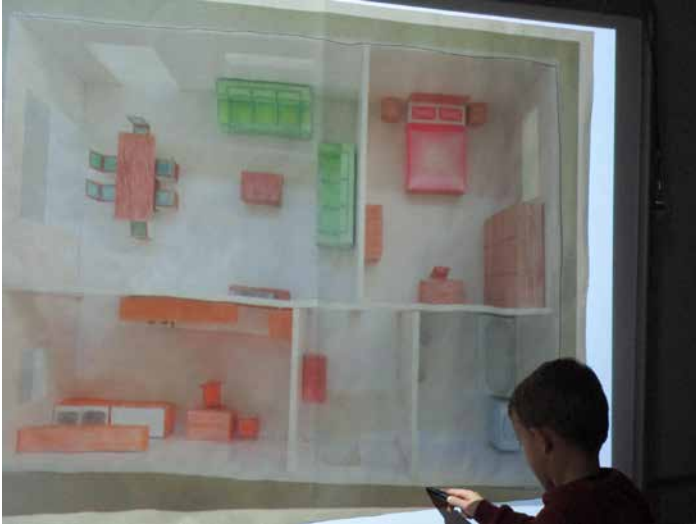


Figura 9 · Aluno a desenhar uma parede em planta, decalcando-a de uma fotografia. Fonte: Própria
Figura 10 · Alunos a brincarem com a maquete utilizada durante a sessão. Fonte: Própria

Ao nível do tópico “Os modos de representação da arquitetura”, o trabalho teve início no desenho livre, sendo este o modo de representação mais familiar às crianças. No entanto, verificou-se que os alunos tinham dificuldade em desenhar o que estavam a ver, recorrendo a estereótipos e modelos comuns para representar o que era pedido. No decorrer da atividade procurou-se incentivá-los a prestarem mais atenção ao que observavam, valorizando mais este aspeto nos desenhos do que a qualidade visual que eles apresentavam (Figura 7). Já os modos de representação específicos da arquitetura (maquetes, plantas e alçados) eram completamente desconhecidos das crianças. No que diz respeito à maquete, algumas das crianças revelaram dificuldade em compreender que deviam construir o espaço de forma tridimensional, tendo começado por fazer desenhos bidimensionais com as peças que lhes foram dadas (Figura 8). Com o decurso da atividade, as crianças tiveram oportunidade de experimentar esse modo de representação (maquete) e estabelecer a diferença entre a representação bidimensional e tridimensional. Relativamente às plantas e alçados, durante a observação da planta de emergência da escola, os alunos revelaram ter alguma capacidade de interpretação deste desenho, pelo que o exercício se centrou em demonstrar-lhes como os poderiam fazer. Para tal, recorreu-se a fotografias de uma maquete, tiradas no ponto de vista correspondente aos desenhos, a partir das quais os alunos decalcaram os elementos visíveis (Figura 9). Este exercício permitiu que as crianças adquirissem novas formas de expressar e representar as suas ideias sobre o espaço, o que se revelou nas plantas que fizeram para a casa do pastor.

Relativamente ao tópico “O estímulo da criatividade”, verificou-se uma significativa evolução dos alunos, nomeadamente em relação à autonomia com que realizavam os trabalhos. No início da intervenção, as crianças necessitavam de confirmar com frequência a possibilidade de desenharem da forma livre, tendo, progressivamente, adquirido uma maior confiança e, consequentemente, autonomia no seu trabalho. A este respeito foi também interessante verificar o modo espontâneo como as crianças se apropriaram das maquetes construídas, utilizando-as como casas de brincar (Figura 10). Desta forma, os alunos perceberam que conseguiam, com o seu trabalho criar objetos com os quais se podiam divertir sem orientação.

Conclusão

Os alunos revelaram grande motivação e entusiasmo pelos exercícios realizados na intervenção, tendo sido capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das sessões no desenvolvimento do projeto final. Com o decurso do

estudo empírico revelou-se vantajoso o trabalho conjunto e articulado entre professores e arquitetos, tendo sido importante a presença e colaboração da professora da turma para a implementação da atividade.

De forma a avaliar o impacto da atividade nas crianças e, consequentemente, nas suas famílias, tornou-se relevante considerar a opinião da professora e dos encarregados de educação. Numa reflexão sobre a intervenção, a professora referiu que o facto da atividade se ter articulado com os programas curriculares foi uma vantagem do projeto, visto que permitiu às crianças consolidarem os seus conhecimentos e aplicá-los a um contexto distinto. Para além disso, considerou que a atividade provocou entusiasmo e motivação pela arquitetura, tanto nos alunos, como nos seus familiares e nos outros professores da escola. Num questionário efetuado aos encarregados de educação, estes consideraram que a atividade captou a atenção das crianças, tendo permitido que adquirissem algumas noções de arquitetura e ganhassem consciência do processo necessário para a construção de um edifício. Referiram também que foi importante o facto da atividade se realizar em contexto escolar, uma vez que possibilitou a participação de todos os alunos, independentemente do seu meio sociocultural.

Tendo em conta o empenho e entusiasmo que os alunos manifestaram no decorrer da atividade, infere-se que o desenvolvimento destas atividades de sensibilização das crianças para a arquitetura é uma área que as cativa e que é proveitosa para o seu desenvolvimento. Por estes motivos, pensa-se que poderia ser interessante incluir esta temática no âmbito da educação artística em contexto escolar.

Referências

- Ghelli, R. (2017). *Éduquer les enfants à l'architecture: médiations à l'école*. (Doutoramento), Université de Bordeaux, Bordeaux.
- Portugal, Educação, Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Despacho n.º 5908/2017, 5908/2017 C.F.R. (2017).
- Raedó, J. (2016). Prólogo. In Maushaus (Ed.), *La arquitectura a través del juego*. Barcelona: Fundación Arquia.
- Shaw, E. (2016). *A ovelhinha preta*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Zevi, B. (1977). *Saber ver a arquitetura*. Lisboa: Editora Arcádia.

Arte na escola: a experiência estética como caminho educativo

Art in schools: the aesthetic experience as an educational path

LISIE DE LUCCA*

Artigo completo submetido a 4 de abril de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Brasil, Professora de Artes Visuais, Coordenadora Pedagógica, Artista Visual.

AFILIAÇÃO: Colégio Visconde de Porto Seguro, Coordenação Institucional. Rua Floriano Peixoto, Santos, 55 - Morumbi. CEP 05658-080, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: llucca@portoseguro.org.br

Resumo: A pesquisa identificou subsídios para a liderança de um curso de arte para a escola básica por meio da criação de oportunidades para que os alunos passem por experiências estéticas em aula. Os subsídios foram identificados a partir do olhar de alunos de uma escola em São Paulo, Brasil. À luz de grandes teóricos, foram analisadas as contribuições dos sujeitos de pesquisa por meio de Grupo Focal e questionário semiestruturado, em abordagem qualitativa. Este trabalho encontrou características desejáveis para que as aulas de arte possibilitem que a experiência estética seja um caminho educativo de sucesso.

Palavras chave: Arte-educação / Currículo / Experiência Estética / Vocação Humana.

Abstract: *The research identified grants for leading an art course for elementary, middle and high school through the creation of opportunities for students to undergo through aesthetic experiences in class. The subsidies were identified from the look of students from a school in São Paulo, Brazil. In the light of great theorists, the contributions of the students were analyzed through a Focal Group and a semi-structured questionnaire, in qualitative approach. This work has found desirable characteristics so that art classes allow aesthetic experience to be a successful educational path.*

Keywords: Art-education / Curriculum / Aesthetic Experience / Human Vocation.

Introdução

A partir da organização das insatisfações percebidas ao longo de meu percurso docente, busquei fundamentação teórica para encontrar um caminho em direção a possíveis respostas para as questões: Como produzir experiências estéticas na aula de arte? A experiência estética oportunizada pelas aulas de arte pode semear entusiasmo pela descoberta do conhecimento? O objetivo, portanto, foi buscar caminhos para a promoção da vocação pedagógica de nossos estudantes, dentro da rica área do conhecimento que é a arte.

1. A experiência estética e a vocação humana para o ser mais

Para a fenomenologia, a *experiência estética* é uma experiência de profunda percepção que nos subtrai por alguns instantes de nossas rotinas e nos devolve à consciência de que somos seres humanos, expressando beleza. Mas belo, não é necessariamente aquilo que é “bonito”. De acordo com o fenomenólogo Merleau-Ponty (2006), a beleza não é atributo do objeto de contemplação, coisa observada. Também não reside no sujeito que contempla. A beleza nasce da relação única entre determinado sujeito que se entrega à contemplação e determinado objeto, oportunizando a experiência estética.

Estética define o ramo da filosofia que estuda a experiência artística, a beleza e o sentimento que esta suscita nos seres humanos. A palavra vem do grego *aesthesis* que pode ser traduzida por “faculdade do sentir”, termo que comporta uma série de fenômenos ligados à dimensão da percepção. Nessa perspectiva, a experiência estética se configura a partir da percepção sensível envolvida na criação ou na contemplação de um objeto estético, e no caso do presente estudo, da arte.

A percepção sensível ocorre quando somos estimulados em todos os nossos âmbitos humanos: nossas faculdades sensoriais, intelectuais e emocionais. Isso é exercitar uma sensibilidade que só os seres humanos têm: a “sensibilidade estética”. E por isso a arte nos devolve à consciência de sermos humanos.

Longe de ser uma experiência passiva, para ocorrer a experiência estética é necessária a participação direta do sujeito contemplador, seja ele criador ou observador da obra apenas, pois a percepção estética é uma percepção criativa, porque é mediada pela imaginação do observador, que o liga ao objeto percebido, produzindo entendimentos imaginativos.

Para Freire (1996), os seres humanos são incompletos, porque precisam uns dos outros; inconclusos, porque estão em evolução, e inacabados, porque são imperfeitos, assim como todos os outros seres. O que nos diferencia dos outros animais é a consciência de sermos incompletos, inacabados e inconclusos.

Esta consciência nos coloca em um permanente movimento de procura que é próprio de nossa experiência vital. A consciência de sermos inacabados tornou-nos ensináveis, gerou nossa educabilidade, no percurso de nosso movimento de busca, de nossa vocação para ser mais. Esta consciência tornou-nos os únicos “seres pedagógicos” do Universo.

Partindo do pressuposto de que o ser humano possui uma “vocação ontológica para o ser mais”, expressão de sua natureza, pode-se inferir que é tomando partido dessa vocação ontológica que a escolarização pode trabalhar para ir contra a apatia e a passividade dos educandos, investindo em situações que estimulem a alegria que faz parte do processo de busca, estimulando a vontade de ser mais e ir além.

Freire (1996) acrescenta que no decorrer de sua formação, se conduzida adequadamente de forma a impulsionar o movimento de busca, o educando assume-se como sujeito promotor do próprio saber convencido de que ensinar e aprender não se relaciona com a transferência de informações, mas com a criação de possibilidades para a produção e construção de seu conhecimento.

Eisner (2004) afirma que uma valiosa lição que as artes podem ensinar à educação é que as satisfações intrínsecas são muito importantes. No ensino atual se observa cada vez mais a tendência a instrumentalizar as atividades educativas e destacar a importância das recompensas extrínsecas. À medida que o rendimento nos estudos se define por pontuações obtidas nas provas, à medida que se empregam mais e mais objetivos artificiais para motivar os alunos, a necessidade de atividades e situações que gerem motivações intrínsecas para o real envolvimento do estudante é cada vez maior. O cultivo de condições que fomentem a satisfação intrínseca por meio da experiência estética é uma maneira de semear o entusiasmo, isto é, semear no aluno a vontade de continuar por aquele caminho aprendido, de “ser mais” e ir além, mesmo quando nós professores, nos ausentamos.

2. Percurso Metodológico

Pesquisa qualitativa com recolha de dados por meio de Grupo Focal e Questionário semiestruturado. Por meio da análise interpretativa e reflexiva das práticas curriculares da disciplina de arte no ensino básico, o presente estudo adentrou uma escola particular de ensino fundamental e médio criando uma parceria com seus atores, alunos do curso fundamental II, ensino médio e ex-alunos, na construção de significados e conhecimentos em benefício do trabalho pedagógico em arte dentro da escola.

3. Apresentação e análise dos resultados

Os depoimentos colhidos durante a reunião de grupo focal e nos relatos escritos por ex-alunos foram analisados à luz de densa trama teórica, que nos mostra alguns caminhos rumo às respostas procuradas. A aula de arte pode semear o entusiasmo pela descoberta do conhecimento impulsionando a vocação humana para o “ser mais” quando:

3.1 Oportuniza experiências estéticas

Como já mencionado, a experiência estética acontece quando somos estimulados em todos os nossos âmbitos humanos — sensorial, intelectual e emocionalmente. A criação artística é uma maneira certa de se alcançar uma experiência estética pela complexidade de seus procedimentos intelectuais, emocionais e sensoriais. Intrator (2003) corrobora este pensamento ao afirmar que, de modo geral, “nossas escolas não desenvolvem nossas capacidades perceptivas. Nós damos mais atenção a aprender e processar o que os outros disseram em vez de desenvolver a capacidade de prestar atenção àquilo que observamos e experimentamos” (Intrator, 2003:35). O autor ressalta a importância de criarmos, em sala de aula, “encontros com as propriedades estéticas de um objeto [que] podem influenciar nossa compreensão e experiência de mundo”.

A aula de arte que favorece experiências estéticas instiga a imaginação, favorecendo o pensamento divergente. Quando algum estímulo faz nossos pensamentos divergirem para inúmeras respostas possíveis, estamos estimulando o *pensamento divergente*, imaginativo. Já quando este estímulo faz nossos pensamentos convergirem para uma única resposta, estamos recorrendo à memória e não à imaginação: é o *pensamento convergente*. (Aranha, 1986) A arte instiga a imaginação pois permite que deixemos nossa mente perambular em busca de modos de compreensão e soluções diversas para as criações, pois há diversos caminhos a seguir, diferente da forma como as ciências exatas, por exemplo, são vistas pelos olhos dos estudantes. Não há uma só forma de se resolver a criação. Na maioria das áreas de conhecimento acadêmico/escolar, a realidade se impõe como primeiro valor. O factual, a exatidão, a linearidade, a previsibilidade e o pensamento convergente são mais valorizados. Dedicar-se pouco tempo e atenção à imaginação, apesar de a inventividade nos outros campos depender da imaginação, do pensamento divergente. Desenvolver a imaginação é uma forma de auxiliar os estudantes a especular sobre como agir na ausência de regras, na ausência de um “gabarito” que os confirme se a resposta a que chegaram ou a que devem chegar está correta. Não há uma resposta a que devem chegar. É, por isso, uma forma de exercitar a autoconfiança. Além disso,

a aula de arte que prioriza experiências estéticas prepara o aparato sensorial, intelectual e emocional de nossos estudantes para que consigam perceber o mundo a partir de uma perspectiva estética, isto é, além de suas funções pragmáticas, para que possam percebê-lo com a fecundidade da imaginação.

3.2 Oportuniza a criação com liberdade de formas de representação

Contribuindo para a “multialfabetização” do estudante: a arte é um produto da liberdade da mente criativa. Ter a liberdade de escolher quais as formas mais adequadas para expressar aquilo que se tem em mente é um dos diferenciais da aula de arte promotora da autonomia. Para Eisner (2004), tão importante quanto desenvolver as capacidades imaginativas é desenvolver as habilidades de encontrar formas de representação eficientes para comunicar o que pensamos. “Transformar o privado em algo público é um processo fundamental tanto na arte como na ciência. Ajudar os jovens a aprender a efetuar esta transformação é um dos objetivos mais importantes da educação” (Eisner, 2004:20). Quanto mais formas de representação o estudante dominar, mais facilidade ele terá em se comunicar e maior entendimento ele terá sobre o mundo que se comunica com ele.

3.3 Permite a flexibilidade de propósito

A criação artística, diferente de outras atividades que demandam processos de pensamento convergentes, valoriza a surpresa, a ousadia, a assunção de riscos, a tomada de decisões na ausência de regras rígidas e a consideração de consequências, pois o propósito inicial é flexível e o artista tem a oportunidade de mudar o curso de sua criação.

3.4 Oportuniza a expressão da individualidade

Pois diferente da maioria dos conteúdos escolares, a arte aceita conteúdos pessoais como matéria-prima da criação, favorecendo o autoconhecimento. Em uma época em que a sociedade tem eficientes e persuasivos mecanismos de padronização do pensamento para que o sistema de produção capitalista se mantenha aquecido, é especialmente importante valorizar os talentos individuais e as formas de pensamento distintas. Nenhum outro componente curricular oferece tantas oportunidades de expressão do ponto de vista particular de cada um dos estudantes como a arte. Permitir que este ponto de vista surja e seja valorizado é uma questão central quando se aspira que o aluno tenha autoconfiança suficiente para sentir-se autônomo. Pelos mesmos motivos, estudar e criar arte favorece a aceitação das diferenças pessoais, o sentimento de pertencimento e comunidade, estimula a socialização pelo intercâmbio de ideias, favorecendo o pensamento interdisciplinar.

3.5 Forma para a compreensão e participação no panorama sociocultural contemporâneo

Para Efland, Freedman e Stuhr (2003), a finalidade da educação em arte é a construção da realidade. Para eles, “os artistas constroem representações do mundo real ou de mundos imaginários que incitam os seres humanos a criar uma realidade distinta para si mesmos” (Efland, Freedman, Stuhr, 2003:124). As artes, portanto, estão cheias de representações da realidade social dos artistas. Elas constituem uma parte importante do discurso de nossa sociedade e conhecer esta linguagem é essencial para participar deste discurso. Uma boa educação em arte, além de desenvolver a percepção das dinâmicas internas dos estudantes, sua imaginação, capacidade de representação, contemplação de seus conteúdos etc, deve promover a percepção das dinâmicas da sociedade em que os estudantes estão inseridos, ampliando suas visões de mundo. Dar-se conta de certas dinâmicas culturais, ampliar os horizontes, levantar os olhos para enxergar aquilo e aqueles que vivem e pensam de maneira diversa foi mencionado por diversos participantes da pesquisa como uma das contribuições mais significativas da aula de arte. Além disso, um bom curso de arte forma fruidores de arte. Participar do cenário cultural com o respaldo de educadores especializados torna esta participação muito mais significativa porque não se aprende apenas sobre o conteúdo apresentado, mas sobre como fazer uma visita de qualidade a um museu, sobre como ser parte da plateia em um teatro, sobre aproveitar o melhor de cada um destes programas para sair deles enriquecido. Eisner (2004) lembra-nos do valor de tomar gosto pelas coisas que aprendemos. “O tipo de aprendizagem mais importante, em qualquer área do conhecimento, é aquele que gera o desejo de continuar aprendendo nesse campo sem nenhuma obrigação de fazê-lo.” (Eisner, 2004)

Conclusão

Esta pesquisa tem a pretensão de ser mais uma voz no coro daqueles que têm consciência da importância do ensino das artes para uma formação mais humana, mais rica, mais significativa, mais completa e não apenas a “perfumaria” da educação ou um passatempo recreativo, como considerada por muitas escolas. Eisner (2004) diz que o objetivo das artes no currículo não pode ser “que os alunos façam coisas para grudar na porta da geladeira”, porque se cumprirem apenas esta função, “ocuparão um lugar marginal em nossas escolas”, mas enquanto os professores aspirarem liderar uma disciplina que sirva apenas “para fazer coisas para grudar na porta da geladeira, merecem ocupar esse lugar marginal.” (Eisner, 2004:236). Esta pesquisa, portanto, contribui com aqueles que

recusam este lugar marginal para esta área do conhecimento, por conhecerem a dimensão de sua importância.

A pesquisa oferece subsídios para que os professores possam fazer da escola um espaço onde acontecem experiências ricas em significado para a vida presente e futura dos estudantes, experiências prazerosas pelo poder de transformação que têm, pelo saboroso processo de aprendizagem e pelo belo resultado que trazem: a conquista do conhecimento. Subsídios para auxiliar a pensar em uma escola como um espaço da descoberta socialmente construída de si, dos outros e do mundo, onde se vivem experiências inspiradoras e estéticas, e por isso se perde a noção do tempo porque é onde aprendemos que a vida pode ser cheia de possibilidades, de vitalidade e entusiasmo e sobre a qual podemos atuar ativamente.

Propõe-se aqui uma valorização da sensibilidade humana e uma proposta de fomento desta sensibilidade que nos é inerente e, ao mesmo tempo, uma negação à redução da educação como mera adaptação ao mercado capitalista, como treinamento de habilidades para que quando adultos, os estudantes possam produzir mais, consumir mais e alimentar um ciclo que nos apequena. Enfim, concluímos que se passar pela experiência estética é uma forma de experimentar alegria (Eisner, 2004) e lutar pela alegria da escola é lutar por um mundo melhor (Freire, 1996), o que se propõe aqui é a criação de oportunidade para que a arte nos faça melhores.

Referências

- Aranha, M. L. de A. e Martins, M.H.P. (1986) *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Barbosa, Ana Mae. (1998) *Arte e experiência segundo John Dewey in Tópicos Utópicos*, Ed. C/Arte.
- Coli, J. (1995) *O que é Arte?* São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Dewey, John. (2001) *Cultura e indústria na educação*. In: Barbosa, Ana Mae. (2001) *John Dewey. e o Ensino da Arte no Brasil*. Trad. Angela Fontes. São Paulo: Cortez p. 23-32
- Dewey, John. (2012) *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes
- Efland, A.D., Freedman, K., Stuhr, P. (2003) *La Educación em el arte pós-moderno*. 1ªed. Paidós, Barcelona.
- Eisner, Elliot W. (1998) *El Ojo Ilustrado: indagación cualitativa e mejora da práctica educativa*. 1ª ed, Paidós, Barcelona.
- Eisner, Elliot W. (2004) *El arte e la creación de la mente. El papel das artes visuales em la transformación de la consciencia*. Paidós, Barcelona.
- Freire, P. e Shor, I (1987) *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. 2ª Edição. São Paulo:
- Freire, P (1993) no prefácio de Snyders, G. *Alunos Felizes*. São Paulo: Paz e Terra
- Intrator, S.M. (2003) *Tuned in and Fired up: how teaching can inspire real learning in the classroom*. Yale University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2006) *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.

Prossumidores: produção e consumo de conteúdos artísticos e sua integração na dinâmica disciplinar por alunos de História da Cultura e as Artes

Prosumers: production and consumption of artistic content and its integration in the disciplinary dynamics by students of History of Culture and Arts

LEONARDO CHARRÉU* & MARIA LUÍSA LUÍS DUARTE**

Artigo completo submetido a 5 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Portugal Professor e Artista Visual.

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Departamento de Formação e Investigação em Arte e Design. CIEBA- Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes. CIED- Centro interdisciplinar de investigação educacional. Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa Campus de Benfca, Estrada de Benfca 529 1549-003 Lisboa Portugal. E-mail: lcharreu@esex.ipl.pt

**Portugal. Professora de Artes Visuais e mestranda em Educação Artística.

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Escola Secundária Miguel Torga, Departamento de Expressões. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Campus de Benfca, Estrada de Benfca 529 1549-003 Lisboa Portugal. E-mail: mariabarbelate@gmail.com

Resumo: A presente comunicação deriva de uma investigação de mestrado em curso onde se procura compreender que usos os adolescentes desta geração, conhecida como *milenials* (ou dos nativos digitais), estão a dar aos seus smartphones num dado contexto escolar português. Cada vez mais, estes artefactos parecem constituir extensões dos seus próprios corpos. Neste texto, tenciona-se ultrapassar, ou contornar as críticas que têm vindo a ser feitas sobre a suposta desumanização e falta de empatia pelo “outro” que o excesso de uso do telemóvel parece provocar nos seus jovens usuários. A presente investigação olha para este problema como uma oportunidade de, mediante um uso didático, produzir conteúdos artísticos. Ao mesmo tempo, ajuda os jovens alunos “produtores/consumidores” a reconhecerem-se na produção de subjetividade inerente a determinadas propostas de trabalho realizadas no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes.

Palavras chave: Prossumidor / Adolescência(s) / Pedagogias Ativas / Autor-retrato Subjetividade.

Introdução

Tendo em conta o atual contexto sociocultural, tecnológico e, especialmente, o contexto escolar, afigura-se-nos crucial realizar uma reflexão sobre o impacto das novas tecnologias digitais junto dos nossos estudantes. E esta reflexão nos parece tanto mais atual e significativa quanto maior é a consciência de que a educação artística parece estar a atravessar um conjunto de paradoxos naquilo que dantes constituía o seu ADN didático-pedagógico: a sua essencialidade plástica. Inclusive, o desenho analógico tende a desaparecer do papel, substituído pelos píxeis do ecrã (Queiroz, 2016).

No entanto, as virtudes e as desvantagens da utilização das novas tecnologias tem dividido autores e opiniões. Não se pretende glorificar a utilização sistemática destes meios, mas compreender de que modo esta dependência do smartphone se pode converter numa mais valia no processo de ensino/aprendizagem da História da Cultura e das Artes (HCA) (11ºano), atendendo aos diversos projetos implementados pela tutela, à realidade da(s) escola(s) e ao *perfil* do aluno do século XXI em que a educação digital rivaliza com a educação analógica.

Abstract: *This communication comes from an ongoing masters degree research that seeks to understand what uses the teenagers of this generation, known as *milenials* (or digital natives), are giving to their smartphones in a given Portuguese school context. Increasingly, these artifacts appear to be extensions of their own bodies. In this text, it is intended to overcome, or to circumvent, the criticisms that have been made about the supposed dehumanization and lack of empathy for the “other” that the excessive use of the mobile phone seems to provoke in its young users. The present research looks at this problem as an opportunity to, through didactic use, produce artistic contents. At the same time, it helps young “producer/consumer” students to recognize themselves in the production of subjectivity inherent in certain work proposals carried out under the discipline of History of the Culture and Arts.*

Keywords: *Prosumer / Adolescence (s) / Active Pedagogy / Self-portrait / Subjectivity.*

Neste sentido procurou-se desenvolver propostas criativas na temática do retrato, partindo do estudo de uma obra (do programa de HCA) com a utilização do smartphone.

Numa realidade, em permanente mudança, os currículos, os conteúdos, as formas e os métodos de ensino estão em discussão. O que se ensinava antes é hoje questionado. Na verdade, ninguém parece saber para onde caminhamos. A abordagem clássica de conteúdos parece denunciar uma evidente falência do processo ensino/aprendizagem, gerando uma desmotivação eivada de comportamentos desajustados. Importa, portanto, criar novos desafios que estimulem o interesse dos alunos, tornando as aprendizagens efetivas e desenvolver competências que sejam, cada vez mais, inter e transdisciplinares. Neste contexto, entendemos que uma abordagem de conteúdos através de uma metodologia de projeto com recurso às novas tecnologias poderá constituir um caminho a seguir.

1. A evolução tecnológica e os novos contextos educacionais

Desde a invenção do chip (1947), o aparecimento do PC-*personal computer* (1980) e, sobretudo, da Internet, que as inovações tecnológicas têm sofrido uma enorme evolução. A dependência destes novos dispositivos é uma inquestionável realidade. Também o contexto educacional sofreu alterações, como reflexo da sociedade. No espaço de sala de aula, os nossos alunos sentem-se, muitas vezes, desalojados da sua *intimidade* com o *telemóvel*, no qual são verdadeiros experts das redes sociais. Sobretudo quando são obrigados a depositá-los em estacionamentos obrigatórios projetados sobre uma qualquer mesa de uma qualquer sala de aula. Neste contexto, importa perceber se estamos perante nativos digitais ou *generation C* ou apenas perante consumidores ou perante outros. De acordo com Costa, et.al, 2012, citado por Moretto (2015: 32):

Se a geração que hoje ocupa os bancos escolares traz para o interior da escola uma cultura que incorpora os modos de produção e comunicação de informações e conhecimentos por meio de distintos dispositivos móveis, tem acesso a filmes de ficção científica, reportagens científicas, jornais e vive bombardeada de informações oriundas de distintas fontes, é evidente que o seu modo de ser e de estar no mundo não se coaduna com as práticas pedagógicas convencionais centradas na escuta passiva de informações transmitidas pelo professor, que percebem como uma tortura implacável.

Num contexto de evidente dependência dos gadgets, onde a imagem e a comunicação prevalecem, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação — TICs — aparecem em inúmeros estudos como potenciais motivadores de aprendizagem.

Estas novas literacias visuais e mediáticas, requerem novas abordagens que proporcionem uma eficiente comunicação. Professores e alunos têm de partilhar o mesmo *código*. O papel do professor como único transmissor de conhecimento desapareceu, mas este desaparecimento não é pacífico, nem absoluto. Alguns autores defendem que o professor deve atuar como um mediador.

Com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem (Silva, 2018: 3).

Para o sucesso desta mediação importa definir interesses e pontos de partida (ou de chegada) dos alunos, como por exemplo centrar as atividades em temas que estimulem, sempre que possível, os seus verdadeiros interesses. Por outro lado, o “porquê” e o “para quê”, ou seja a intencionalidade educativa, também deve ser resguardada e protegida, isto para não transformar os recursos digitais o “centro” da aprendizagem, substituindo o aluno.

Á semelhança do que acontece a nível internacional, em Portugal há orientações curriculares que incitam à utilização das tecnologias digitais na Educação artística, apelando especificamente para a criação de oportunidades de trabalho com diferentes programas e materiais informáticos, *apesar de estimulantes, estas orientações não traduzem o conjunto de conhecimentos resultantes da investigação, nomeadamente em termos de clarificação do porquê, do para quê e do como integrar as tecnologias* (Costa, et. al. 2012: 76).

Este uso dos novos meios, implica, também, alterações na dimensão do espaço e do tempo da aula, do contexto de aprendizagem, das formas de comunicação, das modalidades de interação e dos modos de construção do conhecimento.

[...]a literatura aponta em primeiro lugar para a necessidade de se equacionar o contributo das tecnologias não como um meio de expansão de técnicas, mas antes como um meio com potencial para ampliar o pensamento e a capacidade de expressão humana para ler, reler, criar e recriar o mundo. Nesta conformidade, e porque as tecnologias proporcionam espaço e oportunidade para a criação de trabalhos artísticos autênticos, indo além das abordagens tradicionais para olhar e pensar todos os domínios culturais, a diversidade de expressão e a reflexão crítica. (Costa et al., 2012:76-7).

Importa, portanto, criar novos desafios que estimulem o interesse dos alunos, tornando as aprendizagens efetivas e desenvolver competências que

sejam, cada vez mais, inter e transdisciplinares. Neste contexto, uma abordagem de conteúdos através de uma metodologia de projeto (Santos, 1991) com recurso às novas tecnologias poderá constituir um caminho a seguir. A maioria das fontes consultadas apontam as novas tecnologias como uma mais-valia no processo ensino/aprendizagem, mas essa utilização não deve ser imposta, deve resultar da natural necessidade de atualizar os processos de ensino. Deste modo é necessário entender as novas tecnologias no seu contexto de aplicação (Silva, 2018) e verificar a eficiência do seu processo de utilização. Estas não devem substituir, integralmente, as práticas tradicionais do ensino artístico, mas podem complementar e enriquecer processos e técnicas, numa gestão equilibrada de partilha de experiências no âmbito das artes visuais, criando oportunidades de (re)descoberta e (re)criação de objetos artísticos cujo produto final poderá pertencer ao universo das técnicas ditas académicas ou outros universos mais *contemporâneos*, que associem as novas tecnologias, como por exemplo o vídeo digital, entre outros. Permitem, ainda, que a construção do conhecimento ocorra de acordo com os interesses dos alunos, se existir prévio conhecimento desse contexto, podendo levar a uma melhor predisposição para a aprendizagem. Na verdade, a educação tem de aceitar os novos desafios para garantir a sustentabilidade do conhecimento.

2. História da arte e tecnologias digitais:

Um campo pouco explorado em educação

A História da Cultura e as Artes (HCA) é, habitualmente, uma disciplina de notória componente teórica em que as metodologias primam memorização de termos técnicos e de conteúdos e apresentação oral com recurso a imagens ou apresentações eletrónicas. Numa realidade em permanente mudança, os currículos, os conteúdos, as formas e os métodos de ensino estão em discussão. O que se ensinava ontem é hoje questionado. A abordagem clássica de conteúdos parece denunciar uma evidente falência do processo ensino/aprendizagem, gerando uma desmotivação eivada de comportamentos desajustados. Apoiados numa teoria de ensino, que poderíamos dizer construtivista e que aponta para uma diferenciação pedagógica cujos objetivos são a valorização da autonomia e da responsabilização, a utilização de novas tecnologias poderá revelar-se indispensável.

A multimédia utiliza vários meios (media) para comunicar (uma dada mensagem), o que torna a aprendizagem mais efetiva devido ao impacto da mensagem traduzido numa experiência multissensorial. Segundo Glasser, quando ouvimos, o efeito será de 20%, a combinação de voz e imagem aumenta para 50% (Figura 1) e quando fazemos aumenta para 80%.



Figura 1 · Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser, Fonte: <https://www.google.com/search>

Para além disso, o desenvolvimento da comunicação, sobretudo *visual* é um dos grandes objetivos da Educação Artística, proporcionando opções pessoais de abordagem gráfica e comunicacional, mais fluentes ou menos fluentes conforme o seu domínio. Neste sentido, na Educação Artística e em HCA, em particular, será importante propiciar novos ambientes de aprendizagem e diferenciar atividades que englobem as novas tecnologias.

Importa, portanto, criar novos desafios que estimulem o interesse dos alunos, tornando as aprendizagens efetivas e desenvolver competências que sejam, cada vez mais, inter e transdisciplinares. No contexto educacional, uma abordagem de conteúdos através de uma metodologia de projeto com recurso às novas tecnologias poderá constituir um caminho a seguir.

[...] em termos de aplicações concretas (como?), as hipóteses de utilização das tecnologias digitais nesta área disciplinar – Educação Artística, podem ser analisadas em toda a sua potência se pensarmos, tão-somente, nas inúmeras possibilidades de enriquecimento das experiências artísticas que poderão ser vivenciadas pelos alunos, através do que está acessível online, na Internet. De facto, além do uso de software específico, de ferramentas de recolha e tratamento de imagens, os recursos disponíveis hoje na Internet permitem inúmeras linhas de fuga às práticas tradicionais, como sejam aquelas que resultam, por exemplo, da interação dos alunos com materiais de estudo interativos disponibilizados em variadíssimas galerias de arte e museus virtuais (Costa et. al., 2012:77):.

De acordo com Silva (2018), as novas tecnologias ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual. Da revisão da literatura é possível identificar o desenvolvimento de projetos artísticos no âmbito das TICs em diversos países, nomeadamente Portugal, Espanha, Brasil entre outros, que abordam conteúdos na área da dança, património, etc. No entanto, no que diz respeito especificamente à disciplina de HCA, não foram encontrados projetos significativos.

3. Entre a recepção e a produção.

A cultura juvenil atual como uma cultura de prosumidores

Prosumidor, em termos genéricos é um neologismo que começou a ser utilizado no mundo anglosaxónico (*prosumer*) a partir de uma das mais emblemáticas obras de Alvin Toffler (Toffler, 1980) que junta os termos “pro” de produtor, com “sumidor”, de consumidor. No essencial refere-se a uma das mais excitantes capacidades que os novos ambientes digitais, sobretudo as ferramentas das redes sociais, podem proporcionar a cada um. Na prática, ao “tradicional”

papel de receptor, no processo comunicacional que agora se desenrola maciçamente pela internet, associamos agora uma nova possibilidade: a de também podermos produzir conteúdos que podem ser difundidos em tempo real. Na verdade, muitos de nós, transformaram-se em prossumidores, consumindo e *produzindo* conteúdos no ciberespaço. Nessa produção, o smartphone parece constituir a ferramenta primordial.

No atual contexto é também muito comum a partilha de conteúdos. Apesar da postagem ser vista por alguns autores com um caráter narcisista, o autor parece rever-se e identificar-se com os seus visualizadores (em qualquer parte do mundo). Da necessidade de ganhar a atenção do outro o autor/prossumidor procura novos registos de autoestima, de autoreflexão, reconhecimento e valorização.

Paul Duncum (2011) afirma que esta nova cultura e capacidade dos *prossumidores* têm consequências de curto e de longo alcance para a Educação Artística, que passam, entre outras, por reconhecer as necessidades de desenvolvimento atendidas por redes baseadas em interesses comuns e afinidades; por ensinar as competências dos media baseadas no tempo, por aprender a negociar equilibradamente entre as exigências de uma aprendizagem intencional versus cultura hedonista, muitas vezes transgressora, que parece caracterizar uma boa parte da juventude. Esse é um trabalho pedagogicamente delicado que agora cabe aos professores mais comprometidos com as problemáticas do seu tempo.

No contexto escolar, poderíamos dizer que o aluno, se por um lado recebe/obtem conhecimento sobre o objeto artístico e a sua envolvente histórica, por outro, desde que devidamente estimulado, também questiona, recria e partilha a sua perceção do visionado e contribui, segundo Levy (1997), para uma “inteligência coletiva”. Essa mesmo a que as suas produções artísticas criativas procuram, de alguma forma, visibilizar.

4. Importância do retrato na História da Cultura e das Artes.

O que pode a educação artística aprender com o retrato, a representação e a autorrepresentação

Num tempo de fluxo incessante de produção e circulação de retratos fotográficos e filmicos, numa sociedade organizada em redor da imagem mas que, paradoxalmente, a destrói, pelo excesso, é fundamental interrogar a vida das imagens e, em particular, qual o papel do retrato na nossa cultura.

Cruzando obras de épocas muito diferentes, apresentamos o retrato em redor de três categorias paradigmáticas: como dispositivo afetivo, como formador da identidade pessoal e como estratégia do poder.

O retrato é um apelo. Olhamo-lo e somos olhados de volta. Oferece-se e interpela-nos — assim nos deixemos incomodar.

(AA VV, 2018:319)



Figura 2 · Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Diego Velasquez. Fonte: Própria.

Figura 3 · Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Vincent Van Gogh. Fonte: Própria.

Figura 4 · Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Vermeer. Fonte: Própria.



Figura 5 · Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Munch. Fonte: Própria.

Figura 6 · Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Goya. Fonte: Própria.

Figura 7 · Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Fridrich. Fonte: Própria.

Uma grande exposição realizada durante o ano de 2018 no Museu Nacional de Arte Antiga, em Lisboa, não só condensou historicamente o tema, como nos ofereceu material iconográfico e teórico de grande valia para o nosso trabalho, do qual, a citação com que abrimos este ponto capitular, parece constituir exemplo significativo.

O retrato constitui indubitavelmente uma das principais manifestações artísticas na HCA. A *leitura* dos retratos de época, que constituem uma extraordinária fonte iconográfica, permitem *aceder* (também psicologicamente) a tempos remotos, independentemente da técnica utilizada. Atualmente, o recurso a meios audiovisuais é muito comum, permitindo maior celeridade e acesso à informação. É neste contexto que se enquadram os pequenos monitores portáteis, como os que existem nos smartphones, que permitem, ligados online, que um manancial gigantesco de conteúdos possa chegar, em segundos, às nossas mãos. Este fenómeno é novo na história do homem e como é recente, também só recentemente tem merecido atenção por parte dos investigadores (Alpuente, 2018; Assis & Farbiaz, 2018; Cassany, 2014, Cassany & Hernández, 2012, etc.).

Com recuso a software apropriado, (como o WiVideo) e ao princípio pedagógico dos projetos de trabalho (Santos et. al., 1991), o aluno metamorfoseia-se então, procurando (in)vestir (n)a pele do autor citado. Este processo permite conhecer detalhadamente a obra, o autor, o enquadramento e simbologia da obra e também, de forma criativa, (re)produzir, acrescentar outros conteúdos, outras simbologias, que são, certamente, únicas, pessoais e subjetivas. Por outro lado, o aluno investe numa cultura participativa, apresentando a sua perspectiva sobre a obra referenciada, onde se subtraem experiências, vivências, egos.

Entre as obras selecionadas (dos vários *períodos* da HCA), encontram-se: o Grito de Eduard Munch, Monalisa de Leonardo DaVinci, entre outras obras de Van Gogh, Vermeer, Goya e Friedrich.

A representação ou a autorrepresentação implicam um exercício de uma reflexão profunda sobre o objeto visado, quer seja um motivo exterior ao artista, ou até mesmo a própria autorrepresentação produzida. Neste projeto procurou-se representar a partir de uma referência histórica, estilo artístico ou tema. A seleção da obra foi totalmente da responsabilidade do aluno, permitindo (de algum modo) uma identificação com o autor, com o tema, com a época e mesmo com a técnica (Figura 2, Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6 e Figura 7).

A razão ou razões inerentes a estas escolhas resultam de diferentes sensibilidades, gostos, experiências ou vivências ou até mesmo de questões fisionómicas. Um outro exemplo, relacionado com as origens, foi expresso por de um grupo de alunas afrodescendentes que realizaram numa apresentação sobre: “O Percurso

Cultural da Mulher Negra". As técnicas usadas neste projeto variaram de acordo com os objetivos individuais de (re)apresentação, entre a fotografia e o vídeo.

Promover um ensino de qualidade pressupõe a realização de aprendizagens efetivas e significativas por parte dos alunos, alicerçadas em sólidos conhecimentos, mobilizados em situações concretas, que potenciem o desenvolvimento de competências de nível elevado, essenciais para lidar com a complexidade do mundo atual. Inseridos numa cultura crescentemente global e visual, estes alunos prossumidores são motivados para as suas produções, porque sentem o suporte emocional de uma comunidade ávida para ver as suas produções. Não se trata, portanto, de apenas produzir por produzir, antes, produz-se para um público que se sabe existir e que se imagina poder apreciar a produção realizada.

Conclusões

Este texto, basicamente, dá conta de uma experiência pedagógica procurando, de algum modo, compreendê-la e teorizá-la a partir de autores necessariamente contemporâneos. Numa primeira fase, a seleção da obra de referência do âmbito da HCA foi-se ajustando ao perfil de interesses de cada aluno. Na sequência dessa opção definiram-se objetivos de realização, tendo sido necessário ultrapassar algumas dificuldades técnicas, nomeadamente o facto de nem todos os alunos terem smartphone ou não dominarem as aplicações, entre as quais o WiVideo, do qual foi realizado um Workshop inicial. Na metodologia de trabalho, privilegiou-se o carácter ativo e colaborativo. Os alunos iniciaram o projeto em grupos de trabalho mapeando ideias e pontos de vista na definição de (inter)relações entre a temática apresentada e os seus conhecimentos e gostos.

Na concretização da proposta, as opções no tratamento de imagem foram inteiramente da responsabilidade dos alunos, o que permitiu um elevado número de possibilidades, capaz de mostrar os seus resultados. Analisando-os, assim como olhando para as propostas apresentadas, parece legítimo concluir que a experiência realizada foi sublinhada pelo registo criativo e lúdico expresso em algumas afirmações dos alunos ("foi uma experiência divertida"). Este fator, de carácter sensorial e emotivo pareceu-nos, sem dúvida um contributo catalizador de aprendizagens mais efetivas e sustentáveis.

Por isso, será legítimo afirmar que a utilização criativa do smartphone no processo de ensino aprendizagem de HCA teve um impacto positivo nas aprendizagens. Esta relação de consumo e produção (prossumidores) parece contribuir para uma efetiva apropriação dos conteúdos através de uma metodologia mais interativa e mais próximo daquilo que é o quotidiano dos alunos e que, afinal, também é o quotidiano dos professores.

Referências

- AA VV (2018). *Do tirar polo natural: inquérito ao retrato português*. Lisboa DGPC/MNA, INCM. ISBN: 978-972-27-2697-9.
- Alpente, Maria (2018). *La creación audiovisual en Educación Artística*. Un estudo a partir de autorretratos e Identidades desde la videocreación. Tese de doutoramento. Universidade de Valência [Consulta de 12/02/2019 disponível em URL: https://www.academia.edu/38292912/La_creaci%C3%B3n_audiovisual_en_Educaci%C3%B3n_Art%C3%ADstica_Un_estudio_a_partir_de_autorretratos_e_identidades_desde_la_videocreaci%C3%B3n]
- Assis, Leandro & Farbiarz, Alexandre (2018). “Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da educação para os meios”, *Comunicação e Educação*, ISSN: 2316-9125, Ano 23, n.2, 21-33.
- CNE — CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2016) *Seminários e colóquios: Aprendizagem , TIC e redes digitais*, Lisboa: CNE. ISBN: 978-989-8841-03-2.
- Costa, Fernando; et al. (2012). *Repensar as TIC na educação: O professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana. ISBN: 978-989-708-230-6.
- Cassany, Daniel & Hernández, Denise (2012). Internet; 1; Escuela 0. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. [Consulta de 12/02, disponível em URL: http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany-hernandez-internet_1_escuela_0.html.]
- Cassany, Daniel (2014). “Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet”, *Lenguaje y textos*, e-ISSN: 2530-0075 ISSN: 1133-4770, n.39, 39-47, mayo de 2014.
- Duncum, Paul (2011). “Youth on youtube: Prosumers in a peer-to-peer participatory culture”, *The International Journal of Arts Education*, ISSN 1476-8062 (Print), ISSN 1476-8070 (Online) 9 (2), p.24-39.
- Levy, Pierre (1997). *Cyberculture*. Paris: Éditions Odile Jacob. ISBN: 978-2-7381-7380-5.
- Moretto, Talita (2015). *As tecnologias móveis no Ensino da Matemática*. Dissertação de mestrado policopiada. Universidade de Lisboa/Instituto de Educação. [Consult. 15/03/2019] Disponível em URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23658/1/ulfpie051049_tm.pdf.
- Santos, Mélice; Leite, Elvira e Malpique, Manuela (1991). *Trabalho de Projeto I: Aprender por projectos centrados em Problemas*. Porto: Ed. Afrontamento. ISBN: 9789723602166
- Silva, Claudio (2018). “A Importância do Uso das TICS Na Educação”, *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. ISSN: 2448-0959, Ano 03, V. 16, 49-59.
- Toffler, Alvin (1980). *The third wave*. Nova Iorque: Bantam Books. ISBN: 0-553-24698-4
- Queiroz, João, P. (2016). *Educação artística e a “infirmatati ou a fraqueza analógica”*. *Matéria Prima*, ISSN: 2182-9756 e e-ISSN: 2182-9829, vol.4 (2), 12-17. Lisboa: CIEBA FBAUL.

O perfil e o crânio: um contributo para o retrato

*The profile and the skull: a contribution
to the portrait*

ARTUR RAMOS*

Artigo completo submetido a 5 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Portugal, professor e artista visual.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes 1249-058 Lisboa Portugal. E-mail: a.ramos@belasartes.ulisboa.pt

Resumo: Apresenta-se uma proposta metodológica específica no âmbito do desenho tendo o estudo do perfil da cabeça humana como tema e a anatomia como o principal conteúdo. É um tema abrangente a vários níveis de ensino e tem o seu enquadramento histórico. São apresentados e analisados resultados concretos com a descrição detalhada das diversas fases de construção. Por fim constata-se a viabilidade que a proposta constitui para o desenho de retrato.

Palavras chave: desenho / retrato / cabeça / perfil / crânio.

Abstract: *It presents a specific methodological proposal in the scope of the drawing having the study of the profile of the human head as theme and the anatomy as the main content. It is a comprehensive subject at various levels of education and has its historical framework. Concrete results are presented and analyzed with a detailed description of the various stages of construction. Finally, the feasibility that the proposal constitutes for the drawing of portrait is verified.*

Keywords: *drawing / portrait / human head / profile / skull.*

Introdução

O desenho de retrato é um exercício complexo que não se domina num curto prazo de tempo. É uma maratona sem meta onde vamos podendo evoluir para um reconhecimento mais rápido das características de cada retratado não só das físicas como das psicológicas e também na resposta gráfica mais adequada para ele. Uma prática regular de retrato acompanhada por alguma leitura específica é fundamental.

Neste sentido, o estudo efetuado pode ser de carácter anatómico e relacionar-se com a estrutura óssea e muscular, ou fisionómico e relacionar-se com os traços visíveis e com o exterior. Antigas obras sobre anatomia e a expressão das emoções ou alguns estudos da moderna antropometria nomeadamente dos pontos notáveis do rosto podem ser preciosas fontes de orientação. E todos eles podem ser a qualquer altura da formação do artista abordados. A recapitulação destes temas e outros afins do retrato é positiva pois vão sendo vistos com novo sentido que a experiência vai proporcionando. Por exemplo, no livro *El Rostro Humano* de Carlos Climente, de 1988, os três esquemas apresentados por Humbert de Superville dão origem a outros trinta e quatro para compreender a relação esquemática dos traços do rosto e as suas diversas expressões. Assim como, ler os escritos de Leonardo não nos impede de ler os escritos de um autor contemporâneo como William Maughan *Drawing the Head* ou vice-versa. Todos os escritos direta ou indiretamente relacionados com o desenho da cabeça reforçam-se e completam-se ao se recapitularem ou alternarem com perspectivas diferentes. O importante é que esse conhecimento torne a análise do rosto e da cabeça cada vez mais rápida e fundamentada.

A importância do perfil no retrato

Jean Marie Pontévia ou Pedro Azara, entre outros, não consideram o perfil como um verdadeiro retrato. Para o primeiro, no seu livro *'Ogni Dipintore Dipinge sé'* de 1986, explica como o perfil é uma coisa muito diferente do retrato porque o sujeito parece estar ausente com um olhar grave inexpressivo que parece olhar fixamente o destino (Pontévia, 1986. P.29). Pedro Azara defende em *El Ojo y la Sombra*, de 2002, que o perfil é uma espécie de Esfinge que perdeu o olhar e que sem este é difícil considerá-lo um retrato.

Por outro lado, os fisionomistas ou fisiognomista, como Jean Gaspar Lavater no seu livro *Essai sur Physionomie*, de 1783, defende a importância da estrutura fixa da cabeça, ou seja, os ossos. Acredita que para se avaliar bem o perfil de um rosto temos que evitar não nos distrair pelas partes que são variáveis devido à ação involuntária dos músculos. Numa vista de perfil, e recorrendo à

silhueta tal tarefa é atingida. Para este fim Lavater projeta uma máquina (parece que se ficou pelo projeto) de fazer, com um certo rigor, silhuetas, (Figura 1).

A análise do perfil e da cabeça no seu conjunto passa pelo enquadramento geométrico, pela análise da regularidade da proporção, da inclinação dos elementos como a frente e a relação da inclinação entre frente e nariz e a ponta do nariz com a extremidade do mento. Neste sentido passa planos tangentes à frente, nas bossas frontais, à ponta do nariz e à extremidade do mento. Para avaliar as distâncias entre os diversos elementos do rosto passa por ele planos horizontais e verticais, (Figura 2).

Recentemente e no âmbito do retrato forense surgem alguns autores que tentam inversamente refazer o rosto a partir do crânio. Estes estudos tentam localizar os elementos exteriores do rosto, as partes moles, em relação às características formais do crânio, as partes fixas. Os dados fornecidos ajudam-nos, por sua vez, a visualizar e a inserir o crânio num desenho de perfil. Marina Guedes na sua tese de doutoramento *Desenho Forense*, de 2018, explica o contributo dos autores como Mikhail Gerasimov, Kollman e Buchly entre outros mas sobretudo o da escultora norte-americana Karen Taylor especialista no retrato forense e que publicou em 2001 um livro chave intitulado *Forensic Art and Illustration*. Neste livro encontramos a tabela que o anatomista alemão Kollman elaborou em 1898 sobre a espessura dos tecidos moles, assim como outros desenhos relacionados com a reconstrução facial, (Figura 3).

Outros autores falam de aspetos mais específicos como é exemplo Lisa Bailey que estabelece uma ligação entre a inclinação da espinha nasal e na direção da ponta do nariz e da sua base. Ou seja, se o nariz é arrebicado a espinha aponta para cima, se for horizontal é também horizontal se for adunco a espinha aponta para baixo, (Figura 3).

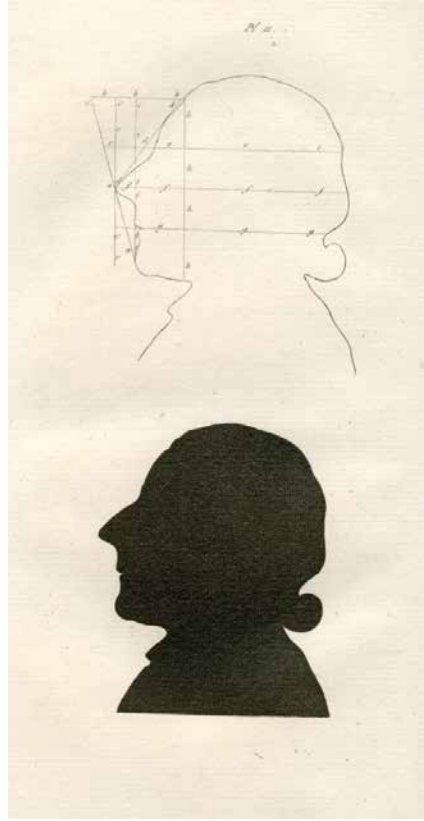
Estes dados que encontramos neste tipo de bibliografia refletem uma grande experiência dos autores ao nível da reconstituição do rosto a partir do crânio e uma grande pesquisa científica. E embora esta possa ser criticável, apresenta mais rigor que alguns desenhos que podemos encontrar nos inúmeros manuais de anatomia artística. De qualquer modo, tanto as informações teóricas como visuais que encontramos mesmo que sejam recapituladoras ou inovem aumentam e reforçam a nossa capacidade de ajuizar e visualizar a estrutura óssea fundadora do rosto. Para compreender e assimilar estes dados um exercício prático de desenho pode ser muito adequado.



Figura 1 · Jean Gaspar Lavater. Projecto de uma máquina para fazer silhuetas.

Gravura extraída da sua obra *Essai Sur Physiognomie*, 1783.

Figura 2 · Jean Gaspar Lavater. Estudo fisionómico e silhueta, 1783.



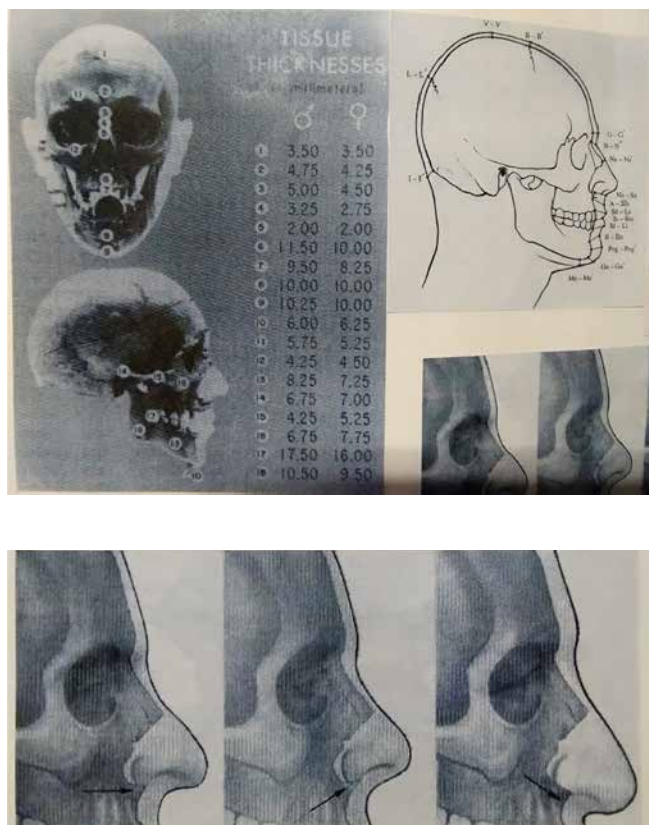


Figura 3 · Kollman e Buchlay. Tabela representativa da espessura dos tecidos moles em diversos pontos, 1898.

Figura 4 · Lisa Bailey, demonstração da influência que a orientação da espinha nasal detêm na formulação do contorno do nariz, 2014.

O Exercício

A nossa proposta de exercício decorreu numa instituição de ensino superior. Mas pode ser facilmente aplicada a outros níveis de ensino como por exemplo no secundário, quer ao apoio do desenho de figura humana do 11º ano, como e em especial ao desenho de retrato no 12º ano. O título pode ser *Desenho de Retrato, a visualização da estrutura óssea no perfil*. Os recursos necessários são o modelo, que pode ser um aluno e um modelo de plástico de um crânio que pode ser substituído por imagens ou perfis de crânios. Quando falamos de crânio incluímos a mandíbula, pois a osteologia da cabeça assim se divide.

Assim, vamos apresentar este exercício com uma metodologia que pode aparentar alguma complexidade mas que acaba por ser de fácil aplicação e de gerar um conhecimento muito relevante. A primeira etapa passa por tentar mostrar a cabeça como um mapa que tem diversas áreas com designações específicas. Conhecer-las torna-se mais fácil indicar, orientar e corrigir todo o desenho. Neste sentido podemos apresentar os pontos notáveis do rosto sobretudo os vistos de perfil. A obra de Leslie Farkas, *Anthropometry of the Head and Face*, de 1994, enumera os pontos mais específicos que aliados aos mais tradicionais permitem uma localização correta das partes. Assim, percorrendo a cabeça de cima para baixo, partimos do ponto mais elevado da cabeça o *Vertex* ou o ápice do crânio. A correta localização deste ponto é muito importante para se poder aferir a altura da cabeça, (Figura 5).

O *trichion* é o ponto de origem do cabelo, está situado na testa sobre o eixo médio vertical e expõe diretamente a raiz dos cabelos. Este ponto marca o início do rosto. Na base do osso frontal e já perto da zona dos olhos deparamos com a chanfradura frontal ou supraciliar. É o limite da primeira parte do rosto que coincide com o nível das sobrancelhas e entre estas com a glabella, e a glabella óssea do osso frontal. Descendo encontramos o *nasion* ou a raiz do nariz que se situa, na linha média da raiz nasal e na sutura nasofrontal. É um exemplo de um ponto que tem a origem óssea e cutânea idênticas. Este ponto está sempre acima dos pontos *endocanthion*, também designados por comissuras internas dos olhos ou ainda por zona da carúncula. Os olhos marcam o plano médio horizontal que divide, em princípio ou segundo algumas teorias de proporção, em duas partes iguais a altura da cabeça. Esta zona é de vital importância para o retrato e de certo modo podemos dizer que é na esmagadora maioria o centro do retrato. No nariz é visível por vezes uma pequena saliência que se deve aos ossos próprios do nariz. Já na sua extremidade ou na ponta do nariz encontramos o ponto de máxima protusão designado por *pronasale*. O *subnasale* é o ponto onde o *septum* nasal encontra o *philtrum*. Aqui termina o segundo patamar do rosto.

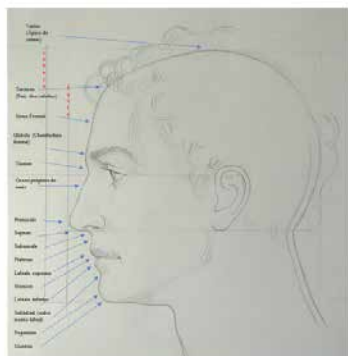


Figura 5 · Desenho do Autor para localização dos pontos notáveis do rosto mais assinaláveis no perfil, 2019.

Figura 6 · Desenho, do aluno A, com a visualização do crânio estendida a toda a cabeça. Estudo do perfil do rosto contemplando as diferentes distâncias ente a superfície epidérmica e os ossos. Grafite, 59,4x42cm.

Fonte: própria.

Depois desta porção do rosto dominada pelo nariz segue-se a zona da boca representável fundamentalmente através dos lábios. O *labiale superius* é o ponto médio do bordo da lábio superior, o *stomion* é o ponto imaginário da intersecção da fenda labial com o eixo médio da face. E o *labiale inferius* é o ponto médio do lábio inferior.

Mais abaixo do lábio inferior, e entrando já naquilo que podemos dizer ser a porção final da cabeça, encontramos o *sublabial* e que se situa no sulco mentolabial que é uma linha ainda de vital importância para a definição da boca.

A cabeça termina com o queixo e com a determinação de dois pontos. O primeiro é o *pogonion* que é o ponto mais anterior do mento, isto é, o mais proeminente. E o segundo é o *grathion* ou *menton* que para além de ser o ponto mais inferior do mento, pois situa-se na parte inferior do queixo, é o mais baixo da cabeça. A este nível termina a altura da cabeça e o terceiro patamar do rosto.

Depois desta apresentação é estabelecida as relações entre as partes exteriores do rosto e o crânio recorrendo às tabelas e aos esquemas dos autores forenses. Segundo Kollman podemos esperar encontrar na frente uma espessura de 3,50 mm, na glabella de 4,75, no *nasion* de 5mm, na ponta do nariz de 11,5 no *philtrum* de 9,5mm e na zona do queixo sensivelmente 10mm. Estas medidas são muito aproximadas e têm que ser consideradas proporcionalmente. Segundo os esquemas de Lisa Bailey podemos coincidir a direção da espinha nasal com a direção da abertura da narina. Ou seja, se o nariz for arrebicado a espinha acompanha o ângulo e aponta para cima também.

Por fim convém apresentar os ângulos do perfil do rosto. Não para definir o ângulo facial mas para perceber se a testa é inclinada, vertical ou recessiva. Se os ângulos naso-frontal, da base do nariz naso-labial e mento-labial são muito ou pouco abertos mas sobretudo determinar qual a posição que ocupam uns em relação aos outros.

Expostos estes elementos inicia-se o desenho com a construção das partes visíveis da cabeça recorrendo a um registo gráfico que permita a introdução das partes ósseas posteriormente ou quando julgadas necessárias ou oportunas. Num primeiro momento traça-se os elementos visíveis e num segundo introduz-se o crânio, acomodando este à fisionomia do retratado. Neste processo podemos ser confrontados com alguma incorreção do desenho inicial pela dificuldade de acomodar as partes ósseas.

Num segundo momento do desenho pode-se caracterizar as partes ósseas dos tecidos moles recorrendo a adequados recursos gráficos que podem incluir a introdução da cor.

Para este exercício deve-se usar modelos, que podem ser alunos, que



Figura 7 · Desenhos do aluno A, com a visualização do crânio de dois modos distintos. O primeiro com os seus limites reconstituídos e o segundo acentuando à superfície determinados elementos. Ambos com 59x42cm cada. Lápis de cor. Fonte: própria.

Figura 8 · Desenhos do aluno A, com a visualização do crânio de dois modos distintos. O primeiro com os seus limites reconstituídos e o segundo acentuando à superfície determinados elementos. Ambos com 59x42cm cada. Lápis de cor. Fonte: própria.

apresentem entre eles assinaláveis diferenças fisionómicas. E para o desenho dos ossos pode-se usar um modelo artificial de um crânio à escala natural ou no caso de não ser possível pode-se recorrer a uma imagem clara e correta do seu perfil.

Os materiais devem permitir rigor na localização dos elementos assim como diferenciação. A escala do suporte não deve ser inferior ao A3, ou seja, a cabeça deve ter de altura aproximadamente 20 cm. Assim, há espaço para definir o pormenor e para a introdução de legenda para memorizar não só os nomes dos pontos e das partes da cabeça como a sua proporção, ângulos e características.

Análise dos trabalhos

Os trabalhos apresentados foram escolhidos pelas diferenças de registo e de abordagem. Assim no desenho da figura 6, do aluno A, encontramos um registo linear de um trabalho que pode ainda ser desenvolvido no sentido de caracterizar morfológicamente os elementos ósseos, assim como de alguns elementos da cabeça. Nota-se alguma falha na espessura do tecido mole ao nível do gónion e no arco do zigomático um pouco subido demais.

Nos desenhos da Figura 7 e da Figura 8, também do aluno A, o exercício estende-se ao resto da cabeça. No primeiro desenho observamos a visualização do crânio e no segundo desenho a referência a outras partes do visíveis à superfície mas identificadas no primeiro desenho, como a linha da mandíbula e do *gonion*, o arco do zigomático e a linha temporal.

O arco do zigomático mantém-se um pouco subido demais em relação à orelha.

O desenho da figura 9 do aluno B é uma tentativa de visualização da estrutura óssea recorrendo graficamente às diferenças expressivas dos meios actuantes. Para representar as partes ósseas foi usado um lápis branco que se sobrepõe ao retrato executado a grafite. É um primeiro desenho com alguns erros anatómicos sobretudo ao nível da mandíbula, do gonion que se apresenta demasiado recto e na colocação algo desviada da espinha nasal.

O Desenho da figura 10, do Aluno C, mostra dois rostos de perfil com a estrutura óssea visível e acomodada a cada fisionomia. Nota-se com facilidade a diferença entre os crânios fruto das características fisionómicas. É notável a diferença ao nível da protuberância do mento na mandíbula. Apesar de existir essa diferença as formas ósseas dos mentos podiam estar melhor conformadas. As espessuras dos tecidos moles podiam estar de um modo geral mais adequadas. Os desenhos tentam aproximar-se da cor da pele estabelecendo também as respectivas diferenças.

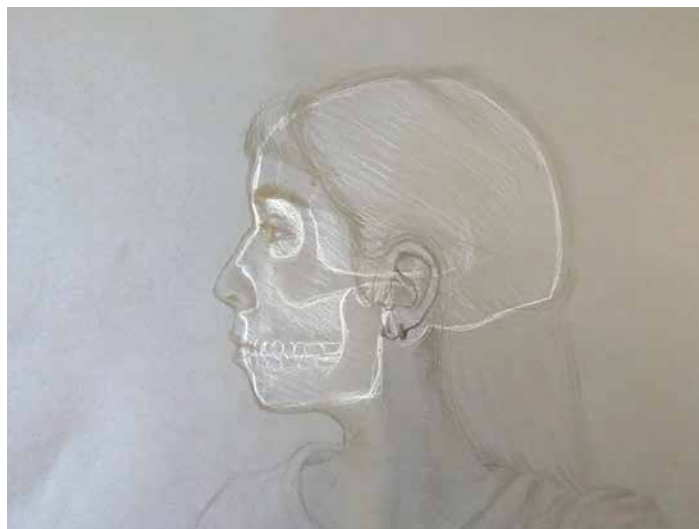


Figura 9 · Desenho, do aluno B, retrato de perfil com visualização do crânio. Grafite e lápis branco, 59x42cm (pormenor). Fonte: própria.

Conclusão

A compreensão do acordo entre a fisionomia e a estrutura óssea permite um juízo mais fundamentado das características do retratado. Começando o estudo com o perfil, que evita a questão da perspectiva do retrato a três quartos e da assimetria no retrato frontal, é possível de um modo controlado e consciente detetar os erros, sempre presentes, e corrigi-los no próprio desenho ou no próximo. Este crescente domínio da estrutura da cabeça em profundidade que o perfil confere permite quando se enfrenta o rosto mais a três quartos uma melhor escalonamento e sobreposição das formas dos elementos do rosto.

É um exercício que permite recapitular e descobrir, durante a prática do desenho as questões de proporção, de anatomia e de fisionomia fundamentais para o retrato. Permite também desenvolver as capacidades de registo em geral e de retratar em particular. Acrescentando a economia de meios envolvidos e a sociabilização entre alunos apresenta diversas vantagens que podem ser capitalizadas para o ensino do desenho logo a partir do secundário, tal como os programas atuais permitem. Porém pode ter aplicação em qualquer nível de ensino consentâneo com o grau de desenvolvimento e de detalhe procurado.

Como o retrato é tirado do natural a introdução da visualização permite ir

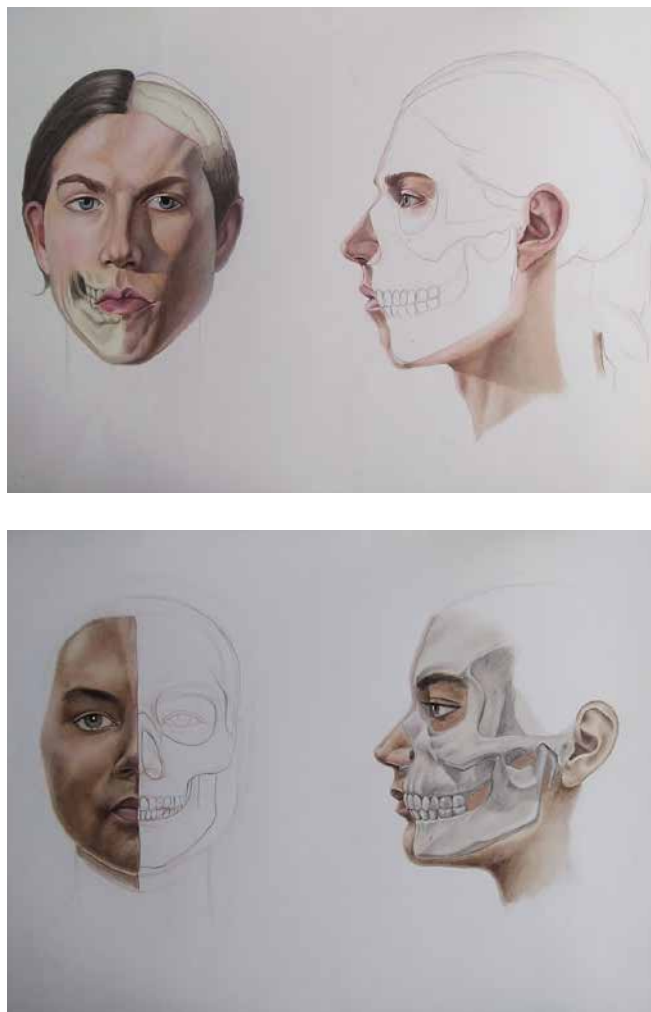


Figura 10 · Desenho, do aluno C, visualização e comparação de dois perfis distintos. Lápis de cor, 59x42cm. Fonte: Própria.

além da própria realidade visível. Ver para além dos limites do visível, mesmo procurando algo tão orgânico é já um confronto com uma invisibilidade que não se apresenta ao olhar comum (Ramos, 2010:416) e nos prepara para procurar no retrato algo que está para além da sua simples aparência.

Referências

Bailey, Lisa (2014) *Ask a Forensic Artist: the art and science of law enforcement's most unique profession*. Honeybee Media.

Climent, Carlos Plasencia (1988) *El Rostro Humano, Observación Expresiva de la Representación Facial*. Valencia.

Guedes, Marina (2017) *Desenho Forense*, Tese de Doutoramento. FBAP.

Lavater, Jean Gaspard (1783-1803) *Essai Sur*

Physiognomonie, Destiné a faire Connoître l'Homme & à Faire Aimer. Quatro volumes. Pontévia, Jean-Marie (1986). *'Ogni Dipintore Dipinge sè' Écrits sur L'Art et Pensées Détachées*, III. William Blake.

Ramos, Artur (2010) *Retrato, O Desenho Da Presença*. Campo da Comunicação. Lisboa.

Taylor, Karen (2001) *Forensic Art and Illustration*.

Desenho, pintura, gesto, som, forma e cor: a Arte como motivação e processo para o desenvolvimento de capacidades

Drawing, painting, gesture, sound, shape and color: Art as motivation and process for the development of capacities

CLÁUDIA MATOS PEREIRA* & LUIS JORGE GONÇALVES**

Artigo completo submetido a 05 de maio de 2019 e aprovado a 15 maio de 2019

*Brasil, Artista plástica.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas Artes 4, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: claudiamatosp@hotmail.com

**Portugal, Professor.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas Artes 4, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: lj.goncalves@belasartes.ulisboa.pt

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o estudo de caso do ensino de Arte aplicado à aluna Mónica Sofia Canteiro Pinhal e verificar como o processo utilizado que, adaptado às circunstâncias sofridas por ela, pode contribuir para reflexão de novas perspectivas e metodologias para outros alunos que venham a enfrentar desafios diferenciados durante a vida. A Arte é também integração e inclusão.

Palavras chave: arte / inclusão social / imagem e cultura / arte-educação / educação artística.

Abstract: *The objective of this article is to analyze the case study of Art teaching applied to the student Mónica Sofia Canteiro Pinhal and to verify how the process used that, adapted to the circumstances undergone by her, can contribute to a reflection of new perspectives and methodologies for other students who come to face differentiated challenges during their life. Art is also integration and inclusion.*

Keywords: *art / social inclusion / image and culture / education by art / art education.*

Introdução

No ensino "há a necessidade de você permitir ao outro, que ele tenha a Arte como companheira. Quem tem a arte como companheira não se sente isolado"
Ana Mae Barbosa, 2018a.

Pretende-se, com este estudo de caso do ensino de Arte aplicado à aluna Mónica Sofia Canteiro Pinhal, analisar como a metodologia aplicada a ela pode contribuir para a motivação, concentração, memória, criatividade (Pereira, 2018:64), percepção de si própria e do contexto, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas. Não se trata de arte-terapia ou de psicoterapia, mas de uma possibilidade para promover o despertar do olhar e o sentido de *ser-e-estarno-mundo*. As aulas e práticas artísticas podem ser um meio de colaboração e desenvolvimento de capacidades, também no sentido de bem-estar pessoal, adaptadas a diferentes situações dos alunos.

Mónica Sofia Canteiro Pinhal, atualmente com 36 anos, sofreu um AVC (Acidente Vascular Cerebral) hemorrágico, em 13 de janeiro de 2015, seguido de 12 paradas cardiorrespiratórias. O lado esquerdo do cérebro foi afetado, comprometendo o lado direito do corpo. Este AVC hemorrágico ocorreu devido a uma gravidez de risco, em que a sua tensão alta foi a níveis descontroláveis, acrescentada de um aneurisma, no período de 39 semanas de gravidez. Nesta data supracitada, realizaram a cesariana e nasceu o seu filho João Miguel, com boa saúde. Ela também já era mãe de Alice Sofia, nascida em 2013. Mónica passou 1 mês em estado de coma. Foram necessárias as cirurgias: craniectomia descompressiva e a cranioplastia. Ela ficou 2 anos sem andar, conforme nos informou a sua mãe. Mónica atualmente participa de forma intensiva em atividades específicas, semanais, no Centro de Medicina de Reabilitação de Alcoitão (referência europeia em reabilitação neuro-motora), onde recebe acompanhamento, terapia ocupacional e consultas de psicologia e psiquiatria. Ela frequenta semanalmente o Hospital Nossa Senhora da Arrábida, em Azeitão, onde realiza exercícios de fisioterapia.

Em novembro de 2017, Mónica iniciou um tratamento intenso com o fisioterapeuta Jean Jarrier Souto em um ginásio em Sesimbra (simultaneamente com Alcoitão e com o referido hospital de Azeitão). Em entrevista, ele relembra que ela lá chegou sem caminhar direito, puxando a perna direita e com uma hipertonia também no braço direito, ou seja, o braço junto ao peito numa tensão elevada. O seu aspecto cognitivo estava bem afetado, com a face boquiaberta, em salivação. O trabalho deste fisioterapeuta, ainda hoje concomitante com

os tratamentos em Alcoitão, focou inicialmente na libertação destes membros que estavam a dificultar a locomoção.

Houve uma nítida evolução do tratamento proposto por Jean Souto, em ambiente aquático (lateralidade, marcha e equilíbrio) e em ambiente seco (fortalecimento, flexibilidade, equilíbrio, lateralidade e motricidade fina). Ela mantém esta fisioterapia com Jean Souto, em sessões de 2 vezes por semana. Ele incentivou-a fazer o curso de Excel básico, com duração de 3 meses, em 2018, para ela tentar o uso do teclado e ativar a sua memória de contabilista. Ela conseguiu concluir este curso. Uma outra vitória revelada por Jean é que Mónica Pinhal foi em 2018 à *Procissão das Velas*, em Fátima, e conseguiu andar por 2 horas, sem ninguém perceber que ela apresentava um problema neurológico. “Agora direcionamos a Mónica para o desenho e a pintura porque enxergamos que as artes plásticas podem ser um caminho para o desenvolvimento da motricidade fina, juntamente com a habilidade cognitiva, direcionada à concentração” (Jean Jarrier Souto. Entrevista com o fisioterapeuta 22 jan, Sesimbra).

1. Motivos para a criação de aulas de Arte diferenciadas

Em meu percurso no Ensino de Arte no Brasil, realizei experiências de ensino diferenciadas em meus ateliês, simultaneamente à atuação como arte-educadora em escolas. Em paralelo, no período entre 1997-2001, desenvolvi um trabalho voluntário com atividades de Arte para grupos no Lar de idosos da Fundação Espírita João de Freitas, em Juiz de Fora, Minas Gerais. Estas experiências e vivências adquiridas contribuíram para outras práticas de educação artística com grupos menores em ateliê, ou até mesmo com aulas particulares para os casos mais especiais.

Cada caso exigiu uma metodologia específica. Houve alunos com Hiperatividade, Síndrome do Pânico, Síndrome de Asperger, Doença de Parkinson, Cinetose intensa, perdas visuais e dificuldades motoras (artrites e artroses), além de doenças degenerativas.

2. Primeiro contato

O meu primeiro contato com Mónica Pinhal foi em Portugal, em um breve workshop, a 30 de outubro de 2018, que ministrei gratuitamente em Sesimbra, com o nome de *Arte Relax*, direcionado ao público em geral. O meu intuito era trabalhar um pouco de Arte direcionada ao relaxamento e à concentração, em pequenos grupos. Mónica se inscreveu por sugestão do seu fisioterapeuta Jean Souto e participou com grande motivação. Nas atividades propostas, percebi o seu grau de dificuldade. Ela utilizava o lápis de cor, o giz de cera e

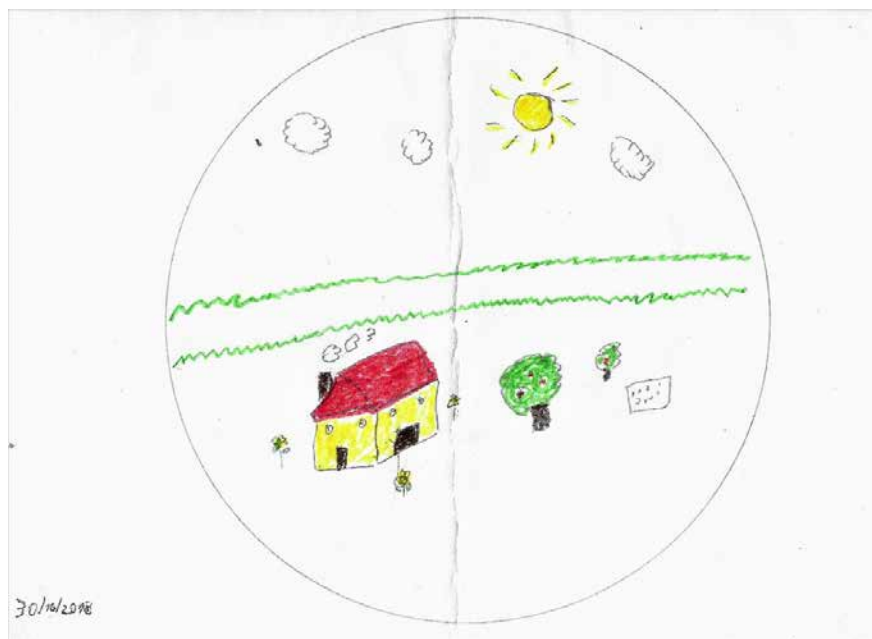


Figura 1 · Desenho de Mónica Pinhal em 30 de outubro de 2018. Fonte: própria.

havia uma complexidade na realização dos traços, sempre com muita lentidão, empenhando muita força e pressão do dedo indicador da mão direita, juntamente com o polegar sobre o lápis, para escrever e desenhar. Um fato relevante é que ela sempre utilizava a mão esquerda, segurando e apoiando a mão direita na realização dos traços, escrita, etc.

Mónica apresentou certas dificuldades em acompanhar as atividades com os demais colegas, e me pediu para fazer um desenho livre. Eu disse que sim. Na Figura 1 é possível observar um desenho com elementos de dimensões muito pequenas, através de traços onde se percebe a pressão e força do lápis sobre o papel, onde as formas apresentam pequenas dimensões, são fechadas e contraídas. Percebi a sua tentativa de realizar o seu melhor. Ao final, ela relatou que na época anterior ao seu AVC, desenhava muito bem e que adoraria fazer aulas particulares.

A partir deste momento, elaborei uma proposta e iniciei as aulas particulares com Mónica, uma vez por semana.

3. Metodologia aplicada

“Segundo Eisner, refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a *cognição*” (Barbosa, 2008: 12).

Mónica Pinhal iniciou suas aulas de Arte, com encontros de 1h por semana, tendo início em 06/11/2018 até 22/01/2019, com o total de 12 aulas. Houve um recesso por motivos de viagem e retomamos as aulas em 02/04/2019, com mais 5 aulas realizadas até a entrega deste artigo. Ela pretende continuar, pois em cada aula aplicamos relaxamentos diferentes, variamos as técnicas artísticas, os materiais, as músicas e os exercícios.

Esta proposta metodológica se desenvolve em 5 Etapas, em cada aula de 60 minutos:

Etapa 1: Som — 10 minutos (sensibilização — relaxamento — meditação — concentração — visualização — imaginação)

Etapa 2: Gestos — 10 minutos (aquecimento — com traçado de linhas curvas, sinuosas, espirais, formas livres, ou movimentos com os braços, etc)

Etapa 3: Desenho/Pintura/Técnicas diversas — 15 minutos (experimentação e utilização de materiais — exemplo: desenho a lápis, desenho com marcadores, giz, recortes com tesoura, etc)

Etapa 4: Formas/Cores/Técnicas diversas — 20 minutos (experimentação de cores, texturas, ou volumes — exemplo: pintura em aquarela, colagem, modelagem com plasticina, etc)

Etapa 5: Caligrafia — 5 minutos (escrita do nome e números em formatos

maiores do que o comum, para que ela solte o traço e consiga escrever com uma letra maior, menos tensa e apertada, como estava no início).

A Etapa 1 é fundamental e se desenvolve sempre nos 10 minutos iniciais de cada aula, de acordo com esta sequência:

1) diálogo com Mónica; 2) ambientação com músicas específicas de relaxamento e concentração; 3) visualização do rosto em espelho maior; 4) visualização dos próprios olhos, mantendo o olhar fixo em um espelho de aumento; 6) verbalização de frases positivas; 5) fechamento dos olhos, colocação de um tapa olhos/máscara de dormir; 7) concentração na música; 8) relaxamento orientado para que a respiração se torne mais lenta e profunda; 9) meditação guiada — direcionada à imaginação de espaços, de paisagens, objetos, de elementos da natureza, imaginação de luzes, cores, de ações e de movimentos que ela estaria realizando facilmente com os braços, mãos e corpo, imaginação direcionada à percepção de detalhes, texturas e aromas.

No item 1 desta Etapa 1, há sempre um diálogo para percepção de como a Mónica se sente naquele dia, antes de iniciar a aula, para direcionarmos as demais fases. Desta forma, é possível captar pistas de qual tema imaginativo será aplicado na orientação do relaxamento e da meditação. Em alguns casos, o tema da meditação e visualização acaba por estabelecer intuitivamente um link com as Etapas seguintes, pois ela acaba por expressá-los criativamente nos desenhos ou pinturas.

Som — é colocada uma seleção de músicas específicas para o relaxamento e concentração, em um volume que dilui os possíveis ruídos exteriores e assim Mónica mantém um foco sobre si mesma, de olhos tapados, concentra-se em sua respiração e em seu corpo.

Na Etapa 2, o aquecimento através de traços, desenhos de linhas sinuosas e espirais variadas é sempre essencial, pois com estes movimentos, ela se solta com estes traços sem compromisso, criando maior autoconfiança. Vemos uma evolução.

Esta metodologia não é rígida e sempre adaptável. As Etapas 3, 4 e 5 são alteradas, conforme a técnica artística utilizada. Algumas vezes, a pintura aconteceu sem desenho prévio e ocupou as Etapas 3 e 4, assim como os recortes e colagem, em que Mónica utilizou a tesoura de pontas arredondadas e cortou formas geométricas com a mão direita, depois criou uma colagem em técnica mista, aplicando as formas sobre o desenho e se saiu muito bem com os recortes. A mão direita tem sido sempre a protagonista.

As Etapas 3 e 4 podem ser alteradas para modelagem com plasticina, argila, experimentações com diferentes materiais. Assim é possível trabalhar

a motricidade fina utilizando recursos diversificados que, criativamente, se diferem de atividades que seriam previsíveis para ela. Cada aula é uma aula diferente. Mónica redescobre, por si própria, possibilidades que havia esquecido, como o uso da tesoura, o uso do compasso para traçar diversas circunferências, o uso de régua e esquadros, para criação de formas livres, assim como, tem experimentado desenhar, na maioria das vezes, sem apoiar o braço na mesa, e em alguns momentos da pintura também. Esta é uma novidade para ela, que permite libertar um traço longo, solto, livre e espontâneo, sempre com a mão direita, e este braço com cotovelo elevado, distante da mesa, enquanto a mão esquerda somente apoia o papel na mesa.

Já direcionei uma aula inteira com técnicas artísticas que usavam o desenho e a pintura, em simultâneo, com as duas mãos e a folha de papel presa à mesa. Estas atividades demonstraram que ela conseguia realizar as linhas e formas, com ambas as mãos, mas os traços e formas realizados com a esquerda, saíram maiores e mais soltos do que aqueles feitos com a mão direita, menores e mais tensos. Em aulas de modelagem também, ambas as mãos são trabalhadas.

No mês de abril, a pedido de Mónica, programei 3 aulas, em que a Etapa 3, (de 15 minutos), foi alterada para atividades de dança, privilegiando os gestos, os ritmos, as palmas e passos, movimentos de ombros, braços e mãos, em frente ao espelho, com música de ritmo cadenciado. (Isso foi possível, pois já fui bailarina e professora de ballet clássico). Nestas aulas, as demais etapas ocorreram normalmente, sendo a Etapa 4, (de 20 minutos), dedicadas ao desenho ou à pintura.

Outro detalhe a mencionar é que em algumas aulas, apresento à Mónica algumas obras de diferentes artistas, para que ela comente sobre as cores, os temas, o que mais lhe chama a atenção. Este conhecimento e interação com as imagens é também de seu interesse.

A minha proposta inicial foi trazer a Mónica para uma conscientização de si própria, de seu corpo e uma integração com o seu contexto, através de uma expressão artística pessoal, desenvolvendo suas capacidades motoras, a criatividade, a imaginação, a atenção, a memória e a autoconfiança. Desde o início, insisti no desenho, nos traços, na escrita, dando ênfase ao uso da mão direita, pois faz parte da lateralidade mais comprometida. Sempre a orientei a utilizar a mão esquerda somente para firmar a folha de papel na mesa, enquanto a mão direita trabalha no desenho, na pintura e na caligrafia.

Um de meus objetivos é desabitua-la de usar a mão esquerda no auxílio à mão direita, em atividades que agora ela já conquistou autonomia da mão mais afetada.

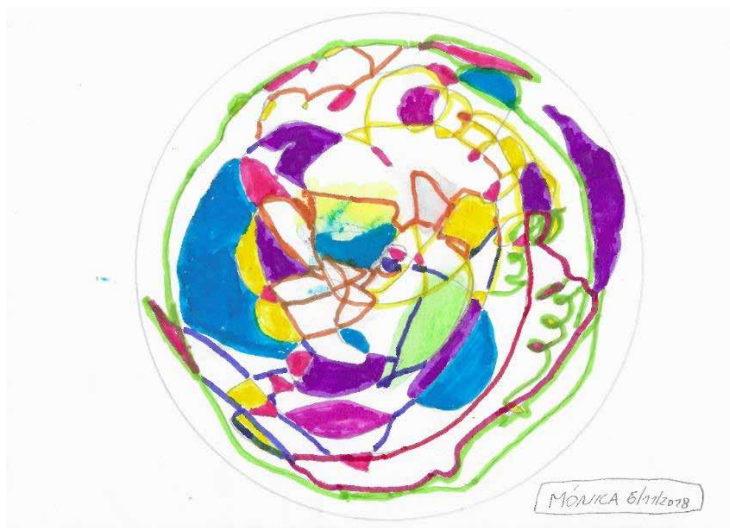


Figura 2 · Desenho 1, de Mónica Pinhal, com marcadores. 06/11/2018. Etapas 3 e 4.

Fonte: própria.

Figura 3 · Desenho de árvore, de Mónica Pinhal, com marcadores. 04/12/2018. Etapa 4.

Fonte: própria.

Acredito que esta proposta de metodologia possa ser um roteiro adaptável e aplicável a outros casos de alunos que apresentem necessidades e desafios especiais.

4. Evolução

Na primeira aula particular de Artes, Mónica realizou o desenho dentro de um círculo previamente feito a lápis, na Figura 2. As linhas livres e orgânicas foram feitas com um traço contínuo, sem retirar a ponta do lápis do papel, até ela sentir que havia terminado. Vemos a complexidade das linhas, primeiramente traçadas a lápis e depois, cobertas por marcadores de cores variadas. Os espaços estão comprimidos entre as linhas, expressando uma tensão. Este trabalho foi realizado nas Etapas 3 e 4 da aula.

Na Figura 3, no desenho da árvore, é possível perceber um maior controle das linhas em expansão, um aproveitamento dos espaços com áreas de respiração, em relação ao desenho da Figura 2. Já há uma melhoria na distribuição das linhas, dos elementos, e em suas dimensões, se compararmos com o primeiro desenho que ela realizou na Figura 1. O círculo central foi previamente feito com compasso, antes do início do trabalho e o contorno com o marcador verde, foi feito por ela, à mão livre. O círculo do sol amarelo, assim como a nuvem azul foram realizados livremente com os marcadores, sem desenho prévio a lápis.

Este trabalho foi realizado após o relaxamento e meditação imaginativa orientada (Etapa 1) sobre o campo, a natureza, visualizando um abraço imaginário no tronco de uma árvore. Ela concentrou-se muito bem nesta aula e podemos dizer que afloram as suas “paisagens interiores” (Barbosa, 2008:12)

Na Figura 4, Mónica utiliza pincéis de água e tinta com aquarela, realizando os traços criativamente, sem desenhar previamente. Já coordena melhor as linhas, os espaços e trabalha de forma mais solta, assim como na Figura 5, na pintura do olho, em que inicia com a oval em tom de azul e depois cria o círculo rosa central, solta as pinceladas e trabalha o fundo com aguadas em laranja e verde.

As assinaturas de Mónica estão em letra de imprensa nas Figuras 2, 3 e 4, sendo na Figura 5, a assinatura em letra cursiva, com letras muito reduzidas.

A Figura 6 é uma pintura em aquarela, em que Mónica realizou um desenho a lápis dos peixes e plantas aquáticas, de forma criativa. Nesta aula, eu havia lhe apresentado várias obras de Henri Matisse, inclusive os seus “Peixes dourados”. Ela se inspirou nestas formas. As duas linhas sinuosas que representam a água foram mais espontâneas, sem o uso prévio do lápis. Observei que cada peixe foi pintado de forma metódica, em que ela contornava com o pincel repleto de cor e depois repetia linhas horizontais sucessivas, até completar todo o peixe. Esta maneira de pintar se repetiu na planta aquática de cor verde. Ela revela a



Figura 4 - Árvores. Pintura de Mónica Pinhal, aquarela. 15/01/2019. Etapa 3.

Fonte: própria.

Figura 5 - O olho. Pintura de Mónica Pinhal, aquarela. 15/01/2019. Etapa 4.

Fonte: própria.

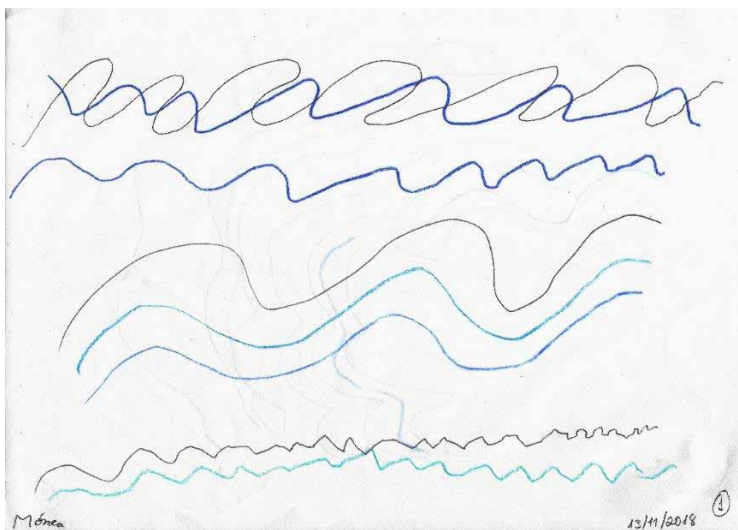


Figura 6 - Peixes. Pintura de Mónica Pinhal, aquarela. 02/04/2019. Etapas 3 e 4.

Fonte: própria.

Figura 7 - Aquecimento com linhas sinuosas, de Mónica Pinhal. 13/11/2018. Etapa 2.

Fonte: própria.

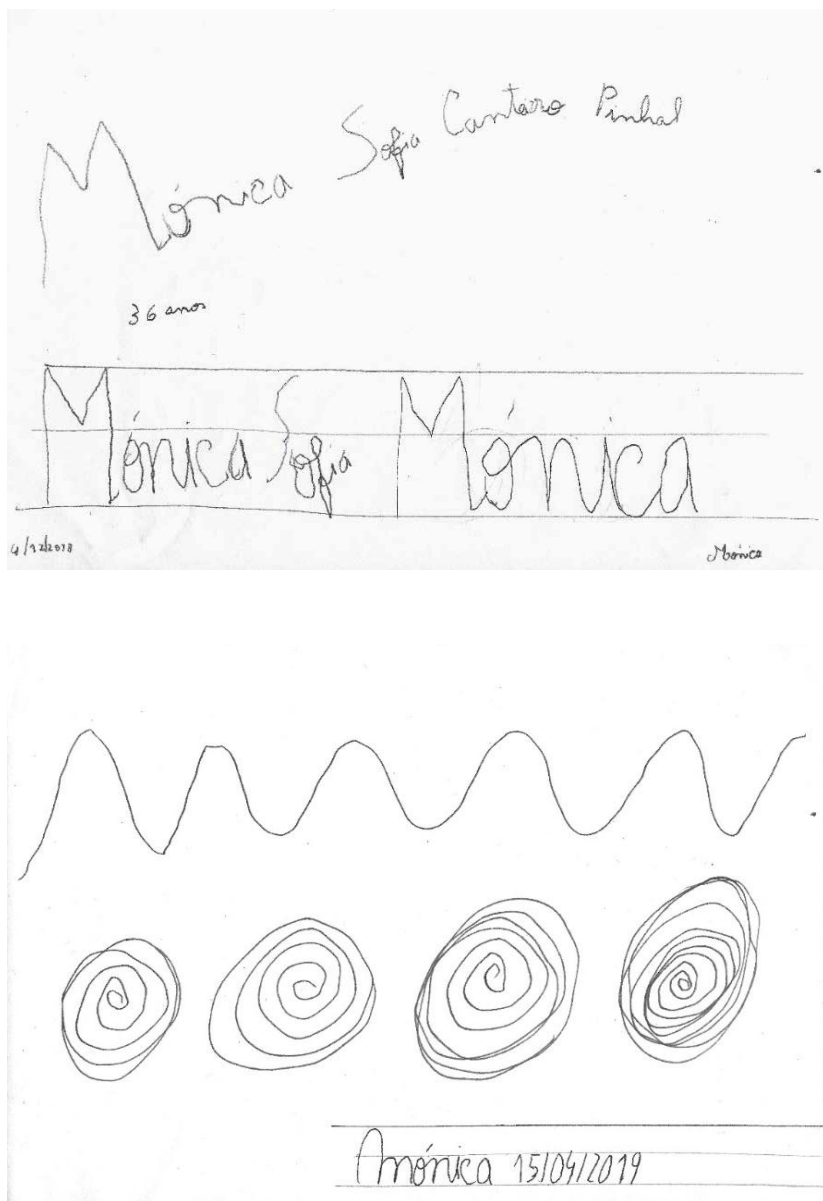


Figura 8 · Caligrafia de Mónica Pinhal. 04/12/2018. Etapa 5. Fonte: própria.

Figura 9 · Aquecimento com linhas sinuosas e espirais, de Mónica Pinhal. 15/04/2019. Etapa 2. Fonte: própria.

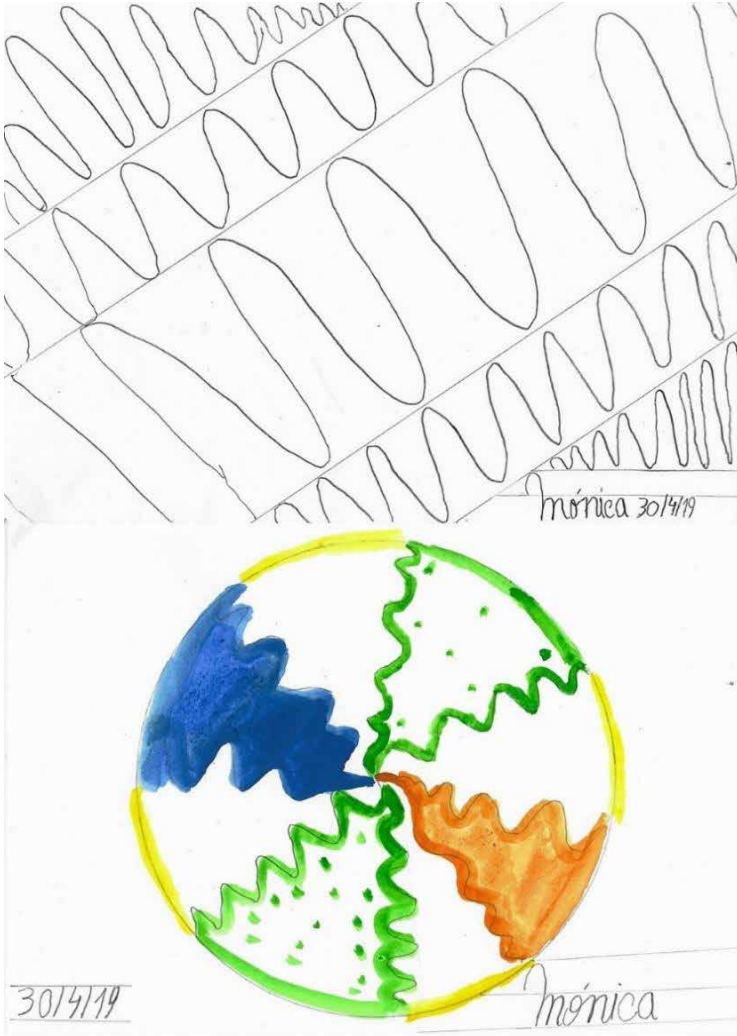


Figura 10 · Exercício duplo — aquecimento com linhas sinuosas e pintura com linhas similares, de Mônica Pinhal. 30/04/2019. Fonte: própria.

necessidade interna de controlar e dominar o traço e o gesto, mesmo quando lhe é dito para libertar as pinceladas.

A Figura 7 apresenta a Etapa 2, que é o aquecimento que se realiza em todas as aulas. Este, em especial, de 13/11/2018, demonstra as tentativas de Mónica em realizar as linhas sinuosas. Os traços apresentam-se ainda com alguns tremores, muita força sobre o papel e revelam dificuldades na realização das curvas sucessivas e ritmadas. Nas Figuras 9 e 10, podemos nos surpreender com a evolução e ganho de firmeza, amplitude das curvas, que Mónica alcançou em 15/04 e em 30/04/2019.

É notório o desenvolvimento e avanço, alcançados por ela, na escrita dos números (maiores, mais nítidos) e de seu nome (letras maiores, mais arredondadas e volumosas) nas Etapas 5 de caligrafia das Figuras 9 e 10. Ao comparar estas duas últimas figuras com a Figura 8, pode-se perceber o progresso de Mónica Pinhal.

Considerações finais

Mónica Pinhal é uma aluna motivada e com uma força interior, sempre disposta a aprender coisas novas. É empenhada, adora música e as atividades artísticas.

Em um curto espaço de tempo, houve uma evolução, tanto na questão motora, como na percepção e concentração. *Ela desenha, pinta e escreve somente com a mão direita nas aulas—é uma conquistista.* A motivação com a criação de formas e trabalhos artísticos colabora para que alguns obstáculos sejam lentamente superados.

Segundo Ana Mae Barbosa (2018b), através da Arte, é possível desenvolver uma pessoa do ponto de vista intelectual, do ponto de vista da inteligência, e não apenas do ponto de vista da expressão. É possível se desenvolver também culturalmente através da arte. Ela afirma que “você aprende comportamentos mentais na aprendizagem da Arte que irá transferir para o aprendizado em outras áreas.”

Dentro desta perspectiva, mesmo diante de suas dificuldades, acredito que a aprendizagem com a Arte é um caminho que poderá auxiliar a Mónica na transferência deste aprendizado para outras áreas de sua vida. *A arte pode ser uma ponte.*

A metodologia aplicada, aqui apresentada, pode servir como fonte inspiradora e ser readaptada como aulas de Arte diferenciadas e direcionadas a outros alunos com limitações.

A aprendizagem pode ser concebida como transformação e experiência (Silva, 2009: 131) *A Arte é também integração, inter-relação, é capaz de rearticular a nossa visão de mundo.*

Referências

- Barbosa, A. M. (org.) (2008) *Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. ISBN 978-85-249-1109-5
- Barbosa, A. M. (2018a) *Artes e o aprendizado — Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina* [vídeo, 00:52:57] Itaú Cultural. Publicado em 19 de abril de 2018. [Consult. 2019-03-02] Disponível em URL: <https://www.youtube.com/watch?v=lazonZslwWg>
- Barbosa, A. M. (2018b) *Ana Mae — Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina* [vídeo, 00:14:17] Itaú Cultural. Publicado em 19 de abril de 2018. [Consult. 2019-03-02] Disponível em URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CIEbe86yjk>
- Pereira, C. M. (2018) "A Educação Artística: breve análise do aprendizado e do ensino. A importância desta disciplina na formação do 'sujeito cultural'" in Queiroz, João P. & Oliveira, Ronaldo. *Arte e ensino: Propostas de resistência*. Lisboa: CIEBA, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-8771-99-5
- Silva, S. G. (2009) "Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal" in Coutinho, Rejane & Barbosa, Ana Mae (orgs.) *Arte/ Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed.UNESP. ISBN 978-85-7139-906-8

3. Desafios da matéria-prima *The challenge of the raw material*

Ética da revista

Journal ethics

Ética da publicação e declaração de boas práticas

(baseado nas recomendações Elsevier, SciELO e COPE — Committee on Publication Ethics)

A revista *Matéria-Prima* está empenhada em assegurar ética na publicação e qualidade nos artigos. Os Autores, Editores, Pares Académicos e a Editora têm o dever de cumprir as normas de comportamento ético.

Autores

Ao submeter um manuscrito o(s) autor(es) assegura(m) que o manuscrito é o seu trabalho original. Os autores não deverão submeter artigos para publicação em mais do que um periódico. Os autores não deverão submeter artigos descrevendo a mesma investigação para mais que uma revista. Os autores deverão citar publicações que foram influentes na natureza do trabalho apresentado. O plágio em todas as suas formas constitui uma prática inaceitável e não ética. O autor responsável pela correspondência deve assegurar que existe consenso total de todos os co-autores da submissão de manuscrito para publicação. Quando um autor descobre um erro significativo ou uma imprecisão no seu trabalho publicado, é obrigação do autor notificar prontamente a revista e colaborar com o editor para corrigir ou retracts a publicação.

Editores

Os Editores deverão avaliar os manuscritos pelo seu mérito sem atender preconceitos raciais, de género, de orientação sexual, de crença religiosa, de origem étnica, de cidadania, ou de filosofia política dos autores. O editor é responsável pela decisão final de publicação dos manuscritos submetidos à revista.

O editor poderá conferir junto de outros editores ou pares académicos na tomada de decisão. O editor ou outros membros da revista não poderão revelar qualquer informação sobre um manuscrito a mais ninguém para além do autor, par académico, ou outros membros editoriais. Um editor não pode usar informação não publicada na sua própria pesquisa sem o consentimento expresso do autor. Os editores devem tomar medidas razoáveis quando são apresentadas queixas respeitantes a um manuscrito ou artigo publicado.

A opinião do autor é da sua responsabilidade.

Pares acadêmicos

A revisão por pares acadêmicos auxilia de modo determinante a decisão editorial e as comunicações com o autor durante o processo editorial no sentido da melhoria do artigo. Todos os manuscritos recebidos são tratados confidencialmente. Informação privilegiada ou ideias obtidas através da revisão de pares não devem ser usadas para benefício pessoal e ser mantidas confidenciais. Os materiais não publicados presentes num manuscrito submetido não podem ser usados pelo par revisor sem o consentimento expresso do autor. Não é admissível a crítica personalizada ao autor. As revisões devem ser conduzidas objetivamente, e as observações apresentadas com clareza e com argumentação de apoio. Quando um par acadêmico se sente sem qualificações para rever a pesquisa apresentada, ou sabe que não consegue fazê-lo com prontidão, deve pedir escusa ao editor. Os pares acadêmicos não deverão avaliar manuscritos nos quais possuam conflito de interesse em resultado de relações de competição, colaboração, ou outras relações ou ligações com qualquer dos autores, ou empresas ou instituições relacionadas com o artigo. As identidades dos revisores são protegidas pelo procedimento de arbitragem duplamente cego.

Instruções aos autores

Instructions to authors

Revisão por pares duplamente cega

Os procedimentos de seleção e revisão dos artigos decorrem segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, uma salvaguarda geográfica: os artigos são avaliados somente por pares externos à sua afiliação. Cada artigo é apreciado por pelo menos dois pares académicos.

Âmbito dos originais

Tema geral: ensino das artes no ensino básico e secundário, perspectivas e exemplos do terreno. A revista *Matéria-Prima* recebe submissões de artigos originais segundo o tema de orientação geral da revista. A revista procura colaborações entre professores e investigadores em ensino das artes visuais, com focagem no ensino das artes visuais ao nível pré-universitário. A revista lança o desafio de partilhar perspectivas inovadoras de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos. A Revista *Matéria-Prima* pretende criar um espaço internacional de partilha e de experiência no terreno, com apresentação de resultados desenvolvidos em unidades de trabalho específicas, bem como pesquisas sobre o sucesso, avaliação, e adequação de práticas e da gestão curricular. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados e os investigadores em práticas pedagógicas, desenvolvimento curricular e experiências educativas. As contribuições para a Revista *Matéria-Prima* assumem a forma de artigos segundo os seguintes requisitos:

1. Todos os artigos são originais.
2. Os artigos seguem a orientação temática da Revista.
3. Os artigos observam o manual de estilo da Revista e não excedem a extensão máxima ou mínima estipulada.
4. Os autores dos artigos contribuem parcialmente nas despesas de publicação da Revista.
5. Os artigos são submetidos, na fase de sinopse e na fase completa, a um processo de revisão e arbitragem científica pelos pares académicos da Revista, cabendo ao Editor a decisão final de aprovação para publicação.
6. A responsabilidade sobre a reprodução nas figuras pertence aos autores de cada artigo.

Arbitragem

Os originais serão submetidos a um processo editorial que se desenrola em duas fases, a fase de resumo provisório e a fase de artigo completo. Na primeira fase, fase de resumos, os resumos submetidos são objeto de uma avaliação preliminar por parte do Diretor e/ou Editor, que avalia a sua conformidade formal e temática. Uma vez verificados os requisitos formais e temáticos indicados acima, será enviado a dois, ou mais, pares académicos que integram o Conselho Editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) não

aprovado. Na segunda fase, uma vez obtida a aprovação preliminar, o autor do artigo submete, em tempo, a versão completa do artigo, observando o manual de estilo (“meta-artigo”). Esta versão do original será enviada a dois ou mais pares académicos, que integram o conselho editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) aprovado mediante alterações c) não aprovado. Os procedimentos de seleção e revisão decorrem assim segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, em ambas as fases descritas, uma salvaguarda geográfica: os autores serão avaliados somente por pares alheios à sua afiliação. Antes da publicação os autores cumpriram com a declaração de originalidade e cedência de direitos, bem como participaram nos custos de publicação. Os artigos são sempre revistos pelo Editor, no sentido de homogeneizar a sua expressão e cumprir os requisitos de estilo.

Forma e preparação de manuscritos

Os manuscritos são enviados à Revista *Matéria-Prima* segundo duas fases de aprovação, fase de resumo provisório e fase de texto completo.

Primeira fase: envio de resumos provisórios

Para submeter um resumo preliminar do seu artigo à *Matéria-Prima* envie um e-mail para congressomateriaprimary@fba.ul.pt, com dois anexos distintos em formato Word for Windows, e assinalando o número da revista em que pretende publicar. Um dos anexos contém o texto referente ao artigo anónimo, com título. O outro dos anexos contém os dados pessoais e o título do artigo a que corresponde. Estes procedimentos em arquivos diferentes visam viabilizar a revisão científica cega (*blind peer review*). Ambos os anexos têm o mesmo nome (uma palavra qualquer do título do artigo) com uma declinação em “_a” e em “_b”.

Por exemplo:

- o arquivo “palavra_preliminar_a.docx” contém o título do artigo e os dados do autor.
- o arquivo “palavra_preliminar_b.docx” contém título do artigo e um resumo.
- o resumo não deverá conter qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar a também das propriedades do ficheiro). Não pode haver auto-citação na fase de submissão.

Segunda fase: envio de artigos completos, após aprovação do resumo provisório

Após a superação da fase de resumos provisórios o artigo completo é enviado em tempo, na forma de arquivo, contendo todo o artigo (com o seu título), mas sem qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar a também das propriedades do ficheiro). Também não pode haver auto-citação na segunda fase de submissão. O arquivo deve ter o mesmo nome do anteriormente enviado, acrescentando a expressão “completo” (exemplo: “palavra_completo_b.docx”). As figuras que o artigo inclui são também enviadas em separado, em arquivos “jpg” nomeados por exemplo “palavra_completo_fig_01.jpg,” “palavra_completo_fig_02.jpg,” etc. A resolução destes arquivos deverá ser compatível com a impressão, ou seja, deverá ter no mínimo 800 pixel do lado menor (sendo 800 um valor mínimo: é preferível maior).

Artigos Originais

Os artigos propostos deverão ser originais, comprometendo-se os autores a não os candidatarem em simultâneo a outra publicação, nem os republicarem sem autorização desta revista. Os artigos completos são acompanhados de declaração de originalidade e não publicação em outro local.

Extensão da sinopse e do artigo final

A sinopse provisória (primeira fase de submissão) pode ter um máximo de 2.000 caracteres ou 300 palavras, sem apresentar nome do autor. Deverá incluir título, e caso se refira a uma intervenção prática, uma ou duas figuras, devidamente legendadas. O artigo completo (segunda fase de submissão) pode ter um máximo 12.000 caracteres (incluindo espaços) no corpo do texto excluindo resumos, legendas e referências bibliográficas. Poderá incluir as Figuras ou Quadros que forem julgados oportunos (máximo de dez) devidamente legendados.

Normas de formatação do artigo original

Os textos devem ser formatados em letra Times New Roman a espaço e meio, tamanho 12 (com exceção dos Resumos, Palavras chave, legendas de Figuras, blocos de texto citados e Bibliografia, que serão a compostos a um espaço e tamanho 11). Devem ser enviados por e-mail (congressomateriaprima@fba.ul.pt) com o ficheiro de texto em Word (*.doc ou *.docx). Não pode apresentar notas de rodapé ou finais.

Manual de estilo

O “Título” deve ser descritivo e com um máximo de 150 caracteres (incluindo espaços), e traduzido também para inglês. Segue-se-lhe a menção “artigo submetido a dia-mês-ano” (data de submissão do artigo completo). Segue-se-lhe o “Resumo” com um máximo de 650 caracteres, a que se seguem três a cinco “palavras chave.” Segue-se-lhe a tradução do resumo e das palavras chave para inglês (“Abstract” e “Keywords”). Segue-se-lhe o corpo do artigo, que é composto por uma parte de “Introdução” (com este ou outro título), por uma parte de desenvolvimento (composta por uma ou mais divisões com títulos numerados e começando em “1” e com eventuais subsecções até ao segundo nível, como por exemplo “1.1” etc.). O artigo encerra com a “Conclusão”, que a exemplo da “Introdução” não é uma secção numerada. No final apresenta-se o capítulo “Referências” que apenas inclui as referências bibliográficas citadas ao longo do texto (e apenas essas). Citações: as transcrições menores que duas linhas abrem e encerram com aspas verticais. As transcrições mais extensas são destacadas num bloco (tamanho 11 e entrelinha 1) e em itálico, sem aspas. Referências: as referências bibliográficas das obras citadas devem obedecer às seguintes orientações:

- Livro: Apelido, Nome Próprio (ano) *Título do Livro: Subtítulo*. Local de edição: Editora. ISBN.
- Artigo em publicação periódica: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do artigo”, *Nome da Revista*. ISSN. Volume (número), páginas.
- Textos em coletâneas: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do texto: subtítulo.” In Nome Próprio e Apelido (org.), *Título da Coletânea: Subtítulo*. Local de edição: Editora, páginas. ISBN.

Os vocábulos noutras línguas são formatados em itálico. Não são utilizados negritos, exceto nos títulos. Os elementos extra textuais nos artigos são apenas “Quadros” ou “Figuras” e são inseridos no texto submetido com as legendas respetivas. Os Quadros ou Figuras devem ser referidos no correr do texto (ex. “Figura 1”), e identificados com numeração árabe contínua para cada um destes tipos de elementos. As “Figuras” apresentam legenda numerada, por baixo, com identificação de autor, título, data, local, dimensões e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Os Quadros são legendados por cima, com descrição simples do que apresentam e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Cada artigo não deve ultrapassar o total de 3 Quadros e 10 Figuras.

Procedimentos para publicação após aprovação

Custos de publicação: A publicação por artigo na *Matéria-Prima* pressupõe, após aprovação, uma comparticipação de cada autor nos custos associados. A cada autor são enviados dois exemplares da revista.

Declaração de originalidade

A Revista *Matéria-Prima* requiere aos autores que a cedência dos seus direitos de autor para que os seus artigos sejam reproduzidos, publicados, editados, comunicados e transmitidos publicamente em qualquer forma ou meio, assim como a sua distribuição no número de exemplares que se definirem e a sua comunicação pública, em cada uma das suas modalidades, incluindo a sua disponibilização por meio eletrónico, ótico, ou qualquer outra tecnologia, para fins exclusivamente científicos e culturais e sem fins lucrativos. A publicação do artigo é feita mediante aceitação da cedência de direitos e respetiva declaração de originalidade (ver abaixo).

Modelo de declaração de originalidade e cedência de direitos do trabalho escrito

Declaro que o trabalho intitulado: _____
que apresento à revista *Matéria-Prima*, não foi publicado previamente em nenhuma das suas versões, e comprometo-me a não submetê-lo a outra publicação enquanto está a ser apreciado pela *Matéria-Prima*, nem posteriormente no caso da sua aceitação. Declaro que o artigo é original e que os seus conteúdos são o resultado da minha contribuição intelectual. Todas as referências a materiais ou dados já publicados estão devidamente identificados e incluídos nas referências bibliográficas e nas citações e, nos casos que os requeiram, conto com as devidas autorizações de quem possui os direitos patrimoniais. Declaro que os materiais estão livres de direitos de autor e faço-me responsável por qualquer litígio ou reclamação sobre direitos de propriedade intelectual.

No caso de o artigo ser aprovado para publicação, autorizo de maneira ilimitada e no tempo para que a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa inclua o referido artigo na revista *Matéria-Prima* e o edite, distribua, exhiba e o comunique no país e no estrangeiro, por meios impressos, eletrónicos, CD, internet, ou em repositórios digitais de artigos.

Nome _____

Assinatura _____

Meta-artigo auto exemplificativo

Self explaining meta-paper

Artigo completo submetido a [dia] de [mês] de [ano]

Resumo:

O resumo apresenta um sumário conciso do tema, do contexto, do objetivo, da abordagem (metodologia), dos resultados, e das conclusões, não excedendo 6 linhas: assim o objetivo deste artigo é auxiliar os criadores e autores de submissões no contexto da comunicação académica. Para isso apresenta-se uma sequência sistemática de sugestões de composição textual. Como resultado exemplifica-se este artigo auto-explicativo. Conclui-se refletindo sobre as vantagens da comunicação entre artistas em plataformas de disseminação.

Palavras-chave: *meta-artigo, conferência, normas de citação.*

Abstract:

The abstract presents a concise summary of the topic, the context, the objective, the approach (methodology), results, and conclusions, not exceeding 6 lines: so the goal of this article is to assist the creators and authors of submissions in the context of scholarly communication. It presents a systematic sequence of suggestions of textual composition. As a result this article exemplifies itself in a self-explanatory way. We conclude by reflecting on the advantages of communication between artists on dissemination platforms.

Keywords: *meta-paper, conference, referencing.*

Introdução

De modo a conseguir-se reunir, no Congresso Internacional *Matéria-Prima*, um conjunto consistente de comunicações com a qualidade desejada, e também para facilitar o tratamento na preparação das edições, solicita-se aos autores que seja seguida a formatação do artigo tal como este documento foi composto. O modo mais fácil de o fazer é aproveitar este mesmo ficheiro e substituir o seu conteúdo.

Nesta secção de introdução apresenta-se o tema e o propósito do artigo em termos claros e sucintos. No que respeita ao tema, ele compreenderá, segundo a proposta da revista, a visita à(s) obra(s) de um criador — e é este o local para uma apresentação muito breve dos

dados pessoais desse criador, tais como datas e locais (nascimento, graduação) e um ou dois pontos relevantes da atividade profissional. Não se trata de uma biografia, apenas uma curta apresentação de enquadramento redigida com muita brevidade.

Nesta secção pode também enunciar-se a estrutura ou a metodologia de abordagem que se vai seguir no desenvolvimento.

1. Modelo da página

[este é o título do primeiro capítulo do corpo do artigo; caso existam subcapítulos deverão ser numerados, por exemplo 1.1 ou 1.1.1 sem ponto no final da sua sequência]

Utiliza-se a fonte “Times New Roman” do Word para Windows (apenas “Times” se estiver a converter do Mac, não usar a “Times New Roman” do Mac). O espaçamento normal é de 1,5 exceto na zona dos resumos, ao início, blocos citados e na zona das referências bibliográficas, onde passa a um espaço. Todos os parágrafos têm espaçamento zero, antes e depois. Não se usa auto-texto exceto na numeração das páginas (à direita em baixo). As aspas, do tipo vertical, terminam após os sinais de pontuação, como por exemplo “fecho de aspas duplas.”

Para que o processo de arbitragem (*peer review*) seja do tipo *double-blind*, eliminar deste ficheiro qualquer referência ao autor, inclusive das propriedades do ficheiro. Não fazer auto referências nesta fase da submissão.

2. Citações

A revista não permite o uso de notas de rodapé, ou pé de página. Observam-se como normas de citação as do sistema ‘autor, data,’ ou ‘Harvard,’ sem o uso de notas de rodapé. Recordam-se alguns tipos de citações:

- Citação curta, incluída no correr do texto (com aspas verticais simples, se for muito curta, duplas se for maior que três ou quatro palavras);
- Citação longa, em bloco destacado.
- Citação conceptual (não há importação de texto *ipsis verbis*, e pode referir-se ao texto exterior de modo localizado ou em termos gerais).

Como exemplo da citação curta (menos de duas linhas) recorda-se que ‘quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança’ (Eco, 2004: 39).

Como exemplo da citação longa, em bloco destacado, apontam-se os perigos de uma abordagem menos focada, referidos a propósito da escolha de um tema de tese:

Se ele [o autor] se interessa por literatura, o seu primeiro impulso é fazer uma tese do género A Literatura Hoje, tendo de restringir o tema, quererá escolher A literatura italiana desde o pós-guerra até aos anos 60. Estas teses são perigosíssimas (Eco, 2004: 35).

[Itálico, Times 11, um espaço, alinhamento ajustado (ou ‘justificado,’ referência ‘autor, data’ no final fora da zona itálico)]

Como exemplo da citação conceptual localizada exemplifica-se apontando que a escolha do assunto de um trabalho académico tem algumas regras recomendáveis (Eco, 2004: 33).

Como exemplo de uma citação conceptual geral aponta-se a metodologia global quanto à redação de trabalhos académicos (Eco, 2004).

Os textos dos artigos não podem conter anotações em rodapé.

Sugere-se a consulta de atas dos congressos *Matéria-Prima* anteriores (Queiroz, 2013) ou de alguns dos artigos publicados na *Revista Matéria-Prima* (Zanini & Schwambach, 2014; Bahia & Trindade, 2013), para citar apenas alguns e exemplificar as referências bibliográficas respetivas, ao final deste texto.

3. Figuras ou Quadros

No texto do artigo, os extra-textos podem ser apenas de dois tipos: Figuras ou Quadros.

Na categoria Figura inclui-se todo o tipo de imagem, desenho, fotografia, gráfico, e é legendada por baixo. Apresenta-se uma Figura a título meramente ilustrativo quanto à apresentação, legendagem e ancoragem. A Figura tem sempre a ‘âncora’ no correr do texto, como se faz nesta mesma frase (Figura 1).



Figura 1. Alexandre Farto aka VIHLS, Norfolk hotel, 2013 (obra para o Fremantle 2013 Street Arts Festival), Austrália. Foto: Mel. Fonte: <http://www.flickr.com/photos/merufumoto/8604668690/>

O autor do artigo é o responsável pela autorização da reprodução da obra (notar que só os autores da CE que faleceram há mais de 70 anos têm a reprodução do seu trabalho bidimensional em domínio público).

Se o autor do artigo é o autor da fotografia ou de outro qualquer gráfico assinala o facto como se exemplifica na Figura 2.



Figura 2. Uma sessão plenária do II Congresso Internacional Matéria-Prima, na Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, julho de 2013. Fonte: própria.

Caso o autor sinta dificuldade em manipular as imagens inseridas no texto pode optar por apresentá-las no final, após o capítulo ‘Referências,’ de modo sequente, uma por página, e com a respetiva legenda. Todas as Figuras e Quadros têm de ser referidas no correr do texto, com a respetiva ‘âncora.’

Na categoria ‘Quadro’ estão as tabelas que, ao invés, são legendadas por cima. Também têm sempre a sua âncora no texto, como se faz nesta mesma frase (Quadro 1).

Quadro 1. Exemplo de um Quadro. Fonte: autor.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

4. Sobre as referências

O capítulo ‘Referências’ apresenta as fontes citadas no correr do texto, e apenas essas. O capítulo ‘Referências’ é único e não é dividido em subcapítulos.

Conclusão

A Conclusão, a exemplo da Introdução e das Referências, não é uma secção numerada e apresenta uma síntese que resume e torna mais claro o corpo e argumento do artigo, apresentando os pontos de vista com concisão.

Este artigo poderá contribuir para estabelecer uma norma de redação de comunicações aplicável às publicações *Matéria-Prima* promovendo ao mesmo tempo o conhecimento e investigação no campo alargado da educação artística: trata-se de estabelecer patamares eficazes de comunicação entre profissionais e dentro de uma orientação descentrada e atenta a novas abordagens e desafios.

Referências

- Bahia, Sara & Trindade, José Pedro (2013) “Arte como desenvolvimento da literacia crítica.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 1 (2): 171-178.
- Eco, Umberto (2007) *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença. ISBN: 978-972-23-1351-3
- Queiroz, João Paulo (Ed.) *A Partir da Matéria-Prima: Atas do II Congresso Internacional Matéria Prima 2013 Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário*. FBAUL 11 a 15 julho 2013. Lisboa: CIEBA / FBAUL. 821 pp. ISBN 978-989-8300-57-7 [Consult. 2015-02-20]
Disponível em URL: <http://congressomateria.fba.ul.pt/atas.htm>
- Zanini, Gina & Schvambach, Janaina (2014) “Contos de fadas como Contos do Cotidiano: a arte mediadora de uma ação educativa.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 103-111.

Notas biográficas — Conselho editorial & pares académicos

*Editing committee & academic peers
— biographic notes*



ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO (Brasil). Professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) — Petrolina, Pernambuco — Brasil desde 2009. Antes disso, foi educador em escolas de ensino fundamental e médio, atuando também com Formação de Educadores por 13 anos no Brasil e em Moçambique. Alexsandro também trabalhou no Ministério da Educação do Brasil, em Brasília-DF, na implementação de Políticas Públicas de Educação Integral. Possui formação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente, tem atuado em Ensino, Pesquisa e Extensão principalmente na interface entre Educação e Saúde com as temáticas Pedagogia da Intuição, Educação Integral, Formação de Educadores, Histórias de vida e Educação Popular.



ANA LUÍSA PAZ (Portugal). Doutorada em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com a tese Ensino da Música em Portugal (1868-1930): Uma história de pedagogia e do imaginário musical (2014), Mestre em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É professora auxiliar convidada no Instituto de Educação da UL e tem colaborado em projetos e publicado sobre ensino artístico, numa perspetiva histórica e crítica.



ANA LUIZA RUSCHEL NUNES (Brasil). Licenciada em Artes Plásticas (UFSM, 1982). Mestre em Educação (UFSM, 1990), Doutora em Educação (UNICAMP/SP-1997). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado / Doutorado. Membro da ANPAP, FAEB, e. Líder do GEPAVEC- Grupo de pesquisa CNPq.



ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA (Portugal). Frequentou, até ao 3º ano, a Escola Superior de Pintura no Porto, tendo terminado o Curso Superior de Pintura na Faculdade de Belas Artes em Lisboa. Foi docente e orientadora de professores de Educação Visual. Integrou o grupo de consultores do ME que elaboraram as Novas Orientações Curriculares do Ensino Básico. Mestre em Ciências e Currículos da Educação. Doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lecionou, como professora convidada na Universidade de Évora. É há 20 anos representante de Portugal no International Council for Children's Play (ICCP), tendo pertencido à comissão de organização de dois congressos

Internacionais em Portugal. Atualmente é professora de didática das expressões e arte e educação, coordenando mestrados para futuros professores e educadores, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Grupo Lusófona). Residiu na Alemanha onde frequentou vários cursos de modelo e de pintura na Technischen Universität, Darmstadt e na Malschule am Woog Academy. Realizou na Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA) cursos de Desenho da Figura Humana. Frequentou cadeiras de História de Arte quer na SNBA quer no CCB organizado pelo seu Centro Educativo. Participou em diversas exposições coletivas, nomeadamente na Escola Superior de Belas Artes e na Sociedade Nacional de Belas Artes. Realizou individualmente exposições na Sociedade Nacional de Belas Artes e No Museu Municipal de Coruche por ocasião da Bienal. Mais recentemente, exibiu obras na Biblioteca Orlando Ribeiro e em Setúbal na Casa Da Avenida.



ANA SOUSA (Portugal). Doutora em Belas-Artes Educação Artística (2016), mestre em Educação Artística (2007) e licenciada em Artes Plásticas Pintura (2003), pela Universidade de Lisboa. É assistente convidada na Faculdade de Belas-Artes desta universidade, onde leciona nas áreas de Educação Artística, Ciências da Arte e Tapeçaria. É investigadora integrada no CIEBA e membro da comissão científica das Jornadas dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, desde o seu início. Foi bolsreira de doutoramento e de mestrado pela FCT, lecionou em escolas básicas e secundárias da Grande Lisboa e desenvolveu igualmente atividade em contextos não formais de aprendizagem. A sua investigação mais recente centra-se na desconstrução-construção de relações entre concepções e práticas, no âmbito do desenvolvimento da identidade profissional dos professores de artes visuais.



ANALICE DUTRA PILLAR (Brasil). Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP, 1994), mestre em Artes pela USP (1990) e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1983). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Artes, na Universidad Complutense de Madrid, Espanha. É Professor Associado da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando Mestrado e Doutorado na área de Educação e Artes Visuais. É membro da Comissão Coordenadora deste Programa. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). É sócia da International Society of Education Through Art (INSEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Integra o Conselho Editorial do International Journal of Education Through Art (IJETA). Atua como Consultor Ad.Hoc para revistas e agências de fomento. Tem participado de diversos Comitês Científicos. Possui várias publicações na área do Ensino de Artes Visuais. Tem experiência em Educação e Artes, com ênfase no Ensino de Artes Visuais, principalmente nos temas: leitura da imagem, arte, produções audiovisuais, mídia televisiva e infância. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



ANTÓNIO TRINDADE (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1967. É Professor e Regente de Geometria na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Licenciado em Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 1993. Mestre em Arte, Património e Restauro pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2002. Doutor em Belas Artes, especialidade em Geometria Descritiva, pela FBAUL, 2008. Membro da secção de Desenho do Centro de Investigação e Estudos Belas Artes, CIEBA, da FBAUL. Membro do Conselho Científico da FBAUL, como representante do CIEBA. Tem 9 artigos publicados e outros no prelo. Participou em 12 Exposições Individuais, representado pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA em Lisboa e pela GALERIA SALA MAIOR no Porto. Participou em 14 Exposições Coletivas, onde se destacam as presenças nas feiras de Arte Contemporânea, como a FAC-LISBOA e a ARCO-Madrid, representado em ambas pela GALERIA

ARTE PERIFÉRICA. Obras em colecções como a Telecel-Lisboa, Frubaça-Alcobaça e Caixa Geral de Depósitos, Lisboa. É citado e referido em publicações artísticas, nas Revistas *Magazine Artes*, *Arte e Leilões*, *L+Arte*, *Arte y Parte*, bem como em catálogos das referidas feiras de Arte Contemporânea, com textos dos reconhecidos escritores e críticos, Valter Hugo Mãe, Sandra Vieira Júrgens e da curadora Filipa Oliveira.



ARTUR RAMOS (Portugal). Nasceu em Aveiro em 1966. Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Em 2001 obteve o grau de Mestre em Estética e filosofia da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 2007 doutorou-se em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da mesma Universidade, onde exerce funções de docente desde 1995. Autor dos programas de Desenho do Ensino Secundário. Tem mantido uma constante investigação em torno das metodologias de observação, análise e estruturação aplicadas em particular ao desenho do natural. O seu trabalho estende-se também ao domínio da investigação arqueológica na reconstituição de espaços arquitetónicos e naturais. É atualmente coordenador da licenciatura de Desenho.



BELIDSON DIAS (Brasil). Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arte na área de Educação em Artes Visuais. Pós-Doutorando, na Universidade de Barcelona, Espanha; Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação, na University of British Columbia, Canadá; Mestre em Artes Visuais, na Manchester Metropolitan University e na Chelsea College of Art & Design, na Inglaterra. Foca suas pesquisas em torno de questões da Educação em Cultura Visual e suas relações com currículo e metodologia, cinema, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, teoria queer, sexualidade e gênero. Coordena no Departamento de Artes Visuais da UnB o LIGO- Laboratório de Educação em Visualidade e é líder do Grupo de Pesquisa TRANSVIACÕES — Educação e Visualidade (UnB/CNPq), integra o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Cultura (UFSM/CNPq). Tem participado ativamente em congressos no país e no exterior e publicado extensivamente em livros, revistas e periódicos nacionais e internacionais. Autor do livro *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual* (2011) e organizador, junto a Rita L Irwin, do livro *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (2013).



CATARINA SILVA MARTINS (Portugal). Doutora em Educação (2012) e Mestre em Educação Artística (2007) pela Universidade de Lisboa. Foi Bolsista de Doutoramento da FCT entre 2007-2011 e estudou na Universidade de Wisconsin-Madison. Actualmente coordena o Núcleo de Educação Artística do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, e é Professora Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O seu trabalho desenvolve-se como uma História do Presente da Educação Artística, a nível nacional e internacional.



CHRISTINA RIZZI (Brasil) Graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes da ECA na Comissão Interinidades das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de

Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa.



CONSUELO SCHLICHTA (Brasil). Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC — UEPG; o NUPEMARX/UFPR Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR; e o de Artes Visuais: Teoria, educação e poética — UFPR. Desenvolve pesquisa em história das representações artísticas e iconografia pictórica, Brasil, século XIX; leitura da imagem, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais e processos de mediação em espaços escolares e/ou culturais. Autora da obra *Há um lugar para a arte no ensino médio?*, pela Editora Aymará, São Paulo, em 2009, livro aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor e de artigos na ANPAP e ANPUH. Uma das autoras da Coleção Didática *Descobrimo a arte*, publicada pela Editora Ibpex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



ELISABETE OLIVEIRA (Portugal). 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz, Coimbra) até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL. Prossegue atividades diversas nomeadamente através do projeto Exploratório, Sistemático de Projetos Escolares de Arte Educação inovadores, emergentes e históricos. Pintora pela antiga Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL) (19 val.) expondo desde 1964. Formação/Pós-Graduação: Liceal- Alínea h). Ciências Pedagógicas (FLUL). Estágio/ Exame de Estado, 9º Grupo, com Alfredo Betâmio de Almeida, Liceu Normal Pedro Nunes-Lisboa, Diploma *Art/Design Education*, London University Institute of Education, Bolseira Fundação Gulbenkian (1980-84). Provas Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica-FPCEUL (Mº Bom). Conselheira Mundial InSEA / UNESCO (1988-1997) em cinco continentes. Planeadora / Consultora curricular nacional em Arte Educação (1970- 2001). Formadora de Professores / Investigadores: Profissionalização-em-Serviço e Licenciatura-Mestrado FPCEUL; Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa — Teatro e Educação — *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*. Comissão Científica Universidade Açores: S Miguel e Terceira (1990-1995), incrementando Didáticas em *Projecto* (1º Ciclo) e *Integração das Expressões*, (Pré-Escolar). Criadora de Centros de Recursos/Audiovisuais. Autora de 100 artigos e uma dezena de livros / partes de livros e CDs, incluindo 3 Livros póstumos de Betâmio. Livro recente: *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência* & CD. MinervaCoimbra, 2010. Co-fundadora: SPZC (SPRC), APECV, SPCE-Educação e Arte, MPIAEP. Colaboradora com Autarquias-Museus/Bibliotecas: Comunicações / Ações de Formação.



ERINALDO ALVES NASCIMENTO (Brasil). Doutor em Artes pela ECA-USP, com intercâmbio com a Universidade de Barcelona, na Espanha. Mestre em Biblioteconomia pela UFPB e Graduado em Educação em Artística pela UFRN. É Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Ministra aulas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Artes Visuais, da UFPB/UFPE. É autor do livro “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010), além de vários artigos e capítulos de livros sobre o ensino das Artes Visuais, versando sobre a formação inicial e continuada, gestão pública, cultura visual, perspectivas educacionais e processos de subjetivação pelas imagens. É coordenador do blog ensinando artes visuais — www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com



FERNANDO MIRANDA (Montevideo, 1968). Profesor Titular del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” — asimilado a Facultad — (IENBA) de la Universidad de la República (UdelAR), en Montevideo, Uruguay. Director del IENBA por el período 2016-2020. Doctor en Bellas Artes de la Facultad de Bellas Artes (Universidad de Barcelona); Licenciado en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelAR) en 1992. Investigador Nivel I, Sistema Nacional de Investigadores, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) — Uruguay desde 2011. Responsable desde 2005 del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad de la UDELAR con el que ha desarrollado proyectos a nivel nacional e internacional. Miembro del Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação, de la Faculdade de Artes Visuais de la Universidade Federal de Goiás, Brasil e Investigador colaborador en el Grupo de Investigación Creación en arte y estéticas aplicadas para la ciudad, el paisaje y la comunidad. Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, España.



FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO (Brasil). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora onde atua nas licenciaturas em Artes Visuais e Pedagogia. Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie com pós-doutoramento em História pela Universidade de São Paulo. Atua como professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da FFLCH/USP. É líder do MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Inter-culturalidade e Formação Docente locado na Faculdade de Educação da UFJF.



HELENA BARRANHA (Portugal). Formou-se em Arquitectura (FA-UTL, 1995), Mestrado em Gestão do Património Cultural (UALg, 2001) e Doutoramento em Arquitectura, com dissertação sobre Museus de Arte Contemporânea em Portugal (FAUP, 2008). Professora Auxiliar no Instituto Superior Técnico – Universidade de Lisboa, Investigadora do ICIST (IST-UL) e colabora também, desde 2007, com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Museologia. Foi Directora do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado entre 2009 e 2012. A sua actividade profissional e de investigação centra-se no património arquitectónico, nos museus de arte contemporânea e nas exposições de arte digital, temas sobre os quais tem realizado vários estudos e publicações. É actualmente investigadora responsável do projecto unplace — Um Museu sem Lugar: Museografia Intangível e Exposições Virtuais (ver unplace.org).



HELENA CABELEIRA (Portugal). Torres Novas, 1978. Doutora em Educação, IEUL (2013), Mestre em Educação Artística, FBAUL (2007), Licenciada em Artes Plásticas - Escultura, FBAUP (2002). Bolseira de Doutoramento da FCT (2008-11), investigadora visitante no Centre for Educational Sociology (CES), University of Edinburgh (2009), Bolseira de pós-doutoramento IEUL (2014). Desde 2015, é Professora Auxiliar Convidada na FBAUL, onde lecciona unidades curriculares e orienta dissertações nos Mestrados de Educação Artística e Ensino das Artes Visuais. Desde 2008 é investigadora colaboradora da UIDEF (IEUL) e tem sido membro de diversas equipas de projectos de investigação (nacionais e internacionais), tendo publicado em jornais, revistas e monografias (peer-reviewed, scopus). Desde 2005, foi professora de Artes Visuais em escolas secundárias do Ministério da Educação, professora de Geometria Descritiva (em regime de trabalho independente), e trabalhou como artista plástica e coordenadora de projectos artísticos-educativos em instituições culturais. Desde 2002 recebeu vários prémios artísticos e bolsas de mérito académico e científico (tese de doutoramento premiada em 2014). Principais áreas de investigação e interesse: História do ensino superior artístico; História do currículo e das disciplinas artísticas (ensino básico e secundário); Teorias pedagógicas e metodologias de investigação-acção em Educação Artística; Formação contínua de professores de artes plásticas e visuais.



LÍDIO SALTEIRO (Portugal). (Portugal). Licenciado em Artes Plásticas / Pintura na Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (1979), mestre em História da Arte na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1987), doutor em Belas-Artes Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2006). Entre 1980 e 1982 realizou a Profissionalização em Exercício no Ensino Secundário. Entre 2000 e 2002 fez parte da equipa que elaborou o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais — Educação Visual, (Lisboa, Ministério da Educação e Ciência), 2002. A partir de 2007 é Formador Certificado pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua nas áreas artísticas dos Ensinos Básico e Secundário. Professor e Coordenador da área da Pintura na Licenciatura de Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2014). Tem tido uma actividade e investigação artística regular com trinta exposições individuais, a última das quais intitulada «O Centro do Mundo» no Museu Militar de Lisboa de 17 de maio a 15 de outubro de 2013.



IRENE TOURINHO (Brasil). Doutora pela University of Wisconsin — Madison (EUA). Pós-doutoramento em Cultura Visual na Universidade de Barcelona, Espanha, onde foi professora visitante. Foi, também, professora visitante na Ambedkar University em Nova Delhi, Índia. É professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da Universidade Federal de Goiás e do Grupo de Pesquisa Transições, da Universidade de Brasília. É, ainda, membro da International Society for Education Through Art (INSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).



ISABELA NASCIMENTO FRAIDE (Brasil). Licenciada em Artes pela PUC/Rio, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. PROCIENTISTA pela FAPERJ. Chefia a equipe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular do Instituto de Artes da UERJ e integra o corpo de docentes do curso de doutorado em Artes pelo PPGARTES/UERJ. Tem realizado trabalhos plásticos, desenvolvido pesquisas e orientado projetos relacionando arte, cultura, comunicação e educação, com foco sobre os seguintes temas: esfera pública e mediação, poética relacional, multilocalidade e trânsito cultural. É líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética — CNPQ e integra o consórcio brasileiro UDESC/USP/UERJ do projeto Observatório de formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina / CAPES MINCYT.



JOÃO CASTRO SILVA (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1966. Doutor em Escultura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Mestre em História da Arte pela Universidade Lusíada de Lisboa. Licenciado em Escultura pela FBAUL. É Professor de Escultura nos diversos ciclos de estudos — Licenciatura, Mestrado e Doutoramento — do curso de Escultura da FBAUL e coordenador do primeiro ciclo de estudos desta área. Tem coordenado diversas exposições de escultura e residências artísticas, estas últimas no âmbito da intervenção na paisagem. Desenvolve investigação plástica na área da escultura de talhe directo em madeira, intervenções no espaço público e na paisagem. Expõe regularmente desde 1990 e tem obra pública em Portugal e no estrangeiro. Participa em simpósios, ganhou diversos prémios e está representado em colecções nacionais e internacionais.



JOÃO PAULO QUEIROZ (Portugal). Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Professor nos cursos de doutoramento em Ensino da Universidade do Porto. Co autor dos programas de Desenho A e B (10º ao 12º anos) do Ensino Secundário. Dirigiu diversas ações de formação contínua de professores. Livro *Cativar pela imagem*, 5 textos sobre Comunicação Visual, FBAUL, 2002. Investigador integrado no Centro de Estudos e Investigação em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário. Dirige as revistas académicas *Estúdio*, ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima*, ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004.



JOCIELE LAMPERT (Brasil). Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP. Mestre em Educação pela UFSM. Bacharelado em Pintura pela Universidade Federal de Santa Maria e Graduação em Desenho e Plástica Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura UFSM/CNPq. Membro/Líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens UDESC/CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). É Editora Chefe do Periódico Revista Apotheke. Sites: www.jocielelampert.com.br e www.apothekeestudiodepintura.com



JORGE RAMOS DO Ó (Portugal). Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professor Convidado da Universidade de São Paulo-Brasil, instituições onde lecciona temáticas relacionadas com a história da educação, história da cultura e análise do discurso. Tem escrito sobre história política, histórica cultural e das mentalidades, especialmente durante o período do Estado Novo, e também sobre história da educação e da pedagogia, num período mais longo e que se estende de meados do século XIX a meados de Novecentos. Além de vários outros trabalhos de menor dimensão e em co-autoria, em revistas científicas e em monografias, publicou os seguintes livros: *O lugar de Salazar: Estudo e Antologia*, Lisboa: Alfa; *Os anos de Ferro: O Dispositivo Cultural durante a Política do Espírito (1933-1949)*, Lisboa: Estampa; *O Governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do aluno Liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*, Lisboa: Educa; *Ensino liceal (1836-1975)*, Lisboa: Ministério da Educação; *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*, Lisboa: Educa. Editor de *Sisyfus — Journal of Education*.



JOSÉ CARLOS DE PAIVA (Portugal). Doutor em 'Pintura' Mestre em 'Arte Multimédia' e Licenciado em 'Artes Plásticas — Pintura', pela Universidade do Porto — Faculdade de Belas Artes (FBAUP). Professor Auxiliar FBAUP, Diretor do Curso Doutoral em Educação Artística. Investigador Integrado do i2ADS (Instituto de Investigação em Educação Artística), e Investigador Colaborador do CIE (Centro de Investigação e Intervenções Educativas). Percurso múltiplo por vários caminhos, aparentemente dispersos, mas relacionados numa atitude transversal interventiva no tecido social e atenções globalizantes. Trajecto autoral como artista plástico, mostrado em exposições individuais de artes plásticas (8, desde 1983) e em exposições colectivas, por

todo o país e no estrangeiro. Coordenador e organizador de exposições temáticas e artísticas realizadas por todo o país e no exterior. Fundador (1988) e diretor da GESTO Cooperativa Cultural. Forte envolvimento em ações interculturais, de índole artístico e cultural com comunidades em Moçambique, Brasil, Cabo Verde e Portugal, organizadas pelo 'movimento intercultural — Identidades.



LUCIA GOUVÊA PIMENTEL (Brasil). Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais (1982) e Mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1999). É Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Conselho Mundial da InSEA, do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos — OEI, Vice-Presidente da ANPAP, Conselheira do Instituto Arte das Américas, membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), da Associação Mineira de Arte Educadores (AMARTE), do Conselho Editorial de várias publicações na área e consultora *ad hoc* da CAPES. Foi Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte — CLEA (2007-2009). É líder do Grupo de Pesquisas *Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas* e participa de grupos de pesquisa em Educação e em Tecnologias. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologias, arte/ educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura.



LEONARDO CHARRÊU (Portugal) É Doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, Espanha e em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Leciona na graduação no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes e Letras e na pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Artes, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Brasil. Membro efetivo e vice-líder do GEPAEC (Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) da UFSM. Pesquisa sobre Formação de Professores de Artes Visuais, sobre Arte e Cultura Visual, Arte e Cognição, Metodologias de Pesquisa baseadas nas Artes.



LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE (Brasil). Licenciada em Educação Artística, Hab. Artes Plásticas, Mestre e Doutora em Educação. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre), atuando na graduação e na pós-graduação. Foi vice-presidente da FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil) e coordenadora do GT 24 — Educação e Arte da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Pesquisa e tem vários artigos publicados em torno das seguintes temáticas: gênero, artes visuais e educação; formação docente em arte; formação estética; arte contemporânea e educação.



LUÍS JORGE GONÇALVES (Portugal). Doutorado pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em Ciências da Arte e do Património. A docência na Faculdade de Belas-Artes é entre a História da Arte, a Museologia e a Arqueologia e Património, nas licenciaturas, nos mestrados de Museologia e Museografia e de Património Público, Arte e Museologia e no curso de doutoramento. Tem desenvolvido a sua investigação nos domínios da Arte Pré-Histórica, da Escultura Romana e da Arqueologia Pública e da Paisagem. Desenvolve ainda projetos no domínio da ilustração reconstitutiva do património, da função da imagem no mundo antigo e dos interfaces plásticos entre arte pré-histórica e antiga e arte contemporânea. É responsável por exposições monográficas sobre monumentos de vilas e cidades portuguesas. Tem desenvolvido projetos no âmbito da educação patrimonial e projetos de intervenção artística e pedagógica em espaços patrimoniais.



MARGARIDA CALADO (Portugal). Maria Margarida Teixeira Barradas Calado nasceu em Lisboa. Concluiu a licenciatura em História na Faculdade de Letras de Lisboa em 1973 e em 1971, o Curso de Ciências Pedagógicas. A partir do ano lectivo de 1973 / 1974, exerceu funções docentes na Escola Superior de Belas Artes, tendo realizado, em 1996, o doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com a tese «Arte e Sociedade na Época de D. João V». Actualmente é professora associada na Faculdade de Belas Artes, no grupo de Ciências da Arte, e Coordenadora dos Mestrados em Educação Artística e em Ensino das Artes Visuais. É autora, entre outras, das obras *Azeitão*, *O Convento de S. Francisco da Cidade* e *Dicionário de Termos de Arte e Arquitectura*, este, em colaboração com Jorge Henrique Pais da Silva.



MARÍA ACASO (Espanha). Professora Associada em Educação Artística na Universidade Complutense de Madrid (Espanha). Maria Acaso está empenhada na mudança da Educação Artística. Conduziu diversos projetos sobre metodologias de aprendizagem disruptiva em diferentes cenários. É autora de livros e artigos sobre este assunto, tendo sido convidada por instituições nacionais e internacionais como o MoMA, NYU e a New School for Social Research. Todo o seu trabalho está em <http://mariaacaso.es>



MARIA CRISTINA DA ROSA (Brasil). Graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Realizou estágio de Pós-doutorado na Universidade de Sevilha junto ao departamento de Didáctica das Artes Plásticas (2010) e no Instituto Universitario Nacional del Arte — IUNA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais — LAVAIPE. É autora do livro *A Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Actualmente coordena o Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (mestrado/Doutorado) — UDESC e o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina — (OFPEA/BRARG).



MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS (Espanha), Licenciada y Doctora en Bellas Artes (Universidad Complutense, Madrid), desarrolla su trabajo como Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Su línea de investigación más reciente se enmarca en torno a la investigación educativa basada en las artes y cómo las nuevas tendencias del Arte Contemporáneo deben ser tenidas en cuenta en la Educación Artística. En este contexto, coordina el grupo de investigación C3 de marcado carácter interdisciplinar con la finalidad de encontrar estrategias para actuar e incidir en la Educación Artística desde diversos contextos educativos. En el contexto de la Formación ha realizado varias Jornadas, reuniones de investigadores, y encuentros con profesorado en activo. Además de diferentes publicaciones, participar en doctorados e impartir docencia en diferentes Masters. Pertenece (como una de las Investigadoras Principales) al Grupo de investigación LITER21 “Investigaciones literarias, artísticas, interculturais e educativas. Lecturas textuais e visuais”, inscrito en la Universidad de Santiago de Compostela y a la Red temática de carácter científico técnico “Las Literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” (HUM2004-20052-E y HUM2005-23895-E/FILO). www.usc.es/lijmi Contato: mjesus.agra@usc.es



MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA (Brasil) Professora Associada II do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel em Cerâmica e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria — RS (1987). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC), diretório do CNPq. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga (IHGSLG). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP e da International Society for Education through Art (InSEA). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado na área da educação das artes visuais, cultura da imagem, formação inicial e continuada em artes visuais. Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade — História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004). Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” juntamente com o professor Fernando Hernández (2005) pela Editora da UFSM. Organizadora do Livro “Arte, Educação e Cultura” publicado pela Editora da UFSM em 2007. Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais — UFSM.



MARTA DANTAS (Brasil). Mestre em História e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Université de Lausanne. Desde 1998 é professora de História e Teorias da Arte do Departamento de Arte Visual e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Sua produção científica está vinculada as linhas de pesquisa “diálogos culturais” e “discursos sobre as artes” e investiga os seguintes temas: surrealismo, arte bruta, experiência limite na arte e na literatura. Autora do livro *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio* publicado pela Editora UNESP em 2009, além de capítulos de livros sobre o surrealismo de André Breton e o pensamento de Jean Dubuffet.



MARTA ORNELAS (Portugal). Doutorada em *Artes e Educação - Pedagogias Culturais em Museus* pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Tem trabalhado como investigadora e como docente de Artes Visuais e de Educação Artística no ensino básico, secundário e superior. É licenciada em Design de Comunicação pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa e Mestre em Museologia e Património pela Universidade Nova de Lisboa, tendo realizado a Profissionalização em Serviço na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, em Lisboa. É membro da direcção da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), membro da InSEA (International Society for Education Through Art) e da Rede Ibero-Americana de Educação Artística. Fundou a Arte Central, uma estrutura de profissionais da educação artística que visa sobretudo contribuir para a formação de professores e para a ampliação das experiências artísticas de crianças e jovens em idade escolar.



MIRIAN CELESTE MARTINS (Brasil). Docente do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas. Fomação em Arte e Educação com mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo. Autora de livros e artigos, atuou em outras universidades e coordenou também ações educativas em importantes exposições como a 25ª Bienal/SP e a 4ª Bienal do Mercosul/RS.



PALOMA CABELLO PÉREZ (Espanha). Vicedecana de Organización Académica de la Facultad de Bellas Artes de La Universidade de Vigo. Profesora y Coordinadora del Máster para el Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el itinerario de Artes, en la Universidade de Vigo. Profesora Titular de Escuela Universitaria en el Departamento de Didácticas Especiales, de la Universidade de Vigo. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, (Madrid), viene publicando desde los años 80 sobre la didáctica de las artes plásticas en publicaciones como “La expresión plástica, diagnóstico como punto de partida” en la revista *Adaxe*, o “Percepción y concepción espacial” en *Revista de estudios Provinciales*. Con una prolífica actividad artística desde el año 1972, con exposiciones en centros de arte nacionales e internacionales, investiga y realiza obra en el área de la didáctica y enseñanza de la expresión plástica, reflejado además en diversas comunicaciones en congresos especializados con trabajos como “Conclusiones de un encuentro de expresión plástica” en el III Congreso Nacional de la Sociedad Española para la Educación por Medio del Arte, “La educación artística a través del museo” en el I Congreso Iberoamericano del Arte y Educación, o “La comprensión del espacio en los niños” en el III Encuentro Nacional de Didáctica de la Expresión Plástica en Galicia “EL ESPACIO.”



REJANE COUTINHO (Brasil). Rejane Galvão Coutinho é mestre e doutora em Artes pela USP e professora do Instituto de Artes da UNESP, onde atua no curso de Artes Visuais Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes, mestrado e doutorado, linha de pesquisa Arte e Educação. É líder do grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores UNESP/CNPq e tem publicado artigos em periódicos e livros sobre: história do ensino de artes no Brasil, formação de educadores mediadores e a questão da educação em museus. Entre as publicações se inclui o *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*, São Paulo, Edusp, 2005 em co-autoria com Ana Mae Barbosa e Heloisa Sales; e *Arte/educação como Mediação Cultural e Social*, São Paulo, Editora UNESP, 2009 organizado em parceria com Ana Mae Barbosa. É membro da Federação de Arte Educadores do Brasil, FAEB e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP. Foi fundadora e atualmente é colaboradora do *Arteeducação Produções*, coletivo que desenvolve projetos de ação educativa e mediação cultural em São Paulo.



RICARD HUERTA (Espanha). Ricard Huerta (Espanha) É professor titular de educação artística na Universitat de València. Investigador do *Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives*. Diretor de *EARI Educación Artística Revista de Investigación*. Doctor em *Bellas Artes* e licenciado em *Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual*. Coordenador do Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales. Profesor del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* de la Facultad de Magisteri (GIUV2013-103). Publicou, entre outros, os livros *Funció Plàstica de les Lletres, Art i Educació, Cultura Visual a Ontinyent, Apaga-la!, Museo tipográfico urbano, Maestros y museos: educar desde la invisibilidad, Ciudadana letra, Mujeres maestras; Identidades docentes en Iberoamérica, Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació, Paternidades creativas, Lletres de ciutats, La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación, Transeducar*, assim como artigos em revistas especializadas. Como artista visual apresentou exposições com temática impregnada pela tipografia e caligrafia. Dirigiu sete jornadas internacionais de investigação artística e quatro congressos internacionais.



RICARDO MARÍN VIADEL (Espanha). Licenciado en Bellas Artes (Pintura) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha sido profesor de las Universidades de Valencia (1980-81), Barcelona (1981-84) y Complutense de Madrid (1984-88). Actualmente es profesor de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Libros y catálogos: (1998) *La investigación en Bellas Artes*. ISBN: 84-89908-32-X. (2000) *Utopías ácidas*. ISBN: 84-370-4715-3. (2003) *Equipo Crónica: pintura, cultura, sociedad*. ISBN: 84-7822-383-5. (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. ISBN: 84-205-3457-9. (2005) *Investigación en Educación Artística*. ISBN: 84-338-3690-0. (2010) *Los dibujos del tiempo. Impresiones del templo de Edfú*. ISBN: 978-84-92747-13-9. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. ISBN: 9788497007177. www.incantadas.com



RONALDO OLIVEIRA (Brasil). Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina / SP (1987), e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA – USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente é professor Adjunto “C” da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Arte Visual. Professor efetivo de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, onde atuou entre os anos de 1988 à 1996, ministrando a disciplina de Arte desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Atuou enquanto Professor estatutário na Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, no período de 1992- 2007, onde além de trabalhar com a educação básica e programas extracurriculares, coordenou projetos na área de Ensino e Aprendizagem da Arte nesta mesma Rede de Ensino. Atuou na UNIVAP (Universidade do Vale do Paraíba no período de (2000 a 2007), na formação superior de professores para Educação Básica e foi responsável pela implantação na mesma Universidade da Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2007. Tem experiência na área de Arte e Educação, com ênfase em Currículo e Formação Inicial e Continuada de Professores. Atua principalmente nos seguintes temas: arte educação, artes visuais, ensino aprendizagem, Pedagogia.



SANDRA PALHARES (Portugal). Iniciou os seus estudos de Pintura na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, terminando-os na Byam Shaw School of Art/ CSM, University of the Arts London, UK, 1997. Em 2009 concluiu o Doutoramento Europeu em Pintura na Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, Bilbao, publicando de imediato a sua tese. Foi docente na ESAP, na Faculdade de Arquitetura e Artes da Universidade Lusíada e colaborou, pontualmente, com a FBAUP. Atualmente é Professora Auxiliar no IE, Universidade do Minho. Entre 1994-1997 foi bolseira da Byam Shaw School of Art, University of the Arts London, UK e, entre 2000-2004 foi bolseira da FCT. Desde 1997 que tem participado em diversas exposições colectivas e individuais, tendo sido premiada em 1998 com o 2º Prémio Fidelidade de Pintura Fidelidade e, em 1999, com o 1º Prémio Jovens nas Artes.



SARA BAHIA (Portugal). Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Investigadora do Instituto da Educação da mesma universidades nos domínios da criatividade, educação artística e inclusão. Tem desenvolvido vários programas de promoção da criatividade e de competências sócio-emocionais em diferentes contextos de educação formal e não formal.



TERESA DE EÇA (Portugal). Doutorada pela Universidade de Surrey-Roehampton, é Professora da Escola Secundária Alves Martins em Viseu, Presidente da Associação Portuguesa de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) e Vice-Presidente da International Society for Education through art (InSEA). É assistente editora da revista *International Society for Education through Art*. Como investigadora coordena o grupo InSEA Research Board e pertence ao Núcleo de Educação artística do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Universidade do Porto, colabora com o Grupo de Investigación Interdisciplinar 'Cultura, Imaginación y Creación Artística' da Universidad Autónoma de Madrid. Contacto: teresatorreseca@gmail.com



TIAGO ASSIS (Portugal). Licenciado em Design de Comunicação pela Escola Superior de Artes e Design, Master em Produção Multimédia pela Universidade de Barcelona, doutorado pela Universidade de Valencia. Depois de ter desempenhado profissionalmente várias funções como Designer, iniciou a sua actividade como docente em 2001 na Escola Secundária Soares dos Reis, onde leccionou até 2007. É professor e investigador na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto desde 2008. Actualmente, investiga sobre tecnologia ao nível do poder, da cultura, da identidade e da linguagem no i2ADS. Este trabalho iniciou-se em 2001 a partir de experiências em comunidades info-excluídas no contexto do Identidades - Movimento Intercultural entre Moçambique, Cabo Verde, Brasil e Portugal. Esta investigação foca-se cada vez mais nos contextos da Educação Artística.



UMBELINA BARRETO (Brasil). Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Actualmente é Professora Adjunta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, realizando uma produção regular em poéticas, com exposições anuais ou bianuais de suas obras. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte. Tem atuado na Educação a distância, Coordenando um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, desde a implementação em 2008. Desenvolve pesquisa relacionada a Estudos Curriculares de Cursos de Formação em Artes Visuais, Graduação e Pós-Graduação, tendo participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais da UFRGS, e coordenado a elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância da UFRGS — REGESD — PROLICEN 2. Actualmente é Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: umbdb@terra.com.br

Chamada de trabalhos: IX Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for papers:
9th Matéria-Prima International Congress*

**IX Congresso Internacional Matéria-Prima:
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**
Portugal, Lisboa, julho 2020

Chamada de trabalhos

Lança-se o desafio aos professores e investigadores em ensino das artes visuais de partilhar, no encontro “Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário,” perspectivas operacionais de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos.

Tema Ensino das artes, perspectivas e exemplos do terreno.

Escopo

Pretende-se criar um espaço de partilha de experiências no terreno, com resultados de trabalhos desenvolvidos em unidades de trabalho e respetivas reflexões sobre o sucesso, avaliação, adequação. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados, os investigadores em práticas pedagógicas e em desenvolvimento curricular, e os alunos do mestrado em Ensino das Artes Visuais (UL) que ensaiam apoios nas experiências educativas. São questões de exploração:

- O que efetivamente acontece na aula no que respeita ao ensino e aprendizagem da arte no ensino básico e secundário?
- Como o professor da escola básica e secundária tem agido enquanto criador de aproximações e abordagens do ensino das artes?
- Quais os paradigmas e metodologias que os professores, nas Universidades, Institutos de Educação, Faculdades, têm utilizado na formação do professor de arte?
- Quais os desafios de ensinar arte na contemporaneidade?

Idiomas português, castelhano, inglês

Apreciação

Por “*double blind review*” ou “arbitragem cega.” Cada resumo / artigo recebido pelo secretariado é reenviado, sem referência ao autor, a três, ou mais, dos membros da Comissão Científica, garantindo-se no processo o anonimato de ambas as partes (*double-blind*). No procedimento privilegia-se também a a distância geográfica entre origem de autores e de revisores científicos.

Datas importantes

O VIII Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2020.

- Data limite de submissão de sinopses: 15 de março 2020
- Limite de submissão de textos completos: 25 de abril 2020

Publicações do Congresso

As comunicações aprovadas serão publicadas em volume de atas PDF dotado de ISBN. As comunicações mais apreciadas pela Comissão Científica poderão ser recomendadas para publicação no periódico académico “Matéria-Prima”.

Custos

Palestrantes (após aprovação): 180 euro (registo cedo) 360 euro (registo com atraso). Alimentação e dormidas não incluídas. Isenção de taxas para palestrantes vinculados à Comissão Científica, ao mestrado em Ensino da UL, ou professores cooperantes do mesmo mestrado.

Contactos

VII Congresso Matéria-Prima
CIEBA: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes
FBAUL: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes,
1249-058 Lisboa, Portugal
congressomateriaprima@gmail.com
<http://congressomateria.fba.ul.pt>

Endereço

Para contactos e envio de comunicações: congressomateriaprima@gmail.com

Ficha de assinatura

Subscription notice

Aquisição e assinaturas

Preço de venda ao público:
10€ + portes de envio

Assinatura anual (três números):
Portugal: 27€
União europeia: 33€
Resto do mundo: 57€

Pode adquirir os exemplares da Revista Matéria-Prima na loja online Belas-Artes ULisboa — <http://loja.belasartes.ulisboa.pt/materia-prima>

Contactos

Loja da Faculdade de Belas-Artes
da Universidade de Lisboa
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes
1249-058 Lisboa, Portugal
Telefone: +351 213 252 115
encomendas@belasartes.ulisboa.pt

O número 17 da série de revistas Matéria-Prima permite interrogar as contradições em que a Educação Artística se pode localizar: entre uma utilidade técnica ou uma ambição transformadora, de cidadania e de sustentabilidade. Sobre estes desafios são apresentados 16 contributos, de diferentes autores, que permitem recentrar os debates, num ano charneira como 2019 se está a manifestar, em termos de sensibilização e urgência ambiental.