

A photograph of a classroom floor. In the upper right, a wooden chair with a black metal frame sits on a dark blue carpet. The rest of the floor is light-colored and scattered with several pencils and small pieces of paper. The title 'MATÉRIA-PRIMA' is printed in large, bold, black letters across the center of the image.

# MATÉRIA-PRIMA

**Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário**

Vol. 5 (1), jan.–abr. 2017, quadrimestral

ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829

CIEBA—FBAUL



Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário  
Volume 5, número 1, janeiro-abril 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 1, janeiro-abril 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>
- DOAJ / Directory of Open Access Journals > <http://www.doaj.org>
- EBSCO host (catálogo) >  
<http://www.ebscohost.com>
- GALE Cengage Learning — Informe Académico > <http://solutions.cengage.com/Gale/Database-Title-Lists/?cid=14W-RF0329&iba=14W-RF0329-8>
- 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>
- 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>

#### Revista aceite nos seguintes sistemas de resumos biblio-hemerográficos:

- CNEN / Centro de Informações Nucleares,  
Portal do Conhecimento Nuclear «LIVRE!»  
> <http://portalnuclear.cnen.gov.br>

**Periodicidade:** quadrimestral  
**Revisão de submissões:** arbitragem duplamente  
cega por Pares Académicos  
**Direção:** João Paulo Queiroz  
**Relações públicas:** Isabel Nunes  
**Lógica:** 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:** Imagem do artigo de Lara Soares

**Projeto gráfico:** Tomás Gouveia

**Impressão:** Soartes

**Tiragem:** 250 exemplares

**Depósito legal:** 361793/13

**PVP:** 10€

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

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

**ISBN:** 978-989-8771-51-3



#### 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:**

António Pedro Ferreira Marques  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade  
de Lisboa (FBAUL), Portugal.

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

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

Helena Barranha – Universidade de Lisboa,  
Instituto Superior Técnico, Portugal.

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

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

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

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

Jorge Ramos do Ó  
Instituto de Educação da Universidade  
de Lisboa (FPUL), Portugal.

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

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

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

### **Pares académicos externos:**

Alexsandro dos Santos Machado  
Universidade Federal do Vale do São Francisco  
(UNIVASF), Petrolina, Pernambuco, Brasil.

Ana Luíza Ruschel Nunes  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
(UEPG), Paraná, Brasil.

Ana Maria Araújo Pessanha  
Escola Superior de Educação Almeida Garrett,  
Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.

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

Belidson Dias  
Universidade de Brasília (UNB), Brasil.

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

Christina Rizzi  
Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta  
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil.

Erinaldo Alves Nascimento  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil.

Fernando Amaral Stratico  
Universidade Estadual de Londrina,  
Paraná, Brasil.

Irene Tourinho  
Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil.

Isabela Nascimento Frade  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
(UERJ), Brasil.

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

Leonardo Charréu  
Universidade Federal de Santa Maria  
(UFSM), Brasil.

Lúcia Pimentel  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(UFMG), Brasil.

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

María Acaso López-Bosch  
Universidad Complutense de Madrid  
(UCM), Espanha.

Maria Cristina da Rosa  
Fundação Universidade do Estado de Santa  
Catarina (UDESC), Brasil.

María Jesús Agra Pardiñas  
Universidad de Santiago de Compostela,  
Espanha.

Marilda Oliveira de Oliveira  
Universidade Federal de Santa Maria  
(UFSM), Brasil.

Marta Dantas  
Universidade Estadual de Londrina,  
Paraná (UEL), Brasil.

Mirian Celeste Martins  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
(São Paulo), Brasil.

Paloma Cabello Pérez  
Universidad de Vigo, Espanha.

Raimundo Martins  
Universidade Federal de Goiás — UFG, Brasil.

Rejane Coutinho  
Universidade Estadual Paulista (UNESP,  
Campus São Paulo), Brasil.

Ricard Huerta Ramon  
Universitat de València, Espanha.

Ricardo Marín Viadel  
Facultad de Bellas Artes, Universidad  
de Granada, Espanha.

Ronaldo Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina,  
Paraná (UEL), Brasil.

Teresa de Eça  
i2ADS, Instituto de Investigação em Arte,  
Design e Sociedade (FBAUP), Portugal.

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

<b>Índice</b>	<b>Index</b>	
<b>1. Editorial</b>	<b>1. Editorial</b>	12-16
<b>Educação Artística: pode-se pensar do outro lado do código?</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	<b>Art Education: can we think while being on the outer side of the code?</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	12-16
<b>2. Dossier</b>	<b>2. Dossier</b>	18-25
<b>Peripheral Points of View in Arts Education</b> TERESA TORRES DE EÇA, SAHAR F. KHALIL & DINA ADEL	<b>Perspetivas Periféricas sobre Educação Das Artes Visuais</b> TERESA TORRES DE EÇA, SAHAR F. KHALIL & DINA ADEL	18-25
<b>3. Artigos originais</b>	<b>3. Original articles</b>	28-192
<b>A liberdade no uso de materiais: expressando ideias e sentimentos no contexto escolar</b> LEIDE FAUSTA GOMES DA SILVA & MARISE BERTA DE SOUZA	<b>Freedom in the use of materials: expressing ideas and feelings in the school context</b> LEIDE FAUSTA GOMES DA SILVA & MARISE BERTA DE SOUZA	28-37
<b>Visualidades x Identidades: aprender a ver para ser, estar e conviver no mundo</b> JAILDON JORGE AMORIM GÓES	<b>Visualities x Identities: learning to see in order to be and to live in the world</b> JAILDON JORGE AMORIM GÓES	38-51
<b>História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas</b> ANA ISABEL TUDELA LIMA GONÇALVES DE SOUSA & MARGARIDA CALADO	<b>Portrait's history and didactics: from fine art academies to secondary schools</b> ANA ISABEL TUDELA LIMA GONÇALVES DE SOUSA & MARGARIDA CALADO	52-66
<b>Encontrar o código: uma experiência realizada durante o European Code Week</b> NUNO M. GONÇALVES PINTO FERREIRA	<b>Finding code: an experiment conducted during the Europe Code Week at EASR</b> NUNO M. GONÇALVES PINTO FERREIRA	67-78
<b>As Experiências Sensoriais nas obras de Hélio Oiticica: Teoria e Prática</b> SONIA MONEGO	<b>The sensory experiences in the work of Hélio Oiticica: Theory and Practice</b> SONIA MONEGO	79-87

<p><b>Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro</b></p> <p>THARCIANA GOULART DA SILVA &amp; JOCIELE LAMPERT</p>	<p><i>Reflections on the Triangular Approach in Primary School of Visual Arts in the Brazilian context</i></p> <p>THARCIANA GOULART DA SILVA &amp; JOCIELE LAMPERT</p>	<p>88-95</p>
<p><b>Filme de Animação: as bases do design num estudo de caso</b></p> <p>MARIA TERESA MENESES PIRES MARQUES ALBINO</p>	<p><i>Animated Film: the foundations of design a case study</i></p> <p>MARIA TERESA MENESES PIRES MARQUES ALBINO</p>	<p>96-100</p>
<p><b>A obra de arte que desperta as memórias latentes: medos e desejo</b></p> <p>LUÍS FILIPE SALGADO PEREIRA RODRIGUES</p>	<p><i>The Art that wakes the latent memories: fears and wishes</i></p> <p>LUÍS FILIPE SALGADO PEREIRA RODRIGUES</p>	<p>101-110</p>
<p><b>Fonte tipográfica Clarim Fonética: um tipo de letra ao som da língua portuguesa</b></p> <p>JORGE DOS REIS</p>	<p><i>Typographic font Clarim Phonetics: a typeface to the sound of the Portuguese Language</i></p> <p>JORGE DOS REIS</p>	<p>111-121</p>
<p><b>10 x 10 Desejo de uma outra escola</b></p> <p>LARA NATACHA FERREIRA SOARES</p>	<p><i>10 x 10 desires of another school</i></p> <p>LARA NATACHA FERREIRA SOARES</p>	<p>122-132</p>
<p><b>Criação e construção de formas plásticas em espaço bi e tridimensional: uma proposta do Subprojeto de Artes Visuais do PIBID-UNICAMP</b></p> <p>MILENA QUATTRER &amp; CAROLINA PEREIRA DOS SANTOS</p>	<p><i>Building and creation of artistic shaping in two-dimensional and three-dimensional spaces: a proposal of the Visual Arts' Subproject of PIBID-UNICAMP</i></p> <p>MILENA QUATTRER &amp; CAROLINA PEREIRA DOS SANTOS</p>	<p>133-144</p>
<p><b>Uma vivência criativa na escola: montando um forno rústico para a queima da cerâmica com crianças pequenas</b></p> <p>REGINA LARA SILVEIRA MELLO</p>	<p><i>A creative experience at school: building a rustic kiln for firing pottery with small children</i></p> <p>REGINA LARA SILVEIRA MELLO</p>	<p>145-151</p>
<p><b>Bonecas Pintadas: o papel do brinquedo para a diversidade étnico-racial</b></p> <p>FÁTIMA NADER SIMÕES CERQUEIRA</p>	<p><i>Painted dolls: the function of the toy to the ethnic-racial diversity</i></p> <p>FÁTIMA NADER SIMÕES CERQUEIRA</p>	<p>152-159</p>



<b>Projeto do professor no terreno: Criação do um currículo e de um projeto para uma prática simulada</b> CARLA MARINA FERNANDES GIL	<i>The teacher on the field project: creating a simulated practice</i> CARLA MARINA FERNANDES GIL	160-176
<b>As pré-concepções da disciplina de Desenho no 10ºano: Casa + Pássaro</b> ANA SOFIA SANTOS DE SOUZA	<i>The pre-conceptions of the design discipline in the beginning of High School: Bird+House</i> ANA SOFIA SANTOS DE SOUZA	177-184
<b>Os Jovens Vitruvianos</b> EDUARDO JOSÉ DOS ANJOS PITTA & MARISE BERTA DE SOUZA	<i>Young Vitruvians</i> EDUARDO JOSÉ DOS ANJOS PITTA & MARISE BERTA DE SOUZA	185-192
<b>4. Desafios da matéria-prima</b>	<i>4. 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: VI Congresso Internacional Matéria-Prima</b>	<i>Call for papers: 6th Matéria-Prima International Congress</i>	218-219
<b>Assinaturas</b>	<i>Subscriptions</i>	220



# 1. Editorial

*Editorial*

# Educação Artística: pode-se pensar do outro lado do código?

*Art Education: can we think while being on the  
outer side of the code?*

Editorial

JOÃO PAULO QUEIROZ\*

Enviado a 15 de junho de 2016 e aprovado a 18 de junho de 2016.

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

AFILIAÇÃO: Portugal, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos de Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: joao.queiroz@fba.ul.pt

**Resumo:** A mente cresceu fora do homem: a linguagem sobrevive-nos, permite a transmissão de aquisições, veicula a cultura de geração em geração. A linguagem pensa-nos. Os artefactos que produzimos exercem sobre nós estranhos poderes: o humano é desvalorizado na razão inversa. As pessoas querem parecer-se com imagens, mapas de *bits* que encantam. É o espaço para uma atenção particular na Educação Artística: pode-se pensar do outro lado do código? Os 18 artigos aqui reunidos permitem colocar esta pergunta, como uma pedagogia transversal: a arte coloca-nos perguntas, a educação artística poderá auxiliar a gostar que nos façam perguntas, e a gostar de fazer novas perguntas. Tão simples quanto as boas obras de arte.

**Palavras chave:** Educação Artística / código / linguagem / pedagogia.

**Abstract:** *The mind outgrew man: language survives us, allows the transmission of acquisitions, conveys the culture from generation to generation. The language thinks us. The artifacts that we produce do act on us by strange powers: and the human is devalued by things. People want to look like images, delightful bitmaps. This is the place for a special attention in Arts Education: one can think being on the other side of the code? The 18 articles collected here allow us to put this question, as a cross pedagogy: art asks us questions, art education can help us to like to be asked questions, and to like to make new questions. This is as simple as good works of art.*

**Keywords:** *Arts Education / code / language / pedagogy.*

As técnicas de expressão são processos de expansão. A humanidade alargou o seu perímetro de retenção de ideias, de impressão ritual, de invocação memorial, através dos primeiros materiais plásticos, incisões, manchas, escarificações, desenhos. Assim o homem cresceu, dentro da sua mente, e a sua mente cresceu fora do homem: a linguagem sobrevive-nos, permite a transmissão de aquisições, veicula a cultura de geração em geração, está na base da civilização. A expansão humana consolida-se pelas técnicas de reprodução, mas com um preço: o da emancipação das coisas em relação aos homens. A linguagem pensa-nos. Os artefactos que produzimos exercem sobre nós estranhos poderes, as mercadorias são valorizadas tanto ou mais que as pessoas, o humano é desvalorizado na razão inversa. As pessoas querem parecer-se com imagens, mapas de *bits* que encantam.

Esta é uma das áreas de justificação para a interrogação sobre os conteúdos, e para a busca de olhares que sobrevivam ao pacto de Mefisto: conhecer tudo, não envelhecer, é irresistível e parece merecedor de um pacto, como no épico de Goethe (1999). As tecnologias, essas expansões, sabem para onde se dirigem, sem olhar aos humanos: o vivo é dispensado, em benefício de um algoritmo de computação, de um *bot*, de um ser sem corpo e por isso sem necessidades. Um ser que ganha sempre.

A interrogação sobre os conteúdos é hoje a interrogação sobre um real digitalizado, transformado em código. Este é um dos espaços que merece uma atenção particular na Educação Artística: pode-se pensar do outro lado do código?

Poderemos falar de uma poluição binária?

É possível conhecer o real, quando, por exemplo, nas nossas cidades, não conseguimos distinguir estrelas nos céus tão contaminados de poluição luminosa?

Estas podem ser algumas perguntas de inquietação, e de justificação para um refundamento dos objetivos da Educação Artística. Neste número 10 da Revista Matéria-Prima alguns dos contributos publicados permitem situar esta problematização, alargando-a e exemplificando-a.

O dossier editorial integra um importante contributo por convite. Teresa Torres de Eça (Portugal, Porto e presidente da INSEA / UNESCO), com Sahar F. Khalil (Egipto, Cairo) & Dina Adel (Egipto, Alexandria) apresentam no artigo “Perspetivas Periféricas sobre Educação Das Artes Visuais” fazem uma apresentação da InSEA, Sociedade Internacional de Educação Pela Arte, ao mesmo tempo que lançam temas de discussão para a educação artística. O artigo descreve igualmente alguns aspetos da educação artística-visual no Egipto referindo quatro experiências inovadoras levadas a cabo nesse campo.

Na secção de artigos originais a concurso seleccionámos 16 artigos provenientes de Portugal (8) e do Brasil (8).

No artigo "A liberdade no uso de materiais: expressando ideias e sentimentos no contexto escolar" Leide Fausta Gomes da Silva & Marise Berta de Souza (Brasil, Bahia) apresentam uma intervenção junto de alunos do 8º ano de uma escola municipal da Bahia, onde se fazem duas propostas educativas de vivências artísticas. Integrando as propostas fundadoras de Paulo Freire (2014) e Ana Mae Barbosa (2002; 1998) que valorizam a inserção meio ambiente e cultural mediante a exploração das pinturas corporais e artesanato indígena, fabricando a tinta a partir do fruto jenipapo, com carvão raspado.

Jaílton Jorge Amorim Góes (Brasil, Bahia) no artigo "Visualidades x Identidades: aprender a ver para ser, estar e conviver no mundo" debruça-se sobre o tema da Cultura Visual no que respeita a uma intervenção junto de alunos do 8º ano de uma escola estadual, fazendo uma abordagem em torno da identidade conectada e propondo uma metodologia informada (Hernández, 2010).

O artigo "História e didáticas do retrato: da cópia à 're-presentation?'" de Ana Sousa & Margarida Calado (Portugal, Lisboa) fazem uma retrospectiva à prática escolar do retrato, integrando informação da história da arte e da história da educação e averiguando a permanência dos antigos métodos.

Nuno Miguel Gonçalves Pinto Ferreira (Portugal, Porto) em "Encontrar' o código: uma experiência realizada durante o European Code Week" apresenta um projeto feito junto de alunos do 12º ano de Multimédia da Escola Artística Soares dos Reis, Porto, onde se organizou um *masterclass*, com o apoio da União Europeia, sobre programação multimédia recorrendo a convidados internacionais, e envolvendo os alunos nestas atividades.

O artigo "As Experiências Sensoriais nas obras de Hélio Oiticica: Teoria e Prática" de Sonia Monego (Brasil, Santa Catarina) dá-nos notícia de uma proposta educativa junto de crianças do Ensino Fundamental na disciplina de Estágio em Artes Visuais da Unochapecó, Santa Catarina, que introduz a plástica dos 'penetráveis' de Oiticica dentro de uma experiência háptica na sala de aula.

Tharciana Goulart da Silva & Jocielle Lampert (Brasil, Santa Catarina) no artigo "Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro" tomam a proposta de Ana Mae Barbosa (1989; 2002; 2014), assente na tricotomia Ler, Fazer e Contextualizar, detendo-se na sua relevância e na sua evolução ao longo do tempo.

O artigo "Filme de Animação: as bases do design num estudo de caso" de Maria Teresa Albino (Portugal, Lisboa) apresenta o projeto desenvolvido por alunos do 10º e 11º ano na disciplina Desenho A, que incidiu na concepção e produção de um filme de animação como unidade despoletadora de aquisições e interrogações.

Luís Filipe Rodrigues (Portugal, Vizela) em “A obra de arte que desperta as memórias latentes: medos e desejo” expõe a sua proposta feita a alunos do 9º ano para que contextualizassem aquilo que normalmente é descontextualizado, visando propostas novas e catárquicas.

O artigo “Fonte tipográfica Clarim Fonética: um tipo de letra ao som da língua portuguesa” por Jorge dos Reis (Portugal, Lisboa) apresenta a fonte tipográfica *CLARIM FONÉTICA*, criada pelo autor, enquanto alfabeto que molda graficamente as diferentes sonoridades da mesma letra, sílaba ou ditongo. Visa-se uma forma de o aluno pode aprender a ler recorrendo a uma ligação motivada entre o significante-letra e seu equivalente sonoro, mantendo-se ao mesmo tempo a ortografia tradicional.

Lara Natacha Ferreira Soares (Portugal, Porto) no texto “10 x10 Desejo de uma outra escola” debruça-se sobre a iniciativa 10 x 10 desenvolvida no âmbito da Fundação Gulbenkian enquanto projeto de intervenção na educação artística intermediada por artistas contemporâneos: juntar 10 artistas e 10 professores para desenvolverem experiências pedagógicas em sala de aula.

O artigo “Criação e construção de formas plásticas em espaço bi e tridimensional: uma proposta do Subprojeto de Artes Visuais do PIBID-UNICAMP” de Milena Quattrer & Carolina Pereira dos Santos (Brasil, São Paulo) apresenta a proposta ‘Casa Maluca’, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ensino básico municipal de Campinas.

Regina Lara Silveira Mello (Brasil, São Paulo) no artigo “Uma vivência criativa na escola: montando um forno rústico para a queima da cerâmica com crianças pequenas” introduz o projeto desenvolvido junto de crianças de 4 a 8 anos de uma escola municipal de São João del Rei, Minas Gerais: um forno para cozer cerâmica pode surgir de uma lata de tinta gasta e vazia.

O artigo “Bonecas Pintadas: o papel do brinquedo para a diversidade étnico-racial” de Fátima Nader Simões Cerqueira (Brasil, Espírito Santo) explora os estereótipos raciais propondo a alunos a transformação de bonecas louras em negras nas aulas de uma escola pública de Vitória, Espírito Santo.

Carla Gil (Portugal, Lisboa) no artigo “Projeto do professor no terreno: Criação do um currículo e de um projeto para uma prática simulada” debruça-se sobre o desenvolvimento curricular na concretização da prática profissional perspectiva de um professor cooperante experimentado, com uma breve revisão de todas as variáveis reais e contextuais que envolvem as turmas que participaram.

O artigo “As Pré-concepções da disciplina de Desenho no 10ºano: Casa + Pásaro» de Ana Sofia Santos de Souza (Portugal, Lisboa) propõe como tema oferecer aos alunos do 10º ano uma forma diferenciada de elaborar novas imagens. A

casa-pássaro surge como objeto impossível, um desafio expressivo que permite diversas aprendizagens.

Eduardo José dos Anjos Pitta & Marise Berta de Souza (Brasil, Bahia) no artigo "Os Jovens Vitruvianos" exploram a concretização, em tamanho real, das proporções daquele autor latino, proporções assumidas como foram interpretadas por Leonardo. O corpo projeta-se e é contornado, valorizando uma experiência háptica da atividade artística.

Leonardo procurava a fórmula vitruviana: como inserir um homem num círculo e, ao mesmo tempo, num quadrado, para que as suas proporções sejam as certas como afirmava Vitruvius (2016)? Ou, de outro modo, onde está o homem vivo?

A procura do ser vivente e pensante, crítico e interventivo, poderá, em termos simples, ser o que nos justifica nos trabalhos junto de alunos, no desafio a lançar na Educação Artística: a arte coloca-nos perguntas, a educação artística poderá auxiliar a gostar que nos façam perguntas, e a gostar de fazer novas perguntas, daquelas difíceis, e que nos fazem gostar mais de nós e do mundo. Esta é uma coisa simples, tanto quanto as boas obras de arte.

## Referências

- Barbosa, Ana Mae (1989) *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estud. av., São Paulo, v. 3, n. 7, Dec. . Disponível em URL: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso)>. [Consult. 2016-05-16] doi:10.1590/S0103-40141989000300010.
- Barbosa, Ana Mae (1998) "Arte como cultura e expressão". In: Barbosa, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, Ana Mae (2002) *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 8527300478.
- Barbosa, Ana Mae (2014) *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva. ISBN 978-85-273-0047-6.
- 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
- Goethe, Johann W. von (1999) *Fausto*. Trad. João Barrento. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vitruvio Polion, Marco (2016) *Los Diez Libros de Arquitectura*. Madrid: Alianza Editorial, ISBN 9788420671338



## **2. Dossier**

*Dossier*

# Peripheral Points of View in Arts Education

## *Perspetivas Periféricas sobre Educação das Artes Visuais*

**TERESA TORRES DE EÇA\*, SAHAR F. KHALIL\*\*, DINA ADEL\*\*\***

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

\*Portugal. President of the International Society for Education Through Art — InSEA and President of the Portuguese Visual Communication teachers APECV. BA, Visual Arts by Escola Superior de Belas Artes do Porto, Portugal. Master in Art education by University of Surrey Roehampton, UK. PhD in 2004 by University of Surrey Roehampton.

AFFILIATION: Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ads). Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Avenida Rodrigues de Freitas, 265 – Salas PC207 e 208. 4049-021 Porto, Portugal (i2ADS). E-mail: teresatorreseca@gmail.com

\*\*Egypt, professor concerned in Curriculum and Museum education training; BA in art education, Helwan University; Master in Art Education and Museum Education and Docent Training, Buffalo State College, New York, USA; PhD, Art education, Helwan University. Associate professor of curriculum and methodology of teaching museum education, art education college, Helwan University, Cairo, Egypt.

AFFILIATION: Helwan University, Art Education College, Ain Helwan, 12. Ismail Mohamed st. Zamalik, Cairo, Egypt. E-mail: solishaker@gmail.com

\*\*\*Egypt, professor of art education curriculum and teaching methods. BA, Faculty of Specific Education, Alexandria University. Master in Curriculum and teaching methods, Faculty of Education, Alexandria University. PhD, Faculty of Specific Education, Cairo University. Associate editor in *The International Journal of the Arts in Society* Common Ground Publishing.

AFFILIATION: Alexandria University, Faculty of Specific Education. 14 Mohamed Amin Shoheb st., Mostafa Kamel, Alexandria, Egypt. E-mail: dina.adel@alexu.edu.eg

**Resumo:** Neste artigo apresenta-se a Sociedade Internacional de Educação Pela Arte-InSEA, organização onde as autoras se vinculam, como uma comunidade de investigadores, professores e educadores de artes visuais. Discutem-se ferramentas essenciais para a educação do século vinte e um e a necessidade de justificar a importância da educação artística. O artigo descreve alguns aspetos da educação artística-visual no Egito referindo experiências inovadoras levadas a cabo nesse campo.

**Palavras chave:** InSEA / Egito / ferramentas para o século XXI / educação das artes visuais.

**Abstract:** *The paper presents the International Society for Education Through Art (InSEA) as an organization enabling networking possibilities for the community of visual arts researchers, teachers and educators. Skills for the 21 century education are described to explain the need to improve our tools for advocacy. The paper describes Egyptian Visual Art Education in current days and brings up some innovative approaches to art education in the country.*

**Keywords:** *InSEA / skills for the 21 century / Visual Arts Education / Egypt.*

### Visions of the Future

From its beginnings InSEA members believed in art education as a tool to transform the society. The preamble to the Constitution reveals the idealism of the founding members of InSEA and their belief that:

*Education through art is a natural means of learning at all periods of the development of the individual, fostering values and disciplines essential for full intellectual, emotional and social development of human beings in a community (InSEA Constitution, 1954).*

Since then, members had actively worked for advocacy of arts in and through education, playing an important role in UNESCO discussions, namely in the beginning of the twenty-one century with the UNESCO Road Map of Education in 2006 and the Seoul Agenda for Arts education in 2010. In each world or regional InSEA congress many papers bring evidence showing that the arts play a vital role in encouraging students to learn in physical and embodied ways, by inviting them to collaborate with peers and by developing their cognitive and emotional capacities as they learn in, through and about the arts. Data about the role of visual arts in education is needed in all countries of the world to reinforce or maintain the presence of the area in education for all. More and more the policies require for such evidence and it is important that the experts in the field and the key agents such as art teachers and art educators make visible the results of their projects both in research and practice. According to the report produced by Ellen Winner, Thalia Goldstein and Stéphan Vincent-Lancrin for OECD (Winner *et al*, 2013) arts are unique and bring specific outcomes

for students in a society where cultural goods are traded and bring economic growth, as a way to produce users and train future artists and cultural producers, however we don't have enough data to prove it.

The 21st Century has ushered in a post-technological world order and the arts should be employed wisely to prepare students to succeed in this changing global community where the great majority of information is transmitted by visual media. Thus visual literacy is a key competence to read, transform and produce communication in order to keep our freedom of thought and expression (Eisner, 1999; 1996). The world is dominated by a knowledge based global economy that is driven by consumerism, technology, diversity, polarization, violent disagreements among peoples and great disparity between people and communities. It seems that our old models of education are unprepared to educate students to succeed in the future. Some directions are pointing to an education from an economical point of view towards competitiveness and innovation. Some other directions are pointing towards more humanistic and sustainable values. The consensus between educational experts seems to be that the education of students should be comprised of critical thinking and problem solving skills, communication skills, creativity and innovation skills, collaboration skills, information and media literacy skills, and intertextual learning skills. It seems, also that the market place and estimates for the demands of the century are pointing towards a need for creativity and entrepreneurial thinking—a skill set highly associated with job creation. The ability to think unconventionally, question the herd, imagine new scenarios is now highly valued by the society (The Partnership for 21st Century Skills, 2008). Another set of skills that are considered important in this technologically interconnected global economy is life skills and these include: leadership, ethics, accountability, adaptability, personal productivity, personal responsibility, people skills, self-direction, and social responsibility.

### **Arts Education in Egypt**

Historically, education in the Visual Arts in Egypt was limited to the College of Art Education in Cairo founded in 1957. Its 500 a year undergraduate and 100 graduate students were barely sufficient to the need for teachers of the visual arts in high schools and resulted in relegating primary and elementary students to teachers in possession of only high school diplomas. To address the need for qualified teachers in underserved areas, Egypt opened 23 Colleges of Specific Education in 1988-2015, each with a department of Visual Arts Education. The graduates of these schools tend to remain in their local communities rather

than migrate to the capital thus addressing the lack of the arts in their often closed and conservative communities, schools and colleges. They established art activities for children with special needs. Murals appeared on community buildings, local festivals included various forms of art and previously gender-segregated students worked and played together. The teachers exhibited their art and were soon assisting local crafts people to develop new techniques and diversify their handiwork.

### **Establishing Content Criteria for Visual Art Education in General Education grades 1-12**

When Egypt first established national content standards for general education grades 1-12 in 2003 it failed to address any of the arts. Student and teacher art books were withdrawn from the schools and art was relegated to after school voluntary activities. By 2007, with the founding of NAQAA, the arts were determined important vehicles of generic skill development for all children and defined as compulsory core subjects. This project addressed the need for Visual Art Education content criteria in grades 1-12 that had not yet been fully articulated and was designed to reflect the accreditation criteria which everyone received. In June, 2008, NAQAA A charged a committee of educators representing the College of Education, the College of Art Education, the Ministry of Education, and the National Council for Educational Research, Curriculum and Assessment to develop criteria for Visual Art Education in grades 1-12. It reviewed national and international Visual Art curricula and performed a needs assessment of Visual Art Education in Egyptian schools.

The committee produced a document that defined, Visual Art Education, Content Criteria for Visual Art Education, and Visual Art Student Skill Acquisition (See Appendix). The most important outcome of these efforts has been the dramatic change in the Ministry of Education's position vis a vis Visual Art Education in grades 1-12. Not only has it reintegrated Art as a core subject in the curriculum but has, for the first time, entered a formal partnership with the Ministry of Culture that will continue to improve and enhance art education by providing schools with art work, establishing artist in residence programs and supply other support (Sidky et al, 2010).

### **The case of Bantna vocational education girls art and drama high school program**

To illustrate how art education in Egypt is now carrying on contemporary issues of participation; critical thinking and decision making we will present the case

of a woman craft arts education program taught at one of the vocational education high schools in Cairo through an educational unite during a four month period , twelve weeks for exploration of craft skills involving written emotions and affective reflections and reflection about TV novels .

The novel Zaat was interpreted into a television series in 2013. It offered a very detailed view of a girl named Zaat's struggles and feats. Sewing plays a very important role in her life. It becomes her engagement of life and her second source of income. She starts by making households like bed sheets and sofa coverings. Zaat moves on to making scarves and head covers for her colleagues at work. She dressed up her two daughters and herself. She made herself dresses and night gowns for her colleagues at work. Taking the novel as a starting point as well as "utopian ideals," to create feminist art, often in non-traditional ways to "change the world" the girls vocational education program aimed to :

- Starting off with a hoppy filling free time and giving hope
- Time engagement filling project success and financial options and availabilities
- Dedication changing to a profession as she starts vending and trading for money and extra income
- Craftsmanship like worshipping prayers , every day duty
- Changing to professionalism of a job or work criteria.

Through the girl's participation in the activist Banatna vocational art program, girl students developed skills for critical thinking, leadership, community engagement, and communication. While creating craftworks rooted on Egyptian family art, they engaged in three learning and teaching processes that were key to the development of these skills. Finally, students learned to see art as a way of future prosperity "teaching" the audience. They sought to present their ideas with a twisted balance between message and aesthetics, and developed communication skills on their way to final the process.

### **The case of KHayralah 2000 child artist – family program for children at risk at south of Cairo 2008-2013**

This project involved community activist and NGO's of Masr Kadima district south of Cairo intending to connect modern Cairo with the old city contributing to the enhanced Egyptian child character. An after school education program was created and supported by community docents and training community personal helping the program to grow for five years affected 2000 child from

900 families. Created engagement content core curriculum depended on the main three factors: 1) Community Roles, 2) Communities Long Ago, 3) Communities Near and Far:

— Community Roles

These activities helped students recognize the importance of communities and that citizens of a community have certain responsibilities. An online activity for early day care and young primary readers allows students to explore and describe roles of different community workers members.

— Communities Long Ago

Students explore online the events leading up to the first Muslim and Coptic Pilgrim community many years ago Cairo starts up fatimy city. They can also learn about life in the “olden days” with hands-on activities. In these activities, students will recognize that communities and countries have histories, compare and contrast communities today with those in the past, and recognize holidays as ways of celebrating enhance old Cairo history.

— Communities Near and Far

Students learn more about their own communities through mapping small groups of crafts, reading, and art activities. They also learn about other communities by exploring the holidays celebrated in different cultures. Through these activities, students identify important features of their own closed communities, as well as recognize that each community has its own holly and reserved customs.

**The case of Museum in Boxed — Egyptian museum family and school outreach cultural program 2016**

Museum education Arts are unique because it focuses on learning by doing. That means designed activities for people of all ages to learn about ancient Egyptian works of art from the collection by participating in hands-on classroom workshops. The activities we create to accompany works of art prompt visitors to engage in ways that are different from the standard educational approach of a wall label. Project mentors wanted to provide experiences where visitors can make personal connections by drawing, writing, making, and discussing works of art with each other.

This kind of active engagement carries a certain humiliation; many people assume that it's only for kids, mainly because visitors are used to seeing

activities like these in children's museums. Part of our design process is to evaluate visitors' experiences by observation, interviewing and counting. Having ancient king or queen in a box with everything belonging to their family ancient Egyptian history excites kids and adults. Learning at half of our participants are educator's adults and that there is a reoccurring theme in their comments regarding why they participate. Draw, Write, Make, and Talk about art? Because it connects everyone to an enjoyable childlike curiosity and creativity, as an adult, often takes a backseat to other responsibilities and tasks.

### Referências

- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. & Ecker, D. (1966). *Readings in Art Education*. Waltham, MA, Blaisdell. USA.
- Hickerman, R. (2007). Visual art as a vehicle for educational research. *The International Journal of Art Education*
- Patrice, S. D., (2005). *Mastery of 3Rs is not enough for students' success in the 21st century*. Austin.
- Sidky, S. & Moutawae, M & Adel, D. (2010). "Renewed language of arts education: creativity, interaction between theory and practice, Visual Art Education in Egypt" 2nd World Conference on Art Education, 25-28 May 2010, Seoul, Korea.
- UNESCO (2005). *Education through the art*. UNESCO Expert panel Meeting Newark Museum, [Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144239E.pdf>].
- UNESCO (2005). *Road map for arts education, the world conference on arts education: Building creative capacities for the 21st century*. Lisbon, 6-9 March 2005.
- Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013). *Art for Art's Sake? Overview*. OECD Publishing.

### Appendix

#### General Skill Criteria for Visual Art Education in Egypt

- **Creativity and innovation**  
Creativity, innovation and imagination in art production and personal insight. Using the arts to express ideas, emotions and beliefs.
- **Critical thinking and problem solving**  
Critical thinking, reflection, evaluation, art criticism, art appreciation and aesthetic response to art and nature, building criteria for evaluating art work.
- **Communication**  
Visual and verbal communication, cultural diversity.
- **Collaboration**  
Group activities in art craft and design and community service.
- **Information literacy**  
Visual and verbal knowledge and understanding of national and world art history.
- **Media and technology**  
Using technology to create, perform and conduct research in the arts and advocate for art education. Use technology as a tool to access visual and digital media and verbal information. Encourage and promote the development of art practices through digital media.
- **Flexibility and adaptability**  
Create multiple divergent thinking, sketches,



ideas and integrating the arts and making connections among the arts and other disciplines.

– **Initiative and self direction**

Relating art activities to community needs, engaging in art activities. Participating in the community's cultural and artistic life. Relates art activities to community needs, knowing various careers for art in the community and understanding the productive role of hand crafts, art workshops and exhibitions in society.

– **Global awareness**

Understanding the relation between national and international history of art and popular art.

– **Civic Art Education**

Recognize the role of Arts Education in preparing audiences and different sectors of the public to appreciate artistic manifestations.

– **Leadership and responsibility**

Choose art work to produce portfolios of original art work; participate in solo or group exhibitions.

– **Productivity and Accountability**

Using personal commitment and vision when reflecting upon and evaluating art. Demonstrate mastery of complex art techniques and skills. Pays great attention to details.

Using personal commitment and vision when reflecting upon and evaluating art. Demonstrate mastery of complex art techniques and skills. Pays great attention to details.

**Curriculum for Visual Art Education as a Core Subject in grades 1-12 in Egypt**

- History and Culture
- International art heritage and tradition
- Contemporary art styles and time periods
- Egyptian art heritage and traditions
- Crafts and folk traditions
- Art museums and galleries
- Cultural, personal and practical functions of art
- Aesthetics and Art Valuing
- Principles and Elements of art
- Expressive Techniques
- Visual and aesthetic forms in nature and art
- Creative Expression and Art Production
- Creating and developing ideas
- Reflecting and revising ideas in subjects
- Applying design concepts in art work
- Expressive use of media tools and technology
- Art Criticism and Communicating Meaning or Purpose
- Basics of art criticism
- Criteria of informed judgment in art
- Basic tools for discussing art
- Summative evaluation and meta-analysis
- Communicating social and personal values
- Connecting Art with other Knowledge Fields
- Integrating visual art with other art forms
- Integrating visual art with other disciplines
- Art Activities and Community Needs
- Role of art in society
- Small partnership projects and craft development
- Directing artistic workshops and museum education projects
- Careers in art and design
- Art in other jobs and careers



**3. Artigos originais**  
*Original articles*

# A liberdade no uso de materiais: expressando ideias e sentimentos no contexto escolar

*Freedom in the use of materials: expressing ideas and feelings in the school context*

**LEIDE FAUSTA GOMES DA SILVA\* & MARISE BERTA DE SOUZA\*\***

Artigo completo submetido a 14 de maio de 2016 e aprovado a 21 de maio 2016.

\*Brasil, artista visual e arte-educadora, estudante de mestrado profissional em artes. Licenciatura em Artes, Centro Universitário Claretiano (São Paulo); Formação em Pedagogia — Universidade Federal da Bahia (UFBA).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Mestranda Profissional em Artes. Rua Barão de Jeremoabo, PAF IV, s/n, Ondina, CEP: 40170-115, Salvador-Bahia-Brasil. E-mail: leidefausta@yahoo.com.br

\*\*Brasil, professora, produtora e realizadora de cinema e audiovisual. Bacharelado em Direito — Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Mestrado em Artes Visuais — Programa de Pós Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorando em Artes Cênicas, Escola de Teatro, UFBA.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos. Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina, CEP: 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: marise.bertha@ufba.br

**Resumo:** O artigo relata duas propostas educativas/ vivências artísticas. Trabalhou-se com pintura corporal e expressões tridimensionais envolvendo situações cotidianas e materiais ordinários disponíveis. Visando a valorização e a ressignificação de materiais sustentáveis, as experiências percorreram o caminho da pesquisa de campo, da coleta de matéria-prima, da preparação dos objetos e da criação. O texto é finalizado com inferências aos resultados alcançados nos processos criativos.

**Palavras chave:** Cotidiano / Experiências artísticas e estéticas / Materiais da natureza.

**Abstract:** *The article reports two educational proposals / artistic experiences. It worked with body painting and three-dimensional expressions involving everyday situations and ordinary materials available. Aimed to give a new value and use to the sustainable materials, the experiences followed the path of field research, of the collection of raw materials, of the preparation of objects and of the creation. The text ends with inferences over the results achieved in the creative processes.*

**Keywords:** *Daily life / Artistic and aesthetic experiences / Nature materials.*

## Introdução

Este artigo busca apresentar e discutir experiências artísticas visuais em sala de aula, pautadas na ampliação do uso de meios expressivos presentes no ambiente que circunda a escola e na concepção de diminuição do consumo de materiais industrializados. As propostas educativas foram realizadas com educandas (os) do 8º ano do Ensino Fundamental II, no ano de 2015, na Escola Municipal São Francisco, situada na vila de Praia do Forte, Bahia, comunidade de raízes tradicionais, constituída pela pesca, artesanato e manifestações culturais — samba de roda, festa junina, caretas, carnaval –, coexistindo com influências contemporâneas por conta do viés turístico presente na região, o que agrega a convivência com diferentes culturas. O relato apoia-se na vivência experienciada, tendo por objetivo promover a sua análise, com a intenção de trazer elementos que possam contribuir para a reflexão sobre a prática docente.

As atividades propostas surgiram de uma inquietação e de uma urgência. A inquietação parte da observação de que no ensino das Artes Visuais ainda é usual recorrer-se a padrões estéticos oriundos das representações clássicas, descontextualizadas e afastadas, temporalmente e espacialmente, do cotidiano da (o) educanda (o). Já a urgência é tributária da imersão nesse cotidiano, possibilidade cuja chave nos é dada pela arte contemporânea, na e pela qual é possível forjarmos um novo mundo permeado de subjetividade e identidade, sem uma ordem preestabelecida, sem estabelecer hierarquias, instigando e estimulando nossos sentidos a novas possibilidades de organizar o mundo.

Assim como muitos artistas das artes visuais se expressam por meio de diferentes materiais para propor novas possibilidades de criação, nós também o fazemos. Entretanto, as nossas experimentações, visando estabelecer uma

forma ampla de relações, são envolvidas por princípios de trabalho em grupo, colaborativo, de negociações, discussão, diálogo, troca de saberes e alternância de liderança, além de relacionarmos os processos de aprendizagem às imagens que nos cercam validando e tornando essas experiências indissociáveis da vida das (os) educandas (os), a fim de constituir um conhecimento objetivo potente e efetivo. Nesse sentido, o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) tornou-se referência necessária a essa prática pedagógica.

O projeto foi desenvolvido em três etapas básicas. A primeira etapa consistiu na escolha da matéria-prima a ser utilizada, levando em consideração os recursos disponíveis no meio ambiente; a constituição dos grupos de trabalho; o levantamento dos locais, a escolha e seleção dos recursos. A segunda privilegiou a pesquisa de campo para extração dos materiais. A terceira e última englobou a preparação dos materiais e o processo criativo.

### **Processos educativos**

As práticas educativas provem do diálogo como princípio essencial de todo processo. Dessa maneira, partiu-se de uma "ideia propositora", referente ao conteúdo estudado, essa ideia foi compartilhada com a turma, onde as (os) educandas (os) puderam opinar, dar novas sugestões e exporem o que pensaram a respeito da proposta inicial, participando, contudo, do início ao fim do percurso educativo. É importante apontar que os conteúdos referidos na matriz curricular da escola não se sobrepuseram aos conhecimentos de vida e ao cotidiano das (os) educandas (os). Como Paulo Freire afirma, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (1983:11). Então, aprender a ler, é antes de tudo, aprender a ler o mundo interpretando-o, compreendendo o seu contexto; o crucial não é somente a leitura mecânica da palavra, mas uma leitura que articula o conhecimento construído historicamente pela humanidade com o conhecimento vivenciado subjetivamente nas experiências socioculturais, percebendo-se as relações destes com a realidade na qual vivemos, para nela intervir e transformar.

Foram experimentadas vivências criativas que são pertinentes ao campo da arte contemporânea, o que favoreceu a ampliação de possibilidades tanto na utilização de diferentes materiais quanto nos temas a serem expressos. A arte contemporânea traz no seu âmago a liberdade de pensamento e ação, o que aproxima a arte da vida cotidiana e também do meio ambiente. Hoje a arte por si só é capaz de promover aproximações: "misturando cada vez mais questões artísticas, estéticas e conceituais aos meandros do cotidiano, em todas as instâncias: o corpo, a política, a ecologia, a ética" (Canton, 2009:9).

A proposição de trabalharmos com materiais advindos meio ambiente foi

aceita tranquilamente pelas (os) educandas (os), talvez pelo fato da natureza fazer parte do seu dia-a-dia e por estarem em contato com ela constantemente seja através da subsistência, por meio da pesca, do trabalho familiar, do lazer ou do entretenimento. O entorno da escola é repleto de elementos da natureza, por isso as experiências foram desenvolvidas a partir da utilização de recursos naturais, entre eles argila, pigmentos e diversos elementos como: folhas, flores, sementes, frutos, conchas, gravetos, pedras e etc.

A Política Nacional para a Educação Ambiental define no Capítulo I, Artigo 1º, a educação ambiental como sendo:

*Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, Ministério da Educação & Ministério do Meio Ambiente. 1999).*

Contudo, geram-se algumas indagações: Como desconstruir conceitos que foram enraizados através da educação de que a natureza é eterna e existe somente para nos satisfazer? Como reaproximar o ser humano da natureza uma vez que os princípios de dicotomia disseminados pela modernidade persistem até hoje? Como estabelecer relações criativas, de interação com a natureza e de diálogo? O que podemos trocar com a natureza ao invés de só explorá-la? Como podemos contribuir para sua preservação? Como podemos mostrar a sua importância, já que ela nos proporciona diferentes estéticas, energia, momentos lúdicos e dela dependemos para viver?

A ideia de trabalhar com matérias-primas vindas da natureza, dentre outros motivos, surgiu da necessidade de oportunizar as (aos) educandas (os) vivências significativas, que fossem mediadas por componentes do seu cotidiano, tanto naturais quanto culturais.

Ana Mae discute sobre o papel da Arte no desenvolvimento cultural, na publicação Tópicos Utópicos, salientando:

*A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (Barbosa, 1998:16).*

É interessante considerarmos a afirmação da autora quando ela versa a respeito da função social e política da arte, uma vez que, a arte na educação proporciona a reflexão sobre a realidade e através dela podemos ainda, criar novas possibilidades e novas formas de perceber e interpretar o ambiente a nossa volta. Pensarmos o ensino da arte também como um meio de provocação e transformação da realidade, assim como, mediadora do diálogo entre os (as) educandos (as) e a cultura do cotidiano, faz-se necessário no contexto da contemporaneidade.

Segundo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão [...]” (Freire, 2005:79). Então não é na transmissão mecânica de conhecimentos é na troca de saberes, na interação com o meio ambiente no qual estamos inseridos, que sentimos, percebemos e aprendemos. Por isso os conhecimentos prévios trazidos para a escola pelas (os) educandas (os) foram fundamentais para o percurso do fazer criativo individual e coletivo. Como também essa relação de troca e interação proporcionou o estreitamento dos vínculos afetivos entre professora-educandas (os) e educandas-educandas (os).

Para a realização das vivências com argila e pigmentos naturais a turma foi dividida em grupos de trabalho. Cada grupo ficou responsável em coletar, na pesquisa de campo, os recursos necessários, que embora considerados objetos ordinários, demonstraram-se meios com grande potencial expressivo. Depois voltávamos ao espaço escolar a fim de preparar o material e iniciarmos o processo de criação.

Na vivência expressões tridimensionais as (os) educandas (os) colocaram literalmente as mãos na massa, puderam experimentar a partir da técnica de modelagem em argila, qualidades como: temperatura, textura, densidade e cheiro. O barro foi coletado em um terreno próximo à escola e levado para a sala de aula, lá se iniciou em grupos a limpeza da argila, tirando as impurezas (gravetos, pedras, resíduos). Em seguida, o material foi regado com água e amassado até atingir a consistência apropriada. Ao atingirem a firmeza e maleabilidade necessárias iniciaram-se as modelagens individuais para criação das imagens.

A vivência artístico-estética foi pautada pelo envolvimento integral das (os) educandas (os) nas atividades propostas, mobilizadas (os) a partir de sensações e emoções potencializadas pela experiência sensível, além de atuarem como sujeitos livres, na pesquisa e na criação espontânea das imagens tridimensionais, sem desvincular-se das influências culturais.

John Dewey, em sua obra “Arte como experiência”, atribui significado à vivência e às circunstâncias da experiência artístico-estética, afirmando:



*Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulha usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. [...] Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção.* (Dewey, 2010:130).

O trabalho com modelagem em argila possibilitou a experimentação de diversas formas, onde as (os) educandas (os) construía(m) e desconstruía(m) as formas, procurando os efeitos de representação até chegar à que mais lhe agradava de algum jeito, escolhendo a imagem “definitiva”, que expressava suas ideias e sentimentos. (Figura 1 e Figura 2). A esse respeito a artista plástica Fayga Ostrower, no seu livro *Criatividade e Processos de Criação* explica poeticamente sobre formar e transformar nos levando a refletir sobre o processo criativo:

*Ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio homem com isso se configura. [...] em moldando a terra moldou a si próprio. Seguindo a matéria e sondando-a quanto à “essências do ser”, o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos.* (Ostrower, 2010:51).

Reafirmando, contudo a ideia de que criando, nos recriamos; ao agir sobre algo, neste caso a argila, também somos afetados, pelo movimento do fazer e refazer reelaboramos assim sentimentos e conceitos.

Ao final do trabalho, pode-se perceber que além de exercitarem os saberes adquiridos anteriormente puderam através da troca de experiências, ampliar seus repertórios artísticos e estéticos, através do próprio fazer na interpretação e representação do mundo; e vivenciar a leitura e apreciação das imagens produzidas pelas (os) colegas.

Já a experiência com pinturas corporais teve como cerne as pesquisas e os estudos sobre a Arte Indígena brasileira, que apesar da diversidade étnica, possui elementos comuns como: a arte plumária, a cestaria (trançado), a pintura corporal e outros. Desta forma, as (os) educandas (os) tiveram a oportunidade de entrar em contato com a prática de conceitos e teorias trabalhadas em sala de aula, podendo assim, reelaborar tais conhecimentos atribuindo-lhes sentido.

A tinta foi produzida pelas (os) educandas (os) utilizando como ingredientes o suco do fruto jenipapo, misturado ao carvão raspado em pedra. Intuitivamente alguns grupos optaram por incluir cola branca na mistura, mas não foi obtido o resultado esperado, perceberam que a tinta não aderiria à pele e saía com facilidade, daí reiniciaram a produção considerando o processo anterior. Este acontecimento é um exemplo de conhecimento empírico, no qual, a partir da elaboração de hipóteses puderam fazer induções, testes e tentativas chegando à conclusão de que deveriam voltar ao caminho



**Figura 1** · Criações das (os) educandas (os) utilizando a argila coletada. Escola Municipal São Francisco, Praia do Forte-Bahia. Foto: Anita. Fonte: própria.

**Figura 2** · Peça criada utilizando a argila coletada. Escola Municipal São Francisco, Praia do Forte-Bahia. Foto: Anita Tavares. Fonte: própria.

inicial, exercitando assim, habilidades de percepção, criatividade e raciocínio.

Neste trabalho os temas pintados eram escolhidos também coletivamente, ou seja, quem pintava e era pintado dialogava a respeito do desenho a ser feito, discutiam como e em que parte do corpo iriam concretizar a pintura. (Figura 3). Foram utilizados gravetos, varetas, taliscas de palha de coqueiro e palitos na realização das pinturas, as quais expressavam sentimentos e ideias sejam elas de elementos subjetivos e/ou simbólicos.

Foi nítida a autonomia das (os) educandas (os) no desenvolvimento das atividades e a vontade por elas (es) demonstrada durante o processo; entusiasmaram-se e mostraram satisfação ao manipular os materiais, em poder compartilhar com a turma seus conhecimentos, como também ao serem pintadas (os) e ao pintarem o corpo das (os) colegas não esboçaram qualquer receio em tocar o outro, ao contrário expressavam contentamento e alegria (Figura 4). Neste contexto é relevante citar Dewey quando ele nos alerta ao dizer:

*Não é possível separar entre si, em uma experiência vital, o prático, o intelectual, e o afetivo, e jogar as propriedades de uns contra as características dos outros. A fase afetiva liga as partes em um todo único; “intelectual” simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem sentido; e “prático” indica que o organismo interage com os eventos e objetos que o cercam. (Dewey, 2010:138).*

Este trabalho traz à tona a impossibilidade de dissociarmos o sentir, o pensar e o fazer, uma vez que, os corpos em interação na experiência vital, como destaca Dewey, é um ser em vivência integral, onde tais dimensões se unem no tempo e no espaço expandido. É interessante convidarmos para esse diálogo Ostrower, ao enfatizar que, “o processo criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida.” (Ostrower, 2010:27).

### **Considerações finais**

As experiências aqui apresentadas retratam como as relações de troca de saberes e as relações afetivas entre as (os) educandas (os) e a sua interação com a natureza ampliam a possibilidade de expressão de ideias e sentimentos provocando criações artísticas e estéticas de maneira significativa, facilitando a surgimento e/ou manutenção de vínculos de cooperação, solidariedade e intimidade.

A observação atenta e o estudo de campo permitiu uma percepção detalhada do ambiente, pois a provocação do olhar colaborou para o aparecimento de novos olhares, diferentes formas de ver, apreciar e agir. Acreditamos também



**Figura 3** - Educandas da Escola Municipal São Francisco, Praia do Forte-Bahia, fazendo pintura corporal com pigmentos naturais. Fonte: própria.

**Figura 4** - Educandos fazendo pintura no corpo do colega e preparando a tinta. Escola Municipal São Francisco, Praia do Forte-Bahia. Fonte: própria.

que a utilização dos recursos naturais levaram as (os) educandas (os) a refletirem sobre possíveis alternativas dentro da sociedade consumista, na qual estamos inseridos, como também faz-nos pensar em posicionamentos de defesa, preservação e estabelecimento de uma relação consciente com o meio ambiente — tão descuidado e degradado —, uma vez que, coletamos o material sem prejudicar o equilíbrio existente.

Os processos criativos mostraram que oportunizar às (aos) educandas (os) vivências que possibilitem fazer escolhas, trocar ideias, construir conhecimentos, tomar decisões, trabalhar coletivamente, produzir e criar esteticamente, contribuem para a reflexão e ação diante do mundo em que vivemos, fortalecendo assim a autonomia, a identidade e a subjetividade.

Ao fim, reiterando o pensamento deweyano, em que a concepção estética não é contemplação passiva de objetos inertes, é ativa e dinâmica, pode-se afeirir essa vivência em arte como uma experiência do ato expressivo, sensível e criador em que ideias e sentimentos foram ordenados em uma mesma chave, executados em uma mesma operação.

## Referências

- Barbosa, Ana Mae. (1998) "Arte como cultura e expressão". In: Barbosa, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Brasil, Ministério da Educação & Ministério do Meio Ambiente. (1999). *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. [Consult. 2016-03-03] Disponível em URL: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm)
- Canton, Katia. (2009). *Tempo e memória*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Dewey, John. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, Paulo. (1983). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ostrower, Fayga. (2010). *Criatividade e Processos de Criação*. 25. ed. Petrópolis: Vozes.

# Visualidades x Identidades: Aprender a ver para ser, estar e conviver no mundo

*Visualities x Identities: learning to see in order  
to be and to live in the world*

JAILDON JORGE AMORIM GÓES\*

Artigo completo submetido em 10 de maio de 2016 e aprovado a 21 de maio 2016.

\*Brasil, arte educador e estudante de mestrado profissional em artes. Licenciatura em Desenho e Artes Plásticas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

AFILIÇÃO: Universidade Federal de Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos — IHAC/UFBA. Rua Barão de Jeremoabo, PAF IV — Sala 306, s/n, Ondina, 40170-115, Salvador-Bahia, Brasil. E-mail: jaiartes@hotmail.com

**Resumo:** O artigo reflete sobre processos metodológicos arte/educativos, através das imagens da cultura visual e da arte contemporânea provocando problematização, questionamento e reflexão das representações visuais que influenciam a (des) construção das identidades dos educandos. Constatei que a alfabetização visual se mostrou relevante para a educação da visão perspectivada e a conscientização identitária.

**Palavras chave:** Alfabetização Visual / Arte Visuais. /Educação / Estética.

**Abstract:** *The article reflects on methodological process art / education, through the images of visual culture and contemporary art provoking questioning, questioning and reflection of visual representations that influence the (de) construction of identities of the students. I found that visual literacy proved relevant to the education of the envisaged vision and identity awareness.*

**Keywords:** *Art / Education / Visual literacy / Identity / Culture.*

## **Introdução**

Ensinar e aprender arte na contemporaneidade tornou-se algo muito complexo, como toda tarefa educativa, indicando a necessidade de uma convivência mais dialética e inclusiva, entre os diferentes atores sociais, representados pela diversidade cultural que coexistem na escola.

Faz-se necessário compreender a complexidade que envolve a proposição de uma abordagem metodológica arte-educativa em Artes Visuais pela apropriação dos conhecimentos concernentes a esta área de estudo, para que se desenvolvam de forma significativa as potencialidades artísticas e a ampliação do repertório cultural dos educandos, relacionados aos vínculos identitários e a busca de uma ética para o respeito às diferenças e o desenvolvimento da alteridade.

Somos bombardeados o tempo todo por estímulos imagéticos e mesmo vivenciando em constante contato com as imagens e sendo sujeitos de uma sociedade contemporânea multimagética, acabamos recebendo a maioria dessas imagens de forma inconsciente e acrítica, que conseqüentemente interfere no processo de construção identitária dos estudantes, causando problemas nas relações humanas.

Fundamentado em uma pesquisa de campo e no processo de mediação cultural, utilizei algumas bases conceituais em arte/educação que discutem a Abordagem Triangular, o Território de Arte e Cultura e a Cultura Visual, no campo dos Estudos Culturais, para ampliar os conceitos fundantes desta proposta metodológica em Artes Visuais que abordam a Alfabetização Visual, como necessária para que os sujeitos da pesquisa pudessem compreender o mundo das imagens em seu contexto cultural e principalmente no processo de formação de suas identidades.

## **Proposta Pedagógica — Identidades x Visualidades:**

### **Aprender a ver para ser, estar e conviver no mundo**

Neste contexto de ver, ser visto e de elaborar ponto de vistas sobre o mundo, esta proposta pedagógica, através da utilização de imagens da cultura visual e da arte contemporânea, teve como objetivo pensar em uma abordagem metodológica para provocar a problematização, o questionamento e a reflexão das representações visuais que influenciam a (des) construção das identidades dos educandos do 9<sup>a</sup> ano da Escola Estadual Tereza Helena Mata Pires.

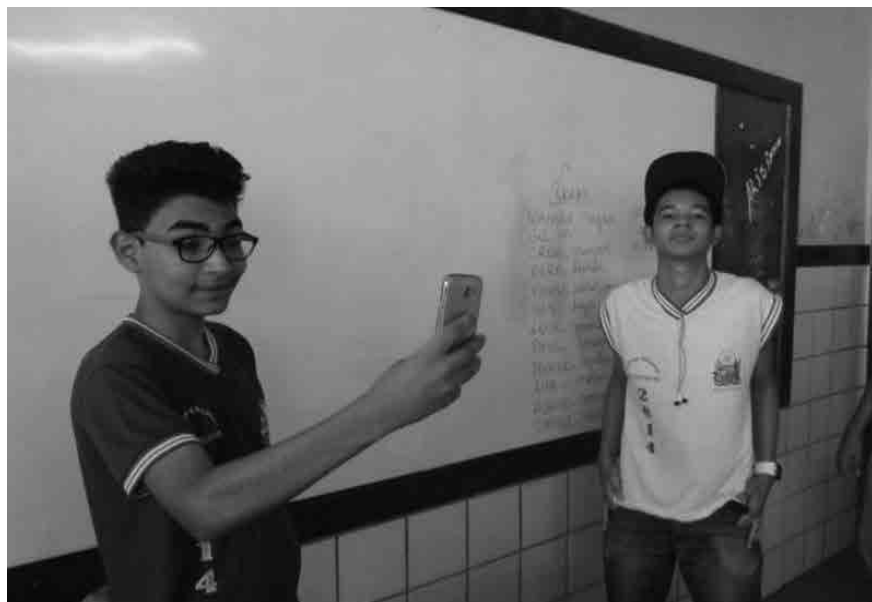
A expectativa, a partir da problemática identificada foi oportunizar aos educandos desta unidade escolar, localizada em um bairro popular e carente da cidade de Salvador-Brasil, o acesso aos conhecimentos da cultura visual e das formas de fazer arte na contemporaneidade, para que vivenciassem experiências



**Figura 1** · Consciência da Cultura Artística Visual (Imagética).  
Fonte: Própria.

**Figura 2** · Consciência da Cultura Artística Visual (Imagética).  
Fonte: Própria.





**Figura 3** · Consciência da Identidade Imagética Pessoal.  
Fonte: Própria.

artísticas estéticas concernentes ao aprender a ver de forma perspectivada e assim desenvolvessem um olhar pensante, sensível, reflexivo, criativo, crítico e político sobre a realidade.

Neste percurso criativo, eles puderam trilhar um caminho de significações e sentidos que os levou para a compreensão mais profunda de si, dos outros e da realidade local e global; ampliando a percepção de ser unidade em meio a uma diversidade cultural, em busca de uma alteridade, para aprender a ser, estar e conviver no mundo com respeito às diferenças identitárias.

E neste processo de identificação cultural, Barbosa diz que: "O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação pós-moderna" (2003:19). E é neste contexto, que a Cultura Visual sinaliza um caminho metodológico a ser seguido, baseado no inter/multiculturalismo para que os educandos aprendessem a lidar com a multiplicidade imagética e identitária da contemporaneidade.

Com isso, foi preciso fazê-los compreender que toda imagem, seja ela física e ou virtual, não são neutras e contém um discurso a ser decifrado e compreendido em seu contexto cultural. Justamente por serem concebidas como táticas de poder por determinados corpos sociais, com o intuito de legitimação de valores e crenças culturais e comportamentais, que influenciemos modo de ser e estar no mundo e também modificam a revelia da formação das nossas identidades.

Desta perspectiva da construção da visualidade dos educandos, pode-se inferir que a maneira como eles aprendem a observar/visualizar/olhar/ver, a partir da apropriação de representações simbólicas visíveis e invisíveis no cotidiano da escola, leva o arte/educador em Artes Visuais a propor vivências desafiadoras que discutam a ideia das identidades e das diferenças, na forma como são produzidas em seu contexto sociocultural.

Problematizar as representações imagéticas, em seu processo de formação identitária, significa questionar os significados e os significantes que sustentam as formas dominantes da representação tanto da identidade, quanto da diferença. Sendo assim, tive que orientá-los a questionar os padrões normalidade e de estranhamento das imagens que formam as suas subjetividades e fazer com eles se posicionassem, criando pontos de vistas frente ao entendimento desta questão para desenvolver, uma visão perspectivada e crítica sobre as relações cotidianas pessoais e socioculturais.

Portanto, para que este avanço acontecesse, fez-se necessário investir no processo de alfabetização visual. Trilhar este caminho tornou-se imprescindível, porque é uma das poucas oportunidades de apropriação dos conhecimentos

que educandos de comunidade popular têm para vivenciar e experimentar a arte em uma perspectiva mais formal e sistematizada. Por Alfabetização Visual, Santaella diz que:

[...] significa adquirir os conhecimentos correspondentes à linguagem visual e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012:13).

Aprender a ver, aliado ao desenvolvimento do processo de Alfabetização Visual, dá a estes jovens de comunidades populares a oportunidade de usar o poder da imagem, não só como forma de expressão e comunicação, mas como fonte de conhecimentos, para construir novas visões de mundo, para transformarem a realidade vivida. Com isso, “aprender a ver”, favorece a possibilidade de saírem de uma situação de invisibilidade pessoal para a construção de uma visibilidade sociocultural. A partir desta proposta, para desenvolver o olhar educado dos estudantes, busquei três importantes bases conceituais das metodologias em Arte, para fundamentar e estruturar a minha prática arte/educativa em Artes Visuais:

A Proposta ou Abordagem Triangular sistematizada pela pesquisadora e arte-educadora Ana Mae Barbosa (2003) oferece aos educandos a possibilidade de desenvolverem uma cultura artística, a partir do processo de Alfabetização Visual. Nesta proposta metodológica, o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, passa a ter a imagem como centro de estudo e a inter-relacionar as ações no fazer artístico, na leitura da obra de arte e no contextualizar as obras de arte.

Os Territórios de Arte e Cultura, segundo Ferrari (2014), propostos por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque apresentam a ideia de que professores e alunos, ao realizar percursos educativos no ensino e no estudo de arte, fazem conexões, relacionam e ampliam saberes, transitando por territórios, campos e conceitos fundamentais em arte. Neste aspecto, a mediação cultural seria o campo de ação, em que os estudos e diálogos se dariam entre os universos da arte, do mediador e do fruidor.

A Cultura Visual, proposta por Hernández (2000) é interdisciplinar, justamente por agregar conhecimentos das áreas de arte, arquitetura, design publicidade, história, cultura, psicologia, antropologia; defendendo uma abordagem de arte que considere e a cultura como mediadores de significados culturais, na qual o sentido pode ser interpretado e construído através da observação das imagens que os educandos veem e constroem sobre eles mesmos e sobre os temas relevantes à realidade do mundo.



**Figura 4** · Consciência da Identidade Imagética Pessoal.

Fonte: Própria.

**Figura 5** · Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Local.

Fonte: Própria.



**Figura 6** · Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Local. Fonte: Própria.



**Figura 7** · Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Global. Fonte: Própria.

**Figura 8** · Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Global. Fonte: Própria.

Neste processo de Alfabetização Visual na perspectiva inter/multicultural da Cultura Visual, já que muitos dos educandos tinham pouca afluência dos códigos artísticos visuais e desconheciam e/ou menosprezavam o poder da imagem, foi preciso fazer com eles aprendessem a ver, mediados pelo conhecimento dos fundamentos que sustentam esta linguagem artística, como: o alfabeto visual, as técnicas artísticas, a materialidade, as técnicas de leitura de imagem, os contextos da história da arte, o processo criativo, a criação de portfólio, etc.

Sendo assim, somente conhecendo e ampliando o repertório artístico e cultural sobre a linguagem visual, é que os educandos têm a chance de avançar na construção das suas visualidades, ampliando o potencial de leitura e interpretação, produção e contextualização das imagens vistas e criadas por eles na escola, e assim, conscientizarem-se do seu real valor, enquanto fator de empoderamento identitário.

As aulas durante todo o percurso tiveram um cunho investigativo, dinâmico, sensível, criativo, crítico, reflexivo e transformativo. Com o planejamento e as aulas pautadas pela flexibilidade, com métodos, técnicas e recursos diversificados; com atividades individuais e ou coletivas criativas e contextualizadas em projetos inter/transdisciplinares numa perspectiva de atendimento às demandas de toda a diversidade cultural, coexistentes no ambiente escolar.

Para facilitar o desenvolvimento desta proposta pedagógica e alcançarmos o objetivo proposto, no que tange a orientação da construção do universo visual, eu tive a necessidade de desenvolvê-la em uma sequência didática que foi dividida em quatro momentos temáticos inter-relacionados. Estes momentos desafiadores foram nomeados e caracterizados, como:

### **1º Momento – Consciência da Cultura Artística Visual (Imagética)**

Este momento teve o intuito de desenvolver a consciência da identidade visual dos educandos (Figura 1 e Figura 2) através da pesquisa na Internet das imagens da cultura visual e da arte contemporânea para o estudo dos códigos visuais e da construção da visualidade, buscando a compreensão da importância e do poder de representação, criação, leitura e contextualização das imagens, enquanto ferramenta de conhecimentos, expressão e comunicação artística, estética e poética. Produziram uma imagem de um olho, utilizando os elementos visuais e colocando a visão que eles têm do mundo pessoal e sociocultural local e global.

### **2º Momento – Consciência da Identidade Imagética Pessoal**

Este momento teve o intuito de desenvolver a consciência da identidade imagética pessoal dos educandos (Figura 3 e Figura 4) para aprenderem a reconhecer, a respeitar e a valorizar a própria autoimagem, ou seja, de desenvolver a

imagem de si mesmo, a partir da produção de uma videoarte e de um autorretrato (*selfie*) com o aparelho celular.

### **3º Momento — Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Local**

Este momento teve o intuito de desenvolver a consciência da identidade imagética sociocultural local dos educandos (Figura 5 e Figura 6), na maneira de perceber as referências que eles carregam das pessoas do seu convívio sociocultural e da transformação crítica do espaço público, a partir da produção de um objeto artístico, de um cartaz publicitário como possibilidade de intervenção urbana e do grafite na parede da escola.

### **4º Momento — Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Global**

Este momento teve o intuito de desenvolver a consciência da identidade imagética sociocultural global dos educandos (Figura 7 e Figura 8), na forma como eles veem a realidade global, elaboram seus pontos de vistas e constroem uma visão de mundo perspectivada, a partir do estudo da perspectiva e da produção de uma performance e de uma instalação, utilizando os meios tecnológicos.

### **Observações Finais**

De antemão, é possível constatar que a metodologia pensada, mostrou-se eficiente, justamente por ter permitido uma prática educativa participativa, mediada, compartilhada e aberta aos interesses da construção colaborativa dos conhecimentos em Artes Visuais. Momentos em que os educandos tiveram a oportunidade de sair de uma monovisão para uma cosmovisão, tornando-se sujeitos mais sensíveis, reflexivos, críticos, conscientes e (re)criadores de suas identidades no contexto das diferenças e com a possibilidade de desenvolvimento da alteridade.

Apesar dos contratempos e das dificuldades com: a ausência de um ambiente artístico adequado, da falta de materiais para a produção artística e do apoio institucional, do desinteresse e da privação cultural dos educandos e da resistência em relação ao projeto; os resultados apresentados na avaliação processual, a partir da observação e da análise dos dados apresentados, mostram que a proposta metodológica foi relevante para o desenvolvimento da inteligência visual e das potencialidades artísticas, criativas, (es)téticas e (po)éticas dos estudantes.

Do ponto de vista dos educandos, segundo relatos registrados na avaliação e de acordo a oportunidade de Alfabetização Visual no contexto da inter/multiculturalidade, as experiências artísticas e estéticas proporcionaram para eles, um momento único para que eles despertassem as potências criativas, revelassem suas





**Figura 9** · Ação de Leitura e Interpretação de Imagens.  
Fonte: Própria.

**Figura 10** · Exposição organizada na entrada da escola  
e o cartaz da Exposição. Fonte: Própria.

ideias imaginativas, expressassem suas vontades, opiniões e sentimentos conscientes dos desafios propostos a partir dos percursos criativos, no sentido de desenvolver a educação crítica do olhar, ao ampliar a visão das imagens vistas e construídas cotidianamente por eles, da realidade de si mesmo, dos outros e do mundo.

Quanto à questão identitária, apesar das resistências de alguns em determinados momentos, justamente por conta de a temática demandar um olhar mais amplo sobre si, os outros e a realidade local e global, além da necessidade de desconstrução das fronteiras culturais, da modificação de determinados comportamentos preconceituosos e exigir deles uma postura mais inclusiva e respeitosa frente às diferenças; percebi que a oportunidade de problematização, questionamento e reflexão das identidades/diferenças favoreceu o despertar destes estudantes para a busca de uma ética da alteridade.

Do ponto de vista do arte/educador em Artes Visuais, tive a oportunidade de rever a minha prática arte/educativa, estruturando um processo metodológico que amplia a minha qualificação profissional e me torna mais consciente da responsabilidade social e do compromisso político com uma educação pública de qualidade, que seja acessível para todos indistintamente das diferenças identitárias.

Neste processo metodológico arte/educativo em Artes Visuais, ao ampliar o olhar baseado no processo de Alfabetização Visual mediado pelo contexto inter/multicultural, os educandos tiveram a oportunidade de aprender a ver em perspectiva os acontecimentos da vida cotidiana, experimentando (est)eticamente as diversas formas de pensar, sentir e agir imagetivamente dentro e fora da escola.

Sendo que esta postura (est)ética favoreceu uma postura política e crítica das representações imagéticas, para que estas fossem expressas de maneira (po)ética, ao entrelaçar e intercambiar os círculos identitários, em meio as diferenças para que assim, se desenvolvesse as condições de alteridade.

A seguir, o processo metodológico arte/educativo em Artes Visuais, que venho pesquisando há anos, sistematizado a partir da síntese das bases conceituais apresentadas nesta pesquisa, que busquei para referendar este percurso, que tanto necessito para alfabetizar visualmente os meus educandos nas escolas:

- Visualização Meditativa (Ação em que os educandos aquietam e silenciam para refletirem sobre a temática, possibilidades imagéticas e os conteúdos sugeridos, ao som de uma música relaxante, relacionando-os ao seu cotidiano).
- Mapeamento Cultural (Ação para avaliação diagnóstica em que o arte/educador verificará o processo de desenvolvimento da subjetividade e o nível do repertório cultural dos educandos).

- Sensibilização (Ação em que o arte/educador sensibiliza os educandos através de uma vivência da poética cotidiana, nas diversas linguagens artísticas).
- Apreciação (Ação em que os arte/educadores e educandos farão uma leitura/ /contextualização/interpretação dos elementos estéticos e artísticos das imagens). (Figura 9).
- Provocação (Ação em que o arte/educador fará uma provocação aos educandos em relação à temática, através de um desafio a ser proposto para a vivência artística).
- Investigação (Ação em que o arte/educador propõe aos educandos uma pesquisa sobre o tema escolhido, artistas correlacionados, situações propostas, materialidade, poética visual, processo histórico, etc.).
- Mediação Cultural (Ação de diálogo reflexivo e crítico entre o arte/educador e os educandos sobre o que foi estudado e pesquisado durante todo o processo de pesquisa).
- Processo Criativo (Ação em que os educandos fazem reflexão e conexão com a imaginação, a partir de uma tempestade de ideias e depois da combinação e da organização destas, em relação aos fundamentos artísticos e estéticos que sustentam a construção da imagem, na linguagem visual).
- Experimentação Estética (Ação em que os educandos experimentam as possibilidades de uso dos materiais, suportes artísticos, elementos visuais, processo compositivo... e produzem a imagem de acordo às ideias iniciais).
- Ócio Criativo (Ação em que os educandos devaneiam para que assim possam reconectar, transcender e transformar as suas ideias iniciais).
- Avaliação (Ação em que arte/educadores e os educandos avaliam o antes, o durante e o depois das experiências artísticas e estéticas).
- Movimentação Cultural (Ação em que arte/educadores e os educandos organizam uma estrutura para exposição das produções artísticas). (Figura 10).

## Referências

- Barbosa, Ana Mae (Org.). (2003). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Hernández, Fernando. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santaella, Lucia. (2012) *Como Eu Ensino: Leitura de Imagens*. São Paulo: Melhoramentos.

# História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas

*Portrait's history and didactics: from fine arts academies to secondary schools*

ANA ISABEL TUDELA LIMA GONÇALVES DE SOUSA\*  
& MARGARIDA CALADO\*\*

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

\*Portugal, artista visual, *fiber artist*. Licenciada em Artes Plásticas — Pintura (Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, FBAUL) e mestre em Educação Artística FBAUL.

AFLIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes. 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: a.sousa@belasartes.ulisboa.pt

\*\*Portugal. Curso de Ciências Pedagógicas (Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras (FLUL). Licenciada em História (FLUL) e doutorada em História da Arte (Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH-UNL).

AFLIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058, Lisboa, Portugal. E-mail: m.calado@belasartes.ulisboa.pt

**Resumo:** Este artigo procura proporcionar uma retrospectiva sobre as práticas artísticas e as práticas escolares do retrato, cruzando história da arte e história da educação. A partir de uma comparação entre as origens do ensino do retrato nas academias e o modo como este género é hoje aprendido nas escolas, conclui-se a coexistência de velhos métodos estruturantes e abordagens mais próximas da arte contemporânea. **Palavras chave:** retrato / didática / educação artística / educação visual / desenho.

**Abstract:** *This article seeks to provide a retrospective on artistic practices and school practices of portraiture, crossing history of art and history of education. By comparing the origins of portraiture in ancient fine arts academies and how this genre is now addressed in secondary schools, we conclude the coexistence of old structural teaching methods and renewable learning approaches closer to contemporary art.*

**Keywords:** *portrait / didactic / art education / visual arts education / drawing.*

## Introdução

Como formadoras de professores de artes visuais, no Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, fomos nos apercebendo da regularidade com que surge o retrato enquanto tema de unidades concebidas pelos alunos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Estas unidades, que refletem diferentes abordagens deste género de representação, têm sido frequentemente tomadas como objeto de análise aquando da elaboração dos relatórios finais deste mestrado (Simões, 2010; Moreira, 2011; Pereira, 2011; Tavares, 2011; Ramos, 2012; Roque, 2012; Nogueira, 2013; Paulino, 2013; Rocha, S., 2013; Henriques, 2014; Machado, 2014; Nunes, 2014) e têm originado algumas comunicações apresentadas no Congresso Internacional Matéria Prima, desde a sua primeira edição, de que são exemplo: *Desenho de retrato e autorretrato: uma primeira abordagem didática* (Ramos, 2012); *O autorretrato: tema facilitador da apreensão de conteúdos essenciais da linguagem plástica e da comunicação visual na disciplina de educação visual do 8.º ano* (Rocha, 2012); *O trabalho em fotografia num projeto de artes performativas* (Nogueira, 2012); *Ensaio sobre a cegueira: olhar para dentro de... Proposta de unidade de trabalho para a disciplina de Desenho A, 11º ano* (Paulino, 2012); *A banda desenhada como estímulo à criatividade dos alunos do 8.º ano: dinâmicas do desenho e autorrepresentação* (Nunes, 2013); *Modos de representação: explorando o retrato fotográfico com alunos do 1.º ano do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais* (Machado, 2014) ou *A minha arte é ser eu: o reflexo da cultura do aluno na autorrepresentação e a sobreposição desta à cultura de escola* (Mendonça & Henriques, 2014).

Conscientes da relevância da temática do retrato, ampliada ao autorretrato, autorrepresentação e outras abordagens que envolvem a identidade pessoal e coletiva, não só para os alunos do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, mas também para outros conferencistas e participantes no Congresso Internacional Matéria Prima, alguns dos quais, em anos anteriores, têm vindo a abordar igualmente este tema (Carreira, 2012; Dias, 2012; Mártires, Sousa e Boza, 2012; Rita, 2013; Paulo, 2014; Pessanha e Simões, 2014; Rodriguez & García, 2014; Zanini & Schwambach, 2014), decidimos elaborar o presente artigo, no qual iremos, por um lado, perspetivar o retrato ao longo da história da arte e suas repercussões no ensino superior artístico e, por outro lado, estabelecer relações entre essa prática artística e a bem mais recente prática escolar deste género no ensino primário/básico e secundário das artes visuais, para, por fim, dar a conhecer algumas didáticas que, neste âmbito, têm sido desenvolvidas pelos nossos alunos, professores em formação, nos últimos anos.

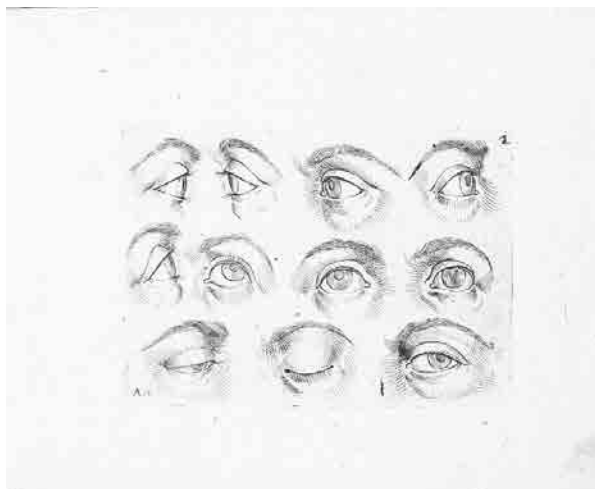
## 1. Do ensino artístico às práticas escolares do retrato

O desenho de figura humana, com base no estudo anatómico da mesma e atendendo às proporções do corpo humano, tem resistido a todo o tipo de reformas e persiste como uma das bases fundamentais do ensino artístico. Partindo do princípio de que o retrato corresponde apenas a uma parte do corpo, aquela que de modo mais óbvio o individualiza, mas o ser humano se exprime como um todo e o corpo fala tanto como o rosto, podemos começar por evocar o desenho da figura humana, um dos temas mais recorrentes na arte, desde a Antiguidade até ao momento presente. Não surpreende, portanto, que essa fosse uma das preocupações fundamentais do ensino artístico, de que temos conhecimento, quer através do testemunho das práticas académicas, a partir do século XVI, quer através dos tratados que chegaram até nós.

Na origem do ensino artístico, nas Academias de Belas-Artes, o retrato não era concebido como um conteúdo independente, constituindo a cabeça uma das “partes” do corpo humano a ser estudada, inicialmente, na Aula de Desenho Histórico, e, a partir da reforma de 1881, na Aula de Desenho de Figura por Estampa. Herdeiras das academias de Roma e de Paris (Lisboa, 2007:442), as Belas-Artes portuguesas seguiam o seu modelo, no que respeita, quer à sequência das aprendizagens, quer à prática do desenho de figura, sempre precedida de e sustentada num sólido conhecimento da geometria. Assim, o desenho de figura apenas era desenvolvido “depois dos alunos demonstrarem domínio no uso dos instrumentos auxiliares de desenho (compasso, régua e esquadro) e no desenho linear e geométrico” (Faria, 2008:88), surgindo após um longo e exaustivo processo de aquisição da técnica, e evoluindo, posteriormente, para a cópia do natural, primeiro, a partir da estatuária clássica e, só por fim, a partir do modelo nu.

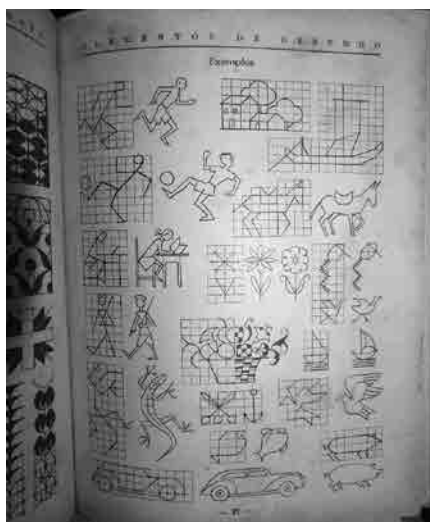
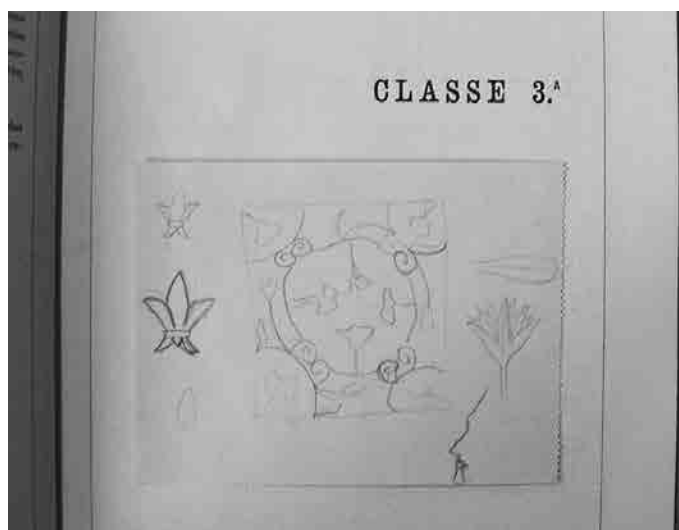
*Os alunos começavam pelo desenho linear, com o traçado de linhas rectas e figuras geométricas, com e sem o auxílio dos instrumentos técnicos de Desenho (régua, esquadro e compasso). Posteriormente, aprendiam a contornar, copiando estampas de cabeças, narizes, bocas, olhos e extremidades do corpo humano (pés e mãos) (...) Instruídos os alunos no exercício da cópia a duas dimensões, passavam ao desenho de modelos em relevo e de objectos naturais. A cópia do natural compreendia o desenho de estátuas, baixos-relevos e de gessos tirados a partir de originais de estátuas clássicas. Depois dos discípulos estarem familiarizados com os cânones da estatuária clássica passavam ao desenho de panejamentos e roupagens sobre um manequim, e por fim, ao estudo do modelo nu. (Faria, 2008:80)*

De acordo com Francisco de Assis Rodrigues (1801-1877), que viajou pela Europa no ano de 1867, tendo observado o ensino do desenho nas academias de San Fernando (Madrid) e de S. Lucas (Roma), nas quais os aprendizes, primeiro copiavam estampas de elementos do rosto e só depois desenhavam a partir do



**Figura 1** · Odoardo Fialetti, *Il uero modo et ordine per dissegñar tutte le parte et membra del corpo humano*, 1608. Página de rosto. Fonte: [www.britishmuseum.org](http://www.britishmuseum.org)

**Figura 2** · Odoardo Fialetti, *Il uero modo et ordine per dissegñar tutte le parte et membra del corpo humano*, 1608. Representações do olho numa das estampas interiores. Fonte: [www.britishmuseum.org](http://www.britishmuseum.org)



**Figura 3** - Pequeno esboço de um perfil entre estudos de desenho decorativo, encontrado no interior de Augusto do Nascimento, *Desenho*, 3.º classe, 2.ª ed., Lisboa, Livraria Popular de Francisco Franco, 1932.

**Figura 4** - Rara representação geométrica da figura humana, Luiz Passos e Martins Barata, *Elementos do Desenho* para o 1.º, 2.º e 3.º anos dos liceus, Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1937, p. 37. Fonte: própria.



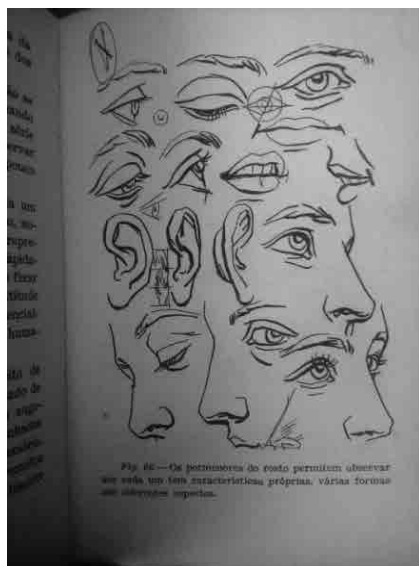
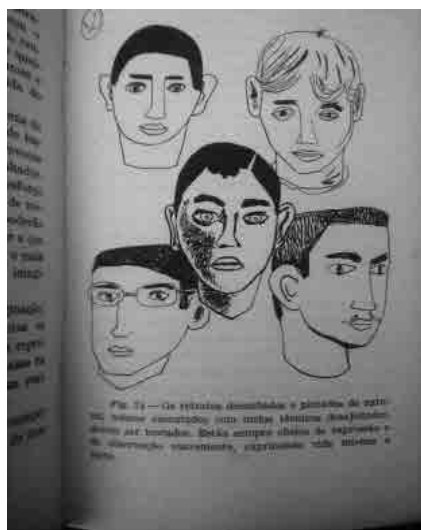
modelo-vivo, a didática do desenho, nas Belas-Artes de Lisboa, onde foi professor de Escultura e Director, era “semelhante aquela praticada em outros estabelecimentos artísticos europeus” (Faria, 2008:88). Assente no ideário clássico e embuída no espírito racionalista característico da época, o ensino do retrato, nesta instituição, começava, assim, por constituir, não a representação do todo que anima o rosto humano, mas a representação dos vários fragmentos que o constituem: “a cópia de estampas tinha início no contorno de bocas, narizes, olhos, cabeças” (Faria, 2008:88).

Se seguirmos o rasto desta didática, como sugere Marín Viadel (1998:26), para quem aos exercícios que figuram hoje nos manuais de Educação Visual, encontram-se quase sempre subjacentes práticas artísticas com séculos de existência, reconhecemos a sua origem no método proposto por Leonardo da Vinci, que, de acordo com Arruda (2012:140) começou a circular e ser adoptado, “tanto nas oficinas, comonasadacademias”, muito antes da publicação do seu *Trattato della Pittura* (1651).

*Como metodologia para a iniciação ao desenho, Leonardo da Vinci propunha que se comesse pelas partes para chegar ao todo: primeiro desenhar olhos, bocas e narizes, para se chegar à cabeça, depois as extremidades do corpo, as mãos e os pés, e, por conseguinte, os braços e as pernas, e finalmente o tronco. Esta metodologia analítica, à semelhança da aprendizagem da leitura (...) terá reflexo nos manuais de aprendizagem do desenho.* (Arruda, 2012:141)

De facto, foi precisamente este método, disseminado por gravadores como Odoardo Fialetti (1573-1638), em obras como *Il vero modo et ordine per dissegnar tutte le parte et membra del corpo humano* (1608) (Figura 1 e Figura 2), que veio a influenciar o ensino artístico do desenho, então centrado na figura humana. Segundo Arruda (2012:140), “estes manuais abundavam entre nós e eram usados pelos alunos da academia”. Para Faria (2008:80), foi este o método, advogado por professores como Machado de Castro (1850), que dominou e se manteve “praticamente inalterável nas sucessivas reformas” nas Belas-Artes de Lisboa.

No que concerne à prática (ou não) do retrato no ensino liceal e técnico, até meados do século XX, é preciso distinguir as diferentes abordagens do desenho assumidas, consoante os contextos educativos. Se nas escolas técnicas, nos últimos anos do 2.º ciclo (hoje, 8.º e 9.º anos do ensino básico), e particularmente nos cursos profissionais de pintura e escultura decorativas, cinzelagem, gravador e fotógrafo, os alunos se aproximavam do retrato, através da prática do desenho de figura, muito idêntica à professada nas Academias de Belas-Artes, nos outros cursos do ensino técnico e no ensino liceal, o que se praticava, em geral, era um desenho quase exclusivamente geométrico, com uma ligeira brecha para o desenho decorativo, onde se compunham os elementos geométricos previamente



**Figura 5** · Calvet de Magalhães, *Aprenda a desenhar*, 1956:171.

**Figura 6** · Calvet de Magalhães, *Aprenda a desenhar*, 1956:155.

assimilados (Figura 3) e o desenho à vista, de elementos da natureza e, quando muito, de animais, não fazendo parte do programa a figura humana (e, muito menos, o retrato), pelo que raros manuais a ela faziam referência (Figura 4).

A partir das reformas de 1947-1948, embora Betâmio de Almeida (1961) e Calvet de Magalhães (1960) se afirmassem seguidores do pintor austríaco Franz Cizék (1865-1946) e, por conseguinte, defensores de um ensino mais livre do desenho, a verdade é que as imagens incorporadas nos manuais, nessa época, evocavam as proporções clássicas e o método analítico proposto por Leonardo da Vinci. Assim, ainda que Calvet de Magalhães (1956:171) aconselhasse a realização de retratos de caráter *expressivo*, a partir do natural (Figura 5):

*Os retratos desenhados e pintados do natural, mesmo que executados com meios técnicos desajeitados, devem ser tentados. Estão sempre cheios de expressão e de observação conveniente, exprimindo vida intensa e forte.*

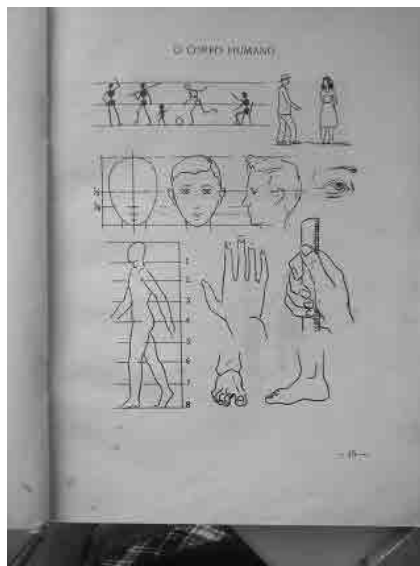
E Betâmio de Almeida (1960:65) defendesse uma educação visual na qual o professor assumia um perfil *personalista*, possibilitando aos alunos uma atitude *autoexpressiva*:

*Cada escolar verá o modelo de certa maneira, e o seu desenho será uma interpretação livre em que se reconhecerá o modelo e as sensações pessoais que provocou. Caberá ao professor não trazer para a sala a sua visão particular e antes estimular cada aluno a interpretar os modelos de maneira séria e pessoal, dum modo espontâneo e aprazível tendo em vista um reconhecimento do mundo exterior pelo aluno e a vivência duma harmonia feita pelas suas próprias mãos.*

Ambos os professores metodólogos não dispensavam a assimilação de determinadas regras, consideradas essenciais à prática do desenho de retrato, como podemos observar numa das páginas do *Compêndio de Desenho para o 1.º Ciclo dos Liceus* (Betâmio de Almeida, 1950), onde se encontram reproduzidas as proporções clássicas da figura humana e da cabeça (Figura 7), e numa das páginas de *Aprenda a desenhar* (Calvet de Magalhães, 1956), onde os fragmentos do rosto, trabalhados isoladamente, lembram os “manuais” de Fialetti (Figura 6).

A defesa de uma prática *expressiva* do retrato e a persistência simultânea de métodos *miméticos* na sua aprendizagem poderão ser reveladoras da tensão entre o que Penim (2001, 2003) classificou como “irreverência do borrão” e “rigidez do traço”, ou antes entendidas como fruto de uma sobreposição de concepções e práticas do desenho que, de acordo, com Betâmio de Almeida (1961), nunca são estanques, assumindo, por vezes, propósitos complementares.

No entanto, algo é certo: na segunda metade do século XX, a aprendizagem



**Figura 7** · Betâmio de Almeida, *Compêndio de Desenho para o 1º ciclo dos liceus*, 1964:15.

**Figura 8** · Leonardo da Vinci, Estudo das proporções da cabeça e dos olhos, tinta s/ papel, 19,5 x 16cm. Biblioteca Real, Torino, Itália. Fonte: [www.wga.hu](http://www.wga.hu)

do desenho de retrato vulgarizou-se, deixando progressivamente de ser reservada aos artistas, aos aprendizes de artistas e aos alunos “de mais apurada sensibilidade estética” (Brito, 2014:107) a quem era concedida a oportunidade de representar fisicamente ou retratar os colegas, e passando a ser comum entre todos os alunos, não só no ensino secundário, artístico especializado ou geral das Artes Visuais, mas também nos ciclos anteriores.

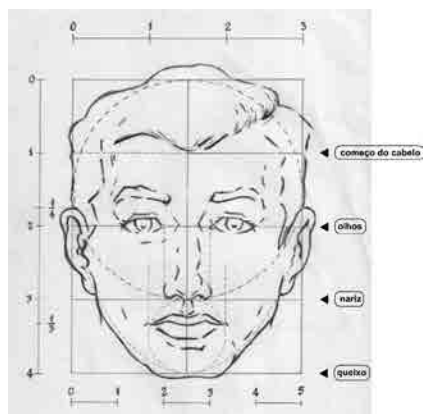
## 2. A aprendizagem do retrato, no 3.º ciclo do ensino básico e no secundário, hoje

A coexistência das duas linhas do ensino do desenho identificadas por Betâmio de Almeida (1961): “uma mais racionalista, tendo por base o desenho geométrico” e “outra de inspiração mais naturalista, preconizada por Jean Jacques Rousseau (1712-1778)”, a partir da qual se desenvolveram “as tendências modernas da didática do Desenho”, nomeadamente a *expressiva*, é algo que ainda hoje se verifica no ensino da Educação Visual no 3.º ciclo do ensino básico, encontrando-se perfeitamente traduzida no enunciado proposto a turmas dos 8.º e 9.º anos, por Botelho (2000:87), autora da primeira dissertação sobre a aprendizagem do retrato neste ciclo de estudos (Botelho, 1999): “A cada adolescente (...) pede-se que execute dois desenhos, de acordo com as temáticas sugeridas: um auto-retrato presente e um segundo auto-retrato, em situação imaginária.”

Estas duas tendências, isoladas ou associadas, são também encontradas quando analisamos as diferentes abordagens dos estudantes do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, no que se refere a esta temática. Uma das práticas escolares mais comuns, relatadas em *Didática das Artes Plásticas I*, é o retrato a pares de colegas, que raramente representa o todo de uma unidade de trabalho, mas antes constitui um ponto de partida para outros “voos”, como aconteceu na unidade de Educação Visual, do 8.º ano, descrita por Fernandes (2010).

Embora, nos relatórios de estágio apresentados pelos estudantes do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, prevaleça uma tendência geral para o predomínio de didáticas *expressivas*, no que concerne ao ensino do retrato no 3.º ciclo (Simões, 2010; Moreira, 2011; Roque, 2012; Paulino, 2013; Henriques, 2014; Nunes, 2014), a unidade descrita por Fernandes (2010) partia de uma breve introdução ao retrato ao longo da história da pintura ocidental, assegurava uma aprendizagem *mimética* das proporções do rosto, tomando como referência uma imagem que constitui uma versão simplificada da traçada por Leonardo da Vinci (Figura 8 e Figura 9), e culminava numa interpretação pessoal, conciliando os paradigmas *formalista*, *mimético* e *expressivo* da educação artística (Efland, 1979; 1995).

O mesmo sucedeu no projeto em torno do feio, desenvolvido com uma turma de



**Figura 9** · Proporções da cabeça e dos olhos, versão simplificada apresentada aos alunos de Educação Visual do 8.º ano do ensino básico, por Rita Fernandes, 2010.

**Figura 10** · Resultados do exercício 2: retrato de um colega à maneira de Leonardo da Vinci e/ou Albrecht Dürer, alunos 10 e 28.

Fonte: Tavares, 2011, Anexo VI: 84 e 86.



**Figura 11** · Resultados do exercício 2: retrato de um colega à maneira de Leonardo da Vinci e/ou Albrecht Dürer, alunos 10 e 28. Fonte: Tavares, 2011, Anexo VI: 84 e 86.

**Figura 12** · *Monster in me*. Autor: A. F. Fonte: Machado, 2014:119, Figura 52.

Desenho A, do 12<sup>o</sup> ano, por Rocha (2013), que optou por uma perspetiva *reformista* (Acaso, 2009:102-105) no ensino secundário do desenho, onde tem prevalecido uma tendência geral para o predomínio de didáticas *miméticas* (Tavares, 2011; Ramos, 2012). Neste projeto, um primeiro exercício *mimético*, de autorrepresentação da fealdade do rosto, a partir de *selfies* tiradas pelos alunos, evoluía posteriormente para interpretações plásticas mais subjetivas, culminando em mapas conceptuais da sua identidade.

Como exemplos de abordagens didáticas do retrato, aparentemente opostas, porém, no nosso entender, complementares (Figura 10, Figura 11 e Figura 12), não podemos deixar de mencionar “O desenho à maneira dos mestres como metalinguagem e Retrato e identidade: o retrato fotográfico como espaço de exploração da identidade”, concebidas e relatadas, respetivamente, por Tavares (2011) e Machado (2014).

Apesar de implementados em disciplinas distintas, respetivamente, Desenho A e Técnicas Audiovisuais, com turmas do 12<sup>o</sup> ano e do 11<sup>o</sup> ano, e de promoverem o desenvolvimento de competências associadas ao domínio de técnicas, cujo aparecimento, na história da humanidade, dista alguns séculos, estes projetos acabam por convergir em muitos aspetos, entre os quais destacamos: o facto de partirem de uma contextualização histórica e social das respetivas *épocas em que surgiram* as técnicas artísticas inerentes ao tipo de trabalho que pretenderam explorar com os alunos; o facto de integrarem neles uma aprendizagem *mimética* dos procedimentos *técnicos a realizar pelos alunos*; o facto de implicarem um trabalho colaborativo, na medida em que dependiam da interação de pares que se retratam alternadamente; e o facto de assentarem em apropriações, no primeiro caso da maneira de um mestre, e no segundo dos retratos realizados e selecionados previamente pelos colegas, mas ainda assim possibilitarem interpretações muito próprias da identidade dos retratados.

Com resultados finais diferentes, fruto da expressividade inerente às tecnologias que lhes dão corpo, estes dois projetos não deixam de transparecer o tempo, o modo de ser e o modo de estar dos seus protagonistas, evocando as épocas por si estudadas nas primeiras aulas mas, simultaneamente, autonomizando-se em relação a elas.

Neste sentido, acreditamos que, independentemente do *medium* utilizado ser o desenho ou a fotografia manipulada, pelas características já descritas, os projetos no âmbito do retrato implementados por Tavares (2011) e Machado (2013) se complementam na dupla função da educação, simultaneamente responsável pela preservação e pela renovação das culturas, concebidas por Efland (2005:66) como entidades vivas, que correm o risco de desaparecer, tanto pela incapacidade de “transmitir o seu legado”, como pela incapacidade de “adaptar-se a novas situações e mudar”.



## Conclusão

À semelhança do que ocorreu na história da arte e na história do ensino artístico, o retrato, durante muito tempo, permaneceu como um género menor na hierarquia dos conteúdos do desenho, sendo a sua prática quase inexistente, nos liceus e escolas técnicas, até meados do século XX. Na verdade, embora seja hoje um dos temas mais apetecidos, o retrato constitui uma prática relativamente recente nas escolas básicas e secundárias, onde tem sido ensinado/aprendido de muitas formas, combinando diferentes paradigmas, mas, regra geral, continuando a assentar no conhecimento da anatomia e das proporções humanas. Tal não significa que a generalidade dos professores adopte uma postura conservadora, mas acreditamos ser antes o reflexo de uma tendência pós-moderna de apropriação e renovação de diferentes métodos, com vista a responder a um dado problema ou contexto educativo.

## Referências

- Acaso, M. (2009) *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Arruda, L. (2012) *Imagens do corpo na Academia de Belas-Artes: métodos de Aprender o desenho*, in *Representações do corpo na ciência e na arte*, 139-151.
- Betâmio de Almeida, A. (1964[1950]). *Compêndio de Desenho para o 1.º Ciclo dos Liceus*. 3.º ed. Lisboa: Liv. Studium [deposit.].
- Betâmio de Almeida, A., (1961). *O Desenho no Ensino Liceal*. *Palestra: Revista de Pedagogia e Cultura*, n.º 10.
- Botelho, C. V. (1999). *A dimensão visual da cultura e a construção da identidade : análise de auto-retratos de adolescentes*. Lisboa: Dissertação em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Intercultural, pela Universidade Católica.
- Botelho, C. V. (2000). *A dimensão visual da cultura e a construção da identidade: análise de autoretratos de adolescentes*. *Revista Educação e Comunicação*. N.º 3, 80-104. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/286/1/n3\\_art6.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/286/1/n3_art6.pdf)
- Brito, M. C. R. S. (2014). *As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986. Da Alienação à Imersão no Real*. Tese em Educação Artística pela Universidade de Lisboa.
- Calvet de Magalhães, M. M. (1956). *Aprenda a desenhar*. Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos.
- Calvet de Magalhães, M. M. (1960). *O Ensino de Desenho*, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(2):383-400.
- Efland, A. (1979). *Conceptions of teaching in art education*, *Art Education*, 32(4), 21-32.
- Efland, A. (1995). *Change in the conceptions of art teaching*, in R. W. Neperud (ed.), *Context, content and community in art education: beyond post modernism*, 25-40. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2005). *Infancia y cultura visual*, in Belver, M. H., Acaso, M. e Merodio, (Eds) *Arte infantil y cultura visual*, Madrid: Eneida, 53-69.
- Faria, A. C. R. (2008) *A coleção de Desenho Antigo da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa (1830-1935): Tradição, formação e gosto*. Dissertação de Mestrado em Museologia e Museografia, pela Universidade de Lisboa.
- Henriques, S. (2014). *Do auto-retrato à*

- máscara*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Lisboa, M. H. (2007) *As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Machado, A. R. (2014). *Retrato e identidade: o retrato fotográfico como espaço de exploração da identidade*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Moreira, S. (2011). *Uma escola chamada eu: Exploração da identidade através da expressão plástica*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Nascimento, A., (1932). *Compêndios de Desenho para o 1.º, 2.º e 3.º anos dos Liceus*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- Nogueira, A. (2013). *Representações gráficas da dinâmica do corpo: Desenho, 12º ano*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Nunes, E. (2014). *Museu, reflexão e práticas de arte contemporânea*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Passos, L. e Barata, M. (1937). *Elementos de Desenho para o 1.º, 2.º e 3.º anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa.
- Paulino, E. (2013). *Desenhar no espaço: contributos para a construção da identidade do professor e artista, uma proposta para o 10º ano, Desenho A*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Penim, L. (2003). *Da Disciplina do Traço à Irreverência do Borrão*. Lisboa: Livros Horizonte. Dissertação de Mestrado em História da Educação pela Universidade de Lisboa, 2001.
- Pereira, A. (2011). *O Nosso Retrato — O contributo do Museu Nacional de Etnologia no ensino de uma unidade de Educação Visual*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Ramos, R. (2012). *Retrato e autorretrato: uma estratégia de ensino em Desenho A, 12º ano*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela orientado por Universidade de Lisboa.
- Rocha, S. (2013). *Associação de Teoria e Prática na disciplina de Desenho*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Roque, H. (2012). *A auto-representação: espaço de motivação e criatividade no ensino da cultura e educação visual*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Simões, M. A. (2010). *Intervenção no espaço sala de aula: uma aprendizagem criativa através do auto-retrato*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Tavares, C. (2011). *O desenho à maneira dos mestres como metalinguagem*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Lisboa.
- Marín Viadel, R. (1998). *Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la educación artística*, in Hernandez, Fernando e Ricart, Marta (coord.), *Actas da III Jornadas d'História de l'Eduació Artística*. Barcelona: Impressions Belles Arts, 23-37.
- Vinci, L. (1651) *Trattato della Pittura*.

# Encontrar o código: uma experiência realizada na EASR, no âmbito do *Europe Code Week*

*Finding code: an experiment conducted during  
the Europe Code Week at EASR*

NUNO MIGUEL GONÇALVES PINTO FERREIRA\*

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

\*Portugal, professor e artista plástico. Licenciado em Design de Comunicação pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (UPorto). Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, UPorto. Mestre em Tecnologias Multimédia pela Faculdade de Engenharia, UPorto.

AFILIAÇÃO: Escola Secundária Soares dos Reis. Rua Major David Magno, 139. 4000-191 Porto. E-mail: nunoferreira@essr.net

**Resumo:** Neste documento apresenta-se uma descrição sucinta das atividades desenvolvidas pelos alunos do 12.º ano da disciplina de multimédia da Escola Artística Soares dos Reis (EASR) durante o *Europe Code Week* tendo, como finalidade, refletir sobre a sua atuação durante a realização dos exercícios práticos, sobre os processos de codificação, utilização da sintaxe e da estrutura funcional das linguagens de programação, tendo em vista a sua aplicação no contexto da educação e produção artística. **Palavras chave:** retrato / didática / educação artística / educação visual / desenho.

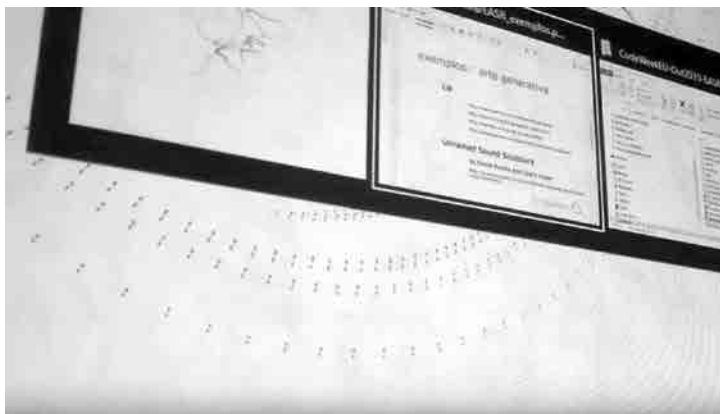
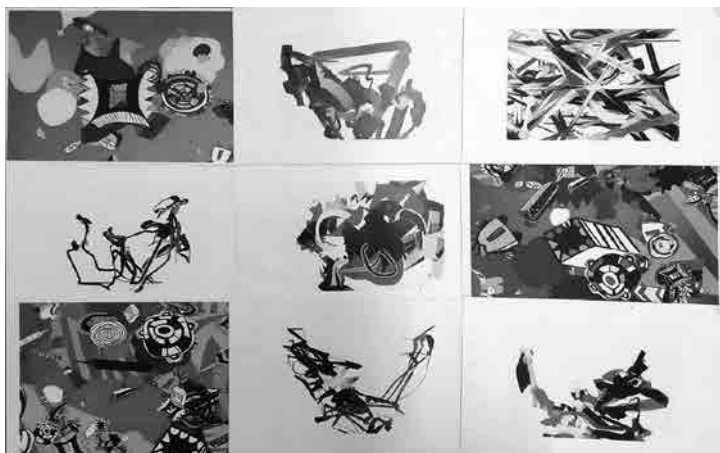
**Abstract:** *This document presents a description of the activities developed by students of the 12th grade of multimedia class of Escola Artística Soares dos Reis (EASR), during the Europe Code Week, the final purpose is to reflect on their performance during the execution of practical exercises about the coding processes, the use of syntax and functional structure of programming languages, having in mind their application in the context of artistic education and artistic production.* **Keywords:** *Intermedia / code / programming / artistic education / projects.*

### Introdução: objetivos e finalidades integradas no *Europe Code Week*

O *Europe Code Week* decorre em toda a Europa, tendo a participação de diferentes tipos de instituições de ensino público e privado. É uma ação fomentada pela Comissão Europeia, através do seu departamento *DG Connect – Directorate General for Communications networks, Content & Technology* – (<https://ec.europa.eu/digital-single-market/dg-connect>). No âmbito deste evento, que decorreu entre os dias 10 e 18 de Outubro de 2015, foi organizado na Escola Artística Soares dos Reis o evento *Encontrar o código* sob tema global: *bringing ideas to life*. Na apresentação do evento Mitch Resnick refere que “a capacidade de codificar programas de computador é uma parte importante da alfabetização e da literacia na sociedade de hoje. Quando as pessoas aprendem a codificar em linguagens de programação como o ‘SCRATCH’, aprendem estratégias importantes para a solução de problemas, elaboração de projectos e formas de comunicar ideias” (Resnick, 2016). No seguimento desta ideia, os objetivos fundamentais da *Europe Code Week* são referidos no *website* do evento da seguinte forma:

- Ajudar a ampliar o conhecimento acerca da codificação e programação, sobre a ciência computacional e tecnologias informáticas.
- Incentivar mais pessoas, de todas as idades, a tornarem-se criadores de tecnologia, no lugar de serem apenas consumidores.
- Relacionar e dar visibilidade a várias iniciativas, públicas e privadas, que já se encontram em curso, visando aumentar a sua notoriedade e a consciência da sua importância a um nível político superior.
- Incentivar novos atores a envolverem-se nos processos de codificação.
- Permitir a partilha de melhores práticas e a união entre todos os participantes de diversos eventos.
- Trazer o código e literacia digital aos professores e alunos de uma forma divertida e motivadora, despertando curiosidade e interesse por novas áreas do campo das artes.

Na orientação deste evento participaram 9 professores dos cursos de Comunicação Audiovisual e de Design de Comunicação, adotando o formato de uma *masterclass* que promoveu a exploração das linguagens de programação do processo de codificação, funcionando como um laboratório experimental de intervenção a nível do ensino artístico, proporcionando um projeto pluridisciplinar e transversal, a partir do qual surge a capacidade de inventar e materializar ideias com origem na escrita do código de uma linguagem de programação.



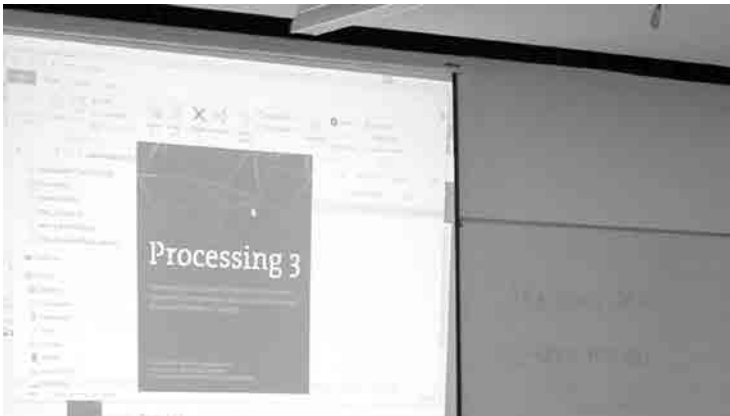
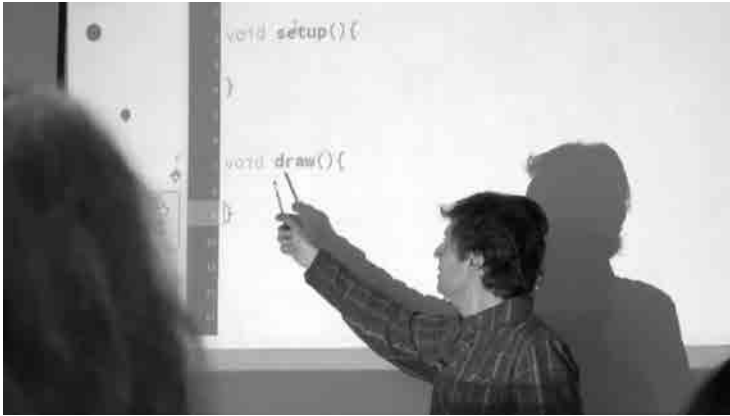
**Figura 1** · Desenhos impressos, produzidos através do software desenvolvido no MEAV.

**Figura 2** · Exemplos de arte generativa, projeto da autora LIA.



**Figura 3** - Observação da instalação *Facial Memex* em funcionamento.

**Figura 4** - Programação do jogo em *Scratch*.



**Figura 5** · Iniciação à estrutura lógica e sintaxe da programação.  
**Figura 6** · Início da programação em *Processing*.

### Atividades desenvolvidas no âmbito da sessão

Para os docentes envolvidos, a principal intenção foi explorar e encontrar possíveis formas de projetar a integração no ensino artístico do ato de codificar em diferentes linguagens de programação, como por exemplo o *Processing* (<https://processing.org/>), promovendo essas práticas nas atividades desenvolvidas de acordo com os programas do 12º ano de Projeto e Tecnologia Multimédia, nos cursos de Comunicação Audiovisual e Design de Comunicação.

Esta *masterclass* não foi uma atividade de carácter obrigatório, no entanto, os alunos aderiram em grande número, ainda que este evento tenha sido realizado fora do horário escolar dos mesmos.

Na realização das atividades, os professores apresentaram uma convergência de interesses em termos dos conteúdos a serem abordados, de forma a realizar atividades por projetos que promovessem a exploração tecnológica (Hernández, 2001:25), com a finalidade de proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem de uma forma rápida e acessível dentro dos três momentos da *masterclass*. Cada um dos professores deu o seu contributo pessoal, reunindo um conjunto de informações e exercícios em diferentes linguagens de programação, com o objetivo de iniciar os alunos na lógica da programação e torná-los mais conscientes das possibilidades que o código oferece, como instrumento e recurso produtivo no domínio artístico. Foi implementada uma metodologia passo a passo até à fase de experimentação, quando o aluno já domina a estrutura lógica do código.

### Momento 1

Na introdução ao evento, foram apresentados trabalhos da artista intermedia Lia, (Figura 2) Daniel Franke, Cedric Kiefer, Santiago Oriz e Manuel Lima. Seguidamente realizei uma apresentação dos projetos de arte intermedia e de instalação que produzi no decorrer do MEAV — Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da FPCEUP/FBAUP e do Mestrado em Multimédia da FEUP/FBAUP, respetivamente. Os primeiros exemplos apresentaram o *software* de desenho produzido durante o estágio integrado do MEAV na Escola Secundária Filipa de Vilhena, o referido *software* esteve na base da produção do relatório de Mestrado e surgiu da ideia de concretizar a transversalidade entre a disciplina de Desenho e Oficina Multimédia. De uma forma muito resumida, trata-se de um *software* de desenho que funciona com base na deteção de movimento do utilizador do sistema, processo conseguido pelo meio da captura de imagens realizada por uma *webcam*. Os alunos experimentaram o funcionamento do sistema a partir do computador



onde realizei a apresentação, este estava ligado a um videoprojector onde visualizavam as composições gráficas resultantes da interação com o sistema. Seguidamente fiz uma breve apresentação do código que estava na origem de todas as funcionalidades que deram origem aos resultados finais da utilização e foram apresentados desenhos impressos em papel que demonstravam uma das finalidades possíveis para um *software* desta natureza (Figura 1).

Na mesma sala estava presente a instalação *Facizal Memex*, (Figura 3) desenvolvida para a tese no Mestrado Multimédia, a montagem dessa instalação no mesmo espaço do evento possibilitou aos alunos adotarem a posição de espectador e interagirem com a obra, essa experiência permitiu-lhes perceber muito concretamente como a deteção facial pode ser utilizada para despoletar eventos, a partir da captura de imagens realizada pela *webcam*, controlando nesse mesmo instante, os trechos de vídeo que eram visualizados em vários *displays* (monitores de computadores) presentes na sala. Tal como aconteceu no primeiro exemplo, foi apresentada uma breve explicação acerca da estrutura do código que baseava todas as funcionalidades presentes no sistema da instalação.

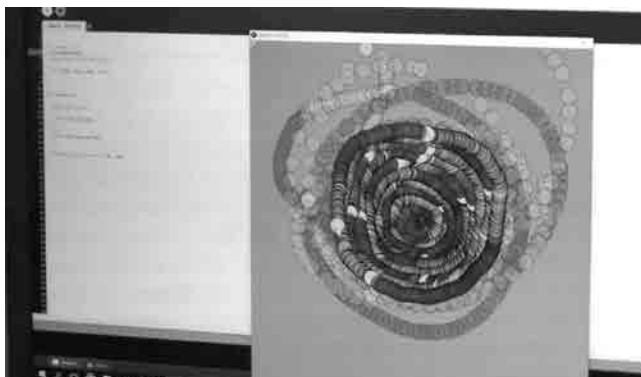
### **Momento 2**

Esta introdução permitiu aos alunos o contacto com possíveis utilizações do código computacional em projetos artísticos, dessa forma abriu caminho para o primeiro exercício e para a primeira experiência de codificação realizada. O professor Alexandre Martins procedeu a uma iniciação à programação utilizando *SCRATCH* (<https://scratch.mit.edu/>), esta plataforma desenvolvida pelo MIT – Massachusetts Institute of Technology, permite uma rápida percepção da sintaxe de base e da lógica estrutural utilizada pela maior parte das linguagens de programação (Figura 4).

Neste caso concreto a plataforma *SCRATCH* foi utilizada na realização de um exercício que tinha como finalidade programar o funcionamento de um jogo. Os alunos realizaram todas as tarefas e compreenderam o funcionamento da plataforma de programação com grande facilidade, facto que desencadeou um interesse geral pela prática da programação: os alunos interessaram-se e foram além do que era proposto no exercício, introduzindo elementos por eles inventados e modificando o código inicial (Figura 5).

### **Momento 3**

No terceiro momento utilizou-se a linguagem de programação *Processing* (Figura 6) (<https://processing.org/>) para realizar uma série de exercícios que tinham sido previamente preparados e colocados nos computadores dos alunos. Estes



**Figura 7** · Composição visual programada em *Processing*.

**Figura 8** · Uma das sessões realizadas com os alunos.

**Figura 9** · Apoio dado individualmente no momento da codificação pelos professores.

exercícios foram executados de forma sequencial e integrados uns nos outros, construindo um exercício final mais complexo de forma evolutiva, todos estes procedimentos culminaram num *software* de desenho que combina a gestualidade do registo dos alunos com alguns elementos introduzidos aleatoriamente pelo desempenho automático do computador. Os códigos em *Processing* permitiram a intervenção dos alunos através da reescrita do mesmo, modificando algumas regras baseadas em valores (guardados em variáveis), a alteração destes valores permitiu atingir resultados visuais diferenciados. A esta altura da *masterclass* os alunos demonstravam um interesse notório pelas tarefas que estavam a realizar, patente na procura por soluções que executavam e na tentativa de desvendar no código as regras que davam acesso às alterações que pretendiam ver realizadas visualmente. Este processo era conseguido através da experimentação e da alteração dos referidos valores numéricos associados a variáveis, o que possibilitou que fossem atingidas soluções finais inesperadas, envolvendo os alunos no processo, ao encontrarem um sentido individual nas suas experimentações (Figura 7).

### **Aprendizagem e re-encontro de culturas**

Partindo da observação das explorações efetuadas pelos alunos e da análise dos resultados finais alcançados, este evento demonstrou ter sido um verdadeiro sucesso, no sentido de perceber a importância e a receptividade dos jovens a este tipo de intervenções dentro da escola. Permitiu, de igual modo, clarificar de que forma poderá ser efetuada uma introdução à utilização dos códigos computacionais, no que diz respeito à sua integração nas atividades anuais dos cursos de multimédia da Escola Artística Soares dos Reis.

Tomando como base o pensamento de Perrenoud, os professores envolvidos incentivaram atuações que promoveram “os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a trabalhar regularmente com situações-problema, a criar ou utilizar outros meios de ensino, a negociar e conduzir projetos com os seus alunos... a implementar e explicitar um novo contacto didático” (Perrenoud,1999:62). Para os docentes foi extremamente importante testar e perceber de que forma se poderá utilizar a programação como um recurso capaz de proporcionar um meio de expressão plástica, que os alunos possam utilizar em seu benefício e de acordo com a sua visão do mundo.

No desenvolvimento de um evento desta natureza são tomados em consideração aspetos tecnológicos que os jovens vivenciam diariamente, na forma como os dispositivos tecnológicos e os *softwares* que neles funcionam fazem parte integrante das suas vidas e da sua cultura, falamos concretamente dos

computadores mas também de outros media como a televisão por cabo, *smartphones* e outros dispositivos digitais interativos que utilizam massivamente. Num processo de ensino que se pretende atualizado, a escola e os docentes devem demonstrar uma perceção apurada dessa cultura juvenil de raiz puramente imagética e tecnológica, procurando proporcionar aprendizagens que relacionem questões culturais transversais à escola, aos jovens e ao seu futuro profissional, para que o processo educativo fomente o desenvolvimento pessoal dos jovens que serão futuros cidadãos de espírito crítico, livre e interventivo, integrados num mundo profissional onde as tecnologias informáticas irão estar sempre presentes e em constante evolução.

Pela mesma razão, a adoção de métodos experimentais que relacionem código computacional e as linguagens digitais com conhecimentos artísticos transporta o sujeito envolvido na produção para novos contextos criativos e novas posturas intelectuais. Pierre Levy apresenta-nos a ideia de que pensar a partir do código e da sua estrutura funcional pode ser um contributo válido para a invenção de uma cultura informática, mediática, crítica e imaginativa (Lévy,1991:14), apontando para o facto de que as tecnologias interferem no modo de pensar a arte, através da reconsideração do desenvolvimento metodológico e de um reenquadramento das práticas artísticas, influenciando a procura de ajustamento a diferentes valores e interesses tecnológicos. A mesclagem do campo artístico com o campo computacional e eletrónico mostra-se cada vez mais preponderante, quando analisamos o impacto atual destas áreas na nossa cultura, bem como nas nossas práticas e hábitos mentais enquanto artistas ou enquanto docentes.

O potencial artístico deste tipo de abordagem evidencia-se no momento em que o aluno se assume como criador do próprio código ao realizar um projeto, e tira partido dele para atingir os seus objetivos. Essa conquista advém da consequente interiorização da lógica de programação, no momento em que o aluno internaliza e aprende acerca do funcionamento lógico de uma linguagem de programação, ele parte para a descoberta de novas possibilidades de expressão através da sua utilização, conferindo a todo esse processo um carácter pessoal, subjetivo e expressivo. Neste ponto de vista o código transforma-se num recurso para o aluno que se assume como criador, transformando a linguagem de programação numa ferramenta facilitadora do seu processo de trabalho no domínio do ensino artístico.

### **Recetividade por parte dos alunos**

Nas respostas ao questionário efetuado no final do evento, os alunos referiram um especial interesse pelos exercícios realizados e apresentaram uma opinião

unânime de que o evento cativou a atenção, dado que os conteúdos demonstraram ser importantes e relevantes para a sua formação (Figura 8, Figura 9). Ao efetuarem uma descrição mais pormenorizada acerca das suas produções, os alunos afirmam a concretização dos objetivos e finalidades pretendidas na realização deste evento, apresenta-se seguidamente uma descrição que resume algumas das suas considerações pessoais:

*Começar pelo 'scratch' ajuda a planificar, simplifica muito o código e o seu funcionamento, desta forma o resto do workshop foi mais claro. Foram importantes para a aprendizagem os projetos fornecidos pelos professores, principalmente os exercícios de 'processing' e a oportunidade de aprender a utilizar esta linguagem, porque futuramente poderei utilizá-lo em trabalhos mais elaborados.*

*Foi importante ver exemplos de trabalhos de profissionais na área e usar a programação para criar arte. Mostrou-me outra perspetiva do multimédia, que eu desconhecia, e foi um bom contributo para a minha formação dada a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em trabalhos futuros na área do audiovisual. No futuro quero ser criadora de video jogos, é essencial aprender as bases da programação, assim como o pensamento existente por trás desta. Os exemplos de trabalhos dados foram interessantes para que tivéssemos uma noção do que poderíamos vir a fazer futuramente, com as bases aprendidas.*

*A experiência da iniciativa foi interessante e útil, na medida em que aumentou o meu leque de conhecimentos relativos ao tema. Foi didático uma vez que todos os alunos presentes tiveram a oportunidade de experimentar. Gostei de ver uma matéria aprendida em relativamente pouco tempo e de pô-la em prática. Foi muito interessante trabalhar com um software com o qual nunca tinha tido qualquer tipo de experiência, e ver o código a resultar. Gostei da forma como o assunto foi abordado e de como todos os alunos executaram a mesmas coisas ao mesmo tempo, permitindo experimentar imediatamente os temas que estavam a ser tratados.*

*O workshop foi importante pois introduziu-me no mundo da programação. Apesar de termos aprendido apenas o básico, foi uma boa forma de nos mostrar a utilidade da programação para a arte digital. Gostei do facto de nos apresentarem um novo software, onde não se encaixa só numa área, mas sim, onde engloba toda uma variedade de áreas como: o desenho, a tipografia, a animação, o 3D, ... a partir de códigos.*

## **Conclusão**

Na atualidade, as tecnologias digitais e a linguagem de programação constituem-se como recursos e ferramentas fundamentais na gestão, estruturação e desenvolvimento da maioria das atividades produtivas a nível profissional, extensível ao campo das Artes. Este projeto demonstrou a importância da permeabilidade entre a arte e o código programado, bem como o reconhecimento

da forma como se estabelece essa conexão, patente nas possibilidades de hibridação com o campo artístico, principalmente do ponto de vista tecnológico. Essa percepção revelou-se na forma como se manifesta a abertura de cada um dos referidos campos a formas divergentes de pensamento e ao desenvolvimento de processos exploratórios, que articulam as práticas e os saberes tecnológicos com práticas e saberes artísticos.

No contexto deste evento, trabalhar com o código transformou e fez emergir novas formas de criação artística de base tecnológica e computacional, não só a partir da habitual utilização dos *softwares* mas a partir da compreensão e escrita do código que lhe serve de base. Neste processo as experimentações realizadas pelos alunos permitiram observar, descrever e registar a forma como decorriam as suas atuações, verificar procedimentos e comentários que permitem aos docentes envolvidos perceber qual o sentido que os alunos encontram nessa utilização efetiva do código e nas operações que realizam a partir dele. Isto é perceber a forma como utilizam o código na resolução de problemas que derivam da conceção de ideias e das suas tomadas de decisão, levando inevitavelmente à construção de aprendizagens. A forma como codificam, como utilizam a linguagem de programação, disponibiliza uma solução através da qual efetuam uma resolução individual e subjetiva para os desafios que se lhe apresentam, encontrando soluções adaptadas às suas necessidades.

Os resultados produzidos são sistemas computacionais promotores de fenómenos e experiências artísticas, fenómenos produzidos e construídos pelo próprio aluno no seu encontro com o código.

### Referências

- Hernández, Fernando (2001). *A organização do currículo por projectos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.
- Lévy, Pierre (1991). *A ideografia dinâmica: para uma imaginação artificial?* Lisboa : Instituto Piaget.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Resnick, Mitch (2016) *Learning from Scratch*, [consult. a 2016-04-30] Disponível em URL: <https://www.youtube.com/watch?v=yDPssJedOJ4>

# As Experiências Sensoriais na Obra de Hélio Oiticica: Teoria e Prática

*The sensory experiences in the work of Hélio Oiticica: Theory and Practice*

SONIA MONEGO\*

Artigo completo submetido a 7 de maio de 2016 e aprovado a 21 de maio de 2016.

\*Brasil, arte educadora. Graduação em Educação Artística — Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul, Brasil (UFSM). Mestrado em História pela Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

AFLIAÇÃO: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Curso de Artes visuais, Área de Ciências Humanas e Jurídicas. Av. Senador Atilio Fontana, 591-E EFAPI — CEP: 89809-000, Caixa Postal: 1141 Chapecó — Santa Catarina — Brasil. E-mail: sonia@unochapeco.edu.br

**Resumo:** A arte possibilita diferentes reflexões, os artistas têm a liberdade de se expressarem utilizando diferentes linguagens e materiais. Partindo deste pressuposto, apresentaremos com este artigo intitulado “As experiências sensoriais na obra de Hélio Oiticica: Teoria e Prática”, o resultado de uma proposta de ensino aprendizagem envolvendo crianças do Ensino Fundamental na disciplina de Estágio em Artes Visuais da Unochapecó — SC.

**Palavras chave:** Hélio Oiticica / Brincadeiras / Sentidos / Educação.

**Abstract:** *The art allows different reflections. artists have the freedom to express themselves using different languages and materials. Under this assumption we present with this article entitled “The sensory experiences in the work of Hélio Oiticica: Theory and Practice”, the result of a leaning and teaching proposal involving children of elementary school in the discipline of Visual Arts in Stage of Unochapecó — SC.*  
**Keywords:** *Hélio Oiticica / Play / Directions / Education.*

## Introdução

Os novos conceitos de comunicação e interação com a arte, remetem muito a uma categoria inovadora e que já vem a algum tempo sendo adotada, dando a oportunidade de se sobressair a um mergulho recente sobre a história e expansão de novas noções artísticas, de forma, de abordagem, de criação e de estética. Nos anos 1950 surge a expressão pós-moderna, devido as profundas transformações mundiais ocorridas no início do séc.XX, em que as tecnologias e os avanço da ciência e da comunicação, fizeram o pensamento da humanidade se voltar para o novo, para algo mais contemporâneo, “ (...) o universo da arte expande-se, e, definitivamente, a esfera da arte ultrapassa a auto-referencialidade moderna, voltando-se para o mundo real” (Freire, 2006: 9), em que os conteúdos políticos, antropológicos e institucionais dominam na arte, “(...) As ações, situações e performances espalham-se pela cidade, misturando os pólos da criação e recepção da arte, e a figura do artista se dilui” (Freire, 2006: 10).

Neste contexto, apresentaremos o artista Brasileiro Hélio Oiticica que amplia o campo de produção para além da pintura-quadro e realiza trabalhos envolvendo os sentidos, provocando a participação do espectador. O experimentar e o adentrar para a obra, voltado para a questão da aisthesis, “(...) que envolve todo o corpo no sentir, um sentir que dá por todos os poros, mas também pelos ouvidos, pelo tato.” (Medeiros, 2005: 38).

As expressões do corpo no trabalho desenvolvido de Oiticica, ampliam a instabilidade do objeto, estendendo os gestos e ações do participante/espectador e abrindo espaços, enfatizando sensações na totalidade dos sentidos, transformando comportamentos e dando nova forma simbólica a sua poética. Partindo destes conceitos, apresentaremos o resultado de atividades teóricas práticas desenvolvidas em sala de aula no Ensino Fundamental, com crianças de 9 a 12 anos, com o propósito de envolver os sentidos.

### 1. Teoria e prática na sala de aula a partir das obras de Hélio Oiticica

Hélio Oiticica é um artista brasileiro, que entre os anos de 1960 a 1980, questiona o sistema das artes e propõe múltiplas ações, que vão da pintura, instalação, performance, happenings e proposições. Suas obras provocam, instigam e convidam o espectador a participar. O corpo se faz presente em muitas de suas obras, envolvendo os sentidos. É possível observar obras que saem definitivamente do espaço das galerias, dando assim, mais ênfase ao processo de aproximação do público, fazendo com que muitas vezes o espectador passe a ser a obra ou parte da mesma, conforme afirma Freire (2006: 21), “(...) o público, que Helio Oiticica chama de participante, é o motor da obra e assume com





**Figura 1** · Nildo da Mangueira, com Parangolé, 1964. Fonte: [www.digestivocultural.com](http://www.digestivocultural.com)

**Figura 2** · *Tropicália* de Hélio Oiticica. Fonte: [http://obviousmag.org/my\\_cup\\_of\\_tea/2015/03/arte-brasileira-antropologia-cultural-e-o-movimento-tropicalista.html#ixzz48g83LFHG](http://obviousmag.org/my_cup_of_tea/2015/03/arte-brasileira-antropologia-cultural-e-o-movimento-tropicalista.html#ixzz48g83LFHG), Pesquisada em: 10-05-20116.

**Figura 3** · Brincadeira da estátua. Fonte: Arquivo Pessoal, 2015.

sua negação à passividade uma posição crítica na dimensão ética e política”.

O ambiente onde a obra acontece, há uma pluridisciplinariedade de atividades, aonde o corpo, o objeto e a proposta se auto relacionam, é o corpo do espectador e não somente o olhar que se insere, criando uma participação ativa do espectador ao qual vai manipular e explorar em um certo espaço o objeto em si apresentado, conforme podemos observar na imagem a seguir, em que o rapaz veste o “Parangolé”, obra de Hélio Oiticica que tem como objetivo instigar a participação do público. A obra só acontece com esta participação e é no movimento que podemos perceber, cor, forma, composição.

A participação do público, em alguns momentos faz com que a utilização do seus sentidos, como o tato, o paladar, o olfato e a audição, se relacionem ativamente, podendo transpor suas ações como, percorrê-las, vesti-las, agarrá-las e comê-las, em fim, de todas as formas possíveis de experimentações, sendo assim, o participante troca de função em alguns momentos, passando da função apenas de admiração para criador, pois ele desenvolve na sua característica de ativo na obra, função de interpretação para o de experimentar. Sem a participação, a obra é somente objeto.

A partir da contextualização e leitura de imagens das obras do artista, propusemos atividades práticas para crianças do ensino fundamental. Apresentamos para elas o artista e falamos sobre os diversos materiais que o mesmo utiliza para realizar suas obras, como é o caso da obra denominada “Tropicália”, a qual pode ser descrita como um ambiente labiríntico, com plantas, areia, araras, poemas-objetos, capas de Parangolé e um aparelho de televisão, como podemos ver a seguir.

A partir da apresentação da biografia e obras do artista propusemos atividades que estimulam os sentidos como: o olfato, o paladar, o tato, visão e a audição para realizar em sala de aula e como forma de envolver as crianças nas atividades, utilizamos de brincadeiras e jogos, tendo em vista que;

*(...) os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (Brasil, 1997: 46)*

Realizamos vários jogos com as crianças, procurando envolver os sentidos, entre eles podemos citar telefone sem fio, telefone mudo, passa anel, cachorro e o osso, bom dia, estátua.

A brincadeira da estátua foi realizada com o intuito de fazer eles perceberem como a concentração para o sentido é necessária, com os olhos fechados, as crianças deveriam formar um círculo. Sendo que no centro deveria ficar uma com os olhos vendados, e contar bem devagar até 5. Ao final da contagem deve gritar; “Estátua!”, e as crianças da roda devem ficar imóveis, enquanto ela tenta achar o colega mais próximo. Quando achar, terá que adivinhar, com a ajuda do tato, o colega que encontrou. A criança identificada deve ser a próxima a ficar no centro da roda. Caso não consiga identificar o colega, paga uma prenda, que será a imitação de um animal escolhido pela turma.

Percebemos o interesse das crianças em participar, essa participação perante o problema desafiado pelo professor faz acontecer a motivação para os mesmos resolverem, assim cria-se o problema e chega-se ao que se quer alcançar, que é o desenvolvimento crítico e construtivo dos alunos.

*A ação no jogo, tanto quanto no problema, envolve um objetivo único que é vencer o jogo ou resolver o problema e, em ambos os casos, o indivíduo se sente desafiado e motivado a cumprir tal objetivo. Atingir o objetivo implica em dominar, em conhecer, em compreender todos os aspectos envolvidos na ação e, portanto, produzir conhecimento. (Grando, 1995, p.77).*

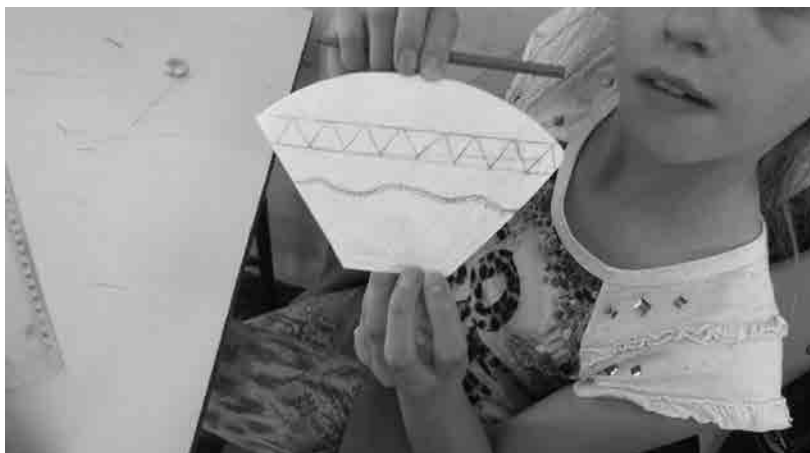
Na sequência, realizamos a produção de uma atividade envolvendo o olfato, distribuímos para as crianças um filtro de café para pintarem e desenharem usando a criatividade. Após a conclusão deveriam colocar materiais contendo cheiro, dentro do filtro, como exemplo; café, flor, perfume entre outros. Após todos terminarem a atividade montamos o varal dos cheiros. A seguir podemos ver menina apresentando o desenho em seu filtro e colocando no Varal.

A atividade motivou as crianças, que ficaram encantadas com a possibilidades de utilizarem cheiro para realizarem trabalhos artísticos.

Santos aborda sobre a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem:

*O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (Santos, 2000:12).*

Na continuidade das atividades, conversamos com as crianças sobre a questão dos sentidos e das experiências que tivemos, e, propomos fazer um caminho envolvendo agora diferentes sentidos. Ficaram curiosos, como seria possível fazer tal atividade? Explicamos então que colocaríamos no chão um papel



**Figura 4** · Estudante mostrando desenho realizado no filtro. Fonte: própria.

**Figura 5** · Estudante colocando o seu filtro do cheiro. Fonte: própria.



**Figura 6** · Estudantes caminhando no caminho das texturas. Fonte: própria.



**Figura 8** · Estudantes ajudando na construção do Caminho das texturas. Fonte: própria.

grande e que colocaríamos sobre ele diferentes materiais, contendo diferentes texturas, como panos, grãos, placas de alumínio, terra, e outros tipos de materiais que tem diferentes relevos, texturas e cheiros. Falamos ainda que após o caminho pronto poderíamos passar no mesmo para perceber estas sensações. Ficaram todos empolgados e se envolveram na elaboração do mesmo, conforme podemos ver a seguir.

Após a conclusão do trabalho todos puderam passar pelo caminho e ficaram maravilhados com a possibilidade de caminhar sobre diferentes materiais e perceberem a diferença entre uma textura e outra, essa experiência foi muito gratificante, todos se envolveram e gostaram das atividades.

### **Considerações Finais**

Podemos perceber que quando planejamos atividades levando em consideração o perfil a ser trabalhado obtemos um resultado mais satisfatório. As atividades propostas, nesta turma, foram pensadas e realizadas levando em consideração a contextualização teórica, leitura de imagem e o fazer artístico, com

isso possibilitamos o conhecimento pedagógico favorecendo a ampliação de experiências e o desenvolvimento da capacidade criadora.

Os trabalhos realizados foram muito criativos e instigaram as crianças a curiosidade. Podemos concluir que quanto maior o estímulo, maior será a capacidade da criança criar e se envolver nas atividades propostas.

### **Referências**

- Brasil Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Fundamental (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 142p..
- Freire, Cristina (2006) "Arte conceitual" . Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.,
- Grando, R. C. (1995) *O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem da Matemática*, Dissertação (Mestrado em Educação, subárea: Matemática). UNICAMP-Campinas.
- Medeiros, Maria Beatriz de. (2005). *Aisthesis: estética, educação e comunidade*. Chapecó: Argos, 185 p.
- Santos, P.S.M. (2000). *Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis – RJ: Vozes.

# Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro

*Reflections on the Triangular Approach  
in Primary School of Visual Arts in the  
Brazilian context*

**THARCIANA GOULART DA SILVA\* & JOCIELE LAMPERT\*\***

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

\*Brasil, artista visual e professora, estudante de mestrado. Licenciatura em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

AFILIAÇÃO: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Avenida Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi, Florianópolis – SC, 88035-001, Brasil. E-mail: tharcianagoulart@gmail.com

\*\*Brasil, professora universitária e artista visual. Doutora em Artes Visuais, ECA/USP; Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharelado e Licenciatura em Pintura, UFSM.

AFILIAÇÃO: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Avenida Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi, Florianópolis – SC, 88035-001, Brasil. E-mail: jociel slampert@uol.com.br



**Resumo:** Este artigo apresenta considerações sobre a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa e sua relevância como teoria para o Ensino Básico de Artes Visuais brasileiro. A Abordagem ancora-se em três pontos: Ler, Fazer e Contextualizar, e propõe aproximação da experiência em Arte, na qual o contexto do educando é tomado com relevância. Desse modo, amplia as visões sobre códigos históricos e sociais.

**Palavras chave:** Abordagem Triangular / Ensino das Artes Visuais / experiência / contextualização.

**Abstract:** *This article presents considerations about the Triangular Approach systematized by Ana Mae Barbosa and its relevance as a theory for the Primary School of Visual Arts in Brazil. This approach is anchored at three points: Reading, Doing, and Contextualizing, and proposes approximation of experience in Art, in which the student's context is taken with relevance. Thereby it broadens the view of historical and social codes.*

**Keywords:** *Triangular Approach / Teaching of Visual Arts / experience / contextualization.*

### Um olhar sobre a Abordagem Triangular

As artes visuais, como disciplina no ensino básico brasileiro, permeou ao longo da história diferentes nomenclaturas e fases conceituais, abarcando diversos desdobramentos metodológicos frente ao ensino/aprendizagem.

No período modernista, propunha-se a inclinação ao espontaneísmo, à expressividade como algo sem referências diretas às imagens da História da Arte. A imagem era negligenciada e as relações emocionais prevaleciam sobre os exercícios e experiências artísticas realizadas em prol da expressividade “*pura*” do educando, em que se primava pela “*originalidade*”.

Já no Pós-modernismo, Ana Mae Barbosa, percebendo o contexto modernista de recusa ao ensino crítico e reflexivo, inicia o processo de sistematização da Abordagem Triangular, que se ancora sobre o Ler, Fazer e Contextualizar, pressupondo um pensamento articulado, no qual o contexto do educando é tomado com relevância frente ao conteúdo ensinado.

Dessa forma, a Abordagem Triangular torna-se, concretamente, de teoria a indicações para possíveis caminhos metodológicos. Assim, como conhecimento e cultura ela instaurou reflexões epistemológicas ao criticar as concepções modernistas de educação em arte.

### 1. Abordagem Triangular: uma teoria para o Ensino de Artes Visuais

A pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa, refletindo sobre a democratização do conhecimento em arte vinculado a uma educação descontextualizada, percebeu a relevância de conhecer o processo histórico do ensino no Brasil e no mundo para intervir no mesmo conscientemente.

Com base em seus estudos, Ana Mae Barbosa, no final da década de 80, por

meio de reflexões sobre o contexto modernista e seguindo os ensinamentos de Paulo Freire (2010) de recusa à colonização hegemônica, sistematizou, a partir de vivências no Festival de Campos do Jordão (São Paulo, Brasil, 1983), um posicionamento teórico-metodológico, conhecido como Metodologia Triangular, Proposta Triangular, ou ainda Abordagem Triangular. Barbosa, em seu livro *A imagem no ensino da arte* (2014), relata sobre o festival, onde já se objetivava ir além das imagens canonizadas da História da Arte percebendo-se a iconografia presente na sociedade e rompendo assim com a questão de virgindade expressiva. A Abordagem Triangular se referiu à melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural.

Desse modo, dos anos 90 em diante, avançou-se nas reflexões sobre arte e seu ensino principalmente na educação básica. Há, nesse contexto, uma busca incessante por novas metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de artes nas escolas, que visam à construção do conhecimento, da percepção, da imaginação e da capacidade crítica e inventiva não somente do estudante, mas sobretudo do professor.

Posteriormente ao Festival de Campos do Jordão, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP, onde Ana Mae foi diretora de 1987 a 1993), é onde a Abordagem Triangular é denominada e colocada em prática. Seu emprego nesse período inicial também se deu no Projeto Arte na Escola, juntamente às professoras Analice Dutra Pilar e Denyse Vieira, nesse momento ainda com a nomenclatura de Metodologia Triangular. Mais tarde, devido a problemas semânticos (que geraram problemáticas conceituais), inicia-se a utilização das denominações Proposta Triangular e Abordagem Triangular. Entre estas, Barbosa elege Abordagem Triangular (Barbosa, 2010:11).

Metodologia é uma concepção que deve ser desenvolvida pelo professor. Não exige uma estrutura rígida ou uma “receita prévia”. No entanto, devido à terminologia, a Abordagem Triangular foi vista inicialmente como um indicador metodológico. Assim, é preciso salientar que a Abordagem não se trata de um modelo ou método, mas corresponde aos modos como se aprende, e que, por metodologia, entende-se o que cada professor realiza como ação em suas aulas e práticas de ensino e não como vinculação teórica — até porque vinculações teóricas mudam, são mescladas e alteradas de acordo com o contexto no qual estamos. Assim, torna-se relevante perceber que:

*A Abordagem Triangular não serve para quem quer um manual, nem tem caráter prescritivo. Requer o espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho [...] (Machado, 2010:79).*

Por meio da percepção crítica de ensino da arte, compreende-se que é papel do campo de conhecimento das artes visuais gerar novas problemáticas e tendências aos sistemas de produção e recepção: tencionar acesso, gestar a produção, divulgação, legitimação e circulação do conhecimento, não de informação apenas. Somente assim será possível impulsionar formas de aprendizagens autônomas e colaborativas centrando na indagação ou questionamento em dinâmicas contextuais. O que se busca é compreender a forma como se constituem o efeito de sentido, ou como se dá significado às coisas no mundo em que vivemos.

A partir dos anos 80 a teoria social crítica passou a se tornar parte do discurso da educação e da arte pós-moderna, alimentando o crescimento de perspectivas sociais e da representação cultural da arte. No Brasil, no fim da década de 80, o Museu de Arte Contemporânea da USP teve sua política cultural pautada em vertentes interterritoriais, tornando-se pioneiro nas referências sobre o discurso de abarcar diferentes culturas, sem privilegiar, mas entendendo um diálogo constante de aprendizado.

Dessa forma, a Abordagem Triangular nas Artes Visuais torna-se de fundamental relevância para a transfiguração cultural do discurso político e social. Além disso, trouxe reflexões para as práticas educativas em escolas, museus, comunidades ou espaços não acadêmicos.

## **2. A relevância da contextualização e experiência para o Ensino: relações entre a tríade**

A Abordagem Triangular possibilita diferentes caminhos dentro dos âmbitos que a envolvem, do Fazer, Ler e Contextualizar. A imagem do triângulo permite ao professor escolher em qual das pontas iniciará seu trabalho. Por isso, é uma abordagem dialógica. Sua potência está na relação entre a tríade que permite reordenação da prática docente. Assim, não deve ser tomada como um passo a passo. Isso seria perder suas significações em um vazio. Segundo a autora, “[...] trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto” (Barbosa, 2010: 10).

Uma das questões trazidas pela teoria da Abordagem Triangular foi o uso da imagem em sala de aula, o qual era negado no ensino modernista. Considerava-se que a imagem da História da Arte e da Cultura Visual (imagens do

cotidiano) exerciam influências não desejadas sobre o trabalho do educando, esquecendo-se da relevância da leitura crítica e do conhecimento possível por meio da análise e produção de imagens.

Em uma entrevista concedida no ano de 2015, Barbosa coloca:

*E o artista, o que faz? Eu parti um pouco dessa pergunta e do que estava no ar no Pós-modernismo. E o que estava no ar era a importância da imagem. Portanto, negar a imagem na sala de aula era um absurdo total, como se fazia. O aluno poderia desenhar, pintar, fazer uma instalação, fotografar, ver as fotografias de seus colegas, mas não poderia ver as fotografias de um Sebastião Salgado, de um Cartier Bresson. Por quê? Porque havia o medo, o terror da cópia (Barbosa, entrevista pessoal, 16 de novembro de 2015).*

A teoria da Abordagem Triangular nos faz refletir que é viável que se pense sobre o que é uma imagem. Ou ainda, como pensar a imagem das coisas e a imagem de nós mesmos. Conforme Novaes (2005:11), “o desvelar de uma imagem está na própria etimologia da palavra *theoría*. Derivada da fusão de *théa* (“visão”, “olhar”) e *ora* (“desvelo”)”. Dessa forma, para tecer um olhar crítico/estético, é preciso que se pense em atos que levem à compreensão.

*Se não sabemos ver, é certamente porque a visibilidade não depende do objeto apenas, nem do sujeito que vê, mas também do trabalho de reflexão: cada visível guarda uma dobra invisível que é preciso desvendar a cada movimento (Novaes, 2005:11).*

Possibilitar o questionamento e análise sobre imagens em sala de aula trata-se de uma questão de democratização do saber, e assim, superação do que estava em voga, e que ainda, muitas vezes, é percebido de forma recorrente no contexto escolar. Compreender a imagem na contemporaneidade é exercer reflexão sobre o olhar para o contexto em que se vive, e assim, das visões e leituras de mundo.

A leitura de imagem e o fazer artístico (o qual desenvolve cognição e aprendizado) também evidenciam a potência da contextualização, que propõe que se parta do real, dos lugares e vivências dos quais já se tem conhecimento, o que não significa restringir o ensino apenas ao cotidiano dos educandos, mas propiciar a consciência de subjetividade revelando o multiculturalismo dos códigos estéticos de diferentes grupos, e não apenas propiciando uma educação colonizadora, vedada perante os acontecimentos socioculturais. Para Barbosa,

*na Abordagem Triangular, ela é uma coisa absolutamente imprescindível. Para viver no mundo, para estar no mundo, você tem que se contextualizar e contextualizar*

*aquilo que você vive, aquilo que você conhece, enfim. Então, a gente vive dependendo dos contextos para tomar posição, e educação é contexto* (Barbosa, entrevista pessoal, 16 de novembro de 2015).

Ana Mae Barbosa, compreendendo a relevância da contextualização, propõe também a percepção da Abordagem Triangular como um zigue-zague, que perpassa pelo fazer-contextualizar-ver-contextualizar. Construindo essa nova imagem que, no ir e vir, retorna ao contextualizar. É notar a pertinência da contextualização para o Ensino, para a compreensão do fazer e ler/ver. Essa contextualização não se refere somente à História da Arte, ao viver do artista e à construção dos seus processos criativos, mas demonstra a relação entre arte, vida e tempo. Tal relação não acontece em um sentido restrito, pois propõe reflexões sobre os códigos estéticos, políticos e culturais.

Desse modo, Ana Mae Barbosa, com a sistematização da Abordagem Triangular, propôs uma aproximação da experiência em arte, que esta fosse pertinente, desenvolvendo a cultura e a Arte / Educação. Por meio da leitura da imagem, na qual o que se percebe não passa somente pelo apreciar e expressar, e sim é criticado e contextualizado juntamente a um fazer, é onde o ensino das artes cumpre seu papel político capaz de propiciar transformações sociais diante das significações visuais presentes na contemporaneidade, significações em que perpassam as imagens artísticas e do cotidiano, pois partem do pressuposto de arte liberdade (Dewey, 2010; Freire, 2011).

O filósofo John Dewey (2010) instaurou reflexões sobre a filosofia da arte como experiência. Para o autor, a experiência faz parte do nosso cotidiano. Deve ser percebida e criticada, e, quando proporcionada de modo singular, torna possível a experiência consumatória, que é significada de modo diferenciado das experiências incipientes, pois estas nos passam despercebidas, não nos tocam e não produzem sentido em sua especificidade. Desse modo, o fazer por fazer (ênfatisado no modernismo e criticado pela Abordagem Triangular) torna-se facilmente uma experiência incipiente por não contribuir de maneira reflexiva sobre o aprendizado em artes visuais. Segundo Dewey, “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (2010:109). Ou seja, sendo assim, somente delineando uma relação com o cotidiano (o mundo real, contextualizado), torna-se possível a construção do pensamento prático/teórico, da experiência, do conhecimento, relevante para a educação básica, pois não se caracteriza por um findar, mas uma consumação.

Abarcando a prática contemporânea do professor/artista, perspectiva que

pressupõe a contextualização do próprio fazer, enquanto artista e professor de artes visuais, podemos também refletir sobre os processos de expressão. O fazer, tanto para o artista que experiencia como para o professor que propõe, quando é meramente técnico, livre de uma ideia ou poética, tornam-se algo pronto, mecânico, que não perpassa as singularidades, e tangenciando um estereótipo trazem a questão da incipiência. Do mesmo modo que uma ideia sem técnica não se desenvolve, pois carece dos modos de expressão. No entanto, quando o professor / artista em suas práticas pensa como um investigador científico, associando a prática criativa e pedagógica com a ação intelectual e relacionando o que foi feito com o que está por vir, pode perpassar e propiciar uma experiência singular / estética.

Desse modo, percebemos que a experiência singular é um processo de aprendizado, de revisitar o passado, os saberes. Esta perpassa o ir e vir do sujeito reflexivo se opondo à memorização e à mecanização. A teoria de John Dewey, imbuída na Abordagem Triangular, denota então a preocupação de Barbosa no que se refere à aprendizagem das artes visuais de maneira contextualizada, da relação entre a Leitura e o Fazer. Assim, compreendemos que o ensino / aprendizagem contextualizado pode também partir do professor / artista que, ao exercitar seu pensamento plástico visual, conhece mais sobre si enquanto sujeito que cria.

### **3. Conscientização da relevância do Ensino Básico de Artes Visuais**

A Abordagem Triangular, desde sua sistematização, demonstrando seu valor, vem propiciando reflexões no ensino de arte visuais sobre o mundo no qual se vive e suas visualidades, pensamento que deixa intrínseco a relação de arte e vida e sua potencialidade transformadora. Desse modo, rompendo com as ideias modernistas, demonstra que a arte não parte apenas de um apreciar ou da livre expressão, mas propõe relação entre cultura, conhecimento, fruição e cognição.

Conscientização da relevância do ensino básico crítico de artes visuais é um dos alcances da Abordagem. Pois os processos de Ler, Fazer e Contextualizar significados pelo professor, em acordo com seu planejamento e contexto sociocultural de seus educandos, propicia a docência reflexiva, que expande além da situação escolar, possibilitando relações amplas ancoradas nos saberes dos educandos.

Desmistificar os processos de produção e incentivar a leitura de imagens por meio da Abordagem Triangular contemporânea (ou pós-moderna) do ensino da arte é questionar-se sobre os códigos hegemônicos, desenvolvendo sujeitos críticos perante as visualidades que os rodeiam. As imagens possuem potencial interpretativo, podem nos influenciar até mesmo sem que possamos

notar. O ensino básico das artes visuais possibilita a percepção crítica, e assim, interpretativa, que procura ir além das influências que estas podem e buscam exercer sobre nós.

Assim, a Abordagem Triangular propõe que as possibilidades de construção do conhecimento da educação básica não são alcançadas por meio de imposição, mas através do diálogo contextual e experiências pautadas na singularidade.

### **Referências**

- Barbosa, Ana Mae (2014) *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva. ISBN 978-85-273-0047-6.
- Barbosa, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez. ISBN 978-85-249-1664-9.
- Dewey, John (2010) *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes. ISBN 978-85-61635-54-1.
- Freire, Paulo (2011) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. ISBN 978-85-7753-163-9.
- Machado, Regina Stela (2010) "Sobre mapas e bússulas: apontamentos a respeito da abordagem triangular." In: Barbosa, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez. ISBN 978-85-249-1664-9.
- Novaes, Adauto (Org.) (2005) *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac. ISBN: 8573594144.

# Filme de Animação: as bases do design num estudo de caso

*Animated Film: the foundations of design  
in a case study*

MARIA TERESA ALBINO\*

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

\*Portugal, designer, professora, estudante. Licenciatura em Design, Instituto de Arte, Design e Empresa (IADE creative university).

AFILIÇÃO: Universidade de Lisboa, Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: maria-albino@campus.ul.pt

**Resumo:** Apresenta-se o projecto desenvolvido com alunos do 10<sup>o</sup> e 11<sup>o</sup> ano na disciplina de Desenho A, onde se visionou a concepção e a produção de um filme de animação. Com o trabalho realizado procurou-se promover competências de autonomia, adaptação, resolução de problemas e de desenvolvimento da capacidade de trabalho em metodologia de projecto. Observa-se ainda a estipulação da criação da identidade enquanto turma.

**Palavras chave:** educação artística / criatividade / filme de animação / autonomia.

**Abstract:** *It is my intention to share the project developed with students of 10th and 11th grade in the course of Drawing A, where it was envisioned the conception and production of an animated film. This work sought to promote autonomy skills, adaptability, problem solving and development of work capacity in project methodology. It is also observed the stipulation of the creation of the identity as a class.*  
**Keywords:** *artistic education / creativity / animated film / autonomy.*



## Introdução

O projecto abaixo descrito realizou-se no âmbito da disciplina de Desenho A com duas turmas do secundário do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, uma do 10ºano e do 11ºano (tendo aulas conjuntas devido ao reduzido número de alunos do 11ºano) do Colégio Pedro Arrupe em Lisboa.

Tem como objectivo compreender se os alunos, através de um filme de animação, interiorizaram os conceitos base de design, metodologia de projecto e capacidade de resolver obstáculos utilizando técnicas existentes da área trabalhando sempre em equipa.

Sendo um filme de animação o produto final, foi feita uma abordagem ao cinema interligando sempre com o design visto que as turmas irão publicitar posteriormente o seu projecto com a criação de um cartaz.

A metodologia projectual, segundo Manuel Porfírio manifesta-se como sendo “um instrumento fundamental na educação tecnológica.” (Porfírio, 1992:311), devido aos valores éticos subjacentes, da combinação entre acção e processo criativo e das finalidades produtivas, entre outros.

## Enquadramento

Elisabete Oliveira (2013:7-11) refere que é essencial que o aluno atinja um nível de autonomia utilizando os meios necessários para tal, procurando soluções e deliberações para criar. Também mencionado por Manuel Porfírio (1992:311-37) este processo está directamente relacionado com a identificação de problema (na sua totalidade) ou a capacidade de os reformular.

O procedimento de gerar ideias pode ser algo que advém de uma maneira muito natural sem necessitar de esforço ou de premeditação, enquanto que para outros apenas é atingindo com recurso a diversas técnicas gráficas ou não:

*Some of us feel more creative at certain times of the day or while performing certain activities; others may find certain environments or surroundings more conducive to creativity* (Mahon, 2011: 9).

Como tal, esta integração efectuada pela relação professor-aluno insere-se para além do contexto de educação artística e estética Elisabete Oliveira (2013:7-11). A metodologia projectual aborda um lado mais dinâmico que recorre normalmente a construções técnicas.

O design liga todos estes conteúdos e modelos a uma estratégia global, visto ser uma área relacionada com o interesse social, económico, ecológico, prático e teórico. No contexto quotidiano existem vários modelos de design *thinking* (processo criativo), o emprego de módulos como cenários, divagação ou até

mapas mentais (Figura 1) que servem para criar este modo diferente de pensar muito utilizados em design de comunicação e multimédia.

### Filme de Animação

O estudo de caso seguindo as metas curriculares desenvolvidas no 2º período do ano lectivo de 2015-2016 para as duas turmas é composto pela criação de um filme de animação distribuído por várias fases (sempre a trabalhar em conjunto com a turma/equipa). Como resultado final, para além deste projecto, teremos a entrega de um portefólio concretizado durante a realização do filme e o design de um cartaz (última fase).

A prática lectiva foi desenvolvida no Colégio Pedro Arrupe em Lisboa, com uma turma do 10º Ano e uma turma do 11º Ano do ensino secundário, na disciplina de Desenho A do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

No exercício de aprendizagem da criação da história, as competências são diferenciadas da realização do filme, ou seja, respectivamente, o alvo a atingir é o de autonomia, compreensão do discurso e incentivar a criatividade, enquanto que na seguinte fase é prática e experimentação das técnicas.

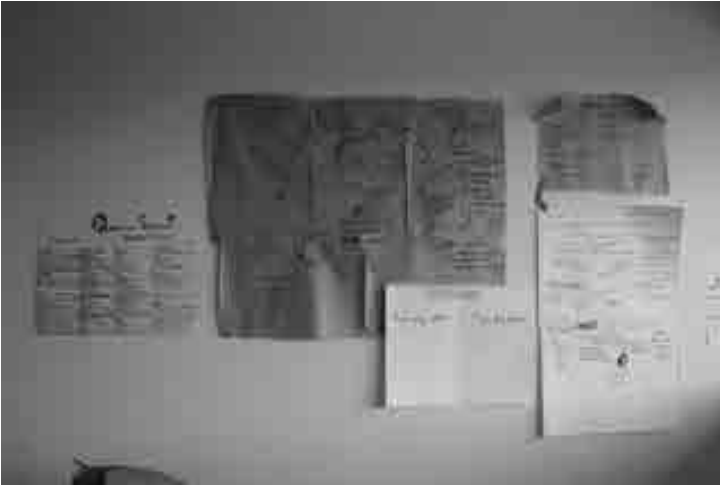
A nível de novas aptidões, é esperado que os alunos aprendam estes novos conteúdos de design multimédia, metodologia e que igualmente melhorem o seu discurso ao tirarem dúvidas em relação à sua própria autonomia, que percebiam onde falharam e consigam expor o seu problema.

O desenho (aproveitando-se do material riscador como lápis de grafite, caneta de ponta fina preta e lápis de cor) é a ferramenta escolhida para desenvolver uma história que, idealizada pelos alunos, mostra que a narrativa visual pode ser experienciada pela fotografia (fruto do conjunto feito em *stop-motion*) e pela cor:

(...) contada por meio de fotografias pode assumir muitas formas, e a apresentação ou visualização de uma imagem em um determinado contexto dará forma à maneira como a imagem é lida. (Short, 2013:14-15).

A metodologia de projecto manifesta-se através da divisão da turma em grupos e adaptando um sistema de avaliação por fases, em que os alunos se apercebem onde os vários tipos de design deverão ser aplicados bem como, em paralelo, o conhecimento em desenho (Figura 2) e cinema: 1- Apresentação do Projecto; 2- Desenvolvimento do Conceito/História; 3- Realização do Filme e do Portefólio; 4- Montagem; 5- Realização de um Cartaz; 6- Entrega Final; 7- Balanço Final e Avaliação.

Para além do filme de animação, cartaz e portefólio os alunos realizarão



**Figura 1** · Desenvolvimento do Conceito/História, Mapa Mental. Fonte própria.

**Figura 2** · Realização do filme, Desenho de uma das Personagens. Fonte própria.

uma exposição final para a comunidade escolar onde poderão mostrar todo o processo envolvente.

### Conclusões

Em termos gerais a experiência realizada com a animação ajuda a aperfeiçoar as capacidades de visualização bidimensional e tridimensional, a reforçar o conhecimento de base para a passagem espacial (3D) e dos conteúdos já leccionados, bem como a exploração do material proposto pelos próprios alunos.

Conseguimos perceber que a turma mais avançada (11ºano) consegue aplicar estes processos mais rapidamente e mediante algumas alterações. A turma do 10ºano conseguiria utilizar estes métodos sem dificuldade, não deixando de ter como resultado final um filme diferente com uma história conceptual.

A nível de obstáculos, apenas o incumprimento de algum trabalho individual será avaliado na perspectiva qualitativa. Por ser um estudo de caso, a sua lógica vem de um cariz puro de descoberta investigando-se de uma maneira qualitativa sobre acção-prática. Examina-se o lado mais particular pois é um estudo de caso aplicado a estes estudantes em específico devido aos problemas identificados, havendo um envolvimento pessoal (interpretativo).

### Referências

- Mahon, Nik (2011) *Ideation: n ideia generation: the formation of ideias and concepts*. Lausanne: Ava Publishing.
- Oliveira, Elisabete; Sousa, Albertina; Bila, António; Garlito, Luís; Amado, Maria José; Moutinho, Rui & Pinheiro, Samuel (2008) *Práticas Estruturantes em Educação Estética e Tecnologias Visuais no 3ºciclo e no ensino secundário*. Lisboa: IIE.
- Porfírio, Manuel (1992) *Metodologia do Projecto Tecnológico*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN: 972-674-085-1.
- Short, Maria (2013) *Contexto e narrativa em fotografia*. Barcelona: Gustavo Gili.

# A arte que desperta as memórias latentes: medos e desejos

*The Art that wakes the latent memories:  
fears and wishes*

**LUÍS FILIPE SALGADO PEREIRA RODRIGUES\***

Artigo completo submetido a 14 de maio de 2016 e aprovado a 21 de maio de 2016.

\*Portugal, professor do ensino básico e secundário, artista visual e investigador. Licenciatura em Artes Plásticas-Pintura, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL).

AFLIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitetura, Centro de Investigação em Arquitetura Urbanismo e Design. Rua Sá Nogueira, Pólo Universitário, Alto da Ajuda. 1349-055 Lisboa.

**Resumo:** Sugeri aos alunos de 9º ano que contextualizassem o vulgarmente desconcontextualizado. O objetivo era criar através de uma reordenação de ideias, produzindo a emergência dos afetos oprimidos que interferem no comportamento criando medos e anulando desejos. Através do confronto entre divergências de natureza material, esperava-se que os alunos, no seu inconsciente, perdessem medos e realizassem desejos.

**Palavras chave:** imaginação / identidade / medo / desejo / inconsciente.

**Abstract:** *I suggested to my pupils from 9th grade to contextualize what it is not usually contextualized. The aim was to create a new order of ideas to produce the emergence of the oppressed feelings that usually interfere on the behavior, creating fears and annulling wishes. Through the opposition between the divergences from material nature, it was expected that pupils, in their unconsciousness, lost their fears and realized their wishes.*

**Keywords:** *imagination / identity / fear / wish / unconsciousness.*

## Enquadramento da atividade

*A imagem obtida pelo sujeito no termo da sua busca — por vezes mal revelada ao seu autor — surge, então, como a expressão de um estado psicológico preexistente e, também, o que se nos afigura mais importante, como uma reação, como uma tomada de posição sobre si mesmo. A imagem é um momento, não apenas da tomada de consciência confusa das tendências e das atitudes, mas também da constituição destas. No decurso do ato de imaginar, com efeito, as tendências tomam forma, fixam-se exprimindo-se, por via dos objetos que elas põem a descoberto (Malrieu, 1996:116).*

Desafiei os alunos a encontrarem um objeto com o qual não tivessem ligação afetiva e o revestissem com materiais sem qualquer ligação normal ou afetiva com eles, autores, ou com o objeto revestido. Tratava-se de criar um desconforto que provocasse a necessidade de procurar um reconforto. Para isto, teriam que recorrer ao discurso verbal, adotando um tipo de escrita poética ou filosófica. Tratou-se de abordar, de forma intersubjetiva, os problemas próprios da adolescência onde se enfrentam medos e desejos de mudança onde as memórias adquirem outros significados mais atualizados na direção da formação de uma identidade própria:

*A adolescência é uma fase de reestruturação afetiva e intelectual da personalidade, um processo de individuação e de metabolização das transformações fisiológicas ligadas à integração do corpo sexuado.(...) As mudanças são subtendidas pela revivescência do movimento de separação/individuação da primeira infância pela reativação do conflito edipiano; pela desligação das imagens parentais infantis e a religação a novos objetos libidinais; pelas relações defensivas com um ideal do Ego e as pulsões para estabelecer um novo equilíbrio narcísico (recalcamento, deslocamento, projeção) (Jalley & Selosse, 2001:32).*

É neste contexto que analiso os trabalhos onde os meus alunos exploraram a metáfora de uma maneira mais assumida ou mais sub-reptícia. Embora não tencionasse ir tão longe como Duchamp, na exploração destes mecanismos de comunicação, não nego que a sua postura me tenha influenciado no âmbito da abordagem do objeto artístico:

*...o facto de que Duchamp utilize continuamente a linguagem como instrumento indutor de saltos poéticos para, num movimento em espiral, conseguir que, de metáfora a metáfora, materiais e objetos adquiram o seu potencial signico máximo e se convertam em abstrações físicas e visuais intensísimas, é coerente com a natureza inevitavelmente lingüística das nossas relações com as aparências paisagísticas às quais nos afetamos e que nos afetam (Molina, 2002:275).*

Do ponto de vista linguístico, optei por associar o título dos textos aos títulos da obra de cada aluno, dado não haver uma fronteira entre uma coisa e outra. Alguns alunos não colocaram título no texto, pelo que a obra também não teve título — o que não tornou os trabalhos menos interessantes.

Os resultados foram surpreendentes, mas de naturezas diferentes: uns objetivos e outros mais poéticos. As ideias que emergiram foram inéditas, criativas e não banalizadas, porque foram ao encontro das suas idiossincrasias. Contudo, também houve casos em que os trabalhos eram interessantíssimos e, apesar disso, o texto não foi feito ou, se o foi, não chegou à essência indiciada no trabalho.

### Pressupostos

O objetivo principal neste contexto pedagógico, na minha ótica e prática, foi, acima de tudo, que os alunos, através da experiência criativa, encontrassem um caminho para a sua identidade, no sentido de uma consciência mais alargada, do modo em que António Damásio a concetualiza:

*Por um lado, a espécie mais complexa de consciência, a que chamo consciência alargada e da qual existem vários níveis e graus, fornece ao organismo um elaborado sentido de si — uma identidade e uma pessoa, o leitor ou eu — e coloca essa pessoa num determinado ponto da sua história individual, amplamente informada acerca do passado que já viveu e do futuro que antecipa, e agudamente alerta para o mundo que o rodeia (Damásio, 2004:36).*

Sublinho que, mais importante do que as aprendizagens operativas, são as aprendizagens da formação da identidade dos alunos, através de uma criatividade materializada que os oriente para a procura de si, transformando os afetos (que nos acompanham continuamente em toda a nossa experiência) negativos em afetos positivos, desvanecendo os medos e concretizando os desejos primordiais: os que conduzem à felicidade. Não podemos sonegar que os afetos são algo de permanente, embora estejam, por vezes, reféns de concetualismos, ideais ou memórias, que nos impedem de entrar noutros patamares de consciência e maturidade.

*...o afeto, como a emoção, podem desencadear as reações a uns estímulos determinados. Assim, (...) os objetos podem adquirir um afeto positivo através da simples exposição (o efeito da mera exposição). Em geral, o afeto associa-se com quase tudo o que experimentámos na vida. Por exemplo, é difícil pensar num objeto, uma pessoa ou uma experiência da vida que não provoque certo grau de afeto (Hogarth, 2002:90).*

Reitero, deste modo, a importância da imaginação enquanto meio de criação materializada associada a uma verbalização reflexiva com as quais se encontra uma existência mais clarividente e expansiva da identidade de quem faz a obra e o respetivo texto.

*Se a personalização consiste num esforço para superar as divisões que impõem ao sujeito compromissos divergentes, é possível afirmar que a imaginação é um dos seus modos primitivos indispensáveis: aquele em que ele esboça, sem poder ainda defini-los com clareza, os meios de sair de si próprio, de conferir um sentido à sua vida condensando na ação sonhada uma multiplicidade de existências separadas (Malrieu, 1996:241).*

Numa palavra, era suposto os alunos entrarem nos meandros do seu inconsciente, confrontarem-se com o desejo e o medo de encontrarem uma identidade, invertendo a predominância das identificações, no sentido de crescerem verdadeiramente.

### Estudo dos resultados



**Figura 1** · "A vida tem bons e maus momentos", de aluna do 9ºano.

Perante este objeto artístico (Figura 1), cabe-me especular alguns aspetos sobre a natureza humana, tendo como indícios alguns aspetos metafóricos usados no texto da aluna. Um sapato de senhora, eventualmente indicando o desejo da aluna de se identificar à sua mãe, traduz alguma dicotomia nos seus sentimentos que, contudo, deseja conciliar, como é próprio da iminência da resolução do Complexo Edipiano dos jovens com estas idades. Uma adolescente como esta precisa de se reaproximar da mãe, depois de uma aproximação ao pai (quando em oposição à mãe), numa perspetiva de se identificar à mãe, para se preparar para, mais tarde, encontrar a sua própria identidade feminina. Este conflito de afetos pode ser doloroso, alterando o humor do adolescente, como



o sugere a aproximação ao símbolo da mãe tendo como obstáculo um material cortante como o é o vidro em pedaços.

*O afeto parece-se com a emoção no sentido de que reflete um estado físico. A diferença é que o afeto em geral cria umas reações menos fortes do que a emoção. É mais «subtil» do que a emoção e está relacionado com o estado geral da pessoa num momento determinado. Neste último sentido, o afeto é sinónimo de humor (Hogarth, 2002:90).*

Como o diz a aluna, este objeto faz-lhe lembrar a vida. E ela associa o vidro à maldade que, segundo ela, tem tanta preponderância que, por vezes, se sobrepõe à bondade. Ora, esta oscilação em que todos vivemos torna-se mais salientes os momentos de mudança da vida onde nos confrontamos a segurança que o habitual nos proporciona e o medo da realidade desconhecida. E esta situação provoca uma crise onde surgem lutos, perdas e desilusões, das quais resultam pulsões para estabelecer um novo equilíbrio narcísico (recalcamento, deslocamento, projeção) onde se movimentam, com mais evidência, as energias do inconsciente.

Estou convicto que a imaginação, de associação livre e alicerçada em metáforas, seja sob a forma de material seja sob a forma linguística, é um caminho possível para expandir as realidades oprimidas.

*As obras de arte têm como função realizar, no sentido forte do termo, aquilo que no sonho não passava de uma aparência e, no mito, nada mais era do que significação. A imaginação põe a descoberto um real oculto e desconhecido, escondido sob o real conhecido, «natural». Ela faz com que vejamos, escutemos e pensemos que existem, a um nível mais profundo, outras realidades a que não estamos habituados (Malrieu, 1996:81).*

Não é por acaso que aluna diz que escolheu esta combinação de materiais, ela explica que “a vida tem momentos bons, em que aqueles que nos rodeiam e gostam de nós nos dão carinho, amor, proteção, da mesma forma que o sapato protege o pé, cuida dele, é nos momentos maus onde aparecem pessoas ou coisas más que nos deitam a baixo, «cortam» o coração e nos magoam, da mesma forma que o vidro que nos corta e fere.” Neste contexto, a criação do objeto e texto funcionaram como laboratório primordial de relação com a mãe, o pai, a família e os amigos, pois, como diz a aluna, “sem eles, todo o conjunto (sapato, vidro e vida) não seria igual, não teria tanto significado.” Apesar desta procura de reequilíbrio ser doloroso, dado que o vidro corta, por trás dessa dor existe a proteção intrínseca dos afetos cujo símbolo da mãe é o sapato.

Constatei nesta segunda obra (Figura 2) que a aluna, no seu texto, se distancia um pouco mais de seus afetos, contornando-os através de assuntos mais

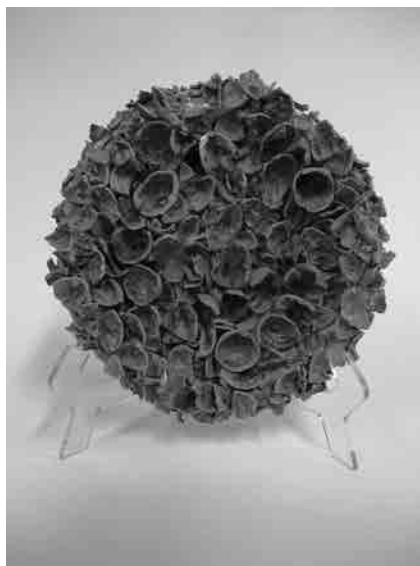


Figura 2 · "Sem título", de aluna do 9º ano.

objetivos e sociais. Contudo, a reflexão socioeconómica não deixa de ser uma tentativa de falar do seu íntimo. O prato, associado pela aluna a metade duma esfera, leva-nos para a sua, presumível, sensação de incompletude, de falta de identidade, ou de sentimento de que a vida, embora lhe parecesse esférica, afinal não o é. O superego é uma ideia errada de identidade enquanto formação idealizada esférica/total do eu. A procura de uma identidade, e já não de uma identificação, processa esse desfazer do eu enquanto total esférico.

Quando a aluna acrescenta as cascas de noz partidas, torna o a associação simbólica da vida em algo de muito mais irregular e, portanto, mais rico, mais híbrido, não linear, para além daquilo que é literal e aparentemente perfeito. No fundo, a aluna quer criar um aspeto mais elaborado e diverso sobre o que vê na realidade, desejando que esta não seja inócua e absolutamente redonda como seria a esfera o com o é, em parte, um prato na sua crua existência funcional. Deste modo, contraria a imitação passiva daquilo que é redondo na sociedade no sentido lato, procurando o irregular e diferenciado.

*Com a imaginação estamos, pois, perante, em certo sentido, a criação pelo próprio sujeito da representação desse outro que ele queria ser, por oposição à representação que tem daquilo que é. A imaginação apareceria, então, como uma superação da imitação passiva, da adesão automática às regras sociais (Malrieu, 1996:239).*

A aluna diz que a sua escultura “retrata o planeta Terra daqui a alguns anos, todo em cacos, precisamente, em pedaços.” Porém, o Mundo em pedaços não é a premonição de um caos, significa que terá que passar pelo luto da sua identificação infantil aos pais normativos, da qual terá que sair encontrando a sua própria identidade.



**Figura 3** . “A realidade de uma vida”, de aluna do 9º ano.

Esta terceira escultura (Figura 3) sinaliza a transição da aluna de uma identificação forte ao passado, para passar a criar uma identidade sua. Trata-se da incursão na realidade de uma pré-adulta. Nesta viragem para novas circunstâncias, diz a aluna, “talvez a vida nem sempre seja como nós a vemos ou imaginamos” — como o idealizou na sua remota infância — pois até então, como o diz a adolescente, “sonhamos com tudo perfeito na vida, em que temos tudo o que queremos com muita facilidade”, mas, “na realidade, nem tudo se passa assim, nem tudo é perfeito.” Esta nova realidade, em que os adolescentes entram, com mais responsabilidades, com diferenças fisiológicas, físicas e psicológicas, na nova situação, segundo a aluna, “temos de lutar por aquilo que queremos; ao longo da vida, passamos por momentos bons e maus, até conseguirmos alcançar os nossos sonhos.” A consciência desta aluna tornou-se mais alargada, não só por viver outra noção de tempo, como pelo facto de ter uma experiência diferente com a dor, com a alegria e com a frustração e sua superação.

Do ponto de vista simbólico, esta aluna associa “a rosa à vida bela e pacífica, a trança entrelaçada significa o longo da vida com bons e maus momentos, a tinta vermelha significa a dor e o sofrimento, os brilhantes os bons momentos da vida, alegria a felicidade e as peças de ferrugem significam o envelhecimento.” Ora, para alguém ter consciência destas tendências ora negativas ora positivas, há a necessidade de ter capacidade de sair do seu eu, e num sentido intersubjetivo, de se colocar no lugar do outro, de conseguir ser observador de si próprio, equacionando a vida não como uma fatalidade, mas como um percurso oscilatório, onde a “consciência é a função biológica crítica que nos permite conhecer a tristeza ou a alegria, sentir a dor ou o prazer, sentir a vergonha ou o orgulho, chorar a morte ou o amor que se perdeu” (Damásio, 2004:23).

Estou convencido de que esta experiência criativa ajudou a aluna a falar de coisas internas, através do uso dos materiais enquanto metáforas. Estes materiais não são os nossos sentimentos sobre a riqueza da vida, mas nós projetamos sobre eles os nossos sentimentos, como se de espelhos se tratassem (Elkins, 1998) e nos devolvessem aquilo que está muito aquém da superficialidade, está nas profundezas do inconsciente, na iminência de se tornarem visíveis, criando assim a possibilidade de se salientar o nosso eu a caminho de uma identidade, para lá da identificação. Isto, tendo em conta que a dialética objeto-palavra, no âmbito da imaginação criativa, permite que o eu mais profundo e genuíno se manifeste paulatinamente dando corpo ao *self*.



Figura 4 · “Caixa da vida”, de aluna do 9º ano.

Esta quarta obra (Figura 4) é uma caixa coberta de fechos éclair que serve para guardar e proteger algo. Tantos fechos éclair revelam, mais do que formas de fechar, possibilidades de abrir, de revelar a intimidade, de guardar e proteger, mas também de partilhar a contagiar.

Diz a aluna que “a nossa mente, o nosso pensamento, a nossa alma e o nosso espírito são como uma caixa; uma caixa onde guardamos tudo o que vivemos, sofremos e usufruímos; onde guardamos tudo o que fez rir e amar, odiar e detestar...uma caixa em que está tudo o que já dissemos e onde se encontram as nossas pequenas ou grandes memórias e mesmo aquelas que estão esquecidas no nosso presente, mas que acabamos por relembrar.” No fundo, a aluna remete o objeto que criou para uma projeção do seu eu profundo, tornando a caixa uma janela da alma que, por sua vez, absorveu uma diversidade de afetos em todo o contacto com o meio.

A caixa guarda objetividades e subjetividades, ou seja, pensamentos e sentimentos — o que acontece sempre em forma de memórias agregadas a afetos que em nós habitam, que usamos subliminarmente a cada momento (ou manifestamente, quando o desejarmos verbalizar se o conseguirmos), pois trata-se de um fenómeno intuitivo que é, segundo Hogarth (2001):

*O importante fenómeno do conhecimento tácito ou implícito (a capacidade de compreender, depois da exposição, observação ou interação, como funcionam determinados fenómenos, apesar de este conhecimento não se saiba verbalizar)* (Hogarth, 2001: 113).

Neste projeto, embora o processo criativo fosse intuitivo, foi possível convertê-lo numa manifestação deliberada através da verbalização do que os afetos provocaram na consciência dos alunos. Neste contexto, não excluiria a possibilidade de esta aluna, através da verbalização da sua criação, estar a fazer um luto da sua fase de crescimento anterior, que era um fenómeno quase exclusivamente de identificação, para passar a uma fase onde procura a identidade própria.

Deixar para trás as identificações que lhe davam conforto e segurança nem sempre é fácil, pois cria-se um fosso que terá que ser preenchido pelo conforto e segurança que a sua identidade lhe proporcione. Um conforto e segurança que não são plenos, não são, simbolicamente, nesta aluna, luxuosos — o que induzi na interpretação das últimas palavras da aluna que diz que a sua vida “não é uma vida de luxo mais é a minha vida”, acrescentando que “outros vivem na escuridão e, muitas vezes, na sombra dos superiores, uma caixa sombria.” Aqui, a aluna revela que já ultrapassou este luto, isto é, a situação sombria onde não havia a possibilidades da “caixa” ser aberta, onde a sombra prevalecia, onde

a luz do eu não dava visibilidade à energia do inconsciente. Contudo, a aluna reconhece que ainda não ultrapassou completamente esta fase de procura da felicidade de uma luz que ilumine o eu. Por fim, a aluna desabafa, dizendo que “um dia, quando todos nós tivermos a caixa completamente cheia, seja com o que dor, a caixa é fechada e nunca será aberta, isto é, morremos.” Contudo, a morte e respetivo luto simboliza o abandono da infância com todas as identificações aos pais idealizados. Sendo que esta transição acarreta dor e medos e ao mesmo tempo desejo e prazer de mudança.

*Enquanto a dor está associada a emoções negativas, tais como angústia, medo e tristeza, cuja combinação constitui aquilo que regularmente denominamos sofrimento, o prazer está associado a diversas tonalidades da felicidade, orgulho e emoções de fundo positivas* (Damásio, 2002: 99).

Digamos que a imaginação pode ser nestas idades um meio de imergir nos medos e desejos dos alunos, e que o processo criativo onde o objeto dialoga ou discute com o material que o reveste, proporciona uma incursão pelas dicotomias da vida, de tal modo que a identificação deixe de predominar, dando lugar à orientação para o encontro de uma identidade. Muito embora esta divergência de tendências nunca se anule, apenas poderá haver uma maior força de uma ou de outra conforme nos deixemos ou não conquistar pelos nossos desejos e conforme nos deixemos dominar ou não pelos nossos medos, de sermos nós próprios.

## Referências

- Damásio, A. R. (2004) *O Sentimento de Si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. 15ªed. Mem Martins: Publicações Europa América. ISBN 972-1-04757-0.
- Elkins, J. (1998) *The Object Stares Back: on the Nature of Seeing*. New York: Harcourt. ISBN 0-15-600497-6.
- Hogarth, R. M. (2002) *Educar la Intuición: el desarrollo del sexto sentido*. Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN 84-493-1291-4.
- Jalley, E. e Selosse, J. *Adolescência – Cf.*
- In Doron, R. e Parot, F. (Dir.) (2001) *Dicionário de Psicologia*. 1ªed. Lisboa: Climepsi Editores. ISBN 972-844-70-4.
- Malrieu, P. (D. L. 1996) *A Construção do Imaginário*. Col. Teoria das artes e literatura. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-8329-26-1.
- Molina, J. J. G. (Org.) (2002) *Estrategias del Dibujo en el Arte Contemporáneo*. 2ªed. Madrid: Cátedra. ISBN 84-376-1694-8.
- Molina, J. J. G., (Org.) (2003) *Las Lecciones del Dibujo*. Madrid: Cátedra. ISBN 84-376-1376-0.

# Fonte tipográfica Clarim Fonética: um tipo de letra ao som da língua portuguesa

*Typographic font Clarim Phonetics: a typeface  
to the sound of the Portuguese Language*

JORGE DOS REIS\*

Artigo completo submetido a 1 de maio de 2016 e aprovado a 21 de maio de 2016.

\*Portugal, designer gráfico. Doutoramento Design de Comunicação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL). MPhil Communication Art and Design, Royal College of Art. Mestrado Sociologia da Comunicação, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Licenciatura Design de Comunicação, FBAUL.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, CIEBA — Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: the.jorge.dos.reis.studio@gmail.com

**Resumo:** O tipo de letra ou fonte tipográfica CLARIM FONÉTICA constitui um alfabeto que parte da fonética das vogais e das consoantes da língua portuguesa para chegar às suas formas e assim as moldar graficamente a partir da sonoridade individual de cada uma. Deste modo o aluno pode aprender a ler com uma visualização imediata do som de cada letra do português sendo a ligação fonema-grafema absolutamente directa e perceptível, sem se alterar a ortografia tradicional.

**Palavras chave:** tipografia / fonética / leitura / ensino / escola.

**Abstract:** *The typeface or typographic font CLARIM FONÉTICA is an alphabet that takes the phonetics of the vowels and consonants of the Portuguese language to reach its forms and so graphically shape them from the individual sound of each one. In this way the student can learn to read with an immediate visualization of the sound of each letter of the Portuguese — being the phoneme-grapheme connection absolutely direct and noticeable, without altering the traditional orthography.*

**Keywords:** *typography / phonetics / reading / teaching / school.*

## Introdução

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

### 1. O processo de leitura

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

A capacidade de leitura só pode ser analisada em profundidade realizando



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

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

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

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



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

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

## Vogais

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

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

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

## Consoantes

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

clarim~fonética

Vogais Nasais

an en in on un  
 aṅ eṅ iṅ oṅ uṅ  
 anḡ em

an	rampa	aṅ	canção
en	tempo	eṅ	tenda
in	rim	iṅ	tinta
on	bonba	oṅ	ponto
un	atun	uṅ	frango

anḡ	cançãoḡ	em	cantem
-----	---------	----	--------

clarim~fonética

Consoantes Oclusivas

c b d t g p q

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

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

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

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

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

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

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

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

clarim~fonética

Consoantes Constritivas Fricativas

ƒ ċ ĵ v ʄ ʒ s s z ʧ  
X x ʒ x ʒ

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

clarim~fonética

Consoantes Constritivas Laterais

l lh l

l	lama	lh	milho
l	malga		

clarim~fonética

Consoantes Constritivas Vibrantes

ʀ ʀ ʀ

ʀ	marca	ʀ	rato
ʀ	burro		

clarim~fonética

Consoantes Nasais | Oclusivas

m n nh

m	maca	nh	linha
n	nicho		

clarim~fonética

Consoante Surda

ħ

ħ	harpá
---	-------

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

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

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

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

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

claridade

:clarim~text

abcdefghijklmnop

qrstuvwxyzfi

1234567890

1234567890

ã â á à ! ?

**Figura 9** · CLARIM TEXT. Fonte: Própria

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

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

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

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

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



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

### **Conclusão**

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

### **Referências**

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

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

# 10 x 10 desejos de uma outra escola

*10 x 10 desires of another school*

LARA NATACHA FERREIRA SOARES\*

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

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

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

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

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

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

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

## A força dos desejos

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

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

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

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

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

Estes são os meus desejos.

### 1. Fazer — Pensar — Sentir

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Pensar o que é (a)prender.

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

Aprender uma determinada matéria, adquirindo conteúdos sobre a mesma?

Agarrar/prender alguém a um determinado conteúdo?

Prender a atenção, focando para evitar dispersão?

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

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

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

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

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

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

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

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

As micropedagogias

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

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

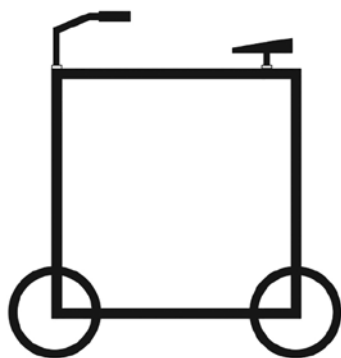
Muitos dos professores participantes no projeto, referem a pertinência da presença dos artistas, que para além de dominarem outro tipo de ferramentas e metodologias que eles próprios desconhecem, assumem um papel exterior ao próprio sistema de ensino a que todos estão sujeitos, sendo por isso elementos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

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

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

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

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

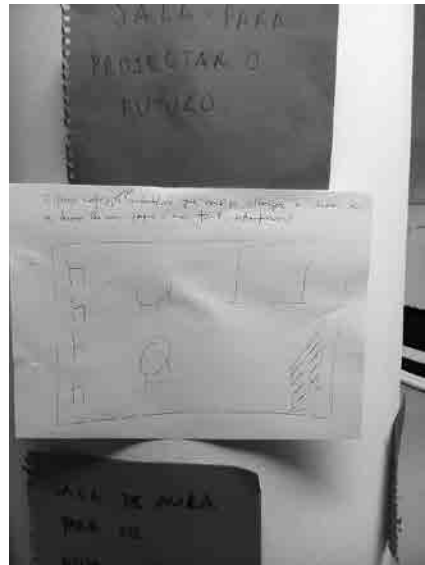
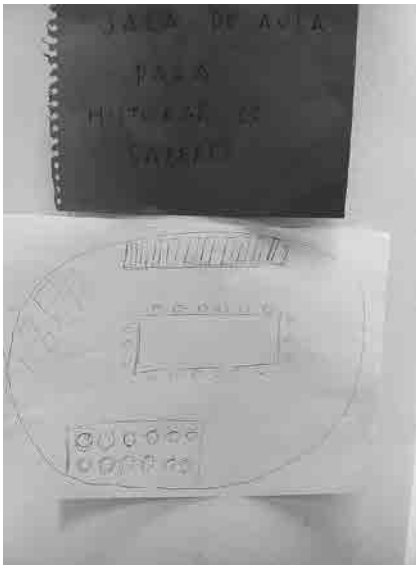
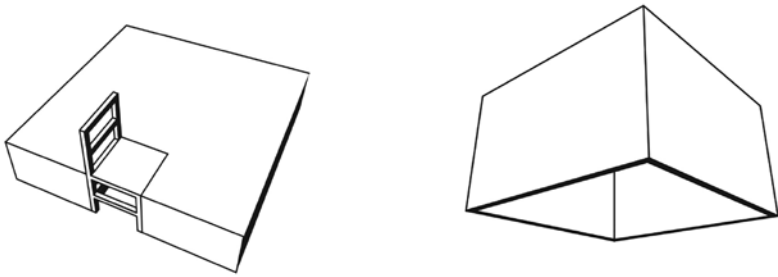


**Figura 3** · Registo de residência artística com turma participante da Escola Secundária Caldas das Taipas — Guimarães. Centro de Criação de Candoso Fonte: própria.

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

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





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

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

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

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

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

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

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

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

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

O que é ensinar? O que é aprender?

O que é ser professor?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pensem nas nossas disciplinas.

## A força das fricções

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

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

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

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

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

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

## Referências

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

# Criação e construção de formas plásticas em espaço bi e tridimensional: uma proposta do Subprojeto de Artes Visuais do PIBID-UNICAMP

*Building and creation of artistic shaping in  
two-dimensional and three-dimensional spaces: a  
proposal of the Visual Arts' Subproject of  
PIBID-UNICAMP*

**MILENA QUATTRER\* & CAROLINA PEREIRA DOS SANTOS\*\***

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

\*Brasil, artista visual e professora da Rede Municipal de Campinas/ SP, Brasil. Mestre em Artes Visuais, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Licenciatura e Bacharelado em Educação Artística — Artes Plásticas, UNICAMP.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Rua Elis Regina, 50 — Cidade Universitária, Barão Geraldo — Campinas / São Paulo, CEP: 13083-854 Brasil. E-mail: milenaquattrer@gmail.com

\*\*Brasil, aluna do curso de Graduação em Artes Visuais nas modalidades Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e bolsista do subprojeto de Artes Visuais, UNICAMP, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da CAPES.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Rua Elis Regina, 50 — Cidade Universitária, Barão Geraldo — Campinas / São Paulo, CEP: 13083-854 Brasil. E-mail: piscar.ol@hotmail.com

**Resumo:** Pretende-se apresentar reflexões geradas a partir da proposta de ensino-aprendizagem em Arte — desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-UNICAMP) em uma escola municipal de ensino básico localizada no município de Campinas/SP, Brasil — cujo objetivo era trabalhar a criação de formas plásticas em espaço bidimensional e sua transposição para o espaço tridimensional.

**Palavras chave:** Arte / educação / formação de professores / PIBID.

**Abstract:** *This article aims to present reflections generated from the teaching-learning proposal in art — developed by the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-UNICAMP) in a municipal elementary school located in the city of Campinas / SP, Brazil — whose purpose was the building and creation of artistic shaping in two-dimensional and three-dimensional spaces.*

**Keywords:** *Art / education / teacher training / PIBID.*

## Introdução

As reflexões aqui apresentadas foram geradas a partir da proposta de ensino-aprendizagem em Arte denominada ‘Casa Maluca’, desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-UNICAMP) em uma escola municipal de ensino básico localizada no município de Campinas/SP, Brasil. O PIBID é uma iniciativa do governo federal brasileiro que objetiva o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, por meio da inserção de estudantes de licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES) no contexto das escolas públicas. Para tanto, através de subprojetos que contemplam diferentes áreas do ensino básico, o PIBID concede, dentre outras coisas, bolsas: de iniciação à docência (ID) a alunos de licenciatura; de coordenação ao docente de licenciatura da IES que coordena o subprojeto; e de supervisão ao docente da rede básica de ensino, que recebe e supervisiona os bolsistas ID na escola.

### 1. Concepção e execução da proposta ‘Casa Maluca’

A proposta ‘Casa Maluca’ foi elaborada pelos participantes do subprojeto de Artes Visuais do PIBID-UNICAMP com o objetivo de trabalhar a criação e construção de formas plásticas em espaço bidimensional e sua transposição para o espaço tridimensional a partir do tema transversal ‘a relação dos seres vivos com seu meio’ sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais — Arte (Brasil, Secretaria De Educação Fundamental, 1997). Em concordância com o Projeto Político Pedagógico da escola, optou-se por trabalhar a proposta ‘Casa Maluca’ em duas turmas de 25 alunos matriculadas no 4º ano do ensino fundamental, com idades entre 9 e 10 anos, tendo como princípio norteador a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. Segundo Barbosa:

*(...) os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO\FAZER/ CONTEXTO\VEROUVER/ CONTEXTUALIZAR\FAZER/ CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/ CONTEXTUALIZAR\ VER/ CONTEXTUALIZAR. Assim, o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento, e do tempo de aproximação com o criador. (Barbosa, 2012: XXXIII)*

Desse modo, propôs-se aos alunos o estudo dos tipos de moradias e construções presentes em diferentes culturas no mundo e no Brasil, através da apreciação de imagens projetadas em sala de aula, tais como as casas de alvenaria, iglus, ocas, palafitas, etc. Através dessas imagens, foi possível discutir a relação entre o homem e o meio em que vive, levantando questões acerca de sua relação com a natureza e com as matérias-primas disponíveis em cada região.

A partir da apreciação, foi solicitado aos alunos que se organizassem em grupos de três crianças para a concepção e desenvolvimento de sua própria moradia, denominada ‘Casa Maluca’. As condições da proposta eram:

- (i) conceber um tipo de moradia com a qual eles sonhassem, que fosse divertida, inusitada e lúdica;
- (ii) conceber e planejar a ‘Casa Maluca’ utilizando como instrumentos de projeto o desenho de fachada, a planta-baixa e o texto descritivo;
- (iii) desenvolver e finalizar o projeto da ‘Casa Maluca’ com materiais reutilizados (papelão, isopor, tampinhas de garrafa PET, etc.), tecidos e tinta guache.

Observou-se em todos os grupos que a concepção da ‘Casa Maluca’ se deu inicialmente a partir da forma exterior da casa, através de discussões e do desenho de fachada que foi modificado algumas vezes até chegar a sua versão final. O interior foi pensado posteriormente, já com a fachada definida. No entanto, as formas utilizadas para representar a planta baixa nem sempre correspondiam ao formato da fachada. E, nessa etapa, a intervenção da professora-supervisora e dos bolsistas ID se fez necessária para que os grupos se atentassem a isso (Figura 1).

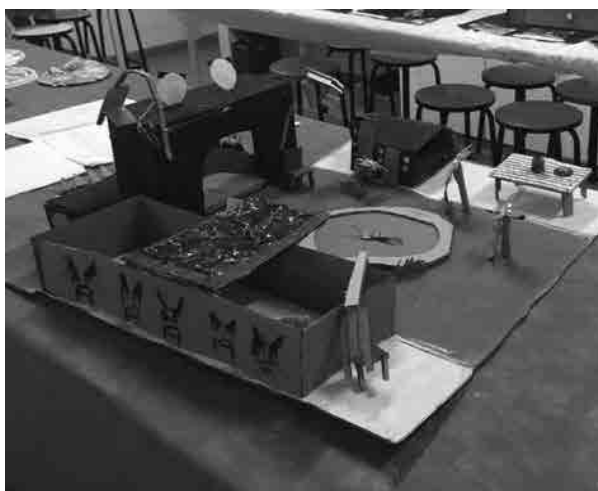
Aos poucos, os desenhos foram tomando formas de monstros (Casa-Monstro), de frutas gigantes (Casa-Abacaxi), de comidas (Casa-Pastel), etc. Um dos alunos chegou até a cogitar a possibilidade de se poder comer sua casa um pouquinho a cada dia. A turma riu e achou muito curiosa a ideia. Outros alunos, por sua vez, assumiram que estavam criando lugares para morar de verdade,



**Figura 1** · Bolsista ID em atendimento aos alunos durante o processo de concepção da fachada da 'Casa Maluca'. Fonte: própria.

**Figura 2** · Desenho de fachada da 'Casa Maluca' de um dos grupos. Fonte: própria.





**Figura 3** · Bolsista ID manuseando a cola-quente com um aluno para a construção de uma escada. Fonte: própria.

**Figura 4** · Aluno revestindo a caixa de sapato com tecido. Fonte: própria.

que iriam além do papel, da maquete e da sala de aula. Ouviu-se um aluno dizer ao outro na etapa de concepção 'Ah! Vou fazer um quarto de visitas, aí você pode dormir em casa'. Isso demonstra os aspectos lúdicos e prazerosos do fazer artístico e o quanto as propostas de ensino-aprendizagem em Arte podem e devem proporcionar aos alunos a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas com base em intenções próprias e em consonância com a produção histórica e social da Arte (Figura 2).

Segundo Huizinga:

*As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. (...) Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza. (Huizinga, 2008: 7)*

Apesar de se sentirem muito à vontade com a proposta, durante o processo de concepção e desenvolvimento, alguns alunos mostraram certo desconforto ao desenhar. Como era de se esperar, alguns alunos reclamaram das dificuldades em transpor uma ideia para o papel, para eles parecia muito mais fácil explicar oralmente suas ideias e sugestões do que desenhá-las. De acordo com Martins, Picosque e Guerra:

*A produção expressiva da criança de 9 e 10 anos ganha complexidade, mas pode ser subjugada pelo sentimento de inferioridade. É comum nessa idade a frase: 'Não sei desenhar'. Isso pode emperrar sua intenção estética, se o educador não oferecer desafios para a conquista de sua poética pessoal. (Martins, Picosque & Guerra, 1998:114)*

Desenvolver o desenho da planta-baixa da casa, em especial, apresentou aos alunos embates técnicos a serem superados em grupo: o uso da régua, o respeito às proporções, o desenho em escala, a distribuição e organização do espaço. Era muito comum, por exemplo, um quarto de dormir menor que o banheiro, o que não era algo pensado de acordo com o projeto, e sim por um erro na distribuição dos espaços. Frente a isso, a professora-supervisora e os bolsistas ID atentavam os grupos a essas questões e incentivavam os alunos a superarem as frustrações e encararem as dificuldades em desenhar como oportunidades de aprendizagem.

Ao fim desta etapa, os alunos partiram para a construção do que haviam planejado no papel. E, para transpor as propostas para o espaço tridimensional, os alunos trouxeram de casa materiais que iriam para o lixo, mas que tinham

um potencial de serem reutilizados, tais como retalhos de tecido, caixas de sapato, embalagens de diversos modelos e tamanhos. E, assim como nos exemplos de moradias apreciados durante a discussão em sala de aula, os alunos perceberam as limitações impostas pelos materiais que selecionaram e que estavam disponíveis para a construção das maquetes. Ao contrário da fase de planejamento no desenho de projeto sobre papel, que aceita, por assim dizer, todo tipo de ideia, a etapa de transposição para o espaço tridimensional exigiu dos grupos adaptações e modificações em seus projetos. Nesse momento, os alunos começaram a perceber que era preciso ter planejado a casa já com um conhecimento prévio mais aprofundado das características dos materiais que seriam usados em sua execução.

O papelão, por exemplo, apesar de ser o material mais utilizado e versátil para o que pretendiam (paredes, móveis, portas e janelas), gerou muitas dificuldades aos alunos devido a sua espessura. Cortar ou dobrar esse material demandou, mais do que força, pensamento estratégico, tal como dividir as tarefas e revezar entre o grupo aqueles alunos que iriam cortar o papelão, para que ninguém se cansasse demais. Além do mais, o manuseamento de instrumentos cortantes e perigosos, como o estilete e a cola-quente, foi limitado apenas à professora-supervisora e aos bolsistas ID (Figura 3). Desse modo, foi necessário que os grupos se organizassem para que todos pudessem ser atendidos.

Quanto ao uso da cor, observou-se que alguns grupos pouco exploraram a mistura de diferentes pigmentos em seus trabalhos, se limitando às cores disponíveis no jogo de tinta guache (seis cores) ou mesmo do lápis de cor (doze cores). Ao mesmo tempo, havia também aqueles projetos que priorizaram a cor do próprio material utilizado (papelão, isopor, plástico) nas maquetes, ou mesmo preferiram trabalhar com colagem de tecidos e papel colorido (Figura 4, Figura 5 e Figura 6). De todo modo, as observações permitiram afirmar que em propostas de ensino-aprendizagem como a 'Casa Maluca', a cor apareceu como um dos elementos de destaque, sendo também usada como critério de avaliação no julgamento estético ao longo do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos.

Observou-se que a personalidade de cada integrante do grupo interferiu na realização do trabalho. Alguns alunos entendiam que era preciso que comandassem as ações e decisões, outros, por sua vez, se sentiam extremamente incomodados com isso e reclamavam com o grupo, com a professora-supervisora e bolsistas ID. Havia também aqueles que não se contentavam em ter apenas uma função em seu grupo, ou mesmo um grupo único para trabalhar, e necessitavam estar em constante movimento, ajudando os outros, dando



**Figura 5** - Aluna pintando com tinta guache parte da 'Casa Maluca' construída com garrafa PET. Fonte: própria.

**Figura 6** - Alunos na exposição 'Casa Maluca'. Fonte: própria.

palpites, conforme a necessidade e receptividade dos outros alunos. Também foi possível observar que algumas crianças, que discordavam muito dos rumos que o projeto de seu grupo estava tomando, acabaram se identificando com outros projetos e trocaram de grupo por conta própria, com pouca ou nenhuma intervenção da professora-supervisora e dos bolsistas ID.

## **2. Exposição 'Casa Maluca'**

Ao final da proposta, os alunos ficaram tão animados e satisfeitos com o trabalho que propuseram a realização de uma exposição coletiva, envolvendo as duas turmas de 4º ano, para que pudessem finalmente apresentar e falar sobre sua 'Casa maluca' aos outros alunos da escola, professores, equipe gestora e funcionários. Sendo assim, com apoio e orientação da professora-supervisora e dos bolsistas ID, os alunos organizaram a exposição e convidaram a todos da escola para apreciarem seus trabalhos. Cada grupo ficava próximo a maquete de sua 'Casa Maluca, juntamente com o projeto de fachada e planta-baixa para poder apresentar e explicar todos os detalhes do projeto, desde sua concepção, até a finalização (Figura 6).

## **3. Processo de avaliação**

Entende-se a avaliação em Arte como processual, contínua e formativa, de modo a verificar o repertório artístico/estético que os alunos possuem em cada linguagem artística, detectar quais são as dificuldades apresentadas e superadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Bem como a valorização das fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística dos alunos (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1997). Sendo assim, após a Exposição 'Casa Maluca', os alunos foram convidados a avaliar o seu trabalho e o trabalho dos colegas.

Organizados em grupos, solicitou-se que escrevessem em uma folha de sulfite os pontos positivos e negativos acerca de todo o processo da 'Casa Maluca'. Já em roda, os alunos foram estimulados a ler e discutir esses pontos, socializando com toda a turma suas críticas e sugestões acerca de seu trabalho e do trabalho dos colegas, de modo a compreender o seu processo criativo e o do outro. É importante ressaltar que a avaliação em roda foi gravada em vídeo pela professora-supervisora para posterior análise, juntamente com os bolsistas ID, das falas dos alunos. Os grupos então tiveram a oportunidade de falar abertamente sobre os conflitos que enfrentaram durante todo o processo, como a dificuldade de se trabalhar em grupo e de gerir o tempo que tinham em aula. Eles também aproveitaram o espaço para apontar os aspectos de que gostaram



**Figura 7** - Alunos sentados em roda durante a avaliação da 'Casa Maluca'. Fonte: própria.

**Figura 8** - Maquete da 'Escola Maluca'. Fonte: própria.

como, por exemplo, a responsabilidade e confiança que lhes foram depositadas durante todo o processo de concepção e execução do trabalho, a diversidade de materiais de que puderam usufruir e a ideia de que podem se utilizar de objetos que seriam descartados, como uma garrafa PET ou embalagem de iogurte, para construir algo que tem valor estético e lúdico (Figura 7).

Outro aspecto positivo apontado pelos alunos foi a presença dos bolsistas ID em sala de aula, que, auxiliando a professora-supervisora, puderam dedicar maior tempo e atenção a cada grupo de trabalho, algo essencial para o acolhimento e desenvolvimento das ideias que cada aluno propôs.

De modo geral, durante essa avaliação, pode-se observar que as turmas se sentiram um pouco mais livres e seguras para falar sobre o trabalho do colega. A avaliação em grupo instrumentaliza a turma e dá a ela critérios que servem tanto para avaliar, como para nortear a sua própria produção. Além do mais, percebe-se que alguns alunos tomam atitudes mais justas, por assim dizer, com relação ao seu trabalho e a de seus colegas, apontando esse ou aquele grupo que para o seu entendimento fez um trabalho mais adequado à proposta ou melhor acabado.

#### **4. Oficina 'Escola Maluca'**

Um dos desdobramentos da proposta de ensino-aprendizagem 'Casa Maluca' foi a Oficina 'Escola Maluca', oferecida pelo do subprojeto de Artes Visuais do PIBID-UNICAMP no I Seminário Experiência em Estágio Docente, VII Encontro e II mostra do PIBID-Unicamp e XII Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nos dias 26 e 27 de novembro de 2015, em Campinas/SP.

A proposta da oficina foi trazer para o espaço de discussão da universidade a experiência de se trabalhar os aspectos lúdicos e prazerosos do fazer artístico. Desse modo, as turmas de 4º ano que participaram da 'Casa Maluca', elaborou o projeto de cinco 'Escolas Malucas' a serem executados pelos adultos participantes da oficina. O projeto da 'Escola Maluca' foi composto por um texto descritivo e por dois desenhos (fachada e planta-baixa da 'Escola Maluca' concebida pelos alunos). Os participantes da oficina, divididos em grupo, construíram maquetes a partir dos projetos elaborados pelos alunos. As maquetes foram então apresentadas aos alunos em uma exposição na EMEF Profa Dulce Bento Nascimento, juntamente com os projetos originais. As impressões e comentários dos alunos foram registrados pela professora-supervisora e pelos bolsistas ID para discussão ocorrida posteriormente sobre a escola em que eles gostariam de estar.

## Conclusão

As experiências com a 'Casa Maluca' demonstraram os aspectos lúdicos e prazerosos do fazer artístico e o quanto as propostas de ensino-aprendizagem em Arte podem e devem proporcionar aos alunos a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas com base em intenções próprias e em consonância com a produção histórica e social da Arte. E, desse modo, contribuíram tanto no processo de formação dos bolsistas ID, muitos ali atuando pela primeira vez em uma sala de aula de forma ativa, quanto dos alunos do 4º ano, que se depararam com embates técnicos e de ideias a serem superados e discutidos.

## Referências

Barbosa, A. M. (2012). *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: arte: ensino de primeira à quarta série*.

Brasília: MEC/SEF.

Huizinga, J. (2008). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.

Martins, M. C., Picosque, G. & Guerra, M. T. (1998). *Didática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FDT.



# Uma vivência criativa na escola: montando um forno rústico para a queima da cerâmica com crianças pequenas

*A creative experience at school: building a rustic kiln for firing pottery with small children*

REGINA LARA SILVEIRA MELLO\*

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

\*Brasil, artista visual, professora pesquisadora. Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), Mestrado em Arte, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Bacharelado em Design na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

AFILIAÇÃO: Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Educação, Filosofia e Teologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Rua da Consolação, 930. São Paulo, São Paulo 01302-907 Brasil. E-mail: regina.lara.mello@mackenzie.br

**Resumo:** O artigo apresenta reflexões sobre uma boa experiência vivida ao montar um forno rústico para queima de cerâmica com crianças pequenas, de 4 a 8 anos, numa escola municipal de São João del Rei, Minas Gerais, Brasil. Relatamos a experiência a partir do conceito 'flow' (fluir), de Mihaly Csikszentmihalyi, analisando a trama tecida entre as motivações do aluno e sua criação; de critérios estabelecidos pelo guia interno do aluno, segundo Fayga Ostrower e apoiados em parâmetros ao desenvolvimento humano e suas relações com a arte, estabelecidos por Howard Gardner.

**Palavras chave:** criatividade / vivência com cerâmica / processo criativo.

**Abstract:** *The article presents reflections on a good experience lived while building a rustic kiln for ceramic firing with small children 4 to 8 years in a public school in São João del Rei, Minas Gerais, Brazil. We report the experience from the concept 'flow' (flow), Mihaly Csikszentmihalyi, analyzing the motivations of the student and his creation; criteria established by the internal guide the student, according Fayga Ostrower and supported parameters in human development and their relationship with art, established by Howard Gardner.*

**Keywords:** *creativity / creative experience with ceramics / creative process.*

## Introdução

O X Festival de Inverno de São João del Rei, em Minas Gerais, Brasil, 1997, ofereceu actividades extracurriculares aos alunos da rede pública, convidados a participar de oficinas especiais, entre elas o ateliê de cerâmica. Apresentamos a experiência vivida ao montar um forno rústico para queima de cerâmica com crianças pequenas, de 4 a 8 anos, numa escola municipal. Foram realizados cinco encontros de 3 horas cada, em dias seguidos de segunda a sexta-feira, no período da manhã; as crianças modelaram pequenas obras de argila e construíram um forno rústico feito com uma lata grande cheia de serragem, onde as peças iam sendo queimadas na medida em que a serragem de madeira era consumida pelo fogo.

A modelagem em argila é uma das formas mais primitivas de expressão e de produção do homem, enquanto fato histórico ou antropológico, pois encontramos inúmeros e intrigantes objectos cerâmicos esteticamente elaborados desde os tempos mais remotos. E primitiva enquanto técnica, pois no processo de confecção de um objecto de cerâmica estão envolvidos quatro elementos simples e universais: a terra, a água, o ar e o fogo. A cerâmica resulta da queima da argila, que é modelada enquanto está húmida e maleável, colocada para secar, enrijece e depois vai ao forno. Ao participar do processo completo: modelar a forma em terra molhada, esperar secar para levar ao forno, controlar a queima e o resfriamento para poder retirar sua obra, além do exercício formal inerente ao ato criativo, a criança entende os ciclos da natureza e aprende a exercitar a espera pela realização daquilo que deseja.

A experiência nos mostra que a modelagem oferecida com maior frequência nas escolas de educação infantil utiliza massas de modelar prontas, industrializadas, ou por vezes, quando as crianças são muito pequenas, são feitas preparações com farinhas, açucares e corantes. Podem ser muito interessantes na exploração de formas tridimensionais, nas relações com as cores e possibilidades de produção de resultados imediatos, mas modelar argila é bem diferente. Compreende-se que a cerâmica exige do professor um conhecimento específico, um esforço técnico para o bom resultado; que o tempo de espera pela obra pronta é bem maior e é preciso lidar com elementos primitivos, mas o processo pode ser bem explorado com o aluno, na descoberta e aquisição de novos conhecimentos.

## O Fluir Criativo na vivência em Artes Plásticas

Mihaly Csikszentmihalyi realizou extensa pesquisa entrevistando expoentes das mais diversas áreas do conhecimento para estudar tanto os aspectos facilitadores quanto as barreiras à criatividade. Elaborou o conceito de *flow*, o fluir de



**Figura 1** · Criança brincando com a máscara de argila que confeccionou, julho de 1997. Fonte: própria.

**Figura 2** · Crianças em volta de forno rústico de serragem com suas peças de cerâmica, julho de 1997. Fonte: própria.

ideias correntes, entendido como um estado de profunda concentração, quando pensamentos, intenções, sentimentos e todos os sentidos enfocam o mesmo objectivo geral (Csikzentmihalyi, 1998; 1996). A pessoa é levada ao estado ótimo de experiência interna, ou seja, quando se utiliza a energia psíquica para obter metas realistas e as habilidades se encaixam com as oportunidades para actuar, encontrando um equilíbrio entre dificuldades e destrezas. É uma experiência considerada autotélica, ou seja, que tem uma finalidade em si mesma, produzindo gratificação enquanto acontece (em grego: *auto* = em si mesmo e *telos* = finalidade [apud Csikzentmihalyi, 1998]).

Na vivência das artes visuais o *flow* resulta no fluir de ideias artísticas, onde o professor conduz, orienta a trama que vai sendo tecida entre as motivações do aluno e sua criação, incorporando envolvimento afectivos, percepções e satisfações que impulsionam o processo criativo. Ao oferecer uma vivência com cerâmica às crianças, percebe-se que elas vivem a experiência de modo intenso, em contacto com terra molhada e água, e a brincadeira com a lama as conquista.

### O desenvolvimento do guia interior

Ao entrar em contacto com a argila o aluno não sabe ainda o que vai surgir do seu trabalho, não há metas definidas de antemão, é estimulada a livre expressão no contacto com o barro. Cabe ao professor promover o encantamento, ensinar o aluno a se apaixonar pela própria obra, a não ser excessivamente autocrítico, acreditar no que está criando sem querer destruir a forma estranha que ele próprio fez surgir na argila, como quem amassa o papel após o primeiro rabisco que deu errado. Conforme o processo criativo avança o aluno é estimulado a definir critérios ao desenvolvimento do seu guia interno. "Um pintor que desfruta de uma pintura deve ter interiorizado critérios para saber o que é bom ou mau, para que depois de cada pincelada possa dizer: sim, isso funciona; não, isto não funciona. Sem tal guia interno é impossível experimentar o fluir" (Csikzentmihalyi, 1996:92).

Fayga Ostrower, aquarelista e pesquisadora da criatividade nas artes visuais, estudou especialmente o acaso na criação artística e questiona:

*Meras coincidências? Incidentes fortuitos? Mas é assim que surgem os acasos significativos e de modo tão puramente circunstancial incendeiam nossa imaginação? Talvez. E talvez seja mais do que apenas isto. Pensando bem, até parecem uma espécie de catalisadores potencializando a criatividade, questionando o sentido de nosso fazer e imediatamente redimensionando-o. Talvez contenham mensagens, propostas nossas endereçadas a nós mesmos. Não captaríamos, nesses estranhos acasos, ecos do nosso próprio ser sensível? (Ostrower, 1998:10).*

Seguir o primeiro impulso ou tentar modelar uma ideia já elaborada? O aluno criador pode ter sensação de que a obra já esteve mais interessante e na última etapa ficou ruim... Mas de repente acontece um acaso, um evento inesperado como a peça cair no chão e amassar gerando um efeito surpreendente, levando o aluno a decidir se incorpora este fato positivamente ou se o considera um defeito a ser corrigido em sua obra.

Segundo Howard Gardner, na criação artística o problema a ser resolvido vai sendo reformulado ao longo do processo criativo: “O artista geralmente define seu problema conforme avança, descobrindo novas possibilidades e acrescentando novas limitações ditadas pelos materiais e por suas manobras” (Gardner, 1997:277). O artista plástico é particularmente sensível às ocorrências do acaso, pois as necessidades operacionais de transformar ideia em matéria obrigam-no a rever frequentemente seu projecto, sempre recomeçando o processo criativo ao mesmo tempo em que a obra vai sendo construída. Quando está trabalhando com a argila, imerso na experiência da plasticidade do material o aluno experimenta um estado de transe criativo, sentindo apenas o caminhar de suas intuições. Motivado por actividades prazerosas deixa fluir o tempo conforme as necessidades se apresentam, pensando apenas em solucionar de imediato a questão estética à frente da qual se colocou.

### **Cerâmica: terra, água, ar e fogo**

Para ser utilizada em cerâmica a terra é retirada de minas de argila, regiões específicas como antigos leitos de rios, sopé de montanhas, vales onde o barro possui certa plasticidade. Um objecto modelado em argila molhada mesmo depois de secar e endurecer, se não for queimado, se desmancha em contacto com a água. Muitas vezes se utiliza argila em escolas como se fossem massas de modelar, mas sem a queima, elas se quebram e desmancham com facilidade, o que pode gerar um sentimento de frustração na criança; a massinha de modelar produzida industrialmente nunca fica rígida, pode ser desmanchada e remodelada. A argila seca, enrijece e fica quebradiça, por isso se não for corretamente trabalhada pode gerar insatisfação e desconhecimento.

Ao ser queimada a argila passa por uma transformação química, um processo irreversível que a transforma em cerâmica, alterando completamente a estrutura interna e a aparência externa. Se experimentarmos moer a cerâmica, acrescentar água e tentar modelar, veremos que é impossível, não tem a mesma plasticidade, pois com propriedades físico-químicas alteradas, tornou-se resistente à água. O forno rústico montado em lata com serragem, como este que fizemos em São João del Rei, pode atingir a temperatura de 600 graus, uma

queima de baixa temperatura para este material, mas suficiente para sinterizar a argila, transformando-a em cerâmica.

Desde o primeiro dia é estabelecido um ritual de início dos encontros, com dinâmicas de integração do grupo: as crianças formam uma roda e se apresentam, pois elas não compõem uma turma regular, procedem de escolas diferentes numa faixa etária mais ampla, de 4 a 8 anos. Logo no início os alunos são estimulados ao contacto sensorial com o barro, sentindo sua humidade, peso, textura, temperatura e comportamento plástico. A peça modelada é coberta com tecidos e plásticos para controlar o ar que incide sobre a mesma, pois a secagem deve ser lenta para evitar rachaduras. Para preparar as peças que serão queimadas no forno de cerâmica, as obras deveriam ser peças pequenas feitas em um único bloco de argila, sem emendas nem colocação de objectos estranhos no interior da massa, como pedrinhas ou palitos de madeira geralmente usados pelas crianças para segurar a cabeça no corpinho de um boneco, por exemplo.

A etapa final exige a compreensão do fogo: a queima deve ser lenta para atingir o calor ideal, pois entre secagem e queima, a argila que se transforma em cerâmica perde aproximadamente um quinto de seu volume total. Terra, água, ar e fogo se comportam conforme os próprios ciclos naturais, pois há um tempo para secar e outro para queimar, que não podem ser desrespeitados para não provocar rachaduras ou deformações indesejadas. Isto suscita no aluno a necessidade de esperar, de aceitar o tempo natural controlando a própria ansiedade, o desejo de ver a obra acabada. Esperar o tempo da cerâmica é uma condição imposta ao processo criativo.

### **Como construímos um forno rústico para a queima da cerâmica**

Pegamos uma lata grande (18 a 20 litros), geralmente usada como embalagem para tinta de parede, com um prego grande e martelo fizemos muitos furos nas laterais da lata, apoiando com um pedaço de madeira no interior, quando necessário. Enchemos com uma mistura de serragem de madeira bem seca, grossa e fina, alternando com as peças de argila modeladas pelas crianças (já secas) bem espalhadas, relativamente distantes umas das outras. O ideal é colocar uma camada de serragem de quatro dedos (aproximadamente 6 ou 7cm) e algumas pecinhas de argila, mais serragem e mais argila, alternando as camadas até encher a lata. Antes da última camada de serragem, colocamos um pano umedecido em gasolina ou querosene, deixando um pedacinho do tecido para fora. Completamos com serragem e pedaços de carvão vegetal a lata inteira e cuidadosamente ateamos fogo ao trapinho com gasolina. Na parte superior formou-se um braseiro, que consumiu a serragem lentamente até o final da

queima, num processo que levou três horas, fora o processo de resfriamento de mais 12 horas aproximadamente (a atividade deve ser prevista para ao menos dois dias seguidos). No início, ao acender o forno, o pano com gasolina levantou algumas chamas que rapidamente se apagaram deixando a serragem em brasa, bem vermelha. As crianças ficaram atiçando a brasa durante a queima, abanando com leques o forno para que o vento entrasse e adoraram observar a brasa acendendo pelos buracos da lata. Cobrimos o forno ainda quente com uma telha metálica, para evitar chuva e sereno durante a noite, pois a abertura ficou para o dia seguinte. Na desmontagem do forno as peças modeladas estavam todas juntas no fundo da lata envolvidas em cinzas, e foram limpas com escovas de dentes velhas. A queima na serragem dá um colorido escuro e brilhante à argila queimada surpreendendo os alunos, que estranharam a transformação da matéria, a argila virou cerâmica!

### Conclusão

A vivência criativa proporciona a criança a possibilidade de amadurecimento do seu guia interno, segundo as concepções de Csikszentmihalyi e Ostrower, e estabelece critérios próprios que vão muito além de gostar, de achar a obra bonita ou feia, mas acima de tudo sintetizam desejos de expressão criativa na linguagem da arte. O aluno cria trocando impressões com os colegas e acompanhado pelo professor sente-se mais seguro para acolher acasos e seguir sua intuição, deixando fluir livremente o seu processo criativo.

### Referências

Csikszentmihalyi, Mihalyi (1996). *Fluir (Flow): uma psicologia de la felicidad*. Barcelona, Cairós. ISBN: 84-7245-372-3.

Csikszentmihalyi, Mihalyi (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención luir (Flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

ISBN: 84-493-0510-1.  
Gardner, H. (1997). *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. ISBN: 978-8573-0730-89.

Ostrower, Fayga (1998). *Acasos e a criação artística*. Rio de Janeiro: Campus. ISBN: 978-8570-0159-909.

# Bonecas Pintadas: o papel do brinquedo para a diversidade étnico-racial

*Painted dolls: the function of the toy to the ethnic-racial diversity*

FÁTIMA NADER SIMÕES CERQUEIRA\*

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

\*Brasil, artista visual. Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas, Mestrado em Arte, Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras. Vitória - ES - CEP 29075-910 Brasil. E-mail: fatimanader@yahoo.com.br

**Resumo:** A transformação de bonecas louras em negras pelas mãos de alunos do Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas aulas de Arte de uma escola pública situada no bairro Ilha das Caieiras, em Vitória, Espírito Santo, Brasil foi a culminância de uma reflexão realizada sobre os padrões de beleza europeus veiculados pelos mídia e que produzem uma baixa estima nos sujeitos que possuem como referencial simbólico, desde a infância, tipologias de corpo e cor de pele sem par com suas histórias de vida em suas heranças culturais.

**Palavras chave:** beleza / brinquedo / cultura afro-brasileira.

**Abstract:** *The transformation of blonde dolls in black by the hands of students of High School and of Education of Young and Adults, in art classes of one public school located in the Ilha das Caieiras neighborhood, in Vitória, Espírito Santo, Brazil, was the culmination of a reflection fulfilled about the europeans patterns of beauty propagated by the media that produce a lower esteem in the subjects that posseses as simbolic referential, since the childhood, typologies of body and skin color that doesn't have conection with their life story in their cultural heritages.*

**Keywords:** *beauty/toy/african-brazilian culture.*



## Introdução

O objetivo deste artigo é o de relatar uma experiência vivida em 2015, no decorrer de atividades realizadas durante as aulas de Arte, com a participação de duas turmas de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escola pública situada no bairro Ilha das Caieiras, em Vitória, Espírito Santo, Brasil. As discussões sobre o Dia da Consciência Negra (comemorado em novembro) e a importância da evidenciação de questões em torno da diversidade étnico-racial presentes no país, do preconceito e das referências americanas e europeias importadas foram aprofundadas pelos alunos à medida que os mesmos refletiam sobre a cultura africana, os padrões de beleza veiculados pelos mídia, os produtos industriais destinados, indiferenciadamente, a população negra — como cosméticos e brinquedos, entre outros temas abordados.

Aos poucos, os alunos observaram nas queixas em comum que, ao longo do tempo, essas lacunas não supridas eram capazes de produzir, simbolicamente, uma baixa estima dos sujeitos que possuem como maior referencial, desde a infância, tipologias de homens e mulheres de sucesso cujos corpos e cor de pele não encontravam correspondências em suas histórias de vida ou em suas heranças culturais.

Outrossim, integrantes das turmas relataram a dificuldade em obter produtos infantis capazes de revelar a cultura de descendência africana e dialogar com as necessidades das crianças que simbolizam suas famílias enquanto brincam.

Visto isso, os alunos se dispuseram a adquirir bonecas negras no comércio da cidade para vesti-las com outras referências culturais que não a americana ou europeia. Logo, desistiram e partiram em busca de imitações da boneca Barbie, já que não encontraram bonecas negras para modificarem apenas seus penteados e suas roupas, decidindo por pintá-las com spray em tonalidades de marrom (Figura 1).

Para tal, buscou-se não isolar o sentir de cada turma constituída, em sua maioria, por alunos afrodescendentes, moradores de bairros de periferia que constituem a região da Grande São Pedro, localizada ao lado noroeste da Ilha de Vitória e formada a partir de uma ocupação desorganizada de uma área de mangue por famílias que se instalaram no local e que sobreviviam da coleta de materiais (e até de alimentos) provenientes de uma área que recebia os resíduos da cidade: um lixão.

É importante ressaltar que as aulas não foram desenvolvidas e/ou embasadas somente na memória de pessoas negras, mas do resgate da memória coletiva que interessa a todos habitantes:



**Figura 1** · Bonecas e tecidos pintados a mão. Fonte: própria.

**Figura 2** · Pintura e arquitetura do povo Ndebele. Fonte: <http://www.mmo.co.mz>.

**Figura 3** · Boneca Ndebele. Fonte: <http://www.mmo.co.mz>.

*Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005:16).*

Logo, trata-se de um lugar no qual os sujeitos, historicamente, estiveram ocupando espaços marginais da cidade. O resgate dessa história não pertence somente àquelas pessoas afetadas, mas a toda cultura formada nas condições desiguais de desenvolvimento social e econômico.

Em sala de aula, ninguém falava das dificuldades sofridas pelos antigos moradores, senão como alguém estranho que viveu em um passado remoto. Alguns alunos depuseram sobre suas origens fora dali, de estados distantes, mas os que dali vieram, não tinham “nada” a testemunhar.

Entretanto, tais tentativas de diálogo apontavam, em seus silêncios, não para a mera necessidade de uma forma gentil de escuta, mas para a construção de procedimentos necessários para alavancar, metodologicamente, a reflexão crítica, a pesquisa teórica e as atividades práticas em torno do que seria o “Dia da Consciência Negra”.

O foco da investigação volta-se, então, para algo menos dolorido: outras formas de ser negro sem que fosse preciso falar do envolvimento afetivo, em torno da investigação da pintura mural realizada pela tribo Ndebele, na África do Sul e seus desenhos geométricos riscados com giz e pigmentos de terra e cal, de grandes áreas brancas e contornos em negro (Figura 2).

As mulheres Ndebele criam bonecas com significados específicos, como as avós que fazem para as filhas, por exemplo, sendo cerzidas com tecidos de algodão e bordadas com contas (Figura 3).

Enquanto isso, outro grupo de alunos surpreenderam-se e se identificaram com o caso do empresário nigeriano Okoya que criou bonecas negras para que as crianças fossem expostas à diversidade durante as brincadeiras e não se tornassem inseguras diante de um modelo exterior a sua identidade cultural (Figura 4).

A *Queens of Africa* fabrica seis modelos de bonecas, que representam os três maiores grupos étnicos da Nigéria: Hausa, Igbo e Yoruba. Os cabelos e as roupas se baseiam em looks de mulheres africanas. Para esta empresa, tudo começou quando o empresário não encontrou uma boneca negra para dar de presente a

sua sobrinha, em 2006. Assim, fundou a empresa *Queens of Africa*, com a ideia de promover a confiança nas crianças africanas, fabricando seis modelos de bonecas representantes de grupos étnicos da Nigéria, tais como os Hausa, os Igbo e os Yoruba.

Encontradas na página do Facebook intitulada *Queens of Africa — Black Nigerian/African Dolls*, imagens das bonecas negras e seus diferentes looks típicos ou modernos, batizadas com nomes africanos inspirados em mulheres negras de destaque, procedentes de diferentes partes do mundo estão disponíveis em um sem número de exemplares, junto as fotos das consumidoras de todas as idades que posam, vaidosamente, ao lado das bonecas escolhidas.

Os alunos não tentaram, entretanto, imitar a pintura feita a mão pelas mulheres Ndebele, nem os modelos das bonecas nigerianas, mas cruzaram experiências e as fontes pesquisadas, criando seus próprios modelos, para elas próprias ou com a finalidade de presentear crianças da família (Figura 5).

O processo contou com a colaboração dos alunos e das alunas que formaram grupos para pinturas de tecidos, para a pintura das bonecas e para a costura das vestimentas inspiradas no próprio gosto dos alunos e, especialmente, nas bonecas nigerianas e nas bonecas de Ndebele.

O brincar de fazer bonecas à sua semelhança acabou por tornar o ambiente recheado de memórias de infância sobre brincadeiras e aromas da culinária típica pertencente a cada família ali representada.

Brougère (1995) revela que o ambiente, os objetos lúdicos e as brincadeiras contribuem para a socialização e a interação das crianças. Ao longo do tempo, o empobrecimento e a escassez de valores culturais étnico-raciais diversificados reproduzem um padrão homogêneo e distante da vida de inúmeras crianças — sujeitos em busca de instrumentos de brincar que não espelham outros modos simbólicos de ser, estar e brincar no mundo, mas solidificam uma matriz importada.

Conforme Benjamin (1984), as crianças não crescem isoladas, assim como seus brinquedos, não dão testemunho de uma vida autônoma, mas sim de um diálogo simbólico entre elas e a sociedade.

Nesse processo, tal produção provocou outros olhares para seus próprios corpos e suas histórias de vida, quebrando um pouco do silêncio das construções históricas sobre a diversidade cultural e a opressão de ser considerado, enquanto povo, tábua rasa ou corpo vazio, adaptável e ajustável a qualquer manifestação que visa transformar os modos de ser e de estar dos sujeitos e não das situações às quais foram submetidos (Freire, 2003).

Desse feito, a educação problematiza e solicita a superação, o diálogo e o ato de criação que procura libertar, esperançosamente, um pouco dos sujeitos que,



**Figura 4** · Boneca Azeezah. Fonte:  
<https://www.facebook.com/queensofapricablackdolls>



**Figura 5** · Aluna confeccionando roupa para sua boneca. Fonte: própria.

fundamentados no pensamento crítico e reflexivo sobre o mundo, podem, de certo modo, transformá-lo com a colaboração e sua própria produção material.

Insta dizer que a experiência da compreensão torna-se mais profunda quando somos capazes de associar a vida à leitura do mundo por modos afetivos e/ou sensoriais que, muitas vezes, precedem a compreensão dos conceitos acadêmicos a serem adquiridos no cotidiano escolar.

### Conclusão

Esse exercício crítico e simbólico incluiu desde pesquisas teóricas com o uso de ferramentas virtuais como a produção prática, incluindo desde a história da origem alemã da boneca Barbie até sua versão negra e nigeriana, bem como a pintura das casas e as bonecas Ndebele. O que ficou de todo esse processo, foi a forma afetuosa como se envolveram em um trabalho que ultrapassou uma data comemorativa para tornar-se um trabalho de conscientização que se dispôs, naquele momento, a intervir nas condições impostas pelo mercado e pela indústria de brinquedos.

A educação enquanto capacidade de problematizar, desmistificar e criar pela arte possibilita, dessa forma, descobrir os sujeitos da cultura que, como tais, se afirmam mesmo em situações de massificação organizadas pelo consumo no mundo atual.

### Referências

- Benjamin, Walter (1984) *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus,
- Brougère, Gilles (1995) *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez,
- Equipa MMO. *Arte e Arquitectura Africana do Povo Ndebele*. [Consult. 2012-11-03]. Disponível em URL: <http://www.mmo.co.mz>.
- Freire, Paulo. (2003) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2001) "Carta de Paulo Freire aos professores". *Estudos Avançados*.

- ISSN 1806-9592. Vol.15 (42): 259-268. Disponível em: <http://www.scielo.br>.
- Munanga, Kabengele (2005) *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Ugonna, Chinenye (2015) "Nigerian doll created by Taofik Okoya now outselling Barbie." *Premium Times*. 2 fevereiro. Disponível em URL: <http://www.premiumtimesng.com/arts-entertainment/176145-nigerian-doll-created-taofik-okoya-now-outselling-barbie.html>

# Projeto do professor no terreno: criação de um currículo e de um projeto para uma prática simulada

*The teacher on the field project: creating a simulated practice*

CARLA MARINA FERNANDES GIL\*

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

\*Portugal, Professora do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Curso Superior de Arte e Design pelo IADE.

AFILIÇÃO: Agrupamento de Escolas Fernando Namora. Av. Ruy Luís Gomes - Brandoa 2650-197 Amadora, Portugal. E-mail: carlagil@aefn.pt

**Resumo:** Criação de um currículo para uma turma de um curso vocacional (9º ano de escolaridade), com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos, de diferentes origens culturais e com mais de duas retenções no currículo escolar. A aquisição das aprendizagens seriam o ponto de partida para uma prática simulada, ou seja, a simulação de um estágio, que previa a transmissão do aprendizado.

**Palavras chave:** currículo / desenho / apropriação / estágio / desprendimento.

**Abstract:** *Creation of a curriculum for a class in a vocational course (9th grade), with ages comprehended between 15 and 18 years, different cultural origins and more than two retentions in the scholar curriculum. The acquisition of learning processes would be the starting point for a simulated practice, that is, a simulation of a internship, which predicts the transmission of knowledge.*

**Keywords:** *curriculum / drawing / appropriation / internship / loosening.*



## Introdução

Ao longo da carreira de docente, nomeadamente do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, deparamo-nos frequentemente com novos desafios e novas disciplinas para leccionar. Para implementar estas novas disciplinas, nem sempre temos um currículo prévio, definido pelas instituições superiores, nem linhas orientadoras de estratégias e actividades. Para o projecto, apresentado neste artigo, apenas foi indicado o nome da disciplina ou a área de saber — Artes — e o curso em que estava inserida, Curso Vocacional de Artes, Animação e Oficinas.

Os alunos deste curso, para além das horas letivas, teriam que ter horas de Prática Simulada, que correspondem à simulação de um estágio. O objetivo dessa prática era a aplicação, no terreno, das aprendizagens adquiridas em sala de aula.

Assim sendo, este artigo desenvolve-se em três partes. Num primeiro momento, a criação de um currículo, com a apresentação de alguns trabalhos e estratégias utilizadas, adaptado às características da turma; em segundo lugar, o projeto desenvolvido para a prática simulada e por último, as **estratégias utilizadas** na Prática Simulada (PS), e suas adaptações ao contexto.

## Currículo

Foi necessário criar um currículo para alunos com diferentes idades (entre os 15 e 18 anos), distintos anos de escolaridade (mínimo duas retenções no percurso escolar), e origens culturais diversas (cinco alunos oriundos de sete países dos PALOP — Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa — e um aluno oriundo do Paquistão). Para além de apresentarem falta de domínio da língua portuguesa, ao nível da compreensão, e da expressão escrita e oral crescem ainda os problemas de adaptação aos currículos institucionais, os problemas familiares, sociais e a baixa autoestima. Citando Leontiev (2011:129), sobre a socialização,

*um aspeto da socialização é a adaptação social de uma pessoa a um sistema específico de normas e regulamentos sociais, que implica o desenvolvimento da competência prática e social para a interação efetiva com o sistema social, para a adaptação satisfatória e efetiva às regras sociais.*

Preparar estes alunos, com a propósito de adquirir saberes para os puderem partilhar de uma forma criteriosa e autónoma, implicava ter em consideração os seus pré-requisitos, ter ainda em atenção a relação que estes alunos tinham com o ensino, bem como as expectativas que tinham em relação a este curso. É de salientar que esta seria a última oportunidade de completarem o nono ano de escolaridade.

**Quadro 1.** Plano de Gestão Curricular de Turma

	Módulo N°	Temas	Objetivos	N° horas por módulo	N° de sumários (45 min.)
2015-2016 120 horas + 70 horas	1	EU	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar a identidade do aluno em relação ao curso.</li> <li>- Representar: o real, textos e/ou ideias.</li> <li>- Desconstruir: o real, textos e/e/ou ideias.</li> <li>- Recriar/criar: o real, textos ou ideias.</li> <li>- Trabalhar em parceria com disciplinas do curso.</li> </ul>	30	40
	2	EU e o Outro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar a identidade do aluno em relação a escola.</li> <li>- Representar: o real, textos e/ou ideias.</li> <li>- Desconstruir: o real, textos e/ou ideias.</li> <li>- Recriar/criar: o real, textos e/ou ideias.</li> <li>- Trabalhar em parceria com outras disciplinas dando resposta as necessidades da escola.</li> </ul>	40	53
	3	Eu e a Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar a identidade do aluno em relação a sociedade.</li> <li>- Representar: o real, textos e/ou ideias.</li> <li>- Desconstruir: o real, textos e/ou ideias.</li> <li>- Recriar/criar: o real, textos e/ou ideias.</li> <li>- Trabalhar em parceria com outras disciplinas dando resposta as necessidades do agrupamento.</li> </ul>	50	67

Dividiu-se as aprendizagens em três grandes módulos, em que o “eu”, serviu de fio condutor para o autoconhecimento, levando depois ao desenvolvimento emocional e aliando este às relações interpessoais e ao desenvolvimento cognitivo. Considerou-se sempre o indivíduo no seu contexto social.

Foi igualmente neste contexto que o currículo foi elaborado, no sentido de os alunos adquirirem as competências necessárias, ao longo do ano, para poderem aplicar as mesmas na PS. As aprendizagens, que estes alunos deveriam transmitir, teriam que ter alguma consistência e credibilidade, uma

vez que havia um protocolo a ser assinado entre a escola e outra instituição.

O currículo foi deste modo entendido como uma “escala de interesses” (Read,2007:290) cabendo ao professor o papel de respeitar o ritmo das aprendizagens, estando atento às diferentes sonoridades que surgiam, conduzindo deste modo a uma dança com os saberes.

Tornou-se então premente participar de forma crítica e cooperativa no percurso de cada atividade e/ou projeto, reflectindo por escrito sobre cada momento, para que houvesse uma consciencialização de todo o percurso criativo, bem como o entendimento de toda a acção. Esta foi outra das estratégias utilizada em sala de aula e que contribuiu também para colmatar lacunas ao nível da língua.

A gestão curricular foi dividida em três módulos. Aplicou-se uma pedagogia de estratégias diferenciadas, tendo por base a metodologia projetual, como forma de combater o insucesso escolar e permitindo respeitar os diferentes ritmos de trabalho. Contemplaram-se os pré-requisitos individuais que, para além de facultar uma estruturação do processo do desenvolvimento dos projetos, teve ainda o intuito de desenvolver no aluno um espírito crítico, em relação às suas opções projetuais, promovendo a sua autonomia.

As ações pedagógicas foram criadas no sentido da identificação, da apropriação, e do autoconhecimento, seguidas de atividades que visassem a aceitação do outro e finalizando com actividades de integração no meio social (escolar e comunidade). Por conseguinte, a ponte do EU para o OUTRO e posteriormente para a COMUNIDADE foi-se transpondo de forma gradual, de maneira a não gerar conflitos internos.

*O nível mais elevado de identidade pode designar-se identidade transsocial, que é a consciência que uma pessoa tem de si mesma, como ser humano e cidadão do mundo. (...) Todos os níveis de identidade social baseiam-se na apropriação e assimilação da experiência, de valores e significados, de outras formas de mitologia social acumulada dentro do correspondente social, que são transmitidas através do sistema educativo. (Leoniev, 2011:129)*

A primeira atividade desenvolvida teve como objectivo os alunos apropriarem-se e refletirem sobre o Curso, identificarem-se com o mesmo, sendo proposta a criação do logótipo do curso. Para melhor entenderem a proposta lançada para a sua conceção, visualizaram um PowerPoint, com a noção de logótipo, enquanto símbolo e identidade visual e os diferentes tipos de logótipos existentes. O logótipo selecionado pelos professores de artes visuais da escola, para representar o curso e a turma (Figura 1).

Reconstruir o eu e elevar a autoestima, com o intuito de puderem gerir de

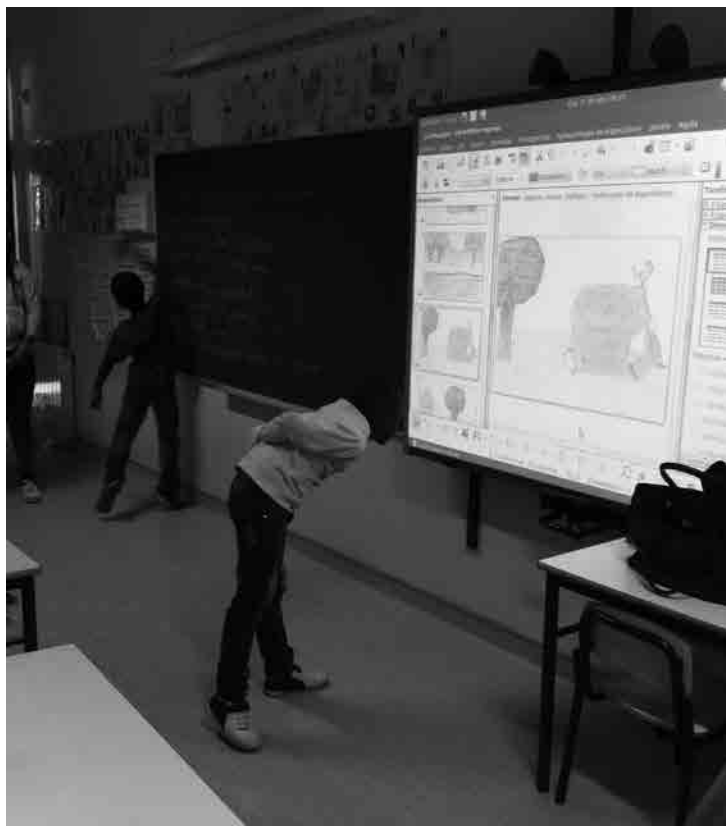


**Figura 1** · Logotipo selecionado pelos professores de artes visuais da escola, para representar o curso e a turma.

**Figura 2** · Autorrepresentação, baseado na obra da artista Helena de Almeida.



**Figura 3** · Momento em aula, da criação do Livro em imagens e da criação das personagens e adereços do Livro em branco (O Menino).



**Figura 4** · Momentos da ordenação e criação dos textos do *Livro em Imagens* nas Escolas do 1.º Ciclo.

forma consciente as emoções, e conseqüentemente as aquisições dos saberes, foi o pretendido na segunda actividade. Recorreu-se ao autorretrato ou auto representação (Figura 2), através da fotografia sendo depois orientados para a pintura. Neste exercício, foi solicitado aos alunos que olhassem para si, como se estivessem em frente de um espelho. Alguns viram-se como se fosse a primeira vez, outros simplesmente fugiram. Para os atrair, organizou-se uma sessão de fotografia, na qual experienciaram a descoberta da beleza, onde não a integram — foi o primeiro passo para a aceitação da sua identidade. Pediu-se ainda, que olhassem para o outro *eu*, que espreitassem o seu interior. O relatório deste trabalho foi um caminho difícil de percorrer para alguns alunos — “As viagens interiores são as mais difíceis de fazer, pois são as que provocam mais dor (...), eu não consigo libertar-me da minha dor, alimento-a diariamente, esse alimento atormenta-me, atormenta-me tanto que chego a desejar provocar dor física em mim própria, como forma de aliviar a dor interior” (aluna I.)

Neste primeiro módulo foi dado a conhecer os trabalhos das artistas plásticas Lourdes de Castro, Helena de Almeida, Cindy Sherman, por estarem estas ligadas à autorrepresentação.

*[...] O desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um vetor de ações e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem o desenvolvimento emocional, qualquer acção, ideia ou decisão assestaria exclusivamente em bases racionais. Um saudável comportamento moral, que constitui o alicerce sólido do cidadão, exige a participação emocional. O Prof. Damásio sugere que a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para uma cultura da paz (Roteiro Artístico, 2006:7)*

No decorrer desta fase, tiveram oportunidade de visitar a Cinemateca Portuguesa, com uma visita guiada à exposição permanente e visionando o filme sobre a obra de Lotte Reiniger. Participaram ainda num atelier didáctico, com a criação de um teatro de silhuetas e passearam pela baixa pombalina, contactando com diferentes realidades. Emocionalmente, destacou-se o comentário da aluna C.: “É primeira vez que venho a Lisboa, é tudo tão bonito”. É de realçar que a aluna vive a 20 minutos, de metropolitano, da baixa pombalina. As visitas de estudo, permitem ao professor conhecer o aluno fora do contexto escolar, criando uma aproximação entre professor e aluno diferente daquela que se desenvolve na sala de aula e promovendo as relações interpessoais da turma.

No segundo módulo consolidou-se as técnicas experienciadas anteriormente: “A aprendizagem primeira nunca é igual à aprendizagem segunda” (Ferreira, 2007:43). As experiências passaram pelo desenho, pela pintura a acrílico,

pela fotografia, pela colagem e pela montagem, com recurso ao programa de imagem — Photoshop, ou seja, foram experiências muito ecléticas. O fornecimento de diferentes estratégias para o aperfeiçoamento das competências emocionais, visando a autoconsciência e compreensão em relação ao outro, foi subtilmente trabalhado, estimulou-se as relações interpessoais, através da partilha das experiências.

Neste módulo foram também desenvolvidos trabalhos de interdisciplinaridade, participaram no concurso da criação do logótipo do agrupamento, tendo sido premiada uma das alunas em segundo lugar.

### Projeto para a Prática Simulada

O terceiro módulo foi a preparação do projeto para a Prática Simulada, que consistiu em trabalhos de grupo — cada grupo teria que criar dois livros. Os projetos intitularam-se *O Livro em Branco* e *O Livro em Imagens*.

A criação de livros ilustrado foi baseado no método da Arte na Educação (AiE — Art in Education), “utiliza a forma de arte para ensinar disciplinas de natureza geral e como instrumento para o aprofundamento da compreensão dessas disciplinas” (Roteiro Artístico, 2006).

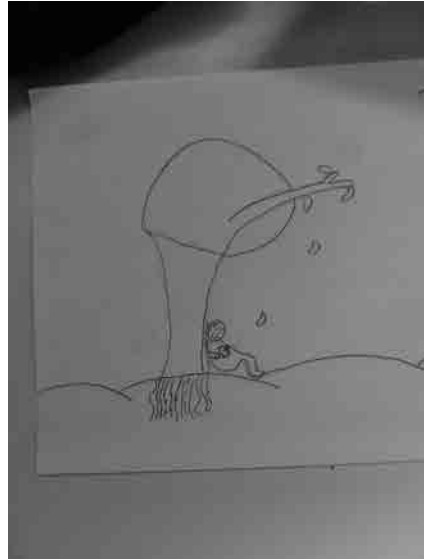
O projeto permite ao aluno ter consciência do processo criativo, requer objetividade e consciência, o exercício permite a liberdade de experimentar, conduzindo a estruturação o raciocínio. “A arte deve ser apresentada gradualmente aos educandos por meio de práticas e experiências artísticas e manter o valor não só do resultado do processo mas do próprio processo em si. (Roteiro Artístico, 2006:10)

Fases do projeto:

- Visualização de livros infantis dos ilustradores: Bernardo Carvalho, Yara Kono, Madalena Matoso, Suzy Lee, Hyun Duk e Cho Mi-Ae, Paulo Galindo.
- Recurso a referências pessoais da infância.
- Pesquisa de ilustrações
- Construção do *storyboard*
- Criação do livro, com reformulações, quando necessário, durante a conceção dos mesmos.

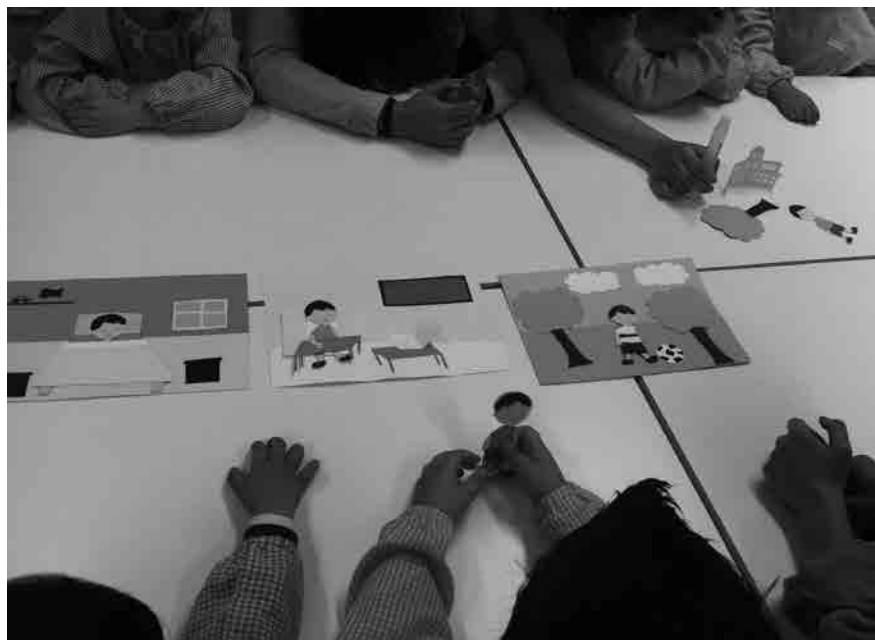
A maior parte dos alunos não sabia desenhar e a estratégia adotada foi o recurso a desenhos de personagens existentes, com os quais o grupo mais se identificasse alterando, a estatura, o corpo, o cabelo e a roupa. Recriaram por





**Figura 5** · Momentos da ordenação e criação dos textos do *Livro em Imagens* nas Escolas do 1.º Ciclo.

**Figura 6** · Desenho de um menino do 1.º Ciclo, de uma turma do 2.º ano.



**Figura 7** · Momentos da montagem do Livro — O Menino e desenho de um dos meninos no Jardim Infantil.

associação a nova personagem, com referências à sua infância: “O objetivo da educação devia consistir em promover a autorrealização dos alunos, o seu desenvolvimento pessoal, ajudando-os a desenvolver o melhor do seu potencial” (Leoniev, 2011:129).

O *Livro em Imagens* — neste projeto foram criadas páginas com imagens e com uma determinada sequência. Na apresentação do livro aos alunos do 1.º Ciclo, a ordem da sequência foi aleatória, permitindo a estes meninos criar uma nova sequência bem como o texto. No desenvolvimento da actividade tiveram todo o apoio dos alunos do curso vocacional (Figura 5).

O *Livro em Branco* — compreendeu a criação de personagens e outras imagens soltas, feitas em cartolina colorida, que posteriormente foram levadas para um jardim-de-infância, pertencente ao mesmo Agrupamento de escolas. Os alunos do curso vocacional, juntamente com as crianças do jardim-de-infância, colaram as imagens em páginas em branco e, deste modo construíram uma história. No final, atribuíram-lhe um título resultando assim num livro de imagens (Figura 6).

### **Prática Simulada**

A Prática Simulada foi entendida como desenvolvimento e aplicação dos saberes, atitudes e competências adquiridas em contexto escolar, visando o contexto do mercado de trabalho e possibilitando aos alunos uma perspectiva do projecto desenvolvido.

*It has been suggested that creativity can be enhanced and teaching strategies can be developed to stimulate creativity. If it is accepted that creativity becomes increasingly specialized within a particular domain such as art (Csikszentmihalyi, 1996; Feldman, 1982; Gardner, 1999), teaching for creativity could focus on general creativity processes when students are young and then domain-specific activities can be introduced as students mature and commit themselves to a particular field of interest that involves real-world adult activities. (Zimmerman, 2009:3*

Objetivos do projeto os *Livros* para a Prática Simulada:

- Promover a cooperação entre escolas do agrupamento na área da educação artística.
- Promover a partilha de conhecimentos numa perspectiva transversal e interdisciplinar;
- Promover o desenvolvimento e a aplicação da educação artística a diferentes níveis etários;

- Promover a diferenciação de estratégias no ensino das artes;
- Promover o ensino das artes como forma de aprendizagem de outras disciplinas.
- Valorizar a compreensão e expressão da língua portuguesa.
- Promover as relações interpessoais.

Os alunos desenvolveram o projecto em duas escolas do agrupamento, levando duas “histórias”, por serem originais, quer ao nível do desenho quer ao nível da narração.

Em cada escola foram apresentadas as mesmas imagens, a dois anos de escolaridade diferentes, resultando em quatro histórias distintas, para cada proposta. Mais tarde, foram trabalhadas na aula da disciplina de Português e posteriormente compiladas (Quadro 2).

As Práticas Simuladas nas escolas do 1.º Ciclo foram agendadas para dois dias diferentes, com intervalo de uma semana, permitindo assim, que se fizesse o balanço de cada prática. Cada prática teve a duração de 90 minutos.

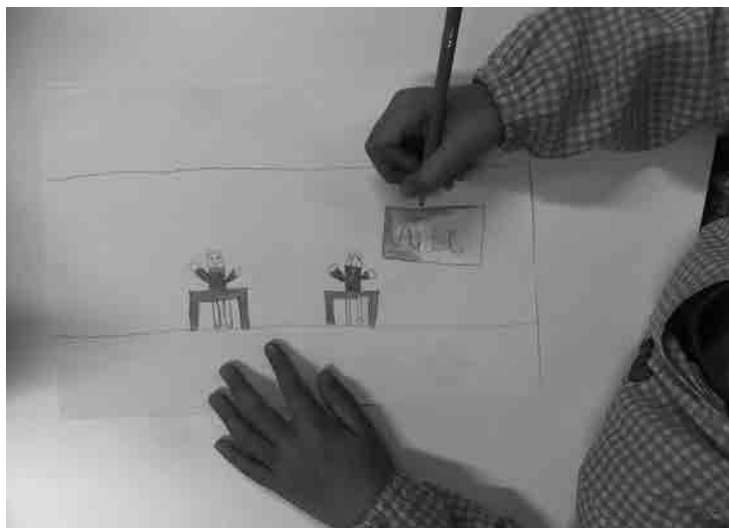
**Quadro 2.** Plano de Gestão da Prática Simulada nas escolas do 1.º Ciclo

EB1/JI				
Galinha			Árvore	
DIA	Ano	Hora	Turma	Hora
.../...	1ºAno	9:00	2º Ano	9:00
.../...	3ºAno	11:30	4º Ano	11:30

EB1/JI				
Galinha			Árvore	
DIA	Turma	Hora	Turma	Hora
.../...	1º Ano	9:00	2º Ano	9:00
.../...	3º Ano	11:30	4º Ano	11:30

Os constrangimentos sentidos no primeiro dia, revelaram-se na mudança de papéis — assumirem o papel de professores controlando toda a aula, ou seja, a orientação da prática, sem haver a necessidade de intervenção dos professores, nomeadamente da professora da turma do 1.º Ciclo. Outra dificuldade sentida pelos alunos foi a demasiada fixação/o excessivo apego à na história por eles elaborada. Mostraram-se presos à sequência inicial das imagens por eles elaboradas, direccionando toda a prática e dando pouca margem aos meninos do 1.º ciclo. Por último, destaca-se a dificuldades sentida na gestão do tempo, sobretudo no que foi despendido na escolha do nome das personagens em relação à narração.



**Figura 8** · Momentos da montagem do Livro — O Menino e desenho de um dos meninos no Jardim Infantil.

**Figura 9** · Momentos da montagem do Livro — O Menino e desenho de um dos meninos no Jardim Infantil.

Houve a necessidade de fornecer ferramentas, para a balizar a “aula”. Estas foram: orientar a narração, dar a conhecer aos meninos, o título e o nome das personagens e conduzir a turma, de modo a que não se dispersassem.

As estratégias utilizadas no primeiro dia foram a projeção das imagens; a descrição das mesmas, pelos alunos do 1.º Ciclo e, por fim, a construção da narrativa, no quadro (Figura 4).

No segundo dia da PS, optou-se por alterar as estratégias de aula. Dividiu-se a turma em dois grupos, em vez da projeção das imagens, optou-se por imprimi-las espalhando-as pelas mesas para que os alunos as montassem, na sequência que pretendiam, para construir a narrativa, de notar os momentos de discussão, argumentação e justificação entre os meninos, a quando da colocação das imagens (Figura 5). O facto de tocarem nas imagens podendo conjugar e alterar a sua ordem revelou uma maior liberdade e á vontade para criar. Neste dia a prática acabou mais cedo, tendo os pequenos alunos desenhado as imagens com que mais se identificaram. (Figura 6).

Depois da narrativa estar corrigida foi entregue aos meninos do 1.º ciclo para fazerem o processo inverso, ou seja, iriam criar as imagens com base na narrativa por eles criada.

No Jardim de Infância (JI), os alunos do curso vocacional levaram as quatro histórias, para quatro salas diferentes. Estas eram compostas por alunos dos 3 aos 5 anos, ou seja, eram turmas mistas (Quadro 3).

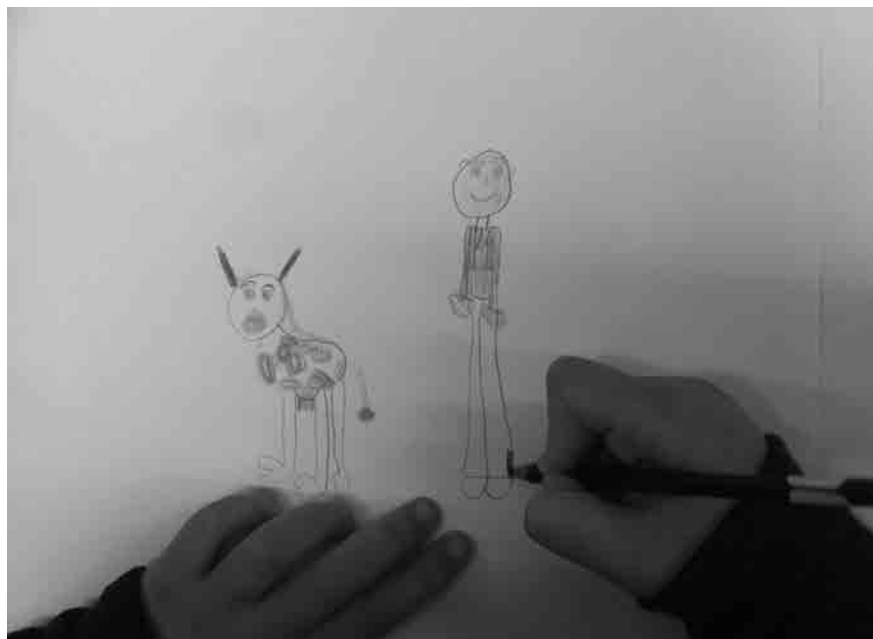
As atividades tiveram a duração de duas horas e os alunos mostraram-se mais confiantes.

**Quadro 3.** Plano de Gestão da Prática Simulada no Jardim de Infância

Jardim de Infância								
DIA	A Estrela	Hora	O Menino	Hora	A Quinta	Hora	O Cavalo	Hora
...	3 aos 5 anos	9:30	3 aos 5 anos	9:30	3 aos 5 anos	9:30	3 aos 5 anos	9:30
...	...	...	...	...	...	...	...	...

No JI, a estratégia utilizada, consistiu em colocar as várias imagens das personagens sobre a mesa, e conduzir os meninos à sua identificação. Os alunos contaram a história e os meninos fizeram as colagens sobre o que ouviram (Figura 7 e Figura 9).

Em duas das quatro salas, quando as crianças terminaram a tarefa, os alunos sugeriram que fossem elas a desenharem. Numa sala, as imagens foram colocadas de pé, no encaixe das mesas, de modo a que o máximo de alunos pudesse visualizar e desenhar (Figura 8)



**Figura 10** · Momentos da montagem do Livro — O Menino e desenho de um dos meninos no Jardim Infantil.

Na outra sala os meninos foram convidados a desenhar de memória (Figura 10).

### Conclusão

Ao longo do ano, para estes alunos a implementação de um ritmo de trabalho foi muito importante. A quebra do mesmo, para dar resposta a realização de trabalhos de parceria, funcionou de forma negativa. O recomeçar necessitou sempre de novos estímulos para o projeto em curso.

Os relatórios exigidos no final de cada projeto permitiram uma constante reflexão sobre a prossecução das aprendizagens, um enriquecimento estrutural do pensamento e o enriquecimento do vocabulário.

As artes são um meio por excelência de levar os conhecimentos além escola, podendo ser também um bom suporte para se ensinar outras matérias, ou mesmo consolidar conhecimentos, deste modo tira-se proveito da teoria das "inteligências múltiplas". No caso apresentado, contribuiu gradualmente para a melhoria no domínio da língua materna.

### Referências

- Ferreira, António Quadros (2007) *Pensar a arte, Pensar a Escola*. Edições Afrontamento. ISBN: 978-972-36-0907-3
- Leontiev, Dimitry, A. (2011) "Funções da arte e Educação Estética". In Fróis, João Pedro (ed.) *Educação Estéticas e artísticas: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ISBN: 978-972-31-385-3
- Read, Herbert, (2007) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70 ISBN: 978-972-44-0213-4.
- UNESCO, Comissão Nacional (2006), *Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO
- Zimmerman, E. (2009). "Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice" *Studies in Art Education*. National Art Education Association, a Journal of Issues and Research, 50(4): 382-9, Disponível em URL: [http://pdfrelease.net/external/2525645/pdf-release-dot-net-A6\\_Studies%2050\(4\)\\_Summer2009-9.pdf](http://pdfrelease.net/external/2525645/pdf-release-dot-net-A6_Studies%2050(4)_Summer2009-9.pdf)



# As Pré-concepções da disciplina de Desenho: Casa + Pássaro

*The Pre-conceptions of the design discipline in the beginning of High School: Bird+House*

ANA SOFIA SANTOS DE SOUZA\*

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

\*Portugal, estudante de mestrado em Ensino das Artes Visuais. Licenciatura em Arquitetura, Mestrado em Arquitetura Paisagista.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade 1649-004 Lisboa, Portugal. E-mail: anasouza@campus.ul.pt

**Resumo:** Este artigo resulta de a aprendizagem através de um processo de desconstrução de uma ideia pré-concebida. Em contexto de secundário, pretende-se que os alunos aprendam a observar, a questionar e a fazer projeto pela auto-crítica e auto-análise. Através de uma metodologia de abordagem de uma temática familiar e de conteúdos familiares, o aluno sem ter noção vai sendo colocado fora da sua zona de conforto e reage a situações familiares em contextos não familiares. O aluno aprende fazendo e autónomamente resolve um processo projetual complexo.

**Palavras chave:** desconstrução / processo / pré-concepções / familiar / não familiar.

**Abstract:** *This article is the result of learning through a process of deconstructing a preconceived idea. In a high school context, it is intended that students learn to observe, to question and to make the project through self-criticism and self-analysis. Through a methodology of approach to a familiar theme and contents, the student will be asked to think outside the box, it will be put out of its comfort zone and will react to familiar situations in unfamiliar contexts. The student responds to a complex project process of learning by doing.*

**Keywords:** *deconstruction / process / pre-conception / familiar / unfamiliar.*

## Introdução

O ensino em geral e em particular o ensino das Artes Visuais é baseado em duas premissas. A primeira, é pensar na disciplina como um ato coletivo, tendo sempre presente que crescemos e aprendemos juntos (A Disciplina). A segunda premissa, baseia-se na nossa aprendizagem de desenho quando aprendemos a saber pensar, a saber fazer e a saber questionar (A Doutrina). Esta dualidade permite ao indivíduo pensar e questionar ações que não sabe fazer, criando um trabalho conjunto para conseguir estabelecer um objetivo individual e um crescimento colectivo.

O ato de ensinar alunos iniciados consiste na transmissão tanto de conhecimento como de habilidade. A transmissão de habilidade (capacidade, processo, rigor, etc.) ocorre de modo direto e fácil de medir. Enquanto a transmissão de conhecimento (ideias, conceitos e conexões) a maior parte das vezes ocorre de uma forma mais discreta, em circunstâncias colaterais. Esta aprendizagem colateral ocorre através das experiências do dia-a-dia.

Mais do que aprender com os mestres, o ensino e a predisposição para ensinar revela-se através da vocação.

Através de um processo de desenvolvimento de experiências de vida constantes coleciona-se e armazena-se conhecimento. Neste processo, o professor desempenha um papel fundamental: incentivam os alunos a falar, a ler, (e o mais importante) a pensar. O professor trabalha para a descoberta do conhecimento subtil do aluno, para uma consciência subtil existente, tentando consciencializar para a identidade do aluno construída através das experiências vividas até à data.

É necessário falar, ler e pensar como comunicar a subtil diferença entre culturas, mentores, alunos e comportamentos (ato individual).

No processo de ensino entre aluno e professor a auto-crítica e auto-realização torna-se muito importante na forma como o aluno se torna auto-suficiente ao iniciar uma educação de questionar e interrogar as suas decisões e atividades inerentes à disciplina.

Portanto, o aluno torna-se autónomo e capaz de uma reflexão crítica e consciente. O estudante não é educado pela disciplina, mas ele educa a disciplina a partir do momento em que se torna ativo e não passivo. O próprio aluno readapta-se, interpreta a disciplina e transforma-a. O aluno identifica a disciplina como sua própria vida e não como uma preparação para a vida profissional. A partir do momento em que um aluno se torna predisposto a isso a disciplina por si só cria outro ponto de partida e recomeça um novo reconhecimento e interpretação.

O espaço (sala de aula) como uma ferramenta torna-se o espaço eleito para

a realização pessoal e coletiva onde o aluno constrói uma relação com o professor e colegas de turma. Constrói uma relação de ideias, de recolha de teorias e filosofias definidas por uma posição em relação ao mundo e por uma formação que está em constante mudança, colocando de parte preconceitos e iniciando um processo de aprendizagem e ensinamento que define a disciplina (desenho) através do pensar e questionar (doutrina). “Todo o acto criativo consiste num processo de representação de uma ideia.” (Taíña, 2004:42)

Portanto, a disciplina deixa de ser um preconceito com base em senso comum para se tornar uma atividade criada pelo indivíduo e em constante construção. A disciplina é formada pelo espaço (sala de aula), pelos alunos (individualmente e coletivamente), bem como pelo professor e também pelo papel sensível e ativo de cada indivíduo deixando o senso comum e as ideias preconcebidas (o primeiro contato com o disciplina) para uma observação exterior (fora da disciplina). Por isso, é possível reintroduzir a disciplina para uma observação interior com um pensamento educacional e abstrato que permite à disciplina se tornar algo questionável e adaptável, e não uma ciência exata e uma verdade absoluta. Só assim e através deste processo é que a disciplina se apresenta como uma dimensão complexa e de diferentes níveis, onde o indivíduo se encontra e se manifesta, deixando de existir a noção de certo e errado, tornando-se apenas num conjunto de diferentes percepções e interpretações que definem a disciplina.

A dúvida faz formar novas questões, pontos de vista e interrogações que só são realmente questionadas através de um exercício paciente de reflexão e pensamento interior através da formação crítica do próprio ser.

### **O Exercício**

O tema principal deste projeto é oferecer aos alunos uma forma de projetar e conceber. A ideia de projeto, onde o aluno observa, questiona e faz. O aluno aprende fazendo.

Tem como objetivo colocar os alunos iniciados (10º ano) nas suas zonas de conforto e conseguirem criar uma ligação de conforto e familiaridade com a disciplina. Aos poucos são retirados desse conforto e expostos às suas concepções do que são as artes visuais. Os alunos são convidados a pensarem fora da caixa e a refletirem individualmente e em conjunto sobre cada decisão.

Os alunos neste projeto são convidados a estudar um pássaro a diferentes níveis e através desse processo de investigação, os alunos são ensinados conscientemente e inconscientemente a projetar. Os alunos trabalham com diferentes materiais e técnicas, desde carvão, tinta da china, aguarelas, lápis de cor,



**Figura 1** · Desenho livre com caneta preta e tinta da china. Desenho de aluno. Fonte: própria.

**Figura 2** · Desenho científico Pássaro. Desenho de aluno. Fonte: própria.



**Figura 3** · Casa Pássaro. Projeto de aluno.  
Fonte: própria.



**Figura 4** · Casa+Pássaro atitude. Projeto de aluno.  
Fonte: própria.

onde exploram a forma do pássaro e paralelamente estudam o pássaro específico, tanto as suas características físicas como maneira de estar e curiosidades. Os alunos geraram ideias e questionam as mesmas. Os alunos são convidados a pensar de forma desconstrutivista. Os alunos utilizam diferentes técnicas de representação, de exploração de materialidade, rigor e precisão. Desenham, pesquisam, escrevem, produzem diagramas, descobrem a materialidade, transformam e representam conceitos e fabricam objetos.

Todas as decisões são cirurgicamente selecionadas, pois refletem uma atitude, um modo de estar. Para este trabalho uma variedade de meios, tais como, a pesquisa efetuada, os textos, os esboços, os desenhos, as representações, as maquetes de estudo, os detalhes construtivos e finalmente o protótipo são fundamentais para o processo de desenvolvimento do projeto. Os alunos aprendem novas formas de responder a um projeto através de diversas ferramentas de representação e de questionamento de uma ideia.

Em suma, a ideia deste projeto serve para desconstruir conceitos e pré-concepções previamente estabelecidas da disciplina de Desenho e do que nos rodeia no dia-a-dia.

A Casa+Pássaro desconstrói uma imagem e retrata as atitudes do pássaro, ao mesmo tempo um reflexo dos próprios alunos. O que pode a Casa+Pássaro dizer-nos sobre o pássaro e sobre o aluno!?

*Art and Design teaches young people visual literacy, critical and creative thinking and, of course, the essential skills, techniques and theories connected with the subject. It helps students to develop abilities in reflection, intuition and articulacy. It enhances emotional intelligence and cultural and aesthetic awareness. It encourages both creative and critical thinking an although most students will not become artists, many will become consumers of art, craft and design.(...)Anyone who has taught art and design, however, knows that it can be one of the most challenging yet rewarding subjects in the school curriculum. (Hodge, 2010:1).*

## Conclusão

*We behold, touch, listen and measure the world with our entire bodily existence, and the experiential world becomes organized and articulated around the center of the body our domicile is the refuge of our body, memory and identity. (Pallasmaa, 2005:64).*

Todos nós deixamos marcas e registos por onde passamos. Nós somos as nossas coisas e as nossas coisas somos nós. É através dos nossos sentidos que inicialmente conhecemos os outros... o que vemos, ouvimos e sentimos relativamente

a outras pessoas é a base principal para a nossa interação com as mesmas. A primeira “vista” de uma pessoa ou coisa é sempre o espelho da nossa impressão sobre essa pessoa ou coisa. Este projeto pretende colocar o aluno na sua zona de conforto e lidar diretamente com as suas pré-concepções da disciplina, só assim poderá responder às questões que não são familiares e reagir ao desconhecido, permitindo uma visão fora da caixa.

“It is good to have an end to a journey towards; but it is the journey that matters, in the end” (Murphy, 2005:225).

### Referências

- Hodge, Susie (2010) *Art & Design Teachers Handbook*. New York: Bloomsbury Continuum.
- Munari, Bruno (1981) *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Murphy, Michael D. (2005) *Landscape Architecture Theory: an evolving body of thought*. Long Grove, Illinois: Texas A&M University; Waveland Press.
- Pallasmaa, Juhani (2005) *The eyes of the skin: architecture and the senses*. 3 rd edition. New York: Wiley.
- Tainha, Manuel (2004) *textos do arquitecto Manuel Tainha*. Lisboa: Estar Editora.



# Os Jovens Vitruvianos

## Young Vitruvians

EDUARDO JOSÉ DOS ANJOS PITTA\* & MARISE BERTA DE SOUZA\*\*

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

\*Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Mestrado Profissional em Artes. Rua Barão de Jeremoabo, PAF IV, s/n, Ondina, CEP: 40170-115, Salvador-Bahia-Brasil. E-mail: edupitta@hotmail.com

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Mestrado Profissional em Artes. Rua Barão de Jeremoabo, PAF IV, s/n, Ondina, CEP: 40170-115, Salvador-Bahia-Brasil. E-mail: edupitta@hotmail.com

\*\*Brasil, produtora e realizadora de cinema e audiovisual. Bacharelado em Direito — Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Mestrado em Artes Visuais, Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorado em Artes Cênicas, Escola de Teatro, UFBA.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Mestrado Profissional em Artes. Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina, CEP: 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil, E-mail: marise.bertha@ufba.br

**Resumo:** Este trabalho apresenta o resultado de experiências artísticas nas aulas de arte realizadas em uma escola pública de Salvador/BA — Brasil, baseada na reinterpretação da obra “O Homem Vitruviano” de Leonardo da Vinci e sua possibilidade de influenciar no reconhecimento e valorização de aspectos culturais de alunos no oitavo ano. Os alunos pintaram figuras humanas recriadas a partir do contorno do corpo deles com características físicas e humanas deles próprios ou de pessoas ligados ao bairro onde moravam.

**Palavras chave:** Renascimento / Releitura / Cultura / Visual.

**Abstract:** *This paper presents the results of artistic experiences in art classes held in a public school in Salvador/BA — Brazil, based on the re-interpretation of “The Vitruvian Man” by Leonardo da Vinci and his possibility to influence the recognition and appreciation of cultural aspects students in the eighth year. Students painted human figures recreated from their body contouring with physical characteristics and human themselves or people connected to the neighborhood where they lived.*

**Keywords:** *Renaissance / Rereading / Culture / Visual.*

## 1. Introdução

O desafio do trabalho de professor de artes visuais é constante e necessita estar atento às necessidades que emergem a qualquer momento, inclusive no ambiente escolar em suas áreas fora da sala de aula, quando percebemos que os alunos se encontram sem a intenção de “acertar” as perguntas, e sim de buscar respostas. Uma dessas situações me levou a reconhecer especificamente uma nova demanda, quando percebi que um aluno ao se deparar com uma reprodução da imagem do diagrama “O Homem Vitruviano” de Leonardo da Vinci, que estampava a minha camisa, me perguntou se aquela imagem representava um “protesto contra a homofobia”. Questionado sobre que elementos na imagem que o levaram a realizar aquela leitura, o aluno afirmou ver dois homens nus: um atrás, com cabeça e o tronco escondidos pelo homem da frente. Esta situação ao mesmo tempo em que me deixou intrigado tanto pelo aluno não reconhecer a obra (que já havia sido extremamente reproduzida pelos meios de comunicação/propaganda) e não conseguir observar outros elementos que compunha aquela imagem, quanto pelo fato de ver o aluno curioso e com uma interpretação criativa e pessoal em relação à obra.

Foi a partir da necessidade de uma reflexão mais aprofundada da situação supracitada que me levou à realização deste artigo, visando uma discussão referente às experiências artísticas nas aulas de artes visuais, baseando-se na reinterpretação contemporânea do diagrama do Homem Vitruviano de Leonardo da Vinci e uma possível influência no reconhecimento e valorização de aspectos culturais de jovens de uma escola pública de periferia de Salvador/BA — Brasil, especificamente alunos do ensino fundamental II (oitavo ano), cuja maioria (mais de 90%) é composta por afrodescendentes de baixa renda.

Trabalhando a partir da Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, interligando o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização, o trabalho de pesquisa foi além de simplesmente estudar o desenho de Leonardo, mas de incentivar a reflexão do contexto sociocultural do aluno através da apropriação do conhecimento sobre a obra, bem como favorecer com isso a compreensão dos códigos a que só podia ter acesso uma elite cultural e social (Barbosa, 2014).

A disciplina Arte no que tange às artes visuais, trabalhadas na escola, deve incorporar elementos diversos da cultura visual. Ela deve favorecer a compreensão dessa cultura mediante a aprendizagem de estratégias de interpretação dos objetos (físicos ou midiáticos) que configuram a cultura visual (Hernandez, 2000). Ao professor de arte, cabe proporcionar aos alunos a apropriação destes elementos visuais/culturais circundantes e desenvolver a capacidade de leitura e interpretação dessa cultura. Mais do que isso, o incentivo à possibilidade de

associações e reinterpretações diversas e conscientes dessas imagens pode ser possível a partir de exercícios em sala e do incentivo a buscar informações que ampliem o repertório cultural.

Toda essa gama de informações pode dotar o alunado de condições favoráveis a uma formação composta de capacidades de interpretação de imagens com qualidade e criatividade, a partir de um consistente repertório cultural e criticidade.

## 2. Desenvolvimento

As aulas ocorreram durante o período de um mês, com duas horas-aulas por semana no ano letivo de 2015. Os alunos foram levados a vivenciar o contato com a cultura humanista renascentista através de aulas expositivas e debates que incentivavam a curiosidade sobre os elementos. As aulas expositivas ocorreram na sala convencional, apenas na produção artística das pinturas é que os alunos foram deslocados para o auditório da escola, por ser possível remover as cadeiras e ter espaço suficiente para pintura de painéis de maiores proporções. Eles já haviam estudado sobre o Renascimento na disciplina história, mas por conta de uma abordagem apenas centrada nos fatos históricos, faltava uma compreensão mais aprofundada, que foi possibilitada a partir do mergulho no conhecimento a respeito do diagrama do “Homem Vitruviano”. Esta obra, além de ter despertado o interesse do alunado, tem a particularidade de resumir bases do pensamento renascentista.

Durante o processo foram explicadas as proporções do corpo humano segundo Vitruvius, que inspiraram Leonardo da Vinci, onde em alguns momentos os participantes eram provocados a medir a si mesmos ou os colegas para verificarem se consistiam numa realidade proporcional a todas as pessoas.

Em outra aula, foi exibido o vídeo “A Beleza dos Diagramas”, episódio 2, parte 3, onde um apresentador e matemático Marcus du Sautoy reflete sobre as informações contidas na obra de Leonardo, como proporção, simetria e a valorização da figura humana. Este momento foi importante, pois a linguagem do vídeo possibilitou a socialização das informações com maior rapidez e atrativo. Além de ajudar a discutir sobre as relações entre as artes visuais e a matemática, muito presente no período renascentista.

Já totalmente empolgados com a imagem, foram apresentados aos jovens, releituras realizadas por artistas diversos, onde aparecem desde fotografias a figuras dos desenhos animados e histórias em quadrinhos. Este foi o momento em que os jovens mais perceberam as possibilidades da obra. Quando sugeriram outras figuras, alguns até pesquisaram na internet novas imagens e retornaram à aula narrando o resultado da pesquisa informal que realizaram.

Ao final dessas aulas, foi entregue uma folha com um diagrama, semelhante

ao de Da Vinci, apenas com o quadrado e a circunferência. Propus que eles elaborassem uma releitura da obra. Esta atividade teve um caráter mais experimental, para que exercitassem a criatividade. E surgiram diversas figuras onde cada um tentou exibir suas habilidades técnicas para o desenho.

Com todos os primeiros desenhos prontos, foi realizada uma discussão acerca das figuras e das proporções que se aprofundou até o momento em que os alunos questionavam que aquelas proporções não necessariamente deveriam servir para todos. Foi o momento para seguir para a próxima etapa.

Já no auditório sem cadeiras e com materiais para pintura disponíveis, os alunos se dividiram em duplas mais ou menos pela própria altura aproximada e receberam uma folha comprida de papel. Deitaram sobre o papel estendido no chão um a um, em uma das posições do Homem Vitruviano enquanto o colega de dupla rabiscou o contorno do corpo marcando o local específico do umbigo. Em seguida, o que rabiscou primeiro deitou sobre o papel, buscando manter o umbigo concêntrico ao do desenho anterior e reproduzindo a outra posição da obra de Da Vinci (Figura 1).

A seguir, foi proposto para eles que deveriam transformar o esboço em representações de figuras humanas que ressignificavam o contorno do corpo deles, recriando personagem com características físicas e humanas deles próprios ou de pessoas ligados ao bairro deles. A dupla discutiu sobre que imagem pintaria a partir do contorno realizado e iniciou a pintura. (Figura 2) Nesta etapa eles interagiam uns com os outros perguntando sobre as outras obras, refletindo sobre o porquê de verem no bairro deles aquelas figuras que surgiam, e que abordagens eram buscadas pelos colegas com aquelas pinturas. Elementos da técnica da pintura em guache foram também explicadas ao longo da produção artística, um processo que durou em média quatro horas aulas.

A última aula, que possibilitou pequenos ajustes de acabamento teve como objetivo uma reflexão das imagens que eles criaram e a relação com o contexto socio-cultural do bairro. Questões étnicas foram levantadas e até questionadas em relação ao "padrão" renascentista de ser humano, o que enriqueceu muito a atividade.

As obras foram expostas no pátio da escola e esta exposição promoveu muita curiosidade dos outros alunos e deu aos autores das obras de releituras a oportunidade de explicar aos colegas o que aprenderam nas aulas quando indagados sobre as pinturas.

### Conclusões

Além de por si só estimular o prazer da produção artística em pintura, ao manipular tintas, pincéis e materiais diversos em uma obra em dupla, os alunos



**Figura 1** - Aluno traçando o contorno do colega buscando manter o umbigo como centro. Fonte: Própria.

puderam exercitar o aprendizado sobre a essência da obra de Leonardo da Vinci de uma maneira mais completa, ao se deparar com os problemas de proporções diferentes. A descoberta das proporções humanas foi em determinado momento o elemento que gerou maior animação dos participantes da experiência. Este fato denota o quanto o conhecimento ainda é um elemento de fascinação nos alunos, mesmo com tanta informação circulando na sociedade. O fato é que mesmo atualmente o conhecimento estando mais disponível ao acesso por conta das novas tecnologias, não significa que o aluno adquire e acessa estas informações, o que torna mais importante o papel de mediação do professor na escola. O momento em que eles trouxeram novas imagens que pesquisaram por iniciativa própria atesta o quanto o processo os estimulou na busca pelo conhecimento.

O decorrer das atividades demonstrou que os jovens tinham consciência dos aspectos sociais negativos da sua comunidade e que possuem também influências de outras culturas (como o *hip hop*). As pinturas expuseram a diversidade dos tipos humanos presentes. Curiosamente foi a violência um dos aspectos que não surgiu de forma direta nos trabalhos. Talvez pelo fato de estar se falando na "valorização do ser humano" eles se permitiram sair da violência explícita para representar as pessoas em sua plenitude no ambiente, sem estigmatizar as pessoas, como fazem os meios de comunicação da cidade.

Outro aspecto visualizado nas obras e que pode ser preocupante pelo fato de não ter sido destacado por eles nas discussões foi a representação das figuras humanas em geral com pele clara, sendo algumas até com cabelos loiros, ou seja, de maneira idealizada, não representando o fenótipo deles e comum à região. Mesmo questionando os "padrões" clássicos, eles não perceberam que produziram este resultado. Até mesmo em situações em que buscavam uma representação de aspectos próprios ao seu contexto, de certa forma negavam enfim a sua própria imagem. Por exemplo, em figuras que comumente poderiam parecer negras, como o dançarino de hip hop, a representação não foi com as características físicas negras. Isto pode representar algum tipo de uma "fuga da realidade", provocada, dentre outras coisas, pela excessiva influência de imagens de brancos que povoam majoritariamente a publicidade, cinema, televisão e informativos no cotidiano deles. Este é um fator interessante no sentido da possibilidade de se fazer um paralelo às representações idealizadas nas pinturas neoclássicas do Brasil do século XIX, onde se via que os artistas "ocultavam o trabalho escravo, posteriormente o proletário, as populações negras e indígenas e o misticismo" (Vale, 2001).

A discussão gerada após as obras foram importantes neste sentido, pois ajudaram a reconhecer que mesmo os aspectos que não surgiram são informações



**Figura 2** - Aluno pintando desenho criado a partir do contorno coletado. Fonte: Própria.

que devem ser levados em conta ao realizar a leitura de uma obra de arte e promoveram nos alunos o exercício de identificação e “desconstrução” de conceitos e formas de representação pré-estabelecidos, que muitas vezes são reforçados pela cultura visual. A apropriação desta capacidade possibilitou o desenvolvimento e emancipação perceptiva dos jovens alunos.

### **Referências**

- Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos (2014) *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, P. 17
- Hernandez, Fernando (2000) *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*.

- Porto Alegre: Artmed, .p. 49
- Vale, Vanda Arantes do. (2001) *História social da cultura em minas gerais: pintura brasileira do século XIX, Museu Mariano e Medicina e Sociedade Brasileira (1860-1910)*. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas. p. 35.



#### **4. 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 congressomateriaprima@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 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 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* requer 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.



**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 / 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-Alcoçaba 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 Visualidade (UnB/CNPq), integra o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Cultura (UFSM/CNPq). Tem participado ativamente em congressos no país e no exterior e publicado extensivamente em livros, revistas e periódicos nacionais e internacionais. Autor do livro *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual* (2011) e organizador, junto a Rita L Irwin, do livro *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (2013).



**CATARINA SILVA MARTINS** (Portugal). Doutora em Educação (2012) e Mestre em Educação Artística (2007) pela Universidade de Lisboa. Foi Bolsista de Doutoramento da FCT entre 2007-2011 e estudou na Universidade de Wisconsin-Madison. Atualmente coordena o Núcleo de Educação Artística do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, e é Professora Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O seu trabalho desenvolve-se como uma História do Presente da Educação Artística, a nível nacional e internacional.



**CHRISTINA RIZZI** (Brasil) Graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes da ECA na Comissão 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 *Descobrimos a arte*, publicada pela Editora Ibpex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



**ELISABETE OLIVEIRA** (Portugal). 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz, Coimbra) até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL. Prossegue atividades diversas nomeadamente através do projeto Exploratório, Sistemático de Projetos Escolares de Arte Educação inovadores, emergentes e históricos. Pintora pela antiga Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL) (19 val.) expondo desde 1964. Formação/Pós-Graduação: Liceal- Alínea h). Ciências Pedagógicas (FLUL). Estágio/ Exame de Estado, 9º Grupo, com Alfredo Betâmio de Almeida, Liceu Normal Pedro Nunes-Lisboa, Diploma *Art/Design Education*, London University Institute of Education, Bolseira Fundação Gulbenkian (1980-84). Provas Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica-FPCEUL (Mº Bom). Conselheira Mundial InSEA / UNESCO (1988-1997) em cinco continentes. Planeadora / Consultora curricular nacional em Arte Educação (1970- 2001). Formadora de Professores / Investigadores: Profissionalização-em-Serviço e Licenciatura-Mestrado FPCEUL; Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa — Teatro e Educação — *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*. Comissão Científica Universidade Açores: S Miguel e Terceira (1990-1995), incrementando Didáticas em *Projecto* (1º Ciclo) e *Integração das Expressões*, (Pré-Escolar). Criadora de Centros de Recursos/Audiovisuais. Autora de 100 artigos e uma dezena de livros / partes de livros e CDs, incluindo 3 Livros póstumos de Betâmio. Livro recente: *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência* & CD. MinervaCoimbra, 2010. Co-fundadora: SPZC (SPRC), APECV, SPCE-Educação e Arte, MPIAEP. Colaboradora com Autarquias-Museus/Bibliotecas: Comunicações / Ações de Formação.



**ERINALDO ALVES NASCIMENTO** (Brasil). Doutor em Artes pela ECA-USP, com intercâmbio com a Universidade de Barcelona, na Espanha. Mestre em Bibliotecologia pela UFPB e Graduado em Educação em Artística pela UFRN. É Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Ministra aulas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Artes Visuais, da UFPB/UFPE. É autor do livro “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010), além de vários artigos e capítulos de livros sobre o ensino das Artes Visuais, versando sobre a formação inicial e continuada, gestão pública, cultura visual, perspectivas educacionais e processos de subjetivação pelas imagens. É coordenador do blog ensinando artes visuais — [www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com](http://www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com)



**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 ICIST (IST-UL) e colabora também, desde 2007, com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Museologia. Foi Directora do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado entre 2009 e 2012. A sua actividade profissional e de investigação centra-se no património arquitectónico, nos museus de arte contemporânea e nas exposições de arte digital, temas sobre os quais tem realizado vários estudos e publicações. É actualmente investigadora responsável do projecto unplace — Um Museu sem Lugar: Museografia Intangível e Exposições Virtuais (ver unplace.org).



**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 Contínua nas áreas artísticas dos Ensinos Básico e Secundário. Professor e Coordenador da área da Pintura na Licenciatura de Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2014). Tem tido uma actividade e investigação artística regular com trinta exposições individuais, a última das quais intitulada «O Centro do Mundo» no Museu Militar de Lisboa de 17 de maio a 15 de outubro de 2013.



**IRENE TOURINHO** (Brasil). Doutora pela University of Wisconsin — Madison (EUA). Pós-doutoramento em Cultura Visual na Universidade de Barcelona, Espanha, onde foi professora visitante. Foi, também, professora visitante na Ambedkar University em Nova Delhi, Índia. É professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da Universidade Federal de Goiás e do Grupo de Pesquisa 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 Doutoramento — do curso de Escultura da FBAUL e coordenador do primeiro ciclo de estudos desta área. Tem coordenado diversas exposições de escultura e residências artísticas, estas últimas no âmbito da intervenção na paisagem. Desenvolve investigação plástica na área da escultura de talhe directo em madeira, intervenções no espaço público e na paisagem. Expõe regularmente desde 1990 e tem obra pública em Portugal e no estrangeiro. Participa em simpósios, ganhou diversos prémios e está representado em coleções nacionais e internacionais.



**JOÃO PAULO QUEIROZ** (Portugal). Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Professor nos cursos de doutoramento em Ensino da Universidade do Porto. Co autor dos programas de Desenho A e B (10º ao 12º anos) do Ensino Secundário. Dirigiu diversas ações de formação contínua de professores. Livro *Cativar pela imagem*, 5 textos sobre Comunicação Visual, FBAUL, 2002. Investigador integrado no Centro de Estudos e Investigação em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário. Dirige as revistas académicas *Estúdio*, ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima*, ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004.



**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 CIIE (Centro de Investigação e Intervenções Educativas). Percurso múltiplo por vários caminhos, aparentemente dispersos, mas relacionados numa atitude transversal interventiva no tecido social e atenções globalizantes. Trajecto autoral como artista plástico, mostrado em exposições individuais de artes plásticas (8, desde 1983) e em exposições colectivas, por todo o país e no estrangeiro. Coordenador e organizador de exposições temáticas e artísticas realizadas por todo o país e no exterior. Fundador (1988) e diretor da GESTO Cooperativa Cultural. Forte envolvimento em ações interculturais, de índole artístico e cultural com comunidades em Moçambique, Brasil, Cabo Verde e Portugal, organizadas pelo 'movimento intercultural — Identidades.



**LUCIA GOUVÊA PIMENTEL** (Brasil). Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais (1982) e Mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1999). É Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Conselho Mundial da InSEA, do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos — OEI, Vice-Presidente da ANPAP, Conselheira do Instituto Arte das Américas, membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), da Associação Mineira de Arte Educadores (AMARTE), do Conselho Editorial de várias publicações na área e consultora *ad hoc* da CAPES. Foi Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte — CLEA (2007-2009). É líder do Grupo de Pesquisas *Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas* e participa de grupos de pesquisa em Educação e em Tecnologias. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologias, arte/ educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura.



**LEONARDO 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.



**MARIÁ ACASO** (Espanha). Professora Associada em Educação Artística na Universidade Complutense de Madrid (Espanha). Maria Acaso está empenhada na mudança da Educação Artística. Conduziu diversos projetos sobre metodologias de aprendizagem disruptiva em diferentes cenários. É autora de livros e artigos sobre este assunto, tendo sido convidada por instituições nacionais e internacionais como o MoMA, NYU e a New School for Social Research. Todo o seu trabalho está em <http://mariaacaso.es>



**MARIA CRISTINA DA ROSA** (Brasil). Graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade de Sevilha junto ao departamento de Didáctica das Artes Plásticas (2010) e no Instituto Universitario Nacional del Arte — IUNA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais — LAVAIPE. É autora do livro *A Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. 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 textuais e visuais”, inscrito en la Universidad de Santiago de Compostela y a la Red temática de carácter científico técnico “Las Literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” (HUM2004-20052-E y HUM2005-23895-E/FILO). [www.usc.es/lijmi](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, PPG, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel em Cerâmica e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria — RS (1987). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC), diretório do CNPq. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga (IHGSLG). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP e da International Society for Education through Art (InSEA). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado na área da educação das artes visuais, cultura da imagem, formação inicial e continuada em artes visuais. Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade — História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004). Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” juntamente com o professor Fernando Hernández (2005) pela Editora da UFSM. Organizadora do Livro “Arte, Educação e Cultura” publicado pela Editora da UFSM em 2007. Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais — UFSM.



**MARTA DANTAS** (Brasil). Mestre em História e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Université de Lausanne. Desde 1998 é professora de História e Teorias da Arte do Departamento de Arte Visual e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Sua produção científica está vinculada às 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 25º Bienal/SP e a 4º 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 (GEPaec) 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 Magisterio (GIUV2013-103). Publicou, entre outros, os livros *Funció Plàstica de les Lletres, Art i Educació, Cultura Visual a Ontinyent, Apaga-la!, Museo tipográfico urbano, Maestros y museos: educar desde la invisibilidad, Ciudadana letra, Mujeres maestras; Identidades docentes en Iberoamérica, Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació, Paternidades creativas, Lletres de ciutats, La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación, Transeducar*, assim como artigos em revistas especializadas. Como artista visual apresentou exposições com temática impregnada pela tipografia e caligrafia. Dirigiu sete jornadas internacionais de investigação artística e quatro congressos internacionais.



**RICARDO MARÍN VIAEL** (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.





**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: [teresatorresea@gmail.com](mailto:teresatorresea@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](mailto:umdb@terra.com.br)

# Chamada de trabalhos: VI Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for papers:  
6th Matéria-Prima International Congress*

**VI Congresso Internacional Matéria-Prima:  
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**  
Portugal, Lisboa, FBAUL, e Brasil, Universidade Estadual de Londrina, julho 2017

## **Chamada de trabalhos**

Lança-se o desafio aos professores e investigadores em ensino das artes visuais de partilhar, no encontro “Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário,” perspectivas operacionais de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos.

**Tema** Ensino das artes, perspectivas e exemplos do terreno.

## **Escopo**

Pretende-se criar um espaço de partilha de experiências no terreno, com resultados de trabalhos desenvolvidos em unidades de trabalho e respetivas reflexões sobre o sucesso, avaliação, adequação. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados, os investigadores em práticas pedagógicas e em desenvolvimento curricular, e os alunos do mestrado em Ensino das Artes Visuais (UL) que ensaiam apoios nas experiências educativas. São questões de exploração:

- O que efetivamente acontece na aula no que respeita ao ensino e aprendizagem da arte no ensino básico e secundário?
- Como o professor da escola básica e secundária tem agido enquanto criador de aproximações e abordagens do ensino das artes?
- Quais os paradigmas e metodologias que os professores, nas Universidades, Institutos de Educação, Faculdades, têm utilizado na formação do professor de arte?
- Quais os desafios de ensinar arte na contemporaneidade?

**Idiomas** português, castelhano, inglês

### **Apreciação**

Por “*double blind review*” ou “arbitragem cega.” Cada resumo / artigo recebido pelo secretariado é reenviado, sem referência ao autor, a três, ou mais, dos membros da Comissão Científica, garantindo-se no processo o anonimato de ambas as partes (*double-blind*). No procedimento privilegia-se também a a distância geográfica entre origem de autores e de revisores científicos.

### **Datas importantes**

O VI Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2017.

- Data limite de submissão de sinopses: 4 de abril 2017
- Limite de submissão de textos completos: 3 de maio 2017

### **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**

VI 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)

# Assinaturas

## Subscriptions

### Assinatura anual (três números)

Portugal	27 €
União Europeia	33 €
Resto do mundo	51 €

No caso de ter optado pela transferência bancária, enviar o comprovativo da mesma por via eletrónica. Pode optar por cartão de crédito devendo para isso contactar-nos de modo a ser acionado um canal de transação eletrónica segura. A assinatura apenas terá efeito aquando da efetividade da transferência ou depósito. Contacto: Isabel Nunes (Gabinete de Comunicação e Imagem, FBAUL).

### Aquisição da revista

A aquisição de exemplares anteriores está limitada à sua disponibilidade.

Cada número:

Portugal	16 €
União Europeia	22 €
Resto do mundo	40 €

### Intercâmbio entre periódicos

Para intercâmbio entre periódicos académicos, contactar Licínia Santos Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (Biblioteca), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal

**Mail:** biblioteca@belasartes.ulisboa.pt

A revista *Matéria-Prima* é de acesso livre aos seus textos completos, através da sua versão online.

### Contacto geral

**Para adquirir os exemplares da revista *Matéria-Prima* contactar** — Gabinete de Relações Públicas da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa Largo da Academia Nacional de Belas-Artes 1249-058 Lisboa, Portugal

**T** +351 213 252 108 / **F** +351 213 470 689

**Mail:** comunicacao@belasartes.ulisboa.pt

<http://materiaprima.fba.ul.pt>

As técnicas de expressão são processos de expansão. A humanidade alargou o seu perímetro de retenção de ideias, de impressão ritual, de invocação memorial, através dos primeiros materiais plásticos, incisões, manchas, escarificações, desenhos. Assim o homem cresceu, dentro da sua mente, e a sua mente cresceu fora do homem: a linguagem sobrevive-nos, permite a transmissão de aquisições, veicula a cultura de geração em geração, está na base da civilização. A expansão humana consolida-se pelas técnicas de reprodução, mas com um preço: o da emancipação das coisas em relação aos homens. A linguagem pensa-nos. Os artefactos que produzimos exercem sobre nós estranhos poderes, as mercadorias são valorizadas tanto ou mais que as pessoas, o humano é desvalorizado na razão inversa. As pessoas querem parecer-se com imagens, mapas de *bits* que encantam.

As tecnologias, essas expansões, sabem para onde se dirigem, sem olhar aos humanos: o vivo é dispensado, em benefício de um algoritmo de computação, de um *bot*, de um ser sem corpo e por isso sem necessidades. Um ser que ganha sempre.

A interrogação sobre os conteúdos é hoje a interrogação sobre um real digitalizado, transformado em código. Este é um dos espaços que merece uma atenção particular na Educação Artística: pode-se pensar do outro lado do código?

ISBN 978-989-8771-51-3



9 789898 771513 >

Crédito da capa: Imagem do artigo  
de Lara Soares