

# MATÉRIA-PRIMA

**Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário**

Vol. 5 (2), maio-agosto 2017, quadrimestral  
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829  
CIEBA—FBAUL



Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário  
Volume 5, número 2, maio-agosto 2017,  
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 5, número 2, maio-agosto 2017,  
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:

- Academic Onefile >  
<http://latinoamerica.cengage.com/rs/academic-onefile>
- CiteFactor, Directory Indexing of International Research Journals > <http://www.citefactor.org>
- CNEN / Centro de Informações Nucleares, Portal do Conhecimento Nuclear LIVRE! > <http://portalnuclear.cnen.gov.br/livre/inicial.asp>
- DOAJ / Directory of Open Access Journals > <http://www.doaj.org>
- EBSCO host (catálogo) >  
<http://www.ebscohost.com>
- GALE Cengage Learning — Informe Académico > <http://www.cengage.com>
- Latindex (catálogo) >  
<http://www.latindex.unam.mx>
- MIAR (Matriz de información para la evaluación de revistas) > <http://miar.ub.edu>
- Open Academic Journals Index > <http://www.oaji.net>
- QUALIS 2015: B1 (artes/música) > <http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculopublicacao/qualis/listaconsultageralperiodicos.jsf>
- ROAD Directory of Open Access Scholarly Resources > <http://road.issn.org/en>
- SIS, Scientific Indexing Services >  
<http://sindexs.org/>
- SHERPA / RoMEO > <http://www.sherpa.ac.uk>

**Periodicidade:** quadrimestral  
**Revisão de submissões:** arbitragem duplamente cega por Pares Académicos  
**Direção:** João Paulo Queiroz  
**Relações públicas:** Isabel Nunes, Teresa Sabido  
**Logística:** Lurdes Santos  
**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:** foto do artigo de Ana Teresa Meneses & Rodrigo Mota “O corpo do traço/o traço do corpo”

**Projeto gráfico:** Tomás Gouveia

**Impressão:** ACD Print

**Tiragem:** 250 exemplares

**Depósito legal:** 361793/13

**PVP:** 10€

**ISSN (suporte papel):** 2182-9756

**ISSN (suporte eletrónico):** 2182-9829

**ISBN:** 978-989-8771-68-1



#### 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  
(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Belas-Artes)

ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES  
(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Belas-Artes)

ANTÓNIO TRINDADE  
(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Belas-Artes)

ARTUR RAMOS  
(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Belas-Artes)

HELENA BARRANHA  
(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto  
Superior Técnico)

ELISABETE OLIVEIRA  
(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto  
de Educação)

ÍLÍDIO SALTEIRO  
(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Belas-Artes)

JOÃO PAULO QUEIROZ  
(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Belas-Artes)

JOÃO CASTRO SILVA  
(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Belas-Artes)

JORGE RAMOS DO Ó  
(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto  
de Educação)

LUÍS JORGE GONÇALVES  
(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Belas-Artes)

MARGARIDA CALADO  
(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Belas-Artes)

SARA BAHIA  
(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Psicologia)

### Pares académicos externos:

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO  
(Brasil, Universidade Federal do Vale do São  
Francisco)

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES  
(Brasil, Universidade Estadual de Ponta Grossa)

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA  
(Portugal, Universidade Lusófona, Escola Superior  
de Educação Almeida Garrett)

ANALICE DUTRA PILLAR  
(Brasil, Universidade Federal  
do Rio Grande do Sul)

BELIDSON DIAS  
(Brasil, Universidade de Brasília)

CATARINA MARTINS  
(Portugal, Universidade do Porto,  
Faculdade de Belas-Artes)

CHRISTINA RIZZI  
(Brasil, Universidade de São Paulo)

CONSUELO ALCIONI BORBA  
DUARTE SCHLICHTA  
(Brasil, Universidade Federal do Paraná)

ERINALDO ALVES NASCIMENTO  
(Brasil, Universidade Federal da Paraíba)

FERNANDO AMARAL STRATICO  
(Brasil, Universidade Estadual  
de Londrina, Paraná)

IRENE TOURINHO  
(Brasil, Universidade Federal de Goiás)

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

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

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

LEONARDO CHARRÉU  
(Brasil, Universidade Federal de Santa Maria)

LÚCIA PIMENTEL  
(Brasil, Universidade Federal  
de Minas Gerais)

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

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

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

MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS  
(Espanha, Universidad de Santiago  
de Compostela)

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

MARTA DANTAS  
(Brasil, Universidade Estadual de Londrina)

MIRIAN CELESTE MARTINS  
(Brasil, Universidade Presbiteriana Mackenzie)

PALOMA CABELLO PÉREZ  
(Espanha, Universidad de Vigo)

RAIMUNDO MARTINS  
(Brasil, Universidade Federal de Goiás)

REJANE COUTINHO  
(Brasil, Universidade Estadual Paulista)

RICARD HUERTA RAMON  
(Espanha, Universitat de València)

RICARDO MARÍN VIADEL  
(Espanha, Universidad de Granada,  
Facultad de Bellas Artes)

RONALDO OLIVEIRA  
(Brasil, Universidade Estadual de Londrina)

SANDRA PALHARES  
(Portugal, Universidade do Minho, Instituto  
de Educação)

TERESA DE EÇA  
(Portugal, FBAUP — i2ADS, Instituto  
de Investigação em Arte)

UMBELINA BARRETO  
(Brasil, Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Instituto de Artes)

<b>Índice</b>	<b>Index</b>	
<b>1. Editorial</b>	<b>1. Editorial</b>	12-16
<b>Entre agir e pensar, outros campos para a educação</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	<b><i>Between action and thinking, other education fields</i></b> JOÃO PAULO QUEIROZ	12-16
<b>2. Artigos originais</b>	<b>2. Original articles</b>	18-192
<b>Saberes e experiências na (da) cidade: arte, cultura e formação de professores</b> FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO	<b><i>Knowledge and experience in (of) the city: art, culture and teacher training</i></b> FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO	18-29
<b>Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Entrevistas a 14 personas expertas de Portugal</b> MARIA DOLORES SOTO-GONZÁLEZ	<b><i>Spaces of inclusion and educational implications between school, museum and university. Interviews with 14 expert people from Portugal</i></b> MARIA DOLORES SOTO-GONZÁLEZ	30-39
<b>Asa de pássaro em coração de gato</b> CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO	<b><i>Bird's wing on cat's heart</i></b> CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO	40-49
<b>O corpo do traço/o traço do corpo: o desenho como registo do movimento</b> ANA TERESA DE ALMEIDA DO ESPÍRITO SANTO MENESES & RODRIGO PAIVA RODRIGUES BÁRTOLO MOTA	<b><i>The body of trace/traces of the body: drawing the movement</i></b> ANA TERESA DE ALMEIDA DO ESPÍRITO SANTO MENESES & RODRIGO PAIVA RODRIGUES BÁRTOLO MOTA	50-61
<b>O Desenho Anatómico e a Figura Humana</b> JOSE ARTUR VITORIA DE SOUSA RAMOS	<b><i>Anatomical Drawing and Human Figure</i></b> JOSE ARTUR VITORIA DE SOUSA RAMOS	62-72
<b>PÁ, Laboratório de Educação pela Arquitetura</b> CARLA MACEDO	<b><i>PÁ, Laboratory of Education for Architecture</i></b> CARLA MACEDO	73-81

<p><b>Corpo e fotografia: experiências de docência em Artes Visuais</b>  DIANA LETICIA CHIODELLI  &amp; JANAINA SCHVAMBACH</p>	<p><i>Body and photography: teaching experiences in Visual Arts</i>  DIANA LETICIA CHIODELLI  &amp; JANAINA SCHVAMBACH</p>	82-92
<p><b>O Desenho Vetorial: Percepção do Espaço e da Perspetiva</b>  MATILDE FABIANA MATOS PINTO  &amp; ANA FILIPA DOMINGUES MENDES</p>	<p><i>Vector Drawing: Perception of Space and Perspective</i>  MATILDE FABIANA MATOS PINTO  &amp; ANA FILIPA DOMINGUES MENDES</p>	93-106
<p><b>Alfabetização em cores, formas, sons e movimento</b>  CINAYANA SILVA CORREIA  &amp; MARIA SOLEDADE GOMES BORGES</p>	<p><i>Literacy in colors, shapes, sounds and movement</i>  CINAYANA SILVA CORREIA  &amp; MARIA SOLEDADE GOMES BORGES</p>	107-117
<p><b>A Teoria dos Modos do Desenho como elemento estruturador de uma prática pedagógica</b>  TERESA MARIA SILVA ANTUNES PAIS</p>	<p><i>The Theory of Drawing Modes as a structuring element of a pedagogical practice</i>  TERESA MARIA SILVA ANTUNES PAIS</p>	118-129
<p><b>A Materialidade da Ausência pelo Azul</b>  BEATRIZ CORREIA BRAVO  &amp; ANA MARTA F. DE ALMEIDA PEREIRA</p>	<p><i>The Materiality of Absence through Blue</i>  BEATRIZ CORREIA BRAVO  &amp; ANA MARTA F. DE ALMEIDA PEREIRA</p>	130-140
<p><b>Os primeiros contatos com arte: recordações dos estudantes de Pedagogia</b>  ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI  &amp; MIRIAN CELESTE F. DIAS MARTINS</p>	<p><i>The first contacts with art: memories of students of Pedagogy</i>  ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI  &amp; MIRIAN CELESTE F. DIAS MARTINS</p>	141-153
<p><b>O Diário de Bordo como elemento diferenciador na aprendizagem por projeto, experimental e artística</b>  CAROLINA R. M. CORREIA BRANCO  &amp; SOFIA MATALONGA BARREIROS JORGE</p>	<p><i>The graphic diary as a differentiating element in a project-based, experimental and artistic learning</i>  CAROLINA R. M. CORREIA BRANCO  &amp; SOFIA MATALONGA BARREIROS JORGE</p>	154-161
<p><b>Coletivo Andorinha: um ano de existência, de resistência, de política, de arte, de educação</b>  SAMARA AZEVEDO DE SOUZA</p>	<p><i>Coletivo Andorinha: a year of existence, of resistance, of politics, of art, of education</i>  SAMARA AZEVEDO DE SOUZA</p>	162-170



<b>A Instalação Museológica Virtual e o seu contributo na construção da identidade do Adolescente</b> RAQUEL SOFIA SANTOS RIBEIRO BRANCO & INÊS MARIA ANDRADE MARQUES	<i>The Virtual Museological Installation and its contribution to the process of building the identity of the Adolescent</i> RAQUEL SOFIA SANTOS RIBEIRO BRANCO & INÊS MARIA ANDRADE MARQUES	171-181
<b>'Árvores da minha vida': uma experiência de Arte-educação que busca desenvolver o olhar para o espaço de vivência do aluno</b> CLÁUDIA MATOS PEREIRA	<i>'Trees of my life': an Art-education experience that seeks to develop the look of the student's living space</i> CLÁUDIA MATOS PEREIRA	182-192
<b>3. Desafios da matéria-prima</b>	<i>3. The challenge of the raw material</i>	194-220
<b>Ética</b>	<i>Ethics</i>	194-195
<b>Instruções aos autores</b>	<i>Instructions to authors</i>	196-199
<b>Manual de estilo</b>	<i>Style guide</i>	200-205
<b>Notas biográficas: conselho editorial / pares académicos</b>	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	206-217
<b>Chamada de trabalhos: VII Congresso Internacional Matéria-Prima</b>	<i>Call for papers: 7th Matéria-Prima International Congress</i>	218-219
<b>Ficha de assinatura</b>	<i>Subscription notice</i>	220



# 1. Editorial

*Editorial*

# Entre agir e pensar, outros campos para a educação

*Between action and thinking:  
other education fields*

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:** A educação artística apresenta-se como um território a recartografar, numa atualização tão rápida quanto aquela que ocorre no campo artístico. As propostas trazidas neste número 11 da revista *matéria-prima* trazem essa diversidade de abordagens, com novidades conceptuais e estabelecem as devidas relações entre educação e cidadania, participação, sustentabilidade, cultura visual, com alguma atenção sobre os debates pós-coloniais e sobre as questões de género.

**Palavras-chave:** Educação artística / Revista *Matéria-Prima* / cidadania / participação / género.

**Abstract:** *Artistic education presents itself as a territory to remap, in an update that is occurring as fast as the ones that occur in the artistic field. The proposals brought in this number 11 of the Matéria-Prima journal bring us a diversity of approaches, with conceptual innovation and establish relationships between education and citizenship, participation, sustainability, visual culture, not forgetting the colonial debates and the gender issues.*

**Keywords:** *Artistic education / Matéria-Prima journal / citizenship / participation / gender.*

## 1. Educação Artística: integrar a inovação

A educação artística está em processo de renovação. A formação de professores é um dos campos em que se pode promover espaço para a interrogação sobre os paradigmas tradicionais e a incorporação de outras explorações, de novos referentes artísticos, de novas inquietações (Schlichta, 2015; 2016). Entre os campos de inovação contam-se questões como as de cidadania e inovação social (Huerta, 2014; 2015), de género (Huerta, 2014b; Dias, 2005; 2006), assim como os debates pós-coloniais (Morris, Mirin & Rizzi, 2000), a que se podem acrescentar as premências ambientais, de inclusão, e de identidade. Também a mediatização imersiva a que as novas gerações se habituam desde muito cedo (Pillar, 2010), modifica a imprimatura da relação com o real em benefício de uma cultura mediatizada desde os primeiros anos de vida, recordando-se o conceito de “infirmiati”, ou a enfermidade digital, proposto no V Congresso Matéria-Prima (Queiroz, 2016). Sobre estes ambientes há propostas que integram uma dimensão crítica, propondo os projetos interventivos sobre o tecido da cultura visual (Hernández, 2005), em que a História da arte é reenquadrada em benefício de uma perspetiva cultural integrada (Dias, 2011), ou se pesquisam os contextos ideológicos em torno da educação artística (Martins, 2011).

Os 16 artigos reunidos neste 11º número da Revista Matéria-Prima trazem a realidade operativa quer na formação de professores e quer na formulação dos discursos pedagógicos, suas justificações e suas propostas alternativas. A inquietação traduz-se na diversidade de referenciais e na proposta de abordagens mais comprometidas nas dimensões formativas e de contorno mais ou menos implicado no contexto vivido.

## 2. Os artigos da revista Matéria-Prima 11

O artigo de Francione Carvalho (Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil) intitulado “Saberes e experiências na (da) cidade: arte, cultura e formação de professores” apresenta a perspetiva da formação de professores no Brasil. A disciplina de *Saberes Escolares em Artes Visuais* da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Juiz de Fora utiliza o espaço urbano como oportunidade para uma exploração A/R/Tográfica (Irwin, 2008; Springgay; Irwin & Kind, 2005) procurando novas conexões curatoriais.

Em “Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad: entrevistas a 14 personas expertas de Portugal” a autora Maria Dolores Soto-González (Valencia, Espanha) entrevista artistas, professores e mediadores portugueses. Concretamente, coordenadoras ou membros dos serviços educativos de museus portugueses (Serralves, Quinta da Cruz, Centro José de Guimarães, Museu Nadir Afonso, Museu Grão Vasco, Bienal de Cerveira, e outros), além de professoras do Ensino Básico, Secundário e Professores universitários, assim como a Presidente

da INSEA e também artistas. Assim surge uma consciência de interligação entre a escola, o museu e a universidade.

Em "Asa de pássaro em coração de gato" de Carla Reis Frazão (Portugal) a autora parte do livro "O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá," de Jorge Amado, para num clube de artes plásticas, junto de alunos do 7º ano suscitar um universo de explorações plásticas e novas emoções e afectos.

Ana Teresa Meneses & Rodrigo Mota (Portugal) no artigo "O corpo do traço/o traço do corpo: o desenho como registo do movimento" abordam, numa turma do 10º ano de Desenho A, uma experiência plástica de envergadura corporal e performática que convoca os corpos para os campos do desenho e da *performance art*.

O texto "O Desenho Anatómico e a Figura Humana" de Artur Ramos (Portugal) aborda o contributo da anatomia artística na formação de professores e na exploração do ensino artístico, numa atualização das abordagens exigentes dos referentes humanizados.

Em "PÁ, Laboratório de Educação pela Arquitetura", Carla Macedo (Portugal), propõe a "educação pela arquitetura" dispondo-se a cativar futuros arquitetos, explorando em contexto escolar a construção de espaços, abrigos, cidades, através de propostas participadas.

Diana Chiodelli & Janaina Schvambach (Chapecó, Santa-Catarina, Brasil) "Corpo e fotografia: experiências de docência em Artes Visuais" apresenta algumas explorações fotográficas por estudantes de uma escola pública, onde a presença humana é explorada.

O artigo "O Desenho Vetorial: Perceção do Espaço e da Perspetiva" de Matilde Fabiana Pinto & Ana Filipa Mendes (Portugal) introduz junto de uma turma de Oficina Gráfica do curso profissional de Design Gráfico a vetorialização de imagens com elementos perspéticos, aprofundando a perceção em profundidade.

Cinayana Correia (Brasil / Portugal) & Maria Soledade Borges (Minas Gerais, Brasil), no artigo "Alfabetização em cores, formas, sons e movimento" apresenta uma atividade do PIBID (CAPES/UNIUBE) que toma como ponto de partida uma obra do escultor Frans Krajcberg, para uma sequência de atividades articulada em diversas frases de expressão e reflexão, onde se inclui uma proposta de valorização ambiental.

Em "A Teoria dos Modos do Desenho como elemento estruturador de uma prática pedagógica" Teresa Pais (Portugal) apresenta a exploração pedagógica da "Teoria dos Modos do Desenho", uma taxonomia expressiva proposta pelo Professor Joaquim Vieira (FBAUP), que a concebeu e aperfeiçoou durante mais de trinta anos.

O artigo "A Materialidade da Ausência pelo Azul" de Beatriz Bravo & Ana Marta Pereira (Portugal) apresenta uma unidade de trabalho explorada no âmbito do Mestrado de Ensino de Artes Visuais usando a técnica fotográfica da "Cianotipia",

no contexto curricular da disciplina de Oficina de Artes do 12.º ano, revistando os métodos históricos de produção fotográfica.

Estela Bonci & Mirian Martins (São Paulo, Brasil) no artigo “Os primeiros contatos com arte: recordações dos estudantes de Pedagogia” abordam a formação de professores convocando experiências pedagógicas imersivas e produzindo documentos de interação vivida e relacionada.

Em “O Diário de Bordo como elemento diferenciador na aprendizagem por projeto, experimental e artística” as autoras Carolina Branco & Sofia Matalonga Jorge (Portugal), apresenta uma exploração, no âmbito da semana do mar, de um diário de bordo gráfico, com alunos do 5º e 6º ano, com o objetivo de produzir ilustrações de um livro.

Samara de Souza (Brasil / Portugal), no artigo “Coletivo Andorinha: um ano de existência, de resistência, de política, de arte, de educação” expande o campo da educação para a área da intervenção cívica e política, reinterpreta os desafios de Paulo Freire (2014) no âmbito do “coletivo andorinha.”

O artigo “A Instalação Museológica Virtual e o seu contributo na construção da identidade do Adolescente” de Raquel Branco & Inês Andrade Marques (Portugal) apresenta o projeto “Instalação Museológica Virtual,” para a disciplina de Desenho Assistido por Computador do curso profissional de Técnico de Design de Interiores/ Exteriores: os projetos de inserção museológica são renderizados pelos alunos em tridimensão.

Cláudia Matos Pereira (Brasil / Portugal), em “‘Árvores da minha vida’: uma experiência de Arte-educação que busca desenvolver o olhar para o espaço de vivência do aluno” aborda uma intervenção junto de turmas de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, em Juiz de Fora (Estado de Minas Gerais, Brasil), em que o tema árvore é escolhido como o elemento de exploração criativa.

### **3. Direção: cidadania, comprometimento, participação**

Entre as materialidades e a discursividade existe uma terra para as operações, um campo de aprendizagem. As dimensões mais reportadas referem a participação, o envolvimento de um corpo alargado e convocado, uma nova atividade motora aliada à cognição e à experiência, mas sobretudo ao relacionamento. A inclusão está aqui a par com a identidade: não é possível trabalhar um tema sem integrar a personalidade, a percepção do género, os discursos pós-coloniais,

As propostas apresentadas devolvem o debate ao terreno, e alargam-no. Provocam as periferias, convocam abordagens diferenciadas sobre o tema da arte e da educação. Em todas elas a proposta de crescimento através da arte, que hoje implica cada vez mais cidadania, crítica, criatividade, interligação, comprometimento, participação.

## Referências

- Dias, Belidson (2005). Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer. *Barbosa, AM Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*, 277-291.
- Dias, Belidson (2006). Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. *Visualidades-Revisouta do Programa de Mestrado em Cultura Visual-Dossiê Cultura Visual*, 4(1), 101-131.
- Dias, Belidson (2011). Devoramento: das Belas Artes a Cultura Visual. *DIAS, Belidson. Ol/Mundo da Educação em Cultura Visual. Brasília/UNB: Programa de Pós-Graduação em artes*, 44-72.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogia do Oprimido*. 57ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hernández, Fernando (2005) “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?” *Educación & Realidade*. ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online) Universidade Federal de Rio Grande do Sul. 30(2):9 - 34 jul/dez 2005
- Huerta, Ricard (2014a) “La Educación Artística como motor de cambio social.” *Cuadernos de Pedagogía*, Sección Tema del Mes. ISSN: 0210-0630. 449, Octubre.
- Huerta, Ricard (2014b) “Construir espais de llibertat. Investigar en educació artística i diversitat sexual”. *Temps d'Educació*, 47, p. 115-130 Universitat de Barcelona.
- Huerta, Ricard (2015) “Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial. Identidades urbanas en Iberoamérica.” *AISTHESIS*. ISSN 0568-3939. N° 58, 197-220. Instituto de Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Irwin, Rita (2008). A/r/ tografia: uma mestiçagem metonímica. *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora SENAC SP, 87-104.
- Martins, Catarina Silva (2011). As narrativas do gênio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX). Tese de doutoramento em Educação, área de especialização em História da Educação, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. URL: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5733/1/ulsd062203\\_td\\_Catarina\\_Martins.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5733/1/ulsd062203_td_Catarina_Martins.pdf)
- Morris, Christine Ballengee; Karai' Mirin & Rizzi, Christina. (2000). “Decolonialization, art education, and one Guarani nation of Brazil.” *Studies in Art Education*, 41(2), 100-113.
- Pillar, Analice Dutra (2010). Contágios entre arte e mídia no ensino da arte. *FACED/UFRGS, Cachoeira, Bahia*.
- Queiroz, João Paulo (2016), “Educação artística e a ‘infirmatiti,’ ou a fraqueza analógica”, *Revista Matéria-Prima*, 4(2):12-17. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, CIEBA.
- Schlichta, Consuelo Alcioni Borba Duarte (2015) “As exigências de formação do professor de artes visuais na contemporaneidade: que novo perfil se (im)põe?” *Actas do 24º Encontro ANPAP, Compartilhamentos na Arte, Redes e Conexões. Simpósio 6 – Formação de professores de Artes Visuais: mediações, tecnologias e políticas*. Santa Maria, RS. pp. 2997-3011. URL: [http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s6/consuelo\\_schlichta.pdf](http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s6/consuelo_schlichta.pdf)
- Schlichta, Consuelo Alcioni Borba Duarte (2016) “A formação como dimensão inseparável da atuação do professor.” In Souza, Maria Irene Pellegrino de Oliveira & Zanetti, Rosângela (Orgs.) *Olhares Sobre a formação de Professores: relatos, reflexões, proposições*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. ISBN - 978-85-7846-396-0 Disponível em URL: [http://www.uel.br/programas/parfor/pdf/olhares\\_formacao\\_professores.pdf#page=20](http://www.uel.br/programas/parfor/pdf/olhares_formacao_professores.pdf#page=20)
- Springgay, Stephanie; Irwin, Rita L., & Kind, Sylvia Wilson (2005). A/r/ tography as living inquiry through art and text. *Qualitative inquiry*, 11(6), 897-912. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Rita\\_Irwin/publication/258181966\\_Artography\\_as\\_Living\\_Inquiry\\_Through\\_Art\\_and\\_Text/links/00b7d5323b351ac803000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rita_Irwin/publication/258181966_Artography_as_Living_Inquiry_Through_Art_and_Text/links/00b7d5323b351ac803000000.pdf)



**2. Artigos originais**  
*Original articles*

# Saberes e experiências na (da) cidade: arte, cultura e formação de professores

*Knowledge and experience in (of) the city: art,  
culture and teacher training*

FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO\*

Artigo submetido a 12 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Rua José Lourenço Kelmer — bairro São Pedro, Juiz de Fora. CEP: 36036-900 MG — Brasil. E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

**Resumo:** O artigo descreve e analisa um percurso pedagógico realizado na disciplina chamada Saberes Escolares em Artes Visuais, oferecida no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFJF, instituição localizada no estado de Minas Gerais, Brasil. A proposta visou despertar as sensibilidades dos futuros professores para os saberes e as experiências que ora são reveladas ou apagadas na cidade, camadas de subjetividades, histórias e afetos que podem ser disparadoras para a criação docente, a fruição estética e poéticas próprias.

**Palavras-chave:** formação de professores / ensino da arte / cidade / saberes e experiência.

**Abstract:** *The article describes and analyzes a pedagogical journey carried out in the class called School Knowledges in Visual Arts, offered to the Visual Arts undergraduate students at the Federal University of Juiz de Fora, located in the state of Minas Gerais, Brazil. The proposal aimed to awaken the sensibilities of future teachers to the knowledges and experiences that are either revealed or erased in the city, layers of subjectivity, stories and affections that can trigger teaching creativity, aesthetic enjoyment and their own poetics.*  
**Keywords:** *teachers' formation / art teaching / city / knowledge and experience.*

## Introdução

É necessário reconhecermos que as cidades exercem funções pedagógicas para além de suas tarefas econômicas, sociais e políticas tradicionais. Nessa perspectiva, elas compõem redes de possibilidades educativas que as recolocam na relação com os outros espaços de educação, tal como a escola e a universidade. O conceito de comunidade de aprendizagem, assim como o de cidade educadora podem ajudar a ampliar nossa compreensão de educação e de formação de professores. Pois reinventam a escola e a cidade e, nelas, a comunidade como lugar de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes reconhecendo a diversidade cultural e artística dos centros urbanos como centrais na mediação cultural e na afirmação da cidadania.

Assim, esta comunicação pretende refletir sobre o potencial educativo das cidades na formação dos professores de Arte e de como esta experiência ampliam os seus conceitos sobre a arte e a cultura. Apoiar-se nos estudos e nas práticas interdisciplinares vivenciadas pelos alunos e alunas matriculados(as) na disciplina de *Saberes Escolares em Artes Visuais* da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Juiz de Fora, localizada no interior do estado de Minas Gerais, Brasil.

A grande maioria dos estudantes que chegam a Licenciatura em Artes Visuais ainda questionam suas escolhas e a decisão de tornar-se professor (a). Portanto, a disciplina de *Saberes Escolares em Artes Visuais* propõe um diálogo com as experiências que cada um traz da escola, da academia, dos primeiros contatos com a arte e os primeiros mediadores deste processo, ao mesmo tempo em que procura despertar um olhar mais amplo das manifestações artísticas, culturais e dos processos educativos em suas diferentes modalidades e espaços.

### 1. Atividade proposta na disciplina Saberes Escolares em Artes Visuais

Essa comunicação é baseada em uma das atividades vivenciadas pelos(as) estudantes matriculados(as) nessa disciplina que teve como objetivo estimular uma leitura crítica da cidade, percebendo-a como disparadora de processos educativos e investigativos em arte e cultura. Outro objetivo desejado foi o de que os futuros professores e professoras percebessem suas próprias produções artísticas/investigações estéticas como estímulos para percursos educativos na escola.

O trabalho foi iniciado com a leitura, o debate e curadoria artística promovida a partir de três textos: 1. *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*, de Rita Irwin; 2. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*, de José Guilherme Cantor Magnani, 3. *Mediação Cultural: Expandindo conceitos entre territórios de Arte&Cultura*, do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas (Mackenzie/SP).

A partir de um pensamento rizomático, o estudo de campo realizado pelos alunos e alunas se moveu em diferentes *territórios da arte & cultura*. A composição desses territórios, como apontam Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012) oferecem diferentes direções para o estudo da arte, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes e articulando diferentes campos. Os territórios explorados a partir da exploração etnográfica da cidade de Juiz de Fora são o da mediação cultural, o patrimônio cultural, a materialidade, o processo de criação, a cultura visual, a interculturalidade, a inclusão, a apreciação estética, a tecnologia e o mundo do trabalho.

A urbanização e o planejamento das cidades, a arte urbana, os diálogos culturais, o patrimônio e a mediação cultural, a invisibilidade das questões étnicas e de gênero, centralizaram tanto o estudo de campo quanto os trabalhos que partiram dele, a criação de percursos pedagógicos, obras artísticas e projetos de intervenções urbanas. As produções realizadas discutem os conflitos e as experiências vivenciadas na cidade e nos ajudam a refletir sobre a utilização do espaço urbano e as formas de potencializar seu uso. Diferentes materialidades e processos de criação que ajudam a perceber como os futuros professores de Artes Visuais se relacionam com o território onde vivem e os possíveis impactos dessa relação em suas investigações artísticas.

A cidade de Juiz de Fora, distante 283 km de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais foi fundada em 1850. Este período corresponde ao final do Ciclo do Ouro e o início da expansão cafeeira movida pelo trabalho escravo de negros e crioulos que naquela época correspondiam a mais de 60% da população local. A cidade nasceu no mesmo ano do fim do tráfico de escravos. A proibição, no entanto, não arrefeceu o comércio humano para o trabalho forçado e Juiz de Fora tornou-se importante entreposto comercial de escravos dada a sua proximidade com a corte imperial instalada na cidade do Rio de Janeiro. Com a derrocada final do comércio escravo em 1888 e a chegada dos imigrantes europeus para o trabalho nas grandes lavouras de café, a cidade viveu o seu auge econômico entre o final do século XIX até 1929 devido a uma rápida industrialização e consolidação de um sistema financeiro-bancário de forte impacto não só na região, mas em todo o estado de Minas Gerais. A grave crise econômica vivenciada em todo o mundo após a queda da Bolsa de Valores de Nova York fez com que a cidade precisasse se reinventar e diversificar sua economia, estratégia que marca Juiz de Fora na contemporaneidade. Com quase 600 mil habitantes a cidade é movida economicamente pela prestação de serviços, tendo nesse contexto a Universidade Federal de Juiz de Fora, fundada em 1960, um importante papel, seguida das atividades industriais e agrícolas.



**Figura 1** · Alunos observam o centro urbano da cidade de Juiz de Fora/MG num estudo de campo noturno. Foto: própria.

**Figura 2** · Aluno realizando registros fotográficos sobre as práticas culturais e sociais de moradores de Juiz de Fora/MG. Foto: própria.



**Figura 3** · Vendedora de artesanato andino na Rua Halfeld, centro de Juiz de Fora/MG. Foto: própria.

**Figura 4** · Alunas observam os refletores subterrâneos colocados para iluminar o antigo Paço Municipal da cidade. Foto: própria.

**Figura 5** · Atlântico (2013), Arjan Martins. Foto: <http://www.premiopipa.com/pag/artistas/arjan-martins/>

Esse pequeno recorte da história de Juiz de Fora é importante para que possamos compreender as questões trazidas pelos estudantes após vivenciarem o percurso pelo centro da cidade e como a urbanização da cidade revela escolhas e apagamentos. Uma cidade é composta por memórias sobrepostas que desvendam relações de força, conflitos e institucionalizações de narrativas. Portanto, o trajeto percorrido pelos alunos e alunas indicam uma construção de memória local que não pode ser encarada como única porque muitas são as experiências e subjetividades não contempladas e reconhecidas.

O trabalho de campo foi iniciado na Praça Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, nome de um importante político nascido em Barbacena, cidade próxima de Juiz de Fora, que atuou em diversos cargos tanto estaduais quanto federais. Na praça há o imponente prédio da antiga fábrica de tecidos Bernardo Mascarenhas e hoje centro cultural. O percurso contemplou ainda a Praça João Penido, nome de um político local do século XIX. Ela é conhecida pela população como Praça da Estação devido a Estada de Ferro Dom Pedro II, construída em 1875. É ali que se inicia a rua mais importante e popular da cidade, a Halfeld, batizada em homenagem ao engenheiro alemão Heinrich Willhelm Ferdinand Halfeld (1797-1873).

A Rua Halfeld possui muitas lojas, bares, um cinema, tornando-se por isso um dos locais mais disputados para os vendedores ambulantes e o comércio de rua. Ela abriga ainda o mais importante teatro da cidade, o Cine-Theatro Central, construído no estilo Art Déco e inaugurado em 1929; o Museu do Crédito Real, de estilo eclético onde também predominam traços Art Déco; o antigo prédio do Paço Municipal, inspirado na arquitetura neoclássica; e o Parque Halfeld, que segue a mesma tendência arquitetônica em seus chafarizes, placas, monumentos e bustos de membros da família Halfeld e de políticos históricos da cidade.

É importante registrar que ao longo do percurso de 3 km as duas referências da presença negra na cidade se dão a partir de duas esculturas em bronze de escravos com ferramentas de trabalho, ambos colocados num nível abaixo de seus “proprietários”. E a total ausência de referências aos grupos indígenas que habitavam a região antes da chegada dos portugueses no Brasil, além do silenciamento a respeito do envolvimento das mulheres na história local.

Apoiando-se em alguns procedimentos da etnografia urbana, os estudantes realizaram observações, registros fotográficos, audiovisuais e sondagens com transeuntes que os ajudaram a perceber a dinâmica espacial e humana do território vivenciado. O percurso foi realizado numa segunda-feira à noite, das 18 às 22 horas, correspondendo ao horário curricular da disciplina de *Saberes Escolares em Artes Visuais*. Três foram as razões para que a atividade de campo fosse

realizada nesse período: o primeiro é que muitos estudantes retornam às suas cidades natais aos finais de semana, principalmente os que vieram de cidades da Zona da Mata, região à qual pertence Juiz de Fora. O segundo é que os estudantes que moram próximos ao campus da UFJF costumam participar aos finais de semana de coletivos diversos, principalmente os ligados às questões de gênero, etnia, educação ambiental e do campo ou organizações políticas mais tradicionais. E o terceiro motivo foi o de valorizar e reconhecer a ocupação de outros espaços para o processo de ensino-aprendizagem (Figura 1 e Figura 2).

Na semana seguinte ao estudo de campo, os alunos e alunas apresentaram em sala de aula um recorte de suas observações, registros e questões para serem problematizadas a partir de suas primeiras reflexões sobre a experiência vivenciada. O formato dessa socialização foi livre, alguns mostraram os resultados com pequenos filmes documentais, videoarte e produções visuais. No entanto, a maioria trouxe uma apresentação em Power Point com fotografias e áudios. Após assistirmos às apresentações dos 48 estudantes, os registros revelaram muitas questões em comum:

- A desvalorização da cidade como lugar de encontro em detrimento da cidade como lugar de passagem, trânsito, fugacidade. A falta de bancos, lugares de acolhimento e socialização faz com que as pessoas não percebam o entorno, nem os outros que ocupam o mesmo espaço.
- A perpetuação de uma memória oficial e institucional que não contempla atores sociais não pertencentes ao poder constituído. O apagamento da memória negra, indígena e a falta de políticas públicas que deem visibilidade a essas populações.
- O distanciamento da memória revelada pelo patrimônio artístico-cultural com o cotidiano das pessoas, o que provoca um não-pertencimento dos moradores com o território onde vivem. As entrevistas com os transeuntes revelaram que as pessoas não sabem quem são os retratados nos monumentos, as personalidades que dão nome as ruas, aos logradouros públicos e suas relações com a história da cidade.
- A constatação que o centro da cidade, por ser local de trânsito e mobilidade para bairros mais distantes, reúne uma diversidade étnica e cultural não contemplada em bairros centrais ou de regiões mais abastadas. Como também vendedores urbanos de origens variadas (Figura 3).
- A cena urbana muda dia e noite e a iluminação artificial noturna é falha, criando situações diferentes de apreciação e percepção do





**Figura 6** · Azulejos de papel (2007-2011), Coletivo Poro. Belo Horizonte.

Fonte: Site Oficial do Coletivo Poro: <http://poro.redezero.org/azulejos/>

**Figura 7** · Da série Sereia (2016), Renata Dorea, Juiz de Fora. Foto:

Facebook da artista: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1392493320814914&set=t.100002508951635&type=3&theater>



**Figura 8** · Origem (2016), videoperformance de Matheus Assunção. Foto: facebook do artista: <https://www.facebook.com/matheus.assuncao.56>

**Figura 9** · Sem título (2016), Nickolas Brandão. Intervenção urbana em Juiz de Fora que também sofreu ação de intervenção de morador anônimo da cidade. Foto: Acervo do artista.

**Figura 10** · Ex Votos (2016), Francisco Brandão. Intervenção urbana em Juiz de Fora. Foto: <http://www.tribunademinas.com.br/intervencao-coloca-20-mil-penas-de-gesso-no-calçada/>

espaço urbano. Ilumina-se o ambiente à noite para alcançar certos objetivos sociais ou econômicos, que incluem segurança, apoio ao desenvolvimento, destaque às áreas históricas ou espaços verdes públicos (Figura 4). Entretanto, a falta de iluminação adequada faz com que parte da cidade se torne território fantasma e povoado por um imaginário violento e agressivo.

- O território da cidade enquanto espaço subjetivo que dialoga com o tempo e o espaço, criando regras invisíveis (porém presentes); ações efêmeras e marcas visuais são realizadas por artistas, ativistas ou anônimos.
- A relação conflituosa entre a paisagem natural e a paisagem urbana.

## 2. Curadorias de imagens: pensando a cidade e processos de criação

Após as apresentações e as discussões levantadas, os alunos foram reunidos em grupos a partir de focos de interesses e instigados a pensar em artistas visuais que os ajudassem a refletir sobre as questões propostas, criadores que trouxessem em suas poéticas possibilidades de ampliação da leitura da cidade, do espaço urbano e da arte. Os focos de interesse e os respectivos artistas visuais escolhidos foram: interculturalidade (Arjan Martins (Figura 5), Zózimo Bulbul, Alexandre Serqueira, Angélica Dass), tecnologias (Sanford Biggers, Eduardo Kac, Laura Ramirez, Francisco Barreto) patrimônio cultural (Coletivo Opavivará, Coletivo Poro (figura 6), Oscar Niemeyer, Dalila Gonçalves) paisagem natural x urbana (Roberta Carvalho, Richard Serra, JR) cultura visual (Arilin Cristiano, Eduardo Srur, Andrea Bandoni) e gênero (Carol Rossetti, Criola, Yasmin Thayná).

Foi sugerido também que pensassem dentro do possível como suas criações pessoais dialogavam com os diversos temas observados no estudo do campo e os artistas escolhidos. Assim, foi feito o convite para que na aula seguinte mostrassem para a turma um pouco de suas produções pessoais. Aqui destaco o trabalho de uma aluna e três alunos: Renata Dorea, Matheus Assunção, Nickolas Garcia e Francisco Brandão. Esses quatro jovens artistas possuem investigações que dialogam com os territórios abordados, possuem um vocabulário expressivo que demonstra continuidade de pesquisa estética, apresentam interessantes soluções formais para suas obras e encontram reconhecimento ora por parte da crítica ora pelos seus próprios pares.

Renata Dorea (Figura 7) é cineasta, grafiteira, ilustradora e artista visual que problematiza os imaginários relacionados à mulher brasileira, principalmente a afrodescendente. Sua série *Sereias* está presente em diversas cidades brasileiras. Matheus Assunção (Figura 8) privilegia as artes híbridas e discute em

videoperformances o binarismo de gênero e a ancestralidade africana. Nickolas Brandão (Figura 9) tem a cidade como suporte privilegiado de suas criações, intervenções urbanas que promovem diálogos entre a tradição e a ruptura na história da arte e a ressignificação do espaço público. Francisco Brandão (Figura 10) cria grandes intervenções artísticas na cidade, dialogando com a memória e a religiosidade local. Sua obra *Ex-Voto*, do latim “voto realizado”, realizada na cidade de Juiz de Fora em 2016 foi composta por 20 mil penas de gesso confeccionadas artesanalmente pelo artista durante mais de um ano e colocados no chão da Rua Halfeld criando um longo e delicado tapete.

### Conclusão

Cada grupo criou um mapa de imagens a partir do que foi levantado ao longo da proposta, tecendo diálogos entre o trabalho de campo, os artistas contemporâneos escolhidos e obras de integrantes do grupo relacionadas as temáticas. O mapa foi o ponto de partida para a criação de possíveis intervenções pedagógicas direcionadas aos alunos do Ensino Médio. Da experiência surgiram propostas de criações de *role-playing games* que problematizam a sustentabilidade das cidades e valorizam o patrimônio cultural; criação de coletivos artísticos femininos e *queer*; oficinas de grafite e stencil graffite; criações visuais a partir da Glich Art; ações e intervenções que objetivam revitalizar os espaços públicos; ensaios fotográficos de personalidades importantes para a cultura popular local entre outras interessantes propostas.

Ampliar o repertório de imagens e de referências dos alunos a partir da arte contemporânea; conhecer melhor a cidade onde vivem e pensá-la como disparadora de processos educativos e artísticos; perceber a pesquisa, o ensino e a produção de arte como uma prática possível a ser vivenciada em suas futuras carreiras docentes foram alguns dos objetivos que acredito terem sido alcançados. Entretanto, a formação de um artista/pesquisador/professor é algo sempre inacabado e que sempre dialogará com a incerteza. Incerteza do acerto, do erro, do término, da continuidade, do que se foi ou do que ficou neles, em mim, em nós, em você que lê agora este texto.

## Referências

- Irwin, Rita (2008) "A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica". *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. Barbosa, Ana Mae & Amaral, Lilian. São Paulo: Editora Senac São Paulo. ISBN: 978-85-7359-762-2
- Magnani, José Guilherme Cantor (2002) "De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. ISSN 1806-9053. Vol. 17 (49): 11-29.
- Martins, Mirian Celeste & Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas (2011) "Mediação Cultural: Expandindo conceitos entre territórios de Arte&Cultura": *XXI CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil – Culturas da pesquisa: arte, educação, tecnologia, 2011, São Luís*. Sem ISBN.
- Martins, Mirian Celeste & Picosque, Gisa (2012) *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios. ISBN 978-85-64586-23-9

# Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Entrevistas a 14 personas expertas de Portugal

*Spaces of inclusion and educational implications between school, museum and university. Interviews with 14 expert people from Portugal*

MARIA DOLORES SOTO-GONZÁLEZ\*

Artículo completo enviado el 14 de mayo de 2017 y aprobado el 29 de mayo de 2017

\*Florida Universitária. Unidad de Educación. Unidad de Educación de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria, del Máster del Profesorado de Educación Secundaria y del Ciclo Técnico Superior de Educación Infantil de Florida Universitária. Calle Rei En Jaime I, 2. C.P: 46470 Catarroja-Valencia- España. E-mail: lsoto@florida-uni.es

**Resumen:** Se presenta la recopilación de las ideas fuerza surgidas de las entrevistas realizadas en Portugal a 14 personas expertas en el ámbito de la universidad, de la escuela y el museo de arte. Dicho estudio se ha realizado en el marco del Instituto de Investigaçao em Arte, Desing e Sociedade de la Faculdade de Belas Artes de la Universidade de Oporto. Se establecen conexiones discursivas, prácticas reflexivas y visuales entre las tres instituciones apoyándose en referentes teóricos, analizando las fortalezas y debilidades de la situación actual.

**Palabras clave:** museo / universidad / escuela / Portugal / entrevistas.

**Abstract:** *The compilation of the force ideas emerged from the interviews conducted in Portugal to 14 experts in the field of the university, the school and the art museum. This study was carried out in the framework of the Institute of Research in Art, Desing and Society of the Faculty of Fine Arts of the University of Porto. Discursive connections, reflexive and visual practices are established between the three institutions, based on theoretical references, analyzing the strengths and weaknesses of the current situation.*

**Keywords:** museum / university / school / Portugal / interviews.

## Introducción

Se trata de un artículo donde se presenta la recopilación de las ideas fuerza surgidas de las entrevistas realizadas en Portugal a 14 personas expertas en el ámbito de la universidad, de la escuela y el museo de arte en el período de Marzo y Abril de 2017. Dicho estudio se ha realizado en el marco del Instituto de Investigação em Arte, Desing e Sociedade de la Faculdade de Belas Artes de la Universidade de Oporto.

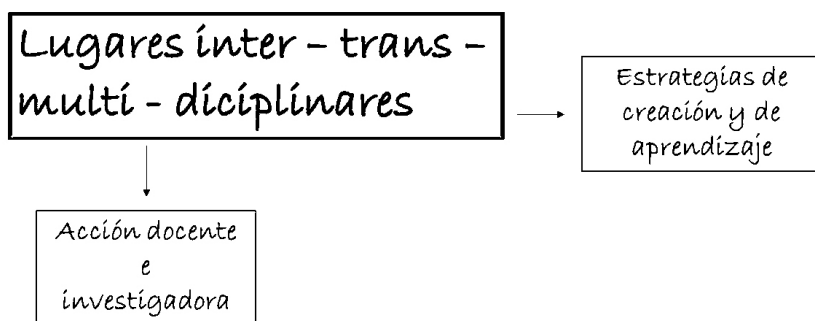
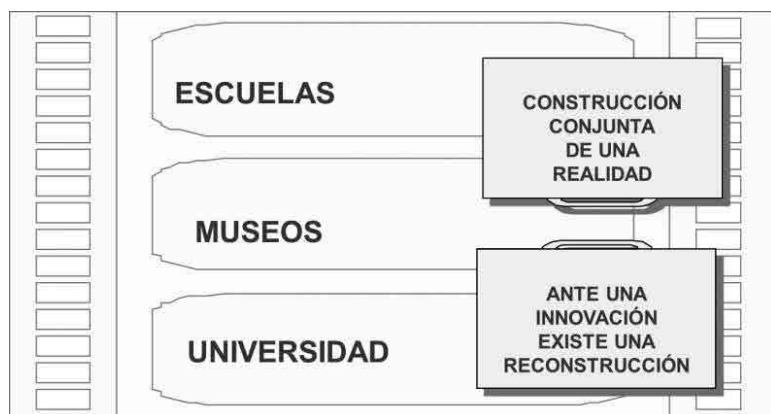
El perfil de las personas entrevistadas es el siguiente: coordinadoras o miembros de los equipos educativos de los museos (Serralves, Quinta da Cruz, Centro Internacional das Artes José de Guimarães, Museo Nadir Afonso, Grao Vasco, Bienal de Cerveira,...), profesoras de Ensino Básico, de Escola Secundaria y Profissionais y profesorado de la Universidad de Oporto, Directoras de Museo o de Museos de un Municipio, President of The International Society For Education Throught Art- (INSEA) y de la APECV — Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual — y artistas.

El objetivo de esta investigación fue analizar el estado de la cuestión de los siguientes apartados mediante la realización de 14 entrevistas a personas expertas en el ámbito de la universidad, la escuela y el museo de Portugal:

- Relación entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos
- Desescolarización del museo. Aprendizaje escolar y estrategias de motivación
- Docentes y museos
- Formación del profesorado
- Educadores y educadoras de museo
- Espacios y dimensiones del museo
- Herramientas de investigación en educación y museos
- Valores y actitudes que fomentan los museos

El estudio trata de establecer conexiones discursivas, prácticas, reflexivas y visuales entre universidad, museo y escuela en Portugal. Los ámbitos de reflexión e investigación se apoyan en referentes teóricos, analizando las fortalezas y debilidades de la situación actual. También se estudian las relaciones entre escuela, museo y universidad aportando las ideas fuerza después de la realización de las entrevistas a profesionales expertos.

Las tres miradas de la universidad, del museo y de la escuela, ayudan a la construcción conjunta de una realidad y resaltan que ante una innovación existe siempre una reconstrucción (Figura 1).



**Figura 1** · Esquema relacional. Fuente: propia.

**Figura 2** · Esquema lugares inter — trans — multi-disciplinares.  
Fuente: propia.



Reconstruir espacios habitables entre las tres instituciones es el reto, lugares que se encuentran entre, en lo inter, lo trans y lo multi disciplinar, lugares donde pueden surgir con estrategias de creación y de aprendizaje, donde la acción docente e investigadora es fundamental (Suárez, 1990). Morin plantea que el conocimiento y la ciencia, desde el siglo XVII han mantenido al mismo tiempo elementos disciplinares y transdisciplinares, en cuanto unidad de método, postulados como la objetividad, eliminación del problema del sujeto, el uso de las matemáticas como lenguaje y modo de explicación común, la búsqueda de formalización, etc. La inter y la transdisciplinariedad son otra cosa y producen nuevo conocimiento, por lo menos conocimiento integrado, más propicio para la solución de problemas globales y complejos. Trans-disciplinariedad alude a un conocimiento y unos principios que están más allá de toda disciplina única y por lo tanto, aquello que las atraviesa a todas, por lo tanto es metadisciplinar. Ello quiere decir que un sistema-objeto puede ser abordado y descrito por varias disciplinas que se intersectan unas a otras con sus saberes, teorías, discursos y explicaciones. Esto sería de mayor comprensión con la aplicación de la categoría de interpenetración, radicalizada por Luhmann, quien explica que un sistema en interpenetración es un sistema compuesto por partes de otros sistemas que influyen sobre el sistema desde dentro y afuera.

Lugares de observación del territorio, laboratorios de aprendizaje y desarrollo de proyectos donde el cambio no está determinado, el objetivo no es predecible y el esfuerzo puede originar nuevos conocimientos o nuevos lenguajes (Figura 2).

Estos espacios intermedios entre las tres instituciones se pueden encontrar viviendo el proceso, dialogando entre los diferentes tiempos, espacios y con los diferentes profesionales.

Esto es posible mediante la reconstrucción de un discurso desde el conocimiento, con el interés por un saber compartido, un saber que fluye en lo interdisciplinar e interinstitucional y que se construye con el reconocimiento y la participación de todas las personas implicadas. Dando oportunidad para pensar, oportunidad de pensarnos y analizar los mapas de vida y trayectoria de las instituciones.

Es importante entender como fin el poder contribuir a una visión artística de la educación y de la vida. Para ello, es clave utilizar la creatividad como herramienta de transformación. Poder buscar la topografía crítica desde el hacer docente y sus lugares.

Es necesario que esta triada tenga una relación basada en la pedagogía colectiva, rizomática y expandida. Pensar en ñas situaciones de enseñar/aprender como una forma de arte colaborativa. Donde es importante generar la creación

de situaciones como contexto creativo y también asumir un compromiso social compartiendo las experiencias.

Al explorar las posibilidades educativas de museo, universidad y escuela, se entrecruzan distintos ámbitos de formación. En esta investigación se exploran las historias compartidas de nuestros profesionales expertos mediante las entrevistas realizadas y se visibilizan los diferentes mapas sensibles tejidos y encontrados. El resultado es un proceso de aprendizaje y de investigación fruto de un viaje con las diferentes personas, con narrativas y tránsitos de vida.

### Desarrollo

La entrevista cualitativa nos ha permitido la compilación de la información precisa ya que la persona que comunica coopera oralmente con la investigadora en aquello que concierne a nuestro tema concreto, como dicen Fontana & Frey (2005). Para Denzin & Lincoln la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin & Lincoln, 2005: 643).

Nos atrevemos a indicar que la entrevista dentro de la investigación cualitativa es más íntima, y flexible, según Creswell citado por Hernández & Baptista (2005). Las entrevistas cualitativas son abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal modo que los participantes puedan opinar sobre sus experiencias. En relación con esto, Alonso (2007) señala que:

*(...) la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación”* (Alonso, 2007: 228).

De tal modo que la entrevista cualitativa, tal como nos la planteamos y menciona Fernández (s. f.).

*(...) es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados.*

La entrevista tal como se ha planteado, establece un fluir original, sincero y profundo de las experiencias y evocaciones de las personas a través de la presencia y persuasión de la investigadora, quien consigue, por medio de la descripción, absorber todo el patrimonio de sus diversos significados.

En los siguientes puntos se relata y triangula la información obtenida de cada uno/a de los y las entrevistadas, desarrollando una exposición por preguntas planteadas. Al final de cada apartado, la investigadora, tras la aportación de las personas expertas y tras una lectura detenida y cuidadosa de las transcripciones, se plantea una relación de ideas fuerza aportadas entre todas las personas participantes que nos ayudan a centrar los nuevos enfoques en estas interrogaciones que plantea esta investigación.

### **1.1 Ideas fuerza de los espacios de inclusión e implicaciones educativas entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos**

En este apartado se recopilan las ideas fuerza que surgen de las entrevistas a personas expertas de la relación entre museo, escuela y universidad buscando los espacios de inclusión y las implicaciones educativas. Las necesidades y vínculos que surgen los mostramos en seguida.

Necesidades y vínculos entre museo, escuela y universidad:

- Construcción de relatos convergentes
- Romper con las herencias institucionales
- Realización de proyectos comunes híbridos y horizontales
- Creación de diálogos
- Desarrollo de propuestas educativas
- Simplificar los protocolos institucionales
- Desarrollar de propuestas sostenibles
- Implicar en procesos creativos
- Trabajar multidisciplinariamente e híbridamente y sumar en equipo
- Crear tejidos y nudos de relación
- Reforzar la vocación pública y de formación ciudadana
- Diversificar estrategias

Aprendizaje escolar y estrategias de motivación en el museo:

- Flexibilidad en las metodologías y los contenidos
- Encuentros, charlas y proyectos con el profesorado
- Dialogar, compartir y participar, clave de cambio
- Autoevaluación y reflexión
- Alentar la creatividad y el pensamiento crítico
- Facilitar la participación
- Salir del museo
- El arte como experiencia

- Posibilidades narrativas del arte contemporáneo
- Espacio del museo como lugar de relación
- Expansión del currículum
- Complicidad con el entorno. Exploración de contextos.

#### Docentes y museos:

- El arte como herramienta fundamental en educación.
- Educación a través del arte
- El profesorado como buscador de ideas y de recursos en el museo
- Los museos como espacios de experiencia única
- El museo como generador de crisis docentes
- Diseño del rol del profesorado en el museo
- Romper con los prejuicios y las tipificaciones
- Generar vínculos y redes
- Motivación y participación por parte del profesorado
- Romper con las programaciones cerradas y repetitivas
- Negociación y mediación, espacios de comunicación
- Potenciar la formación en educación a través del arte en el profesorado
- Prácticas del profesorado en los museos

#### Formación del profesorado:

- Formación en gestión de contextos
- Realización de prácticas en el período de formación
- Formación en arte contemporáneo
- Investigación acción en las aulas
- Construir desde lo que apasiona y emociona, generación de proyectos
- Búsqueda de los talentos individuales
- Generación de espacios de aprendizaje diferentes
- Pedagogía rizomática y colectiva
- Empoderamiento
- Trabajar desde la visualidad contemporánea
- Deconstrucción del rol tradicional
- Renovar la idea de creatividad

#### Educadores y educadoras de museo:

- Saber escuchar y saber preguntar. Establecer diálogos
- Formación en dinámicas de grupo y gestión

- Uso de la pedagogía en el museo
- Presencia de asignaturas en el ámbito universitario
- Promover la vertiente patrimonial y educativa
- Creación de Postgrados
- Orientación a los centros educativos
- Conectar la formación de titulados con las salidas profesionales
- Capacidad de adaptación a las necesidades de sus visitantes
- Generación de narraciones contemporáneas
- Flexibilidad y disposición a la colaboración
- Reconocimiento laboral

#### Espacios y dimensiones del museo:

- Búsqueda de espacios de transición, espacios intermedios
- Espacios que generen relaciones
- Espacios para experiencias colectivas, comunitarias y participativas
- Pensar en el cuerpo
- Adecuación de los espacios a las necesidades
- Replantearse los recorridos
- Búsqueda de recursos externos
- Establecer dialécticas de los espacios con sus lugares
- La ciudad como espacio del museo
- Compartir espacios con otras instituciones
- Diseño de los espacios desde una perspectiva educativa
- Repensar y crear nuevos espacios físicos

#### Herramientas de investigación en educación y museos:

- Patrones avalados por la comunidad científica internacional
- Conocer las investigaciones internacionales
- Paradigma de investigación-acción para mejorar los contextos
- Utilizar nexos institucionales
- Potenciar las herramientas tecnológicas
- Potenciar el trabajo en equipo y colaborativo
- Utilización de contrastes
- Grupos de investigación multi e interdisciplinares
- Romper las estructuras rígidas
- Buscar nudos de relación
- Utilizar metodologías emergentes
- Las artes como metodología

Valores y actitudes que se fomentan en los museos:

- Experiencias transformadoras
- Pertenencia y apreciación de la propia cultura
- Alteridad en un mundo global
- Diversidad como potencia creativa
- Hibridación de culturas y aprendizajes
- Estimulación de choques cognitivos
- Interacción entre personas
- Educación en valores ciudadanos
- Generación de opiniones propias
- Acceso a la información, reflexión y análisis
- Fomento del espíritu crítico
- Respeto a la diversidad

### Conclusiones

El Rizoma entre escuela, museo y universidad se convierte en una máquina de pensamiento colectivo, generando debates y conexiones continuas, con la participación de múltiples voces y disciplinas. Rizoma como "idea, plataforma de encuentro libre y abierto para disfrutar cultivando el pensamiento vivo y crítico. Para inventar la realidad desde lo que somos".

El reto creativo para vincular la escuela, el museo y la universidad es favorecer proyectos interinstitucionales y equipos profesionales con perfiles diversificados. Para ello es necesario un cruce entre prácticas y teorías. Es necesario además promover nuevas prácticas escolares, museísticas y universitarias que logren rastros y además promuevan huellas.

Es imprescindible un compromiso profesional y personal para dar respuesta a las necesidades sociales y culturales de nuestra época. Así como la participación en la producción colectiva y la interacción entre personas durante el proceso de aprendizaje. Todo cambio también necesita la creación de roles profesionales diferentes, así como, la creación de grupos de trabajo interdisciplinares e interinstitucionales.

Promover la educación a través del arte, la formación interdisciplinar y el desarrollo de la capacidad humanista son unas de las estrategias que se proponen por parte de los profesionales expertos entrevistados. También plantean utilizar un paradigma educativo con un enfoque más amplio, realizando renuncias a favor de lo diverso, lo interdisciplinar y lo diferente. Es decir, abrir la puerta a la creatividad y promover estructuras de prosperidad. Ramón Gallegos Nava (2005) argumenta que los sistemas educativos deben evolucionar en fun-

ción de la preparación integral del ser humano permitiendo una conciencia de interdependencia y cooperación armoniosa para facilitar el avance hacia una sociedad sustentable con un nuevo paradigma educativo holista; caracterizado por cambios desde la fragmentación a la integridad, desde la uniformidad a la diversidad, de lo simple a lo complejo, de lo unidimensional a lo multidimensional. Todo lo expuesto es necesario para generar nuevas culturas en las tres instituciones: escuela, museo y universidad.

### Referencias

- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M. Gutiérrez (Coord.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales (pp. 225-240). España: Editorial Síntesis.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005) Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage
- Fontana, A. & Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & Y. S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). London, UK: Sage.
- Gallegos Nava, R. (2005) Declaración Mundial por la Educación Holista para el siglo XXI. Guadalajara. [www.ramongallegos.com](http://www.ramongallegos.com)
- Hernández, Fernández y Baptista (2005) Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Luhmann, N. (1988) *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.* Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1997) Sobre la interdisciplinariedad. Texto multicopiado distribuido en el Seminario sobre la Complejidad. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Soto-González, M. D. (2015) Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción. *Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València.* Valencia.
- Suárez, D. H. (2009) Narrativas, autobiografías y educación. Una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v.23, n.61, p.11-22, 2011.

# Asa de pássaro em coração de gato

*Bird's wing on cat's heart*

CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO\*

Artigo completo submetido a 13 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio de 2017.

\*Agrupamento de Escolas Gil Paes, Escola Básica Manuel de Figueiredo. Rua 25 de Abril 2350-786 Torres Novas, Portugal. E-mail: frazaocarlareis@sapo.pt

**Resumo:** Apresenta-se um projeto de ilustração de uma narrativa desenvolvido com alunos do 7.º ano. Com a atividade dinamizaram-se diálogos sobre relações entre pares, aceitação e respeito pelo outro, observaram-se obras de arte, fomentou-se trabalho de grupo, relacionaram-se conteúdos, promoveram-se ações de exploração de materiais de representação visual e de prática expressiva e criativa.

**Palavras-chave:** Arte / atitudes / atividade exploratória / narrativa visual.

**Abstract:** *A narrative illustration project developed with 7th grade students is presented. With this activity we built dialogues about relationships between peers, acceptance and respect for the other, works of art were studied, group work was encouraged, contents were related, actions were promoted to explore materials of visual representation and expressive and creative practice.*

**Keywords:** *Art / attitudes / exploratory activity / visual narrative.*



## Introdução

(...) o amor está no coração das criaturas, adormecido, e um dia qualquer ele desperta (...) desperta de seu sono à inesperada visão de um outro ser.  
Jorge Amado (2003:61-2)

A chegada da Primavera anuncia o renascer da Natureza. É um novo ciclo de vida com possibilidades infinitas que a todos presenteia com esperança, felicidade e oportunidades de futuro. O amanhã é desconhecido, misterioso e surpreende-nos com encontros inesperados que cruzam o nosso caminho e nos fazem pensar sobre quem somos, o que queremos e para onde vamos.

A narrativa *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, aproxima um gato e uma andorinha que descobrem o afeto e o estremecer do coração, a liberdade de um bater de asas e a ausência de medo superada por um bem-querer sem fronteiras.

O enredo deste conto expõe uma comunidade inquieta que afasta e observa com desconfiança aqueles que são diferentes e que não seguem as regras estabelecidas, colocando obstáculos a uma coexistência harmoniosa.

As questões suscitadas pelos sentimentos expressos no texto serviram de base ao desenvolvimento de um projeto pedagógico que possibilitou dinamizar diálogos em que se refletiu sobre temas relacionados com interação social, caráter, atitudes, a necessidade de conhecer, respeitar e aceitar o outro.

A proposta pedagógica, desenvolvida com alunos do 7.º ano de escolaridade, no Clube de Expressão Plástica, teve como objetivo principal realizar um livro em *leporello* com a ilustração da narrativa escolhida. A consecução deste intuito resultou de um processo de trabalho que proporcionou a observação de representações de obras de artistas que desenvolveram registos visuais tendo por base a palavra escrita, e a experimentação / exploração de materiais e técnicas de criação visual.

### **1. O projeto — Contar uma história: compor com traços e cores para partilhar emoções e ideias**

#### **1.1 A hora de almoço — “podemos fazer coisas?”**

A organização de um Clube de Expressão Plástica foi motivada por um comentário de alguns alunos que, após um reencontro no espaço escolar, indagaram: “e este ano, podemos fazer coisas?” Perante o interesse manifestado, e apesar de algumas condicionantes relacionadas com incompatibilidades de horários e inexistência de salas de aula disponíveis, foi acordado que uma parte da hora de

almoço (um tempo semanal) seria destinada ao desenvolvimento de um projeto de criação visual.

A vontade de “fazer coisas” despoletou a questão “Fazer o quê?” Entre as sugestões apresentadas surgiu o texto de Jorge Amado *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, uma obra que um dos alunos estava a ler para apresentar ao seu grupo/turma na disciplina de Português.

### 1.2 O projeto: etapas e sequência de ações

A concretização do projeto requereu a delimitação de um plano de trabalho com uma sequência de ações que contemplou quatro fases fundamentais: a) análise do texto, b) observação de obras de alguns artistas, c) estudo dos personagens e realização de atividades de caráter prático com ênfase na experimentação de materiais de registo e na exploração de técnicas de criação visual, d) seleção de técnicas a adotar e elaboração do livro com a ilustração da narrativa.

Na etapa dedicada ao estudo do texto foi efetuado um guião com frases chave que identificavam o assunto, os intervenientes e os protagonistas, o contexto em que decorre a ação, os acontecimentos ou os factos mais importantes a destacar e a sequência dos mesmos. Esta fase revelou-se propícia à promoção de situações de diálogo, nas quais se estabeleceu um paralelismo com acontecimentos da atualidade que envolvem as comunidades e o ser humano. Ainda que de um modo informal, refletiu-se sobre o significado das palavras cidadania e liberdade, e quais as atitudes e responsabilidades inerentes às mesmas. Durante os diálogos debateram-se, ainda, assuntos relacionados com a interação entre pares no espaço escolar, a importância e a influência do grupo de amigos ou do “líder do grupo”, o estigma e a inclusão de alguém desconhecido.

As sessões de atividade prática foram antecedidas pela visualização de alguns exemplos de obras de artistas, nomeadamente de Vieira da Silva, Sarah Afonso, Júlio Pomar e Paula Rego, que criaram registos visuais tendo por base obras literárias. O contacto com as representações foi importante para os alunos enriquecerem as suas referências visuais, associarem novas significações às imagens, observarem o modo como esses autores exploraram materiais para desenvolver um código visual único e para comunicar ou para compor uma mensagem.

As ações dedicadas à experimentação de materiais de criação plástica e ao desenvolvimento de registos visuais [fase c)] assumiram destaque no projeto pedagógico. No início desta etapa os alunos efetuaram estudos dos protagonistas da narrativa e tiveram oportunidade de explorar e conhecer algumas possibilidades expressivas de materiais de uso corrente, nomeadamente a esferográfica, lápis de cera e guache (Figura 1 e Figura 2).



**Figura 1** · Alunos a efetuar o estudo dos protagonistas da narrativa. Desenho a esferográfica e técnica mista — desenho a esferográfica sobre mancha de guache, (2016). Fonte: própria.

**Figura 2** · Alunos a efetuar o estudo dos protagonistas da narrativa. Desenho a esferográfica e técnica mista — desenho a esferográfica sobre mancha de guache, (2016). Fonte: própria.



**Figura 3** - Trabalho de grupo. Alunos a efetuar o "cenário" para diferentes trechos da narrativa. Recorte e colagem de imagens sobre folha preparada com tinta (2016). Fonte: própria.

**Figura 4** - Trabalho de grupo. Alunos a efetuar o "cenário" para diferentes trechos da narrativa. Recorte e colagem de imagens sobre folha preparada com tinta (2016). Fonte: própria.

Numa fase posterior [fase d)] em que se pretendia preparar e/ou realizar os “fundos” que serviriam de cenário a diferentes segmentos da narrativa, foram incrementadas atividades de grupo. A estratégia envolveu os alunos em situações de trabalho cooperativo, promoveu o diálogo e incentivou a participação de todos na apresentação de sugestões e na tomada de decisões. Na realização das representações, que pretendiam recriar a ambiência do jardim, exploraram-se técnicas mistas e abordaram-se noções relativas a campo visual, equilíbrio e organização dos elementos no espaço. As composições foram realizadas através do recorte e colagem de imagens, aplicadas sobre folha tingida com guache (Figura 3 e Figura 4).

O processo de trabalho em grupo foi também aplicado durante o período dedicado à ilustração dos momentos mais significativos do conto. Nesta etapa, que exigiu responsabilidade na concretização de tarefas para se alcançar um objetivo comum, os discentes planejaram a sequência das ações necessárias à realização do livro e determinaram quais as funções de cada elemento. Na divisão de papéis os alunos implementaram um “sistema de trabalho” em que um elemento do grupo seria responsável pela organização e disposição das cenas por página, um aluno ficaria com a missão de efetuar a representação do gato através da linha de contorno, outro aluno efetuariá o desenho da andorinha e, sempre que possível, todos colaborariam na elaboração de elementos necessários à caracterização dos personagens e do meio envolvente (Figura 5 e Figura 6).

Na realização das ilustrações finais foi dada continuidade à exploração de técnicas mistas. As mensagens visuais foram compostas através da sobreposição de materiais de registro e da aplicação de diferentes processos de representação, por exemplo: desenho com esferográfica, pincel, grafite e pastel seco, pintura com guache (Figura 7) e tinta da china (Figura 8) sobre colagem e folha preparada.

No decorrer das sessões observou-se, de um modo gradual, que os alunos ficaram mais envolvidos na atividade, em especial quando perceberam a evolução da mensagem visual. Estes mostravam-se ansiosos para dar continuidade às diferentes cenas da narrativa, para concluir as ilustrações (Figura 9 e Figura 10) e o projeto — elaborar o livro.

### **1.3 O projeto: resultados, saberes transversais e aprendizagem em contexto não formal**

A atividade pedagógica foi delineada com intuito de efetuar a ilustração de uma narrativa. Alcançar o propósito inicial e analisar o resultado final é importante, no entanto é essencial valorizar o próprio processo e as intenções inerentes ao desenvolvimento da ação educativa. Os objetivos da ação foram direcionados



**Figura 5** - Trabalho de grupo. Os alunos dividem tarefas e têm diferentes responsabilidades: representação e caracterização dos personagens, composição dos "cenários", recorte/colagem, desenho, pintura (2016). Fonte: própria.

**Figura 6** - Trabalho de grupo. Os alunos dividem tarefas e têm diferentes responsabilidades: representação e caracterização dos personagens, composição dos "cenários", recorte/colagem, desenho, pintura (2016). Fonte: própria.

**Figura 7** - Ilustração de uma cena da narrativa. Aluno a explorar técnica mista. Representação de silhueta com pincel e guache, sobre colagem e folha preparada (2016). Fonte: Própria.



**Figura 8** · Ilustração de uma cena da narrativa. Aluno a explorar técnica mista. Desenho a pincel com tinta da china sobre colagem aplicada sobre folha preparada (2016). Fonte: Própria.

**Figura 9** · Trabalho de grupo. Alunos a desenvolver ilustrações de diferentes trechos da narrativa (2016). Fonte: Própria.



**Figura 10** · Exemplo de ilustração final de uma cena da narrativa. Trabalho de alunos do 7.º ano. Técnica mista (2016). Fonte: Própria.

para o incremento de práticas de ensino/aprendizagem que proporcionassem contacto com a obra de arte, manusear diferentes meios de registo visual, promover a criatividade e incentivar a expressão de ideias. A ênfase da dinâmica visou o envolvimento do aluno em atividades exploratórias de prática artística. Este processo de exploração construtiva assume um valor intrínseco pois o indivíduo adquire conhecimentos pela sua própria ação (UNESCO, 2006:11). O que o indivíduo aprende, e o modo como aprende, proporciona o desenvolvimento e a aquisição de recursos (um repertório individual) que permitem efetuar novas aprendizagens, e auxiliam a abordar, com mais sucesso, problemas novos e mais complexos (Eisner, 2004:25).

No projeto, apesar de ter prevalecido a abordagem de conhecimentos do âmbito da comunicação visual, as ações implementadas envolveram a interiorização de saberes interdisciplinares. Na atividade foram focados conteúdos relacionados com: fruição, interpretação e compreensão de um texto; planificação de texto; capacidade de realizar inferências; explicitação e resumo de ideias, identificação do tema, da informação essencial e acessória; apresentação de sugestões, etc. Estes saberes, ainda que tratados de um modo não formal encontram-se apontados nos Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho das Metas Curriculares da disciplina de Português do 7.º ano (Ministério da Educação, 2015: 27-9; 53-4).



## Conclusão

O projeto “Asa de pássaro em coração de gato” tem como cenário o afeto, o carinho e a felicidade, a solidão, a exclusão e a tristeza vividas por um gato e uma andorinha que experienciam um amor improvável. O desassossego causado por esta proximidade é observado por uma comunidade intolerante, incapaz de aceitar a diversidade e cujos juízos de valor reprimem a comunicação e a integração.

As emoções expostas por estes personagens serviram de base ao desenvolvimento de uma prática pedagógica, na qual foi possível efetuar a contextualização da aquisição de saberes do domínio curricular e refletir sobre problemáticas das sociedades contemporâneas.

As migrações, a multiculturalidade, a instabilidade, as interrogações geradas pelas alterações da sociedade atual colocam inúmeros desafios às comunidades do século XXI que se confrontam com incertezas sobre o desconhecido. Estas necessitam de desenvolver estratégias educativas e culturais que auxiliem a promover sociedades sem conflito e a integrar de modo positivo aqueles que procuram segurança, liberdade e paz (UNESCO, 2006:19).

Perante estas questões a educação e as práticas pedagógicas assumem um papel fundamental para promover capacidades de debate, reflexão crítica, aceitação e trabalho em equipa. A natureza multidimensional da arte e as práticas artísticas revelam-se essenciais para o desenvolvimento de capacidades de análise, expressão/comunicação de ideias e de sentimentos, para a procura de soluções diferenciadas que auxiliem à integração da diferença e à ampliação de recursos e de experiências.

Eisner (2004:19; 27-8) aponta que o trabalho em artes não é só uma maneira de criar atuações e produtos. Com a arte amplia-se a nossa consciência sobre o meio e o mundo, dá-se forma às atitudes, satisfaz-se a busca de significado, estabelece-se contacto com os outros, partilha-se uma cultura que pode crescer e integrar as pessoas da comunidade. A arte auxilia a desenvolver predisposições para tolerar a ambiguidade, explorar o incerto, aplicar juízos livres de regras, observar o interior e dar atenção ao que sentimos.

## Referências

- Amado, Jorge (2003) *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, uma história de amor*. Porto: Publicações Dom Quixote, (6ª edição). ISBN: 972-20-2024-2.
- Eisner, Elliot W. (2004) *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós, Arte y Educación. ISBN: 84-493-1519-0.
- Ministério da Educação (2015) *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Portugal: Ministério da Educação.
- UNESCO (2006) *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

# O corpo do traço/o traço do corpo: o desenho como registo do movimento

*The body of trace/traces of the body: drawing the movement*

ANA TERESA DE ALMEIDA DO ESPÍRITO SANTO MENESES\*  
& RODRIGO PAIVA RODRIGUES BÁRTOLO MOTA\*\*

Artigo submetido a 24 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA). LargodaAcademiaNacionaldeBelas-Artes, 1249-058Lisboa, Portugal. E-mail: anamenezesartelie@gmail.com

\*\*Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) CICANT Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa, Portugal. E-mail: rodrigomota@yahoo.com

**Resumo:** Este artigo apresenta uma unidade de trabalho desenvolvida com uma turma do 10º ano de Desenho A. Trata-se de uma proposta experimental, que cruza os campos do desenho e da performance art, fundada numa perspetiva antropológica da natureza do traço como gesto primordial e simbólico, e com base numa visão inclusiva do desenho como espaço de liberdade e de possibilidades.

**Palavras-chave:** desenho / desenho gestual / desenho inclusivo / experimentação / performance art.

**Abstract:** *This article presents a work unity developed with a 10th grade school class in the discipline of Drawing A. It's an experimental proposal that crosses the area of drawing and performance art, based on an anthropological perspective of the traces' nature as a primordial and symbolic gesture, and based in an inclusive vision of drawing as a space of freedom and possibilities.*

**Keywords:** *drawing / action drawing / inclusive drawing / experimentation / performance art.*

## Introdução

*Desenhar nasce dessa vontade, da noção de que há zonas da existência que não se oferecem à nossa compreensão sem um esforço que vença a inércia e que provoque o gesto e a marca. (Rego, 2015: 17)*

*A criança de três ou quatro anos não reconhece como seu o desenho executado alguns minutos antes; ela retira-se da obra depois de a ter produzido e concentra todas as suas energias no gesto do momento. (Meriedieu, 1974: 21)*

*Este gesto humano não é metafórico. O gesto é a energia viva que propulsa esta unidade global que é o Antropos: vita in gestu. (Jousse, 1969: 53)*

O desenvolvimento da unidade de trabalho *O corpo do traço/o traço do corpo* surge por reconhecermos a importância da experimentação e os seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos na disciplina. Encarando o desenho como um espaço privilegiado de experimentação, a proposta aqui apresentada pretende proporcionar ao aluno uma oportunidade de atingir por momentos um estado psíquico que lhe permita fluir (Csikszentmihalyi, 1990) e recuperar o “gesto primordial” (Rego, 2015) de desenhar, riscando pelo simples prazer de riscar, utilizando a música como facilitador e o corpo como meio potenciador da expressão. Os exercícios propõem uma exploração do corpo e dos seus movimentos, as suas amplitudes, a sua bilateralidade, os seus limites. O que fica no papel são grafias de movimentos, reações do corpo aos estímulos musicais.

Esta é uma experiência pedagógica que privilegia a dimensão psico-motora do desenho, visto como pensamento em ação, cujo resultado será o testemunho gráfico da tensão entre a liberdade do gesto, os limites do corpo e a expressão de forças inconscientes. É uma proposta de total liberdade, onde o gesto é criador de formas novas e onde não existe uma forma certa ou errada: o que vier a ser desenhado depende apenas das amplitudes biológicas do corpo e do estado psíquico do aluno durante o processo.

### 1. O traço e o corpo: reflexões e práticas

Desde sempre o homem teve necessidade de riscar. A pulsão de deixar uma marca precede mesmo a intenção de comunicar, como pode ser observado nos primeiros rabiscos infantis, onde o mais importante é o prazer do gesto, o traço, o processo de fazer. Nesse momento, a criança projeta-se na obra de tal forma que se torna uma com o que faz. “A observação de uma criança pequena a desenhar mostra bem que todo o corpo funciona e que a criança *tem prazer nesse gesticular.*” (Meriedieu, 1974: 21)

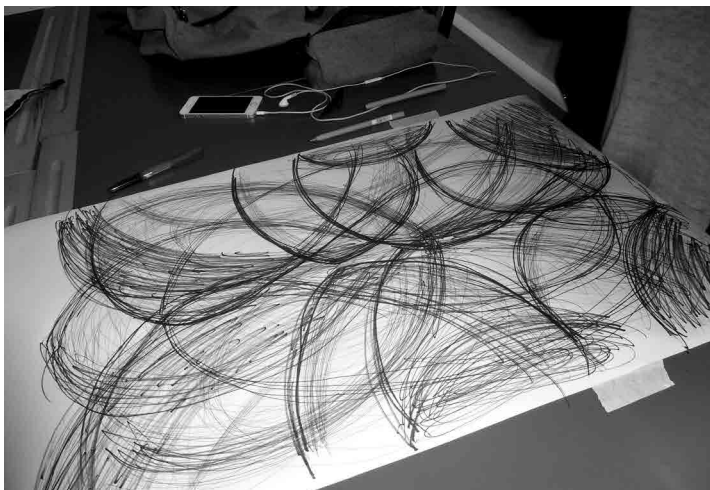
É do reconhecimento da existência deste “gesto primordial” (Rego, 2015) que nasce esta proposta de trabalho. Nas primeiras representações pré-históricas — meros sinais rítmicos abstratos —, nos desenhos infantis, nos desenhos compulsivos dos artistas esquizofrênicos, nos *tags* contemporâneos que invadem o espaço urbano (onde o desenho, gestual, se sobrepõe à legibilidade do texto), encontramos testemunhos desse impulso riscador, que traduz uma tensão psicológica: energia criadora em potência.

Este gesto de “natureza fundamentalmente antropológica” (Malysse, [sd]: 7) foi redescoberto e colocado em evidência pela arte do século XX a partir dos anos 40. Se a materialidade e gestualidade do expressionismo abstrato e do informalismo *já* revelam muito do processo da obra, a *action painting* procura demonstrar o gesto da criação, muitas vezes dado a ver ao público através da performance (Fluxus, Gutai).

A ideia de desenho performativo cruza os campos do desenho e da *performance art*: quando o movimento do corpo se transforma em desenho; quando o ato de desenhar se transforma em ato performativo.

Este é um processo criativo que encontramos em trabalhos de artistas da dança e das artes visuais, que evidenciam o caráter de ação do desenho: o traço é a marca da passagem do corpo nas obras de Richard Long *A Line Made by Walking* (1967) e de Paul McCarthy, *Face Painting — Floor, White Line* (1972); em obras de marcado caráter feminista Carolee Schneemann utiliza o corpo suspenso como máquina propulsora do registro gráfico em *Up to and including her limits* (1973-1976), e Janine Antoni pinta o chão usando o seu cabelo como um pincel em *Loving Care* (1993); na coreografia *Violin Phase* (1981) de Anne Teresa De Keersmaeker, a bailarina move-se num chão de areia, criando um desenho com os seus passos, enquanto Trisha Brown cria um registro gráfico do movimento improvisado sobre uma folha de papel em *It's a Draw* (2002).

O registro gráfico como exploração dos limites do corpo é trabalhado por artistas contemporâneos como Tom Marioni em *Circle Drawing on prepared Wall* (2000), onde o gesto repetitivo do braço traça o desenho, ou nos *Penwald Drawings* (2009-2013) de Tonny Orrico, que utiliza o corpo como um instrumento gráfico que gera desenhos de simetria bilateral ou radial, explorando os limites do movimento e a sua repetição, em performances fisicamente exigentes e exaustivas. Um processo semelhante pode ser encontrado em *Emptied Gestures* (2015) de Heather Hansen, que utiliza o movimento do corpo para criar os seus “desenhos cinéticos”.



**Figura 1** · Exercício individual. Fonte: própria.

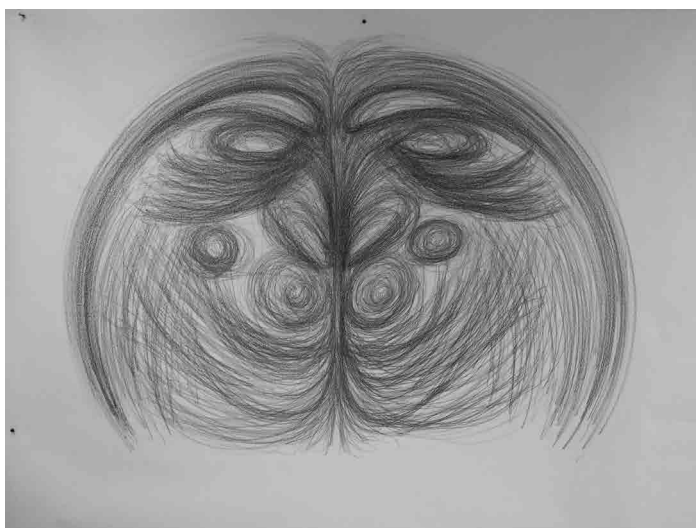
**Figura 2** · Exercício a pares (espelho).

Fonte: própria.



**Figura 3** · Exercícios individuais na parede.  
Fonte: própria.

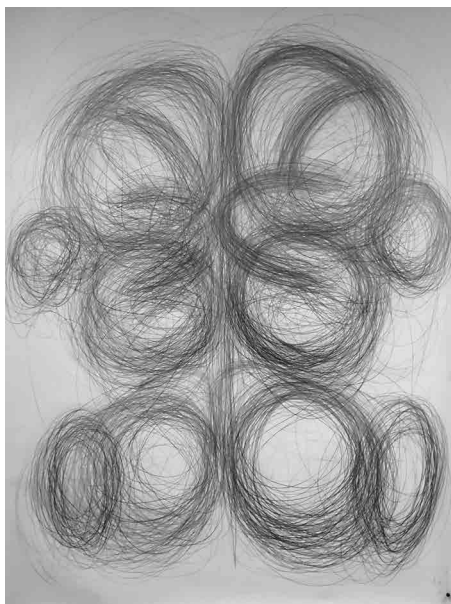
**Figura 4** · Exercícios individuais na parede.  
Fonte: própria.



**Figura 5** · Exercício em painel coletivo.

Fonte: própria.

**Figura 6** · Resultado final dos exercícios individuais na parede. Fonte: própria.



**Figura 7** · Resultado final dos exercícios individuais na parede. Fonte: própria.

**Figura 8** · Vista geral da sala com os exercícios no chão e na parede a decorrer em simultâneo. Fonte: própria.



## 2. Enquadramento pedagógico

O conceito contemporâneo de desenho é elástico, eclético e em constante mudança. Esta experiência pedagógica pretende explorar sua dimensão experimental, que se insere na noção de campo expandido do desenho proposta por Vasconcelos (2009) a partir do conceito de *Expanded Field* que Rosalind Krauss (1979) aplica à escultura. Segundo Vasconcelos o desenho “aglutina” várias linguagens e perspectivas, materializando-se — e desmaterializando-se — através de toda uma multiplicidade de estratégias artísticas. Neste contexto, a unidade de trabalho aqui apresentada pretende colocar os alunos em contacto com práticas artísticas contemporâneas, compreendendo os seus processos.

Os alunos têm vindo ao longo do ano a estar envolvidos em atividades de projeto e esta unidade proporciona-lhes uma experiência alternativa que promove, de acordo com o programa da disciplina, “uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e atividades.” (Ramos *et al.* 2001:9) Para além da dimensão gestual, os exercícios permitem experimentar escalas diferentes de suporte e vários tipos de materiais riscadores.

Pretende-se assim levar os alunos a superar algum constrangimento do traço e adquirir maior segurança e desenvoltura no desenho, contribuindo para o desenvolvimento de uma expressão gráfica pessoal.

Paralelamente, é uma proposta que contribui para o desenvolvimento sócio-afetivo dos alunos, potenciando o desenvolvimento de valores e atitudes positivas. Os exercícios propostos privilegiam a expressão psico-motora e apelam ao envolvimento emocional e físico dos alunos no processo de trabalho. A aula transforma-se num espaço lúdico, de partilha e de inclusão.

## 3. Desenho como lugar de possibilidades

O desenho é por natureza uma área inclusiva e integradora, “campo da inserção e da assimilação da diferença” (Ramos *et al.* 2001: 3). A existência de uma aluna com necessidades educativas especiais criou a necessidade de pensar em práticas pedagógicas inclusivas, capazes de assegurar a participação ativa e o sucesso de todos os alunos. Os exercícios desta unidade de trabalho proporcionam à aluna uma oportunidade de total inclusão, permitindo-lhe corresponder a todos os objetivos propostos.

Como exemplo de uma proposta de trabalho integradora e inclusiva, destacam-se os estudos de caso de Sally Barker *Drawing with the whole body* e *Sensory awareness* (2009). Estes projetos são performances transdisciplinares e colaborativas com vários públicos diferentes, que colocam questões sobre a importância deste tipo de experiências no desenvolvimento da consciência sensorial e do seu impacto nas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas



**Figura 9** · Aluna a realizar o exercício no chão. Fonte: própria.

**Figura 10** · Resultado final do exercício no chão. Fonte: própria.

especiais. Segundo Barker, estas atividades podem ajudar a trabalhar aptidões físicas — coordenação motora, consciência do corpo, descontração — e potencializam a relação e a comunicação entre os participantes, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento cognitivo dos alunos

#### **4. O corpo do traço/o traço do corpo: planificação e operacionalização**

A unidade de trabalho foi planificada para se desenvolver em quatro blocos horários de 90 minutos, onde os alunos vão sendo conduzidos progressivamente à exploração de suportes de maiores dimensões. A proposta de trabalho é apresentada com um breve texto que coloca esta pergunta: o que há em nós — todos — que nos leva a ter esta necessidade primordial de comunicar riscando?

Os alunos são assim transportados para o exercício através de uma interrogação, que fica no ar; depois da experiência dos exercícios, a pergunta continuará na mente deles; inicia-se aí o verdadeiro processo de reflexão.

São mostrados exemplos de artistas plásticos que trabalharam o desenho através de uma exploração dos limites do corpo, bem como vídeos que documentam o processo. Segue-se a primeira série de exercícios: um exercício individual; um exercício dois a dois onde cada aluno irá espelhar os movimentos do colega que está à sua frente. Os resultados dos primeiros exercícios podem ser observados na Figura 1 e Figura 2.

No segundo bloco de aulas é colocado papel de cenário nos painéis das paredes: três painéis individuais, que podem ser observados na Figura 3 e Figura 4; um painel maior a todo o comprimento da outra parede da sala é ocupado por um grupo de alunos, como mostra a Figura 5. Neste painel, pede-se aos alunos que interajam no espaço uns dos outros. A Figura 6 e Figura 7 mostram dois exercícios individuais finalizados.

No terceiro bloco de aulas continuam os painéis individuais e é colocado papel de cenário a cobrir o chão. No chão ficam quatro alunos de cada vez, que se vão substituindo. A imagem da Figura 8 mostra uma vista da sala durante o decorrer dos exercícios de parede e de chão em simultâneo; na Figura 9 é possível observar uma aluna durante o processo de desenhar no chão. O papel do chão nunca é substituído, ficando o registo sobreposto, como pode ser observado na Figura 10.

Os exercícios recorreram a vários tipos diferentes de materiais riscadores (lápiz de cera Waldorf, grafite, lápis de cor e esferográfica preta nos exercícios do chão). Todos os exercícios foram registados em fotografia e vídeo, com o objetivo de realizar um pequeno filme que documenta o processo. Após a visualização do filme, os alunos são interrogados sobre a experiência e as entrevistas são também filmadas.

## Conclusão

A adesão dos alunos à proposta de trabalho foi muito satisfatória, com reações de entusiasmo e uma participação ativa em todos os exercícios. Alguma inibição inicial por parte de alunos mais tímidos cedo deu lugar a uma atitude descontraída.

Os registos gráficos resultantes dos exercícios revelam o envolvimento emocional e físico em todo o processo. A maior parte dos desenhos apresentam uma marcada simetria bilateral e em alguns desenhos realizados no chão nota-se uma simetria radial, o que pode estar relacionado com o facto de os alunos terem assistido aos vídeos das performances de Heather Hansen e Tony Orrico. Este facto chama a atenção para o poder dos clichês, mesmo num trabalho onde é dada total liberdade de ação.

Esta proposta de trabalho mostrou-se inclusiva, tendo a aluna com necessidades educativas especiais participado em todos os exercícios, completamente integrada na turma e com resultados finais semelhantes aos de outros alunos.

Quando questionados sobre o exercício, todos os alunos (à exceção de um) afirmaram ter gostado — e a maior parte gostou mesmo muito. A palavra “liberdade” é a mais utilizada quando se lhes pede que descrevam o exercício e o que gostaram nele: porque não sentiram a pressão de ter que corresponder a uma proposta de trabalho com regras específicas e não se sentem avaliados por fazer bem ou mal; por causa das dimensões, que permitiram maior amplitude de movimentos. A maior parte dos alunos nunca tinha trabalhado na parede ou no chão, e salienta esse aspeto, utilizando muitas vezes as palavras “experiência” e “diferente”. Três alunos fazem a comparação com os desenhos infantis e com o facto de as crianças riscarem as paredes.

Quase todos os alunos ficaram satisfeitos com os resultados finais e pensam ter correspondido aos objetivos do exercício, afirmando que conseguiram não pensar, “desligar a mente” e sentir a música durante alguma parte do tempo, e que essa experiência foi significativa para eles. Porém afirmam que não conseguiram atingir este estado na totalidade do exercício: por vezes desconcentravam-se a falar, ou a ver o trabalho dos colegas e a estabelecer comparações; afirmam também que é difícil não ir avaliando o desenho à medida que surge e, principalmente na fase mais avançada do exercício, não tentar controlar as formas. Os exercícios em que afirmam ter conseguido maior concentração foram os desenhos individuais na parede.

Alguns alunos revelaram ter sentido uma insegurança inicial, por não sabermos se estavam a corresponder ao pretendido, mas depois observaram os colegas e perceberam que eles estavam a fazer o mesmo que eles. Os alunos menos satisfeitos com o resultado final afirmam que sentiram inibição e dificuldade em

“desligar”. Apenas uma aluna manifestou resistência em relação ao exercício: “gosto de ver mas não gostei de participar; não é a minha área, não gosto de abstrato; não me libertou; não consigo desligar.” Em contraste, outra aluna afirma que foi a proposta de trabalho de que mais gostou neste ano, precisamente por lhe permitir fluir e libertar-se. A técnica para não pensar, afirma, é fechar os olhos e concentrar-se na música.

## Referências

- Barker, Sally (sd). Case study; Drawing with the whole body. *Sally Barker* [Consult. 2017-05-11] Disponível em URL: <http://sallybarker.org/education/drawing-with-the-whole-body/>
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row. ISBN 978-0-06-016253-5
- Elias, Helena & Vasconcelos, Maria Constança (2009). Dimensões estratégicas no ensino do desenho para a formação em design e artes visuais na contemporaneidade. *IV Congresso Ibérico, VI SOPCOM, VIII LUSOCOM; II Actas Colóquio Portugal – Brasil, Universidade Lusófona*. [Consult. 2017-05-11] Disponível em URL: [https://www.researchgate.net/publication/261698242\\_Desmaterializacao\\_e\\_Campo\\_Expandido\\_dois\\_conceitos\\_para\\_o\\_Desenho\\_Contemporaneo](https://www.researchgate.net/publication/261698242_Desmaterializacao_e_Campo_Expandido_dois_conceitos_para_o_Desenho_Contemporaneo)
- Goldberg, RoseLee (2011). *Performance Art: From Futurism to the Present*. New York: Thames & Hudson. ISBN 9780500204047
- Jousse, Marcel (1969). *L'anthropologie du geste*. Paris: Les Éditions Resma. [Consult. 2017-05-11] Disponível em URL: [http://classiques.uqac.ca/classiques/jousse\\_marcel/anthropologie\\_du\\_geste/jousse\\_anthropologie\\_du\\_geste.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/jousse_marcel/anthropologie_du_geste/jousse_anthropologie_du_geste.pdf)
- Krauss, Rosalind (1979). *Sculpture in the Expanded Field, October*, Vol. 8, pp. 30-44. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. [Consult. 2017-05-11] Disponível em URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0162-2870%28197921%298%3C30%3ASITEF%3E2.O.CO%3B2-Y>
- Malysse, Stéphane (s.d). *Antropologia do gesto artístico* (1). [Consult. 2017-05-11] Disponível em URL: [https://www.academia.edu/4289602/Antropologia\\_do\\_gesto\\_art%C3%ADstico\\_1\\_](https://www.academia.edu/4289602/Antropologia_do_gesto_art%C3%ADstico_1_)
- Malysse, Stéphane (s.d). *Antropologia do gesto artístico* (2). [Consult. 2017-05-11] Disponível em URL: [https://www.academia.edu/4289642/Antropologia\\_do\\_gesto\\_art%C3%ADstico\\_2\\_](https://www.academia.edu/4289642/Antropologia_do_gesto_art%C3%ADstico_2_)
- Meredieu, Florence, (1974). *Le dessin d'enfant*. Paris: Éditions Universitaires.
- Nunes, Clarisse, & Madureira, Isabel (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 126-143. [Consult. 2017-05-11] Disponível em URL: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&tlng=pt)
- Ramos, Artur; Queiroz, João Paulo; Barros, Sofia Namora; Reis, Vítor (2001). *Programa de Desenho A do 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação. [Consult. 2017-05-11] Disponível em URL: <http://www.dge.mec.pt/desenho-ch-av>
- Rego, Domingos (2015). *Gesto Primordial. As idades do desenho*, pp. 17-31. Lisboa: Faculdade de Belas Artes – CIEBA. [Consult. 2017-05-11] Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/20204>

# O Desenho Anatómico e a Figura Humana

## *Anatomical Drawing and Human Figure*

JOSE ARTUR VITORIA DE SOUSA RAMOS\*

Artigo submetido a 24 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA).  
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 da figura humana como tema de fundo 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 a introdução da anatomia no desenho de figura humana.

**Palavras-chave:** desenho / figura humana / anatomia / sugestão metodológica.

**Abstract:** *We present a specific methodological proposal specific drawing with the live figure as a background theme and anatomy as its main content. It's a broad and extensive theme to several levels of teaching and has its own historical framework. Concrete results are presented and analysed with detailed descriptions of the several phases of construction. Lastly, we determine the viability that the proposal constitutes towards the introduction of anatomy in live figure drawing.*

**Keywords:** *drawing / human figure / anatomy / methodological proposal.*

## Introdução

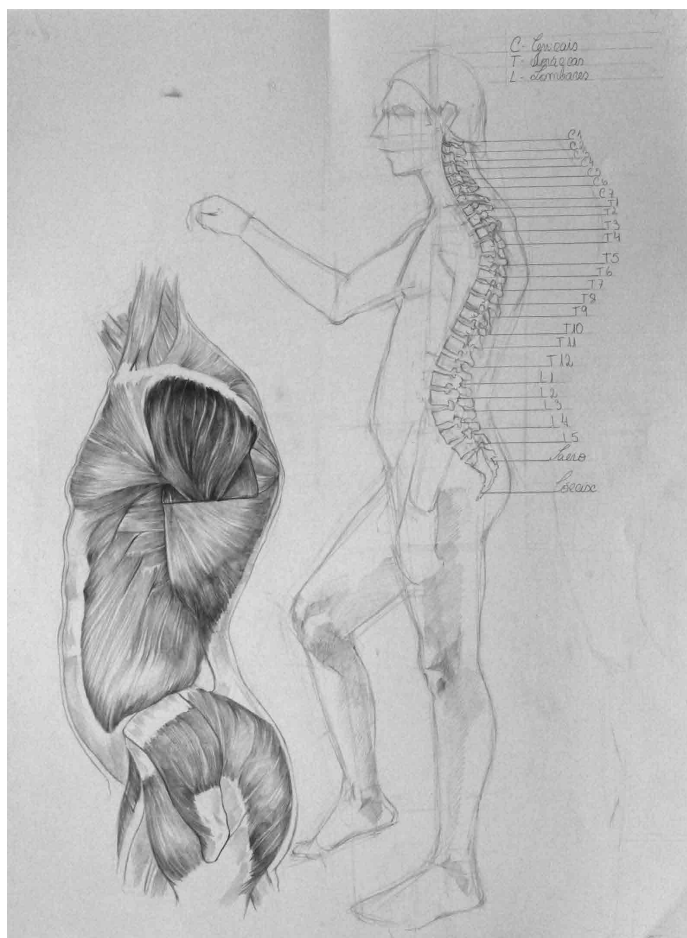
O corpo humano é um tema incontornável da arte. O Desenho usa-o intensamente não só como matéria final mas também como aprendizagem. As vantagens da utilização do corpo humano e em particular a cabeça como modelo no processo de aprendizagem do Desenho são largamente defendidas por muitos autores como nos explica Betty Edwards a propósito do desenho de retrato (Edwards, 1999:162).

Presente em todas as épocas da História de Arte, referido em todos os tratados, o corpo humano foi e continua a ser um elemento presente na formação dos alunos e dos artistas desde as antigas oficinas até às atuais faculdades de Belas-Artes. Recentemente os programas de Desenho do Secundário passaram também a integrar o corpo humano e o retrato como tema de estudo. De facto, desde o secundário até às faculdades passando pelos institutos politécnicos e escolas privadas, o desenho de modelo vivo ocupa uma privilegiada importância no desenvolvimento das capacidades gráficas quer ao nível da observação e análise quer ao nível do desenvolvimento da expressão gráfica. Ou seja, perceber como se vê o modelo, adotar estratégias de construção e aplicar uma eficiente resolução gráfica para a qual o estudo dos meios atuantes e dos suportes não pode ser descurado, são alguns dos grandes objetivos do Desenho.

Considerando assim o corpo humano como tema existem inúmeros exercícios possíveis de implementar na sala de aula desde o simples desenho cego até ao *sight size*. A sua escolha depende de diversos fatores, como o nível de ensino, a escola, o professor o tipo de aluno, os programas e também os recursos didáticos. Assim, do alargado leque de exercícios possíveis, destacamos aqui os exercícios que envolvem os aspetos anatómicos. São exercícios específicos, que têm como objetivo compreender a estrutura do corpo humano de modo a evitar erros flagrantes. Perceber a natureza formal do modelo que se está a desenhar aumenta a capacidade de uma correta representação.

## O estudo da anatomia através do Desenho

Todos conhecemos as histórias das investidas ‘secretas’ de Leonardo da Vinci em torno dos cadáveres para compreender o seu funcionamento a diversos níveis. Foi o primeiro artista a pôr o desenho ao serviço do estudo anatómico. De facto, a importância do estudo anatómico associado à arte é reconhecido por diversos artistas que dedicam grande parte do seu trabalho à sua pesquisa. A anatomia artística torna-se algo de incontornável e presente em quase todos os tratados de arte. Porém estes cingem-se às obras de referência que dependeram da evolução do conhecimento anatómico assim como das técnicas de



**Figura 1** · Desenho, do aluno A, com visualização da coluna vertebral (vista lateral). Estudo dos músculos do tronco segundo a mesma vista e tendo o mesmo modelo como ponto de partida. Grafite, 59,4x42cm. Fonte: própria.



representação e de publicação. Sobre este tema é valiosa a consulta de todo o capítulo três da dissertação de Henrique Costa *Projecto Original de Modelo Tridimensional para Anatomia Artística: Cosntituição Osteológica e Miológica do Corpo Humano*, de 2014, que nos permite perceber quais foram os autores e os momentos capitais envolvidos na sua história.

As grandes obras de referência começam com a *Commentaria super anatomica mundini* de Jacopo Berengario da Carpi publicada em 1521 logo seguida pela *De Humani Corporis Fabrica Libri Septem* de Andreas Vesalius, publicados em 1543 que se tornou a principal obra de referência para fins artísticos. A qualidade das ilustrações aliada ao rigor científico sugere que Vesalius acompanhou de perto todo o trabalho de desenho o que garantiu a sua eficiência (Costa, 2014:20).

A gravura a cobre vai permitir que as ilustrações ganhem maior rigor e comecem a aparecer publicações com ilustrações excepcionais como é o caso a *Tabulae sceleti et musculorum corporis humani*, de Bernard Siegfried Weiss, conhecido por Albinus de 1747 e que foi amplamente copiada e o *Traité complet de l'anatomie de l'homme* de Jean Baptiste Marc Bourgerie (1797-1849) e Nicolas Henri Jacob (1782-1871), publicada em Paris, de 1831 a 1854. É uma obra monumental composta por oito volumes com um recurso diferente ao desenho do natural onde este não é totalmente servil ou directo (Costa, 2014:23).

Por outro lado, a literatura artística através da tratadística, reforça a importância do estudo anatómico como é exemplo o tratado de Juan de Arphe Y Villafañe *De Varia Commensuracion* editado no ano de 1585 em Sevilha e nos três séculos seguintes (1675, 1763,1773, 1795 e 1806). Encontramos no *Libro Segundo* uma detalhada abordagem da proporção e da anatomia do corpo humano acompanhada de referências a outros autores (Ramos, 2010:140). Neste tratado como em muitos outros mantêm-se a lógica da abordagem em primeiro tratar-se da proporção e depois da anatomia. Os três séculos de publicação desta obra demonstram a pertinência do assunto. Estas obras tentam dar uma alternativa aos numerosos estudos anatómicos que segundo Roger de Piles apresentavam uma vertente demasiado voltada para a medicina e cheia de coisas inúteis para os artistas (Comar, 2008:20).

Um dos elementos mais importantes para o desenho de modelo vivo, para além da consulta bibliográfica, é o uso do esfolado. Segundo Costa é um dos melhores meios de aprendizagem da localização e volume dos músculos aplicados ao desenho (Costa, 2014:25). O esfolado mais usado em escolas de arte será provavelmente o de Jean-Antoine Houdon realizado em 1767. Mas o esfolado de Houdon teve no entanto um precursor, com quem rivalizou, o esfolado de Edmé Bouchardon realizado em 1741. De facto, os esfolados, transformaram-se

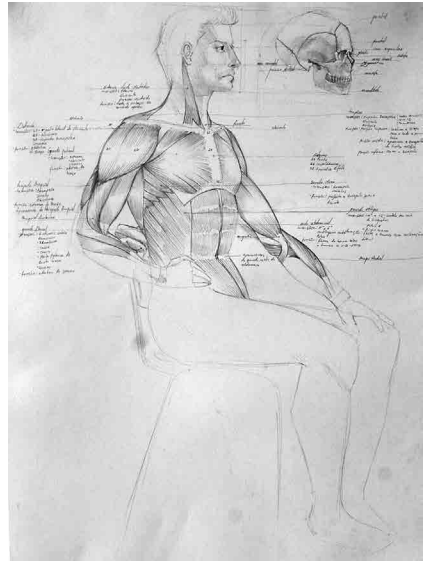
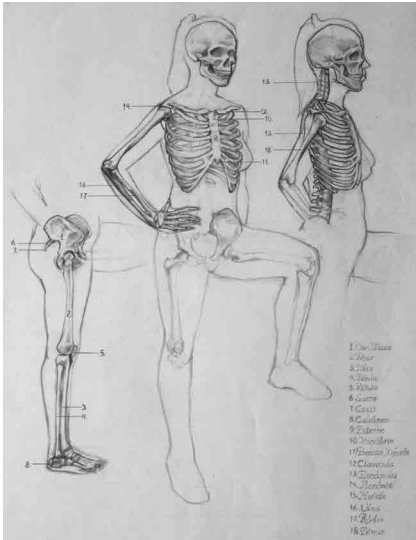
através de réplicas em gesso em modelos para estudo que poderiam ser complementados com a análise de cadáveres. No entanto, no século XIX Paul Richer afirma a propósito da dissecação que: «O espetáculo da morte é amorfo e repugnante e não oferece nada àqueles que procuram comunicar a vida.» Para Richer a anatomia deve ser estudada a partir do vivo e na presença do modelo (Richer, 1902:84). Lembramos a coleção de membros de corpos que Girodet guardava no seu atelier, até ao mau cheiro chegar aos limites do insuportável (Kallmyer, 2010:145). Alternando o movimento e o repouso as formas exteriores acabam por revelar a estrutura óssea e miológica escondida debaixo da pele. Paul Richer, médico e artista, escreve diversos livros sobre a representação do corpo humano e faz mesmo um esfolado que tem a útil particularidade de apresentar uma parte do corpo com pele e a outra esfolada.

Apesar de ainda ser possível, embora difícil, acompanhar as aulas de dissecação, a utilização de modelos de gessos ou de esfolados tornou-se quase impossível devido à inacessibilidade a este tipo de peça. Em alternativa existem disponíveis modelos de plástico inteiros ou fragmentados da estrutura óssea ou da musculatura, a consulta cada vez mais acessível de obras literárias e o recurso a programas informáticos como o *Anatronica*, o *Zygote Body*, o *Biosphera 3D Human Anatomy Software*. Estes recursos tornaram-se hoje em dia o principal material didático e de estudo das aulas de desenho que têm o corpo humano como tema.

### **Um Exercício de Desenho Anatómico:**

A presente proposta de exercício decorreu numa instituição de ensino superior. Mas como poderemos mais à frente constatar ela pode ser facilmente seguida noutros níveis de ensino como por exemplo no secundário, quer ao apoio do desenho de figura humana do 11º ano, como ao de retrato no 12º ano. O título pode ser *Desenho da figura humana com visualização da estrutura anatómica*. Para além do modelo vivo é necessário um modelo em plástico de um esqueleto humano.

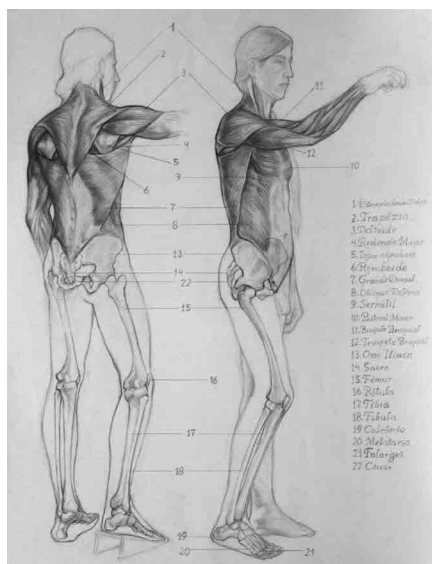
O primeiro passo é decidir a pose ou o acto como explica Francisco de Assis Rodrigues no seu *Diccionario Technico e Historico*. Cabe ao professor, como director do acto (Rodrigues, 1875:20) esta função e deve dedicar um cuidado redobrado em relação ao desenho de modelo. Uma vez que, quer o modelo vivo como o modelo de esqueleto têm que estar na mesma posição. Como o modelo de esqueleto é de plástico, tem as articulações ligadas por parafusos que não permitem certos movimentos. A coluna por seu lado está fixa o que constitui também uma grande limitação em termos de flexibilidade. É impossível o contraposto ou qualquer inclinação ou rotação do tronco. Mas é importante nesta



**Figura 2** · Desenho, do aluno A, com dois pontos de vista do modelo. Estudo dos ossos do braço, caixa torácica e crânio. Na mesma página estudo do ilíaco e dos ossos da perna direita. Grafite, 59,4x42cm. Fonte: própria.

**Figura 3** · Desenho, do aluno B, com visualização dos músculos do tronco. É de notar o estudo do crânio. Grafite, 59,4x42cm. Fonte: própria.

**Figura 4** · Desenho, do aluno A, com visualização da coluna vertebral (vista lateral). Estudo dos músculos do tronco segundo a mesma vista e tendo o mesmo modelo como ponto de partida. Grafite, 59,4x42cm. Fonte: própria.



**Figura 5** · Desenho com duas vistas. Visualização dos músculos do tronco e dos braços, assim como dos ossos da cintura pélvica e dos membros inferiores. Grafite e lápis de cor, 59,4x42cm. Fonte: própria.

**Figura 6** · Os modelos. Fonte: própria.

fase da escolha da pose quebrar, na medida do possível, uma certa estaticidade que pode gerar demasiada simetria. Assim, um braço levantado, uma perna avançada e a cabeça ligeiramente rodada pode ser o suficiente para a figura ganhar algum dinamismo. O modelo vivo é preferível que seja masculino, magro e eventualmente com alguma musculatura desenvolvida para o caso de se querer trabalhar os músculos. A visualização da estrutura óssea pode ser facilitada se o corpo for magro e com alguns movimentos incluindo os respiratórios. O modelo pode ter as partes púbicas tapadas com uma peça de roupa interior eficiente e adequada. O exercício pode incidir apenas sobre algum dos membros, do tronco, da cabeça da mãos ou pés em alternativa à figura inteira.

A duração do exercício deve ser prolongada e com diversas pausas para descanso do modelo. No desenho de modelo vivo é normal, por razões de carácter prático ou teórico, condicionar o tempo do acto a poses curtas. Mas nem sempre foi e é assim. Por exemplo, Francisco de Assis Rodrigues apontava para seis sessões de duas horas (Rodrigues, 1875:21). Existem assim desenhos que se podem prolongar por várias sessões de várias horas de acordo com os objetivos propostos. No caso desta proposta de trabalho o modelo deve no início posar o tempo necessário, com as devidas pausas de descanso, para a figura ficar construída com uma correção suficientemente aceitável que permita a inserção dos aspetos anatómicos bem localizada. Depois independentemente do tempo da pose existem sempre pausas onde o aluno pode trabalhar apenas as partes do esqueleto que eleger com as devidas precauções para não alterar nada no desenho da figura.

Num primeiro momento o aluno começa por desenhar o corpo tendo em conta a sua proporção. A escala usada deve ser considerável pois o esqueleto possui em si muitos pormenores que se perdem se a figura for pequena, por isso desenhar apenas uma parte do corpo pode ser justificável. Depois deve-se aplicar uma metodologia de construção através da deteção de eixos principais, recorrendo à *stick figure* e configurando através do recurso ao *block in* (Speed, 1972:89). Porém, não é necessário desenvolver muito o desenho pois é importante que possa incluir os elementos anatómicos ao nível do contorno e do dintorno. O aluno deve reservar também dentro da figura espaços para inserir as partes anatómicas.

Num segundo momento procura-se detetar as partes ósseas mais visíveis à superfície e importantes para o desenho, uma vez que essas partes são o elo de ligação com o modelo de esqueleto. Assim começa por um registo subtil e esquematizado ou diagramático (Chapman, 1847:27) dos elementos visíveis segundo o seu ponto de vista. Os principais elementos ósseos visíveis são as

clavículas, o acrómio, o esterno, as inserções costais, o apêndice xifóide, o arco costal, as oitava, nona e décimas costelas, os epicôndilos lateral e medial do úmero, o olecrânio, as apófises estilóides do rádio e do cúbito, a espinha ântero-superior do ilíaco, a crista ilíaca, o ângulo inferior da omoplata, a espinha da omoplata, o bordo vertebral da omoplata, a sétima cervical e a primeira torácica, as apófises espinhosas das vértebras torácicas, a rótula, os côneilos lateral e medial do fêmur, a tuberosidade da tíbia a tíbia a cabeça do perónio, os maléolo interno da tíbia e o maléolo externo do perónio. Na cabeça, as bossas frontais, as arcadas supraciliares, os ossos próprios do nariz, os malares ou zigomático, o maxilar inferior, o gonion e o mento. Nas mãos as articulações dos ossos do metacarpo com as falanges ou seja as metacarpo-falangianas. Nos pés o calcâneo, os cuneiformes, a protuberância da apófise do quinto metatarso e as articulações dos ossos do metatarso com as falanges quando visíveis.

Num terceiro momento, depois dos elementos ósseos estarem indicados de acordo com o corpo do modelo, este pode descansar mais vezes pois o esqueleto passa a ser o alvo da observação. Assim, o aluno desenvolve o desenho representando os elementos ósseos com os pormenores que achar pertinentes, ensaia novas técnicas, experimenta materiais e desenvolve a sua expressão gráfica. Neste momento entramos no segundo passo do exercício, onde o professor orientará o trabalho de cada aluno redefinindo os limites do desenho de acordo com o grau de correção atingido. Isto é, se deve parar ou continuar o desenho e se existem zonas dúbias ou complicadas de resolver em termos anatómicos que exijam outras soluções. E essas podem ser: a introdução de legendas com a respetiva sinalização no desenho; a representação da superfície ou da pele com a introdução da sua cor, tonalidade e textura; a representação de músculos e tendões com o recurso eventual à cor. Situações de incerteza relacionadas com a representação de alguns pormenores da figura podem ser ultrapassadas com a integração da estrutura anatómica nesses sítios e vice versa.

Os elementos musculares que se poderão introduzir no desenho serão as camadas mais superficiais ou visíveis à superfície. E entre estes não é necessário representar todos. Por exemplo no tronco os mais visíveis e integráveis são o deltóide, o grande peitoral e o recto abdominal. Depois seguem-se o oblíquo externo e o serratus anterior ou grande denteado. No pescoço é incontornável o esternocleidomastóideo e o trapézio. Para completar a cintura escapular é importante representar o deltóide que cobre completamente a articulação do ombro. Os mamilos, a linha alba, o umbigo e os ligamentos inguinais que são o bordo inferior livre da aponeurose do oblíquo externo são outros elementos anatómicos importantes para a representação do tronco na sua vista anterior.

Todos estes elementos podem ser confrontados com a ajuda de modelos artificiais, de esfolados ou de simples livros de anatomia artística.

### **Análise dos trabalhos**

O desenho da Figura 1 divide-se em dois estudos distintos. Um torso com a sua estrutura miológica e uma figura inteira com a visualização da coluna vertebral. O mesmo modelo serviu para dois estudos embora em figuras separadas. É de notar a secundarização da figura humana em todo o desenho. Por um lado a esquematização de algumas partes e por outro a falta de acerto ao nível da proporção. Enquanto a coluna foi desenhada sem grande orientação pelas partes visíveis à superfície já a musculatura se orientou a partir do corpo do modelo.

No Desenho da Figura 2 encontramos uma grande orientação anatómica a partir da superfície do corpo. Repare-se na simplificação ao nível da figura que está apenas sugerida pelo seu contorno. É de assinalar a conformação do rosto do modelo e do seu perfil ao crânio. As partes ósseas estão desenvolvidas recorrendo a valores tonais e ao domínio textural. A introdução da legenda e a sinalização dos elementos no desenho aumenta a carga informativa do desenho.

O Desenho da Figura 3 revela um maior investimento no detalhe anatómico quer dos músculos como dos ossos do crânio. Repare-se nos apontamentos que rodeiam a figura.

No Desenho da Figura 4 há mais desenvolvimento ao nível da modelação do corpo assim como na definição dos músculos, ossos e tendões. É de notar a sobreposição de membros, a transparência usada e os pontos ósseos visíveis à superfície como a espinha ântero-superior, a rótula, a cabeça da fíbula e o maléolo externo da fíbula que serviram de ponto de partida para a inserção anatómica. O desenho da **Figura 5** é mais elaborado na definição do modelo, dos músculos e dos ossos.

Este exercício apresenta diversas vantagens que podem ser capitalizadas para o ensino do desenho logo a partir do secundário, ou seja, do 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> ano tal como os programas atuais permitem. Mas podem ter aplicação em qualquer nível de estudo consentânea com o grau de profundidade e rigor pretendido.

O modelo não precisa de estar completamente nu e pode, se existir, ser substituído por uma estátua de gesso. O modelo anatómico do esqueleto é de fácil aquisição devido ao seu preço acessível (Figura 6). Os elementos miológicos podem ser consultados em livros ou programas informáticos pois um esfolado é mais difícil adquirir.

As vantagens residem sobretudo nos ganhos ao nível da representação concomitante com a descoberta daquilo que sustenta a superfície do corpo. Existe

um contacto com a anatomia promovido por um pretexto prático que, de certo modo, aligeira o seu estudo.

Sendo o desenho construído pelo natural e pelo que se reinventa a partir de fontes bidimensionais, a margem de erro fica limitada. Por um lado pela natureza dos recursos e por outro lado pela flexibilidade que envolve a representação dos elementos anatómicos, algo que não é permitido no modelo vivo. Assim o desenho é construído e o contacto com a anatomia irrevogavelmente conseguido.

### Referências

- Chapman, John Gadsby (1847). *The American Drawing-Book*. New York: J.S. Redfield, Clinton Hall.
- Comar, Philip, et al, (2009). *Figures du Corps, Une Leçon d'Anatomie à l'École des Beaux-Arts*. Paris: Beaux-arts de Paris les éditions. ISBN 978-2-84056-269-6
- Costa, Henrique (2014). *Projeto original de modelo tridimensional para anatomia artística: constituição osteológica e miológica do corpo humano*; Doutoramento em Belas-Artes/ Anatomia Artística, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- Edwards, Betty (1999), *Drawing on the Right Side of the Brain, a Course in Enhancing Creativity and Artistic Confidence*. Los Angeles: J.P. Tarcher. ISBN 978- 0- 87477- 424-5
- Kallmyer, Nina Athanassoglou (2010). *Théodore Gironet*. Londres: Phaidon. ISBN 978-0-7148-4400-8
- Ramos, Artur (2010). *Retrato: O Desenho da Presença*. Lisboa: Campo da Comunicação. ISBN 978-972-8610-79-1
- Richer, Paul (1902). *Introduction a l'Etude de la Figure Humaine*, Paris.
- Rodrigues, Francisco de Assis, (1875). *Diccionario Technico e Histórico*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Speed, Harold (1972). *The Practice & Science of Drawing*. New York: Dover Publications. ISBN 978-0-486-22870-9
- Villafane, Ivan Arphe y (1675). *Varia Comensuracion para la escultura, y arquitectura*, Madrid.



# PÁ, Laboratório de Educação pela Arquitetura

*PÁ, Laboratory of Education for Architecture*

CARLA MACEDO\*

Artigo completo submetido a 15 de Maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Universidade de Lisboa, Mestrado em Ensino de Artes Visuais, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: c.macedo.arquiteta@gmail.com

**Resumo:** Pá, é um projeto que procura ser de investigação ao mesmo tempo que é de atuação no campo da educação de crianças e jovens partindo do pensamento arquitetónico. O objetivo não é formar arquitetos, ou “angariar” futuros arquitetos, é o de contribuir para uma cultura de cidadania dotada de espírito crítico, usando para essa reflexão os meios que as artes visuais disponibilizam e o pensamento de ver o mundo e de o descobrir, próprio da arquitetura. Neste sentido o PÁ, tem em vista, para além da sua própria pesquisa sobre o tema, de dar o seu contributo através da realização de ações na comunidade, oficinas pedagógicas, clubes escolares, atividades extracurriculares e campos de férias em espaço escolares, públicos ou privados, e assim colocar em prática estratégias e metodologias que façam a interligação de conteúdos escolares com as vivências particulares de cada criança ou jovem num contexto não formal e mais individual.

**Palavras-chave:** pesquisa / educação / arquitetura / artes / cidadania / espírito crítico.

**Abstract:** *Pá, is a project that seeks to be research while at the same time it is acting in the field of education of children and young people based on architectural thinking. The goal is not to train architects, or to “recruit” future architects, is to contribute to a culture of citizenship endowed with a critical spirit, using for this reflection the means that the visual arts provide and the thought of seeing the world and discovering it, proper of architecture. In this sense, the PÁ intends, in addition to its own research on the subject, to make its contribution through community actions, pedagogical workshops, school clubs, extracurricular activities and holiday camps in public, strategies and methodologies that make the interconnection of school contents with the particular experiences of each child or young person in a non-formal and more individual context.*

**Keywords:** *research / education / architecture / arts / citizenship / critical spirit.*

## Introdução

O PÁ, vê na criança e no jovem um construtor ativo das suas experiências tendo voz e opinião ao longo das atividades que lhes são propostas. Não se pretende que estes sejam espetadores passivos, mas que através dos insights que lhes são introduzidos sejam capazes de fazer ligações críticas entre o que sabem, entre o que já viveram com aquele momento presente.

Segundo o pensamento de Mirzoeff (2003), vivemos hoje numa sociedade com uma experiência visual constante com acesso a todo o tipo de imagens. A juntar a isto, há hoje em dia o fenómeno das chamadas *selfie's*, que se trata do desejo de fotografar o quotidiano de cada um e o de colocar nas redes sociais para partilhar com o mundo. Desejo este muitas vezes acompanhado do nada.

Neste sentido, parece premente o ensinar as crianças a pensar sobre este mundo tão visual, ajuda-las a pensar sobre o que as imagens veiculam, o que são estas imagens que os rodeia, pensar este mundo visual, e de como elas mesmas podem fazer uso de forma crítica da imagem.

Assim parece que “nesta espiral de imagens, ver é mais importante que crer” (Mirzoeff, 2003:18, tradução livre). Na abundância de imagens produzidas pela sociedade contemporânea, urge educar para desenvolver desde cedo a capacidade de analisar e questionar estas imagens e fazer delas um uso consciente para que se possa retirar do que nos rodeia uma experiência mais significativa.

### 1. Educação pela Arquitetura

Pela arquitetura, porque se entende a arquitetura como uma disciplina integradora que chama a si vários saberes de outras disciplinas, nomeadamente da história, sociologia, psicologia, cálculo, artes, paisagismo, urbanismo, etc. Disciplinas estas que abordam e estudam temas com os quais convivemos no nosso dia a dia e que constroem a nossa experiência enquanto indivíduos inseridos numa sociedade e numa cultura. E neste sentido o uso do “pela”, ou seja, a intenção de criar relações e de pensar sobre essas mesmas relações com o uso das artes visuais e em concreto com as matérias que a arquitetura aborda, abrange e envolve. Este estabelecer de relações também se dá ao nível dos saberes adquiridos em ambiente escolar e de os colocar em ação noutra contexto, que se pretende distanciar da imagem escolar construída na mente das crianças e jovens, isto é, da imagem do ensino formal/escolar.

É deste modo que muitas das nossas ações com crianças e jovens acontecem em espaços como átrios, recreios das escolas, jardins, (Figura 1, Figura 2 e Figura 3), para tornar a nossa abordagem como algo próximo às vivências destes e assim estimular a sua intervenção e participação no seu processo de aprender



**Figura 1** · Campo de férias da páscoa, na escola EB1 Gomes Freire de Andrade, Abril 2015. Fonte: própria

**Figura 2** · Campo de férias da páscoa, na escola EB1 Gomes Freire de Andrade, Abril 2015. Fonte: própria



**Figura 3** - Campo de férias da páscoa, na escola EB1 Gomes Freire de Andrade, Abril 2015. Fonte: própria

**Figura 4** - Ocupação de tempos extracurriculares na escola EB1+JI Cesário Verde em Queijas, de Abril a Junho. Fonte: própria

**Figura 5** - Ocupação de tempos extracurriculares na escola EB1+JI Cesário Verde em Queijas, de Abril a Junho. Fonte: própria

e de formulação de pensamento crítico perante o mundo que os envolve, ao mesmo tempo que desconstruem ordem pré estabelecidas de usos que os impediam de se apropriarem desses espaços e de os usar verdadeiramente com o corpo e com os cinco sentidos.

## **2. PÁ, Método e Estratégia**

Interessa-nos, ao PÁ, encontrar outras formas de abordar o ensinar de modo a tornar para a criança e para o jovem, o aprender em algo mais apaixonante e envolvente. Da criança ou do jovem, não é esperado uma sua capacidade inata para o desenho mas a sua reflexão e o de se deixar levar pelos estímulos que a arte lhe provoca e assim poder expressar a sua individualidade ao mesmo tempo que questiona e reflexiona sobre o seu cotidiano, a sua experiência em sociedade enquanto ser humano.

Pretendemos desenvolver e adotar por tal uma pedagogia crítica, desenvolvendo na criança ou no jovem a sua participação na sociedade e por sua vez que aprenda a sentir-se e a vivenciar o que é ser cidadão ou seja, “desenvolver a consciência do coletivo da sua comunidade” (Salbego & Charréu, 2015: 9). Seguindo esta ordem, uma das nossas atividades desenvolvida pelo PÁ, é a “Coroa do cidadão” (Figura 4 e Figura 5), que pretende abordar este tema muito diretamente. Nesta atividade introduz-se na criança a reflexão sobre o significado do cidadão e de ser cidadão. Esta atividade tem três dimensões. A primeira é a de sensibilização. Se o objetivo desta atividade é o de desenhar uma coroa, convidamos portanto a criança a questionar-se sobre o que é uma coroa? Quem usa uma coroa? O que ela simboliza? Quem é que não usa coroa? E hoje na nossa cidade ainda se usa a coroa? E se os reinos pertenciam aos reis as cidades pertencem a quem? Aos cidadãos. Sendo assim, cada um de nós é cidadão. A segunda etapa é a de Aprofundamento. Ajudamos aqui as crianças a observar que a forma da coroa se assemelha ao desenho das muralhas do castelo do rei. Sendo assim a coroa do cidadão dever ter elementos da cidade onde ele vive. E que elementos são esses? A terceira etapa é a da consolidação ou seja a fase de concretização do projeto. Deste modo desafiamos a criança a reinventar a coroa partindo da silhueta de uma cidade com os elementos que a compõem, como prédios, árvores, carros, sinais etc., e que estão presentes no dia-a-dia da criança, no trajeto, por exemplo de casa para a escola.

Assim o nosso método é a arquitetura como fundamento de uma educação crítica, ao mesmo tempo ativa e construtiva. Pois irá prepara os futuros cidadãos para o consumo cuidadoso das imagens que lhes são veiculadas ao mesmo tempo que estes participam na construção destas mesmas imagens com um sentido consciente e crítico.



**Figura 6** · Cartaz para o campo de férias da páscoa, na escola EB1 Gomes Freire de Andrade, Abril de 2015. Autora: Teresa Verdier.

**Figura 7** · Módulo 1: Que espaços o espaço tem ? (Defenir espaços com o corpo). Campo de férias da páscoa, na escola EB1 Gomes Freire de Andrade, Abril 2015. Fonte: própria



**Figura 8** · Módulo 2: Construindo Espaços (Abrigos). Campo de férias da páscoa, na escola EB1 Gomes Freire de Andrade, Abril 2015.

Fonte: própria

**Figura 9** · Módulo 3: Cidade em construção (duas cidades unidas por uma ponte). Campo de férias da páscoa, na escola EB1 Gomes Freire de Andrade, Abril 2015. Fonte: própria.



**Figura 10** · Que espaços o espaço tem? (Do quadrado ao cubo).  
Ocupação de tempos extracurriculares na escola EB1 +JI Cesário Verde em Queijas, de Abril a Junho. Fonte: própria.

Voltando á metodologia usada pelo PÁ, quando a ação é mais continuada no tempo, como foi o caso no campo de férias da páscoa, na escola EB1 Gomes Freire de Andrade, (Figura 6), a metodologia adotada, consistiu em começar por temas de caracter mais geral para o ir aprofundando progressivamente.

É deste modo que o PÁ apresenta a sua temática desdobrada em três grandes módulos:

- 1º Que espaços o espaço tem ? (Figura 7)
- 2º Construindo Espaços. (Figura 8)
- 3º Cidade em Construção. (Figura 9)

Dentro de cada modulo há sempre atividades com a dimensão da sensibilização, avançando para o aprofundamento e terminando na consolidação, já dentro, da atividade usa-se o meso raciocínio.

De realçar, que estas ações não pretendem ter uma avaliação formal e individual dos seus participantes. O objetivo é olhar para a especificidade e sensibilidade de cada criança e daí tirar o seu melhor, de modo a ajuda-la a ganhar



confiança nas suas capacidades e em enfrentar o mundo através da conquista da sua auto-estima . Tudo isto sem quantificar.

Este exercício consiste em ajudar as crianças a se aperceberem que já só com o corpo conseguem construir espaços. Para tal, lançou-se o desafio de construir espaços com o corpo e em grupo. Durante o processo, ajuda-se a criança a perceber, que o corpo à semelhança dos edifícios, tem elementos estruturais e que estes estão cobertos, envolvidos por uma pele.

Neste exercício é pedido à criança para criar um novo espaço dentro do espaço em que está, para ser habitado pelo seu corpo. Para tal recorre a elementos de suporte e de “pele”.

Neste exercício pretende-se que a criança reflexione sobre o que é uma cidade, o que nela acontece, o que ela tem, como é composta, necessidades etc.

### Conclusão

E seguindo a linha de pensamento de Eisner (2008), a arte permite que as práticas educativas sejam feitas através de um ensino mais de explosão e não tanto de descoberta; mais de surpresa e menos de controle, um ensino que valoriza a diferença e não a padronização, e o ensino que faz uso das artes possibilita atingir esses fins.

Neste sentido, as nossas atividades visaram e visarão sempre em ajudar as crianças e os jovens a ter uma nova percepção e compreensão sobre o ambiente que as envolve e os espaços que habitam. Usando-se uma abordagem artística de modo a lhes proporcionar experiências intensas e enriquecedoras enquanto seres humanos que participam e intervêm numa sociedade.

Este compito, no nosso entender é atingido, comprovado pelo entusiasmo, satisfação e envolvimento demonstrado pelas crianças.

### Referências

- Eisner, Elliot W. (2008). “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?” *Revista currículo sem fronteiras*. V.8,n.2. Estados Unidos: Stanford University. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Mirzoeff, Nicholas. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós
- Oliveira, Marilda O. De & Charréu, Leonardo A. (2016). *Contribuições da Perspectiva Metodológica “investigação Baseada Nas artes” e da A/R/Tografia para as Pesquisas em educação*. Educação em revista. V.32. NO.01. p.365-382
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Salbego, Juliana Zanini & Charréu, Leonardo. (2015). *Ensinar pela cultura visual: Relação possível entre Educação e Práticas Contemporâneas da Visualidade*. VI Congresso Internacional de Educação. ISSN 2446-5542

# Corpo e fotografia: experiências de docência em Artes Visuais

*Body and photography: teaching experiences  
in Visual Arts*

DIANA LETICIA CHIODELLI\* & JANAINA SCHVAMBACH\*\*

Artigo completo submetido a 15 de Maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Av. Senador Atilio Fontana, 591-E EFAPI – Cep: 89809-000, Caixa Postal: 1141 Chapecó/ SC Brasil. E-mail: dianachiodelli@unochapeco.edu.br

\*\*Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Área de Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Publicidade e Propaganda e Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Av. Senador Atilio Fontana, 591-E EFAPI – Cep: 89809-000, Caixa Postal: 1141 Chapecó/SC Brasil. E-mail: artejanaina@unochapeco.edu.br

**Resumo:** Este relato apresenta experiências desenvolvidas com estudantes de uma escola pública na cidade de Chapecó/SC/Brasil. A prática docente foi realizada com o objetivo de trabalhar a representação do corpo humano na linguagem fotográfica dentro da arte contemporânea, visando compreender as possibilidades de abordagens desses temas no ensino da Arte.

**Palavras-chave:** Corpo / Fotografia / Arte Contemporânea.

**Abstract:** *This report presents experiences developed with students of a public school in the city of Chapecó / SC / Brazil. The teaching practice was carried out with the objective of working the representation of the human body in the photographic language within contemporary art, aiming to understand the possibilities of approaches of these subjects in the teaching of Art.*

**Keywords:** *Body / Photography / Contemporary art.*

## Introdução

Este artigo apresenta reflexão acerca do processo de docência desenvolvido com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, a partir do componente curricular de Estágio em Artes Visuais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, SC/Brasil.

Com base no tema “O corpo a partir da fotografia e sua representação na Arte contemporânea: uma proposta para o ensino da Arte”, buscou-se estabelecer relações entre a história da Arte, o corpo humano, a fotografia e a Arte contemporânea, através de 3 módulos na prática docente, partindo dos pressupostos que envolvem a Abordagem Triangular de Barbosa (2009) e os conceitos da cultura visual de Hernandez (2000).

### 1. Corpo e fotografia

Ao longo da história da arte o corpo humano foi representado através de diferentes técnicas e suportes, como a pintura, escultura, e gravura. O advento da fotografia culminou na disseminação das linguagens artísticas, que se envolvem e resultam na Arte contemporânea. Esse processo auxiliou na projeção do corpo, não só como representação mas também como suporte e objeto na arte contemporânea.

No primeiro momento de sua constituição, a fotografia convivia fortemente com a ideia de documentar aquilo que se tornaria seu passado, fazendo com que reproduzisse imagens da sociedade para criar repertórios de registro Rouillé (2009). Atuando com o corpo humano implícito, a fotografia passou a disputar o status entre arte e documento, possível identificar nos diversos movimentos artísticos que surgem e tangenciam a difusão da arte para as linguagens que resultam na arte contemporânea. Conforme Alexandre Santos (2006: 11):

*“A fotografia tem, em si, o mesmo estatuto que envolve as ferramentas de trabalho do historiador as quais são, sempre, o rastro de homens fisicamente destruídos. Também a fotografia lida, inexoravelmente, com atuações implícitas ou explícitas do corpo físico”* (Santos, 2006:11).

A fotografia enquanto linguagem artística permitiu a significação do corpo como objeto e suporte para a proliferação de conceitos e questionamentos nos temas da arte contemporânea, pois deixa de apresentar-se como dispositivo para também tornar-se objeto e suporte. Conforme afirma Schwambach:

*A arte absorvida pelas novas tecnologias com a utilização de meios não tradicionais – fotografia, instalações, performances, happenings, etc e por uma globalização maciça*

*acaba sendo um ótimo meio para realizações contemporâneas* (SCHVAMBACH, 2006, p.01).

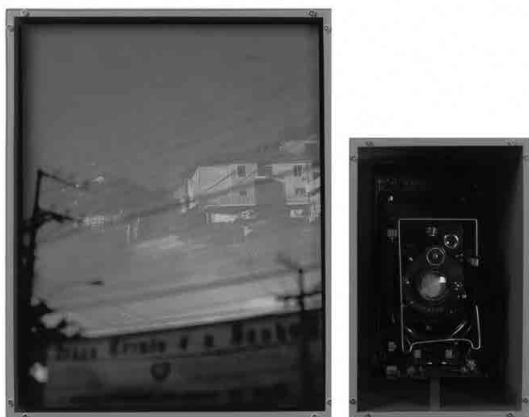
Segundo Michaud (2011, *apud* VIGARELLO, *et.al.*, 2011:563) o corpo passa a participar dos mecanismos de reflexão social, numa relação de onipresença onde nada mais é escondido “a partir dos anos 1990, 80%, ou até 90% da arte tomam o corpo como objeto. Quando não o mostra, utiliza-o sob a espécie de corpo do artista produtor e *performer*”. Dessa forma, é na arte contemporânea que a fotografia institui-se como linguagem, e conforme Canton (2009), o corpo também adquire legitimidade:

*“Nas obras contemporâneas, em suas sensibilidades diversas, o corpo assume os papéis concomitantes de sujeito e objeto, que aparecem mesclados de forma a simbolizar a carne e a crítica”* (Canton, 2009:24).

Segundo Cotton (2013: 8), a fotografia contemporânea tenciona as relações sociais em processos de divulgação do corpo privado, o enclausuramento do que é visível entre outros fatores que possibilitam compreender as relações estabelecidas o que se descreve como carnal, virtual e máquina (Breton, 2007). Segundo Dubois (1993), esse processo justifica-se através de que:

*[...] todas essas práticas contemporâneas (arte conceitual, ambiental, corporal, de acontecimento), embora partam dos antípodas da representação realista e da idéia de representação acabada, sempre terminam, apesar de tudo, em primeiro lugar, por utilizar a foto como simples instrumento “de segunda mão” (documento, memória, arquivo), em seguida por integrá-la (conceber a ação em função das características do dispositivo foto), depois por se embeber, impregnar-se com sua lógica (a do traço, da impressão, da marca etc.) e, finalmente, por inverter os papéis, por voltar a própria fotografia como prática artística primeira, que por sua vez tomará emprestado da lógica das artes de ação alguns de seus usos criadores* (Dubois, 1993, p. 290).

De todas as manifestações da arte o corpo esta presente, nas mídias e acessíveis a diferentes públicos, como os estudantes. Esses processos pressupõe o conceito de cultura visual como proposta pedagógica no tange promover debates sobre a relação entre o corpo e a fotografia. Acreditamos que o ensino da arte é de fundamental importância para promover diálogos sobre os temas transversais que a arte contemporânea promove.



**Figura 1** · Rosangela Rennó Brasil, 2016 (Trabalho que faz parte da exposição “A última foto” de 2006, fotografia feita por Thiago Barros), Brasil. Foto: Mel. Fonte: <http://www.rosangelarenno.com.br/obras/view/21/1>

**Figura 2** · Estudantes realizando fotografias com venda nos olhos — Chapecó, 2016. Fonte: própria.



/ BRASIL

### Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”

A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestir na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice

Por: Juliana Linoates · 18/04/2016 16:13:14 · atualizado em 18/04/2016 às 18:14



Marcela, mulher do vice, Michel Temer: jantares românticos e apelidos carinhosos (Iliruno Poletti/Folhapress)

**Figura 3** · Estudante observando a fotografia produzida pela dupla — Chapecó, 2016. Fonte: própria.

**Figura 4** · Ilustração intitulada “Uma boa esposa sabe o seu lugar”, 1955 (Revista Housekeeping Monthly, artigo “O guia da boa esposa”, Brasil. Fonte: <https://awebic.com/cultura/guia-boa-esposa-1950/>

**Figura 5** · Reportagem sobre a Primeira Dama, Marcela Temer, 2016 (Revista Veja em 18 de abril), Brasil. Foto: Bruno Poletti. Fonte: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2016/04/reportagem-sobre-marcela-temer-gera-reacoes-ironicas-na-internet-5782412.html>

## 2. Desenvolvimento da prática docente

As ações de docência foram ministradas num período de 10 aulas de 04 horas/aula cada e divididas em três módulos.

No módulo 01, os estudantes tiveram contato com os temas a serem trabalhados através de imagens que representavam a relação entre corpo e fotografia num viés artístico, social, político e histórico. Na sequência, foram convidados a realizar leituras individuais do texto “O impacto da fotografia” de Donis A. Dondis (2007), que permite discutir sobre as transformações do mundo com a chegada da fotografia, bem como o olhar para a arte na atualidade. Para Hernandez (2001:128), “Na educação escolar, é necessário realizar essa empreitada a partir de um cruzamento de olhares. Os do passado e os do presente, que e refletem e se projetam nas imagens objeto e tema de pesquisa [...]”.

Utilizando-se da obra de Evgen Bavcar (1946) (fotógrafo cego que registra na fotografia as sensações que seu corpo promove em contato com situações e objetos) e da obra da artista brasileira Rosângela Rennó (1962), intitulada “A última foto” do ano de 2006 (que apresenta fotografias produzidas por outros, do Monumento Cristo Redentor — no Rio de Janeiro/RJ/Brasil, cujas câmeras, após realização da fotografia, tiveram suas lentes isoladas e passaram a fazer parte da exposição) (Figura 1), os estudantes foram orientados a realizar uma saída fotográfica pela escola sobre o tema “O corpo permanece”. Inicialmente, cada estudante selecionou um lugar para ser fotografado. Logo após, organizaram-se em duplas, onde um dos estudantes foi vendado para realizar a fotografia que o outro escolheu, enquanto recebia orientações oralmente do colega, descrevendo a paisagem e direções (Figura 2). Após a realização da primeira fotografia os estudantes trocaram as duplas para que ambos participassem do exercício (Figura 3).

Após a conclusão e seleção das fotografias para a apresentação, os estudantes retornaram à sala para realizar debate sobre os exercícios: de fotografar uma cena sem vê-la, e precisar orientar outra pessoa a produzir uma fotografia pensada por ele. O tema auxiliou na construção de uma relação direta entre o corpo humano e o corpo presente na representação fotográfica.

No módulo 02 realizou-se diálogos com os estudantes sobre a representação do corpo na história da arte, a partir de Breton (2007). Na sequência, realizou-se diálogo sobre o conceito de estereótipos e como se desenvolvem socialmente, na arte e na representação fotográfica das mídias, por imagens de revistas e sites. Essa etapa foi conduzida da seguinte forma: imagens eram apresentadas em conjuntos, sendo uma de obra de arte e outra de mídia, permitindo estabelecer relações entre arte e corpo.

O primeiro conjunto de imagens apresentava uma obra da artista Diane Arbus, de 1950, e a outra imagem de um ensaio de moda produzido com a modelo Melanie Gaydos, que possui uma deficiência a qual promove deformidades em seu corpo.

No segundo conjunto de imagens, apresentaram-se as serigrafias de Andy Warhol da artista famosa Marilyn Monroe em 1967 e uma das capas da Revista Tititi (Revista popular brasileira sobre novelas e artistas de televisão) onde apresenta aleatoriamente notícias e assuntos sobre o mundo cotidiano de artistas globais.

O terceiro conjunto de imagens apresenta uma modelo de roupas *Plus Size* posando de roupas íntimas para uma marca de roupas em 2013 e ao lado a obra *As três Graças*, de Rubens, datada de 1639.

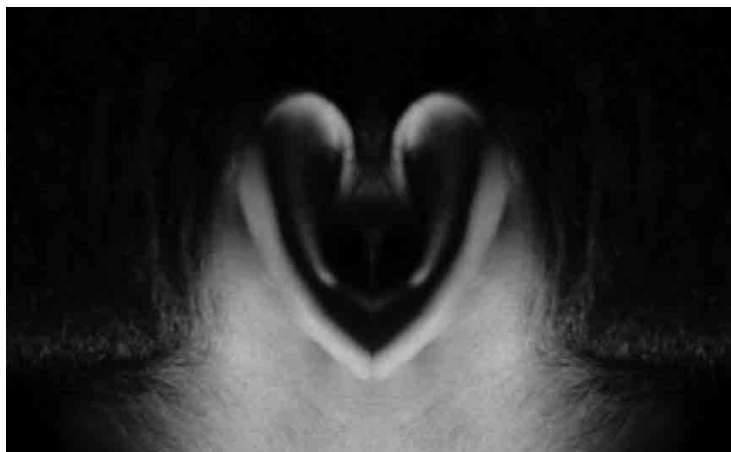
O quarto conjunto de imagem surgiu a partir de notícias que circularam no país de uma situação política e social. Unindo uma ilustração presente num almanaque dos anos 50 sobre o comportamento da mulher em relação ao marido e a casa (Figura 4), a uma reportagem da revista *Veja*, de 18 de abril de 2016, onde apresenta a Primeira Dama do atual Presidente Michel Temer, com o título "Marcela Temer: Bela, recatada e "do lar" (Figura 5). O questionamento foi direcionado para o título da matéria onde tencionava para a aproximação dos aspectos de submissão enfrentada há tanto tempo pela mulher na sociedade dominada social, política e economicamente por homens — presente na segunda imagem. Foi possível promover relações entre a imagem da mulher como um objeto na doutrinação às tarefas diárias de manutenção da casa contrapondo aos atos de empoderamento feminino que cresce cada vez mais junto das políticas de defesa da mulher.

Esse processo foi relevante para que fosse possível construir reflexões sobre o corpo humano e seus estereótipos através do uso de imagens da mídia construídas e disseminadas pelos meios de comunicação, contrapondo com imagens artísticas possibilitando compreender que a arte discute a estrutura social a qual pertence.

No módulo 03 realizou-se diálogo com os estudantes sobre o corpo na arte contemporânea através de artistas e obras, como: Ives Klein (1928–1962), Barbara Kruguer, (1945), Marina Abramovic (1946), Sterlac (1946), Cris Bierrembach (1964) entre outros. Tais artistas consolidam os diálogos estabelecidos, possibilitando a compreensão acerca dos limites da arte na utilização do dispositivo fotográfico nas mais variadas linguagens.

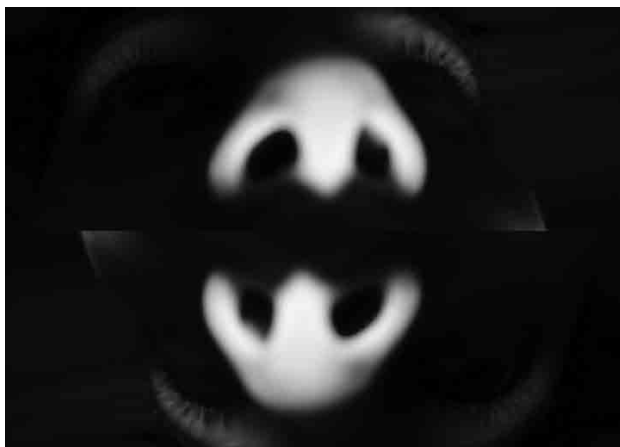
As ações seguintes visaram promover espaço de experimentação, onde os estudantes deveriam realizar fotografias do próprio corpo, a partir de uma





**Figura 6** · Estúdio montado para realização das fotografias — Chapecó, 2016. Fonte: própria.

**Figura 7** · Imagem pertencente ao conjunto produzido pelo estudante D-Chapecó, 2016. Fonte: própria.



**Figura 8** · Imagem pertencente ao conjunto produzido pelo estudante D-Chaçecó, 2016. Fonte: própria.

**Figura 9** · Imagem pertencente ao conjunto produzido pelo estudante D-Chaçecó, 2016. Fonte: própria.



**Figura 10** · Projeto finalizado em parede da escola —  
Chapecó, 2016. Fonte: própria.

proposta construída com base nas aulas anteriores. A aula foi realizada na sala de vídeo da escola, onde previamente o estúdio fotográfico foi organizado com equipamentos fotográficos, utilizando tecido branco para as paredes e o chão, iluminação por meio de luminárias (Figura 06).

Os estudantes receberam orientação sobre o funcionamento e manuseio dos equipamentos, e iniciaram seus estudos com auxílio mútuo. Com base nas referências discutidas nas apresentações anteriores, cada estudante deveria realizar fotografias do próprio corpo, utilizando-se dos materiais do estúdio (Figura 07, 08 e 09). Todos participaram do processo de trabalho, pois enquanto um era fotografado por outro, os demais organizavam a luz e os rebatedores.

As imagens foram impressas e aplicadas nas paredes da escola, formando um mural organizado pelos estudantes (Figura 10).

### **Considerações sobre das ações desenvolvidas**

Analisando o contato do estudante com o tema, é possível perceber que quando relacionados ao cotidiano, a vivência do conteúdo é mais intensa e permite novos desdobramentos, conforme apresentados nas práticas destacadas. Esse contexto permitiu, quando unido às imagens das obras de arte, construir relações a partir das condições sociais das quais o corpo está envolvido

É possível perceber que os estudantes construíram poéticas de trabalho distintas usando o próprio corpo, estabelecendo relações com os temas abordados.. Compreende-se esse processo também nas temáticas que envolvem cada trabalho, permeando entre padrão social, cicatrizes, memórias, angústias e desejos. Pode se afirmar que os debates realizados com os estudantes no desenvolvimento da prática docente, estiveram presentes na atividade prática.

Acredita-se que as ações desenvolvidas nessa prática docente foram de grande importância para aproximar os estudantes da arte contemporânea através das temáticas do corpo e fotografia, permitindo explorar possíveis olhares de si mesmo, construindo diversas relações das quais o corpo está envolvido, ou da qual o corpo é negligenciado.

### Referências

- Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos (2009) *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e os novos tempos*. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva.
- Canton, Katia (2009) *Corpo, identidade e erotismo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Cotton, Charlotte(2013) *A fotografia como arte contemporânea*. São Paulo: Martins e Fontes.
- Hernandez, Fernando (2000) *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Dondis, Donis A (2007) *Sintaxe da linguagem visual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Dubois, Philippe (1993) *O ato fotográfico*. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- Rouille, André (2009) *Fotografia: entre documento e arte contemporânea*. São Paulo: Senac São Paulo.
- Santos, A. R. (2005) *Fotografia do corpo: aspectos de uma trajetória de pesquisa*. In: Maria Amélia Bulhões. (Org.) *Memória em caleidoscópio: artes visuais no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v., p.
- Schwambach, J (2007) *As Diversas Funções da Fotografia na Arte Contemporânea*. In: II Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2007, Curitiba. II Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade.
- Vigarello, Georges; Courbin, Alain; Courtine, Jean-Jacques (2011) *História do corpo: As Mutações do Olhar: O Século XX*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

# O Desenho Vetorial: Perceção do Espaço e da Perspetiva

## *Vector Drawing: Perception of Space and Perspective*

**MATILDE FABIANA MATOS PINTO\***  
& **ANA FILIPA DOMINGUES MENDES\*\***

Artigo submetido a 24 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Escola Secundária Cacilhas-Tejo, Curso Profissional de Design Gráfico, Praça Gil Vicente — Cacilhas, 2804-506 Almada, Portugal. E-mail: matildepinto4789@gmail.com

\*\*Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: anafilipadominguesmendes@gmail.com

**Resumo:** Dado a disciplina de Oficina Gráfica do curso profissional de Design Gráfico ser responsável pela familiarização dos alunos com os atuais softwares de produção gráfica, e verificando-se um fraco conhecimento sobre os conteúdos de Geometria Descritiva, este trabalho procurou estimular o ensino da perceção espacial e da perspetiva, utilizando como instrumento e estratégia de aprendizagem, o desenho vetorial.

**Palavras-chave:** desenho vetorial / perspetiva / espaço tridimensional / perceção.

**Abstract:** *Given that the Graphic Workshop discipline of the Graphic Design professional course is responsible for familiarizing students with current graphic design software, and if there is poor knowledge about the contents of Descriptive Geometry, this work sought to stimulate the teaching of spatial perception and the perspective, using as an instrument and learning strategy the vector drawing.*

**Keywords:** *vector drawing / perspective / three-dimensional space / perception.*

## Introdução

Este trabalho apresenta o ensino da percepção espacial e da perspetiva, dentro da disciplina de Oficina Gráfica do curso Profissional de Design Gráfico do 10º ano, utilizando o *software* gráfico *Adobe Illustrator*, como instrumento para um melhor entendimento da perspetiva e da sua utilização na representação do espaço tridimensional.

Frequentemente os alunos tendem a relacionar estas percepções à representação dos elementos abstratos do estudo da Matemática e da Geometria Descritiva, sendo a última, a disciplina do curso em que os alunos apresentam menor aproveitamento escolar e consecutivamente com mais módulos em atraso. Desta forma, o exercício proposto aos alunos, procurou promover não apenas a exploração e o domínio das ferramentas do *software* de desenho vetorial, como ainda, o desenvolvimento da capacidade do aluno para compreender e representar espacialmente, utilizando os métodos e técnicas digitais disponíveis para auxiliá-lo na aprendizagem das propriedades geométricas do espaço tridimensional, relacionando os seus conteúdos com os da Geometria Descritiva.

Na promoção do estudo dos conceitos geométricos de representação do espaço, e utilizando instrumentos computacionais, produz-se, de certa forma, uma motivação extra e oferece-se ao aluno um enriquecimento do seu raciocínio espacial, procurando aplicar os atributos geométricos indispensáveis para melhor representar o “objeto” em estudo.

### 1. A Percepção Espacial e a sua Representação

O conceito de percepção espacial proposto por Gombrich (1999), relaciona o papel crucial do sistema sensorial do sujeito com a sua capacidade para interpretar formas, tamanhos, distâncias, volumes e movimentos. Por sua vez, Guillaume (1937) sugere que o conceito envolve também a sensibilidade para diferenciar cores, linhas e espaços. Este entendimento espacial, é resultado da percepção visual e da edificação intelectual de ligações entre elementos.

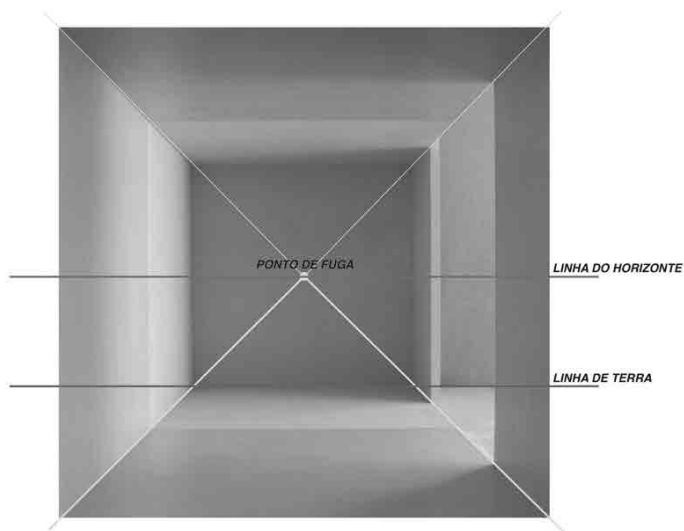
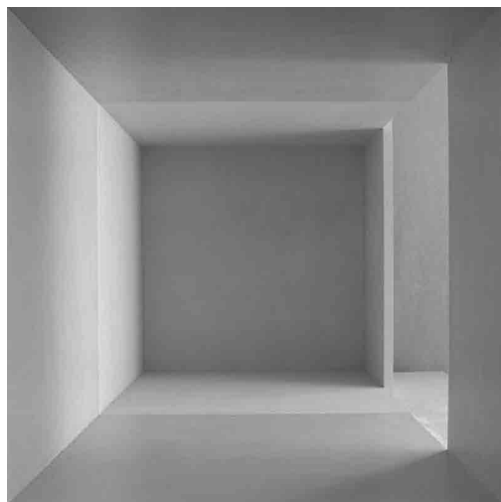
No design, a percepção espacial adquire particular importância ao tratar-se de uma ferramenta útil para o desenvolvimento de habilidades de pensamento criativo e intuitivo, e consecutivamente um estímulo para a interação com o meio. Neste processo, — de exploração dos dados provindos da percepção (estímulos sensoriais) —, o sujeito adquire capacidades de reconhecimento, discriminação e interpretação de estímulos no espaço: a percepção espacial (Fainguelernt, 1999).

A percepção espacial permite ao indivíduo capturar imagens mentais do meio envolvente e posteriormente representá-las graficamente (Barison, 1999). Esta representação apropria-se da geometria para representar quer os objetos no



**Figura 1** · *N House Tokio*. Fonte: Jun Aoki

**Figura 2** · *Belgravia House*. Fonte: VW + BS  
Architecture



**Figura 3** · *Empty*. Fonte: Erin O'Keefe

**Figura 4** · Identificação do ponto de fuga, linha do horizonte e linha de terra da figura 1, feita pelo aluno.  
Fonte: própria



espaço, como o espaço entre os objetos. Durante a observação, a geometria possibilita que o sujeito trace, encontre relações e identifique um conjunto de propriedades métricas, dimensionais e construtivas dos objetos a representar (Marques, 2006). Deste modo, os alunos devem compreender os conceitos geométricos para trabalharem eficazmente sob o espaço tridimensional, que envolve visualizar e verbalizar como os objetos se movimentam no “mundo” (NCSM, 1990).

Os conceitos geométricos sofreram várias transformações ao longo do tempo, particularmente no período renascentista nas representações visuais, ao desprenderem-se das concepções fundadas na Antiguidade, e ao introduzirem a perspetiva para representar o espaço tridimensional.

## 2. A Perceção da perspetiva e a sua representação

O contributo do Renascimento, — ao empregar a perspetiva como instrumento de representação do espaço tridimensional —, foi de possibilitar um olhar distinto do espaço que nos rodeia. Conforme Panofsky (1999), o Renascimento produziu um método singular de representação do espaço tridimensional: a perspetiva. Logo, para fundamentar cientificamente este processo, a perspetiva reproduz o espaço tridimensional sobre uma superfície plana, utilizando como base os conceitos desenvolvidos pela geometria e pela ótica (1999).

*A perspetiva baseia-se numa regulamentação geométrica que controla a profundidade das vistas e, por isso, a gradação sistemática e hierárquica dos objetos no espaço.* (Massironi, 1996:100)

A perspetiva geométrica define um conjunto de regras, que ilustra os atributos de qualquer objeto no espaço e a relação entre os elementos dispostos a diferentes profundidades, regulando assim, as relações de grandeza e distância, forma e inclinação, luminosidade e profundidade, etc. (Marques, 2006).

Segundo Euclides, intitulado como o “Pai da Geometria”, a distância entre formas, ou entre figuras, está em relação evidente entre a altura do ponto de vista e a direção do olhar, sendo que aplicada rigorosamente transparece a ordem espacial das figuras e das formas no espaço (como citado em Murinho, 2000). Conforme a geometria Euclidiana, trata-se de “representar cientificamente o real, diminuindo as grandezas, fixando novas relações, examinando e dispondo uma ordem de imagens na linha de horizonte em relação às linhas de fuga” (Einaudi, 2000:304).

No desenho figurativo, a perspetiva estabelece-se como um processo de decodificação e entendimento de diferentes formas de expressão formais e

simbólicas, que incorpora noções de profundidade, distância, posição, iluminação, entre outras. Deste modo, podemos observá-la como uma tentativa de simulação do real, que transpõe a tridimensionalidade para a superfície bidimensional.

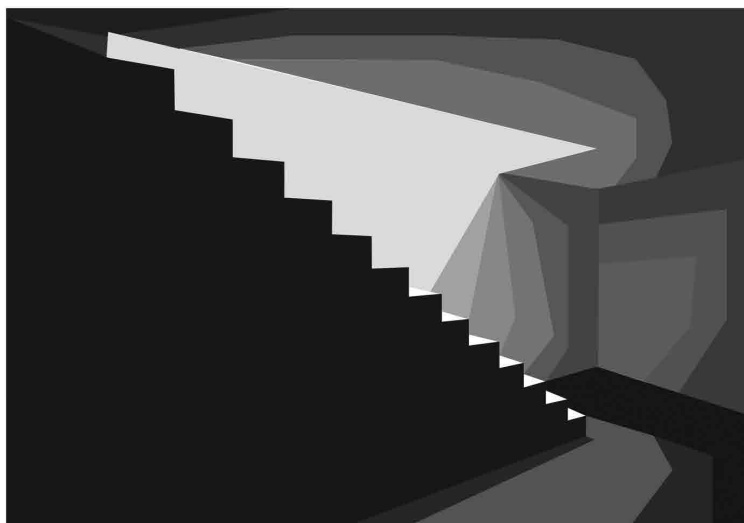
### 3. A interdisciplinaridade – Oficina Gráfica e Geometria Descritiva

Conforme Goldman (1979), a interdisciplinaridade possibilita um melhor entendimento sobre a relação de um todo com as partes que o constituem. Por sua vez, Gee (apud Eisner & Day, 2004:121), menciona que os currículos artísticos, ao promoverem a quebra de barreiras entre as diversas disciplinas, fomentam nos jovens uma maior predisposição para a aprendizagem. Sendo a instituição escolar um espaço privilegiado de aprendizagem, e o docente um mediador do processo de ensino-aprendizagem, a produção e a proliferação de conhecimento, deve concomitantemente adotar e sustentar as exigências interdisciplinares que alicerçam a construção de novos conhecimentos.

Segundo Luck (2001), uma abordagem curricular interdisciplinar, deve orientar a prática pedagógica no sentido de findar os hábitos e as acomodações curriculares estandardizadas ao longo do tempo, potencializando assim, o desenvolvimento de aptidões e competências transversais. Reconhecendo este processo como um grande desafio, Luck considera que a conexão articulada entre teoria e prática, contribui para o desenvolvimento de cidadãos ativos, criativos e com capacidade crítica.

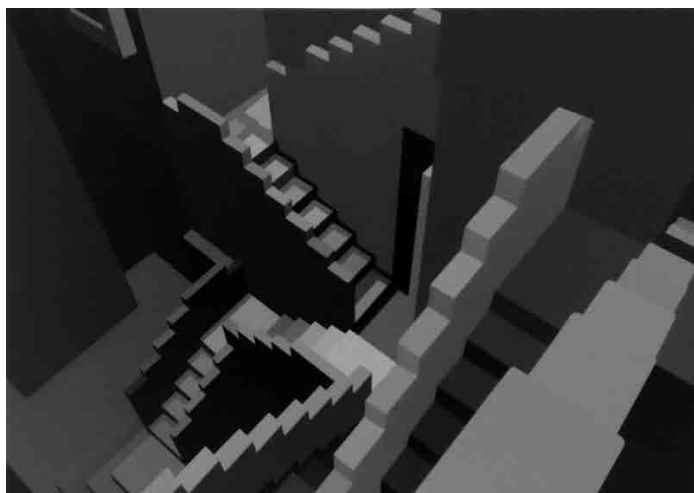
Para Gadotti (2004), a interdisciplinaridade visa certificar a gênese de um conhecimento global, eliminando as fronteiras existentes entre disciplinas. Esta ideia vai de encontro ao apelo do antigo diretor-geral da UNESCO Koïchiro Matsuura, quando em 1999, convida os professores de todas “as disciplinas para unir esforços e trabalhar no sentido de quebrar as barreiras entre o ensino das disciplinas científicas, técnicas, gerais, literárias e artísticas.” De acordo com o autor, “esta abordagem interdisciplinar é fundamental para que os jovens possam compreender a natureza universal do mundo” (UNESCO, 1999).

Sob uma perspectiva reflexiva, Freedman (2003:114-5) menciona o “currículo interdisciplinar” como um desafio ao corpo docente, “que deve encontrar momentos favoráveis para desenvolver a relação entre os conteúdos da educação artística e das restantes disciplinas curriculares.” Esta posição reflete que quanto mais interdisciplinar for a experiência pedagógica e quanto mais ricas forem as relações conceituais estabelecidas, maior será o desenvolvimento de um conjunto de capacidades dos alunos como pensar, explorar, refletir criticamente, questionar e relacionar-se. As abordagens pedagógicas multi e interdisciplinares, auxiliam a articulação de conceitos e ideias, que por sua vez, possibilitam uma



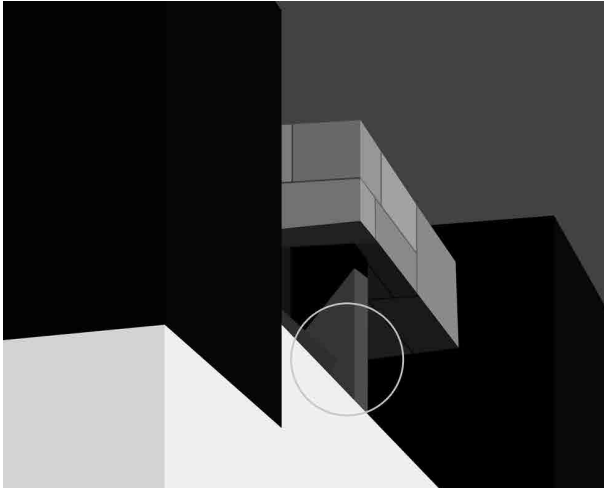
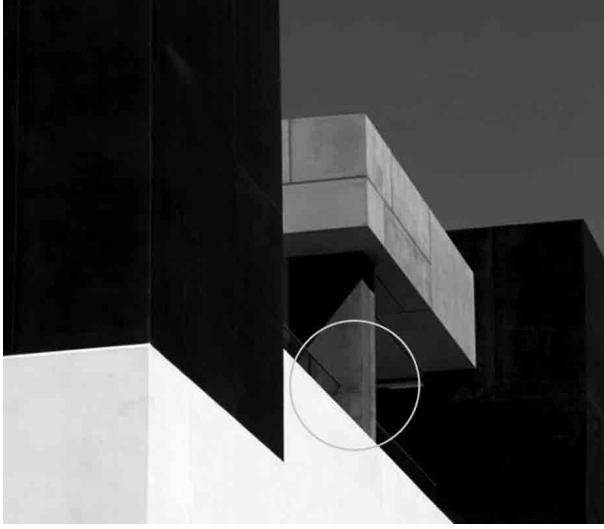
**Figura 5** · *House in Fontinha*. Fonte: Aires Mateus Associados — Arquitetura

**Figura 6** · Representação da figura 5 em desenho vetorial feito por aluno. Fonte: própria.



**Figura 7** · *La Muralla Roja*. Fonte: AD Classics\_ Ricardo Bofill2

**Figura 8** · Representação da figura 7 em desenho vetorial feito por aluno. Fonte: própria.



**Figura 9** · Detalhe da obra *The avant-garde design* by Sam Marshall. Fonte: MCA Sidney

**Figura 10** · Resolução da dificuldade sentida na representação da figura 9 feito por aluno. Fonte: própria.

maior e profunda compreensão dos conteúdos programáticos. A interdisciplinaridade é ainda, um importante movimento de articulação entre o ensinar e o aprender, permitindo uma formação mais sólida e consciente (Pombo, 2003).

Conforme Piaget (1970), refere-se ao nível de associação entre disciplinas, no qual a cooperação implica intercâmbios reais, com reciprocidade e enriquecimento mútuo. Na procura de estabelecer este intercâmbio (interdisciplinar) entre as disciplinas de Geometria Descritiva e Oficina Gráfica, procuramos uma aprendizagem baseada na variedade de experiências, que por sua vez contribuem para o aprofundamento dos conteúdos curriculares.

A geometria auxilia a perceber e projetar o mundo visual. Na sua aprendizagem, o desenvolvimento da percepção espacial é fundamental para realizar tarefas como visualizar objetos, comparar figuras, distinguir diferentes direções, fazer diagramas, ler mapas, entre outras. Estimular estas experiências visuais nos alunos leva-os a questionar, formular hipóteses, abordar problemas concretos e possíveis soluções.

A disciplina de Oficina Gráfica ao envolver as novas tecnologias, — em específico, ao oferecer as bases que possibilitam a utilização adequada dos *softwares* digitais gráficos —, fornecem o conhecimento das ferramentas digitais fundamentais para a concretização de projetos e conceção de artes finais.

*Na disciplina de Oficina Gráfica (...) as aulas deverão privilegiar a participação dos alunos em projetos, (...) que abordem temas de outras áreas disciplinares. Neste contexto, a articulação de saberes das várias disciplinas deverá ser posta em prática através da realização de pequenos projetos que permitam ao aluno encarar a utilização das aplicações informáticas e das questões relativas à comunicação gráfica e visual, não como um fim em si, mas pelo contrário, como uma ferramenta poderosa para facilitar a comunicação, o tratamento de dados e a resolução de problemas. (Ministério da Educação, 2006/2007:5)*

Considerando as particularidades de cada disciplina, procurou-se promover o cruzamento e a partilha de saberes específicos, através de uma rede de participação ativa que valorizasse o desenvolvimento consciente do conhecimento individual.

Ao desenvolvermos exercícios de agilização da percepção visual, estimulamos os alunos a descobrir e explorar sensorialmente o espaço físico. Através do desenho (neste caso particular, do desenho vetorial), fomentamos o desenvolvimento de formas criativas e dinâmicas de pensamento, convidando os alunos a agir. O objetivo é que os alunos sejam capazes solucionar problemas autonomamente, de construir conhecimento significativo que por sua vez, satisfaça as suas necessidades profissionais futuras (Dias et al., 2006).

#### 4. O Exercício: Projeto Vetorial

O exercício proposto aos alunos do 10º ano do Curso Profissional de Design Gráfico, teve como intuito o desenvolvimento e a criação de desenhos vetoriais, tendo como ponto de partida um conjunto de obras marcantes da arquitetura internacional. Para a realização dos desenhos, os alunos necessitaram de mapear toda a estrutura da obra arquitetónica, identificando e refletindo sobre os conceitos geométricos: o espaço tridimensional e a perspetiva. Exigiu também, que decompusessem (ainda que mentalmente) a imagem, e identificassem os seus constituintes formais (cor, linhas, forma, geometria, estrutura, materiais, etc.).

Através do exercício procurámos promover não apenas a exploração e o domínio das ferramentas do *software* de desenho vetorial, como ainda, o desenvolvimento da capacidade do aluno para compreender e representar espacialmente, utilizando os métodos e técnicas digitais disponíveis para auxiliá-lo na aprendizagem das propriedades geométricas do espaço tridimensional.

O objetivo foi orientar o aluno para uma representação figurativa da imagem através da utilização de um conjunto de ferramentas basilares do *software Adobe Illustrator*. Para esta abordagem didática, foi necessário desenvolver nos alunos competências operativas relacionadas com os processos e procedimentos específicos do *software*, indispensáveis para a correta representação gráfica digital. Este processo, procurou estimular a aprendizagem de conhecimento específico através da experiência, despertar a motivação, curiosidade e imaginação dos alunos, e desenvolver competências técnicas, operativas, estéticas e geométricas de representação das formas.

As estratégias e metodologias adotadas, seguiram uma abordagem interdisciplinar (de forma a articular conteúdos provenientes das duas disciplinas), e procuraram estimular um conjunto diversos de saberes, com vista a uma aprendizagem mais rica e completa.

#### Descrição Prática do Exercício

Desenvolvido ao longo de 10 aulas, o exercício foi realizado individualmente e desdobrou-se em três atividades (com o objetivo de desenvolver competências técnicas e conceptuais):

1º ATIVIDADE (1 aula — 1 hora)

*Escolha da imagem, — obras arquitetónicas — a representar vetorialmente.*

A *Figura 1* e *Figura 2* são exemplos das imagens selecionadas pelos alunos.

*Objetivos: Com a atividade pretendeu-se que os alunos desenvolvessem capacidades de observação, reflexão e decisão conscientes.*

2º ATIVIDADE (2 aulas — 2 horas)

*Identificar e representar na imagem escolhida os pontos de fuga, a linha do horizonte e a linha de terra.*

*Objetivos: Com recurso à line segment tool, pretendeu-se que os alunos inicialmente observassem e interpretassem as imagens, de modo a que posteriormente pudessem explorar graficamente as relações do espaço tridimensional e da perspetiva, por meio de linhas com diferentes cores, como podemos observar na Figura 3 e Figura 4.*

3º ATIVIDADE (7 aulas — 7 horas)

Iniciação à exploração de ferramentas e respetivos procedimentos do *software Illustrator*, através do mapeamento da estrutura da obra arquitetónica e posteriormente da sua interpretação cromática.

*Objetivos: Com recurso à pen tool, pretendeu-se que os alunos compreendessem a intencionalidade conceptual da linha, como processo de analogia à construção geométrica a partir da separação entre forma e fundo. Por sua vez, a eye dropper tool, possibilitou aos estudantes explorar cromaticamente a sua representação da imagem. A Figura 5, Figura 6, Figura 7 e Figura 8 apresentam alguns dos resultados desta atividade.*

## Conclusão

A pertinência do exercício desenvolvido centrou-se no potencial do desenho vetorial como instrumento de visualização, interpretação e reprodução, — como meio para um melhor entendimento da perspetiva e da sua utilização na representação do espaço tridimensional. Deste modo, enunciou-se como finalidade principal, a realização de uma representação vetorial a partir de imagens de obras arquitetónicas de destaque internacional. O exercício promoveu a desinibição e flexibilidade de pensamento, assim como a interpretação e compreensão das propriedades expressivas das imagens (através da relação com o seu referente real).

Neste contexto, a interdisciplinaridade revelou-se útil, uma vez que estimulou a atenção, sensibilidade e reflexão dos alunos, o que possibilitou desenvolver, em simultâneo, capacidades de perceção espacial e técnicas de expressão gráfica.

Através da realização deste exercício, conseguimos orientar os alunos na compreensão e representação do espaço tridimensional, assim como no



desenvolvimento das capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade estrutural dos objetos. Este cruzamento de saberes e articulação de conceitos e ideias provenientes de diferentes áreas curriculares, foi útil para aperfeiçoar as capacidades de observação (e consequentemente de compreensão da realidade) que permitiram desenvolver relações mentais e visuais entre objetos e estruturas.

Nas experiências desenvolvidas em sala de aula, alguns alunos demonstraram dificuldade em compreender a distorção de perspectiva causada pela máquina fotográfica na captação da imagem. Após sobrepor as imagens selecionadas às imagens desenvolvidas na segunda atividade, observaram ligeiras diferenças geométricas e questionaram-nos sobre qual o melhor caminho a seguir para as suas representações individuais. Enquanto docentes, incentivámo-los a selecionar o caminho que consideravam mais interessante graficamente. A Figura 9 e Figura 10 ilustram a resolução tomada por um aluno na dificuldade sentida.

Como docentes, consideramos que devemos promover o conhecimento através da experiência. Seguindo os ensinamentos de Duarte Junior (1981:28), os sujeitos conservam as experiências por si vividas através da linguagem, ação que lhes permite “transferir os significados de uma situação para a outra.”

Se por um lado, consideramos urgente desenvolver no aluno habilidades de pensamento interdisciplinares que incluem a melhoria do raciocínio, tomada de decisões e resolução de problemas de carácter complexo, por outro lado, consideramos ter o dever de impulsionar uma aprendizagem ativa, repleta de conhecimentos úteis para a elaboração de projetos futuros.

## Referências

- Barison, M.B. (1998/1999). Desenvolvimento da Percepção Espacial e Expressão Gráfica. *Semina: Ci. Soc.IHum*. Londrina, v. 19/20, n. 3.
- Dias, A.M., Regina, M., Gontijo, A., & Leila. (2006). A interdisciplinaridade no Ensino do Design. *Revista Design em Foco*, Julho-Diciembre, 49-66.
- Duarte Junior, J. F. (1981). *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez
- Eisner, E. W. & Day, M. D. (Eds.) (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education: A Project of the National Art Education Association*. Mahwah, Nova Jersey.: Lawrence Erlbaum Associates
- Enciclopédia Einaudi (2000). (Vol.25 — Criatividade-Visão). Lisboa: INCM
- Fainguelernt, E.K. (1999). *Educação Matemática: representação e construção em geometria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Gadotti, M. (1993). *A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática.
- Goldman, L. (1979). *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gombrich, E.H. (1999). Further studies in the pictorial representation, *The Image & The Eye*. London: Phaidon.
- Guillaume: (1979). *La psychologie de la forme*. Paris: Flammarion.
- Luck, H. (2001). Fundamentos teórico-metodológicos. *Pedagogia da interdisciplinaridade*. Petrópolis: Vozes.
- Marques, J.S. (2006) *As Imagens Do Desenho: percepção espacial e representação*. Prova de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal
- Massironi, M. (1996). *Ver pelo Desenho*. Lisboa: Edições 70.
- Morin, E. (2005). Os sete saberes e outros ensaios. *Educação e complexidade*. São Paulo: Cortez.
- Murtinho, V. (2000). *Perspectivas: O espaço maior ou o espelho do espanto*. Ed. do departamento de Arquitectura, FCTUC, Coimbra, Portugal.
- UNESCO (1999). *Appeal by the Director General for the Promotion of Arts Education and Creativity at School as Part of the Construction of a Culture of Peace*. Acesso em 9 de maio de 2017. Disponível em: [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL\\_ID=9747&URL\\_DO=DO\\_PRINTPAGE&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=9747&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html)
- Panofsky, E.A. (1999). Perspectiva como forma simbólica, *Col. Arte e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Pombo, O. (1993). Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva. In: *A interdisciplinaridade: reflexão e Experiência*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Piaget, J. (1970). *Problèmes généraux de la recherche ininterdisciplinaire et mécanismes communs*. UNESCO.

# Alfabetização em cores, formas, sons e movimento

*Literacy in colors, shapes, sounds  
and movement*

CINAYANA SILVA CORREIA\*  
& MARIA SOLEDADE GOMES BORGES\*\*

Artigo submetido a 24 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Portugal, Doutoramento em Educação Artística — Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Pedagoga e mestre em educação (Universidade de Uberaba).

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: cinayana.correia@uniube.br

\*\*Brasil, coordenadora subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID, Pedagogia, Universidade de Uberaba. Pedagoga, licenciada em Música e Piano (Faculdade de Artes de Uberlândia), mestre em educação (Universidade de Uberaba).

AFILIAÇÃO: Universidade de Uberaba. Avenida Nenê Sabino, 1801, 38055-500, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: maria.borges@uniube.br

**Resumo:** O artigo relata uma proposta de atividade do PIBID/CAPES/UNIUBE, relacionada à alfabetização e arte. O foco desta proposta foi a releitura da obra de Frans Krajcberg, cuja arte alerta contra a devastação da natureza no Brasil. Como resultados parciais, percebe-se que o uso da arte como mediadora no processo de alfabetização torna o ensino mais significativo, a prática mais atraente, estimula nos alunos o gosto em aprender e a construção de valores.

**Palavras-chave:** alfabetização / expressão artística / conscientização / meio ambiente.

**Abstract:** *The article reports a proposal of PIBID/CAPES/UNIUBE activity, related to literacy and art. The focus of this proposal was the re-reading of the work of Frans Krajcberg, whose art warns against the devastation of nature in Brazil. As partial results, it is perceived that the use of art as mediator in the process of literacy makes teaching more meaningful, the practice more attractive, stimulates in students the taste in learning and the construction of values.*

**Keywords:** *literacy / artistic expression / awareness / environment.*

## Introdução

Este artigo relata experiências vivenciadas pelos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Uberaba, Minas Gerais, Brasil, alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Uberaba e professores da Rede Municipal de Ensino da cidade que, juntos, estão desenvolvendo uma proposta de alfabetização por meio do projeto "Cores, formas, sons e movimento: a presença da arte no processo de alfabetização", vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade de Uberaba (PIBID/CAPES/UNIUBE). O foco da proposta é a melhoria do processo de alfabetização a partir de atividades significativas tendo a arte como eixo norteador.

A Lei 9394/ 96 em seu Art. 26, § 2º ressalta a obrigatoriedade do "ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais" no currículo escolar da educação básica visando o desenvolvimento cultural do aluno. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1997: 19) explicita que a presença da arte no processo de ensinar e aprender "favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo" e que "Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático."

A presença da arte na escola não visa à formação de artistas, mas auxilia a criança a ampliar o seu universo cultural, facilita o seu desenvolvimento afetivo e psicomotor, possibilita o contato com diferentes linguagens e contribui para a sua socialização.

A criança começa a prestar mais atenção no mundo à sua volta, percebendo as cores, formas, sons e movimentos que fazem parte do seu dia a dia, da sua cultura e que podem ser observados também em outras culturas de outros tempos e outros espaços o que possibilita uma qualidade de vida melhor, mais alegre e prazerosa.

A prática pedagógica do professor que acredita e utiliza a arte no seu dia a dia possibilita às crianças a apropriação prazerosa do mundo que as cerca. Elas tornam-se mais criativas e colaborativas e têm a oportunidade conhecer melhor a nossa língua materna por meio das diferentes manifestações culturais locais, regionais, nacionais.

Esta proposta de alfabetização e arte defende que o ensino da leitura e da escrita deve ser multidisciplinar, prazeroso, criativo envolvendo as várias formas de expressão da linguagem artística, natural da criança e presente no seu cotidiano e que, de forma geral, tem sido pouco aproveitada nas escolas.

A escola envolvida nesse projeto, por meio da percepção da Arte como forma



**Figura 1** · Alunos felizes apresentando o lixo confeccionado com material reciclável, na escola Municipal Uberaba, Uberaba, MG, mês de setembro de 2016. Fonte: própria

**Figura 2** · Alunos, acompanhados de uma licencianda, ao observar e anotar o que foi visto como elemento poluidor da praça Entêvão Pucci em Uberaba. Uberaba, mês de setembro de 2006. Fonte: própria.

de conhecimento, tão importante como os demais componentes do currículo e não apenas um passatempo interessante para as festas do calendário escolar, tem dado visibilidade às ações desenvolvidas de forma a demonstrar o valor e o significado da Arte, em suas diferentes formas de expressão, para toda a comunidade escolar.

A experiência que relatamos foi desenvolvida em cinco momentos: *primeiro momento*: conhecer a vida e a obra do artista Frans Krajcberg, os objetivos do seu trabalho artístico, os materiais utilizados por ele e sua preocupação com a preservação da natureza. *Segundo momento*: visita ao Parque Jacarandá, bosque da cidade de Uberaba que fica perto da escola onde o projeto é desenvolvido. *Terceiro momento*: estudos sobre reciclagem, construção de um lixinho de mesa. *Quarto momento*: visita à praça que fica defronte à escola para observação e recolha de lixo, bem como seleção de materiais e confecção do painel referente ao dia 7 de setembro em que se comemora a independência do Brasil. *Quinto momento*: reflexões sobre a proposta, expressão plástica e relatos orais e escritos individuais da experiência vivenciada.

### A proposta

A proposta parte de alguns pressupostos teóricos e metodológicos que consideram que alfabetizar é mais que adquirir o domínio da técnica de desvendar signos da língua materna. É um processo multidisciplinar que inter-relaciona Alfabetização e Arte por meio do estudo, tratamento metodológico diferenciado e utilização das diferentes linguagens expressivas na aquisição da leitura e escrita pelas crianças das turmas envolvidas no projeto. Bacocina (2009: 7) nos fala sobre:

*[...] a importância e a necessidade de, cada vez mais, a escola abrir possibilidades, ampliar sentidos, por meio de um trabalho interdisciplinar e intertextual, oferecendo materiais diversificados para leitura e interpretação, não se limitando a materiais didáticos, como também trazendo suportes textuais presentes na vida de cada um [...].*

Foram realizadas inúmeras atividades artísticas vinculadas aos conteúdos de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e, também, à construção de valores.

Paulo Freire, falando de sua experiência de “leitura de mundo” na infância, nos mostra a forma como aconteceu essa leitura, de maneira mágica e profunda.

*Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros — o do sanhaçu, o do olha-procaminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades,*

*trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assvio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores — das rosas, dos jasmíns — no corpo das árvores, na casca dos frutos (Freire, 1989: 13).*

Desta forma tão bela Freire nos mostra que a leitura de mundo vai além das letras e se estende para tudo o que nos cerca. Basta saber ver e ouvir o nosso entorno de uma forma atenta e poética.

Em todas as propostas é seguido o mesmo planejamento: o momento de *preparação e observação* com estudos, pesquisas, questionamentos; o momento de *realização e registro* da proposta em que todos estão envolvidos: professoras supervisoras, licenciandos e crianças; o momento de *avaliação* do significado e importância da proposta realizada. E, ao final, há sempre uma culminância com exposição de trabalhos em murais na sala de aula ou em espaços externos, confecção de livros, cartazes, de forma a valorizar esses trabalhos e socializar os resultados.

Entre as inúmeras atividades que estão sendo desenvolvidas, este relato refere-se a uma das experiências vivenciadas que inter-relaciona Alfabetização e Arte por meio da releitura da obra do artista plástico Frans Krajcberg, cuja arte é um grito de alerta contra a devastação da natureza no Brasil.

Variados recursos, instrumentos e materiais artísticos deram suporte ao trabalho. As atividades aconteceram dentro e fora do espaço escolar, o que ampliou as possibilidades de aprendizagem. Tudo foi registrado por meio de expressão plástica e relatos orais e escritos dos alunos, tornando o processo de alfabetização algo natural e agradável.

### **Os momentos**

*Primeiro momento:* o trabalho foi iniciado com a apresentação de uma breve biografia do artista ressaltando, sobretudo, suas obras a partir de 1964, quando executou as primeiras esculturas com material natural morto. Em viagens que fez à Amazônia e ao pantanal, observou, fotografou e documentou os desmatamentos. Nesta época recolheu materiais para as suas obras, como raízes e troncos queimados. Na década de 1970 o artista tornou-se mundialmente reconhecido pela sua preocupação e manifestação, em forma de arte, pela preservação do meio ambiente. Suas obras denunciam as paisagens naturais desmatadas e degradadas pelo homem.

Em depoimento registrado no Catálogo do Espaço Cultural Frans Krajcberg o artista relata:

*Cheguei ao Brasil em 1947 e dele fiz meu país. Ao viver no Paraná, em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no sul da Bahia percebi que minha missão como brasileiro era a de denunciar, de gritar por um equilíbrio ecológico, pelo fim das queimadas, dos desmatamentos desmedidos, das destruições, da dizimação dos povos indígenas, contra as desigualdades sociais e pela conscientização e qualificação do cidadão brasileiro. [...] foi no Brasil que a natureza me causou um grande impacto e, com o passar dos anos, permitiu a transformação da minha revolta em arte (Lima, 2007: 143-144).*

As crianças conheceram a vida do artista e suas obras, os objetivos do seu trabalho artístico, os materiais utilizados por ele. Entenderam que o objetivo central do trabalho de Krajcberg é chamar a atenção do mundo para a necessidade da preservação do meio ambiente. Apesar da pouca idade, compreenderam os conceitos e consequências do desmatamento, poluição e queimadas, que devastam a natureza e atingem não somente a flora, mas a fauna e a nós seres humanos. Tudo isso gerou nos alunos grande interesse pelo trabalho do artista.

*Segundo momento:* a arte de Frans Krajcberg também inspirou outras experiências vivenciadas pelos alunos do terceiro ano, sempre acompanhados das docentes e licenciandas do curso de Pedagogia. Foi realizado um passeio ao Parque Jacarandá, bosque da cidade de Uberaba que fica perto da escola onde o projeto é desenvolvido. As crianças foram e voltaram caminhando e, durante o percurso, observaram a poluição dos diversos espaços causada por lixo jogado no chão. No parque, apreciaram a fauna e a flora presentes, e observaram o estado de conservação do local. Esse momento reforçou, na prática, as reflexões sobre a importância da conservação do meio ambiente e de sua preservação. De volta à escola, produziram relatos orais e escritos individuais sobre a visita.

*Terceiro momento:* as crianças foram orientadas sobre como se dá o processo de separação e aproveitamento do lixo e qual o tempo de decomposição de cada material encontrado na natureza. Receberam pequenos textos e imagens referentes ao tema. Após essa preparação, divididos em grupos, confeccionaram lixinhos para a mesa como aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

*Quarto momento:* foi desenvolvido um trabalho em uma praça que fica de frente à escola, por dois motivos. O primeiro foi para observação da praça, que é bastante utilizada para atividades extra-classe da escola e que também vem sofrendo com a falta de compromisso dos usuários em mantê-la limpa e agradável. As crianças fizeram um levantamento de todo o lixo encontrado, que foi recolhido em sacos, e este momento foi rico em reflexões sobre o tema da “educação ambiental”.

O segundo motivo, foi a recolha e seleção de materiais para a confecção do





**Figura 3** · Alunos ao observar e anotar o que foi visto como elemento poluidor da praça Entêvão Pucci em Uberaba. Uberaba, mês de setembro de 2006. Fonte: própria.

**Figura 4** · Alunos ao retornar da visita à praça com recolha dos materiais para atividade de momento de criação da releitura, na Escola Municipal Uberaba. Uberaba, mês de setembro de 2016. Fonte: própria.



**Figura 5** - Alunos após retornarem da visita à praça com coleta dos materiais para atividade de criação da releitura, na Escola Municipal Uberaba. Uberaba, mês de setembro de 2016. Fonte: própria.

**Figura 6** - Painel: 7 de Setembro — trabalho de releitura dos alunos, na escola Municipal Uberaba. Uberaba, MG; mês de setembro de 2016. Fonte: própria.

painel “A liberdade de um povo consiste também na preservação do meio ambiente”, comemorativo do dia 7 de setembro — “Independência do Brasil”.

Esta praça é um ambiente rico em arborização, de forma que puderam recolher material natural como galhos e folhas a exemplo do artista; nada foi retirado das árvores, mas sim, de restos deixados pela natureza. Com as sacolas cheias, retornaram à escola e, em sala de aula, confeccionaram suas releituras da obra de Krajcberg com a colagem do material recolhido. Elas ficaram muito felizes e orgulhosas em conhecer, experimentar o cuidado com a natureza em suas releituras e colaborar na construção do painel para esta data comemorativa do calendário da escola.

Como podemos perceber,

*[...] a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. [...] a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (Barbosa, 1987: 8).*

*Quinto momento:* finalizando a proposta, as crianças produziram relatos em que expressaram suas opiniões e sentimentos em relação a este trabalho. Registraram o que aprenderam, quais as significações pessoais do que foi apreendido e como se sentiram durante a experiência de trabalhar com a arte conscientizadora de Krajcberg.

A metodologia adotada está de acordo com a proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1997: 64):

Depois de realizada a atividade, é fundamental que o professor encontre propostas para que os alunos organizem as informações que obtiveram, sistematizando interpretações, teorias, dados, materiais e propostas para problemas detectados, atribuindo a esse trabalho uma função social, isto é, conhecimentos que possam ser socializados e compartilhados com outras pessoas (livro, jornal, exposição, mostra). Assim, além de identificarem significações pessoais para as atividades, os alunos podem enxergar a si mesmos como sujeitos participativos e comprometidos com a História e com as realidades presente e futura.

As relações estabelecidas durante o desenvolvimento deste trabalho foram de muito carinho e colaboração entre todos. As crianças se interessaram muito

pela proposta e, deste modo, aprimoraram suas capacidades de leitura e escrita, desenvolveram a criatividade, habilidades artísticas além de se tornarem conscientes de um grave problema que afeta a vida no planeta.

### **Conclusão**

O cotidiano das escolas, muitas vezes, é tomado de uma cansativa rotina de atividades que não estimulam o aluno a querer aprender. O desenvolvimento dessa proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem, além de enriquecer a prática pedagógica, tem favorecido o despertar do gosto pelo processo de leitura e escrita. As aulas tornaram-se mais alegres, ricas e despertaram o interesse dos alunos em conhecer mais sobre os fenômenos artísticos e culturais que os rodeiam.

Como resultados parciais dessa proposta, é possível perceber que o uso da arte como mediadora no processo de alfabetização tem tornado o ensino mais alegre, a prática mais atraente e estimulado nos alunos o gosto em aprender.

Com relação às crianças, tem despertado a capacidade de observar o meio, pois são desafiadas a registrar suas vivências diárias e compreendem a necessidade do uso da leitura e escrita para esse registro. As situações de alfabetização e letramento acontecem de forma natural, sem pressão. Os alunos participantes do projeto enriqueceram o vocabulário, ampliaram o conhecimento artístico/cultural, tornaram-se mais capazes de apreciar o trabalho do outro e refletir sobre obras de artistas consagrados.

As produções artísticas são criativamente construídas e têm provocado a desconstrução dos estereótipos, tão presentes nos desenhos infantis.

Em depoimentos recolhidos, as professoras afirmam que desenvolveram novas habilidades relacionadas à prática da leitura e da escrita em sala de aula, aprenderam a propor trabalhos inteligentes em diferentes linguagens e a lidar melhor com os aspectos emocionais e afetivos delas próprias e das crianças. Afirmam que, desta forma, o processo de ensino-aprendizagem tornou-se significativo para os alunos e gratificante para elas mesmas.

## Referências

- Bacocina, Eliane Aparecida (2009) "Alfabetização e arte: sobre leituras de mundo, de Letras, de imagens, de vida" In: *Periódico de Divulgação Científica da FALS*. ISSN 1982-646X. Ano II — Nº 04 [Consult. 2015-12-09] Disponível em URL: <http://www.fals.com.br/revela14/alfabetizacaoarte.pdf>
- Barbosa, Ana Mae (1989) "Arte-Educação no Brasil". *Realidade hoje e expectativas futuras*. Estud. av.vol.3. n.7 São Paulo [Consult. 2013-12-12] Disponível em URL: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF.
- Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, Adriana Teixeira de (2007). *A educação ambiental através da arte: contribuições de Frans Kajfberg* (Dissertação de mestrado). Universidade de Sorocaba, Sorocaba. [Consult. 2014-01-03] Recuperado de [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=202965](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co_obra=202965) Sorocaba, SP.

# A Teoria dos Modos do Desenho como elemento estruturador de uma prática pedagógica

*The Theory of Drawing Modes as a structuring element of a pedagogical practice*

TERESA MARIA SILVA ANTUNES PAIS\*

Artigo submetido a 26 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Arquitetura. Colégio das Artes — Largo D. Dinis. 3000 — 143 Coimbra, Portugal. E-mail: tpais1969@gmail.com

**Resumo:** A concepção metodológica designada por Teoria dos Modos do Desenho constituiu a essência da acção pedagógica desenvolvida pelo Professor Joaquim Vieira, que a concebeu e aperfeiçoou durante mais de trinta anos. Dar a conhecer essa Teoria e a maneira como continua a ser aplicada em diversos contextos de ensino/aprendizagem do desenho de observação é o que se pretende com este artigo.

**Palavras-chave:** Modos do Desenho / desenho de observação / ensino do desenho / percepção visual.

**Abstract:** *The methodological designation known as Theory of Drawing Modes was the essence of the pedagogical action developed by Professor Joaquim Vieira, who conceived and perfected it for more than thirty years. This article intends to make known this Theory and how it continues to be applied in several teaching / learning contexts of the drawing of observation.*

**Keywords:** *Drawing Modes / observational drawing / drawing education / visual perception.*

## **Introdução**

A Teoria dos Modos do Desenho foi desenvolvida pelo Professor Joaquim Vieira durante o período em que foi responsável pela disciplina de Desenho do primeiro ano, inicialmente na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto e adoptada mais tarde pelo curso de Arquitectura da Universidade do Minho. Continua a ser seguida hoje, tanto nestas instituições de ensino como noutras, caso do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Com o objectivo de a divulgar, o artigo inicia-se referindo o âmbito pedagógico em que se desenvolve, prossegue com o enquadramento conceptual em que é aplicada no contexto do ensino do desenho e termina com a descrição detalhada de cada um dos Modos do Desenho.

### **1. Âmbito pedagógico**

A Teoria dos Modos surge num contexto pedagógico muito específico, desenvolvido em torno da prática do desenho de observação. Numa primeira aproximação, poderá parecer estranho que, na formação em arquitectura, o ensino do desenho assente numa prática que não se enquadra na que os arquitectos desenvolvem aquando do exercício da sua atividade. Todavia, anos de prática pedagógica têm mostrado que o exercício do desenho do natural tem um papel preponderante no desenvolvimento intelectual do aluno de arquitectura, funcionando como meio para exercitar e promover o tipo de capacidades imprescindíveis à relação que deverá estabelecer com o exercício projectual, habilitando-o a construir com eficácia uma ideia arquitectónica. Com efeito, no decurso da prática projectual, o arquitecto utiliza o desenho em dois momentos distintos no processo criativo, um na fase de concepção e outro na de comunicação. É através do desenho que, na primeira, se estabelece a relação entre o intelecto e a simulação da realidade imaginada e, na segunda, se transmite o resultado a terceiros, fase em que se impõe o recurso a códigos estabilizados. A sua prática é assumida como base de um método pedagógico que tem como objectivos gerais desenvolver no aluno competências de leitura dos dados visuais da realidade percebida, capacitá-lo para o domínio consciente da percepção visual das formas e do espaço e dotá-lo de capacidades motoras com vista ao registo gráfico composto por elementos plásticos bidimensionais que concretizem e meciem a interpretação das imagens observadas.

#### **1.1 Princípios metodológicos e programáticos**

O ensino do desenho nas mencionadas Escolas assenta em princípios metodológicos que tomam o aluno como objecto e sujeito do processo pedagógico,

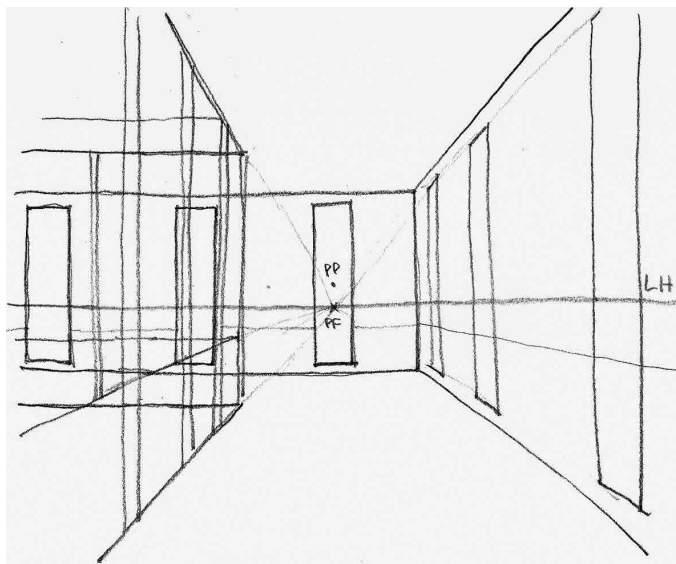
significando que a “matéria” se vai fazendo conforme o que os seus desenhos revelam, promovendo uma aprendizagem que é conduzida de forma intencionalmente controlada. É, por isso, condicionadora; mas, idealmente, à medida que o aluno vai adquirindo autonomia relativamente à acção pedagógica do professor, saberá encontrar o seu próprio caminho, ou método. Como refere Vieira (2009:9), “o papel do bom método é limitar o quadro da acção e ao mesmo tempo afirmar com muita precisão, clareza, fundamento e verdade, isto é, sinceridade, como e para que se faz”. Assim, o ensino do desenho é incrementado através da realização de exercícios específicos em que onde, como, quando, durante quanto tempo, em que dimensões ou com que instrumentos, são variáveis definidas criteriosamente. São estas variáveis que condicionam a maneira de actuar e conduzem à produção de desenhos muito diferentes, exigindo competências distintas e proporcionando conhecimentos muito diversos. A maneira como se desenha determina as características do desenho, sendo precisamente neste contexto que surgem os Modos do Desenho.

A concepção metodológica assim designada, além de se desenvolver num contexto pedagógico específico, pressupõe o envolvimento num programa com características igualmente particulares. Nesse programa estão definidos, não só os conteúdos e os objectivos, como também a forma como se organiza a acção pedagógica. Ali, são igualmente indicadas as fases em que se divide o programa e, para cada uma, a natureza dos exercícios, objectivos e critérios de avaliação.

Muito sucintamente, e tomando como referência Vaz (2003:35), pode dizer-se que a primeira fase se destina ao treino da percepção das formas e do espaço e à aquisição de destreza manual básica (figura 1). Ao avaliar medidas, relacionar alinhamentos, apontar direcções que esquadrinhem o objecto observado, os alunos tateiam as proporções das formas e os enquadramentos do espaço, desenvolvendo estratégias de processamento da informação visual. Na representação das formas, contrariando a tendência de “somar” elementos, são encorajados para a construção do desenho do geral para o particular segundo princípios de semelhança morfológica e lumínica; na representação do espaço, apreendem os princípios básicos do sistema perspectivo aplicando-os a situações espaciais de crescente complexidade, valorizando os princípios de semelhança já apontados.

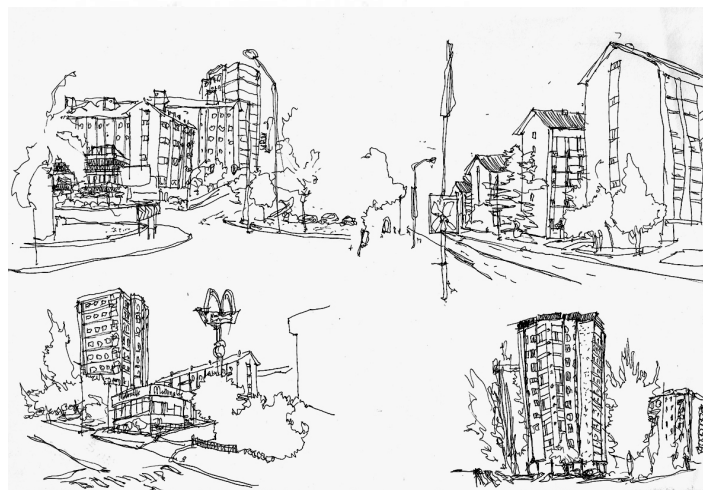
A segunda é dirigida ao treino da percepção específica da forma e do espaço e à aquisição de destreza manual intencionada (figura 2). Os alunos experimentam possibilidades plásticas e expressivas do registo gráfico, com o objectivo de conseguirem desencadear disposições perceptivas singulares. Estes exercícios, que promovem o contacto com diferentes processos de recolha de informação,





**Figura 1** · Desenho realizado por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, durante a primeira fase programática. Fonte: própria.

**Figura 2** · Desenho realizado por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, durante a segunda fase programática. Fonte: própria.



**Figura 3** · Desenho realizado por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, durante a terceira fase programática. Fonte: própria.

**Figura 4** · Esquissos realizados por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Fonte: própria.

são orientados segundo os Modos do Desenho: esboço, esboço, desenho de contorno e de detalhe. À variação de tempo e formato acrescenta-se agora a do instrumento de registo gráfico, com vista ao desenvolvimento da referida percepção formal e espacial específica.

A terceira fase orienta-se para exploração das possibilidades expressivas do registo gráfico na interpretação da realidade percebida (figura 3), variando índices de representação e índices iconográficos da imagem que representa a realidade. Nesta fase, pretende-se que os alunos consigam distinguir os elementos significantes da realidade percebida e os da imagem que a representa. Através de exercícios conduzidos pelas condicionantes processuais impostas por cada Modo do Desenho, os alunos treinam a recolha intencional e consciente da informação visual, na expectativa de que as variações previstas em cada um possam incrementar neles crescente autonomia quanto às decisões a tomar.

Para compreender o contexto pedagógico em que se insere a prática dos Modos do Desenho importa ainda referir um outro elemento chave da metodologia desenvolvida. Trata-se das “fichas de trabalho”, documentos que são distribuídos aos alunos no início de cada aula onde estão definidos os objectivos, os enunciados (tema, duração, modos, instrumentos, etc.) e os critérios de avaliação referentes aos exercícios a realizar.

### **1.2 Objectivos, factores de referência e critérios de avaliação**

A condução da aprendizagem através de “fichas de trabalho” com as características apontadas permite que os alunos conheçam *a priori* os critérios de avaliação segundo os quais os desenhos serão apreciados. Estes critérios reportam-se aos objectivos traçados para cada exercício, podendo assim afirmar-se que, com este modo de proceder, os desenhos são elaborados tendo como referência objectivos e critérios de avaliação conhecidos antecipadamente. Estes devem constituir um conjunto de factores que referenciem a acção dos alunos, independentemente do carácter do desenho, do “gosto” ou, como diz Goldstein (1977: 307), do temperamento e da convicção estética do próprio professor. Tais factores, ou critérios, são aspectos precisos, cujo domínio é indispensável para se realizarem desenhos com intenção e consciência, ora ligados ao domínio da produção do desenho, ora à consciência da representação do real. Exemplo dos primeiros são o cumprimento do tempo estipulado para a realização do exercício, a ocupação criteriosa do campo da folha, o domínio do Modo, a capacidade de síntese ou o domínio da perspectiva; e dos segundos o controlo do enquadramento, da escala, da proporção ou a caracterização tipológica e espacialmente de um lugar.

## 2. Enquadramento conceptual

O início da segunda fase programática é marcado pela abordagem aos Modos do Desenho. Nesta concepção metodológica distinguem-se diferentes quadros comportamentais que envolvem o desenhador e que condicionam o acto gráfico. Modo do Desenho é a expressão que designa a atitude de quem desenha, que pode ser de sensibilizar, de explorar, de controlar ou de compreender, correspondendo a cada uma destas acções desenhos com características distintas: sensibilizar ao esquisso, explorar ao esboço, controlar ao desenho de contorno e compreender ao de detalhe. Esta sistematização surgiu da necessidade sentida pelo autor de levar os alunos à produção de desenhos com certas particularidades e teve origem na evidência de que, nos exercícios que propunha, existiam diferenças típicas ao nível das condicionantes impostas e da dinâmica psicomotora assumida pelos alunos quando lhes davam resposta.

Note-se que, em geral, na literatura dedicada ao desenho, é frequente a utilização de expressões para distinguir diferentes tipos de desenho, recorrendo até a palavras como “esquisso”, “esboço” ou “desenho de contorno”. No entanto, a distinção é feita tendo em conta técnicas, variantes expressivas, aspectos materiais ou didácticos, mas nenhuma se refere explicitamente às atitudes do desenhador. Na Teoria dos Modos, as diferentes maneiras de agir são condicionadas pelo objectivo do desenho e pela maneira como este se concretiza face a um conjunto de variáveis: tempos e ritmos de execução, dimensão dos suportes, instrumentos, posição do corpo, quantidade de informação, conteúdo plástico, etc. A assunção de certa atitude pelo desenhador influencia fortemente a percepção e condiciona o registo gráfico, afectando a produção da imagem desenhada que tende a apresentar características típicas. A sua prática permite o desenvolvimento articulado e abrangente da percepção e da cognição da forma e do espaço.

A estratégia pedagógica estruturada a partir dos Modos do Desenho, longe de pretender criar “compartimentos estanques” em que se devem enquadrar as imagens produzidas pelos alunos, tem o propósito de criar referências objectivas no discurso que é proferido em torno dos desenhos, permitindo que haja maior aproximação entre trabalhos produzidos, alunos e professores, promovendo o processo de ensino/aprendizagem.

## 3. Os Modos do Desenho

Os modos opõem-se dois a dois: o esboço ao desenho de contorno e o esquisso ao detalhe. Quer isto dizer que implicam atitudes tão diferenciadas que chegam a ser, em muitos aspectos, opostas. Por este motivo, o programa da disciplina prevê que o leque de exercícios a realizar em cada aula contemple sempre um daqueles pares.

### 3.1 Esquissos

Idealmente, os esquissos são uma maneira de exprimir o que é essencial num contexto ou numa forma; são claros, depurados e sintéticos (Figura 4). O verbo que lhes está associado é “sensibilizar”, que significa “tornar sensível, tocar a sensibilidade de, comover”. Trata-se, portanto, de uma forma de representar muito ligada àquilo que o desenhador “sente”.

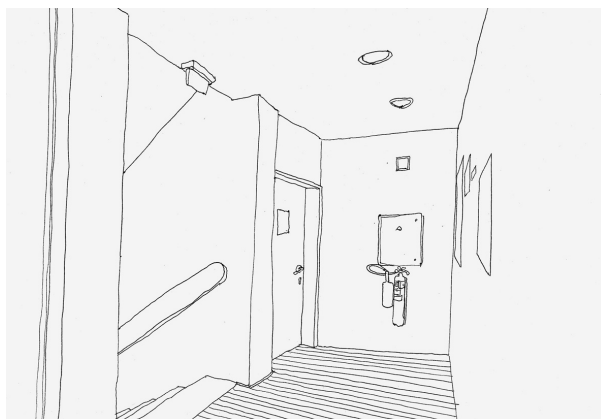
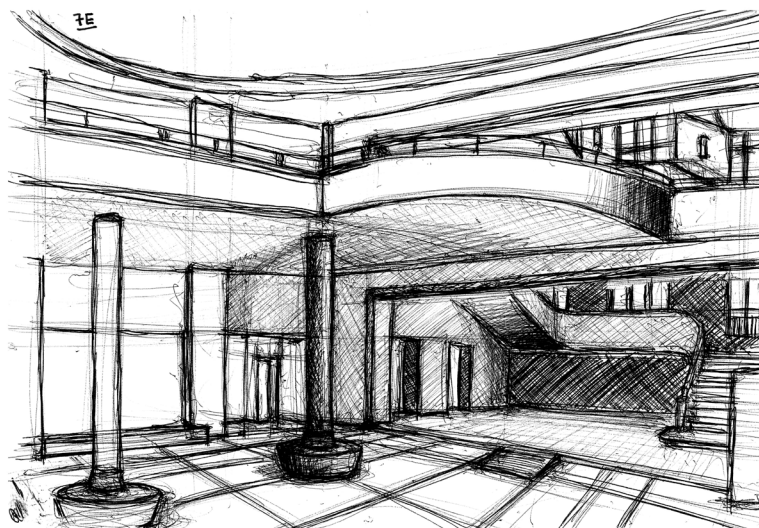
A duração do exercício é tendencialmente curta e a escala da imagem reduzida; o registo gráfico expedito, de conteúdo plástico reduzido e elementar, com elevado índice de representações do geral. Os gestos imediatos, seguros e económicos. Sem que progrida por ensaio de hipótese e correcção, implica uma predisposição perceptiva e cognitiva de simplificação e resumo. O esboço não é uma maneira de conhecer algo, nem de o traduzir com detalhe ou precisão; é, antes, uma forma de dizer, não muito, mas o mais importante. Por isso, tal como numa história, só é possível fazer a síntese se for conhecida.

A noção de esboço foi dada por Francisco de Holanda em *Da Pintura Antiga* (1984: 45). As suas palavras deixam adivinhar a vocação deste modo para a anotação de ideias, de situações espontâneas ou inesperadas, registadas graficamente com recurso a poucos meios. É, por isso, usado com frequência pelos arquitectos no decorrer da prática projectual, quer no período de concepção e em articulação com outras formas de representar, quer na fase de interlocução com outros. Como explica Álvaro Siza (2001:139), “é rápido e permite tudo registar, de forma sintética ou analítica, tornando mais fácil a comunicação entre os vários intervenientes no projecto, e a sua coordenação.”

### 3.2 Esboços

Os esboços caracterizam-se pelo seu carácter indistinto, vago e nebuloso, sendo um processo de desenho muito livre (Figura 5). A acção que lhes corresponde é a de “explorar”, que quer dizer “pesquisar, investigar; especular” — palavras que remetem para uma ideia de “descoberta”.

É um exercício que pode ter tempos de execução variados, comportando escalas igualmente diversas. Caracteriza-se por um registo gráfico pausado, decorrente de gestualidade ritmada e ambulatória. Apresenta alto índice de representações do geral, associando representações do particular. Pode ser realizado com um ou mais materiais e admite variedade de elementos plásticos. A construção do desenho faz-se do geral para o particular, implicando uma disposição cognitiva de análise e investigação de hipóteses, de ajustamento perceptivo a princípios de semelhança morfológica e/ou lumínica. Este procedimento permite decompor o acto perceptivo em duas etapas distintas, pela diferenciação da informação



**Figura 5** - Esboço realizado por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Fonte: própria.

**Figura 6** - Desenho de contorno realizado por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Fonte: própria.

a recolher, promovendo a observação selectiva necessária para que se estabeleçam prioridades e hierarquias.

A actividade gráfica desenvolvida por Leonardo no final do século XV consistia num desenho de linhas soltas, flexíveis, proporcionadoras de ajustes e correcções (abozzo). A partir daí, os artistas abandonaram progressivamente o desenho de linha clara, segura e infalível, que não precisava de correcções, substituindo-o pelo de traço esboçado, “arrependido”, desalinhado e rápido, sem contornos definidos, para que não houvesse receio de refazer e ajustar continuamente as linhas de composição.

### 3.3 Desenhos de contorno

Os desenhos de contorno transmitem a sensação de tensão e controlo, são exclusivamente lineares e não admitem correcções (figura 6). Podem ser designados pelo verbo “conter”, que denota “encerrar, possuir, incluir”, expressões que remetem o modo para procedimentos em “liberdade condicional”.

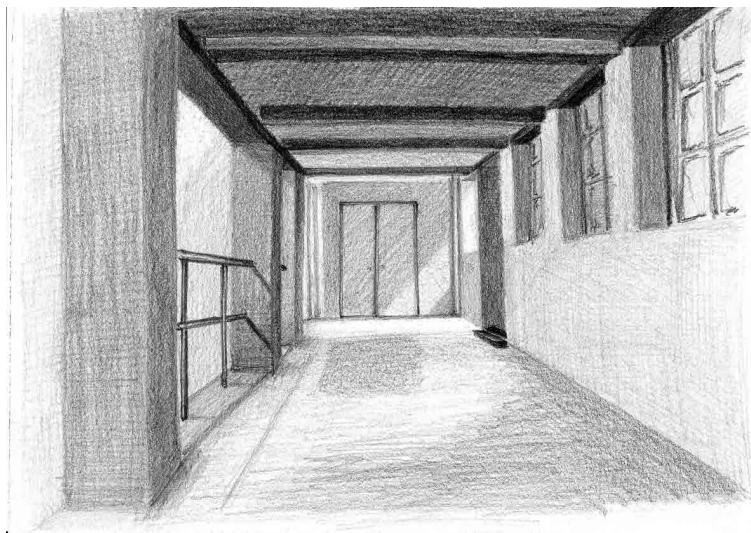
É um exercício de duração média, cujas imagens se caracterizam por um elevado índice de representações do particular e baixo índice de representações do geral. Só se utiliza um instrumento e desenvolve-se a partir de um ou vários locais da área da imagem, em gestualidade contida, tensa e constante, de ritmo contínuo, progredindo sequencialmente através da justaposição de configurações contíguas. Apagar ou corrigir são acções processualmente impedidas. Implica uma disposição cognitiva de ajustamento perceptivo ao processamento de princípios de semelhança morfológica, incidindo na percepção e representação de aspectos locais do objecto observado.

Segundo Betty Edwards (1999:98), a prática do desenho de contorno num contexto pedagógico foi introduzida por Nikolaides (1941:9) que recomendava aos alunos que se imaginassem a tocar nas formas enquanto desenhavam. No entanto, já John Ruskin (1991:65) aconselhava a realização de exercícios de contorno com a intenção de dar firmeza à mão e memorizar as formas.

### 3.4 Detalhe

Os desenhos de detalhe implicam conhecer um motivo e representá-lo rigorosamente (Figura 7). Por esta razão identificam-se com o verbo “compreender” que indica “perceber, entender, cuidar, estudar”, que conduz ao universo semântico da “persistência”.

A duração do exercício é longa. O registo gráfico é ponderado e lento, com elevado índice de representações do geral bem como de representações do particular. Os gestos são pausados e a manualidade requer-se precisa. Evolui do



**Figura 7** · Desenhos de detalhe realizados por alunos do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.  
Fonte: própria.

geral para o particular, desenvolvendo-se em várias etapas de duração média. Implica uma disposição cognitiva de análise rigorosa e minuciosa, desempenho perceptivo de observação controlada, ordenada e rectificada, favorável à premeditação da acção. O detalhe é um modo que privilegia a comunicação com os outros pois a informação que transmite é rigorosa, explícita e inequívoca.

O detalhe corresponde a um estudo aprofundado do tema que se pretende retratar; por isso, mais do que uma observação directa, implica um conhecimento prévio. Segundo Almeida (2008:42), este modo contribui para a estruturação de sistemas complexos que permitem a memorização e o conhecimento das formas, condição essencial para a compreensão e retenção dos fenómenos arquitectónicos e da organização do espaço.

### **Conclusão**

O desenvolvimento da Teoria dos Modos do Desenho veio a constituir-se como elemento estruturador da prática pedagógica que o seu autor desenvolveu durante mais de trinta anos.

Sinal inequívoco da sua importância é, por um lado, o facto de a herança de Joaquim Vieira continuar viva, tanto nas Faculdades onde leccionou como



noutras; e, por outro, o interesse que tem suscitado junto da comunidade científica portuguesa, com o surgimento de várias teses de doutoramento que a tomaram como referência, caso das desenvolvidas por Paulo Almeida (2008), sobre uma das variantes do esboço, pela autora do presente artigo (2015), respeitante ao desenho de contorno, e por Miguel Bandeira Duarte (2016), acerca do esquisso.

### **Referências**

- Almeida, Paulo (2008) *Mancha direta: desenho como percepção e expressão de valores tonais*. 2ª versão revista e corrigida. Guimarães: [S.n.]. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Duarte, Miguel Bandeira (2016) *O lugar e o objeto como circunstância do esquisso*. Guimarães: [S.n.]. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho [Consult. 20015-04-14] Disponível em: URL:[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23643/1/ulsd072688\\_td\\_Miguel\\_Duarte.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23643/1/ulsd072688_td_Miguel_Duarte.pdf)
- Edwards, Betty (1999) *Aprender a dibujar com el lado derecho del cerebro*. 3ª ed. Barcelona: Ediciones Urbano. ISBN 84-7953-074-X.
- Goldstein, Nathan (1977) *The art of responsive drawing*. Second edition. New Jersey: PrenticeHall ISBN 0-13-048629-9.
- Holanda, Francisco de (1984) *Da pintura antiga*. [S.l.]: Livros Horizonte.
- Nikolaides, Kimon (1941) *The natural way to draw*. Boston: Houghton Mifflin Company Boston. ISBN 0-395-08048-7.
- Ruskin, John (1991) *The elements of drawing*. London: The Herbert Press. ISBN 1-871569-33-8. Illustrated edition with notes by Bernard Dunstan.
- Siza, Álvaro (2001) "A construção de um projecto". In *Os desenhos do desenho: novas perspectivas sobre o ensino artístico*. Porto: Edição da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Actas do seminário com o mesmo nome.
- Vaz, Suzana (2003) "4 modos de desenho para uma percepção desenvolvida". *Revista Psiax*. Porto. Vol. 2: 35-43.
- Vieira, Joaquim (2009) *As matérias do desenho: teorias e métodos da disciplina de Desenho I* [em linha]. [Consult. 2017-05-01]. Disponível em: WWW:<URL:<http://pintovieiraensinodesenho.blogspot.pt/p/programas-da-disciplina.html>>.

# A Materialidade da Ausência pelo Azul

## *The Materiality of Absence through Blue*

BEATRIZ CORREIA BRAVO\*  
& ANA MARTA FERNANDES DE ALMEIDA PEREIRA\*\*

Artigo submetido a 26 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Universidade de Lisboa, Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: beatriz\_b\_18@hotmail.com

\*\*Universidade de Lisboa, Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: martap9@gmail.com

**Resumo:** Este artigo é a partilha da experiência de uma unidade de trabalho criada no âmbito do Mestrado de Ensino de Artes Visuais. A partir do tema Ausência, desenvolvemos uma atividade com o processo alternativo da fotografia "Cianotipia", inserindo-o no programa curricular da disciplina de Oficina de Artes do 12.º ano.

**Palavras-chave:** ausência / processos alternativos de fotografia / cianotipia / composição.

**Abstract:** *This article is about sharing the experience during a work project created within the curriculum of the Visual Arts Education Master's Degree. Starting from the theme Absence, we developed an activity using "Cyanotype", an alternative process to photography, incorporating it into the 12th grade Arts Workshop curricular program.*

**Keywords:** *absence / alternative photographic processes / cyanotype / composition.*

## Introdução

A atividade proposta neste artigo resulta de um trabalho de grupo no âmbito da disciplina de Didática das Artes Plásticas I, do Mestrado de Ensino de Artes Visuais do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi pedido, aos mestrandos, a criação e planificação de um workshop que se inserisse no programa curricular de uma das disciplinas do Grupo 600, com a duração de 6 horas e orientado pelo tema da Ausência. Neste sentido, a presente atividade trata-se de uma experiência-piloto, onde a sua testagem foi realizada em contexto académico. Contudo, foi sempre tida em conta a sua eventual aplicação na disciplina de Oficina de Artes, pertencente ao 12.º ano do Curso Geral de Artes Visuais.

A cianotipia trata-se da técnica central a ser explorada nesta atividade. Tendo como objetivo desmistificar e revelar as potencialidades de um processo fotográfico, muito simples, que se adapta e se adequa ao programa curricular do ensino artístico.

Por outro lado, em conformidade com o presente contexto escolar onde, cada vez mais, é exigido às escolas uma gestão eficiente e inteligente dos seus recursos, esta atividade assume-se, também, como um incentivo à reativação e rentabilização dos laboratórios fotográficos escolares. Na medida em que, se trata de um recurso físico precioso, entre os muitos que se encontram ao abandono nas nossas escolas.

### 1. Cianotipia: breve enquadramento teórico e contextualização histórica

A cianotipia trata-se de um processo alternativo e histórico da fotografia. A sua descoberta é da autoria de Sir John William Hershel e encontra-se datada a 1842 (APAF, n.d.).

O cianótipo resulta da combinação entre dois tipos de sais férreos (citrato de ferro amoniacal e ferricianeto de potássio). Estes dois pós térreos, com aspeto colorido, advêm de um “refinamento e composição química” (Marote, 2014: 55). Contudo, somente, após serem diluídos, individualmente, em água destilada, se transformam em duas solvências ativas, prontas a ser combinadas. Assim, deste encontro químico nasce uma emulsão com componentes fotossensíveis, o cianótipo.

O seu nome — (ciano)-tipia — deve-se à particular tonalidade azul que este processo proporciona ao aspeto final das fotografias. Porém, tal efeito acontece porque o próprio pigmento do azul da Prússia, pelo qual esta técnica é identificada, é, também, composto por ferro (Lavédrine cit. por Marote, 2014: 42).

Enquanto que ao longo da sua tradição na pintura, a cor azul foi reconhecida como um recurso querido, destinado exclusivamente a “papéis nobres”, devido à sua raridade e custo avultado. Pelo contrário, na história da fotografia,

a sua existência foi marcada por uma forte conotação pejorativa, sobretudo na Grã-Bretanha, lugar da sua origem. Embora, talvez, esta situação antagónica se deva à atitude deplorativa em relação ao uso da cor azul na fotografia, por parte de um dos fotógrafos ingleses mais influentes nesta matéria, Peter Henry Emerson: “[...] no one but a vandal would print a landscape [...] in cyanotype” (Ware cit. por Brächer, 2015:76).

Uma cianotipia trata-se de um “fotograma em tons de azul”, quer isto dizer, o seu processo fotoquímico regista o contorno das formas que foram dispostas, diretamente, sobre o suporte sensível à luz, “uma espécie de raio-X”. Assim, o presente jogo de forças, entre a presença do referente e a sua posterior ausência, característico desta prática fotográfica, materializa e transporta-nos ao desejo ancestral de eternizar, de modo verosímil, a sombra de alguém ou de algo que se ausenta (Brächer, 2015: 77).

Quando falamos de cianotipia é, quase, inevitável não falarmos de um nome: Anna Atkins (1799-1871). Contudo, o interesse da bióloga inglesa, sobre esta técnica alternativa da fotografia, não teve qualquer intuito artístico, mas somente científico. Na medida em que, influenciada também pelo seu meio envolvente, favorável ao acesso dos primeiros avanços no campo da fotografia, Atkins encontrou na cianotipia um *médium* ilustrativo e altamente verosímil, para elaboração do seu livro científico: *Photographs of British Algae: Cyanotype Impressions* (1843) (The Public Domain, n.d.). Assim, apesar de não ter sido intencional, estamos perante um “casamento feliz”. Pois, se por um lado Atkins promoveu a cianotipia, por outro, através dela o seu trabalho foi valorizado e reconhecido por esta peculiar e arrojada aposta.

Ao contrário dos sais de prata (utilizados por Talbot), os sais de ferro permitem um período mais longo de sensibilização à luz solar (Marote, 2014: 42). Assim, embora a cianotipia se comporte como um fotograma, o seu tempo de revelação permite registar a interação entre o referente e a oscilação orgânica da sombra do mesmo, em contato com o suporte fotossensível. Neste sentido, a cianotipia é capaz de materializar o que é imaterial, acrescentando um caráter sensível e empírico à condição do fotograma.

Atualmente são vários os artistas que utilizam a cianotipia como expressão do seu trabalho. São exemplos: Catie Soldan, Heidi Kirkpatrick e Laurie S. Snyder.

## 2. Descrição da atividade

“A fotografia faz a mediação entre o real e o desenho: é um espaço intermediário, mas é um lugar de ausência: ausência do referente (o real), fantasma, espectro. São vazios e ausências ativos (Shendel, 1996).”

Esta atividade insere-se nos conteúdos programáticos da disciplina de Oficina de Artes, enquanto técnica de expressão e representação. Pode, mais tarde, também ser utilizada na área de desenvolvimento e concretização do projeto individual, visado no programa da disciplina.

Foi dividida em três momentos. No primeiro será feito um enquadramento histórico e teórico da técnica e o suporte das cianotipias será em papel de vários formatos, cor e gramagem. No segundo, depois de dominarem o processo, os alunos serão divididos por grupos e cada grupo deverá fazer uma composição, tendo como suporte uma fronha de almofada e sendo dado como referência o trabalho das artistas Catie Soldan, Heidi Kirkpatrick e Laurie S. Snyder. No terceiro e último momento, será feita uma exposição com os trabalhos dos alunos.

A atividade tem como finalidades desenvolver a sensibilidade e o pensamento crítico, através da mobilização do aluno para os conteúdos específicos das diferentes áreas das artes visuais. Fomentando, também, a capacidade de manipulação sensível e técnica dos materiais, dos suportes e dos instrumentos. Visando, assim, um melhor entendimento do espaço bidimensional e tridimensional, em vários domínios da expressão plástica. Por outro lado, estimula o desenvolvimento da criatividade, de hábitos de pesquisa e o recurso a métodos de trabalho experimental (Gonçalves & Alírio, 2005).

Pretende-se, ainda, que os alunos adquiram competências de manipulação, tirando partido dos diferentes processos técnicos da representação e expressão visual, e dominem as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projeto, nas diversas áreas em estudo (Gonçalves & Alírio, 2005).

Os recursos necessários para a realização desta atividade são: sala de aula com lavatório e cortinas ou estores (para que não haja fugas de luz direta); objetos com contornos ou transparências interessantes para a elaboração de fotogramas; base de moldura e vidro; trinchas ou pincéis; pratos ou taças (para misturar a emulsão); seringas ou pipetas (para a medição de pequenas quantidades); citrato de ferro amoniacal (de preferência verde); ferricianeto de potássio; água destilada; colheres de plástico; copos graduados; garrafas escuras (para guardar os químicos diluídos) e tinas (para a revelação com água corrente).

### **3. Desenvolvimento da atividade**

“A ausência é o elemento filosófico na constituição da obra plástica e do processo de invenção do artista, e garante a dimensão metafísica da obra.” (Cunha, 2016).

Partindo do termo ausência e respetiva origem etimológica (ABSSENS, “o que está em outro lugar, ausente”, de AB-, “fora, afastado”, mais ESSE, “ser, estar”). Pediu-se aos alunos que desenvolvessem um conjunto de experiências



**Figura 1** · Aluno criando a sua composição sobre papel emulsionado. 2017, Fonte: própria.

**Figura 2** · Exposição à luz solar. 2017, Fonte: própria.

compositivas, tendo como base elementos por eles selecionados ou dos quais se apropriassem.

Apesar da cianotipia se tratar de um processo fotográfico, esta atividade pretende desvincular-se do retrato e de conceitos típicos dos mecanismos da fotografia contemporânea, como o descarte ou a reprodutibilidade. Neste sentido, os alunos recolheram objetos e elementos naturais, para depois criarem composições, num registo não científico, mas emocional, do que encontraram, registando através da cianotipia a sua não-presença.

A atividade teve início na sala de aula, com um breve enquadramento histórico e teórico. De seguida, todos se dirigiram ao laboratório de fotografia.

Inicialmente, os alunos pensaram e prepararam as suas composições. A emulsão já estava preparada, então, em pequenos grupos dirigiram-se à sala de luz vermelha para a aplicarem o cianótipo nos seus papéis (Figura 1).

A aplicação deve ser feita com um pincél macio e sem metal (para não contaminar a emulsão), com gestos verticais e horizontais. Pode, também, ser aplicada de uma forma mais livre e criativa (pinceladas aleatórias, pingas, spray, etc). A emulsão utilizada neste workshop tinha a seguinte fórmula:

Emulsão = 100%A2+100%B2

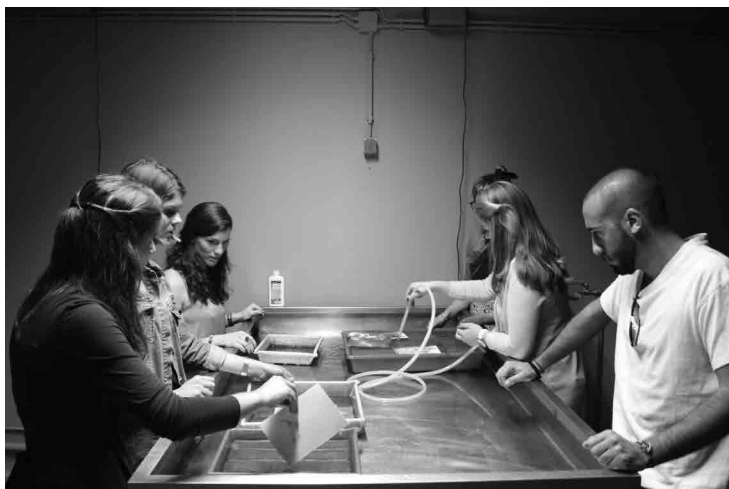
Solução A2: Concentração: 4% 4g de Ferricianeto de Potássio | 100ml de água destilada

Solução B2: Concentração: 10% 10g de Citrato de Ferro Amoniacal | 100ml de água destilada

Desde que se mantenham as proporções, usando como referência a concentração das duas soluções utilizadas, pode ser feita qualquer diluição, para se obter diversos resultados. Portanto, quanto mais concentradas forem as soluções, mais intenso será o azul final e maior será o contraste da imagem (Fernandes & Domingos, 2016).

O papel, depois de emulsionado e seco, foi colocado sobre a base de uma moldura e sobre ele foram dispostos os objetos e os elementos selecionados para a composição desejada. Por fim, colocou-se o vidro, de forma a garantir a estabilização do papel e, quando possível, dos elementos compositivos, prendendo-o com o recurso a molas. Assim, a composição encontrava-se pronta para ser exposta à luz solar.

Durante a exposição solar (Figura 2) — a emulsão que inicialmente deve ser amarela-esverdeada, muda para verde, depois para azul, depois para cinzento, e por fim, quando adquire uma tonalidade cinzento-acastanhada significa que



**Figura 3** · Revelação das Cianotipias. 2017,  
Fonte: própria.

**Figura 4** · Algumas das Cianotipias realizadas pelos  
alunos. 2017, Fonte: própria.



se encontra no seu estado ideal de revelação (Fernandes & Domingos, 2016).

Após a exposição solar, é preciso revelar. Logo, os alunos voltaram para o laboratório, e recorreram a tinas com água e água corrente para fazer a revelação das suas cianotípias (Figura 3).

A função da água, como agente revelador, é desvendar os tons azuis dos sais de ferro que foram afetados pela radiação UV, e dissolver as zonas da imagem onde o ferro não foi atingido pela luz (Fernandes e Domingos). O papel deve ser bem lavado até desaparecerem todas as manchas amarelas provenientes da emulsão. No final, se pretendermos um azul mais intenso, mergulhamo-lo em água oxigenada. Após todas estas fases, é só deixar secar num ambiente com temperatura normal.

Terminada a atividade no laboratório, voltámos à sala, onde foi apresentada a proposta de trabalho para o segundo momento da atividade. Todavia, os resultados obtidos superaram as expectativas de todos. Dando, assim, azos a uma corrente positiva de motivação e de grande expectativa, em geral, para o segundo momento do workshop (Figura 4).

O segundo momento iniciou-se igualmente na sala de aula, onde foi feita uma apreciação global dos resultados obtidos anteriormente. Porém, desta vez, as várias fases do processo desenrolaram-se de forma mais rápida e natural. Na medida em que todos já dominavam as diferentes fases do processo em questão e, também, porque trabalharam sobre a forma de pequenos grupos de dois ou três elementos.

A novidade introduzida, neste segundo momento, foi o suporte, em tecido de algodão, pois desta vez as cianotípias tinham de ser feitas em fronhas de almofada (Figura 5). Os alunos, agora, já sensíveis às potencialidades do processo, e conscientes dos resultados que pretendiam, trouxeram novos objetos e elementos para este momento. Foram vários os alunos que arriscaram com diferentes meios de aplicação e que trabalharam a cianotípia como se estivessem a pintar um quadro (Figura 6).

No final, os resultados foram mais uma vez surpreendentes, revelando a evolução dos alunos a nível conceptual e técnico por este processo alternativo da fotografia (Figura 7).

### **Conclusão**

Apesar desta atividade ter sido orientada por uma planificação, o seu cumprimento revelou-se um verdadeiro desafio. Primeiro, por estarmos perante um médium dependente da exposição solar, este obriga-nos a lidar, constantemente, com conceitos como: imprevisibilidade, efemeridade e durabilidade.



**Figura 5** · Aluna a fazer a composição sobre fronha de almofada. 2017, Fonte: própria.

**Figura 6** · Exposição à luz solar. 2017, Fonte: própria.



**Figura 7** · Algumas das Cianotipias sobre fronhas de almofada realizadas pelos alunos. 2017, Fonte: própria.

Segundo, o entusiasmo dos nossos colegas, perante esta abordagem diferente e desconhecida, para a maioria deles, implicou uma gestão mais atenta e controlada do tempo disponível para realização do workshop.

Contudo, se estes fatores forem combinados com uma planificação flexível e uma previsão meteorológica favorável a esta prática, poderão ser benéficos para o desenvolvimento do trabalho na aula. Na medida em que, os alunos ao serem confrontados com uma técnica atraente, mas imprevisível, não só ficam motivados, como trabalham arduamente para obterem os resultados desejados dentro do tempo da aula.

Por outro lado, o tempo de espera, enquanto o cianótipo reage aos raios UV, permitiu não só os alunos assistirem e compreenderem melhor o processo-base da invenção da fotografia, como propiciou um momento descontraído de reflexão individual e coletiva sobre o desenvolvimento dos trabalhos da turma. Desta forma, pensa-se, que esta atividade poderá ser uma aposta positiva para momentos onde é necessário “quebrar o gelo” na turma, pois promoveu o diálogo entre os alunos.

Devido às diferentes referências autorais, presentes na introdução do workshop, e, também, por nos encontrarmos num laboratório académico, os alunos tiveram acesso a exemplos de cianotipias resultantes de transposição de imagem (por acetato ou película). Porém, apesar dos alunos terem destacado

o seu interesse por estes exemplares, esta atividade visava o domínio de uma “nova técnica”, através da exploração livre e experimental da composição, excluindo qualquer efeito visual resultante da fotografia mecânica.

Por fim, tendo em conta as diferentes sugestões dos alunos, ao longo do workshop, e as suas respostas num questionário sobre o mesmo (disponibilizado à turma depois da atividade). Concluiu-se que esta proposta, após o domínio da técnica, objetivo cumprido nesta atividade, poderá caminhar, também, sobre a forma de um “projeto individual de trabalho”. Podendo, assim, explorar as múltiplas simbioses possíveis do mundo fotográfico. No entanto, nota-se a necessidade de alargar a duração da atividade: de 6 horas para um mínimo de 9 horas letivas.

### Referências

- APAF (n.d.) *Cianotipia* [Consult. 2017-04-01]. Disponível em: <<https://associacaoportuguesearteartefotografica.wordpress.com/workshops/cianotipia/>>
- Brächer, A. (2015) “Rosângela Rennó e ‘Desenho Fotogênico: Homenagem a Fox Talbot’.” *Revista Gama: Estudos Artísticos*, 5, 71-78.
- Cunha, E. (2016) “Fioravante e o vazio: o desenho como estratégia da ausência.” *Revista Estúdio: Artistas sobre outras Obras*. ISSN 1647-6158. Vol. 7 (16), 42-48.
- Fernandes, M. & Domingos, J. (2016) *Oficina de Processos Alternativos: Cianotipia*. Lisboa: Imagerie — Casa de Imagens.
- Gonçalves, L. & Alírio, E. (2005). *Programa de Oficina de Artes 12º Ano Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação — Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [Consult. 2017-03-16]. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/oficina\\_artes\\_12.pdf/](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/oficina_artes_12.pdf/)>
- Marote, M. (2014) *Herbarium Caminhada: das confidências da matéria ao gesto poético*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas-Artes: Lisboa. [Consult. 2017-04-01]. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/11064>>
- The Public Domain Review (n.d.) *Cyanotypes of British Algae by Anna Atkins (1843)* [Consult. 2017-04-01]. Disponível em: <<https://publicdomainreview.org/collections/cyanotypes-of-british-algae-by-anna-atkins-1843/>>

# Os primeiros contatos com arte: recordações dos estudantes de Pedagogia

*The first contacts with art: memories of students of Pedagogy*

ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI\*  
& MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS\*\*

Artigo submetido a 26 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Rua da Consolação, 930 — Consolação CEP 01302-907 São Paulo — SP, Brasil. E-mail: estelabonci@hotmail.com

\*\*Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Rua da Consolação, 930 CEP 01302-907 São Paulo — Brasil. E-mail: mcmart@uol.com.br

**Resumo:** Recordações das experiências vividas no primeiro contato com a arte e suas múltiplas linguagens são retratadas por desenhos e palavras em uma ação propositora, pelos estudantes do curso de graduação em Pedagogia de Instituição de Ensino Superior na cidade de São Paulo/Brasil. Refletimos sobre as possíveis marcas que os estudantes trazem ao ingressarem na graduação e seus primeiros mediadores no contato com a arte como potências para o exercício da docência, contribuindo de alguma forma com a formação cultural/artística dos estudantes.

**Palavras-chave:** estudantes de Pedagogia / primeiro contato com a arte / primeiros mediadores / formação cultural/artística.

**Abstract:** *Recollections of the experiences lived in the first contact with art and its multiple languages are portrayed by drawings and words in a proposed action by the students of the undergraduate course in Pedagogy of Institution of Higher Education in the city of São Paulo / Brazil. We reflect on the possible brands that students bring upon entering undergraduate and their first mediators in the contact with art as potentials for teaching, contributing in some way to the cultural / artistic formation of the students.*

**Keywords:** *students of Pedagogy / first contact with art / first mediators / cultural/artistic formation.*

### Primeiros contatos com a arte

Sofia Leitão, jovem artista portuguesa, trouxe para a exposição *Portugal Portugueses — Arte Contemporânea* em 2016 no Museu Afro Brasil/São Paulo/Brasil, uma de suas obras da série “*Matéria do Esquecimento*”, produzidas com lantejoulas, alfinetes de aço, espuma, arame e tecido napa preta, entre outros materiais (Figura 1).

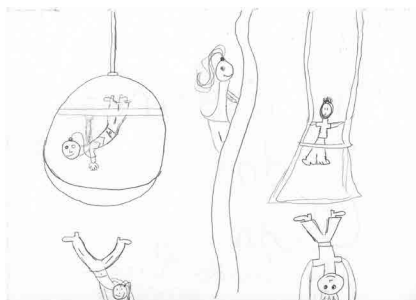
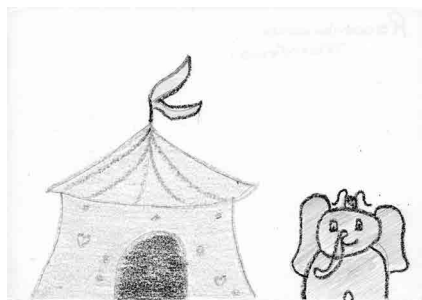
A obra que trazida para iniciar nossas reflexões sobre os primeiros contatos com a arte, apresenta a ideia implícita de acumulação sucessiva de informação representada por um considerável número de livros antigos, organizados como uma montanha. Os livros mais recentes estão no topo e os envelhecidos mais próximos da base, como afirmou a artista na sinopse de abertura da sua exposição em 2012. A pressão causada pelo peso de toda a matéria acumulada, simbolizada pelos livros, geraria energia e calor, transformando a cultura acumulada em uma lava brilhante dentre os livros-rochas, uma espécie de “erupção” de uma “montanha” cultural. Este fluxo como um escoamento de conteúdos e saberes, aparece como o sumo; algo que se esparrama, ao mesmo tempo líquido e condensado e que pode vincular-se às noções de tempo, permanência, valor e poder do empilhamento e acumulação culturais.

O que jorrariam de experiências vividas com arte e cultura acumuladas pelos estudantes do Curso de Pedagogia? O que estaria na base de sua “montanha cultural”? Quais teriam sido seus primeiros encontros com a arte?

A ação de recordar os primeiros encontros com a arte evidenciou as histórias pessoais dos alunos que foram reveladas em seus desenhos, registros que relembram experiências estéticas e culturais vividas na infância. Histórias e experiências acumuladas assim como a cultura representada pelos livros de Sofia Leitão, escoando pelos registros dos alunos.

Os registros das memórias são ampliados no momento em que aquilo que foi visto e vivido passa a ser percebido, compreendido, problematizado e ressignificado. Uma luz na história de vida, incorporando o corpo, o contexto e a potência da ação vivida a ser ressignificada pelo olhar de quem a recorda e re-trata, e pelo olhar de quem a lê.

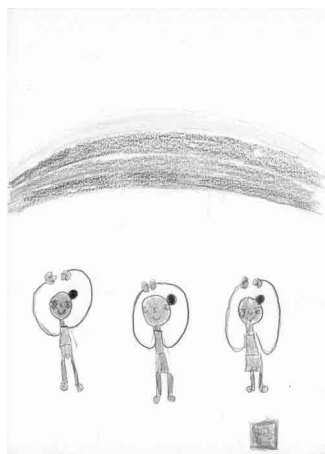
A ação de recordar junto aos estudantes de Pedagogia seus primeiros encontros com a arte faz parte da pesquisa de doutoramento de uma das autoras que tem como objetivo investigar a formação cultural/artística dos estudantes do curso de Pedagogia de universidade particular da cidade de São Paulo/Brasil, como alicerce para o exercício da docência, com olhar específico sobre as disciplinas que focalizam a arte e cultura no currículo da graduação. Podemos



**Figura 1** · Sofia Leitão, *Série: Matéria do Esquecimento*, 2012 (obra apresentada na exposição Portugal Portugueses– Arte Contemporânea em 2016 no Museu Afro Brasil), São Paulo/Brasil. Fonte: [http://www.carolinepages.com/index.php/131744,?show\\_sw=1](http://www.carolinepages.com/index.php/131744,?show_sw=1)

**Figura 2** · Desenhos dos estudantes de Pedagogia da UPM, *O circo como primeiro contato com a arte*, 2017 (lápis grafite 6b e papel Canson A5), São Paulo/Brasil. Foto: fonte própria.

**Figura 3** · Desenhos dos estudantes de Pedagogia da UPM, *O circo como primeiro contato com a arte*, 2017 (lápis grafite 6b e papel Canson A5), São Paulo/Brasil. Foto: fonte própria.



**Figura 4** - Desenhos dos estudantes de Pedagogia da UPM, *O teatro como o primeiro contato com a arte*, 2017 (lápiz grafite 6b e papel Canson A5), São Paulo/Brasil. Foto: fonte própria.

**Figura 5** - Desenhos dos estudantes de Pedagogia da UPM, *Movimentos, ritmo e melodias no primeiro contato com a arte*, 2017 (lápiz grafite 6b e papel Canson A5), São Paulo/Brasil. Foto: fonte própria.

**Figura 6** - Desenhos dos estudantes de Pedagogia da UPM, *Movimentos, ritmo e melodias no primeiro contato com a arte*, 2017 (lápiz grafite 6b e papel Canson A5), São Paulo/Brasil. Foto: fonte própria.



considerar que levantar estas memórias dos estudantes seria como perceber a energia e calor de uma lava brilhante como sumo de conteúdos e saberes.

### **1. Recordar os primeiros contatos com a arte**

Recordações das experiências vividas no primeiro contato com a arte e suas múltiplas linguagens são representadas pelos estudantes do curso de graduação em Pedagogia de Instituição de Ensino Superior da cidade de São Paulo/Brasil, por meio de desenhos complementados por seus títulos.

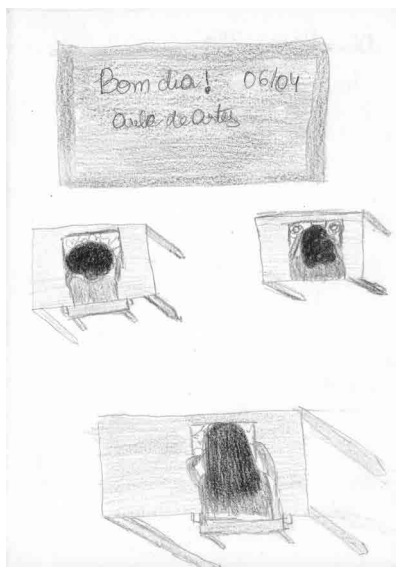
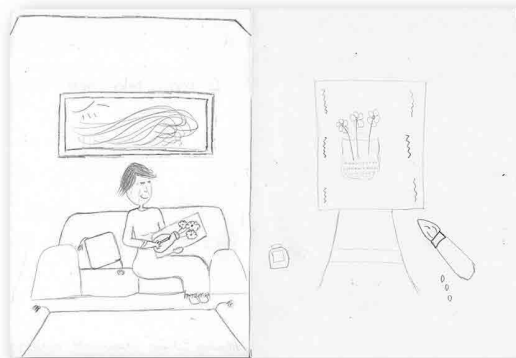
Nossa proposta é desvelar as memórias tornadas visíveis a partir da ação propositora de retratar o primeiro contato com a arte e suas múltiplas linguagens do qual o aluno se recorda e refletir sobre as possíveis marcas que os estudantes de Pedagogia trazem ao ingressarem na graduação, refletindo também sobre os primeiros mediadores que proporcionaram a “entrada” dos alunos no mundo da arte, contribuindo de alguma maneira com início e continuidade da formação cultural/artística desses estudantes.

Algumas questões nos impulsionam a pensar sobre os primeiros contatos com a arte retratados pelos estudantes de Pedagogia: *Nos registros dos alunos, o que trazem da formação cultural/artística em relação às experiências estéticas e culturais da infância? Quem seriam os primeiros mediadores no primeiro contato com a arte? Quais os espaços de arte e cultura que os estudantes de Pedagogia retratam nesses primeiros contatos com a arte?*

Para este levantamento foi criada uma ação propositora investigativa sobre as primeiras experiências estéticas pessoais vividas na infância, sobre o primeiro contato com a arte, realizada em 2017 com a turma do 3º semestre do curso de Pedagogia, formada predominantemente por alunas e apresentada nessa comunicação.

Conduzimos a experiência do instante de tomada de consciência de si, onde os alunos com olhos fechados, luzes da sala apagadas e apenas uma vela ao centro da sala acesa, escutaram o silêncio. Houve um estranhamento quando solicitamos um fósforo ou isqueiro: “Para que ela quer um isqueiro?” “O que ela vai fazer com um isqueiro?”. Questões verbalizadas que retrataram o espanto da classe. No momento em que apagamos as luzes da sala e propusemos às alunas que olhassem a chama da vela acesa ao centro e escutassem o silêncio, muitas estranharam o convite.

Ruídos, corpos agitados, dificuldade de permanecer em silêncio e controlar o corpo e os olhos que buscam incessantemente conectividades. Instantes que precederam o velar da chama. Aos poucos, já de olhos fechados, as alunas começaram a viagem por suas memórias e foi possível perceber suas expressões



**Figura 7** - Desenhos dos estudantes de Pedagogia da UPM, *Música, cinema e artes visuais como primeiro contato com a arte*, 2017 (lápis grafite 6b e papel Canson A5), São Paulo/Brasil. Foto: fonte própria.

**Figura 8** - Desenhos dos estudantes de Pedagogia da UPM, *A escola propulsora do primeiro contato com a arte*, 2017 (lápis grafite 6b e papel Canson A5), São Paulo/Brasil. Foto: fonte própria.

**Figura 9** - Desenhos dos estudantes de Pedagogia da UPM, *A escola propulsora do primeiro contato com a arte*, 2017 (lápis grafite 6b e papel Canson A5), São Paulo/Brasil. Foto: fonte própria.



**Figura 10** · Desenhos dos estudantes de Pedagogia da UPM, *Ocasões, lugares e recursos como primeiro contato com a arte*, 2017 (lápis grafite 6b e papel Canson A5), São Paulo/Brasil. Foto: fonte própria.

a cada recordação de momentos vividos, como um sorriso, um franzir de sobrancelhas, um inclinar da cabeça como se visualizassem algo bom. O convite à experiência, no início estranho e desconhecido, desvela emoções afloradas e registradas em experiências vividas.

Assim, os estudantes deixaram-se levar pelas recordações de infância trazidas ao momento presente, relembando especialmente o primeiro contato com a arte, lembrança selecionada dentre tantas recordações.

Na continuidade de um silêncio interno pleno de vida, ao som da música *Palhaço*, de Egberto Gismonti (1980), que tem ao fundo vozes infantis e uma melodia que convida ao enlevo, os estudantes foram convidados a registrar em desenhos ou pequenos textos o primeiro contato com a arte. Lápis grafite 6B, pouco comum a estes estudantes e uma folha A5 de papel *Canson* foram oferecidos como suporte para a ação expressiva.

Memórias recolhidas, emoções afloradas materializavam-se nas folhas entregues e no ruidoso contar da experiência vivida. Entre múltiplos e singulares primeiros contatos com a arte retratados por cada estudante a partir de suas memórias, apresentamos nesse trabalho algumas das produções realizadas, sobre as quais lançamos luz com o propósito de despertar nosso olhar sensível e expressivo para as reflexões em relação à formação cultural/artística dos estudantes de Pedagogia.

## 2. Registros dos primeiros contatos com a arte

Buscamos olhar as lembranças enquanto experiências estéticas vivenciadas, ampliadas e, talvez, ressignificadas durante o processo de formação cultural/artística dos estudantes de Pedagogia, como potências para o fazer docente sensível e criativo. Nesse exercício do olhar, recorreremos às reflexões de Dewey sobre a experiência estética intimamente ligada ao ato criador. Para o autor, a experiência estética é a forma mais elaborada de apreender o conhecimento, pois potencializa e unifica processos de inteligência. O estético, como aponta Dewey, unifica o desenvolvimento “esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (Dewey, 2010: 125).

O material coletado poderia gerar vários agrupamentos. Um deles seria, por exemplo, a questão do desenho. Todos são respostas figurativas, retratando cenas com ou sem personagens. Desenhos lineares, com raras presenças de texturas ou volumes. A ordenação espacial é simplista, havendo raras exceções que mostrem um conhecimento de perspectiva ou de ilusões de profundidade. Talvez a produção não fosse diferente se os registros fossem de crianças, demonstrando como o desenho ficou parado na infância.

*Buscar o desenho que ficou perdido na infância é um trabalho que exige coragem e humildade, É fazer uma viagem em busca do próprio designo. [...] Um olhar que olha para dentro e para fora. E deixar a mão correr, brincar, seguindo os olhos e o coração, deixando os pensamentos e sensações marcados no papel. Inscrevendo sua marca. Marcando sua presença. (Albano, 1984: 95)*

A leitura dos desenhos também nos levou as temáticas recorrentes nos registros das memórias dos primeiros contatos com a arte retratados por cada aluno. Certamente o contexto cultural é visível e seria uma oportunidade ver como essas memórias viriam à tona na cultura portuguesa, por exemplo. Fica aqui o convite para professores de Pedagogia presentes nesta edição do Congresso Matéria Prima.

A vida cultural despertada pelos espetáculos, as produções nas diversas linguagens, a vida na escola e no contexto cultural, direcionaram a análise que se segue:

### 2.1. A imersão no espetáculo como espectador ou como produtor

*Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude*

*estética. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada.* (Pereira, 2011: 5)

Em seu texto, o professor Marcos Villela Pereira da PUCRS/Brasil nos sinaliza a importância de vivenciarmos a experiência estética de maneira que seja estabelecida uma atitude estética com o que/aquilo que nos relacionamos. E esta atitude foi deflagrada pela experiência de ir ao circo, presente nas memórias de infância dos estudantes como o primeiro contato com a arte.

A lona do circo é um elemento constante nos registros produzidos, retratando o símbolo amplamente divulgado dessa manifestação cultural e artística. Diferentes tipos de lonas foram retratadas, mas todas remetem à ideia do circo e tudo o que ele possui e proporciona (Figura 2). Um elefante aparece, lembrando a presença de animais, hoje proibidos nos circos. As personagens do circo são retratadas em apenas um registro (Figura 3): acrobatas e seus tecidos e suportes suspensos com seus acrobatas. A percepção do movimento nos chama à atenção, como os acrobatas que saltam no chão, ou os que se balançam no arco ou nas barras paralelas. Movimento que também está presente no título desse registro atribuído pela estudante: “*Acrobacia da Vida*”.

Assim como o circo, o teatro está presente nas experiências estéticas vivenciadas na infância pelos estudantes de Pedagogia.

Experiências vividas como expectador ou como próprio ator na representação teatral (Figura 4). Elementos do teatro como a cortina do palco, as poltronas da plateia e o palco são representações frequentes nos registros, ressaltando esses elementos como marcas da linguagem teatral.

## **2.2. A imersão na produção e vivência das linguagens artísticas**

Experiências também foram lembradas como produtores de arte, vivendo experiências significativas. Dentre elas, a dança foi muito citada, predominantemente o ballet, tendo apenas um registro de dança do ventre.

Nos registros (Figura 5 e Figura 6) observamos bailarinas com braços levantados, mãos unidas sobre a cabeça, pernas estendidas e suspensas, posições da dança que ganham movimento quando são acrescentados dois pequenos traços paralelos ao lado das figuras, como os símbolos presentes em histórias em quadrinhos.

*Tudo na vida é movimento: o universo move seus sistemas, e cada sistema seus sóis, estrelas, planetas e satélites.*

*As estações se sucedem ritmicamente, assim como o dia segue a noite, e a lua ao sol.*

*A vegetação evolui em ciclos rítmicos, sobem e baixam as marés, o ser nasce, cresce, decresce e morre.*

*O homem é testemunha e participe de todo este movimento que o maravilha e expressa em danças seu assombro, sua necessidade de compreensão.*

*Tudo o que é já foi dançado, tudo o que foi já se dançou e, talvez, sem percebê-lo, tudo o que há de ser já o dançamos. (Ossona, 1988: 41)*

Movimento. Mesmo com traços simplistas, é o movimento que marca o corpo em dança. Os traços também são traços poucos explorados, representações infantis como podemos observar nos braços e pernas de alguns registros que não possuem joelhos ou cotovelos. O movimento é o principal elemento da dança, como nos apontou Ossona (1988).

Outros registros das memórias trazem a questão das materialidades presentes e dos meios próprios das linguagens artísticas.

Suas lembranças nos apontam a vivência de diferentes linguagens da Arte, como o cinema, ao representar o filme *Dumbo* assistido na escola, ou um outro filme assistido em uma sala de cinema; e a música ampliada pelo uso das novas tecnologias e recursos digitais; as artes visuais representadas pelo ato de desenhar, tanto na cena onde a menina desenha um quadro de flores (Figura 7), como no quadro sobre o cavalete (Figura 8). Vasos com flores inspirados a partir dos *Girassóis* de Van Gogh, por exemplo, ou a cópia de quadros comercializados vendidos em feiras e lojas de departamento como decoração?

É preciso compreender a construção da linguagem como sistema simbólico, com seus códigos próprios inseridos nas singularidades das culturas em que estamos imersos e o cotidiano é atualizado e revivido nestas memórias, assim como a materialidade presente nas experiências retratadas.

### 2.3. A escola propulsora de arte e cultura

Observamos nos registros apresentados (Figura 6) a representação da escola. O espaço escolar aparece como lugar de “fazer arte”, retratado pelos pincéis, tintas e os desenhos infantis com a árvore, a flor e a nuvem, ou pela menina que produz um desenho em sua mesa, tendo atrás a exposição de muito outros.

A professora mantém-se em destaque em sua mesa, como transmissora de conhecimentos e como avaliadora, já que aparece no quadro verde o aviso de “Prova do traço” (Figura 8), em uma ação realizada na aula de arte e retratada como lembrança do primeiro contato com a arte; ou recebendo cordialmente os alunos com um “Bom dia!” também escrito no quadro verde (Figura 9). Não há

trabalho em grupo, mas cada aluno ocupa o seu lugar, tendo sobre as mesas os mesmos materiais. Os alunos são desenhados de costas, talvez a posição mais comum de olhar a classe como um observador e não como um participante. A lembrança é positiva para os estudantes da Pedagogia, mas podemos questionar que tipo de aula e de professor eles se habituaram a ver em suas histórias escolares.

Mesmo em um tempo em que a internet facilita a comunicação social global no dia a dia, a escola tem papel fundamental na divulgação e valorização de práticas culturais plurais, com criticidade para que se percebam também os valores impostos pela mídia.

#### **2.4. Ocasões, lugares e recursos**

Nos registros coletados, a Arte também é retratada como um recurso ou uma alternativa às práticas e vivências necessárias em diferentes contextos ou eventos curriculares e extracurriculares. Na Igreja ou no Carnaval há arte, assim como num livro (Figura 10) ou em uma Festa Junina.

Assim, as memórias levantaram múltiplos aspectos que evidenciam a vida cultural, as produções nas diversas linguagens, a vida na escola, mas também testemunham as faltas. Não há visitas em museus, não aparecem viagens de estudo, não são visíveis trabalho coletivos e nem mesmo o contato com a arte moderna ou a contemporânea, contudo, os desenhos infantis revelam momentos vivos e significativos para os estudantes como os primeiros contatos com a arte.

Percebemos que a escolarização do aluno pode propiciar o esquecimento, o abrandamento da imaginação durante o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e criativas, mas proposições adequadas e significativas podem despertá-las também. Arnheim (2005:132) descreve a imaginação artística como algo que se aproxima da invenção, uma nova forma ou conceito em substituição a um velho assunto, ou a um conteúdo passado.

Possibilitar ao estudante de Pedagogia, relembrar e vivenciar experiências nas linguagens artísticas, permitindo-lhe fruir, experimentar, contextualizar e refletir sobre a Arte é uma questão que nos inquieta e desafia.

#### **Conclusão**

Traços infantis são marcas nos registros dos estudantes, traços pouco estimulados, talvez, e por isso ainda registram o mundo de forma simplificada, figurativa. O desenho perdido na infância...

Como nos aponta Ostrower (1987), a compreensão da arte e da cultura precisam ser ampliadas e problematizadas, muito além das materialidades, pois as suas diferentes linguagens ampliam e desestruturam tudo aquilo que

condicionamos pensar e sentir como sendo Arte. Para isso há de se conectar e explorar o cotidiano!

*Como professores e/ou educadores na área de arte e cultura trabalhamos a partir de nosso gosto e repertório das linguagens artísticas e dos elementos da cultura, bem como são fundamentados por conceitos e formas de ver os amplos territórios e elementos que envolvem a cultura, a arte, o ensino de arte, a educação e as suas múltiplas relações. Teoria e prática não são descoladas, ao contrário, alimentam-se continuamente. Assim, quanto mais aprofundado e variado o nosso repertório e compreensão da área, e quanto mais conscientes das concepções teóricas que nos norteiam, maiores são as possibilidades de convertê-los em matéria-prima para nossas propostas práticas. (Demarchi, 2014: 77)*

Assim, pensando sobre o que nos aponta Rita Demarchi (2014), com as mudanças constantes e imediatas na sociedade contemporânea, percebe-se uma direta repercussão nos processos formativos dos profissionais da educação e a necessidade de refletir sobre o perfil do educador que exerce suas atividades profissionais em relação à arte, cultura e interdisciplinaridade. E seu papel enquanto mediador cultural, abrindo espaços para o contato e acesso aos bens culturais ampliados e expandidos de modo interdisciplinar.

*[...]... a mediação hoje ganha um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto do conhecimento, o aprendiz, o professor/mediador/monitor, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades, os códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... (Martins, 2002: 57)*

Olhando para a escola como lugar aberto para o exercício de uma mediação rizomática, assim como nos aponta Mirian Celeste Martins (2002) espera-se que atividades ligadas à arte e à cultura, como música, dança, teatro, cinema, entre outras, sejam elementos constituintes e dinâmicos do processo educativo.

Relembrar a formação artística e estética dos estudantes de Pedagogia possibilita a todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem, perceber a própria experiência e talvez romper com as barreiras da vida cotidiana, caracterizadas por um pensamento individualizado, egocêntrico. Permitir o fazer e o fruir artísticos, onde aquele que aprecia ou aquele que produz arte se coloca na perspectiva do outro, pode gerar reflexões, tanto para os estudantes como para seus professores.

Oferecer espaços de encontros com a arte na formação cultural/artística dos estudantes de Pedagogia como potências para o exercício da docência, pode despertar o fazer docente sensível, criativo, interdisciplinar, poético e



verdadeiro, impulsioná-los a outros encontros com a arte e, quiçá, a se tornarem também mediadores culturais em suas famílias e com seus alunos no futuro.

### **Referências**

- Albano, Ana Angélica (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola.
- Arnheim, Rudolf (2005) *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Demarchi, Rita (2014) Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas. In: Martins, Mirian Celeste (Org.) *Pensar juntos mediação cultural: [entre]açando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota Editora.
- Dewey, John (2010) *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Martins, Mirian Celeste (2002) Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: Barbosa, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Ossona, Paulina (1988) *A Educação pela Dança*. São Paulo: Summus.
- Ostrower, Fayga (1987) Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pereira, Marcos Villela. Contribuições para entender a Experiência Estética. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 18, n. 18, dec. 2011. ISSN 1646-401X [Consult. 2016-10-30] Disponível em URL: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566>

# O Diário de Bordo como elemento diferenciador na aprendizagem por projeto, experimental e artística

*The graphic diary as a differentiating element in a project-based, experimental and artistic learning*

CAROLINA RIBEIRO MACHADO CORREIA BRANCO\*  
& SOFIA MATALONGA BARREIROS JORGE\*\*

Artigo submetido a 26 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Universidade de Lisboa, Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal. E-mail: carolinamcbranco@gmail.com

\*\*Colégio Pedro Arrupe Passeio dos Heróis do Mar, Parque das Nações, 1990-514, Lisboa, Portugal. E-mail: matalongajorge@gmail.com

**Resumo:** Partilha da experiência da criação de um diário de bordo gráfico, com alunos do 5º e 6º ano do Colégio Pedro Arrupe, para a ilustração de um livro ao abrigo da Semana do Mar, uma semana de aprendizagem por projeto e em grupo. O diário de bordo pretende registar o processo de ilustração, as regras gráficas (capa e contra-capas), a experimentação de materiais, as ideias que foram surgindo; este registo faz do diário de bordo um portfólio de pesquisa, evidenciando a autonomia, auto-crítica e reflexão do aluno.

**Palavras-chave:** experimentação / descoberta / erro / autonomia.

**Abstract:** *This article shares the experience of the making of a graphic diary as a support to illustrate a children's book, with students from the 5th and 6th grades of Colégio Pedro Arrupe, during the Semana do Mar (Sea's Week), a school week dedicated to project-based learning and group work. This graphic diary documents the process of illustration, its graphic regulations (concerning the cover and back-cover), the experimentation of several art supplies, the ideas along the way; this transforms the diary into a graphic research portfolio, highlighting the student's autonomy, self-criticism and reflection.*

**Keywords:** *experimentation / discovery / mistake / autonomy.*

## Introdução

Se considerarmos a educação como um processo de formação de identidade (Salbego, 2015:10), a educação atual vive, então, vários desafios. Vivemos a democratização da informação, das tecnologias — cada vez mais rápidas e globais —, e de um acesso total a qualquer matéria ou interesse. Este tempo privilegiado deveria capacitar as crianças e jovens a serem ativos, auto-críticos, criativos e pensadores; contudo, são “alienados, não pensam no futuro, não têm garra e projetos de vida” (Cury, 2003:12). A banalização de oportunidade conduziu-nos a crianças e jovens passivos, desinteressados numa escola meramente preocupada com habilidades académicas (Robinson, 2006) e desligada da energia e vivacidade do mundo real. Por isso, talvez, nenhum desafio seja tão urgente como a formação de alunos empáticos, autónomos, auto-críticos e criativos. Não será por acaso que a Organização Mundial de Saúde (2016) publicou as dez habilidades (de vida) que as escolas devem trabalhar com as crianças e jovens: auto-conhecimento, a relação interpessoal, a empatia, a comunicação, a capacidade de lidar com emoções (inteligência emocional), o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de tomar decisões e a de resolução de problemas.

### 1. Contexto

O Colégio Pedro Arrupe (CPA) não é alheio ao desafio da educação para o século XXI; isto é evidente através do seu projeto educativo, assente na Pedagogia Inaciana, com um acentuado foco na formação humana. Assim, todos os anos existe a Semana do Mar: na última semana de aulas do 2º período, os alunos não têm aulas e trabalham por projetos, desenvolvendo a interdisciplinaridade.

Desde 2013, o projeto Fábrica de Histórias, da editora Cabeçudos, desenvolve um livro de ilustração com uma curta-metragem, da autoria dos alunos do 5º e 6º ano, guiados pelos professores e mediadores das diferentes áreas técnicas durante o ano. O projeto inicia-se na disciplina de Português com as turmas do 5º ano, onde é pedido aos alunos uma história, recorrendo ao processo de escrita criativa. A seguir, com base na história final, nas disciplinas de E.V.T., os alunos começam a ilustrar cada página do livro. Quando as personagens estão finalizadas, os alunos do 6º ano começam a construí-las em 3D e os respetivos cenários, em modo de preparação para a curta-metragem. Finalmente, na Semana do Mar, o projeto é partilhado e desenvolvido com os alunos inscritos, incentivado o trabalho em equipa e integração de outros alunos. Após a Semana do Mar, dá-se continuidade ao projeto de forma regular. O livro e o filme são apresentados à comunidade escolar no final do terceiro período.

É neste contexto que surge o presente artigo e a partilha de uma nova

experiência durante a Semana do Mar mediante a ilustração do livro: o diário de bordo.

## 2. Desenvolvimento

O projeto do livro de ilustração tem início no primeiro período e passa pelos seguintes processos:

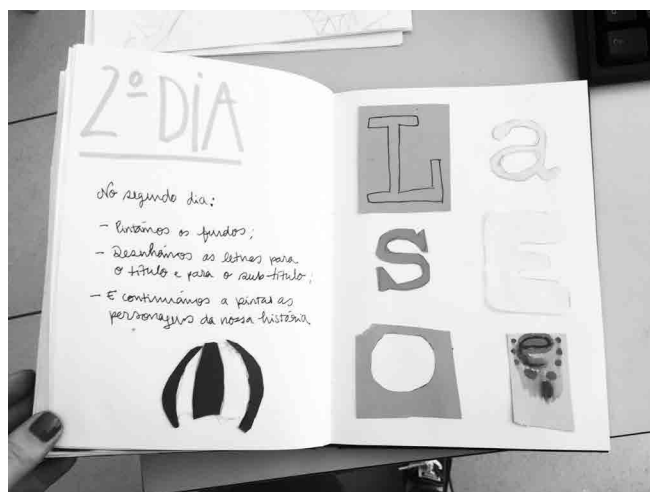
Criação da história: trabalho coordenado pelo Departamento de Artes Visuais e pelo Departamento de Português;

Criação das personagens: os alunos iniciam os estudos de cada personagem (em grafite numa folhas A3). É traçado o perfil psicológico e os alunos são desafiados a corresponderem graficamente a esse mesmo perfil (exemplos visuais são fornecidos pelos professores). Em seguida, os pormenores de cada personagem são trabalhados através de variadas técnicas e texturas (experimentação). Os desenhos são então avaliados e redistribuídos consoante os interesses de cada aluno (diferenciação pedagógica), uma etapa onde se realiza a metamorfose de desenhos de diferentes alunos, de modo a que haja realmente a máxima contribuição do trabalho de todos os alunos (5º e 6º ano) para a criação das personagens. Após uma avaliação final, são eleitos os desenhos finais para cada personagem. Os desenhos escolhidos são fotocopiados e distribuídos diferenciadamente pelos alunos para colorir. Desta forma surgem vários resultados nos estudos de cor das personagens, para posterior seleção. O resultado final mostra cada uma das personagens, construída por vários alunos e combinação dos seus trabalhos;

Criação dos fundos: em páginas duplas (20cm x 22,4cm), os alunos experimentam espontaneamente variados materiais e técnicas (acrílico, guache, lápis de cor, cartolina, colagens, aguadas, re-dimensões).

No fim do segundo período deste ano, na Semana do Mar, o objetivo foi finalizar o livro de ilustração com um grupo de 11 alunos do 5º e 6º ano. A finalização passou pela montagem final de cada página dupla (reunir, escolher, relacionar e trabalhar os vários elementos respetivos à parte da história de cada página) e pela elaboração da capa e contra-capas (mediante a ideia dada pela Professora Sofia Jorge e das regras gráficas fornecidas pela editora).

No início da Semana do Mar, foi pedido a todos os projetos a elaboração de um diário de bordo (numa única folha A4), para que pudesse ser registado os objetivos de cada dia (definidos com os alunos) e o que tinha sido alcançado (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4). O diário de bordo funciona também como um documento passível de ser consultado para relembrar os projetos antigos. Contudo, e certamente influenciados pelo espírito crítico e experimental da

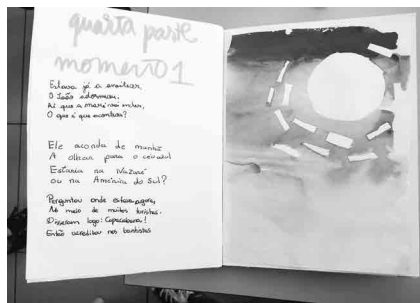


**Figura 1** · O início da história. Trabalho plástico através da junção de texto e imagem. Trabalhada, também, a noção de paginação.

Fonte própria.

**Figura 2** · Descrição do segundo dia e exposição de alguns elementos gráficos (tipografia) trabalhados nesse mesmo dia.

Fonte própria.



**Figura 3** - Continuação da história. Exemplo de um sol criado através de aguadas e uso de fita-cola. Fonte própria.

**Figura 4** - Exemplo de como os estudos das texturas foram integrados no diário de bordo. Registo do "antes" e do "depois" da textura do céu. Fonte própria.

**Figura 5** - Exemplo do resultado final. Capa do livro ilustrado. Fonte própria.

Semana do Mar, decidimos transformar o diário de bordo num diário de bordo gráfico (com cerca de 30 páginas) (Figura 5, Figura 6, Figura 7, Figura 8).

O diário de bordo rapidamente se tornou num elemento importante no processo da criação do livro e da própria ilustração. Para além de ilustrar a organização que os alunos iam dando ao projeto, sempre guiados pelos professores, os alunos tiveram a rara oportunidade de registar as suas experiências, algo que levou à desmistificação do erro. Este é, de facto, um dos pontos de maior importância do diário de bordo: os sistemas escolares (e por conseguinte o mundo do trabalho) estigmatizam o erro. Ao fazermos isto, inculcamos nos alunos a ideia de que o pior que podem fazer é cometer um erro (Robinson, 2006). Sem erro não existe experimentação (do aluno), se não existe experimentação não existe descoberta, e sem descoberta o aluno torna-se num recetor passivo.

Neste sentido, é essencial travar este padrão porque se os jovens não estão preparados para errar, nunca terão capacidade nem coragem para criar algo original (Robinson, 2006). A criatividade exige coragem porque implica avançar para algo inexplorado. Ser diferente, testar os limites conhecidos, trabalhar dificuldades, responder a desafios e, claro, errar exige coragem (Torrance, 2002:76).

Ao registar os vários métodos e experiências feitas pelos alunos, o diário de bordo desmistificou o erro, incentivou os alunos a expressarem-se (a expressão é uma ação e um resultado em si) e a exporem experiências que não tinham corrido bem — tudo isto realça a aprendizagem por descoberta (Bruner, 1999), um modo de aprendizagem em que o professor é um guia/mentor e que leva o aluno a descobrir o conteúdo do que é leccionado, feita neste projeto educativo.

A flexibilidade do diário de bordo permitiu também que fossem executadas as funções que Robinson (2015:104) considera os (bons) professores cumprem: *engage*, *enable*, *expect* e *empower*:

O caráter multi-dimensional, criativo, dinâmico do diário de bordo entusiasinou (*engage*) os alunos, que se mostraram sempre prontos a completar o diário;

Também possibilitou (*enable*) que os alunos reflectissem sobre a experiência, explorassem um caminho ao invés de outro, aplicassem os seus conhecimentos ao longo da estrutura do diário, etc.;

Criou expectativas (*expect*) ao ter os objetivos definidos e os alunos sabiam o que esperavam de si próprios;

E, por fim, capacitou (*empower*) os alunos a irem mais longe.

Esta aprendizagem por descoberta urge que o aluno seja auto-crítico e, segundo Bahia & Trindade (2013:2-6), a literacia crítica pede uma construção de conhecimento e linguagem, da ação de pensar e de sentir. E são, de facto, as



**Figura 6** · Exemplo das personagens finais — alguns destes estudos integraram o diário de bordo. Fonte própria



**Figura 7** · Exemplo dos estudos das personagens no diário de bordo. Fonte própria

áreas artísticas (e a sua educação) que promovem esta pluralidade de possibilidades e de expressão.

*The arts are about the qualities of human experiences. (...) we give form to our feelings and thoughts about ourselves, and how we experience the world around us. Learning in and about the arts is essential to intellectual development. The arts illustrate the diversity of intelligence and provide practical ways of promoting it. The arts are among the most vivid expressions of human culture* (Robinson, 2015:142-143).

Segundo Eisner (2008), a aprendizagem das artes contribui para a aprendizagem de outras disciplinas: refere que a flexibilidade e a exploração da surpresa, que as artes permitem durante o trabalho, fazem com que o trabalho em si se renda à sugestão que se vai revelando durante o seu processo, podendo chegar a resultados mais favoráveis; Eisner ainda dá o exemplo da ligação inquebrável da forma e do conteúdo — “Muda o ritmo de um verso de poesia e mudarás o significado do poema.” (Eisner, 2008:12). Por outras palavras, as artes não resultam de elementos separados mas de relações e interligações, incentivando os alunos a pensarem, fazerem relações entre várias concepções. Os alunos do



5º e 6º ano, inscritos no projeto do livro ilustrado, têm uma mais-valia em poder trabalhar neste modo dinâmico.

Essas mais-valias são então materializadas neste objeto gráfico, um importante instrumento que constrói discursos (Guerra, 2013:36). Protagonizou-se como um significativo elemento e método pedagógico permitindo um livre expressão e exploração de conceitos gráficos e textuais por parte dos alunos. Finalmente, acabou, também, por cumprir a função de portfólio de pesquisa: cada objetivo, passo, regras, texto, etc. estavam registados no diário (através das experiências dos alunos e fotografias tiradas todos os dias), os alunos, ao terem dúvidas, recorrem ao diário de bordo como um recurso de verificação. Isto contribuiu para uma maior autonomia de cada aluno.

### Conclusão

O entusiasmo que os alunos demonstraram perante o diário de bordo traduziu-se na sua motivação constante em quer participar e preencher as páginas do diário. Confirmou-se como um “promotor do processo criativo” (Afonso, 2014:1) por ser um espaço livre de experimentação, comunicação e por à medida de cada aluno e das suas necessidades ou curiosidades. Assim, o diário de bordo será uma experiência a repetir pelo seu caráter didático e construtivo.

### Referências

- Afonso, Salomé Ferreira. (2014). Diário Gráfico ou a nossa Memória Externa. In *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol 2 (3): 96-102.
- Bahia, S. & Trindade, J.P. (2013). Arte como desenvolvimento da literacia crítica. *Matéria Prima*, 1 (2). 171-178.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Cury, Augusto. (2003) *Pais brilhantes, professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Editora Pergaminho.
- Eisner, Elliot E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In *Currículo sem Fronteiras*. Vol 8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008.
- Guerra, Joana Isabel N. G. (2013). *Conceitos, a importância da fotografia e do diário gráfico na ilustração* (Tese de Mestrado). Disponível em Repositório da Universidade de Lisboa: sibil.reitoria.ul.pt
- Robinson, Ken. (2006, Fevereiro). Ken Robinson: Do schools kill creativity? [Vídeo]. Disponível em [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=pt](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pt)
- Robinson, Ken. (2015). *Creative schools. The Grassroots Revolution that's transforming education*. Nova Iorque: Penguin.
- Salbego, Juliana Zanini. (2015). Ensinar pela cultura visual: relações possíveis entre educação e práticas contemporâneas da visualidade. In *VI Congresso Internacional de Educação*.
- Torrance, Ellis Paul. (2002). *The Manifesto: A Guide to Developing a Creative Career*. Ablex Publishing.

# Coletivo Andorinha: um ano de existência, de resistência, de política, de arte, de educação

*Coletivo Andorinha: a year of existence,  
of resistance, of politics, of art, of education*

SAMARA AZEVEDO DE SOUZA\*

Artigo completo submetido a 30 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio de 2017.

\*Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Mestrado em Arte Multimédia (Audiovisuais). Centro de Investigação e de Estudos em Belas Artes (CIEBA). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: samaraazevedo@campus.ul.pt

**Resumo:** Esta investigação visa apresentar primeiramente a existência e as práticas do Coletivo Andorinha, que partem da narrativa da discussão política, mas se expandem para além. Discorre sobre o conceito de escultura social de Joseph Beuys, que entende a arte em horizontes mais amplos, e como o mecanismo de uma nova ordem social. Traz também algumas reflexões de Paulo Freire no âmbito da educação, a entendendo como ferramenta crítica, política e de intervenção no mundo. Por último, tece aproximações entre os conceitos apresentados e as práticas do Coletivo Andorinha.

**Palavras-chave:** escultura social / Coletivo Andorinha / pedagogia da autonomia / arte-política / arte-educação.

**Abstract:** *This research aims to identify the existence and practices of the Coletivo Andorinha, which begin with the narrative of political discussions, but expand beyond that. It discusses the concept of social sculpture of Joseph Beuys, who understands an art in broader horizons, and as the mechanism of a new social order. It also brings some reflections of Paulo Freire in education, understanding its as a critical tool, political and intervention in the world. Finally, it weaves about the approximations between the concepts used and the practices of the Coletivo Andorinha.*

**Keywords:** *social sculpture / Coletivo Andorinha, Pedagogy of autonomy / art-politics / art-education.*

## Introdução

Desde a crise mundial de 2008, o mundo tem passado por mudanças políticas significativas. É claro que se vive sempre em tempo de mudança. Mas o retorno de um conservadorismo radical, de discursos xenófobos, a crise de refugiados, as soluções através de figuras políticas de discurso fácil e de milagres imediatos, passando pelo retrocesso de direitos dos mais frágeis, têm apresentado novos desafios para os indivíduos se colocarem no mundo.

Desafios estes tanto para os indivíduos, tanto para as artes, tanto para a educação. Momento novo para a geração que nasceu nos anos oitenta e noventa, mas que traz um carácter cíclico pertencente a outras fases da história da humanidade.

Frutos deste período, surgem novas propostas de organização, que não atendem a lógicas associativas, nem partidárias, nem artísticas isoladamente. Como exemplo, nos referindo a situação política no Brasil, que vivencia ares reacionários desde as grandes eleições de 2014, surgiram diversos grupos de atuação política dentro do país e também mundo afora: a Rede de Brasileiros no Mundo contra o Golpe conta com representações em mais de 74 cidades.

Uma dessas representações, acontece em Portugal, o Coletivo Andorinha — Frente Democrática Brasileira em Lisboa. O Coletivo surgiu em março de 2016, juntamente com as grandes manifestações no Brasil de apoio a permanência do governo eleito pelo processo democrático até então vigente no país.

### 1. Descobrimos formas próprias de organização social: a experiência de “coletivo”

*Andorinhas!*

*Quem nunca as viu? Cantam e dançam, por cima de todas as coisas. Querem ouvi-las? Tem de levantar os olhos para o céu, o Zulwine, lavar os olhos no azul que tranquiliza a alma e escutá-las. Elas inspiram-nos a descobrir a grandeza da alma na imensidão do mundo. Se queres conhecer a liberdade, segue o rasto das andorinhas (Ditado Chope) (Chiziane, 2013)*

As Andorinhas são pássaros migratórios. Tem a expressão da liberdade agregadas ao seu nome. São pássaros encontrados em grande número no Brasil e em Portugal. Sendo assim, foram escolhidas para batizar e poetizar o coletivo recém criado.

Formado em grande parte por brasileiros estudantes, professores e pesquisadores das mais diversas áreas, assim como por trabalhadores brasileiros e portugueses simpatizantes à causa, o Coletivo Andorinha tem como motor primeiro tentar compreender a situação política do Brasil atual e discutir contra-narrativas não veiculadas pela mídia tradicional.

Essas contra-narrativas se expressam em proposições das mais diversas



**Figura 1** - Ato em apoio à greve geral no Brasil e contra a PEC 241/55. 12nov2016. Praça do Rossio, Lisboa. Foto: Manuel Almeida/Agencia Luso.

**Figura 2** - Ato em apoio à greve geral no Brasil e contra a PEC 241/55. 12nov2016. Praça do Rossio, Lisboa. Foto: Manuel Almeida/Agencia Luso.



**Figura 3** · Material gráfico para divulgação de ação no dia 31 de julho de 2016. Ilustração: Alexandre Guedes.

**Figura 4** · Encontro com a presidenta eleita do Brasil, Dilma Rousseff e o Núcleo dos Partido dos Trabalhadores em Lisboa. 14mar2017. Casa do Alentejo, Lisboa. Foto: Filipe Ruffato.

naturezas, tais como atos/performances/manifestações de rua (Figura 1 e Figura 2), criação de manifestos escritos e materiais gráficos (Figura 3), mesa de debates (Figura 4), ciclo de filmes, apoio e participação de eventos da cidade de Lisboa, assim como de associações organizadas com objetos afins. Neste um ano de existência, o grupo já soma mais de trinta e cinco atos realizados.

O grupo trabalha de forma horizontal, onde as decisões são tomadas por aqueles que podem estar presentes e que podem doar seu tempo no momento. Sem a necessidade de hierarquização de cargos ou vontades, as ações acontecem ou quando notícias surgem por internet e são ocultadas pela mídia tradicional, tanto brasileira quanto portuguesa, ou quando convocados por eventos portugueses. As ações são coordenada a partir do interesse, do desejo de alguns dos integrantes, seja de todos, seja de poucos.

O Coletivo Andorinha se coloca como um espaço de reflexão e pensamento, que se traduz em seus manifestos, materiais gráficos e discursos, mas que se afirma nas ações de rua e nas produções de fotos e vídeos destas, em caráter de denúncia. Na tentativa de contar a história pelo ponto de vista não controlado pelo mercado, mas também de expurgar, e de canalizar, os sentimentos de frustração, decepção, raiva e medo presentes atualmente em um número expressivo da comunidade brasileira fora de seu país de origem.

Uma das preocupações atuais do grupo, é entender seu papel imagético. Vídeos produzidos no âmbito de suas performances/manifestações de rua alcançaram expressiva quantidade de visualizações, mesmo compostos por número reduzido de pessoas, se comparado às práticas ativistas realizadas no Brasil.

Há mais de um ano o grupo permeia áreas, estabelecendo zonas de confluência entre política, arte, educação. Sem necessidade de estabelecer fronteiras entre estas, constrói modos de se organizar a partir das necessidades de se expressar apresentadas pelas várias atualizações dos momentos, e que atualmente, no Brasil e no mundo, mudam drasticamente em dias.

## 2. A escultura social: todo mundo um artista

*Eu acho que a arte é o único poder político, o único poder revolucionário, o único poder evolucionário, o único poder capaz de libertar a humanidade de toda a repressão. (Beuys, 1990:34)*

Joseph Beuys, artista, professor e atuante político, através de seu conceito *escultura social* discute relações de interdependência entre arte, política e educação. Para Beuys, a idéia de escultura, e de arte, era entendida de modo alargado, embriagada de uma atitude política.

O artista determina três estágios desta sua visão alargada de escultura e de arte. O primeiro estaria contido pelo campo das idéias, suas abstrações, seus moldes, sua energia caótica, “materiais invisíveis usados por todos”, nomeado *formas de pensamento*. O segundo estágio acontece no momento que toda essa potência confusa passa por um afinamento, uma harmonia, uma contenção e se transforma em forma, em palavras: *formas faladas*. E no terceiro estágio, acontece um processo determinado, onde se cristalizam formas, onde se fazem conexões objetivas: *a escultura social* (Beuys, 1990:19).

Estando os materiais invisíveis disponíveis a qualquer pessoa, e sendo qualquer indivíduo dotado de uma potência livre criativa em si, logo, todos podem ser artistas, “todo mundo um artista” (Beuys, 1990:19).

Beuys entendia a arte como uma das engrenagens sociais, intrinsecamente conectada à política e a educação, trazendo em suas reflexões resquícios de sua própria história, uma vez que além de artista também foi professor e membro de organizações partidárias socialistas na Alemanha.

Considerava que a construção de uma obra de arte total se daria naturalmente em uma futura ordem social, perpassando por uma nova postura individual. De acordo com nossos perfis individuais e coletivos, através da liberdade que todos nós experimentamos, nós iríamos determinar a nossa participação na esferas legislativas, econômicas e culturais. (Beuys, 1990:22)

### 3. Intervir no mundo: a educação exige lado

*Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?*  
(Freire, 2002:47)

Ainda na perspectiva da amplitude e a interdependência dos saberes, sob o ponto de vista de um educador, Paulo Freire em seu livro *Pedagogia para a Autonomia*, quando discute “ensinar exige apreensão da realidade”, também vai dizer que “a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral”. (Freire, 2002:41) Lida com objetos, com materiais físicos, mas também lida com medos, com frustrações, com construção estéticas e subjetivas.

Por isso, o professor deve estar em constante diálogo com seus alunos e sua realidade. Não existe educação sem contexto, sem propósito. É preciso ter a consciência de que a educação, a escola presta serviço a um sistema, que valoriza o mercado em detrimento do humano.

É função da educação, e conseqüentemente do professor, lutar contra as lógicas globalizadas fatalistas na sala de aula, que tentam “convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo” (Freire, 2002:78)

O discurso político está contido em cada ação do educador, estando ele consciente disto, ou não. Está contido nas escolhas dos programas, nas proposições de desafios, nos modos de se construírem os saberes. E não apenas nestes. O educador, não deveria ser um mero reproduzidor de técnicas, pois deste modo, está apenas a atender interesses dominantes.

*É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates ideológicos que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. (Freire, 2002:63)*

Ao mesmo tempo, também é ingênuo acreditar que uma revolução pode ser ditada a partir de uma sala de aula. Pois por maiores que sejam a esperança e a boa vontade do educador, a escola não é uma força que atua livremente, sem obstáculos e sem duras dificuldades. (Freire, 2002:61)

A utopia pode levar a frustrações e ao fracasso. É preciso ter consciência que a escola é parte de uma engrenagem mercadológica que não pretende criar seres autônomos, críticos, cidadãos, conscientes de seu papel no mundo. Segundo o autor, seguindo os ideais dos dominantes, a educação é concebida para amansar mentes. Para conter os indivíduos de modo imobilizador, e ocultar destes verdades e realidades. (Freire, 2002:61)

É preciso trabalhar a partir dessa consciência, com potência e assertividade para subverter a lógica estabelecida nos espaços que sejam possíveis. Mas tendo em vista, que para o fazer é necessário definição. É necessário que se tomem posições, entendendo que a educação, que a prática educativa nunca é neutra. E o tentar ser, é estar do lado do dominante, do opressor.

*Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. (Freire, 2002:63)*

## Conclusão

As ações desenvolvidas pelo Coletivo Andorinha em seu um ano de existência, contemplam em si possibilidades de confluências entre arte, política e educação, a partir de manifestações rua, intervenções urbanas, criação de manifestos, de conteúdo midiático independente; de escolhas inventivas, criativas, inerentes às práticas humanas que permeiam os campos citados.

Entre o ativismo político e a arte performativa, o pensamento político se



confunde e se representa a partir de escolhas estéticas e críticas, capazes de conterem em si sentidos redimensionados de formação, de arte e de política.

A olhar pela perspectiva dos estágios apresentados por Beyus, as formas de pensamento, a caótica potência criativa apresentada pela nossa liberdade individual fazem do Coletivo um lugar para o reconhecimento destas *formas de pensamento*. Ao mesmo tempo que o constante ato de falar, de discursar, de debater e de escrever, inerentes em suas ações o faz percorrer o segundo estágio chamado por Beyus de *formas faladas*.

O terceiro estágio, escultural, artístico, social, em uma nova ordem pensada peloviés da arte, se apresentam nas ações desde a rua até a utilização de ambientes virtuais poderia estar no âmbito do que Beyus define como *escultura social*.

Beyus ainda vai defender que a arte é o único meio evolucionário-revolucionário capaz de desconstruir os efeitos de um sistema repressivo.

*Só uma concepção de arte revolucionada até este ponto pode se transformar em uma força politicamente produtiva, percorrendo cada pessoa e moldando a história.*  
(Beyus, 1990:22)

Se para Beyus, a arte era capaz das mudanças necessárias de paradigmas, para Freire, é através da educação que esta afirmação amplificada é ressignificada. “A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” (Freire, 2002:69)

Freire ainda chama para os educadores a responsabilidade de refinar as posturas rebeldes e as transformar em posturas revolucionárias “que nos engajam no processo radical de transformação do mundo” (Freire, 2002: 47)

É preciso transformar os rebeldes em revolucionários. Para Beyus, através da potência caótica da arte. Para Freire, através da conscientização daquele que estuda, seja de que área for. Para o Coletivo Andorinha, nas formas de se colocar no mundo, de pensar suas práticas, de se unir aos que também se rebelam e se revoltam contra o retorno da manutenção imoral do privilégio de poucos. Em tempos atuais, onde uma ala reacionária, preconceituosa, conservadora se revela e se consolida não só no Brasil como no mundo, arte e educação só podem ser, só podem acontecer, por excelência, como lugares de resistência, de pensamento crítico, com consciência de seu viés estético, ideológico e político.

## **Referências**

- Chiziane, Paulina (2013) *As andorinhas*. Belo Horizonte: Nandyala.
- Freire, Paulo (2002) *Pedagogia da Autonomia*. Publicado originalmente em 1996. Versão online 2002. Coletivo Sabotagem. Disponível em: [https://sonhosdeumprofessordeeducacaofisica.files.wordpress.com/2015/09/pedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](https://sonhosdeumprofessordeeducacaofisica.files.wordpress.com/2015/09/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf)

- Beyus, Joseph (1990) *Joseph Beyus in America: Energy plan for the Western Man*. Writings by and Interviews with the Artist. Compiled by Carin Kuoni. 1º ed. New York: Four Walls Eight Windows.

# A Instalação Museológica Virtual e o seu contributo na construção da identidade do Adolescente

*The Virtual Museological Installation and its contribution to the process of building the identity of the Adolescent*

RAQUEL SOFIA SANTOS RIBEIRO BRANCO\*  
& INÊS MARIA ANDRADE MARQUES\*\*

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio de 2017.

\*Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra. Avenida Professor Doutor Dom Fernando de Almeida, S. Miguel de Odrinhas, 2705 — 739 S. João das Lampas, Sintra. E-mail: raquels.ribeiro@iol.pt.

\*\*Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, CICANT, LEAU.Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa — Portugal. E-mail: inesravi@gmail.com

**Resumo:** Esta comunicação refere uma experiência pedagógica que consistiu na criação, desenvolvimento e apresentação de um projeto designado Instalação Museológica Virtual e que se traduziu numa exposição escolar. O projeto incidu entre as competências da disciplina de Desenho Assistido por Computador e a criatividade dos alunos. Teve como objetivos o contributo na construção da identidade deste grupo.

**Palavras-chave:** Adolescência / Identidade / Instalação Museológica / Música.

**Abstract:** *This communication refers to a pedagogical experience that consisted in the creation, development and public presentation of a project called Virtual Museological Installation which resulted in a school exhibition. The project focused on the competencies of a practical school subject — Computer Aid Design and the students' creativity. It had the intention of providing the students the identity affirmation path.*

**Keywords:** *Adolescence / Identity / Museological Installation / Music.*

## Introdução

O projeto Instalação Museológica Virtual, desenvolvido no âmbito da disciplina de Desenho Assistido por Computador do curso profissional de Técnico de Design de Interiores/Exteriores, da Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra no ano letivo de 2012/2013, pretendeu contribuir para a construção da identidade de um grupo de doze alunos envolvidos, com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos. Além das competências específicas do programa da disciplina, pretendeu-se explorar através de uma exposição virtual no espaço escolar, os universos e as referências de cada um dos alunos através de uma temática comum, a música.

Pretendeu-se através da exposição virtual no espaço escolar e através de projetos individuais que consistiram na conceção e criação de estruturas artísticas tridimensionais virtuais — potenciar e reforçar a valorização da autoestima e facilitar no processo de construção da identidade, fundamental nesta etapa da vida destes adolescentes. Sublinhe-se que este processo de aprendizagem de conteúdos simultaneamente tecnológicos, museológicos e artísticos, conducente a esse reforço da identidade se processou, não apenas no foro individual, mas no grupo, tendo em conta que a faixa etária em questão se notabiliza pela importância dada ao contexto social.

Este projeto foi objeto de uma dissertação de mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

A estrutura do artigo consiste, numa primeira fase na explicação geral do projeto, numa segunda fase na descrição das etapas metodológicas e numa terceira fase na descrição da proposta de investigação e da recolha de dados.

### 1. A Instalação Museológica Virtual

Como se referiu, esta proposta pedagógica desenrolou-se ao longo do ano letivo de 2012/2013, com uma turma de doze alunos do segundo ano do curso profissional de Técnico de Design de Interiores/Exteriores na Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra na disciplina de Desenho Assistido por Computador.

Na nossa prática docente temos acompanhado grupos de alunos adolescentes ao longo dos anos. Este contacto continuado levou-nos a perceber, de forma evidente, os enormes desafios emocionais inerentes a esta fase da vida, entre eles, o da construção e afirmação das identidades, o do confronto com os outros, o de ter de desenvolver estratégias para a aceitação no grupo e o de ter de lidar com as diferenças, entre outros.

A maioria dos alunos chega ainda a esta escola em último recurso, obrigada

por terceiros e não por vocação. Consideramos alunos que foram agressores ou vítimas de agressões físicas e psicológicas, e que por isso se sentem rejeitados do sistema do ensino regular. Em algum momento do seu percurso de vida deixaram de acreditar neles próprios e nas suas capacidades, e entraram num processo de auto-desvalorização. Se reconhecemos que há um conjunto de conhecimentos e competências a transmitir aos alunos, sentimos, no papel de professor, que a escola pode e deve acolher outros processos de transformação nas atividades que propõe, os processos de transformação pessoal. Por outro lado, parece-nos evidente que a escola deve abrir horizontes, expandindo-se para fora dos seus limites.

A partir da disciplina de Desenho Assistido por Computador, que se caracteriza sobretudo pela técnica e pela aprendizagem dos programas de simulação virtual, foi possível definir um projeto rico, complexo, que não se esgota simplesmente na destreza da utilização do computador, mas consiste também no reconhecimento e na exploração da criatividade através de contextos associados aos seus interesses, aos seus universos e aos seus imaginários. Assim propõe Barragán, quando se refere à importância da planificação e dos conteúdos da área artística, com a inclusão de atividades que relacionam todas as valências das artes visuais e resgata o interesse educativo da arte enquanto forma de desenvolvimento individual e social (Barragán, 2005).

O projeto foi desenvolvido através de uma metodologia projetual, que explicaremos mais adiante. A música foi a temática escolhida pelos alunos para a sua instalação museológica virtual e destaca-se enquanto elemento unificador e uma componente fundamental que se identifica com o grupo. Todos os elementos do grupo escolheram um objeto relacionado com a música e associaram-na a uma história ou a uma memória expressiva do seu passado, na tentativa reinterpretá-la, compreendê-la e enriquecer cada uma das experiências com significados e por isso capaz de reforçar o seu entendimento e a sua compreensão em si mesmo e no outro.

O projeto instalação museológica virtual constituiu na criação de uma exposição no espaço escolar, onde cada aluno interveio de forma individual e teve a oportunidade de criar, desenvolver e apresentar aos colegas a sua unidade expositiva virtual (Branco, 2016).

Cada aluno criou, desenvolveu e apresentou oralmente a sua estrutura tridimensional virtual, a qual designámos de Instalação Museológica Virtual. Esta designação remete-nos para a materialização das suas histórias e assume-se como manifestação artística e identitária que propõe novos processos de musealização, no sentido de interpretar, dinamizar e compreender uma herança material e imaterial que faz parte da história da vida de cada um.

A Instalação Museológica virtual permite que cada aluno tenha a oportunidade de se tornar no criador e no observador em simultâneo, o que facilita não apenas o conhecimento de si próprio, mas também a possibilidade de se colocar no lugar do outro, tal como referem Mesquita & Duarte quando assumem que a construção da identidade enquanto processo que se baseia entre a reflexão e a observação entre o eu e os outros (Mesquita & Duarte, 1997).

Este projeto favorece, tal como refere Eisner, a compreensão dos aspetos qualitativos e cognição das aprendizagens no sentido do processo ser tão importante e valioso como o resultado final (Eisner, 2011).

Permite ainda, através da cultura visual, potenciar o reconhecimento e a interpretação das suas realidades. Segundo Hernández, a compreensão da cultura visual implica fornecer uma atitude reconstrutiva, decisiva e de consideração pela sua própria experiência. (Hernández, 2005).

### 1.1. Etapas do Projeto

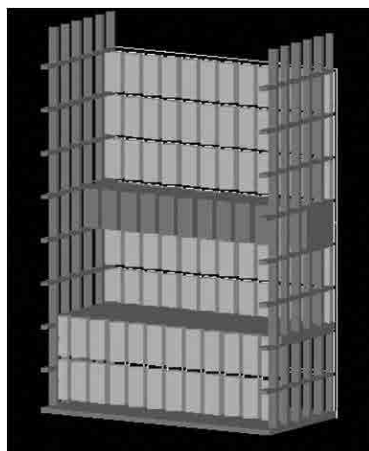
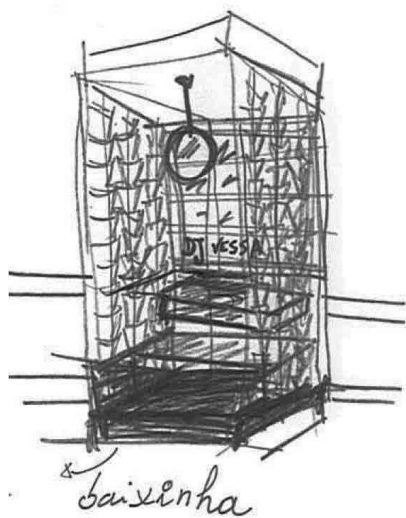
O projeto Instalação Museológica Virtual explora especificamente dois dos módulos da disciplina de Desenho Assistido por Computador. O módulo de Modulação Tridimensional e o módulo de Ensaios Virtuais e diz respeito a todo o ano letivo. No módulo de Modulação Tridimensional analisámos o espaço existente da zona escolhida pelos alunos para a sua exposição virtual, o corredor da escola, propusemos um levantamento em 3D e utilizámos como ferramenta de trabalho o programa Autocad (Figura 1).

Foi por isso fornecido aos alunos material de apoio, entre os quais: registos fotográficos, desenhos técnicos da existência, tutoriais do programa Autocad 3D e algumas imagens elucidativas de introdução ao projeto.

No módulo Ensaios Virtuais desenvolvemos o projeto Instalação Museológica Virtual que foi dividido em três fases: *o estudo preparatório*, *o estudo desenvolvimento* e *o estudo finalização*. Para uma melhor compreensão do projeto, exemplificamos através das figuras seguintes, a proposta de uma aluna que se destacou durante todo o trabalho.

*O estudo preparatório* iniciou-se com a introdução ao tema, um trabalho de pesquisa sobre o espaço expositivo e as visitas de estudo aos museus.

*O estudo desenvolvimento* reuniu a análise do espaço existente, a descrição das histórias de cada um dos alunos, o mapa de referências e o processo de trabalho (Figura 2, Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6 e Figura 7), que incluem esboços, desenhos em Autocad 2D, em Autocad 3D, 3DMAX e onde se deu forma à estrutura tridimensional virtual.



**Figura 1** · Imagem virtual do corredor da Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra. "Print Screen" do "Power Point" de apresentação oral de um aluno. Fonte: Própria.

**Figura 2** · Evolução projetual do trabalho. Esquízo inicial. Screen" do "Power Point" do trabalho de apresentação oral de uma aluna, cujo objeto escolhido foi a mesa de mistura. Fonte: Própria.

**Figura 3** · Evolução projetual do trabalho. Autocad 3D. "Print Screen" do "Power Point" do trabalho de apresentação oral de uma aluna, cujo objeto foi a mesa de mistura. Fonte: Própria.

O estudo *finalização* inclui o “render” final (Figura 8), os desenhos técnicos, a abordagem gráfica feita em grupo, onde se destaca um painel que respeita o conceito geral da exposição e do grupo e o nome dado à exposição, *Sonhos (Im)* perfeitos (Figura 9).

Incluída ainda nesta etapa, consideramos a abordagem gráfica individual, definida através do “folder” e um cartão (Figura 10) que expressa o conceito de cada uma das propostas, a memória descritiva e justificativa e finalmente a apresentação oral. Nesta última fase, todas as etapas dos trabalhos são apresentadas e justificadas de forma coerente e contínua e justificam as escolhas do processo de trabalho e a sua implicação no resultado final.

A apresentação oral é o culminar de todas as etapas e a maioria das apresentações revela as histórias por detrás das histórias em momentos emotivos e intimistas. Pode afirmar-se, sem exagero, que para alguns alunos a exposição oral das suas próprias histórias de vida contribuiu para um processo de auto aceitação e de aceitação pelos seus pares. Por outro lado, a exposição perante a turma de cada uma das propostas parece ter permitido aos alunos verem-se enquanto grupo mais coeso.

## 1.2. Etapas da Investigação

O esquema temporal da investigação desenvolveu-se em simultâneo com o decorrer do projeto e acompanha o módulo *Ensaaios Virtuais*, descrito anteriormente. Os dados recolhidos baseiam-se em entrevistas, questionários, diário de bordo e os registos da apresentação oral para a avaliação do módulo. As etapas da investigação dividem-se em três fases: a inicial, antes de se iniciar o projeto, a meio e no final, após as entregas das propostas.

A etapa inicial revelou, através das entrevistas feitas às colegas também professoras, que o principal problema deste grupo seria a constante indecisão, infantilidade, desconcentração e distração. Nas entrevistas finais e após uma análise dos dados recolhidos, apercebemo-nos que uma das mudanças efetivas nos alunos foi um crescimento e maturidade que se refletiram nos comportamentos dentro da sala de aula e posturas mais conscientes relativamente à escola e às outras disciplinas.

Podemos afirmar também a importância da música nas suas vidas e nas emoções que transmite nas tarefas diárias e pode ainda atuar como estratégia de concentração em sala de aula, nas disciplinas práticas. E tal como refere DeNora pode inclusive organizar uma memória e reconstruir uma experiência (DeNora, 2006).



Recolhemos ainda dados, na apresentação oral, onde destacamos três alunos que revelaram aos colegas da turma as suas inquietudes e os seus problemas e onde assumem uma clara aceitação desses problemas e a firmeza necessária para os ultrapassarem.

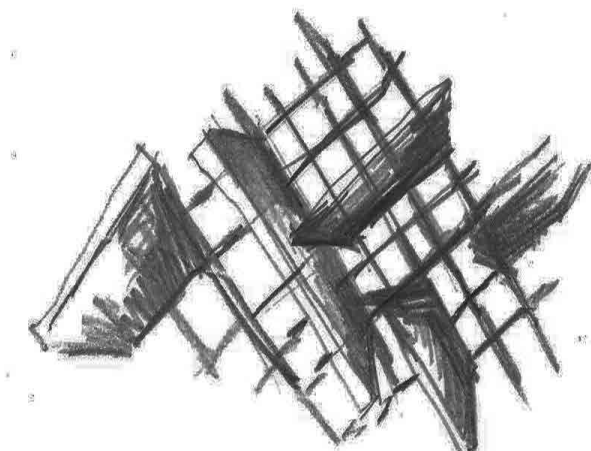
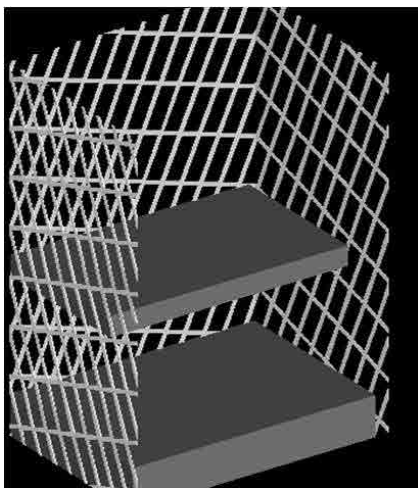
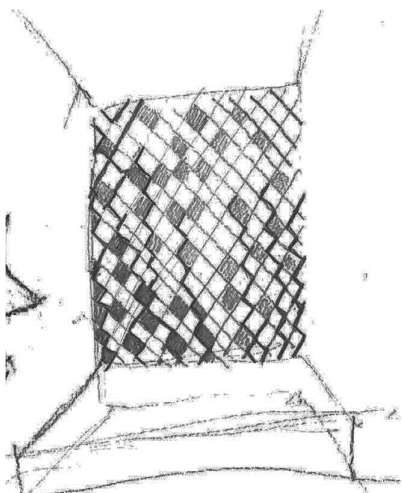
Tal como já referimos, estes alunos destacaram-se ao longo da investigação pela intensidade das suas histórias e pelas revelações ocorridas na etapa final da investigação.

Uma das alunas revelou que tinha sofrido de “bullying” numa outra escola e que por causa desse incidente tinha mudado a sua postura em relação aos outros, tornou-se mais fria, mais fechada e mais séria. E por ocasião da apresentação oral revelou pela primeira vez o que tinha acontecido.

Uma outra aluna referiu em como o facto de ser de baixa estatura era uma condicionante para fazer aquilo que mais gostava: criar, produzir e apresentar a sua música em público. Sentia que as dimensões dos objetos e do mobiliário, não permitiam que ela tivesse a mesma visibilidade dos seus colegas de profissão. Num dos depoimentos esta aluna afirma a aceitação das suas fraquezas quando refere que “tenho de tirar partido e proveito disso, sem usar aqueles sapatos altos, que as vezes as raparigas usam para chamar a atenção. Eu não preciso disso. Tenho o meu talento” (Branco, 2016:115).

Um aluno também se destacou pelo sentimento de humilhação que sentia quando a sua mãe contava uma história às suas amigas sobre a sua gravidez de risco. A sua mãe, para que este aluno nascesse saudável, teve uma gravidez de risco e esteve deitada praticamente os nove meses de gestação. A sua única companhia eram os discos de vinil, repetidos inúmeras vezes. Este aluno conseguiu ultrapassar o sentimento de humilhação e conseguiu reaproximar-se e recriar os laços afetivos com a sua mãe.

Na entrevista final ao grupo tornou-se óbvia a aceitação da turma relativa a todos os elementos do grupo e uma perceção positiva sobre o projeto, num ambiente de confiança e segurança. Alguns excertos dos depoimentos, demonstram-nos isso, damos como exemplo um aluno que se refere ao projeto “e no início não percebia o porquê de estarmos a fazer isto, pensei várias vezes. Qual é o interesse em fazer um trabalho a partir de uma história que não tem nada? Afinal o tempo não chega. Agora que terminámos tenho pensado mais em mim, sobre o que quero fazer quando acabar este curso, se calhar vou para a faculdade.” Ou ainda outro aluno que referiu “Quando vi as apresentações dos meus colegas, gostei muito. Entendi as histórias deles à minha maneira” (Branco, 2016: 112).



**Figura 4** - Evolução projetual do trabalho. Esqueto. "Print Screen" do "Power Point" do trabalho de apresentação oral de uma aluna, cujo objeto foi a mesa de mistura. Fonte: Própria.

**Figura 5** - Evolução projetual do trabalho. Autocad 3D. "Print Screen" do "Power Point" do trabalho de apresentação oral de uma aluna, cujo objeto foi a mesa de mistura. Fonte: Própria.

**Figura 6** - Evolução projetual do trabalho. Esqueto. "Print Screen" do "Power Point" do trabalho de apresentação oral de uma aluna, cujo objeto foi a mesa de mistura. Fonte: Própria.

O projeto atuou acima de tudo na aceitação das características e idiossincrasias de cada um, tal como podemos concluir perante os depoimentos orais recolhidos entre os alunos ao longo da investigação. Uma das alunas, por exemplo comparou o projeto a “um saco de boxe no qual descarregamos as nossas energias más e transformamo-las em boa onda, ou num bom beat” (Branco, 2016:115).

### **Conclusão**

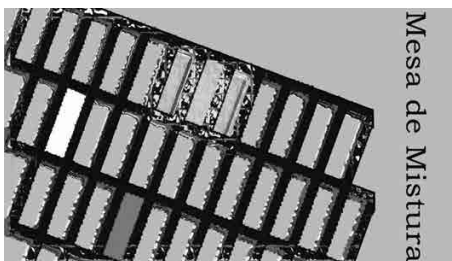
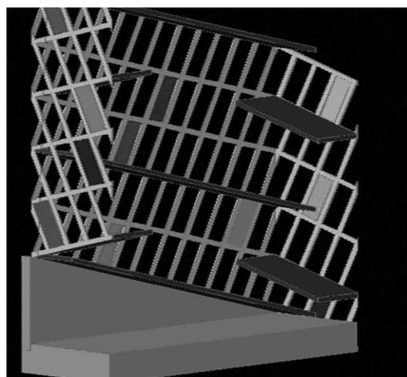
Podemos afirmar que o projeto Instalação Museológica Virtual, não obstante a sua limitada duração temporal assumiu, na medida do possível, um papel relevante na construção da identidade deste grupo de adolescentes e na valorização da autoestima. O projeto previu mais do que a simples reprodução do programa da disciplina, mas reconheceu as diferenças, as fraquezas e os desalentos dos vários indivíduos que compunham este grupo e procurou, no horizonte possível, a sua superação, potenciando justamente alguns dos seus pontos fortes.

De uma maneira geral todos os alunos se destacaram, porque através dos seus processos de trabalho e dos seus testemunhos, registados na proposta de investigação, cada aluno desenvolveu o seu trabalho de forma séria e refletida, criando estruturas artísticas virtuais — as “instalações museológicas virtuais” — de grande interesse plástico e pictórico que de algum modo representam, através da sua relação com a música, questões importantes na sua própria história de vida.

Na apresentação oral todos os alunos, a partir das suas obras artísticas virtuais, conseguiram contar as suas histórias, registadas nas suas descrições e conseguiram revelar aos seus pares, as suas dificuldades, as suas dúvidas, as suas preocupações. Além de contribuir para esse processo de afirmação pessoal e de aceitação pelos outros, esta apresentação permitiu ainda a todos ter uma ideia de como resultaria o todo da exposição virtual.

Tendo como destinatários alunos com percursos de vida muito problemáticos, e atravessando momentos de vida tão críticos como a fase da adolescência, esta experiência pedagógica representa uma abertura relativamente aos conteúdos estritamente técnicos a lecionar, enveredando por uma abordagem eminentemente artística.

Vários autores sublinharam o potencial do ensino através da arte nesta fase da vida dos alunos. Eisner, por exemplo, refere a relevância do papel desempenhado pelas artes no fortalecimento das identidades e valores e promoção da diversidade. (Eisner, 2011). Fowler, por seu turno, refere-se também à importância do estudo através das artes, destacando vários aspetos. A arte encoraja



**Figura 7** · Evolução projetual do trabalho. Autocad 3D. "Print Screen" do "Power Point" do trabalho de apresentação oral de uma aluna, cujo objeto foi a mesa de mistura. Fonte: Própria.

**Figura 8** · Render final. "Print Screen" do "Power Point" do trabalho de apresentação oral de uma aluna, cujo objeto foi a mesa de mistura. Fonte: Própria.

**Figura 9** · Imagem do cartaz da exposição. Fonte: Própria.

**Figura 10** · Abordagem gráfica do cartão individual. "Print Screen" do "Power Point" do trabalho de apresentação oral de uma aluna, cujo objeto foi a mesa de mistura. Fonte: Própria.

os alunos a cultivar e refinar a sua sensibilidade e dá uma qualidade do pensamento estético. Estabelece, por outro lado, uma relação entre o indivíduo e a herança cultural da família humana. As expectativas e satisfações aprendidas através do estudo das artes fazem a diferença na qualidade de vida e por outro lado estimulam o pensamento divergente e a resolução criativa de problemas (Fowler, 1966).

Descrevemos o nosso projeto e o processo de investigação para que outros professores em situações semelhantes, não se deixarem cristalizar com os programas, nem com os enunciados secos das disciplinas tecnológicas. É um exemplo de como, ao transmitir conteúdos e competências técnicas, se podem criar exercícios e projetos que simultaneamente reforcem a autoestima e contribuam para o processo de construção da identidade com que todos lidam nesta fase das suas vidas. Este será uma das possibilidades e dos contributos do ensino através das artes.

### **Referências**

- Barragán, (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. In Marín. R (coord.) *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidade de Granada. pp.43-79.
- Branco, R. S. S. (2016). A instalação Museológica Virtual e o seu contributo na construção da Identidade do Adolescente. Dissertação de Mestrado. Vol. 1. Orientadora: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa
- DeNora, T. (2006). Music and self-identity. In A. Bennett (ed.), B. Shank & J. Toynbee. *The Popular Music Studies Reader*. Londres: Routledge. Pp. 141-147.
- Eisner, E.(2011). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- Fowler, C. (1966). *Strong arts, strong schools*. Oxford:Oxford university Press.
- Hernández, F. (2005). De que hablamos cuando hablamos de cultura visual? [versão eletrónica] *Revista Educação e Realidade*. V. 30, nº2 Julho/Dezembro. Pp. 9-34. Acedido em 8 de Setembro de 2016 em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>.
- Mesquita, R. & Duarte, F. (1997). *Psicologia geral e Aplicada*. 12º ano. Lisboa: Plátano.

# 'Árvores da minha vida': uma experiência de Arte- -educação que busca desenvolver o olhar para o espaço de vivência do aluno

*'Trees of my life': an Art-education experience  
that seeks to develop the look of the student's  
living space*

CLÁUDIA MATOS PEREIRA\*

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio de 2017.

\*Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1200-005 Lisboa. CIEBA. E-mail: claudiamatosp@gmail.com

**Resumo:** Apresenta-se um trabalho realizado com turmas de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I no Brasil, no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O tema — árvore — foi proposto em aula, como elemento desencadeador do processo. Enquanto metodologia e prática, este é um processo que pode ser aplicado a outros temas em aula, que envolvam Arte e a percepção espacial do universo do aluno.

**Palavras-chave:** Arte / Educação Artística / Percepção espacial / Abordagem Triangular / Imagem e cultura.

**Abstract:** *We intend to present a work done with classes of students of the 4th year of Elementary School I in Brazil, at Colégio de Aplicação João XXIII (Universidade Federal de Juiz de Fora). The theme — tree — had been proposed in class, as a triggering element of the process. As a kind of methodology and practice, this process can be applied to other topics in class, involving art and the spatial perception of the student universe.*

**Keywords:** *Art / Artistic education / Spatial perception / Triangular approach / Image and culture.*

## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar um trabalho realizado com turmas de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I em Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais, Brasil, em uma escola vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora: o Colégio de Aplicação João XXIII. As aulas tiveram como fundamentação a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, referência em Arte-educação no Brasil. Como estratégia inicial, o tema — árvore — foi colocado em aula, como elemento desencadeador do processo. O objetivo final deste projeto não foi revelado propositalmente aos alunos para que fossem descobrindo, passo a passo, suas relações e interações com o espaço e a natureza.

### 1. Ampliação do olhar, um desafio

É observável em sala de aula, que além das formas criativas que as crianças desenvolvem em seus trabalhos artísticos, existem formas e imagens esquemáticas que os alunos reproduzem repetidamente de uma maneira rápida. Pode-se verificar, por exemplo, as representações de uma nuvem, de um coração ou de uma árvore. A forma esquemática de um coração, geralmente, não corresponde a um coração humano real e geralmente a nuvem e a árvore são também repetidas pelo aluno em seus desenhos, através de esquemas pré-concebidos. Como então trabalhar o tema — árvore — para que o aluno amplie sua capacidade de olhar para as árvores que circundam a sua vida cotidiana, perceber suas características, diversidades e mudanças, de acordo com as estações do ano? Como o aluno pode deixar de lado intuitivamente, a expressão de uma árvore-ideia que se repete, para aguçar sua curiosidade e percepção, desenvolvendo uma representação própria, a partir de um olhar mais investigador para as diversas árvores que existem no espaço em que vive?

Segundo Ernest Gombrich:

*Em lugar de falarmos em ver e conhecer deveríamos falar em ver e tomar conhecimento. Nós só observamos quando procuramos alguma coisa e vemos quando a nossa atenção é despertada por algum desequilíbrio, uma diferença entre a nossa expectativa e a mensagem que chega (Gombrich, 1995:183).*

Acredito que inicialmente, ao se propor uma conscientização-reflexão acerca das árvores que estão presentes nos trajetos percorridos pelo aluno no seu dia a dia, isto poderá contribuir para uma educação do olhar. Como elaborar uma estratégia com este objetivo?

Conforme Rudolf Arnheim (1997:149-150), se o professor chegar à conclusão de que todos os elementos que contribuem para a aprendizagem são inerentes ao

ato da percepção e que, mediante o uso das imagens pode se efetivar um pensamento realmente criativo, caberá ao professor conscientizar-se de que o seu material visual deverá satisfazer determinados requisitos que contribuam para que ele atinja seus objetivos. Assim, as formas, os contornos, relações entre figura-fundo, contrastes, luminosidade, composição, estruturas e configuração, serão determinantes naquilo que se irá ver e apresentar aos alunos. Deve-se também, por exemplo, ver, analisar o objeto e as suas interações com o espaço, contexto e demais objetos. Para o referido autor, “a verdadeira educação visual pressupõe que o mundo pode mostrar ao olhar uma ordem intrínseca, e que *ver* consiste em compreender esta ordem.” Em um primeiro contato com um objeto ou imagem, a compreensão requer o uso de todas as faculdades humanas, não havendo uma fase preparatória para uma “percepção pura.” O autor complementa ao dizer que “o pensamento, em que toda a verdadeira aprendizagem se baseia ocorre nas fontes, e lá continua.”

Pode-se dizer que todas as compreensões/percepções acerca do mundo visível, sedimentadas durante a vida, compõem um arcabouço de registros visuais em nossa memória. Quando se propõe uma atividade artística à um aluno, este irá recorrer a este acervo pessoal e íntimo, na execução de seu trabalho. Por este motivo, há que se buscar metodologias para o desenvolvimento de um olhar investigador. Quando Picasso diz “eu não busco, eu encontro,” Gombrich (1995:379) sugere que ele chegou a considerar como algo natural que o ato criativo seja, em si mesmo, uma exploração. Pode-se dizer que a ampliação do olhar ocorre na prática de um olhar investigador-explorador.

Rudolf Arhein (1997:150) afirma que “a arte torna o mundo visível” e complementa: “só num sistema educativo dedicado em conjunto e em cada uma de suas atividades ao propósito de tornar o mundo visível, pode ter sentido o cultivo teórico e prático das artes”. A disciplina Arte na educação brasileira, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), tem como referência a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010) que preconiza a inter-relação entre a leitura de imagem (e também a fruição estética) o fazer artístico e a contextualização (a história da arte) que engloba a cultura, os contextos sociais e históricos, a cidadania e todas as relações da realidade com a leitura da imagem.

Em uma entrevista concedida em 2016, na Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, em Florianópolis, durante o evento 9º Ciclo de Investigação do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Ana Mae Barbosa (2016) enfatiza que nos dias atuais “todas as áreas estão usando a imagem como elemento facilitador do conhecimento ou para valorizar a imaginação. Ler as imagens leva a fazer descobertas através delas.” Ela complementa ao dizer:



*Tirar conclusões e interpretar as imagens de uma maneira melhor é importante para qualquer pessoa. Para qualquer área do conhecimento é importante interpretar. Se você criar o hábito de interpretar imagens da Arte vai refletir depois em qualquer área* (Barbosa, 2016: 347-348).

Ana Mae Barbosa (2016) exemplifica que um médico necessita interpretar imagens. Ela já teve a experiência de ver médicos interpretando de formas diferentes, uma mesma radiografia de um mesmo osso. E conclui:

*Através de uma boa aprendizagem de Arte que inclua o fazer, a leitura de imagens e contextualização você está preparado para interpretar todas as imagens, a imagem da televisão, a imagem do vídeo, a imagem do cinema* (Barbosa, 2016: 347-348).

Nas rotinas diárias esta prática é necessária até para a segurança e orientação nos aeroportos e para a leitura das embalagens dos produtos que dizem muito, assim ressalta a autora.

Estas reflexões são fundamentais para o professor de Educação Artística, na organização de aulas e projetos na escola.

## **2. “Árvores da Minha Vida” — objetivos**

Portanto, o trabalho que aqui se apresenta desenvolveu-se dentro das perspectivas e reflexões supracitadas. Como pré-requisito, o professor necessitaria já ter abordado com os alunos em aulas anteriores, como realizar desenhos de observação, de memória e de criação.

Os objetivos principais nestas aulas:

- Despertar o olhar indagador e o gosto pela pesquisa, observando e selecionando os espaços, fotografando árvores e/ou pesquisando imagens em revistas, jornais e internet;
- Favorecer a educação do olhar, com sensibilidade para o contexto e espaço em que vivem, em seus cotidianos;
- Ampliar a percepção para os contrastes que existem em uma cidade: entre a presença e ausência da natureza nos espaços dominados pelo urbanismo;
- Desenvolver noções de desenho de observação, desenho de memória e desenho de criação, para que, através da linguagem pictórica, os alunos possam expressar suas visões próprias acerca de um tema proposto, mediante a utilização de materiais de desenho e pintura;
- Conhecer um pouco o universo do artista Piet Mondrian, que partindo

de um tema simples como a árvore, foi capaz de sintetizá-la chegando ao abstracionismo;

- Promover reflexões a respeito dos trabalhos realizados com os alunos, fazendo com que eles reflitam também sobre seus próprios trabalhos, como uma autoavaliação;
- Realizar uma exposição aberta ao público, com todos os trabalhos realizados pelos alunos.

### 3. Sensibilização e contextualização iniciais

Esta proposta foi aplicada durante seis aulas. O tema foi introduzido para pesquisa prévia, de acordo com as orientações que se seguem.

Exercício prévio de sensibilização para o tema — Houve um diálogo com os alunos para que observassem as árvores da rua em que viviam, das praças e dos caminhos percorridos diariamente. Deveriam escolher duas imagens de árvores de sua preferência e/ou fotografar aquelas vistas em seu cotidiano; imprimir e fixá-las em seus cadernos; realizar um desenho em casa, inspirado em uma das imagens escolhidas. Eles apresentariam as imagens e desenhos para debate na aula seguinte (Aula 01).

Desta forma, os alunos experimentaram o contato com imagens de sua preferência e o desenho, sem saber ao certo qual seria o objetivo exato do professor.

Aula 01 — Apresentação de pesquisa e desenhos, debate e partilha. Este exercício supracitado foi uma preparação para iniciar a primeira aula, como uma breve contextualização para o aluno e contribuiu para um aquecimento antecipado do olhar, sensibilizando a percepção da presença deste elemento da natureza na cidade. Haveria árvores em casa, em sua rua, ou não? Como seriam elas? Seria necessário ir a um Parque ou Praça para ver uma árvore? Quais seriam os alunos cujas residências estariam em áreas da cidade, com ruas arborizadas? As imagens foram vistas por todos da turma, inclusive os desenhos. Os comentários sobre as árvores, suas particularidades e a troca de informações sobre as áreas arborizadas da cidade, foram muito enriquecedoras.

### 4. Contextualização e leitura de imagens

Aula 02 — Retomada das reflexões partilhadas com os alunos, leitura de imagens de Piet Mondrian e sua contextualização. Em 'Árvores da minha vida', os alunos perceberam as suas relações e a importância das árvores nos seus contextos de vida. Inicie uma narrativa sobre a história do artista Mondrian, descrevendo sua relação com uma árvore.

Os alunos conheceram alguns quadros de árvores, pintados pelo artista e souberam que o pintor holandês Piet Mondrian (1872-1944) deixou visível em suas obras o percurso de seu pensamento estético na série de árvores pintadas entre 1908 e 1912, quando encontrou-se com a produção cubista de Braque e Picasso. Mondrian caminhou para a abstração pura, tentando revelar a realidade que estava oculta através da temática árvore. Perceberam que ao trabalhar sucessivamente nesta expressão pictórica, o artista alcançou a abstração chegando ao Neoplasticismo. Este movimento criado por Mondrian foi também conhecido como De Stijl, nome da revista que defendia as ideias do grupo de artistas, do qual ele participava. No momento seguinte à narrativa foram expostas três árvores de Piet Mondrian.

A imagem da “A Árvore Vermelha” (1909/1910, 70 cm X 99 cm) foi apresentada aos alunos para reflexão sobre o ritmo progressivo dos galhos, sobre a presença de cores mais puras como vermelho, azul e algumas pinceladas leves de amarelo, bem como o ritmo das pinceladas em preto. Os contrastes cromáticos foram observados e evidenciados pelos alunos.

A imagem da obra “A Árvore Prateada” (1911, 78,5 cm X 107,5 cm) foi exposta e os alunos perceberam que nesta, não havia tantas vibrações cromáticas. Para eles, o que mais ressaltava era a expressão dos efeitos da luz sobre a árvore. Os traços que compunham os galhos, demonstrando ritmo e movimento na pintura, em contraste com o jogo de luz e sombra levaram os alunos a concluir que o motivo da obra ter este nome dado pelo artista, resultava da sensação de prateado, provocada pelos efeitos de luminosidade alcançados na pintura.

Ao mostrar a imagem do quadro “Macieira em Flor” (1912, 78cm X 106 cm), questionei os alunos a respeito das linhas que formavam a árvore. Como elas eram? Eram mais presas, rigorosas e firmes ou estavam mais soltas, leves e despojadas? Perguntei sobre as tonalidades, quais eram as cores predominantes? Qual seria a relação entre o título da obra e as cores utilizadas? Por que o rosa suave, tons de bege e verde claro predominavam na obra?

Logo a seguir às hipóteses formuladas pelos alunos, mostrei a imagem da flor da macieira. Grande parte dos alunos não conheciam esta flor e nem a macieira. Por viverem em meio urbano, só conheciam a maçã. Ao observarem a imagem desta flor, eles concluíram que havia uma relação entre o uso das cores e o significado destas, para o artista. Perceberam que, mesmo as flores não estando presentes na árvore, estavam expressas através de uma atmosfera especial obtida pelas tonalidades.

Após a leitura destas imagens, eles saíram de sala, caminharam pela escola para eleger uma árvore que relembresse esteticamente uma das árvores de

Mondrian. A árvore eleita por eles — uma paineira — apresentava galhos mais sintéticos que, para os alunos, eram semelhantes à “Árvore prateada” de Mondrian. Vale ressaltar que há um período do ano em que estas paineiras da escola ficam repletas de flor. Naquele momento, as árvores desta espécie não tinham flores, nem folhas e apresentavam os galhos repletos de chumaços de paina branca, semelhantes a algodão, com sementes pretas. Esta fase da árvore era muito apreciada pelos alunos. Eles então realizaram desenhos e esboços em folhas brancas, ao ar livre, inspirados nesta paineira (Figura 1). Cada aluno foi orientado a expressar no desenho, a sua visão particular do tema, partindo da observação da árvore em questão.

### 5. O fazer artístico

Dois trabalhos foram realizados pelos alunos. O primeiro foi o desenho de observação da referida paineira, ao ar livre, sobre papel (com lápis grafite e borracha), que iniciou na Aula 02 e prosseguiu na Aula 03. Os alunos concluíram seus esboços (Figura 2), coloriram com lápis de cor, hidrocor, giz de cera, com as cores de sua preferência. Finalizaram os desenhos depois, em sala de aula (Figuras 3, 4 e 5). De acordo com as características da árvore eleita, alguns alunos manifestaram o desejo de fazer uma colagem com pequenas porções algodão branco sobre os desenhos, para remeter à ideia similar da paina sobre os galhos da árvore que observaram (Figura 6).

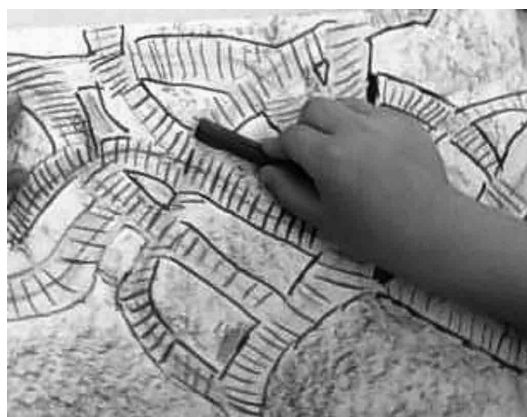
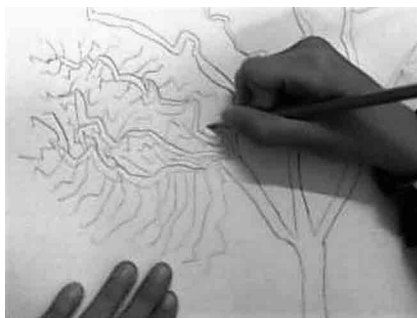
A sequência de fotos das fases de criação, colorido e colagem de alguns trabalhos poderá ser vista, das Figuras 2 a 6.

Aula 04 — Desenho de memória e imaginação/criação, para pintura em tela. Este foi o segundo trabalho. Os alunos recordaram mentalmente as árvores presentes em seus cotidianos. Criaram livremente, uma nova árvore, diferente das demais e desenharam-na sobre tela, com lápis grafite e borracha.

Aulas 05 e 06 — Os alunos pintaram a tela com tintas de suas preferências (guache e aquarela), conforme Figura 7. Aqueles que desejaram, deram um acabamento final com marcadores, canetas hidrocor, ou de retroprojektor com ponta mais fina (Figuras 8, 9 e 10). O mais interessante foi observar a diversidade de expressão dos alunos. Não se via uma árvore igual à outra na turma.

### 6. Reflexão e autoavaliação

Após o término desta atividade, no fim da Aula 06, houve um momento de reflexão/autoavaliação sobre este projeto, em conjunto. Cada aluno expôs suas ideias e redigiu um parágrafo sobre seu processo criativo, para ser exposto junto à cada tela e desenho. Qual seria o significado da árvore para cada um?

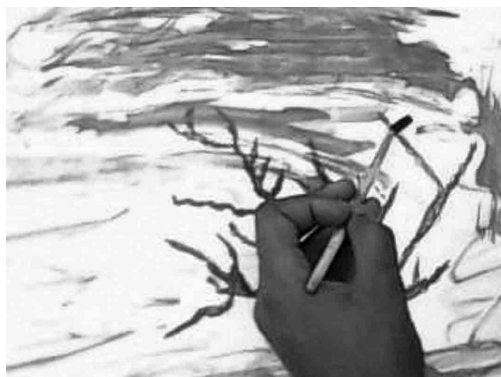
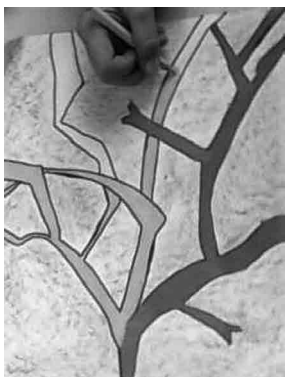


**Figura 1** · Árvore paineira, do Colégio de Aplicação João XXIII, escolhida pelos alunos. Aula 02. Fonte: própria.

**Figura 2** · Esboço inicial. Aula 02. Fonte: própria.

**Figura 3** · Aluno a colorir sua árvore com lápis de cor. Aulas 02 e 03. Fonte: própria.

**Figura 4** · Aluno a colorir sua árvore com giz de cera. Aulas 02 e 03. Fonte: própria.



**Figura 5** · Aluno a colorir sua árvore com lápis de cor e também giz de cera, ao fundo. Aula 03. Fonte: própria.

**Figura 6** · Árvore com algodão, imitando a paina da paineira, como proposta de alguns alunos. Aula 03. Fonte: própria.

**Figura 7** · Pintura em tela. Aula 05. Fonte: própria.

**Figura 8** · Árvore finalizada em pintura sobre tela. Aula 06. Fonte: própria.

**Figura 9** · Pintura de árvore finalizada, sobre tela. Aula 06. Fonte: própria.

**Figura 10** · Árvore finalizada, em pintura sobre tela. Aula 06. Fonte: própria.

## 7. Exposição

Uma exposição foi realizada na escola com ajuda dos alunos. Foi aberta ao público, trazendo reconhecimento e incentivo a todos.

Este conjunto de 06 Aulas 'Árvores da minha Vida' possui uma síntese disponível em: <URL:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6839>> para consulta e download, no site Portal do Professor do Ministério da Educação e Cultura brasileiro, (Pereira, 2009). Fez parte de um programa de bolsas e seleção das melhores aulas para divulgação e partilha das experiências em Educação, em que fui bolsista durante 4 meses. Esta aula já obteve 18.546 acessos de interessados, neste referido link do site.

## Conclusão

O educador deve ser um incentivador em todas as fases do processo e deve avaliar o interesse, participação e os questionamentos apresentados pelos alunos nas reflexões sobre as leituras de imagens e trabalhos feitos. Deverá acompanhá-los para analisar até que ponto envolveram-se com a proposta chegando à criação de suas árvores, verificando as ideias elaboradas, bem como a participação dos mesmos, nas observações sobre as suas pinturas em tela. O professor precisará estar atento aos alunos, às suas capacidades de percepção no desenho de observação ao ar livre, às habilidades no exercício da memória e a imaginação para o desenho de criação das telas. A experimentação de diversos materiais, assim como a criatividade do aluno em sugerir ou mesclar algumas técnicas e materiais com maior autonomia, amplia as suas possibilidades de expressão pessoal. O interesse e comprometimento do aluno caminham de mãos dadas com a descoberta e a criação.

A trajetória destas aulas apresentadas desenvolveu-se nas dinâmicas do *Observar, Investigar, Ler imagens, Contextualizar e Fazer artístico*. Enquanto metodologia e prática, este é um processo que pode ser aplicado a outros temas em sala de aula, que envolvam Arte e a percepção espacial do universo do aluno.

Acredito que o envolvimento e entusiasmo dos alunos com as aulas e as atividades de Arte são um termômetro, cuja temperatura se eleva à medida em que as propostas e temas *façam sentido e tragam sentido* aos seus contextos de vida, desenvolvendo também o espírito crítico. O desenvolvimento do olhar investigador-explorador nos alunos é um desafio para o professor. Não basta experimentar algo aleatoriamente, como quem rabisca para ver o que acontece. É preciso levar o aluno a despertar e descobrir, para criar. É preciso investigar para recriar o mundo.

## Referências

- Arheim, Rudolf (1997) *Para uma psicologia da arte. Arte e Entropia, ensaio sobre a desordem e a ordem*. Lisboa: Dinalivro.
- Barbosa, Ana Mae; Cunha, Fernanda P. orgs. (2010) *A Abordagem Triangular no ensino de artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Mae (2016) "Dialogando com Ana Mae Barbosa sobre arte" In *Atos de Pesquisa em Educação*. Entrevista. Blumenau. ISSN 1809-0354. v. 11, n.1, p.343-349, jan./abr. [Consult. 2017-04-25]. Disponível em: <URL file:///C:/Users/ljgon/Downloads/4680-17965-1-PB.pdf>
- Barbosa, Ana Mae (2008) "Entrevista com Ernest Gombrich" In *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez. pp.27-42.
- Barbosa, Ana Mae (2008) "Parâmetros internacionais dos pesquisadores em Arte Educação" In *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez. pp.9-27.
- Gombrich, Ernest Hans (1995) *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes. pp.379-381.
- Martins, Miriam Celeste; Guerra, M. Terezinha T. et al. (1998) *Didática do Ensino de Arte: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MEC, SEF (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC. 130p. [Consult. 2017-05-10]. Disponível em: <URL: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> >
- Pereira, Cláudia Matos (2009) *Árvores da minha vida. Portal do Professor*. MEC. [Consult. 2017-04-02] Disponível em: <URL: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6839> >
- Piet Mondrian*. [Consult. 2017-04-02]. Disponível em: <URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm33/Mondrian.htm> >
- Piet Mondrian*. [Consult. 2017-04-01]. Disponível em: <URL: <http://www.mondriantrust.com/>>



### **3. Desafios da matéria-prima**

*The challenge of the raw material*

# Ética

## *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 retractar 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 participação 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 LUIZA RUSCHEL NUNES** (Brasil). Licenciada em Artes Plásticas (UFMS, 1982). Mestre em Educação (UFMS, 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 bolseira 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 PEDRO FERREIRA MARQUES** (Portugal). Professor Associado c/ Agregação da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Regente de várias unidades curriculares da Área Científica de Desenho, no 1º e no 2º ciclo de estudos e no curso de doutoramento em Belas-Artes. Graduação em Escultura, pela então Escola Superior de Belas-Artes (ESBAL), 1977. Em 1981, inicia a carreira docente na ESBAL. Título de Professor Agregado em Desenho, ESBAL, 1991. Título de Professor Agregado da Universidade de Lisboa, em 2006. Atualmente é coordenador da Área de Desenho e do Mestrado em Desenho da FBAUL. Investigação artística e científica através do Desenho e da Didática do Desenho. Conferências, publicações e participação em várias exposições.



**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 Colectivas, 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 Jürgens 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 TRANSVIAÇÕES — Educação e Visibilidade (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 Bolseira de Doutorado 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. Actualmente 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 Interunidades 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 *Descobrendo 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.) expando desde 1964. Formação/Pós-Graduação: Liceal- Alinea 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, Boleseira 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. Minerva/Coimbra, 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 livros “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010), além de



**FERNANDO AMARAL STRATICO** (Brasil). É graduado em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Estadual de Londrina — Brasil; tem especialização em Arte-Educação, pela Faculdade de Artes do Paraná — Brasil; mestrado em Ensino de Artes Plásticas, e doutorado em Artes Cênicas/Performance, ambos pela University of Central England in Birmingham — Inglaterra. Atualmente é professor associado do curso de Bacharelado em Artes Cênicas, do Departamento de Música e Teatro — Universidade Estadual de Londrina — Brasil.



**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 ICIIST (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).



**ILÍDIO 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 Continuada 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 Transviações, 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 Doutorado — 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 Doutorado. 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](http://www.jocielelampert.com.br) e [www.apothekeestudiodepintura.com](http://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 CIEE (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. Trajetória 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 CHARRÉU** (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 Didática

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*. Atualmente 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, interculturales e educativas. Lecturas textuales e visuales”, 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](http://www.usc.es/lijmi) Contato: [mjesus.agra@usc.es](mailto: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 (GPAEC), 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.



**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.”



**RAIMUNDO MARTINS** (Brasil). Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante. É Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Universidade Federal de Goiás. É membro da International Society for Education through Art (INSEA), da Rede Iberoamericana de Educación Artística (RIEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Tem atuado no Brasil e no exterior com participação em congressos e publicação de artigos. É editor da *Coleção Desenredos* — publicação do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — e coordena (com Irene Tourinho) a *Coleção Cultura Visual e Educação*, publicação da Editora da Universidade Federal de Santa Maria. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE) da Universidade Federal de Goiás e do Laboratório Educação e Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



**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 Arteducação 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*, *Transeeducar*, 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](http://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 Jacaréí, 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



**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). Atualmente 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. Atualmente é Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: umdb@terra.com.br

# Chamada de trabalhos: VII Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for papers:  
7th Matéria-Prima International Congress*

**VII Congresso Internacional Matéria-Prima:  
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**  
Portugal, Lisboa, julho 2018

## **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,” perspetivas operacionais de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos.

**Tema** Ensino das artes, perspetivas 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 VII Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2018.

- Data limite de submissão de sinopses: 15 de março 2018
- Limite de submissão de textos completos: 25 de abril 2018

### **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](mailto: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](mailto:encomendas@belasartes.ulisboa.pt)

## Educação Artística: integrar a inovação

A educação artística apresenta-se como um território a re-cartografar, numa atualização tão rápida quanto aquela que ocorre no campo artístico. As propostas publicadas neste número 11 da Revista Matéria-Prima trazem essa diversidade de abordagens, com novidades conceituais que estabelecem as devidas relações entre educação e cidadania, participação, sustentabilidade, cultura visual, e também com alguma atenção sobre os debates pós-coloniais e as questões de género.

Os 16 artigos reunidos neste 11º número da Revista Matéria-Prima trazem a realidade operativa quer na formação de professores e quer na formulação dos discursos pedagógicos, suas justificações e suas propostas alternativas.

As propostas apresentadas devolvem o debate ao terreno, e alargam-no. Provocam as periferias, convocam abordagens diferenciadas sobre o tema da arte e da educação. Em todas elas a proposta de crescimento através da arte, que hoje implica cada vez mais cidadania, crítica, criatividade, interligação, comprometimento, participação.

ISBN 978-989-8771-68-1



9 789898 771681 >

Crédito da capa: foto do artigo de Ana  
Teresa Meneses & Rodrigo Mota  
"O corpo do traço/o traço do corpo"