

# MATÉRIA-PRIMA



**Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário**  
Vol. 4 (3), set.–dez. 2016, quadrimestral  
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829  
CIEBA—FBAUL



Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário  
Volume 4, número 3, setembro-dezembro 2016,  
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 4, número 3, setembro-dezembro 2016,  
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://sindex.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  
**Logística:** Lurdes Santos  
**Gestão financeira:** Isabel Vieira, Carla Soeiro

#### Propriedade e serviços administrativos:

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

**Crédito da capa:** Imagem do artigo de Janaina  
Schvambach & Maria de Souza

**Projeto gráfico:** Tomás Gouveia

**Impressão:** ACD Print

**Tiragem:** 250 exemplares

**Depósito legal:** 361793/13

**PVP:** 10€

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

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

**ISBN:** 978-989-8771-50-6



#### 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](mailto: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 e identidade</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	<b>Art education and identity</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	12-16
<b>2. Dossier</b>	<b>2. Dossier</b>	18-46
<b>Encontro com o outro, formação, mediação, pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos</b> RONALDO OLIVEIRA	<b>Meeting with the other, training, mediation, research and creation: possible interlacing</b> RONALDO OLIVEIRA	18-33
<b>Desafios de uma educação estética visual integral escolar para todos: referenciais/projectos no EXPLOREAUL e auto-eco-compatibilização</b> ELISABETE OLIVEIRA	<b>Challenges in School integral visual aesthetic education for all: referentials/projects in the EXPLOREAUL and self-eco-compatibilization</b> ELISABETE OLIVEIRA	34-46
<b>3. Artigos originais</b>	<b>3. Original articles</b>	48-202
<b>Festival Arte Acção; 'uma proposta de narrativa visual hipermediada'</b> LUZ ELENA ACEVEDO LOPERA	<b>Art-Action Festival; 'A proposal of visual narrative hypermedia'</b> LUZ ELENA ACEVEDO LOPERA	48-57
<b>A imagem como fonte e objeto de investigação em educação artística: arquivos, metodologias, problemas</b> HELENA CABELEIRA	<b>The image as source and object of research in art education: archives, methodologies, problems</b> HELENA CABELEIRA	58-70
<b>Ressignificações na arte: elementos da cultura indígena Kaingang</b> JANAINA SCHVAMBACH & MARIA DE SOUZA	<b>New meanings in art: elements of indigenous Kaingang culture</b> JANAINA SCHVAMBACH & MARIA DE SOUZA	71-81
<b>Matéria-Prima e Materia-Viva: a a/r/tografia e a revolução artística do Morrinho na tessitura lúdica do ensino da arte</b> ALEXANDRE H. M. GUIMARÃES & DANIELE DE SÁ ALVES	<b>Raw material and living material: a/r/tography and the artistical revolution of Morrinho in the playful fabric of art education</b> ALEXANDRE H. M. GUIMARÃES & DANIELE DE SÁ ALVES	82-93

<p><b>O Diário Visual das Memórias a partir do Livro de Artista: uma proposta de ensino aprendizagem desenvolvida no PARFOR</b> MÁRCIA MORENO</p>	<p><i>The Diary of Visual Memory based on the Artist's Book: a proposal of teaching and learning developed at the PARFOR</i> MÁRCIA MORENO</p>	<p>94-104</p>
<p><b>Enriquecer os tempos livres: O Clube de Plástica da Escola Básica de 2º e 3º ciclo Paula Vicente, em Belém</b> ANA VIEIRA RIBEIRO</p>	<p><i>To enrich leisure: The Clube de Plástica of Escola Básica de 2º e 3º ciclo Paula Vicente, in Belém, Lisbon</i> ANA VIEIRA RIBEIRO</p>	<p>105-116</p>
<p><b>E por falar dos Ateliês de Artes nos Polos de Apoio Presencial na Universidade a Aberta do Brasil</b> ISABELA BARBOSA RODRIGUES</p>	<p><i>About the presential arts support poles of the Universidade Aberta do Brasil</i> ISABELA BARBOSA RODRIGUES</p>	<p>117-127</p>
<p><b>Educação como matéria-prima' e mediação cultural: 'entreS' experiências</b> MIRIAN CELESTE MARTINS &amp; RITA DE CÁSSIA DEMARCHI</p>	<p><i>Education as a raw material and cultural mediation: between experiences</i> MIRIAN CELESTE MARTINS &amp; RITA DE CÁSSIA DEMARCHI</p>	<p>128-138</p>
<p><b>Saber sensível para a educação: como a mediação cultural em Arte Contemporânea pode atuar na sala de aula</b> JULIANA DE SÁ ALMEIDA DUARTE</p>	<p><i>Sensible Knowledge for Education: How Cultural Mediation in Contemporary Art Can Act in the Classroom</i> JULIANA DE SÁ ALMEIDA DUARTE</p>	<p>139-146</p>
<p><b>Das desmedidas dos templos</b> FABRÍCIO DA SILVA TEIXEIRA CARVALHO &amp; BRUNA TOSTES DE OLIVEIRA</p>	<p><i>Infinities of the temples</i> FABRÍCIO DA SILVA TEIXEIRA CARVALHO &amp; BRUNA TOSTES DE OLIVEIRA</p>	<p>147-158</p>
<p><b>Diário Gráfico VS Páginas Semanais: Experimentação de técnicas, materiais e modos de representação no desenvolvimento da criatividade, no ensino secundário</b> JORGE DANIEL FRANCO SOUSA &amp; CLÁUDIA SOFIA PORTELA FILIPE</p>	<p><i>Graphical Diary VS Weekly Pages: techniques, materials and experimental methods of representation in creative development in high school</i> JORGE DANIEL FRANCO SOUSA &amp; CLÁUDIA SOFIA PORTELA FILIPE</p>	<p>159-166</p>



<b>O módulo e a estrutura modular: A dinâmica de projeto e o desenvolvimento da criatividade e da flexibilidade através da aprendizagem cooperativa</b> CELSO AMEIXA, JOSÉ PEDRO TRINDADE & TIAGO PINTO COELHO	<i>The module and the modular structure: The project dynamics and the development of creativity and flexibility through cooperative learning</i> CELSO AMEIXA, JOSÉ PEDRO TRINDADE & TIAGO PINTO COELHO	167-176
<b>O museu se torna mu[seu] quando nos toca</b> CLARA ANIELE SCHLEY	<i>The museum becomes a museum when it touches us</i> CLARA ANIELE SCHLEY	177-187
<b>Da forma à imaginação, do desenho representativo, à criação de seres imaginários</b> ANA FILIPA VAZ TEIXEIRA	<i>From form to imagination, From realistic drawing to the creation of imaginary beings</i> ANA FILIPA VAZ TEIXEIRA	188-195
<b>O brinquedo óptico enquanto pretexto para explorar a percepção e a relação com a imagem</b> SARA PIRES PRUDÊNCIO & CARLOS ALBERTO EIRÃO GOMES	<i>The optical toy as a pretext to explore the perception and the relationship with the moving image</i> SARA PIRES PRUDÊNCIO & CARLOS ALBERTO EIRÃO GOMES	196-202
<b>4. Desafios da matéria-prima</b>	<i>4. The challenge of the raw material</i>	204-230
<b>Ética</b>	<i>Ethics</i>	204-205
<b>Instruções aos autores</b>	<i>Instructions to authors</i>	206-209
<b>Manual de estilo</b>	<i>Style guide</i>	210-215
<b>Notas biográficas: conselho editorial / pares acadêmicos</b>	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	216-227
<b>Chamada de trabalhos: VI Congresso Internacional Matéria-Prima</b>	<i>Call for papers: 6th Matéria-Prima International Congress</i>	228-229
<b>Assinaturas</b>	<i>Subscriptions</i>	230



# 1. Editorial

*Editorial*

# Educação artística e identidade

*Art education and identity*

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 mediação entre agentes culturais e a educação artística formal é central à concretização de intervenções. Os 18 artigos reunidos exploram estes aspectos integrando os contributos de alguns autores referenciais para esta área. Surge aqui um tema global para a educação artística, a identidade assente no enraizamento patrimonial local. As propostas articulam quer discursos curatoriais (museu, bienal, exposição), como ações de mediação, quer as reflexões sobre a realidade da formação de professores nas diferentes realidades.

**Palavras chave:** educação artística / mediação / museus.

**Abstract:** *Mediation between cultural operation and formal art education is central to the implementation of new education interventions. The 18 articles presented explore these aspects integrating the contributions of some authors that remain a reference to the area. There arises a global issue for art education, the identity, based on the local heritage. The proposals articulate curatorial discourses (the museum, the biennial, the exhibition) as mediation actions, and also some reflections on the reality of teacher training in different realities are presented.*

**Keywords:** *art education / mediation / museums.*

A mediação entre os conteúdos culturais e a Educação Artística formal tem emergido como uma distinta área de inovação e de intervenção, como o atestam os 18 artigos selecionados nesta nona edição da revista *Matéria-Prima*. A articulação da mediação através da arte como essencial tinha já sido articulada por Ana Mae Barbosa (2002). Também a importância de se articular um projeto de exploração artística com uma leitura crítica dos conteúdos culturais tem sido desenvolvida por Hernández (2005). De igual modo a proposta A/R/Tográfica de Rita Irwin (2004; 2013) tem vindo a reunir experiências que articulam o discurso criador com os públicos jovens visando uma integração de sentido.

Entre a identidade, fundada nos focos de conhecimento local, e uma inserção integrada nos problemas e conteúdos globais joga-se a problematização da Educação Artística. As propostas articulam quer discursos curatoriais (museu, bienal, exposição), como ações de mediação visando uma expansão das atividades, a que se juntam as reflexões sobre a realidade da formação de professores, nas suas diversas modalidades, em diversas realidades sociais.

O dossier editorial desta edição da Revista *Matéria-Prima* integra alguns contributos por convite.

Ronaldo Oliveira, da Universidade Estadual de Londrina (Brasil, Paraná) no artigo “Encontro com o outro, formação, mediação, pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos” apresenta um estudo sobre duas proposições do projeto curatorial da 27ª Bienal de São Paulo, o trabalho de Monica Nador e a Cooperativa Eloisa Cartonera. Esta pesquisa serve de fundamento para uma intervenção com crianças de 10 a 12 anos no distrito de Irerê, Paraná, Brasil.

Também integrado no dossier editorial o artigo “Desafios de uma educação estética visual integral escolar para todos: referenciais / projectos no EXPLOR-REAUL e auto-eco-compatibilização” de Elisabete Oliveira (Portugal, Lisboa) apresenta propostas de referenciação em torno de eixos de desenvolvimento professor-escola e artista motivador apresentando alguns projetos concretizados em diversas escolas a par com o seu trabalho na base de recursos e experiências “Exploratório.”

Na secção de artigos originais a concurso seleccionámos 16 artigos provenientes de Portugal (9), Brasil (6), e Colômbia (1).

O artigo “Festival Arte Acção; ‘uma proposta de narrativa visual hipermediada’” de Luz Elena Acevedo Lopera (Colômbia) apresenta o projeto escolar “Festival Arte-Acción”, que se desenvolve há cinco anos na escola Lola González, em Medellín, Colômbia. Esta atividade, destinada aos alunos do 7º e 9º anos, foca uma problemática do contexto social, integrando a instalação e a performance para abarcar novas criações de representação e de sentido.

Helena Cabeleira (Portugal, Lisboa) no artigo “A imagem como fonte e objeto de investigação em educação artística: arquivos, metodologias, problemas” debruça-se sobre uma amostra de 22 teses de doutoramento concluídas na Universidade de Lisboa de 2005 a 2015, procurando, através de uma análise qualitativa, estudar o modo como o uso de imagens é ou não utilizado enquanto fonte e objeto de investigação.

O artigo “Resignificações na arte: elementos da cultura indígena Kaingang,” de Janaina Schvambach & Maria de Souza (Brasil, Santa Catarina), apresenta uma intervenção curricular com alunos indígenas da rede estadual de ensino, em Ipuçu Santa Catarina, Brasil (Programa PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). A proposta recupera brincadeiras dos Kaingang e concretizou-se nas paredes da brinquedoteca, tendo como pontos de apoio livros, artistas, e pesquisa na comunidade.

Alexandre Henrique Monteiro Guimarães & Daniele de Sá Alves (Brasil, Rio de Janeiro), no artigo “Matéria-Prima e Materia-Viva: a a/r/tografia e a revolução artística do Morrinho na tessitura lúdica do ensino da arte” estabelecem uma relação entre o “projeto Morrinho” e a a/r/tografia (Irwin, 2004; 2013) visando pesquisar metodologias Educacionais baseadas em Arte, no âmbito do PPGARTES da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

O texto “O Diário Visual das Memórias a partir do Livro de Artista: uma proposta de ensino aprendizagem desenvolvida no PARFOR” de Márcia Moreno & Vanessa Bressan (Brasil, Santa Catarina) apresenta a experiência concretizada no curso de Artes Visuais, Licenciatura, da Unochapecó (PARFOR). O livro de artista é proposto a uma turma com 10 estudantes, de 11 a 12 anos em Caxambu do Sul, Santa Catarina.

Ana Vieira Ribeiro (Portugal, Lisboa) no artigo “Enriquecer os tempos livres: O Clube de Plástica da Escola Básica de 2º e 3º ciclo Paula Vicente, em Belém” apresenta o projeto *Clubes*, desenvolvido pela Junta de Freguesia de Belém e procurando apoiar as famílias pela promoção de atividades lúdico-pedagógicas. Um destes clubes é o clube de Plástica visando a prática artística explorando métodos e conceitos alternativos.

O artigo “E por falar dos Ateliês de Artes nos Polos de Apoio Presencial na Universidade Aberta do Brasil,” de Isabela Barbosa Rodrigues (Brasil e Portugal, Porto), procede a uma análise dos Ateliês nos polos presenciais dos cursos de formação de professores de Artes da Universidade Aberta do Brasil, na modalidade a distância.

O texto “Educação como matéria-prima’ e mediação cultural: ‘entreS’ experiências” de Mirian Celeste Martins & Rita de Cássia Demarchi (Brasil, São

Paulo) toma uma exposição no Museu de Arte Moderna de São Paulo como acervo de dispositivos para pensar a escola. As visitas e diálogos trazem a reflexão sobre novas matérias-primas da educação: a interação e a provocação.

Juliana de Sá Almeida Duarte (Portugal, Porto) no artigo “Saber sensível para a educação: como a mediação cultural em Arte Contemporânea pode atuar na sala de aula” apresenta a conjugação de duas experiências, uma como mediadora junto dos serviços educativos da Fundação Bienal de São Paulo, e a outra experiência como professora de uma escola internacional em São Paulo, junto de alunos de 13 a 15 anos.

O artigo “Das desmedidas dos templos” de Fabrício Carvalho & Bruna Tostes de Oliveira (Brasil, Minas Gerais) apresenta uma intervenção deste primeiro autor, também artista com percurso em galerias, junto de uma escola pública, em quatro turmas de 60 estudantes. Toma-se o “Transobjeto” como motivo de descoberta espacial da identidade e expressividade, recorrendo a métricas vitruvianas.

Jorge Daniel Franco Sousa & Cláudia Filipe (Portugal, Lisboa) no artigo “Diário Gráfico VS Páginas Semanais: Experimentação de técnicas, materiais e modos de representação no desenvolvimento da criatividade, no ensino secundário” exploram as páginas semanais como estratégia alternativa ao Diário Gráfico visando a tricotomia global, “Ver-Criar-Comunicar” que se desdobra respetivamente em “Observar e analisar”, “Manipular e sintetizar”, e “Interpretar e comunicar”.

O texto “O módulo e a estrutura modular: A dinâmica de projeto e o desenvolvimento da criatividade e da flexibilidade através da aprendizagem cooperativa» por Celso Ameixa, José Pedro Trindade & Tiago Pinto Coelho (Portugal, Lisboa) apresenta o trabalho desenvolvido junto de 5 turmas do 9º ano do Colégio Pedro Arrupe, Lisboa, na criação e construção de peças de arquitetura, design, escultura ou engenharia, com base em formas e prismas, faseando o trabalho segundo a hierarquia cognitiva de Benjamin Bloom (Bloom et al. 1981; Bloom, 1956).

Clara Aniele Schley (Brasil, Santa Catarina) no artigo “O museu se torna mu[seu] quando nos toca” apresenta o projeto “A imagem que tenho do museu” para aprofundar a ligação entre a escola básica e os espaços não formais, pesquisando as perceções dos alunos sobre os museus.

O artigo “Da forma à imaginação, do desenho representativo, à criação de seres imaginários” de Ana Filipa Vaz Teixeira (Portugal, Lisboa) propõe, junto de uma turma de 10º ano (1º ano do curso Técnico de Apoio à Infância), uma abordagem ao desenho partindo de formas orgânicas para chegar à conceção de seres imaginários, visando o desenvolvimento da expressão visual e da criatividade.

Sara Pires Prudêncio & Carlos Alberto Eirão Gomes (Portugal, Lisboa) no

artigo “O brinquedo óptico enquanto pretexto para explorar a percepção e a relação com a imagem” exploram o fabrico de máquinas de animação (o taumatrópio, o zootrópio e o folioscópio) junto de um grupo de 30 alunos, dos 12 aos 14 anos, da Escola Secundária do Restelo, em Lisboa, como uma forma de integrar os desafios apresentados pela geração presente de nativos digitais (Prensky, 2001).

Observa-se uma crescente atenção de artistas, curadores, serviços educativos, talvez um crescente sentido de corresponsabilização educativa. Junto das instituições e plataformas de agenciamento há a expectativa de criação de públicos numa perspetiva transversal e totalmente não elitista. Propiciam-se oportunidades de ações de intervenção, concertadas ou não, entre os agentes artísticos e os educadores. O resultado pode ser potenciado se se conseguir uma perspetiva informada e integrada das realidades artísticas: pede-se a todos os intervenientes mais integração e disponibilidade para um conhecimento mútuo consequente.

### Referências

- Barbosa, Ana Mae (2002) *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 8527300478.
- Bloom, Benjamim S. et al (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classifications educational goal: Hand book 1: Cognitive Domain*. Nova York: McKay.
- Bloom, Benjamin S., Madaus, George F., & Hastings, J. Thomas, (1981) *Evaluation to Improve: Learning*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- 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
- Irwin, Rita (2004). “A/r/tography: A metonymic métissage”. In R. L. Irwin & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27-40). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Irwin, Rita (2013) “Becoming A/r/tography.” *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54(3), 198-215
- Prensky, Marc (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the Horizon* 9 (5) October: 1-6.



## **2. Dossier**

*Dossier*

# Encontro com o outro, formação, mediação, pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos

*Meeting with the other, training, mediation, research and creation: possible interlacing*

**RONALDO OLIVEIRA\***

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

\*Brasil, arte educador, pesquisador. Licenciado em Educação Artística / Artes Plásticas, Faculdade Santa Marcelina, São Paulo. Licenciado em Pedagogia, Universidade Estadual de Minas Gerais. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Doutorado em Educação / Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Arte Visual. Rodovia Celso Garcia Cid / Pr 445 Km 380 / Campus Universitário, Caixa Postal 10.011. CEP 86.057.970 Londrina / Paraná. E-mail: roliv1@uel.br 809-000. Chapecó — Santa Catarina — Brasil. E-mail: artejanaina@unochapeco.edu.br

**Resumo:** Este artigo apresenta conceitos e resultados de uma pesquisa/intervenção que se propôs investigar as aproximações entre os processos de criação colaborativos da arte contemporânea e suas repercussões no campo da Arte e Educação (ensino de arte) de maneira mais efetiva e criadora. A pesquisa contou com um estudo teórico sobre o projeto curatorial da 27ª Bienal Internacional de São Paulo, e a partir desta Bienal, concentramo-nos sobre duas proposições que acreditamos contribuir para a discussão, a saber, o trabalho de Monica Nador e a Cooperativa Eloisa Cartonera. Aliada a esse estudo teórico desenvolvemos uma intervenção no distrito de Irerê, Estado do Paraná, Brasil, onde trabalhamos com crianças de 10 a 12 anos, numa prática que buscou restituir laços afetivos para com o espaço/lugar.

**Palavras chave:** Processos de Criação, Arte Colaborativa / Educação Dialógica.

**Abstract:** This article presents concepts and results of research/intervention that aimed at investigating the similarities between the collaborative creation processes in contemporary art, and its repercussions in the field of Art and Education (teaching of art) in a more effective and creative way. The research comprised a theoretical study on the curatorial project of the 27th International Biennial of São Paulo, and from this Biennial, we focused on two propositions that we believed contributed to the discussion, namely the work of Monica Nador and Cooperativa Eloisa Cartonera. Coupled with this theoretical study an intervention in Irerê district, Parana State, Brazil, was developed where we worked with children aged 10 to 12 years, through a practice that sought to restore emotional ties with the space / place.

**Keywords:** Creation Processes, Collaborative Art / Dialogic Education.

## 1. O projeto e o contexto

Por acreditar na docência enquanto potência criadora; por buscar modos pelos quais o pensar e o fazer em arte na contemporaneidade podem colaborar e nos ensinar a pensar e praticar processos de ensino e aprendizagem que sejam mais dialogados; por reconhecer a importância das relações entre a escola, seu espaço urbano e as histórias de vida de seus estudantes; por estas razões trilhamos o caminho desse projeto de pesquisa que visou a investigação de possíveis entrelaçamentos entre as dimensões artísticas e educacionais. Caminhamos balizados pelos conceitos de *Estética Conectiva* (Suzi Gablik, 2005), de *Estética Relacional* (Nicolas Bourriaud, 2006; 2009), de *Dialogicidade* (Paulo Freire, 2004), e *Espaço/Lugar* (Yi-Fu Tuan, 1983). Buscamos identificar estes conceitos e relações nas ações e obras de determinados artistas que compuseram a edição da 27ª Bienal Internacional de São Paulo e organizamos ações artístico-pedagógicas com estudantes de uma escola do ensino básico. Partindo destes conceitos, e ancorados em metodologias de pesquisa que consideram o outro na sua feitura (pesquisa participante, pesquisa-ação, *A/r/tografia*), trabalhamos na perspectiva de fomentar práticas artísticas e educacionais nas quais o encontro com o outro fosse um fator preponderante.

Ao enveredar por esta perspectiva visávamos efetivar metodologias que há muito vêm sendo propostas por vários teóricos no campo das ciências humanas

e também da arte, em que artistas, valendo-se de procedimentos que incorporam a participação do outro na feitura de suas obras passam a ser uma marca recorrente para determinadas abordagens da produção contemporânea de arte.

Estas metodologias experimentadas apelam para outros espaços e modos de se fazer arte e também educação. Um dos espaços que são caros a estas metodologias é a indicação de que elas possibilitem e contenham as vozes, marcas e inventividades daqueles que constroem as suas formações e criações. É fundamental neste processo que a formação não exclua aquilo que cada um tem de mais precioso na construção do conhecimento, que é o sentido de pertencimento diante daquilo que cada um constrói: reconhecer-me na minha fala, no meu corpo, na minha ação e meu lugar no mundo. Conceber a formação — seja em que nível for — numa dimensão que considere o sujeito que aprende como ponto de partida dos processos de aprendizagem.

Esta perspectiva foi o que nos guiou na construção desta investigação, pois vemos o quanto é necessário pensar em outros modos de se fazer educação, e de que esta formação possa trilhar um caminho que seja criadoramente inventado e que isso ressoe no próprio educador, tornando-o autor dos seus métodos e de suas práticas. Pois, conceber a formação é, de certa maneira, conferir ao sujeito que aprende modos de restituir a si mesmo suas próprias marcas, sua história, e, a partir daí, vislumbrar os possíveis entrelaçamentos ou possíveis conexões com os conteúdos pertinentes à área com a qual está trabalhando, e essa questão diz respeito a metodologias.

Nesse sentido, a investigação, ainda que não tenha assumido uma metodologia única, esteve ancorada nas ideias postas pelas metodologias artísticas e na *A/r/tografia*. Leonardo Charréu toca na tradição da pesquisa qualitativa e sobre a necessidade de se criar novas metodologias em investigação em artes. Citando Marín Viadel (2011: 271-2) Charréu afirma que “dispomos hoje de um número suficiente de investigações, de revistas internacionais especializadas, congressos nacionais e internacionais e de grupos de investigação, que nos permitem afirmar que, desde algumas décadas, a educação artística tem-se configurado como um território de investigação com a sua própria identidade distinta, situado exatamente na intersecção entre os problemas das artes visuais e os problemas educativos que são colocados por novos tempos e por novas necessidades e, conseqüentemente, não são solucionáveis com as estratégias do passado” (Charréu, 2013).

Seguindo esta mesma direção, Rita L. Irwin discorre sobre a *A/r/tografia* e afirma que “a *A/r/tografia* é uma pesquisa viva, um encontro construído através de compreensões, experiências e representação artísticas e textuais. Neste

sentido, o sujeito e a forma de investigação estão em “um constante tornar-se” (Irwin, 2013:28). Ainda segundo Irwin, a *A/r/tografia*, muitas vezes, tem um caráter intervencionista. São pesquisas que concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros (Irwin, 2013:29).

Desta maneira, a proposta que foi desenvolvida por meio do projeto de pesquisa intitulado ‘*Encontro com o outro, formação, mediação, pesquisa e criação — possíveis entrelaçamentos*’ intencionou desenvolver a investigação acerca do ensino e aprendizagem da arte numa perspectiva que pressupôs e considerou a relação do apreender e do ensinar de forma dialogada e relacional, numa perspectiva que incluisse a prática diretamente com os estudantes. Neste sentido, além de recorreremos à metodologias artísticas, conforme proposições da *A/r/tografia* como já expusemos acima, nos valemos de obras de determinados artistas que guardam nos seus modos de feitura a necessidade da presença e do encontro com o Outro, compreendendo o processo como criação, e, portanto, formação.

Refiro-me a um eixo ou viés da produção contemporânea de arte que lida com os processos colaborativos, em que a “obra” não resulta necessariamente em um objeto artístico, pois aqui a atitude diante do mundo pode ter um contorno estético, e este movimento possa ser fruto do que estou chamando deste possível entrelaçamento entre pesquisar, formar, mediar e criar. Existe o desejo/ideia de entrelaçamento que estas dimensões possam amalgamar na constituição de atitudes perante a vida, que compreende os territórios da arte e da educação. Uma questão que balizou todo processo da pesquisa foi a indagação quanto às nossas atitudes diante do mundo e da educação podendo ser consideradas atitudes artísticas ou estéticas.

Neste encontro com o Outro, refletir sobre o espaço tornou-se fundamental, pois um dos objetivos do projeto foi compreender a dimensão espacial na perspectiva do conceito de *campo ampliado*, buscando maneiras de nele intervir, entendendo e identificando as relações existentes em determinados espaços, e como o encontro com o Outro poderia ressignificá-las, e assim, pensar e encontrar “esse outro” no seu espaço e entendê-lo. O contexto onde foi desenvolvida a parte artístico-pedagógica da intervenção foi na Escola Municipal Aracy Soares dos Santos, localizada no distrito de Irerê, pertencente ao Município de Londrina / PR.



**Figura 1** · Projeto argentino Eloísa Cartonera participando da FERIA Internacional do Livro na Venezuela (Filven) 2015 <http://albaciudad.org/2015/03/la-editorial-possible-taller-de-libros-cartoneros-en-filven-2015/>

**Figura 2** · Projeto argentino Eloísa Cartonera participando da FERIA Internacional do Livro na Venezuela (Filven) 2015 <http://albaciudad.org/2015/03/la-editorial-possible-taller-de-libros-cartoneros-en-filven-2015/>

**Figura 3** · Imagem da Sede do JAMAC/São Paulo/Brasil

**Figura 4** · Imagem da Exposição Monica Nador + JAMAC — Paço Comunidade — Paço das Artes — São Paulo — 2015.

## 2. Campo Expandido, Estética Conectiva, Arte Relacional, Dialogicidade e Educação

[...] *a cura do mundo começa com o indivíduo que dá as boas-vindas ao Outro* [...]   
Suzi Gablik

Trabalhar numa perspectiva de educação, arte e pesquisa de forma menos rígida, distanciando-nos de algum modo de verdades únicas, modelos ou referências, requer que nos situemos de outra maneira diante das nossas concepções e atitudes, no que se refere ao ato de educar, formar, pesquisar e ao próprio conceito do que seja arte na contemporaneidade. Propor novas perspectivas para a orientação e realização acerca da formação de educadores por meio de um entrelaçamento entre pesquisar, formar, mediar e criar requer que olhemos para a maneira como foi sendo constituído o pensamento acerca da arte, principalmente sobre aquilo que estamos chamando de arte contemporânea.

Neste sentido, nos valem aqui da ideia de *Campo Expandido*, de Rosalind Krauss (2007), balizador de muitas questões presentes na produção de arte na contemporaneidade. Este conceito é fundamental para que possamos nos situar diante do conceito de arte que nos interessa e também procurando estender a visão para o território da pesquisa, da educação e da mediação. A noção de *Campo Expandido* surge no debate na década de 1970, quando Rosalind Krauss publica o texto *A escultura no Campo Ampliado*. Nele, a crítica de arte observa — na produção escultórica daquele período — questões que estavam para além do que até então havia sido entendido como pertinente a tal meio, reconhecendo muito mais sentido nas relações que a produção escultórica estabelecia com o meio e o contexto — paisagem e arquitetura. Isso fica claro quando Krauss escreve sobre o trabalho de Rodin e Brancusi, entendendo-os como importantes na “recolocação do ponto de origem do significado do corpo — de seu núcleo interno para a superfície –, um ato radical de descentralização que incluiria o espaço em que o corpo se fazia presente e o momento de seu aparecimento” (Krauss, 2007:333).

O debate com o qual Krauss contribui na década de 1970 parece corroborar o que mais tarde (década de 1990), os críticos de arte Suzi Gablik e Nicolas Bourriaud, (EUA e França, respectivamente) irão detectar e conceituar. Suzi Gablik, ensaísta de arte norte americana cria na década de 90 do século XX o termo *Estética Conectiva*, defendendo uma produção artística que mantém estreito vínculo com as questões sociais, com o Outro, com a própria vida Gablik enfatiza o quanto a estética modernista esteve comprometida com uma “consciência materialista e visão científica do mundo” (Gablik, 2005: 603). Nesta perspectiva, a ciência

vale por si mesma, não importando a sua aplicabilidade e compromisso social. Os artistas são, assim, condicionados a não se preocupar com as aplicações ou consequências de suas obras, ou ainda com o propósito moral de seu trabalho (Gablik, 2005: 603). Esta arte é situada num vácuo, e é removida do contexto social.

Diferente deste modelo, para Gablik “a estética conectiva vê que a natureza humana está profundamente incrustada no mundo. Transforma a arte num modelo de ligação e cura, ao converter o ser humano acessível à sua total dimensão — não somente ao olho desincorporado. O contexto social torna-se um campo contínuo, propício à interação, para um processo de relacionamento e tessitura conjunta [...]” (Gablik, 2005: 610). Estas ideias de Gablik estão em íntima ressonância com as ideias de Paulo Freire, no que se refere aos processos educacionais. A *Estética Conectiva* busca estabelecer relações com o Outro de modo a, inclusive, torná-lo visível para si e para muitos Outros. No lugar do isolamento e do mito do gênio ou talento artístico, temos atitudes imbuídas de sentimentos de união, fraternidade, de dependência e interconectividade. A arte ganha vida e sentido na medida em que estas relações ganham espaço, e na medida em que resgatamos o valor social dos processos criativos.

Há, nesta perspectiva, uma sincera abertura ao Outro, que é parte de nós, na medida em que somos parte de um todo. Há também um sentido de profundo respeito e aceitação do Outro, na medida em que as realidades de cada um também possuem riqueza e motivações próprias.

Numa perspectiva muito parecida ao posicionamento de Suzi Gablik, a *Arte Relacional* tem como foco a preocupação com as relações humanas na arte, do artista com seu entorno e com seu público. Para Bourriaud, a arte relacional trata “a esfera das relações humanas e de seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado” (Bourriaud, apud Kinceler, 2007) e define o termo sobre a noção de trabalhos que consideram as “práticas artísticas que tomavam como ponto de partida o campo da inter-conectividade” (Bourriaud, 2008:332).

Os conceitos apresentados acima (*Estética Conectiva* e *Arte Relacional*) possuem estreita relação com as reflexões trazidas por Paulo Freire no que diz respeito à dialogicidade, perspectiva que em muito nos interessa. Freire nos diz:

*O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua* (Freire, 2004:79).





**Figura 5** · Imagens da saída fotográfica realizadas pela dupla, Bruna e Claudia / Irerê / PR — 2015 (fonte do autor).

**Figura 6** · Imagens da saída fotográfica realizadas pela dupla, Bruna e Claudia / Irerê / PR — 2015 (fonte do autor).

Mais do que pensar no quanto a produção de arte é importante para o ensino de arte, buscamos com essa pesquisa entender o quanto ambas as produções, em determinadas instâncias, se equivalem, se inter-relacionam; o quanto podem, uma sob a ótica da outra, serem reinventadas.

Reflexões muito próximas são postas por Pablo Helguera quando da realização da Bienal do MERCOSUL/Porto Alegre/Brasil onde o mesmo utilizava o termo "Transpedagogia". Pablo Helguera explica:

*Transpedagogia* "para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal. O termo surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação à arte participativa. [...] (Helguera, 2011:11).

No mesmo texto sobre transpedagogia, nos aproximamos do pensamento de Helguera sobre as relações entre os conceitos de *Campo Expandido* posto por Rosalind Krauss e a aproximação da Educação e da produção de arte — a educação enquanto um gesto criador, uma ação criadora. Helguera nos diz:

[...] *Eu considero essa certa fascinação da arte contemporânea com a educação como uma "pedagogia no campo expandido", para adaptar a famosa descrição de Rosalind Krauss da escultura pós-moderna. No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral).* (Helguera, 2011:12)

Encontramos ressonância entre estes conceitos e vieses que nos interessavam e nos propusemos investigar produções significativas da arte contemporânea. Pudemos ver pela pesquisa o quanto estas dimensões estão presentes em muitas produções de arte na contemporaneidade. A edição da 27ª. Bienal Internacional de São Paulo, cujo tema foi "Como viver junto", com curadoria da Lisette Lagnado, contou com parte do que se produz nacional e internacionalmente, e discutiu maneiras de como estar com o Outro, e constitui-se como uma das importantes fontes de pesquisa para a investigação deste projeto. Desta maneira, escolhemos da 27ª. Bienal Internacional de São Paulo, as produções de Mônica Nador, com a iniciativa do JAMAC — Jardim Miriam Arte Clube e da cooperativa Eloísa Cartonera.

A Cooperativa Eloísa Cartonera, projeto existente na cidade de Buenos Aires, criado em março de 2003 pelo artista plástico Javier Barilaro e pelo escritor Washington Cucurto, volta-se para um trabalho com forte cunho social, sendo

realizado com catadores de papelão e seus filhos (Forum Permanente, s/d). Nesse sentido, além de adquirir o papelão dos catadores por um valor maior, a cooperativa se propõe trabalhar com os filhos destes mesmos catadores. De acordo com Andréa Terra Lima, o trabalho das editoras cartoneras apresenta em si uma perspectiva de transgressão; tanto a concretude do papel que pela margem é vinculado ao centro, como pela transgressão do lixo que é transformado em arte. Sobre este aspecto do trabalho, Lima salienta:

*[...] O lixo passa, ao longo do processo de produção de um livro, por uma simbolização que o converte em arte. Há toda uma delicadeza na transformação do que é descartável em arte, em bem atribuído de poder simbólico, logo, em produção não-descartável e, mais do que isso, desejado e, muitas vezes, referenciado [...]* (Lima, 2009:8).

De outra maneira, mas atuando com propósitos muito parecidos, Monica Nador, a partir de 1999, passou a investir nos trabalhos colaborativos e em comunidades e deixou a produção individual como vinha fazendo até então. Em 2004, fixou residência no Jardim Mirian (bairro periférico da região sul da cidade de São Paulo/Brasil), e é a partir de lá que ela, envolvida com o lugar, seus moradores e outros artistas colaboradores, criou o JAMAC (Jardim Mirian Arte Clube). Trabalhando de forma compartilhada seja por meio de pinturas em paredes com diversas padronagens, criação de estampas, camisetas, objetos, os participantes do projeto JAMAC reinventam modos de operar no campo da arte e da vida.

No artigo intitulado, “JAMAC — a arte entre a autonomia e a instrumentalização” Miguel Chaia, autor que acompanha o trabalho desenvolvido por Monica Nador no JAMAC, argumenta:

*O Jardim Miriam Arte Clube (JAMAC) deve ser visto como uma das possibilidades abertas pela arte contemporânea na qual vem ampliando a liberdade do artista. O atual confronto com a modernidade, a quebra de fronteiras entre suportes, linguagens e áreas de conhecimento, além da aproximação entre camadas da cultura, permitem que a arte atual engendre lócus de novas experimentações estéticas, acopladas às tensões sociais existentes em torno do artista* (Chaia, 2007).

As ideias postas por Chaia muito se aproximam daquilo que é postulado por Gablík, principalmente quando afirma que a “produção na arte é trabalho a ser gasto na companhia do outro e o resultado final deve contar com as contribuições do outro sensível. O eu-artista compartilhando sua vivência com o outro-em-formação (Chaia, 2007). Estas manifestações artísticas contemporâneas que escolhemos para investigar, além de nos apontar outros modos de se pensar e fazer arte na



**Figura 7** · Imagem realizada por Anderson durante a saída fotográfica — Irerê / PR — 2015 (fonte do autor)

**Figura 8** · The Garden of Monet at Argenteuil, 1873  
by Claude Monet

**Figura 9** · Imagem realizada por Giovana Freitas durante a saída fotográfica — Irerê / PR — 2015 (fonte do autor).

**Figura 10** · Haruo Ohara — Estrada que passava na cabeceira da Chácara Arara em direção ao aeroporto, Londrina, Paraná —1949. (Haruo Ohara/Acervo Instituto Moreira Salles).

contemporaneidade, alertou-nos também para os limites, as bordas das relações entre educação e arte. Intervindo em outros espaços e situações de maneira colaborativa, essas proposições mostram o quão são tênues os limites entre fazer arte e fazer educação. Na ação de criar se educa; na maneira de se praticar educação se cria. Esse foi um fio que nos guiou na proposição que desenvolvemos na escola básica.

### **3. As ações artísticas pedagógicas e as relações com a cidade, a escola e outros espaços — possibilidades de encontro com o outro**

A partir daquilo que apreendemos dos estudos de conceitos, autores e artistas, direcionamos nosso foco de modo que a pesquisa abarcasse uma dimensão prática. Foi assim que nos valem da *A/r/tografia*, o que para Rita Irwin muitas vezes, essa modalidade de pesquisa assume um caráter intervencionista. E foi com a intenção de intervir na prática de uma escola pública junto às crianças com idade entre 10 e 12 anos que desenvolvemos uma intervenção artística/pedagógica na Escola Municipal Aracy Soares dos Santos, localizada no distrito de Irerê, pertencente ao Município de Londrina-PR, no decorrer do segundo semestre de 2014, somando-se ao final um total de 17 encontros, que foram realizados uma vez por semana.

De antemão, já tínhamos algumas informações a respeito das impressões que as crianças tinham do Patrimônio onde elas viviam. Por meio de atividades em sala de aula possibilitamos que cada uma pudesse expressar por meio de (imagens e palavras) o sentido do Irerê para cada uma delas. Apesar da pouca idade daquelas crianças, as imagens já traziam uma carga e conotação muito forte de desprezo, abandono, falta de vínculos, pertencimento para com aquele patrimônio. Muitas das imagens e palavras expressas eram trágicas, tais como “fim do mundo”; lugar de loucos”, “buraco”. Expressões que falavam de violência, abandono, desapego, falta de vínculos e cuidado para com o lugar. Essa foi a questão que guiou a pesquisa/intervenção. Visamos estreitar os vínculos entre as pessoas e os espaços onde elas vivem. Tornando mais próximo a relação arte e vida, importante viés posto pela produção contemporânea de arte com o qual já havíamos anteriormente pesquisado, criando assim, situações que possibilitaram aos estudantes experiências a partir das quais os mesmos puderam estabelecer outras relações com a cidade.

Uma das primeiras atividades que desenvolvemos com os alunos foi uma saída fotográfica. Organizados em dupla, a orientação foi a de que colhessem imagens que fossem importantes, interessantes para eles. Na orientação fixamos um número de imagens para cada um de modo que não saíssem fotografando aleatoriamente, mas que refletissem sobre as imagens, sobre o espaço; afinal de contas era o espaço de todos e de cada um que estava sendo capturado e reconstruído pelo olhar singular de cada um dos estudantes.

As cerca de 600 imagens geradas na caminhada foram organizadas em categorias (casas, pessoas, animais, plantas, panoramas, praças, comércio, placas, carros, ruas, igrejas, campo, entre outros temas) que posteriormente foram mostradas a elas em encontros subsequentes. Percebemos pelas falas e posturas das crianças a partir das imagens que foram construídas, um certo “ar” de ver pela primeira vez aquilo que na verdade era muito familiar. Prédios, ruas, árvores, pessoas, praças. Detalhes do distrito iam sendo revisitados pelo olhar daquele estudante que havia feito a imagem e também daqueles que viam coletivamente a projeção. Foi interessante perceber, pelo deslocamento, como as crianças iam se mostrando “descobridoras” de outras possibilidades dentro do espaço da cidade. As imagens geradas nessa caminhada acabaram servindo como ponto de partida para muitas outras atividades artísticas e com materiais diferenciados que aconteceram. Trabalhos de pintura, desenho, giz pastel, recorte/colagem, produção textual. É interessante e importante a potência inerente ao ato de criar que se processa na ressignificação de imagens, pensamentos, atos, mundo. Tivemos a possibilidade de perceber no decorrer dos encontros, o quanto o fazer arte redesenhava outros espaços, o que nos levava a aproximar daquilo que Tuan nos ensina sobre espaço e lugar, entendidos num sentido mais amplo — o espaço, além daquele reconstruído e percebido na superfície de uma folha de papel que utilizamos para a construção de desenhos e pinturas. O espaço foi concebido e reconhecido também no espaço da cidade, da escola, observando que, em todos eles, um dos dados que mais nos interessou foi o da experiência, podendo ser percebida, e, portanto, ativada em cada um deles. Tomamos o espaço enquanto organismo vivo, dinâmico, que traz uma história construída ao longo dos tempos (seja ela recente ou de longa data); uma história feita pelos que a constituem, cada um com suas relações; o espaço formado por seus lugares físicos, afetivos, simbólicos. O desafio que nos acompanhava nos encontros e na preparação dos mesmos foi o de pensar de que maneira vamos nos apropriando, ocupando, vivendo estes espaços / lugares. Queríamos guiados pelas ideias de Tuan que de num *espaço indistinto*, considerado trágico pelas crianças pudéssemos encontrar maneiras de torná-lo *Lugar*. Para Yi-Fu Tuan espaço difere de lugar. Segundo o autor:

*[...] Lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado. Na experiência o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. Espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...]* (Tuan, 1983:6).

Nesse sentido, potencializamos a memória e o olhar dos sujeitos e do lugar, o que implicou em entendermos de que sujeitos aquele lugar (o Irerê) se

constituía; de que maneira o lugar afetava as pessoas que ali habitavam, viviam e conviviam. Não deixamos de lado, claro o aspecto físico de tal lugar, pelo contrário, foi a confluência de ambos, que a intervenção se efetivou, como uma proposição que gerou sentido na relação entre as instâncias tanto físicas quanto simbólicas de todos os envolvidos nas suas relações com o espaço.

A partir desta perspectiva e tendo as produções fotográficas das crianças como ponto de partida, fomos buscar imagens de diferentes produções artísticas, de distintas épocas da história da arte para que pudéssemos justapor a essas imagens o trabalho dos estudantes e fazer com que eles visualizassem como a arte tratou e trata ao longo da história esses mesmos temas com os quais elas estiveram envolvidas.

Justapor a imagem fotográfica de Anderson a uma imagem de uma pintura de Claude Monet é mais que fazer com que ele conheça um artista e uma produção impressionista. Esse gesto possibilita que ele também possa reconhecer “seu” lugar como também existente em outros tempos e espaços. Não se trata de se tentar convencê-lo de nada. A sua imagem foi primeiramente produzida e aqui o processo educativo é mediador no sentido de buscar produções humanas que se assemelham e possibilitar que ele conheça e se reconheça naquilo que a princípio se mostrava distante como algo próximo. Situa-los diante de diferentes imagens em justaposição às suas é apontar aquilo que é próprio do humano. Ainda que as imagens elaboradas por diferentes maneiras mostrem seus modos de construir, de habitar, de viver, de irem se constituindo enquanto sujeitos no mundo, esse ato de justapor imagens, não tira o seu caráter e as diferenças econômicas, sociais, políticas, etc. A ação não se mostra neutra, mas ela aponta para um caminho no sentido de fazer com que nos encontremos com as nossas humanidades. Mesmo distantes no tempo e no espaço, encontramos nossas parcerias, nossos interlocutores; encontramos ressonâncias. Não estamos sós no mundo! Esse é um processo de encontrar e compreender esse “outro” tanto no sentido daquele que está próximo de nós, como também daquele que a história legou enquanto potência para que possamos aprender com ele/ela, com suas produções.

A imagem feita por Giovana Freitas, mostra o instante em que percorríamos o pequeno vilarejo e a mesma encontra com uma tia e um sobrinho. É interessante a semelhança entre as paisagens do Irerê e aquela feita por Haruo Ohara na cidade de Londrina décadas atrás. Pois, não muito distante dali, ainda nos anos de 1950, Haruo Ohara flagrou a imagem de uma criança (provavelmente da sua família como era peculiar na sua fotografia) andando por uma estrada de chão de terra, assombreada pelas árvores. A imagem dessa menina percorrendo a estrada com aspecto rural muito se assemelha àquela produzida durante nossa saída fotográfica, quando Giovana por meio da atividade proposta encontra com seus

familiares numa situação muito parecida e sem pensar muito, registra esse encontro, esse instante, esse caminhar para si. Foram muitos os modos pelos quais nos valem para reaproximar as crianças do seu espaço, seguindo as ideias de Yi-Fu Tuan. Queríamos com esta intervenção que as imagens que as crianças traziam do espaço fossem ressignificadas; que a arte fosse capaz de fazer aflorar e construir outras imagens para além daquelas que foram construídas ao longo do tempo, ainda que sejam poucos anos de idade destas crianças, mas, já é o tempo de toda uma vida e que já se encontravam marcadas por esses diferentes tempos. Tempos do medo, da violência, do abandono. Aqui, o outro, é a arte propondo caminhos, fazendo-nos conhecer melhor o outro e a mim mesmo. A arte na sua singularidade possibilita e faz a mediação e o encontro com o outro.

### Considerações Finais

Nesta pesquisa, as reflexões se deram, sobretudo, em torno das relações em determinados espaços, configurando-os como lugares. Embora o espaço escolar tenha sido por nós privilegiado, este não foi a única possibilidade de investigação, até mesmo porque nos interessava as intercomunicações, inter-relações, as maneiras como o espaço foi se constituindo em lugar com o ir e vir das relações, dos fluxos. Além do que, como espaço vivo que é a escola, ele reverbera, alimenta e é retroalimentado por outros espaços — as imediações, a rua, o bairro, a comunidade, a cidade como um todo, o Estado, o continente, o país. Buscamos por possibilidades de equivalência, assim como o entendimento dos espaços em maiores e menores instâncias, entendendo assim, espaços que se fazem lugares a partir das relações. A partir do espaço escolar, fomos para o espaço da cidade, para que a partir de lá pudéssemos buscar maneiras de apreender sentidos e trazê-los de volta à escola. A formação necessita de um espaço escolar numa dimensão que possibilite *o encontro com o Outro, com as histórias dos alunos*; criando assim condições nas quais o espaço da escola, seja ele físico ou simbólico, seja revitalizado, buscando maneiras sutis para que aqueles que nele transitam possam reencontrar nesse espaço, motivos e outras perspectivas para ver a si e ao Outro. Muitas vezes é necessário sair do espaço da escola, para que olhemos por outro ângulo aquilo que acontece no mundo, na vida. É preciso, assim, estarmos atentos de que essas realidades estão tendo possibilidade de adentrar os portões da escola. Pois, ainda que saibamos que a formação e a aprendizagem se dão em toda parte, de que todos os espaços ensinam, falam coisas, nos afetam, temos que pensar em nossas salas de aulas, cujos endereços nossos alunos se dirigem para fazer educação e arte.



## Referências

- Bourriaud, Nicolas. (2009) *Estética Relacional*. São Paulo, Martins Fontes.
- Bourriaud, Nicolas. 2006. "Estética Relacional, a política das relações." In: Lagnado, Lisette. *27ª Bienal de São Paulo – Seminários*, Rio de Janeiro, Cobogó.
- Chaia, Miguel. 2007. JAMAC — a arte entre a autonomia e a instrumentalização. [Consult. 2016-05-18] Disponível em [http://www.pucsp.br/neamp/artigos/artigo\\_81.html](http://www.pucsp.br/neamp/artigos/artigo_81.html)
- Charréu, Leonardo. 2013. "Métodos Alternativos de Pesquisa na Universidade Contemporânea: Uma Reflexão Crítica sobre A/R/Tografia e Metodologias de Investigação Paralelas." In: Tourinho, Irene e Martins, Raimundo. (Orgs) *Processos e Prática de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria, Editoraufsm.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gablik, Suzi (2005) "Estética Conectiva: A Arte depois do Individualismo." In: Guinsburg, J.; Barbosa, Ana M. (Orgs). (2005). *O Pós Modernismo*. São Paulo: Perspectiva. Pp. 601-10.
- Helguera, P. (2011) *Education for Socially Engaged Art: a Materials and Techniques Handbook*. New York: Jorge Pinto Books.
- Irwin, Rita L. (2013). "Becoming A/r/tography." *Studies in Art Education*. 54(3), April.
- Kinceler, José Luiz. (2007) *Vinho saber: arte relacional em sua forma complexa*. Santa Catarina, UDESC — PPGAV.
- Krauss, Rosalind E. (2007). *Caminhos da Escultura Moderna*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, Andréa Terra (2009) *A Estética do (In) desejável: Uma Margem Catadora*. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre, UFRGS.
- Forum Permanente (s/d) *Projeto Eloísa Cartonera: entrevista com Javier Barilaro* [em linha] [Consult. 2016-04-05] <http://www.forumpermanente.org/rede/numero/revNumeroOito/oito/entrevistacartonera>
- Tuan, Yi-Fu. 1983. *Lugar e espaço: a perspectiva de experiência*. São Paulo, DIFEL.

## Agradecimentos

"Encontro com o outro, formação, mediação, pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos", é o título da referida pesquisa de pós doutoramento realizada na Universidade Presbiteriana Mackenzie, no Programa Educação, Arte e História da Cultura sob supervisão da Professora Mirian Celeste Martins, no período de(2013/2014). Tal projeto foi selecionado pela comissão de avaliação do Programa de Pós Graduação de acordo com a chamada pública do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES / MEC, em conformidade com a portaria CAPES N°. 086, de 03/07/2013.

# Desafios de uma educação estética visual integral escolar para todos: referenciais/projectos no EXPLOREAUL e auto-eco- compatibilização

*Challenges in School integral visual aesthetic  
education for all: referentials/projects in the  
EXPLOREAUL and self-eco-compatibilization*

**ELISABETE OLIVEIRA\***

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

\*Portugal, conselho editorial. 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL.

AFILIAÇÃO: Afiliação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos de Belas-Artes (CIEBA). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: elisabeteo@netcabo.pt

**Resumo:** Abordamos: (1) Educação estética visual integral (EEV) em interação com o meio cultural para todos: (1.1) Eixos de desenvolvimento Professor-Escola / Artista motivador — Museu & Centro Cultural e os jovens/alunos; com impacto na comunidade local-global. (1.2) Alguns Referenciais, de Salette Tavares a Nicolás Paris. (2) Alguns projectos relevantes no País, 2015/16, em EEV e com outras disciplinas; e sua valoração. (3) Progresso do EXPLORATÓRIO e suas implicações: operacionalização da recolha de contributos — formatos de Portfolios e Fichas.

**Palavras chave:** educação estética visual / projectos pioneiros escolas-centros culturais / eco-investigação-acção / exploratório / formação de professores.

**Abstract:** Approaches: (1) Integral visual aesthetic education (EEV) in interaction with cultural environment for all: (1.1) Development axes between Teacher-School/ motivating Artist-Museum& Cultural Center and young people/pupils; with impact on the local-global community. (1.2) Some Referenciais, from Salette Tavares to Nicolás Paris. (2) Some relevant projects in Portugal, 15-'16, in EEV and with other disciplines; and their valuation. (3) The EXPLORATORY progress and its implications: Collection of contributions operationalization — Portfolios and Files formats.

**Keywords:** visual aesthetic education / schools-cultural centers pioneer projects / eco-action-research / exploratory / teacher education.

## 1. Educação estética visual (EEV) integral em interacção com o meio cultural para todos

Especialmente desde o “Desenho Livre”, com Betâmio, 1947, caminhou-se para concepções triangulares do “Desenho” — desde 1970, com influência bauhausiana, expandido em “Educação Estética Visual” (Liceu), “Comunicação Visual” (E. Técnica) e “Educação Visual” (C. Preparatório), designação por H. Pacheco, adoptada no E. Unificado, 1975. Eisner (1972) propôs os âmbitos *cultural-crítico-productivo*. Nos anos 80, a triangularidade em Barbosa (2015) abrange *fazer Arte, ler imagens ou objectos ou o campo de sentido da Arte; e contextualizar o que se vê, o que se faz, o que se interpreta e quem interpreta*. Oliveira (2010), desde Actas: INSEA European Congress, Roterdham (1981), defende 3 dimensões e funções: *material — tecnológica, social — comunicativa e ontológica — de-organização-de-vida*; e em Oliveira (2010) investigou que a EEV para todos deverá ir até ao final do 9º ano, só na Adolescência se atingindo a capacidade de juízo autónomo. Schleicher (2016), no contexto do PISA, acentua competências (criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisões); trabalho (em comunicação e colaboração); qualidades (carácter, empatia, resiliência, curiosidade, coragem, liderança); e valores. E o jornal *Expresso* (29 de abril, 2016), ao noticiar que as autarquias passam a decidir 25% do currículo (mantendo as áreas disciplinares), cita o Ministério da Educação: “Matemática e Português são tão estruturantes como as Artes.” Conquistado este reconhecimento, urge valorizar-se a qualidade do ensino das

Artes Visuais, quando as turmas continuam enormes e com constrangimentos crescentes de NNE e LPNM; e o tempo de aula e a experiência dos mestrados nas escolas, reduzidos.

### **1.1 Eixos de desenvolvimento Professor-Escola / Artista motivador-Museu/Centro Cultural e os jovens/alunos; com impacto na comunidade local-global**

A investigação Oliveira (2010:23; 2013:32) situou (desde: INSEA European Congress, Roterdham, 1981) num eixo central do processo de aprendizagem em Educação Estética Visual, entre Ausência-Presença, Existência-Forma, por um lado; e o Possível tendendo ao Imaginável, pelo outro lado, um fluxo de Energia (potencialidade de transformação) –Mudança (emergência contínua e também activamente determinada) — Contraste-Complementaridade — Correspondência. Este constructo fundamenta-se numa sinergia enredada de conceitos-acção do professor / operador artístico na emergência (Berger, 2006), na urgência e incerteza (Perrenoud, 1996). É importante o sentido da *oceanidade* (Ehrenzeig, 1969), da complexidade / hologramaticidade explorada por Morin et al. (2004), de que *Está tudo ligado* (Baremboim, 2009)... Oliveira (em Almeida et al., 1977) já procurava desafiar os jovens a verem no aparente caos — colocando no Currículo, a *associação / família de formas* e a ordem natural de simetrias, ramificações, espirais, agora esplendorosamente patente nos *fractals* (Schoroeder, 1991) (entendimento de que o *abstract* significará pelas tensões primordiais concretas que a Bauhaus despistou?)... Importa estar-se desperto para a conexão sináptica (Pribram, 1991) a partir do sentimento de si, sentidos e emoção (Damásio, 2001). Esta será a via da Criatividade, passagem da consciência local para a proximal, do desconhecido (Oliveira, 2010), em que deixam de servir os reportórios pré-concebidos, importando a aquisição das ferramentas (Parsons, 1999), para fazer face ao imprevisível.

### **1.2 Alguns Referenciais, de Salette Tavares a Nicolás Paris**

O Professor / Operador artístico despertará o aluno para o *fluir* (Csikszentmihalyi, 2002), atmosfera-dinâmica em que a *serendipidade* pode criar, gostosamente encontrando soluções formais e vitais: Santos (2008) foi pioneiro teorizando esse *jogo*, nos anos '60; como Calder brincou com o seu circo de esferográficas e arames e Tavares (1979) expôs *Brincar...* Beuys assim se encontrou com a natureza e a desumanidade envolvente... E agora, Paris (2015; 2016) une de tal modo as suas descobertas / associações à reflexão pedagógica e motivação que é um referencial a meditarmos, fronteira diluída entre ser o

professor que explora *instrumento — método — ideia — sistema* (também como recurso educacional) e o artista cuja qualidade de arte em torno do *nada* ou *inominado*, corre mundo.

## **2. Alguns projectos relevantes no País, especialmente de 2014-16, em EEV e com outras disciplinas; e sua valoração**

No contexto do “Exploratório” que publicamos desde a Tese de Doutoramento de 2004/05, em Oliveira (2011; 2013; 2015), actualizámos a nossa recolha de projectos de Educação Visual — Artes Visuais (enfoque maior: **7º a 12º**) emergentes nas escolas portuguesas ou em centros culturais parceiros destas, que considerámos inovadores: não propostos para modelo, mas como referencial de acréscimo de qualidade.

Recolhemos ou realizámos fotos em 8 Escolas (Amadora, Leiria, Lisboa, Montemor-o-Novo, Porto, Valbom e Vale da Amoreira); e em Centros Cultural-Turísticos (Maia, Valbom e Porto).

Surgem pertinentes, os 11 âmbitos categorizados em Oliveira (2013; 2015), frequentemente em combinatórias de fronteiras permeáveis:

### **I — Tecnologias (Estruturantes do desenvolvimento de carácter e inter-pessoal)**



**Figura 1** - Pintura colectiva com projecção de imagens (em papel-papelão). Orient. Prof. José Miguel Gervásio, 2016. E. Sec. Montemor-o-Novo. 9º Aº (ld. 14-17). A turma que realizou este Projecto integrou 3 alunos com NEE. Motivação: Arte, Poesia e envolvimento dos Alunos. Fonte: orientador ação.

## II – Quotidiano / Acaso / Ciência (Interdisciplinaridade acentuada com Ciências)



**Figura 2** · Projecto: *Reciclar é uma Arte* — *Escultura interactiva*. Orient. Prof. Cristina Pinto, E. Sec. Valbom (ESV) — Oficina de Artes, 12 ° A°. 2015/16. Em colab. com CFQ-Clube dos Porquês. A pedalada activa a flor luminosa, um coração e um caleidoscópio; e as mãos robotizadas, com marcadores, desenham na prancha em frente. A ESV mantém colaboração com a ESE Porto; e expõe com premiação no *Parque dos Artistas*. Fonte: orientadora ação.

## III – Design: (Interacção com ecologia e património nacional artesanal)



**Figura 3** · Projectos em Design de Equipamento-Produto; madeira, 12° A°, 2013/14. Exposição colectiva da E. Sec. Artística Soares dos Reis, *Cumpli-cidades*, C° Turismo. Maia, Abril 2016, *Escova-videira*. Abel Martins & Belomonte (limpa-solas). Mónica Rocha. Fonte: própria.

#### IV – Instalação; X – Interação-Escrita/Poesia (Combinatória também c/ H. de Arte)



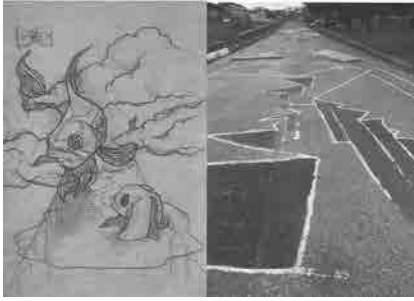
**Figura 4** · Projecto: *A maior flor do mundo*. José Saramago. Orient. Prof. Cristina Pinto. 7º Aº, 2015. E. Sec, Valbom. Figura tridimensional em pasta de papel à entrada da Biblioteca. Pinturas colectivas de 3 turmas — larg. Aprox. 3.5m (imagem de pormenor de duas das pinturas). São incluídas interpretações de imagens de Armanda Passos, Emerenciano, etc. O Agrupamento Valbom, desde o 1º Ciclo, integrou este Projecto, expondo ainda flores inventadas no jardim da Fundação Júlio Resende — Lugar do Desenho. Valbom. Fotos: Elisabete Oliveira. Fonte: própria.

#### V – Património/História de Arte (As criações escolares como Património artístico assumido em Espaço público — Hotel; incorporado em Arte que faz *História*)



**Figura 5** · Artist Porto Hotel & Bistrô: Espaço da antiga Escola Artística Soares dos Reis, R. da Firmeza, Porto, que em 2006 encerrou, mudando para o edifício actual; e, em 2014, deu lugar a este Hotel e a Escola de Hotelaria. A decoração dos espaços conviviais (incluindo uma parede com as últimas pautas) — e aqui, em sala de estar —, expõe obras de Professores e Alunos, dos anos 50 a 2006, em desenho, pintura, escultura, fotografia... As criações escolares são assumidas como Património Artístico em Espaço Público. Fonte: própria.

## VI – Eco-Intervenção / XI – Interação Local-Global (incl. Arte Urbana)



**Figura 6** · Projecto *Sinais dos Tempos*, da E Sec Francisco Rodrigues Lobo, Leiria, em parceria com o Strabrecht College, Geldrop, Holanda, destinado a intercâmbio internacional para valorizar zonas urbanas degradadas. Orient. Prof. Francisco Marques. 11º-12º ano. Desenho preparatório de pintura térrea, atendendo ao local a que se destinou, numa *sobra urbana* de passagem, perto do rio (com ponte desmoronada). A chuva intensa que sobreveio, fez que a pintura careça de restauro; e que tenha de ser oportunamente completada, tal como a plantação de alecrim e outras espécies nas laterais. À metade final, com os peixes e nuvens muito simplificados, foi criada uma entrada na metade inicial, por labirinto e exploração do *tempo*. A C. M. Leiria, que apoiou o projecto, pondera destinar este Espaço a *Rua das Artes*, para futuras instalações urbanas. Fonte: própria.

## VII – Carácter / Desenvolvimento Inter-pessoal, social



**Figura 7** · Projecto *ARTOON 16* — de Teoria do Design, opção de Comunicação — com reflexão sobre o cartoon depois do sucedido ao Charlie Hebdo; e em ligação ao C. de Formação António Sérgio (Prevenção e Mediação de Conflitos). Incidência: a imagem da Escola Artística António Arroio. Afonso Santos: *Aparência normal de um Arroiano*. 12º ano. Orientação: Prof. Francisco Caldas & Projecto de Fotografia, — contraste: *Igualdade...* Orientação: Prof.s Samuel Pinheiro e Diogo Félix. Fonte: orientadores ação.

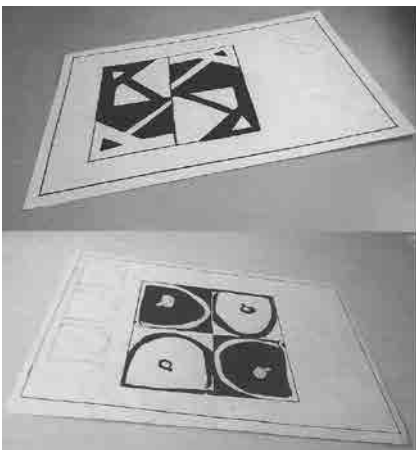


## VIII – Performance / IX – Interação – Cinema/Teatro (em intercâmbio internacional)



**Figura 8** · Cinema (e Foto): Projecto — *O mundo à nossa volta* — Cinema, *cem anos de Juventude*, Orientação: Teresa Garcia — Filhos de Lumière, 2015, em interação com as Escolas. Filmes por alunos: *As Amigas*. 5º-7º, E. B. 2 3 Vale da Amoreira, & *Francisco e o vento*. 10º-12º. E. Sec. Camões, Lisboa. Apresentações em Paris, Moita e Lisboa — Cinemateca, Museu do Cinema. Fonte: Lumière (2016).

## XII – Projectos de UD's integrando alunos NEE e LPNM (exº: 6 países/Turma)



**Figura 9** · Unidade Didática de Espaço-Forma e Módulo-padrão. Orient. Prof. Rui Moutinho, 6º ano, E Sec. Frei Gonçalo de Azevedo, S. Domingos de Rana. Alguns alunos com NEE mais profundas, são dispensados do uso de instrumentos de precisão como o compasso. Alunos de até 6 etnias-países diferentes / turma. O cumprimento, c/estas limitações, resultou positivo. Fonte: orientador ação.

### Valoração destes Projectos

Pode-se paralelizar, em ordem crescente, os 3 níveis de desenvolvimento estético, em Oliveira (2010; 2015), com a escala de 5 níveis de (P), de Parsons (1987) — (1) *Denotação* (P1 e P2: favoritismo; realismo). (2) *Sensuo-imaginação ou concepto-imaginação* (P3 e P4: expressividade; estilo / forma). (3) *Síntese / Autonomia* (P5: Autonomia); ou situar os trabalhos nos 7 níveis de desenvolvimento global caracterizados em Oliveira (2010; 2015); (1) inactivo; (2) icónico; (3) simbólico-hedonístico de operações concretas; (4) simbólico — orientado por regras; (5) simbólico — de questionamento existencial; (6) simbólico — de auto-orientação tateante; (7) simbólico — de orientação autónoma — nível geralmente atingido só pelo final do 9º ano. O diálogo auto-eco-compatibilizador de Oliveira (2010) com classes em *Didáctica da Educação Visual e Tecnologia Educativa* da Profissionalização em Serviço na FPCEUL, actual IEUL, por vários anos, resultou numa grade de AVALIAÇÃO, com parâmetros (*conhecer-fazer-ser=viver*), a ponderar para 8 tipologias de abordagens identificadas: (Expressão não condicionada, Design, Geometria Descritiva, História ou Oficina de Artes...), não um *modelo* mas sim um *referencial*, a ser compatibilizado com cada projecto, pelo operador pedagógico-artístico no terreno.

Num plano comparativo, perspectivando as recolhas do Exploratório mais recentes, (Oliveira 2013; 2015), constatamos factores estimulantes do trabalho escolar: as parcerias com centros culturais (Lugar do Desenho, Valbom; Projecto 10x10, FCG. etc.) e residências de artistas, que têm sido *piloto* em geral, — mas não são abrangentes nem sustentáveis para todo o país; e a interdisciplinaridade — mas nunca uma valorização deverá ser substitutiva de uma EEV estruturante, base para todos a usar quotidianamente e desenvolve ao longo da vida. Destacamos: a concretização do reconhecimento do trabalho escolar como Património Artístico permanente (em Hotel); e a necessidade de criarmos uma 12ª categoria — circunstancial, mas em crescendo — de trabalhos de objectivos mínimos, de classes com inclusão de alunos NNE e LPNM. Falta-nos ainda o paralelismo que o EXPLOREAUL pretende estabelecer, com Projectos de outros países / continentes e análise multivalente.

### 3. Progresso do EXPLORATÓRIO e suas implicações: Operacionalização da recolha de contributos — formatos de Portfolios e Fichas

A documentação em 2) permanece ainda muito lacunar. Perspectivam-se agora condições mais favoráveis ao desenvolvimento do Projecto (que coordenamos), EXPLOREAUL — Exploratório da Educação Artística da Universidade de Lisboa, sediado na FBAUL-CIEBA, cujo âmbito recordamos:

**(I) PORTFOLIO digital (uma página, sintética, em actualização continua)**

d@ PROFESSOR@ / MESTRAND@ / DOUTORAND@ / OPERADOR@ CULTURAL-ARTISTIC@

Sugestão de **formato do Portfolio** para a base de dados a recolher:

(FOTO facultativa)

. NOME:

. DATA DE NASCIMENTO:

. NACIONALIDADE:

. NATURALIDADE:

BI\_ / C, CID\_ / Nº

NIF:

. CONTACTOS PESSOAIS:

MORADA (Facultativa)

. TEL:

TM:

FAX:

E MAIL:

. ESCOLA/CENTRO CULTURAL....:

. CONTACTOS C/ A ESCOLA/CENTRO CULTURAL....:

MORADA:

. TEL:

FAX:

E MAIL:

. GRADUAÇÃO E FUNÇÃO ACTUAL - incluindo Disciplinas que lecciona, se for Professor@: (...)

. CV - incluindo ANOS E TIPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE / TIPO DE EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA e outra, tal como Publicações, Exposições... (...)

. PRINCIPAIS PROJECTOS ORIENTADOS (pioneiros, preferentemente)

(+ FICHAS DE PROJECTOS, EM ANEXO): 1 página digitalizada PARA CADA PROJECTO),

como em seguida se exemplifica (...)

. DATA DA ADESAO AO EXPLOREAUL: 20\_\_/\_\_/\_\_

. ASSINATURA:

**(II) Uma FICHA por cada PROJETO ESCOLAR/ de Cº CULTURAL**

**Ficha de Projecto - Formato referencial em Exemplo na Fig. 10**

(A ser enviada uma por cada e-mail)

. A digitalização deverá corresponder a uma folha A4.

. **Metade esquerda:** 1 a 4 imagens de Projecto(s), numeradas (exº presente: 2) +  
Legenda (Port. e Ingl.) +

Impacto/Outra Informação (Port. e Ingl.).

. **Metade direita:** Síntese descritiva do(s) Projecto(s) (Port. e Ingl.):

Tema / Orientação / Autores / Data / Idade / Ano Escolar / Escola/Local / Técnica / Dimensão /

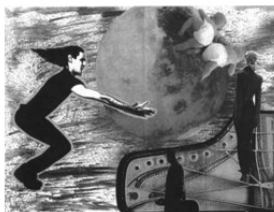
Processo/Disseminação de Experiência (se estiverem incluídos vários projectos, resumi-los sucessivamente pela ordem numérica).

Na Disseminação, mencionar exposições, etc., da escola ao global / Observações\*.

\*Aqui ou em *Impacto/Outra Informação*:

Incluir publicações que referenciem o(s) projecto(s), inclusive videogramas ou sites na Internet. E pormenorizar a repercussão na comunidade local-global que terá sido apontada em *Disseminação de Experiência*.

**Figura 10** - Ficha de Projecto escolar/Cº cult. para o EXPLOREAUL (Proposta Elisabete Oliveira 2016).



1



2

**FICHA. 182.** Educação Visual. Anos 40-2010  
**FILE. 182.** Visual Education. Years '40-2010  
**Investigação/Research.** Elisabete Oliveira. 2010

**Foto (s).** 1. Xerocópia do Relatório do Formando; 2. Elisabete Oliveira  
**Photo(s).** 1. Copy from a Teaching Student Report; 2. Elisabete Oliveira

**Impacto/Outra Informação**

**Impact/Other Information**

**Tema.** 1. Imagem e imaginação; 2. Oficina de Artes  
**Orientação.** 1. Diogo Félix; 2. Mário Rita  
**Autoria.** 1.2. Individual  
**Data.** 1. 1997; 2. 1999  
**Idade.** 1. 16<sup>+</sup>; 2. approx. 17  
**Ano Esc.** 1. 9<sup>o</sup>; 2. 10.<sup>o</sup>  
**Escola/Local.** 1. Escola 2/3 Venda do Pinheiro; 2. Escola Secundária Seomara da Costa Primo. Amadora  
**Técnica.** 1. Pintura - Colagem; 2. Desenho  
**Dimensão (cm).** 1. A3; 2. Aprox 200 (largura das folhas)  
**Processo/Disseminação de Experiência.**  
Sensibilização formal e reflexão sobre imaginação/percepção, sobre diapositivos e revistas partilhadas na aula.

Concepção de trabalhos, discussão de critérios e auto-avaliação.

2. Desenho/composição em papel contínuo, na parede da sala de aula.

**Obs.** 1. De Relatório do/a Formando/a, à consulta (FPCEUL-CRE - Centro de Recursos Eduacionais), em *Didáctica da Educação Visual e Tecnologia Educativa* - 1<sup>o</sup> Ano, sob orientação de Elisabete Oliveira

**Theme.** 1. Image and imagination; 2. Arts Workshop

**Orientation.** 1. Diogo Félix; 2. Mário Rita

**Authors.** 1.2. Individual

**Date.** 1. 1997; 2. 1999

**Age.** 1. 16<sup>+</sup>; 2. approx. 17

**Schooling Year.** 1. 9; 2. 10

**School/Place.** 1. 2/3 School Venda do Pinheiro; 2. Secondary School Seomara da Costa Primo. Amadora

**Technique.** 1. Painting - Collage; 2. Drawing

**Dimension (cm).** 1. A3; 2. Approx 200 (sheets width)

**Process/Experience Dissemination.**

Formal introduction and reflection about imagination/perception, about slides and reviews shared in the classroom.

Works conception, discussion of criteria and self-evaluation.

2. Drawing/composition in continuous paper, on the classroom wall.

**Obs.** 1. From a Teaching Student Report open to consultation (FPCEUL-CRE - Educational Resources Center), in *Visual Education and Educational Technology Didactics* - Year 1, under tuition by Elisabete Oliveira.

**Figura 11** · Ficha de Projecto escolar/C<sup>o</sup>c<sup>o</sup> cult. para o EXPLOREAUL (Proposta Elisabete Oliveira 2016).

O Projecto EXPLOREAUL tem por objectivo o registo e a qualificação da investigação sobre Pioneiros em Educação Artística e Ensino de Artes Visuais — *afirmados* e dos projectos *emergentes* na escolaridade (3º Ciclo e Ensino Secundário) -, na interacção das práticas / metodologias com os respectivos Mestrados e Doutoramentos da FBAUL; através de plataforma interactiva e impacto de e-publicação anual creditada; e constituindo-se, o Exploratório, como referencial comparativo em actualização contínua, por parceria Portugal-Espanha-UK, aberta ao Brasil e a S. Tomé-e-Príncipe.

O EXPLOREAUL inclui uma Equipa de 4 Professoras do CIEBA — 3 FBAUL + 1 IP-ESE Santarém / a Bibliotecária FBAUL / 3 Professoras parceiras — 2 IEUL + 1 FPUL / 4 Consultoras, de Brasil, UK, Espanha e S. Tomé e Príncipe (esta, mediadora): deverá possibilitar o arquivo, com recolha de Projectos dessas regiões; e sua análise comparativa multivalente, em interacção de contextos e modos de VER.

Contacto com o EXPLOREAUL, até — com codificação dos participantes — ser viabilizada a intercomunicação sistemática em plataforma, será pelo seguinte e-mail: [investigacao@belasartes.ulisboa.pt](mailto:investigacao@belasartes.ulisboa.pt) (c/ Elisabete Oliveira).

Cada participante nesta rede rizomática — no sentido de Deleuze (1969), deverá enviar ao EXPLOREAUL os dados (Figura 10, Figura 11).

### **Considerações Finais**

O Portfolio e a Ficha propostos, na sua operacionalidade simples, são instrumentos de grande síntese e exigem, dos Professores / Operadores Culturais Artísticos, um *habitus* — Santos (1994), a sustentar contra os constrangimentos que a profissão enfrenta e o correr quotidiano: uma prática sistemática e aprofundada da planificação das Unidades Didáticas, em *auto-eco-compatibilização*, incluindo registo do processo, análise valorativa e paralelização dos Projectos que orientam, em actualização contínua, no contexto nacional e com referenciais internacionais. Daqui deverá resultar a consciência do nível de qualidade da interacção ensino-aprendizagem criativa prosseguida e vislumbre de sentido da sua progressão; do valor das criações escolares no plano estético-artístico e como património cultural (*Artes Visuais Escolares* parte do Museu?); da participação numa sociedade-de-emoção-conhecimento que mais informada e autonomamente se poderá criticar compreensivamente; e de SER integral melhor.

## Referências

- Almeida, B.; Fialho, P.; Oliveira, E.; Sardinha, C.; Sousa, M.; Sousa, R.; Tuna, J. (1977). *Educação Visual 1 e 2* [7º e 8º anos]. Lisboa: Didáctica.
- Barbosa, A. M. (2015) "Apresentação de um livro: redesenhando o Desenho: educadores, política e história." *Matéria-Prima N°6*. Lisboa: FBAUL-CIEBA.
- Baremboin, D. (2009). *Está tudo ligado: o poder da música*. Lisboa: Bizâncio.
- Berger, R (2006). «Vers une métamorphose en emergence.» In: *Pour un observatoire-pilote (1996-2006)*. Disponível em URL: <http://oeuf.epfl.ch/>
- Csikszentmihaly, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Damásio, A. (2001) *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Europa-América.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du Sens*. Paris: Minuit.
- Ehrenzweig, A (1969). *A ordem oculta da Arte: um estudo sobre a psicologia da imaginação artística*. Rio de Janeiro : Zahar
- F.C.G. (2016). *Descobrir. Aulas Públicas — Programa do Projecto 10x10*. Lisboa: CAM.
- Lumière, F. (2016) Site — *Filhos de Lumière*. Projectos orientados por Teresa Garcia.
- Morin, E.; Motta, R.; Ciurana, E.-R. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, E. (2010) *Educação Estética Visual Eco-necessária na Adolescência* & CD. Coimbra: Minerva.
- Oliveira, E. (2013). "O Exploratório, Referencial da qualidade em Educação, Cultura através das Artes Visuais." *Matéria-Prima N° 2*. Lisboa: FBAUL / CIEBA. Pp 30-43.
- Oliveira, E. (2015). "O que pode ser e é necessário que seja a Educação Visual de todos até ao final do 9º ano de Escolaridade e para a vida: Currículo, Projectos escolares, desafios à Formação de Professores e urgência de um Exploratório, referencial de qualidade." *Matéria-Prima*. Vol. 3 N°2. Lisboa: FBAUL-CIEBA.
- Paris, N. (2015). "Four variations on nothing or talking about that which has no name." In: *Folha de Sala de Exposição Temporária 18/11/2015-06/03/2016* :1-4. Museu Coleção Berardo.
- Paris, N. et al. (2016). *Nicolás Paris: quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome*. Museu Coleção Berardo. Catálogo das obras da Exposição Temporária 18/11/2015-06/03/2016.
- Parsons, M. (1987). *How we understand Art*. New York: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1999). "Dos Reportórios às Ferramentas: Ideias como Ferramentas para a compreensão das Obras de Arte." In: Fróis, J. (Org.). (2000). *Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: FCG: 169-89.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Pribram, K. (1991). *Brain and perception. Holonomy and structure in figural processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Santos, A. (2008) *Mediações Artedacionais*. Lisboa: FCG.
- Santos, B. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schleicher, A. (2016) "As escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do ensino do século XX para o século XXI." Entrevista. *Expresso*. Disponível em URL: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-04.30>.
- Schoroeder, M. (1991). *Fractals, chaos, power laws: minutes from an infinite Paradise*. N. Y: W. H. Freeman & Co.
- Tavares, S. (1979). "Trago a minha infância pela mão" In *Brincar*. Catálogo de Exposição. Lisboa: Galeria Quadrum.

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

# Festival Arte-Acción; 'una propuesta de narrativa visual hipermediada'

*Art-Action Festival; 'A proposal of visual  
narrative hypermedia'*

LUZ ELENA ACEVEDO LOPERA\*

Artigo completo enviado a 11 de maio de 2016 e aprovado a 21 de maio 2016.

\*Colombia, profesora e investigadora de arte e pedagogía. Licenciatura en Educación Artística, Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación, Medellín, Colombia. Magister en Historia del Arte, Universidad de Antioquia, Facultad de Artes, Medellín, Colombia.

AFILIAÇÃO: Universidade de Antioquia, Faculdade de Artes, grupo de investigação "ArteEducação". Calle 47f No. 94-63 barrio Floresta Santa Lucía Medellín — Colombia. E-mail: luzelenaacevedolopera@gmail.com

**Resumen:** El presente artículo da cuenta de una enseñanza de las artes visuales desde un proyecto escolar llamado "Festival Arte-Acción", la metodología de dicho festival se estructura dentro del concepto de narrativa visual hipermediada y tiene como objetivo entender la instalación y la performance como forma de alfabetización que transforma los modos del "conocer" cuando abre su abanico con diversos lenguajes e instaura otras lógicas de sentido que modifican las formas de pensamiento, circulación, acceso y producción de saberes en la escuela.

**Palabras clave:** narrativa visual / hipermediación / instalación / performance / alfabetización.

**Abstract:** *This article explores practice a teaching of the visual arts from a school project called "Art-Action Festival"; the methodology of the festival is structured within the concept of hypermediated visual narrative and aims to understand the installation and performance as forms of literacy that transform the ways of "knowing" as these open different languages and establish other logical sense that modify the forms of thought, movement, access and production of knowledge in school.*

**Keywords:** *visual narrative / hypermediacy / installation / performance / literacy.*



## Introducción

El propósito del presente artículo se centra en validar una enseñanza de las artes visuales a través de una propuesta escolar llamada “Festival Arte-Acción”, para esto es preciso situar al lector en tres aspectos relevantes que enmarcan dicho propósito: el primer aspecto refiere al panorama general de la actividad; la población y el contexto en el que se desarrolla, así como los elementos que intervienen en la construcción que recibe el nombre de “Festival Arte-Acción”. El segundo aspecto aborda el concepto de “narrativa visual” como visión metodológica que estructura la elección de elementos temáticos, sonoros, icónicos, plásticos y metafóricos, los que, al ensamblarse dan cuenta de una imagen que remite a una realidad a la vez que desarrolla una significación y una situación de lectura interpretativa. Finalmente, y como tercer aspecto, se analiza la relación entre el concepto de “hipermediación” propuesta por Carlos Scolari y los principios que se desarrollan dentro de la práctica artística contemporánea específicamente la instalación y el performance. Al conjugar dichos elementos se obtiene, lo que para este trabajo en particular se considera, una propuesta alfabetizadora dentro del contexto escolar a través de la enseñanza de las artes visuales. Finalmente se resalta a manera de conclusión el hecho esencial que convalida la importancia de dicho trabajo.

### 1. ¿Festival Arte-Acción?

El Festival Arte-Acción es una actividad que se desarrolla aproximadamente hace cinco años en la institución educativa Lola González de la ciudad de Medellín en Colombia. Dicha actividad se prepara con los estudiantes del grado 7º y 9º durante varios meses del calendario escolar y consiste, básicamente, en “poner en obra” un fenómeno o problemática propia del contexto o entorno escolar. Su fundamentación pedagógica se ubica dentro de los procesos y principios que enmarcan la práctica artística contemporánea específicamente la instalación y la performance. El Festival Arte-Acción es una propuesta de acción artística en la que toman relevancia elementos tales como: el tiempo; aludiendo al inicio, la duración y el final de dicha acción, el espacio, la temática; dentro de un matiz de crítica, denuncia, reflexión o exaltación, los objetos; como cuerpos orgánicos e inorgánicos y finalmente la relación que se teje entre obra y espectador.

Lo que se resalta con el anterior párrafo, es, cómo a partir de una acción artística efímera e irrepetible con una temática que supone en muchos casos intromisión por la irrupción de una cotidianidad y una posible transgresión como instante visible ante desigualdades, estereotipos y discriminaciones, se logra el protagonismo del cuerpo, la interacción entre un colectivo de estudiantes creadores y un colectivo de estudiantes espectadores, hecho éste, que prefigura un proceso de



**Figura 1** · Presentación 5to Festival Arte-Acción, I.E. Lola González, Octubre 23 de 2015. Fuente: propia.

**Figura 2** · Mural que complementa el tema seleccionado, 5to Festival Arte-Acción, I.E. Lola González, Octubre 23 de 2015. Fuente: propia.

**Figura 3** · Relación entre propuesta corporal y plástica, 5to Festival Arte-Acción, I.E. Lola González, Octubre 23 de 2015. Fuente: propia.

**Figura 4** · El tema seleccionado se extrae de noticias y se convierte en una composición plástica, Octubre 23 de 2015. Fuente: propia.



**Figura 5** · La relación entre lo sonoro, lo discursivo, lo corporal y lo escenográfico plantea una visión de conjunto.  
Fuente: propia.

enseñanza — aprendizaje donde a partir de una situación de lectura en la que intervienen todo tipo de efectos sensoriales, cognitivos y emocionales, se transforma los modos del “conocer” y probablemente se instauran otras lógicas de sentido que modifican las formas de pensamiento, circulación, acceso y producción de saberes en la escuela, como se ha mencionado en otros apartes (Figura 1 y Figura 2).

Es entonces, el Festival Arte-Acción un ensamblaje narrativo, una propuesta estética de conjunto que plantea una enseñanza de las artes visuales, no sólo desde la competencia expresiva, comunicativa o destreza técnica que caracteriza la malla curricular, la propuesta en mención, valida una enseñanza de las artes visuales en concordancia con las posturas crítico-reflexivas que habitan a los estudiantes, en la toma de decisiones que los convierte en protagonistas responsables de sus propias elecciones de vida así como agentes de cambio comprometidos con sus comunidades. Ello constata, la consolidación de un aprendizaje práctico de ciudadanía democrática y de una cultura política participativa que lleva a una comunidad a comprender su papel en la mitigación y posterior transformación de problemáticas y fenómenos que acontecen en diversos entornos y más en el nuestro, en el marco de un posible escenario de postacuerdo.

El ideal de este encuentro (festival), es que los estudiantes creadores más que reflejar la información proporcionada por un texto, acudan a la de-construcción y re-construcción del sentido que se oculta en el texto para que de esta manera surjan las interpretaciones de los estudiantes espectadores, y, al volverse parte de la narrativa descubran y confronten en la representación de la imagen su propio mundo personal. Los componentes narrativos, discursivos y expresivos de la propuesta se mezclan en relación con el texto, en una significación global que actualiza los propios referentes de la memoria del observador y, aunque en ocasiones, es difícil separar los elementos participantes en cada

generación de sentido, se logra a través de una organización gramatical de su estructura, observando al respecto paradigmas, códigos, signos, para luego observar o deducir los efectos o lo que en líneas generales se llamaría la pragmática de la imagen (Figura 3 y Figura 4).

## 2. Festival Arte-Acción como Narrativa Visual

Cuando se plantea el "Festival Arte-Acción" como "Narrativa Visual" se alude a la situación de lectura que se ofrece al estudiante observador, el cual verá una composición mixta, en un espacio y tiempo en el cual se produce la interacción de diversos lenguajes que tiene consecuencia directa en la lectura interpretativa. Puede ser una composición geométrica, que da un ritmo regular a la lectura, insistiendo en la secuencias de las acciones, con variación en cuanto a las dimensiones de los encuadres para resaltar la importancia del momento representado; puede ser una composición orgánica, irregular que apoye la idea de la confusión de los registros, estados o acciones; puede ser una composición de redes estructuradas de manera argumentativa, lo importante es que la composición aporta información y contribuye activamente en la producción de sentido.

De igual manera, refiere al medio que permite contar una serie de hechos en un espacio-tiempo, a la posibilidad de recibir a través de los sentidos las imágenes, sonidos, impresiones o sensaciones externas que darán lugar a un acontecimiento, es decir, el ideal de dicho festival como narrativa visual es poner en escena un tema que tiene diversos significados dentro de las subjetividades presentes, pero que en la combinación contrastada de éstas, existe un hilo que conecta las ideas del concepto particular al general, haciendo que los participantes (productores — espectadores) se pregunten, como menciona Michel Chion, "qué es lo que ven de lo que oyen y qué es lo que oyen de lo que ven", esto con el fin de que la función psíquica del participante capte, elabore e interprete el mensaje que se intenta validar (Chion, 1993) (Figura 5 y Figura 6).

Esta narrativa visual como texto interactivo abre ventanas connotativas en el universo representado, aportando elementos que van más allá del relato textual y significan con mayor fuerza que el mismo texto. Dicha significación que es el cauce del relato, asegura el desarrollo de las acciones a la vez que profundiza en el componente simbólico de la narrativa, definiendo un mundo con espacios, tiempos, acciones, personajes. En el encuentro narrativo, discursivo, plástico y sonoro se generan todo tipo de sensaciones que liberan la expresión completa del imaginario, tanto del estudiante creador como del espectador, este imaginario se articula de manera subjetiva al espacio dinámico y complejo que se ofrece como un mundo por explorar, donde el mismo lector aporta su interpretación no sólo

porque debe de-construir, conceptualizar y re-construir sus sentidos, sino porque la imagen y el texto están en permanente diálogo.

Ahora bien, como la interpretación tiene que ver con la memoria del estudiante, su capacidad de procesos de asociación y análisis, con hábitos que se inscriben necesariamente en su contexto de vida, con sus experiencias, el resultado no siempre podría ser el deseado, es por ello que la narrativa visual que propone el festival desarrolla una serie de cruces y enrevesamientos de lenguajes que confluyen en una especie de polifonía visual que interactúa con todos los sentidos teniendo como resultado el reconocimiento de información y la generación de conocimiento expresados a través de ideas o presencias mentales, que se apoyan en signos de menor o mayor complejidad, es decir, la narrativa visual desde un punto de vista pedagógico debe lograr actos de sugestión y persuasión que lleven a la “empatía” cognitiva en el sentido que aborda el término (Freedberg, 1992).

Las posibilidades del lenguaje visual para representar una realidad y generar un discurso a partir de una muestra performática tratan de representar un concepto, una historia, un argumento y entablar vínculos entre el texto y la imagen con el desarrollo de un mensaje completo y autosuficiente, la narrativa visual funciona como una nueva versión del texto, pero no sólo porque el texto es anterior al tratamiento visual, sino porque el festival además de movilizar recursos artísticos, requiere de estrategias de creación y comunicación, lo que la hace uno de los objetos significantes centrales en la producción de sentido. Los efectos de sentido reciben insumos que les permiten desarrollar un mayor impacto perceptivo y emocional, a la vez que lleva los efectos cognitivos al terreno de la estética y al terreno de lo social. De este modo, se vuelve una obra de arte interdisciplinaria a la vez que armónicamente integradora. El lenguaje visual es el que abre las puertas de la identidad artística de dicho festival, por el tratamiento plástico de los elementos que se conjugan entre sí (Figura 7).

### **3. Festival Arte-Acción, Narrativa Visual Hipermediada**

En este último aparte se analiza el concepto de hipermediación a partir de la base teórica que desarrolla (Scolari, 2008). El autor ofrece con: “Hipermediaciones”, elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva, a modo de ensayo, delimita un territorio teórico nuevo enfocado en el ecosistema comunicativo digital. Para tal efecto, plantea una arqueología semántica que va desde las digitalizaciones, pasando por las hipertextualidades, reticularidades, interactividades, hasta las mutimedialidades, convergencias y remedaciones, como rasgos constitutivos y pertinentes de la nueva forma de comunicación. También plantea el concepto de — hipermediaciones — como *procesos*

de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecno-lógicamente de manera reticular entre sí (Scolari, 2008, p.196). Y, es justo en este aparte, donde se encuentra una relación con el Festival Arte-Acción como propuesta de narrativa visual hipermediada.

La relación con el concepto de hipermediación, para este proyecto en particular, se sustenta en el marco de las figuras de razón que propone la práctica artística contemporánea, es decir, la performance y la instalación se validan como "hipermediación" en la medida que muestran que el gesto artístico no está determinado por las disciplinas ni por la técnica, en esta narrativa, el arte es una elección de medios donde desaparecen las fronteras apostándole a una educación de las artes visuales inter y transdisciplinar, cuando organiza los conocimientos de las áreas que hacen parte de un pensum o currículo en una mirada que vaya en la dirección de considerar el mundo y su realidad en su unidad diversa. La narrativa visual hipermediada debe representar la aspiración a un aprendizaje lo más completo posible, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos (Basarab, 1996).

La importancia que se da a la performance y a la instalación como dispositivos que permiten el carácter de hipermediación se ubica en la figura de trama, de reenvíos e hibridaciones que se articulan en sí mismas, en el instante (tiempo) donde se encuentran las emociones, en el lugar (espacio) donde se dispone un conjunto de formas provisorias, en una suerte de fuerza anónima, frágil y habitada por la incertidumbre. La hibridación que aquí se busca, es la contemplación misma de la experiencia en relación directa con los discursos propios de la cotidianidad escolar, enmarcada por la pregunta, por la duda, por la reflexión por la crítica, por la denuncia, por la resistencia. Se propicia de esta manera la búsqueda y el encuentro con el conocimiento como campo que despierta sensibilidades y afectos, lo que pone al descubierto la emergencia de nuevas configuraciones pedagógicas que vayan más allá de los medios tradicionales que aún siguen vigentes en gran parte de las escuelas colombianas.

La relevancia que se da al concepto de hipermediación para este proyecto en particular, alude, a no seguir pensando la enseñanza de las artes visuales únicamente en primera persona, por el contrario dicha enseñanza debe ser un juego esquizofrénico (Salcedo, 1995): "*El centro del otro se coloca en mi centro y yo miro al otro desde mi centro, y mi centro se coloca en el centro del otro*", ello posibilita una valoración entre obra y espectador, posibilita el dialogo al confluir todos los sentidos en una sola acentuación, se convierte en un proceso sistemático y mediático en donde interactúa el ser, la naturaleza y las situaciones de cada contexto cultural, territorial y geográfico. Si la pregunta es la que abre un universo de



**Figura 6** · Elementos de la composición plástica; color, ritmo, distribución masas, fondo y forma; complementan información. Fuente: propia.

**Figura 7** · La Narrativa Visual contiene un mensaje que se lee entre líneas, no siempre aparece de forma literal. Fuente: propia.

**Figura 8** · En las hibridaciones que se dan entre Obra — Espectador..., Fuente: propia



**Figura 9** · ... entre Obra — Creador..., Fuente: propia.

**Figura 10** · ...y entre Espectador — Obra, aparece el concepto de "hipermediación" que este proyecto ha tomado de Scolari. Fuente: propia.



sentido, entonces, la respuesta debe ser confirmada por el otro en su recepción y este dialogo tiene vigor argumental cuando es acompañado por el pensamiento del interlocutor: “lo que hace pedagógico un acto, no es el hecho de haber enseñado algo nuevo, sino que se haya encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia de mundo, logrando que ese algo transforme la misma conciencia” (Acevedo, 2011: 86). (Figura 8, Figura 9 y Figura 10).

### Conclusión

Reconfigurar la enseñanza de las artes visuales en la escuela a través de experiencias que concreten los saberes en torno a la pregunta, con el derecho del para qué, por qué, quién, dónde y cómo. Las artes visuales en este trabajo, tienen como base, el análisis en esa relación arte — estudiante desde planteamientos psicológicos, históricos, ecológicos, éticos en el marco de una construcción pedagógica que pueda plantear el concepto de “narrativa visual” como mediación entre el imaginario de toda una comunidad educativa y una experiencia que genera otras formas de pensar, percibir y valorar para hacer visible la importancia de construir nuevos significados culturales que permitan vínculos sociales en el “ser, estar y habitar” un territorio, llámese escuela, barrio o comunidad.

El proceso que lleva como nombre “Festival Arte-Acción”, da cuenta, a través de los aspectos mencionados a lo largo del artículo, la importancia de nuevas búsquedas en ese espacio llamado escuela, la importancia de hacer visible los gritos silenciosos que se esconden en las aulas y corredores pero que dan cuenta, de las historias que se tejen en la cotidianidad y se camuflan entre el ruido, las risotadas, los cabellos encendidos y las malas palabras. Esas búsquedas enmarcadas en lo pedagógico y lo artístico debe ser la posibilidad de seguirle el rastro a lo no dicho, a la voz silenciosa que esconde múltiples sentidos que exige interpretaciones y diversas preguntas, para ver si se pueden rearmar nuevos mapas y nuevos lenguajes sobre el territorio y la memoria de una institución y particularmente de la educación.

### Referências

- Acevedo, L. (2011) *Arte y Pedagogía en el horizonte de lo contemporáneo*. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Chion, Michel (1993) *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós Iberica. ISBN 9788475098593.
- Freedberg, David (1992) *El poder de las imágenes*. Madrid: Cátedra.
- Nicolescu, Basarab (1996) *La Transdisciplinariedad: Manifiesto*. Ediciones Du Rocher
- Salcedo, D. (1995) *Plegaria Muda*. Londres: White Cube.
- Scolari, Carlos (2008): *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa, 317 pp. ISBN: 978-84-9784-273-0.

# A imagem como fonte e objeto de investigação em educação artística: arquivos, metodologias, problemas

*The image as source and object of research in art education: archives, methodologies, problems*

HELENA CABELEIRA\*

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

\*Portugal, artista plástica (escultora). Doutoramento em História da Educação, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL). Mestrado em Educação Artística, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL). Licenciatura em Artes Plásticas — Escultura, Universidade do Porto, Faculdade de Belas-Artes (FBAUP).

AFILIAÇÃO: Professora Auxiliar Convidada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: hcabeleira@fba.ul.pt

**Resumo:** Com base na análise qualitativa de teses de doutoramento da UL (2005-15), o artigo visa mapear algumas evidências e problemas (conceptuais e empíricos) implicados no uso de imagens enquanto fonte e objeto de investigação, refletindo sobre as especificidades do 'visual' na história da educação artística, e na problematização dos seus arquivos, objetos de estudo, metodologias e práticas de escrita.

**Palavras chave:** imagens / arquivos / metodologias / visual / investigação.

**Abstract:** Based on a qualitative analysis of doctoral theses of the UL (2005-15), the article aims to map some evidences and problems (conceptual and empirical) implicated in the use of images as a source and object of research, while reflecting on the specificities of the 'visual' in the history of art education, and in the problematization of its archives, objects of study, methodologies and practices of writing.

**Keywords:** images / archives / methodologies / visual / research.

## Introdução

A investigação em educação artística só muito recentemente começou a produzir os seus frutos, mais ou menos sistemáticos, no seio da universidade portuguesa. Ainda que desde a última década a criação de programas de estudo pós-graduados tenha contribuído, indubitavelmente, para alterar o estado-da-arte do nosso conhecimento sobre as práticas e condições de possibilidade da investigação nesta área, um olhar sobre o grosso volume de trabalhos académicos (dissertações de mestrado e teses de doutoramento) produzidos nos últimos anos deixa-nos perceber que pouco se tem escrito sobre a história da educação e ensino ‘artísticos’ em Portugal.

Com efeito, a investigação em educação artística (em geral) e em história do ensino das artes visuais (em particular) continua a ser escassa e dispersa, sendo efectivamente diminuto o número de trabalhos escritos e publicados na Universidade de Lisboa (UL). Esta escassez é particularmente acentuada ao nível do doutoramento: são raras as teses actualmente registadas (e disponíveis para consulta) no Catálogo Coletivo das Bibliotecas da UL (SIB.UL). Por outro lado, verifica-se que a maioria das teses existentes tende a incorporar imagens (artefactos visuais e iconográficos), sem no entanto tratarem ‘o visual’ na sua especificidade — enquanto arquivo, metodologia e problema de investigação — e, assim, retraindo-o na sua possibilidade de problematizar os modelos e formatos da escrita académica convencional.

Partindo destas considerações gerais, e tendo por base o mapeamento e análise de exemplos concretos, é objectivo deste artigo dar conta de alguns hábitos e pontos cegos implicados no uso de imagens enquanto *fonte e objeto* de investigação em educação artística e ensino das artes visuais. Serão identificadas algumas dificuldades e desafios, evidências e problemas (conceptuais e empíricos) presentes em trabalhos académicos e, designadamente, visíveis no modo como os doutorandos têm vindo a incorporar as imagens nos seus textos e processos de investigação, com o fim de averiguar, por um lado, se o uso de imagens tem contribuído para renovar ou diversificar os formatos de escrita académica e a própria ideia de investigação enquanto método e, por outro lado, em que medida ‘o visual’ tem permitido (se é que tem permitido, de todo) ao investigador da educação artística *historicizar* ou problematizar os seus materiais de arquivo, objetos de estudo, repertórios analíticos e práticas de escrita.

A reflexão teórica e metodológica em torno dos limites e potencialidades do uso da imagem enquanto *fonte e/ou objeto* da investigação historico-educacional-artística sustenta-se em 22 teses de doutoramento concluídas na Universidade de Lisboa (UL) no período 2005-2015, e procura perceber, de um ponto de

O "Processo de Visão" do observador relativamente ao objeto observado e ao desenhar para a forma real e a forma oposta de um mesmo objeto (Fig.32), são os principais motivos que sustentam o compromisso da perspectiva, um aspeto revêlador da interação dos sistemas em valorizar uma abordagem interpretativa e dialética da representação visual.

Além do desenho de observação direta, acontece-se o desenho de memória pelo facto de este permitir estar as imagens no cérebro, substituindo-se a importância do esboço como estímulo da memória visual. Propõem-se exercícios de complexidade perspectivista, usando croquis que comencem pela representação de objetos cotidianos de experiência própria, seguidos de objetos com formas polidédicas e, finalmente, de objetos com formas de revolução, concluídas pelo acabamento monocromático em colorido.

Para a execução do desenho a vista, são dadas noções práticas em três situações locais que têm sido referidas desde Theodoro de Motta e que representam, a nosso ver, a essência de um procedimento pedagógico com uma longa tradição:

- observar o modelo a uma certa distância;
- desenhá-lo a partir de uma situação geométrica e marcar os eixos fundamentais; - colocar o desenho no centro do papel;
- usar as medidas e as proporções por comparação visual. (Fig.33)

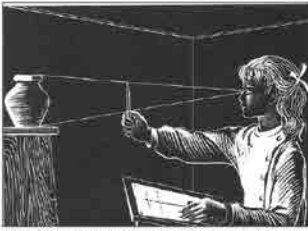


Fig. 33. Composição para o 2º Ceto de Eusebio Lora. Moisés Eusebio Lora e Fernando Pessoa, 1912

No interpretação de trechos da instrução, preferencialmente por observação direta, é referido a questão do empacotamento, sugerindo-se a utilização dum caixilho portátil (Fig.34).

Preparar para cada uma das câmaras num programa informático e a colação de etiquetas nas obras.

Elabora-se uma ficha de inventário adaptada à coleção, tendo em conta a diversidade de tipologias existentes e a dimensão da coleção, considerando-se também a possibilidade de interpretar conjuntos dispersos de peças de escultura exteriores à coleção. Este trabalho de inventariação realizou-se em paralelo com a respectiva organização do espaço do Acesso.

Após o primeiro ano de trabalho, direccionado para a organização e registo das peças, houve uma transferência da responsabilidade do escritor e autor desta tese, que flexibilizou o trabalho para a investigação e estudo pontualizado de cada obra da coleção, buscando-se assim promover essencialmente documental no sentido de completar o inventário.

Importa ainda mencionar a última fase deste trabalho de inventariação que corresponde à inventariação dos moldes, e à respectiva relação com as obras existentes. Esta fase do inventário foi realizado pelo escritor e autor desta tese, que procedeu ao registo fotográfico das moldes, paralelamente com o encadernamento do projecto do Prof. Associado Escultor Alípio Pinto.



Fig. 40. Acesso de Escultura da Faculdade de Belas Artes. Eusebio Lora, 1912

**Figura 1** · Página da tese de doutoramento *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*, FBAUL (Brito, 2014: 125). Fonte: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15801>

**Figura 2** · Página da tese de doutoramento *A coleção de escultura da Faculdade de Belas Artes: A formação do gosto e o ensino do desenho*, FBAUL (Bernardo, 2013: 245). Fonte: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10797>

vista local e situado, o modo como as chamadas viragens ‘visual’ ou ‘pictórica’ estão a impactar (se é que impactam, de todo) os processos de investigação e escrita no campo da educação artística.

### **1. Investigação em educação artística na UL: um estado da arte**

De acordo com os dados disponíveis no Repositório Digital da UL (página das ‘comunidades & coleções’), no dia 10 de Maio de 2016 encontravam-se registadas na Faculdade de Belas Artes (FBAUL) 525 dissertações de mestrado e 93 teses de doutoramento. No mesmo dia, no Instituto de Educação (IEUL) contabilizavam-se 676 dissertações de mestrado e 154 teses de doutoramento. Tendo em conta estes números (que remetem para o total de 1201 dissertações de mestrado e 247 teses de doutoramento), facilmente chegaremos à conclusão de que pouco se tem investigado e escrito no campo da educação artística (ou áreas afins) ao nível do doutoramento: entre as 93 teses registadas na FBAUL, destacam-se 3 teses inscritas na especialidade ‘educação artística’, sendo que apenas uma delas (a primeira) reivindica claramente um enfoque ‘historiográfico’ (Brito, 2014; Sousa, 2014; Rodrigues, 2015). A estas juntam-se outras 11 teses inscritas em vários domínios de especialidade das ‘belas artes’, cujos títulos, palavras-chave ou conteúdos remetem para algum tipo de relação ou proximidade com a história da educação e o ensino artístico: desenho (Bernardo, 2013; Fortunato, 2010; Franco, 2013; Gantes, 2013; Marcelino, 2012; San Payo, 2009), design de comunicação (Ferreira, 2014; Simões, 2012), escultura (Silva, 2009), ciências da arte (Mendonça, 2014) e geometria (Palaré, 2013).

Por fim, soma-se a este conjunto de 14 teses oriundas da FBAUL, o número de 8 teses de doutoramento filiadas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUL) ou no Instituto de Educação (IEUL), nas especialidades: história da educação (Cabeleira, 2013; Fróis, 2005; Lopes, 2014; Martins, 2011; Penim, 2008), desenvolvimento curricular e avaliação em educação (Oliveira, 2005), teoria do desenvolvimento curricular (Magueta, 2012) e administração e política educacional (Vasconcelos, 2011). São teses que reclamam nos seus títulos, resumos e/ou objetos de investigação um vínculo (temático ou problemático) com a educação estética e artística (plástica, musical), o ensino das artes visuais, a disciplina de desenho, a cultura visual. Na sua maioria, adotam um ponto de vista histórico sobre as diversas expressões, representações, políticas e culturas do ‘artístico’ em diversos contextos institucionais e níveis de ensino (básico, secundário, superior).

Entre o total de 22 teses de doutoramento inventariadas a partir do Catálogo SIB.UL, apenas 18 teses se encontram disponíveis para consulta *em linha*, pelo que apenas estas foram incluídas no presente estudo, para feitos de análise

Trabalhos neste estado percebem o impacto que pode ter nos alunos a utilização do mundo escolar e a utilização do mundo doméstico. Um protótipo que utiliza a tecnologia da Realidade Aumentada integrada ao objeto físico — manual escolar — como os objetos virtuais. Não se trata de tentar a eficácia de um novo uso de instrumentos de avaliação que tem sido no longo dos tempos recorrente na investigação em educação. Clark declara muito recentemente em 1988 que nenhuma investigação relacionada com diferentes tipos de livros deve ter feito, uma vez que, não se chegou a nenhuma conclusão cientificamente significativa "e não vai que isso seria teoria o suficiente" (p. 457). Efectivamente, novas teorias surgiram e permitiram uma mudança no paradigma. Kozma (1994) favoreceu a ideia de que os instrumentos de um livro podem resultar em diferentes métodos de ensino. Ou seja, em si mesmo não é necessariamente melhor ou pior que outro, mas pode permitir uma coleção de métodos que podem ser explorados para melhorar as práticas pedagógicas. São essas atividades que aqui pretendemos testar, compreendendo os efeitos que têm em dois grupos de alunos durante.

2.2.1.1. Métodos

2.2.1.1.1 Participantes e procedimentos

Participaram na experiência 50 alunos do 6º ano de uma escola básica do 2º ciclo do município de Curitiba (média de idade de 11,5, sendo que são do sexo feminino 44%). Prepararam-se duas aulas acerca do sistema circulatorio. Para o primeiro grupo utilizou-se o protótipo que desenvolvimento e que utiliza Realidade Aumentada (Figura 131). No segundo grupo utilizou-se apenas o manual escolar (Figura 132).



Figura 131: Alunos exploram o protótipo de livro digital.



Figura 132: Manual escolar de anatomia humana.



Introdução do livro publicado em português, um livro, um computador, um vídeo, um... (Heleno 2014) (para saber mais sobre o livro, veja o link: [www.heleno.com.br](http://www.heleno.com.br))

... (Heleno 2014) (para saber mais sobre o livro, veja o link: [www.heleno.com.br](http://www.heleno.com.br))

... (Heleno 2014) (para saber mais sobre o livro, veja o link: [www.heleno.com.br](http://www.heleno.com.br))

... (Heleno 2014) (para saber mais sobre o livro, veja o link: [www.heleno.com.br](http://www.heleno.com.br))

... (Heleno 2014) (para saber mais sobre o livro, veja o link: [www.heleno.com.br](http://www.heleno.com.br))



Estamos à procura de gente: quem quiser ajudar, por favor, contacte-nos no número de telefone: 217 202 1000

... (Heleno 2014) (para saber mais sobre o livro, veja o link: [www.heleno.com.br](http://www.heleno.com.br))

... (Heleno 2014) (para saber mais sobre o livro, veja o link: [www.heleno.com.br](http://www.heleno.com.br))

... (Heleno 2014) (para saber mais sobre o livro, veja o link: [www.heleno.com.br](http://www.heleno.com.br))

... (Heleno 2014) (para saber mais sobre o livro, veja o link: [www.heleno.com.br](http://www.heleno.com.br))

... (Heleno 2014) (para saber mais sobre o livro, veja o link: [www.heleno.com.br](http://www.heleno.com.br))

**Figura 3** · Página da tese de doutoramento *Design para realidade aumentada: Um estudo em contexto educativo*, FBAUL (Ferreira, 2014: 306). Fonte: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18377>

**Figura 4** · Páginas da tese de doutoramento *O artista enquanto aluno: Ensino artístico, práticas culturais e concepções de si na imprensa académica da Universidade de Lisboa (1878-2007)*, IEUL (Cabeleira, 2013: 748-749). Fonte: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8876>

qualitativa. A partir desse *corpus documental*, foram identificadas 15 teses que incorporam imagens no seu corpo de texto e/ou nas suas metodologias de pesquisa empírica. Em seguida, foram inventariadas as tipologias de imagens e os seus objetos, tentando perceber quais os critérios de inclusão e sistematicidade que presidiram à sua seleção e incorporação no corpo de texto, e qual a relevância teórica e empírica atribuída pelos doutorandos à imagem não só enquanto *fonte* mas, sobretudo, enquanto elemento central na construção do *objeto* de estudo ou *problema* da tese. Outro aspeto que presidiu à análise qualitativa do acervo de teses prendeu-se com a possibilidade de mapear diferentes séries documentais — e definições de *arquivo* —, mobilizadas no seu processo de escrita.

Por fim, não posso deixar de assinalar algumas das perguntas que nortearam o processo de feitura deste breve ‘estado da arte’ da investigação em educação artística na UL: qual tem sido o contributo da pesquisa doutoral para o aprofundamento do uso, sistemático e crítico, das imagens enquanto *fonte* e, mais ainda, para a consideração do ‘visual’ como um *objeto* específico de investigação? Como é que os historiadores da educação olham as imagens, e como é que os educadores artísticos pensam (ou escrevem) o seu próprio olhar e práticas de ver? Como é que hoje, na universidade, se escreve e se pensa (com/sobre) as imagens? Como é que as imagens podem contribuir para que possamos olhar, pensar — e escrever teses — de outra forma?

## **2. Modos de ver, pensar e escrever (com/sobre) imagens: dificuldades e desafios...**

Antes de enveredar por considerações e análises que remetam mais diretamente para o *corpus* em questão, importa esclarecer que não é objetivo deste estudo avançar alguma explicação ou modelo interpretativo que possa ser subsumido do conjunto de teses analisadas, ou que seja representativo do modo como, no presente, as imagens ou ‘o visual’ estão a ser pensados e apropriados pelos investigadores da educação artística em Portugal. A amostra vale por ela mesma, não se pode dela inferir o geral pelo particular. Porém, da análise serial da amostra (18 teses de doutoramento concluídas na UL no período 2005-15, e disponíveis *online* no Repositório UL), resultam alguns traços comuns, que deixam entrever a presença de alguns hábitos e pontos cegos indicadores de uma dificuldade geral — quer por parte dos historiadores da educação, quer por parte dos artistas-professores-investigadores das diversas áreas de especialização no campo das ‘belas artes’ (educação artística, ciências da arte, desenho, design de comunicação, escultura, geometria) –, não só em incorporar imagens nos seus textos e nos seus processos de escrita como, sobretudo, em consagrar algum tipo de reflexão (teórica, metodológica, empírica, heurística) aos seus

próprios critérios e procedimentos de seleção, apropriação e *manipulação* (assumindo claramente que é disso que se trata) de fontes visuais ou iconográficas.

São muitas as possíveis explicações para esta generalizada dificuldade ou resistência que todos nós, de um modo mais ou menos (in)consciente e (auto-)reflexivo, temos em pensar as nossas práticas e culturas de olhar e escrever com/sobre imagens, em suma: historicizar e problematizar a nossa *visão* constituindo-a como um *objeto* de estudo que vise, por um lado, “superar o véu de familiaridade e auto-evidência que rodeia a experiência de ver” e, por outro, “transformá-la num problema para análise” (Mitchell, 2002:166). Ou, citando James Elkins: “as Wittgensteinknew, the first step in seeing a problem is seeing that it is a problem” (1999:s/p).

Os desafios implicados na incorporação de imagens e no uso de fontes e metodologias visuais na investigação histórica, educacional e artística têm-se tornado *evidentes* em muita da literatura internacional produzida na última década (veja-se, a título de exemplo: Burke et al. 2014; Van Gorp & Warmington, 2011; Mietzner, Myers & Peim, 2005; Biggs & Karlsson, 2011; Quaresma, Dias & Guadix, 2011; Cabeleira, 2015). Sobre esse vasto e discutível assunto (que não será aqui possível explicar com a atenção e exaustão que seriam desejáveis), talvez valha a pena mencionar que muitas das dificuldades e desafios que hoje moldam a relação do historiador da educação com o reino imagético, decorrem quer das condições históricas e genealógicas de construção do seu próprio campo disciplinar, quer dos constrangimentos impostos pela complexa máquina de escrita e publicação académica (dita, *refereed* ou *peer-reviewed*) pouco afável (para não dizer inóspita) no acolhimento da investigação baseada em imagens.

Resumindo: ainda que nos últimos 20 anos o campo das artes, humanidades e ciências sociais se tenha vindo a “reconcetualizar” sob o impacto do chamado “*visual* ou *pictorial turn*”, a verdade é que os historiadores (em particular, os da educação) continuam a “suspeitar” quanto ao “uso de materiais visuais enquanto fontes históricas”, seja por “falta de treino” ou por “cegueira epistémica” (Dussel, 2013: 30-1). Por seu lado, os historiadores e educadores da ‘arte’ (por efeito da sua formação específica, familiaridade epistemológica ou experiência prática em lidar com a obra-de-arte e outras imagens), tendem a presumir uma certa “auto-evidência” e “auto-suficiência” dos seus objetos e, por isso, a suprimir as explicações e reflexões acerca dos seus próprios processos interpretativos e analíticos, ao mesmo tempo que — enquanto ‘especialistas’ dos discursos sobre a imagem —, se empenham em prescrever guias de leitura, interpretação e apreciação (autênticos manuais de ‘literacia visual’) que nos digam, por um lado, como inserir os objetos visuais que vemos (e o seu próprio criador) no interior de “uma história geral do significado” e, por outro, como





Fig. 50 - "Memória 41" (massajuba)

No desenho de observação do escarvalho, a posição e a dimensão da figura dentro dos limites do papel traduz uma maior consciência visual da relação entre a figura e o fundo. Com base numa maior domínio na manipulação dos instrumentos, evoluiu para narcozo mais intencionais (de caráter menos acidental das linhas relativamente à sua direção), reconduzível nos movimentos coordenados que se traduzem em linhas expressivas capazes de definir

218

volumes, simetrias, texturas e permeações. Apesar de evidenciar a noção de volume do corpo ainda com recurso à definição de formas fragmentadas combinadas, a variabilidade da direção das linhas transmite a forma orgânica do ser vivo observado, bem como a gradação dos cinzas e o desenho com botracha para alcançar maior contraste entre o claro-escuro. E vivisei uma complexificação da estrutura, a qual contém as configurações já dominadas pelo aluno, de forma a clarificar a conceção visual, que surge aqui completa e integral.



Fig. 51 - "Memória 42" (massajuba)

A presente proposta é associada à anterior e propõe a transformação de um inseto numa figura humana ou vice-versa - uma metamorfose. O ponto de partida para a atividade é o desenho do inseto observado anteriormente, cuja forma seria posteriormente sintetizada podendo incorporar ou ser incorporada na figura humana escolhida.

O aluno vai incorporar totalmente os dois conceitos nos termos que tinha sido proposto, no entanto a figura do inseto, a primitiva a ser desenhada (à esquerda) está perfeitamente

219



**Figura 5** · Páginas da tese de doutoramento *A atividade artística como vetor de inclusão: Uma investigação-ação no âmbito das necessidades educativas específicas*, FBAUL (Rodrigues, 2015: 218-219). Fonte: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/22509>

**Figura 6** · Página da tese de doutoramento *Potencialidades da arte pública relacional na arte/educação: Práticas da cidade como sala de aula*, FBAUL (Sousa, 2014: 100). Fonte: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/11313>

através desses objetos podemos ver para dentro da “história do significado” à qual eles pertencem — instituindo, assim, uma outra “modalidade de cegueira” apoiada num excesso de “lucidez” epistémica (Melville & Readings, 1995: 20-1, 23). Se é certo que, como diz John Berger, “todas as imagens corporizam um modo de ver”, então “a nossa percepção e a nossa apreciação de uma imagem dependem também do nosso próprio modo de ver” (2002: 14), o qual, por sua vez, depende sobretudo da força de *pensatividade* (Rancière, 2010: 161) com que as imagens nos investem, e que nós investimos nelas.

### 3. O ‘visual’: arquivos, metodologias e problemas de investigação

Entre o total de 22 teses de doutoramento registadas na UL na área da educação artística (ou em áreas tangentes) no período 2005-15, são 15 as que incorporam imagens no corpo de texto e/ou nas metodologias de pesquisa empírica, consistindo em fotografias e desenhos (neste caso, fotografias e digitalizações de diversos tipos de desenho, pintura e escultura), e outras modalidades de visualização diagramática ou infográfica (quadros, tabelas). Independentemente da sua proveniência (10 FBAUL e 5 IEUL/ FPCEUL), estas 15 teses não só explicitam no título ou nos capítulos articulações mais ou menos diretas com a história da educação artística ou visual, como constituem exemplos paradigmáticos no que se refere a usos metodológicos da imagem enquanto *fonte* e/ou *objeto* de investigação, formatos de incorporação e relações estabelecidas entre texto e imagem. Regra geral, as teses evidenciam — até pela abundância e variedade de imagens nelas incorporadas (Ex.: Rodrigues, 2015; Brito, 2014; Sousa, 2014) — a hegemonia das ‘artes visuais’ e da ‘visualidade’ na história, na cultura e no discurso da ‘educação artística’ (Figura 1 e Figura 2). As exceções (porventura paradoxais) a esta regra, são outras 3 teses que, embora tendo como *objeto* de estudo e/ou *fontes* documentais primárias as artes e/ou artefactos ‘visuais’, não incorporam qualquer imagem no seu corpo de texto (Mendonça, 2014; Silva, 2009; Penim, 2008). Um aspeto digno de nota diz respeito à distinção entre as teses que se focam em temas e problemas da educação ou ensino de especificidade ‘artística’, ‘plástica’, ‘visual’ (Cabeleira, 2013; Magueta, 2012; Martins, 2011; Penim, 2008) ou ‘musical’ (Vasconcelos, 2011), e aquelas que, em detrimento do ensino propriamente ‘artístico’, privilegiam as tecnologias e as metodologias de ensino centradas na visão (as chamadas didáticas visuais ou pedagogias pela imagem), o design e as materialidades da ‘cultura visual’ escolar (Lopes, 2014; Ferreira, 2014; Palaré, 2013; Simões 2012). (Figura 3)

Raras são as teses que dedicam alguma atenção ao ‘visual’ no plano da reflexão teórico-metodológica, ou que *problematizam* o estatuto da imagem — e do

entramentos a laços que nos permitem ignorar algo de novo, se necessário, em primeiro lugar, a distância radical, em segundo lugar, a distribuição dos papéis, e em terceiro lugar, as fronteiras entre os territórios”, como estavam as imagens a seguir:



Figura 14. GMEPA. Intervenção urbana Praça Cruz, Nivardo Vitoriano, Pórcim, 2008. Fátima CE. (Fonte: arquivo de GMEPA).



Figura 15. GMEPA. Apresentação à comunidade das imagens da intervenção urbana Praça Cruz, 2008. Fátima CE. (Fonte: arquivo de GMEPA).

No trabalho, *Palavra* (Figura 14) apresentou as intervenções *Praça Cruz*, o *Ateliê/Artesa*, do BICE, Nivardo Vitoriano, ocupou as salas de propósitos de maior simulação, por meio da qual a comunidade deveria tanto-se confrontar e integrar a obra; em isto, um conteúdo pedagógico significativo, não se trata de situações com ela, mas fazer parte dela, ser um conteúdo. O modo relacional desta ação se iniciou com a interação entre o educador e o grupo, no momento em que ocuparam

100

**Figura 7** · Arquivo de imagem (Anexo) da tese de doutoramento *O desenho em viagem: Álbum, caderno ou diário gráfico, o álbum de Domingos António Sequeira*, FBAUL (San Payo, 2009). Fonte: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2732>

‘arquivo’ — não só enquanto *fonte* mas, sobretudo, enquanto elemento central na construção do *objeto* de investigação histórico-educacional-artística, ou que potenciam visualmente o jogo das relações entre a imagem e a palavra (desafiando as lógicas da homologia e correspondência entre o dito e o visto), quer na economia narrativa, quer no próprio processo de escrita e ‘montagem’ da tese (Martins, 2011; Cabeleira, 2013; Bernardo, 2013), (Figura 4). Cinco teses integram arquivos visuais ou audiovisuais ‘próprios’, isto é, materiais empíricos produzidos pelos doutorandos no curso da sua ‘investigação-ação’, incorporando-os no texto ou remetendo-os para a secção dos ‘anexos’ (Rodrigues, 2015; Sousa, 2014; Ferreira, 2014; Gantes, 2013; San Payo, 2009). Quanto à tipologia das séries documentais e os arquivos utilizados e/ou construídos nas teses, destacam-se: manuais, seletas e compêndios escolares (Brito, 2014; Ferreira, 2014; Penim, 2008), tratados, enciclopédias e dicionários de arte (Martins, 2011; Bernardo, 2013), imprensa periódica (Cabeleira, 2013; Penim, 2008), portfólios e diários gráficos de alunos e professores (Rodrigues, 2015), álbuns, cadernos ou ‘sketchbooks’ de artista (Bernardo, 2013; Franco, 2013; San Payo, 2009), gipsotecas e museus de gesso (Mendonça, 2014; Bernardo, 2013), vídeo (Sousa, 2014). (Figura 5, Figura 6 e Figura 7).

Na última década, a investigação em educação artística tendeu a focar-se no ensino artístico especializado ou superior, designadamente, na história do

ensino na Academia e/ou Escola de Belas Artes de Lisboa, em particular, nas disciplinas de desenho e escultura. No que diz respeito à educação infantil, básica e especial pouco se tem escrito ou investigado ao nível do doutoramento na UL, com exceção de alguns estudos de caso ou 'investigações-ações' em contextos formais. O grande vazio verifica-se sobretudo ao nível da formação de professores, sendo também escassa a investigação sobre ensino secundário.

### Conclusão

Do conjunto de 22 teses de doutoramento registadas na UL no período 2005-15, em diferentes especialidades das 'belas artes' e da 'educação', foram aqui consideradas (para efeitos de análise qualitativa), as 15 teses disponíveis *em linha* no Repositório da UL que utilizam a imagem enquanto *fonte e/ou objeto* de estudo. Embora seja ampla a sua variedade de formatos, enquadramentos e conteúdos, um traço comum atravessa as imagens dessas teses: por um lado, a predominância do 'olhar' fotográfico e diagramático sobre outros modos de ver e pensar o 'visível' e, por outro, a escassez de teorização, historização e/ou problematização do *objeto imagem* — e dos seus arquivos — na sua componente propriamente 'visual', sendo efetivamente raros os casos em que o doutorando discorre (auto-)reflexivamente acerca dos critérios metodológicos que nortearam os seus procedimentos de captação, seleção (inclusão e exclusão) e análise de imagens. O que daí decorre são teses que, na sua maioria, não *pensam* 'sobre' ou 'com' o visual aquilo que lhe é *específico*, isto é, a possibilidade de nos fazer *ver e pensar* de outro modo os objetos de estudo e, em suma, reinventar os modelos de escrita académica e a própria ideia de investigação enquanto método.

### Referências

- Berger, John (2002). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70. ISBN: 972-44-0489-7
- Bernardo, José (2013) *A coleção de escultura da Faculdade de Belas Artes: A formação do gosto e o ensino do desenho*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Desenho), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10797>
- Biggs, Michael & Karlsson, Henrik (2011) *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London and New York: Routledge. ISBN 13: 978-0-415-58169-1, E-book ISBN 13: 978-0-203-84132-7 [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://www.transart.org/writing/files/2015/02/routledge-companion-to-research-in-the-arts.pdf>
- Brito, Maria Clara (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 de doutoramento, Belas-Artes (Educação Artística), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15801>
- Burke, C., Grosvenor, I., Haenggeli-Jenni, B., Castro, H.R., Tabacchi, E., Thyssen, G. & Verstraete, P. (Eds.) (2014) *Education across Europe: A visual conversation*. Lisboa: EERA/Network 17. ISBN: 978-989-20-5027-0, E-book ISBN: 978-989-20-5026-3 [Consult. 2015-10-10] Disponível em URL: <http://www.eera-ecer.de/networks/network17/network-activities/education-across-europe-a-photographic-conversation/>
- Cabeleira, Helena (2013) *O artista enquanto aluno: Ensino artístico, práticas culturais e concepções de si na imprensa académica da Universidade de Lisboa (1878-2007)*. Tese de doutoramento, Educação (História da Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8876>
- Cabeleira, Helena (2015). "The politics and the poetics of knowledge in higher arts education." *International Journal of Education Through Art*. Vol.11(3): 375-389.
- Dussel, Inés (2013) "The visual turn in the History of Education: Four comments for a historiographical discussion". In Popkewitz, T.S. (Ed.), *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on its questions, methods and knowledge* (pp.29-49). New York: Palgrave Macmillan.
- Elkins, James (1999) *Why Are Our Pictures Puzzles?: On the Modern Origins of Pictorial Complexity*. New York: Routledge. ISBN 0-415-91942-8, E-book ISBN 0-203-01165-1 [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <https://www.evl.uic.edu/creativecoding/cs524/papers/2009Elkins.pdf>
- Ferreira, Joana (2014) *Design para realidade aumentada: Um estudo em contexto educativo*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Design de Comunicação), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18377>
- Franco, Luís (2013) *Adolf Hausmann: Ruckersdorf, 1858-Friedland, 1929 : O desenho e a atividade em Portugal de um artista austríaco*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Desenho), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8418>
- Gantes, Manuel (2013) *Desenho nos séculos XX e XXI: Imagem, espaço e tempo*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Desenho), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8949>
- Lopes, Rui (2014) *A moral, mural! : As ideias nos mapas e quadros parietais*. Tese de doutoramento, Educação (História da Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/11051>
- Magueta, Lúcia (2012) *Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão e educação plástica no 1º ciclo do ensino básico com base na metodologia da referencialização*. Tese de doutoramento, Educação (Teoria do Desenvolvimento Curricular), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6598>
- Martins, Catarina (2011) *As narrativas do génio e da salvação: A invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Tese de doutoramento, Educação (História da Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5733>
- Melville, Stephen & Readings, Bill (Eds.) (1995) *Vision and textuality*. London: MacMillan Press.
- Mendonça, Ricardo (2014) *A recepção de escultura clássica na Academia de Belas-Artes de Lisboa*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Ciências da

- Arte), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15630>
- Mietzner, U., Myers, K. & Peim, N. (Eds.) (2005). *Visual History: Images of Education*. Switzerland: Peter Lang.
- Mitchell, W.J.T. (2002). "Showing seeing: A critique of visual culture." *Journal of Visual Culture*. Vol. 1 (2): 165-181. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/mitchell.pdf>
- Palaré, Odete (2013) *Geometria descritiva: História e didática — novas perspetivas*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Geometria), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10778>
- Penim, Lígia (2008) *A alma e o engenho do currículo: História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (História da Educação), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/976>
- Quaresma, J., Dias, F.R. & Guadix, J.C. (Coord.) (2011). *Novos estatutos ontológicos da imagem: Sobre a migração das imagens, as obras de arte, os hibridismos e a visualização de informação*. Lisboa: CIEBA/ FBAUL e Departamento de Dibujo/ Universidade de Granada. ISBN: 978-989-8300-28-7.
- Rancière, Jacques (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro. ISBN: 978-989-8327-06-2
- Rodrigues, Filipa (2015) *A atividade artística como vetor de inclusão: Uma investigação-ação no âmbito das necessidades educativas específicas*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Educação Artística), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/22509>
- San Payo, Manuel (2009) *O desenho em viagem: Album, caderno ou diário gráfico, o album de Domingos António Sequeira*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Desenho), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2732>
- Silva, João (2009) *O corpo humano no ensino da escultura em Portugal: Mimese e representação*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Escultural), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/657>
- Simões, Paulo (2012) *Didática de metodologias para a facilidade de uso: Design de diagramas e sua representação visual*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Design de Comunicação), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6611>
- Sousa, Francisco (2014) *Potencialidades da arte pública relacional na arte/educação: Práticas da cidade como sala de aula*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Educação Artística), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/11313>
- Van Gorp, Angelo & Warmington, Paul (Eds) (2011) "Education in motion: Producing methodologies for researching documentary film on education". *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*. Vol. 47 (4): 457-472.
- Vasconcelos, António (2011) *Educação artístico-musical: Cenas, actores e políticas*. Tese de doutoramento, Educação (Administração e Política Educacional), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4788>

# Ressignificações na Arte: elementos da cultura indígena Kaingang

*New meanings in art: elements of indigenous  
Kaingang culture*

JANAINA SCHVAMBACH\* & MARIA DE SOUZA\*\*

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

\*Brasil, professora universitária e artista visual. Licenciada em Artes: habilitação em Desenho e Computação Gráfica e mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural, ambas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

AFILIAÇÃO: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Área de Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Comunicação Social. Av. Afílio Fontana — 591 — E Bairro Efapi CEP 89.809-000. Chapecó — Santa Catarina — Brasil. E-mail: artejanaina@unochapeco.edu.br

\*\*Brasil, professora e artista visual. Licenciatura em Arte Visuais. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

AFILIAÇÃO: Escola de Educação Básica Professora Irene Stonoga. Rua Marechal Deodoro, nº 1310, Bairro Maria Goretti CEP 89.807-300 Chapecó — Santa Catarina — Brasil. E-mail: marialuzia@unochapeco.edu.br

**Resumo:** O relato apresenta reflexões acerca da oficina realizada com alunos indígenas da rede estadual de ensino, situada no município de Ipuacu/SC/Brasil, desenvolvidas através do Programa PIBID. A proposta surgiu com o intuito de resgatar as brincadeiras do cotidiano Kaingang e visou a pintura das paredes da brinquedoteca; tiveram como suporte livros, obras de artistas nacionais e pesquisa na comunidade.

**Palavras chave:** Arte Indígena / Arte / Kaingang.

**Abstract:** *This experience reports reflections on the art experiment taken with indigenous students from state school in the city of Ipuacu/SC/Brazil, developed by the Program "PIBID". The suggestion aimed to retrieve the Kaingang kids daily play and finished by painting on the toy library walls; they did it based on books, on art works from Brazilian artists and on community research.*

**Keywords:** *Indigenous art / Art / Kaingang.*

## Introdução

A presente oficina foi realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID, mantido pelo Ministério da Educação e gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O programa atua no curso de Artes Visuais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó — Unochapecó desde o ano de 2014 com o objetivo de proporcionar aos estudantes de licenciatura maior inserção no ambiente escolar e promover experiência docente. A oficina desenvolveu-se na Escola Indígena de Ensino Fundamental Pinhalzinho na Terra Indígena Xaçepó, Ipuaçú/SC/Brasil, região habitada por indígenas e caboclos e posteriormente, por volta de 1910 colonizada pelas etnias de italianos, alemães e poloneses em sua maioria.

A proposta surgiu através de um projeto articulado pelo curso de Pedagogia que visava a construção de uma brinquedoteca com objetivo de resgatar o histórico das brincadeiras do povo Kaingang, o grupo de bolsistas foi convidado a ministrar uma oficina que resultaria na pintura das paredes que dão acesso a brinquedoteca.

Com base em Barbosa (2009; 2002), Ferraz & Fusari (1993), bem como RC-NEI (Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998), a oficina dividiu-se em três etapas, o primeiro momento teve o objetivo de conhecer o espaço e os estudantes. Após o reconhecimento e primeiro diálogo, foram desenvolvidas atividades de estudo sobre as obras que fazem referências às brincadeiras infantis de Candido Portinari. A partir da leitura de imagens, as reflexões foram direcionadas para a história e o cotidiano da aldeia, bem como a produção de esboços para a confecção de pinturas murais.

No segundo momento, utilizou-se o livro “Joaquim Toco e Amigos na Terra do Gãr: Crônicas do cotidiano Kaingang” de Hilda Beatriz Dmitruk e Leonel Piovezana (2015), que apresenta histórias do povo Kaingang do Oeste Catarinense como uma fábula. De forma interativa e com participação dos estudantes, a leitura do livro promoveu espaços de diálogos acerca de suas realidades e sua cultura.

Por fim, o terceiro momento, contou com o início das práticas, que resultaram em quatro pinturas murais de aproximadamente dois metros cada, que retratam através do desenho e da pintura traços de uma ressignificação da memória indígena.

### 1. A cultura Kaingang no Oeste catarinense e o processo educacional

Diversas são as realidades dos povos indígenas na região Oeste de Santa Catarina, dentre eles uma das culturas mais presentes é a Kaingang. Segundo Nötzold (2015) a população Kaingang se localiza principalmente no Oeste Catarinense,



representa um dos maiores povos indígenas do Brasil. Ainda segundo a autora, o uso da língua apresenta-se com intensidades diferenciadas em cada aldeia. Na escola a qual se aborda o presente relato, a língua materna é ensinada por um professor indígena, porém percebeu-se que os estudantes dominam muito mais a língua portuguesa do que a Kaingang sendo esta uma “segunda” opção:

*A língua Kaingang pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, inserida na família Jê, originária do Centro Oeste brasileiro. A língua tradicional dos Kaingang está sub-dividida e classificada em cinco dialetos, tendo como divisor geográfico os grandes rios presentes em seu território de ocupação: Tietê-Paranapanema em São Paulo, Paranapanema-Iguaçu no Paraná, Iguaçu-Uruguaí no Paraná e em Santa Catarina, Rio Uruguai-Passo Fundo no Rio Grande do Sul e, ainda, Rio Uruguai-Passo Fundo novamente, mas pela margem direita do rio Passo Fundo. (Brighenti apud Nötzold, 2015: 24).*

Ainda em Nötzold (2015), um dos fatores que causam esse desconhecimento da própria língua, está associado ao fato de ter ocorrido uma certa coibição de que os indígenas falassem a língua materna. Onde os próprios caciques impediam que os indígenas falassem a língua nas escolas, por acreditar que para se ter uma escola deveriam falar a língua portuguesa. Nesse sentido, o RCNEI (Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998:27) comenta que:

*O Estado brasileiro “pensava uma escola para índios” que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade européia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura “nacional”.*

Outra característica, presente na comunidade indígena é carência em relação às condições financeiras da maioria das famílias, este fator permeia as aldeias por motivos que percorrem desde o início da colonização, onde os indígenas foram afastados não só de suas terras, mas também de sua cultura, de suas raízes. “Soma-se a isso uma forma peculiar de violência étnica: as dúvidas constantemente levantadas sobre o fato de serem esses habitantes realmente índios, já que diferem em muito daquele ideal de ‘índio amazônico’ (Lisboa, 2010:164). O que podemos perceber nas escolas é esta falta de identificação consigo mesmo e a dificuldade de expressar sua própria cultura.

Porém percebe-se uma preocupação tanto de indígenas quanto de não-indígenas por reaver as terras, revitalizar e fortalecer essas culturas, “a terra para os povos indígenas, e entre eles o povo Kaingang, é fonte de vida. É que

manteve seus ancestrais e que os mantém até hoje.” (Benvenuti, Bergamaschi & Marques 2013:58). Assim, acredita-se que os indígenas tenham característica próprias, mas não deixem de interagir e conviver com os não-indígenas o que os fortalece ainda mais, pois possibilita o acesso em todos os âmbitos sociais, culturais, econômicos e educacionais.

Um fator muito importante, é a construção de escolas indígenas dentro das aldeias, pois facilita o acesso das crianças à escola e pode proporcionar futuramente a entrada dos mesmos nas universidades. Segundo o RCNEI (Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998:24), “é um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta.” Essa busca está presente tanto em relação ao povo Kaingang, quanto as entidades públicas de ensino que aos poucos vem tentando aperfeiçoar a educação indígena. A Proposta Curricular de Santa Catarina traz em seus argumentos relacionados à educação escolar indígena maior preocupação em “como selecionar, organizar e tratar os conhecimentos a partir da perspectiva da escola indígena. Crê-se ser possível, a partir dos princípios de interculturalidade, bilinguismo, especificidade e diferença apontar algumas possibilidades para um currículo” (Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 1998:92). Embora ainda se peque muito em relação à educação indígena é possível perceber avanços neste aspecto que podem propiciar futuramente novas concepções de ensino.

Um dos fortes objetivos do ensino voltado para esses povos é valorizar sua diversidade cultural para que não se percam características fundamentais como o grafismo. E é na escola que se encontram as diversas maneiras de abordar e enfatizar questões relacionadas à cultura de um povo, por isso este ambiente se faz de extrema relevância nas aldeias indígenas, onde aprendem sobre o mundo que os cerca e revitalizam sua comunidade.

## **2. Reflexões acerca das práticas desenvolvidas**

A oficina foi ministrada para um grupo de 52 estudantes, divididos entre 3º, 5º e 8º ano do Ensino Fundamental. Partindo de três eixos, construídos a partir da Abordagem Triangular de Barbosa (2009), que envolve: leitura de imagem, contextualização do tema e práticas artísticas, promovendo aos estudantes uma reflexão diferenciada acerca de suas vivências a partir do ensino em artes.

Na primeira etapa, foi apresentado um breve estudo sobre a vida e obra de Candido Portinari, abordando a partir da leitura de imagem, as obras que

compõem a série brincadeiras: Palhacinhos na Gangorra (1957) (Figura 1), Futebol (1935), Meninos Pulando Carniça (1957), Meninos Soltando Pipas (1941), dentre muitas outras que representam a infância do artista nas fazendas de Brodowski — São Paulo. O objetivo desta etapa foi sensibilizar os estudantes de como representar as brincadeiras infantis, como contar memórias através de pinturas, pois “se preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, as estamos preparando para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente” (Barbosa, 2009:22). Assim, foram propostas reflexões sobre o cotidiano dos estudantes na aldeia e fora dela.

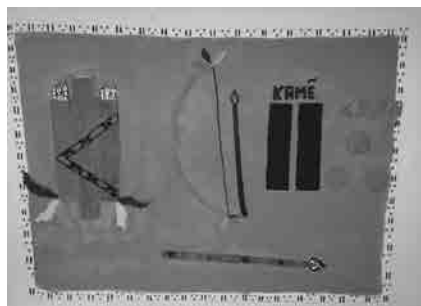
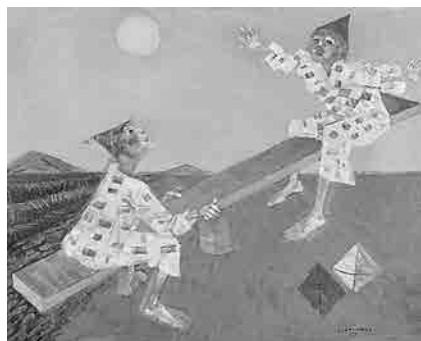
As obras abordadas apresentam a temática das brincadeiras antigas, as quais foram relacionadas com a historicidade Kaingang, pois, conforme Ramos (1988:91) os povos indígenas da região oeste catarinense, em virtude do afastamento cultural que houve devido o processo de colonização, consolidam o engajamento em resgatar em formato de pesquisa, debates e produção visual, acerca de seus modos, visualidades, atitudes para com a vida, a sociedade e o mundo.

O resgate às brincadeiras antigas retoma junto aos estudantes a sua própria história que às vezes se torna desconhecida, fato que se percebeu ao levar as discussões ao grupo. Com isto, notou-se que os mesmos possuíam dificuldades em falar de sua cultura quando eram instigados a relacionar as obras do artista e seu cotidiano, com as brincadeiras que vivenciavam.

Posteriormente, deu-se início à segunda etapa da oficina, onde dividiu-se a turma de estudantes em duas salas, para as orientações a respeito da produção de desenhos que, seguindo a proposta do artista apresentado, retratassem o cotidiano das brincadeiras e atividades diárias de sua própria cultura/etnia, visando assim construir argumentos sobre a sua identidade.

Apresentaram-se, em sua maioria, brincadeiras que historicamente não se caracterizam como típicas e ou exclusivas da cultura indígena, como: jogos de futebol, gangorra, empinar pipa, deslizar na terra, amarelinha, balanço, carrinho, esconde-esconde, brincadeiras com animais, nadar no rio, entre outras. Esta atividade fez com que através da produção de desenhos os estudantes se expressassem, sendo possível perceber a dificuldade que tinham em mencionar sobre sua própria cultura ou mesmo, falar dos seus laços de pertencimento à etnia Kaingang.

Dentro do projeto construído pelos bolsistas apresentava-se uma ansiedade por ouvir dos estudantes sobre as riquezas de seu histórico cultural, porém, percebeu-se que os mesmos não se atentavam tanto a isso, desta forma é que compreendemos que “em cada lugar a tarefas distintas, embora ao mestre além de ensinar caiba também a tarefa de estar sempre aprendendo. O olhar curioso



**Figura 1** · Candido Portinari. *Palhacinhos na Gangora*, 1957. Óleo s/ madeira compensada, 57x65cm. Fonte: Disponível em: <http://www.portinari.org.br/>

**Figura 2** · Pintura realizada pelos estudantes do 8º ano. Fonte: própria (2015).

**Figura 3** · Pintura realizada pelos estudantes do 8º ano. Fonte: própria (2015).

**Figura 4** · Processo da pintura com estudantes das séries iniciais. Fonte: própria (2015).

e as perguntas singulares do aprendiz que aprende também ensinam os mestres” (Barbosa, 2002:53). Neste contexto, os diálogos desenvolveram-se a partir da troca de vivências, promovendo pesquisas acerca da historicidade das brincadeiras locais.

Desta forma, para aprofundar o conteúdo e instigar os estudantes a perceber suas histórias e formas de vida, foi proposto, a construção de um diálogo lúdico, através de contação de histórias que compõem o livro “Joaquim Toco e Amigos na Terra do Gã: crônicas do cotidiano Kaingang” (Demitruck & Piovezana, 2015), que propõem, ao público infantil e adolescente, visualidades acerca do povo indígena da região oeste do estado de Santa Catarina, permitindo aos estudantes uma familiaridade ao diálogo desenvolvido pelos bolsistas com relação à suas atividades e sua própria cultura/etnia. Assim, a atividade possibilitou pensamento crítico e reflexivo a respeito do lugar onde vivem em contraponto com o lugar onde viviam seus antepassados.

Conforme a narrativa conduzida pelos bolsistas construía-se o cenário da história, enquanto os estudantes mostravam se identificar com os personagens e passavam a dialogar, acrescentando suas vivências e experiências. A todo o momento instigados a participar, despertando inúmeras discussões, envolvendo assim um maior número de estudantes nos diálogos. Percebeu-se dessa forma, a necessidade de consolidar o próprio espaço do estudante para então apresentar o conteúdo de forma que efetivamente se insira no espaço.

Por conseguinte, o grupo foi dividido em dois, onde os estudantes do 8º ano foram encaminhados à sala de aula, visando construir diálogos com mais consistências social e histórica, e os estudantes de 3º e 5º ano permaneceram na área externa da escola, para iniciar a terceira etapa das ações, que foram as pinturas murais.

Os estudantes foram instigados a propor inter-relações acerca de sua etnia, mediante intervenções dos bolsistas sobre a definição de conceitos como o de cultura (Garcia Canclini, 2009) e a sua abrangência dentro do cotidiano da aldeia. Conforme o diálogo se iniciava os estudantes apresentavam peculiaridades, que antes não eram mencionadas, por se sentirem tímidos em relação a percepção de seus modos de vida como um ato ou fazer cultural, vinculado ao patrimônio material e imaterial de sua comunidade.

Após o encerramento do momento destinado ao diálogo, sugeriu-se que todos os estudantes fizessem a leitura dos tópicos levantados sobre o debate, os quais apresentavam danças, roupas, alimentos, moradias entre outros elementos que fundamentavam as características de seu patrimônio histórico-cultural.

A partir da leitura desses elementos, os estudantes passaram a levantar hipóteses de pesquisa dentro destas temáticas, e a existência ou perda de



**Figura 5** · Pintura realizada pelos estudantes das séries iniciais.  
Fonte: própria (2015).

**Figura 6** · Pintura realizada pelos estudantes das séries iniciais.  
Fonte: própria (2015).

costumes e fazeres antes realizados e que agora sem o devido reconhecimento se perdem, pois já não são mais repassados às crianças pelos idosos, que quando morrem levam consigo, histórias, crenças e fazeres. Dentro desse questionamento, os bolsistas sugeriram que pesquisas poderiam ser realizadas visando coletar informações a respeito de sua cultura e história, transformando-as em registro visual na pintura a ser realizada na escola. Logo deu-se início à uma breve explanação por parte dos bolsistas a respeito das metodologias de pesquisa, enquanto um grupo examinava a atualidade, o outro investigava como era o passado, realizando entrevistas com pessoas de mais idade na aldeia.

Na semana seguinte, a partir da coleta de dados feita pelos estudantes indígenas, deu-se início a produção dos desenhos diretamente na parede. As pinturas realizadas pelos estudantes do 8<sup>a</sup> ano, retrataram a forma como viam a sua aldeia, apresentando o antes e o depois. Um dos fatos a ser destacados (Figura 2) é a representação da escola indígena do passado. É possível perceber que neste caso, os estudantes relacionaram o ambiente de convivência como objeto propulsor da memória, usando do ambiente escolar para refletir sobre a realidade de seus antepassados. Importante ressaltar a presença de uma frase na sua língua materna compoendo a pintura, que diz: “o que os nossos antepassados ensinaram aqui, nós estamos aprendendo” (tradução do professor de língua kaingang da escola). A segunda pintura está vinculada à primeira, representando os objetos idealizados pelos antepassados e utilizados até a atualidade, trazendo os símbolos que identificam a origem do Kaingang: Kamê e Kanhru (Figura 3).

Os estudantes do 3<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano (Figura 4, Figura 5 e Figura 6), utilizaram desenhos próprios e algumas imagens presentes no livro abordado como referência. As imagens construídas foram projetadas na parede através de projetor multimídia, para construção dos desenhos em uma escala maior, repassando-os para a parede, com o uso do lápis.

Os estudantes de 3<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano, não tinham receio de desenhar e pintar, faziam com certa rapidez, enquanto que os estudantes do 8<sup>o</sup> ano, apresentavam um pouco de dificuldade em começar, porém detinham uma execução mais atenta, pensando em um bom resultado final.

Em determinados momentos da pintura foi possível observar diversas reações dos estudantes referentes ao trabalho, algumas dessas apresentavam estereótipos opostos a realidade local e foi necessário um incentivo por parte do grupo para com as crianças, permitindo que estas intensificassem sua percepção sobre si mesmas e sobre seu meio. Conforme Barbosa (2009: 18) “(...) a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização,

inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence”. As pinturas realizadas pelas crianças representavam o cotidiano Kaingang em relação à brincadeiras, onde pode-se visualizar elementos de sua cultura e referências obtidas a partir do livro que fora contado a história, bem como das obras do artista apresentado.

Nos encontros, os acadêmicos apresentaram-se aos estudantes indígenas como educadores e também estudantes, permitindo a constante troca de experiências e vivências. Assim, possibilitou uma reflexão significativa acerca da cultura indígena, empoderando-os, conduzindo à uma ressignificação consciente desta memória, realizadas pelos detentores dessa cultura. O que possibilitou, uma reflexão significativa acerca de seus próprios costumes e crenças, valorizando-os, trazendo sentido as mesmas dentro da escola enquanto conhecimento de toda a sua comunidade.

### **Considerações acerca das ações desenvolvidas**

Os primeiros momentos da oficina trouxeram um grande impacto aos bolsistas, uma vez que se tratava de uma realidade desconhecida e repleta de estereótipos preconcebidos. O planejamento das atividades, por vezes foi questionado, a partir das novas descobertas perante os estudantes. As ações acarretaram um grande acúmulo de novas experiências que fomentaram a formação docente do grupo de bolsistas.

Ressalta-se aqui a turma de adolescentes os quais realizaram pesquisa acerca de seu patrimônio histórico-cultural, e que relatou que as atividades foram de suma importância para o despertar em favor de sua cultura, e perceber-se como parte dela. Além disto, notou-se que a atividade diferenciada, com materiais e suportes, foi recebida e realizada com muita motivação, despertando novos olhares e reflexões sobre o assunto em meio aos estudantes.

O intuito da oficina para os bolsistas foi o de estimular traços da cultura/etnia Kaingang dentro da própria comunidade, não agindo como detentores do saber, mas sim como propositores das ações, percebeu-se como os estereótipos estão presentes, e quanto caminho ainda temos que percorrer para promover uma educação verdadeiramente interdisciplinar, intercultural e humana.



## Referências

- Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos. (2009) *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e os novos tempos*. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva,
- Barbosa, Ana Mae (2002) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998) *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Benvenuti, Juçara; Bergamaschi, Maria Aparecida & Marques, Tania B.I (Org.). (2003) *Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas*. Porto Alegre: UFRGS, Evangraf.
- Candido Portinari. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/>. Acesso em 30/03/2016.
- Demitruck, H. & Piovezana, L. (2015) *Joaquim Toco e amigos na terra de Gãr: crônicas do cotidiano Kaingang = Gãr jamã tá Joaquim Ror Kar ti mré: Kanhgág jykre to veme*. Ed. Brasília DF: Ministério Público Federal.
- Lisboa, João Francisco Kleba. (2010). "As múltiplas faces do estado para os kaingang do oeste de Santa Catarina". *Cadernos do CEOM*, Chapecó, SC, v.23, n.32, jun. p. 163-182.
- Ferraz, Maria & Fusari, Maria. *Metodologia do ensino da arte*. 2. Ed. Cortez, 1993, 9-124
- García Canclini, Nestor (2009). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ — Universidade Federal do Rio de Janeiro,
- Nötzold, A. L. (2015) "Percepções dos usos de produções didáticas em uma escola Kaingang". *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 34, jan/abr. p. 21-35.
- Ramos, Alcilda Rita (1988) *Sociedades indígenas*. 2ed. São Paulo: Ática.
- Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. (1998) *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares*. –Florianópolis: COGEN.

# Matéria-Prima e matéria- -viva: a a/r/tografia e a revolução artística do Morrinho na tessitura lúdica do ensino da arte

*Raw material and living material: a/r/tography  
and the artistical revolution of Morrinho in the  
playful fabric of art education*

**ALEXANDRE HENRIQUE MONTEIRO GUIMARÃES\***  
& **DANIELE DE SÁ ALVES\*\***

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

\*Brasil, professor de Artes Visuais e estudante de doutoramento.

AFILIAÇÃO: Espaço Cultural do Colégio Pedro II. Campo de São Cristóvão, 177 — São Cristóvão. Rio de Janeiro. CEP 20921-440 Brasil. E-mail: alexandre.historiadaarte@gmail.com

\*\*Brasil, arte educadora e museóloga. Estudante de Doutorado e bolsista pela FAPERJ.

AFILIAÇÃO: Programa de Pós-graduação em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rua São Francisco Xavier, 524 11º andar bloco E sala 11.007 — Maracanã. 20550.010 Rio de Janeiro/ RJ. Brasil. E-mail (institucional): danielledesalves@gmail.com

**Resumo:** Qual o lugar do lúdico no ensino da arte? Quais os entrelugares possíveis entre o brincar e a arte-educação? Como isso se revela diante das questões cotidianas de uma favela? Este trabalho aposta no encontro fértil de ações investigativas em andamento pelo PPGARTES da UERJ. Desierarquizadas e miscigenadas, relacionam o Projeto Morrinho à a/r/tografia — uma Metodologia de Pesquisa Educacional Baseada em Arte.

**Palavras chave:** Arte / educação / favela / a/r/tografia / processualidades.

**Abstract:** *What place of playful in art education? What are the possible inbetween spaces among play and the art education? How does this reveal in the everyday issues of a slum? This work focus on the fertile meeting investigative actions in progress by PPGARTES of UERJ. Non-hierarchical and blended, articulates the Morrinho Project to a/r/tography — an Educational Research Methodology Based on Art.*

**Keywords:** *Art / education / slum / a/r/tography / processes.*

## 1. A importância dos espaços vividos no ensino da arte

*O espaço compreendido pela imaginação não pode ficar sendo o espaço indiferente abandonado à medida e à reflexão do geômetra. É vivido.*

Bachelard, *A poética do Espaço* (1974)

Entre tantos vínculos e laços afetivos encontrados no espaço habitado, não é crível que tenhamos uma única forma de se entender esteticamente a cidade. Cada assentamento, cada vila, morro e arruamento, espaços menos ou mais improvisados onde se mora e se vive, apresentam a sua particularidade. Assim, iniciamos esta reflexão questionando como vêm sendo tratadas as inúmeras e incontáveis variantes do processo de construção de memórias e valorização das identidades? No âmbito da educação e da arte, onde se colecionam memórias e plasmam-se identidades? Os *desenhos vividos* (Bachelard, 1974:205) destes contornos, onde não raro as formas lúdicas de ocupação transbordam, estão sendo devidamente reconhecidos pelas instituições educacionais junto ao universo particular das artes na educação básica? Indo adiante, no que concerne ao ensino da arte, estas questões chegam a atingir a formação de professores em artes? O que podem nos informar os signos contidos no grande palco armado pelas ruas no “roteiro” diário dos fluxos humanos em seus respectivos papéis? E as favelas, em seus múltiplos arranjos, não têm algo a nos ensinar neste sentido? No presente encontro, desejamos estimular práticas envolvendo cenários híbridos de subjetivação, de modo alargar a compreensão dos distintos modos de vida, expandido a ideia de haver menos rigor e mais vigor nas práticas escolares, menos silenciamentos e mais vida em seus procedimentos.

Consideramos que cada espaço vivido merece ser revivido na educação e na arte a cada instante, dando-lhe sistematicamente oportunidades e, desse

modo, a devida atenção. Com efeito, no interesse de defender esta aproximação, apresenta-se como parâmetro algumas das processualidades no rico diálogo exercido nos últimos anos frente as preciosas contribuições estéticas relacionadas a revolução artística do Morrinho (Figura 1, Figura 2) — manifestação lúdica caracterizada pela lógica do *bricoleur* (Jacques, 2001:25) que lida com narrativas miscigenadas das favelas cariocas. Ao mesmo tempo, se propõe conduzir estas reflexões às questões epistemológicas que participam das discussões em torno da educação e da arte. Há o comprometimento aqui, portanto, nesta ampla experiência no terreno reflexivo a ser percorrido, tratar do ensino da arte, valorizando o que chamamos de “matéria-viva” em contraposição às implicações decorrentes do açodamento estabelecidos pelos *dispositivos panópticos* (Foucault, 1999:225). Cuidar e se unir aos métodos onde a imaginação humana se sinta verdadeiramente em casa e nisso, despindo-se da pompa e circunstância que por vezes oprimem os ambientes formais de ensino, se integrar a um espírito relacional, destituído de hierarquias. Na gíria local do Morrinho adotar comportamento “Sem simpatia” (Herkenhoff, 2012:28), expressão que nos ajuda a compreender a natureza comunal desta contribuição, a permitir que tal contágio possa inspirar novas situações horizontais, abrindo-se as mais variadas realidades, renovando a cada tempo as ações em arte educação.

Nossa crença é provocar o surgimento de novos olhares que em prol de uma educação mais humanizada, mais lúdica, prazerosa, na medida em que se faça reconhecível entre educandos e educadores, mais próxima, enfim, de seus respectivos repertórios e referenciais afetivos, por conseguinte, mais ligados à terra da qual são legítimos representantes. Afinal, a educação precisa fazer sentido neste aspecto, assumindo efetivamente a condição de “matéria-viva” e nisso, abrindo-se a perspectiva transformadora e reparadora, comum ao ato de *brincar*, segundo Benjamin, algo que “(...) significa sempre libertação” (Benjamin, 2002:85).

Com efeito, na mesma trama, acrescentar e esclarecer pontos fundamentais de duas pesquisas em curso pelo PPGARTES da UERJ, que ora também integram os campos de estudos acadêmicos do grupo de pesquisa “Observatório de Comunicação Estética” - OCE/CNPQ, liderado pela Professora Doutora Isabela Frade. Estamos compartilhando uma reflexão que, identificando-se mutuamente, se preocupam com o que aqui se põe em causa e com o movimento de devires no ensino da arte.

É intenção desta proposta, avivar algumas das experiências que tentam recuperar ou reascender aquilo que podemos chamar de *cosmogonias do ser*, envolvendo a *dimensão gaia*, isto é, o vínculo com os saberes da terra. Conhecimentos endógenos, integrados ao nosso dia-a-dia, fundamentais para a compreensão



**Figura 1** · Espaço Cultural e Social do Morrinho: Atração Turística desde 2004. Pereira da Silva, Rio de Janeiro — Brasil. Fonte própria.

**Figura 2** · Detalhe do fenômeno cultural do Morrinho, durante as gravações da animação 'A memória dos bonecos' na favela Pereira da Silva. Rio de Janeiro — Brasil. Fonte própria.

**Figura 3** · Detalhe do fenômeno cultural do Morrinho, no transcurso de uma de suas atividades artísticas no Chapéu Mangueira, Rio de Janeiro — Brasil. Fonte própria.

**Figura 4** · Oficina do Projeto Morrinho no *Dia das Boas Ações* no Arpoador, Zona Sul do Rio de Janeiro — Brasil. Fonte própria.



**Figura 5** · Exposição do Morrinho na Casa do Artesão, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2016. Fonte própria.

**Figura 6** · Oficina do Projeto Morrinho no Chapéu Mangueira, Zona Sul do Rio de Janeiro — Brasil. Fonte própria.

de nossas histórias, memórias e ancestralidades. Acreditamos que é possível uma educação revolucionária em arte, que seja capaz efetivamente de nos reatar, de nos religar a nós mesmos, aos fios de nossas heranças culturais, independente da presença de outras forças que insistem em nos aprisionar ou levar-nos a territórios distantes, onde já se faz por notar uma indesejável homogeneização comportamental que depõe contra os hábitos e os *ethos* de tantas comunidades humanas, a mesma imagem que fez Felix Guatarri construir, ao afirmar que “O ser humano contemporâneo é fundamentalmente desterritorializado” (Guattari, 2012:149). De fato, somos muitas vezes arrancados das nossas próprias origens, sequestrados de nossa própria realidade por inúmeros apelos e fatores, a repercutir e a forjar, no caso do ensino da arte, por conta de currículos hermetizados, desconectados e insensíveis à vida cotidiana, um cenário desolador, de exílio na própria terra. Não obstante, acreditamos em poder realizar movimento contrário, revertendo este quadro de aprisionamento e controle, tornando mais falante o cosmo poético que envolve nossa alma e bem-estar, nos reconciliando com os *laços topofílicos*, e com o que se pode chamar da reconquista do “espaço feliz” (Bachelard, 1974:196).

*A cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade de fala aos seus habitantes, nós falamos a nossa cidade, a cidade onde nós nos encontramos simplesmente quando a habitamos, a percorremos, a olhamos.* (Barthes, 1985:184)

É importante dizer também que as experiências nas cidades e elas próprias se traduzem em discursos, conforme nos lembra Roland Barthes. Ora, seguindo tais pistas e fazendo delas peça desta reflexão, podemos identificar, sem muita dificuldade, os grandes tecidos urbanos onde se fazem presentes as cidades-vigilantes, a parte onde o sistema panóptico de monitoramento se faz ostensivo e por isso, indisfarçável. Em grande número, tais arranjos arquitetônicos e urbanísticos são anunciados de modo mais evidente em projetos de herança iluminista e modernista, onde a experiência de ir e vir torna-se inapelavelmente refém dos corredores que exigem, se não outra coisa, *corpos obedientes* (Foucault, 1999:162). Semelhantes a “acampamentos militares”, tais vias funcionam como balizas, muros ou cercas que garantem percursos de *adestramento* (Foucault, 1999:195), onde os cidadãos tornam-se menos sujeitos de suas ações e mais objetos de controle dos *discursos de poder*, que regulam e comprometem os fluxos livres. Participamos da vida social, por muitas vezes, portanto, sem uma autonomia absoluta, sem uma independência, distanciados do que se pode chamar de uma liberdade criativa no exercício de nossa própria



**Figura 7** · Exposição do Morrinho na Casa do Artesão, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2016. Fonte própria.

**Figura 8** · Exposição do Morrinho no Museu de Arte do Rio (MAR), Rio de Janeiro, desde 2013. Fonte própria.



mobilidade urbana. O próprio desenho arquitetônico de muitas escolas reforça este modelo funcionalista e opressor. Neste mérito, cabe-nos perguntar: qual o tipo de lição ou aprendizado que podemos tirar desta observação sobre a cidade? Uma das leituras possíveis é tomar essa configuração castradora como um alerta, para que ações semelhantes não sejam encampadas no exercício do ensino formal ou informal em artes. Muitas vezes, de modo análogo, a educação pode se fazer cerceadora e obediente, tal e qual são as cidades-vigilantes, distanciando os alunos dos processos de subjetivação. Curiosamente, a vista de topo destes projetos urbanos nos dão o desenho de uma grelha, de uma prisão. Assim, o regime de vigilância permanente também se expressa pelo traçado das ruas, a monitorar com maior eficiência nossos movimentos. Algo que também se associa às *ciudades-máquinas* e a condição de *homem estojo* de Warter Benjamin (Benjamin, 1995:237). Não obstante, outro desenho trágico, justamente por envolver o ensino da arte, seria o da formação de uma espécie de fractal panóptico, envolvendo a cidade, o bairro, a escola e a sala de aula. Uma terrível sucessão de alinhamentos (Foucault, 1999:173). Nesta configuração, alunos obedientes a estes percursos, conduzidos por corredores até grandes praças, em meio a uma centralidade, forjar-se-ia imagem de uma educação canônica, em detrimento do periférico, do ex-cêntrico, isto é, da própria subjetividade e da consciência de si mesmo.

Ora, como escapar das ações normatizadoras e atuantes em nosso cotidiano? Como enganar as “máquinas de observar” e os instrumentos de vigilância permanentes nas *escolas-panópticas*? Existem alternativas à “vigilância hierárquica”?

As próprias formas de vida e de subjetivação espalhadas pela cidade, se apresentam como alternativas aos modelos silenciadores, resistindo bravamente em suas memórias e reagindo, em processos distintos, a opressão dos trajetos obrigatórios. Neste sentido, as favelas cariocas tornam-se pedagógicas, assim como no caso de Lisboa, é sempre libertador, visitar e caminhar pelas ruas de Alfama, dado o grau de subjetivações transbordantes anunciados nestes espaços. Recomendamos, portanto caminhadas que desafiem compreender a cidade, se aproximando, de alguma forma, de outras situações, paisagens e repertórios. Tais experiências tornam-se fundamentais, na medida em que se solidarizam aos corpos em desacordo à visão que restringe as processualidades criativas, que se revoltam e que não se dobram à ordem opressora, se colocando a favor das marcas das desobediências, das presenças distintas e independentes, responsáveis por “(...)uma multiplicidade infinita de possibilidades singulares constituindo a cidade em processo” (Pires, 2007:12), estampada em diversos e incontáveis cenários. Cumpre observar, que tanto as favelas cariocas quanto

as ruas de Alfama, em suas respectivas complexidades, permitem admiti-las como boas traduções de espaços vividos. Chegam, curiosamente, a se remeterem pela informalidade de seus modos de ocupação, pelo traçado estreito das ruas, onde as casas “*possuem ânsias de se abraçarem*”, conforme verso da tradição fadista. Basta que se realize tais percursos, para se perceber o quanto são receptivos a uma espontaneidade pujante, que nos atrai e nos conforta. Podem ser lidas, portanto, como *cidade-ludens*. Tais localidades de resistência e de re-existência simplesmente nos dão provas do contraditório, ampliando as mitologias sobre as cidades, cujos *sincretismos* (Canevacci, 2013:65) improváveis sempre emocionam. Diante destes testemunhos, constatamos tessituras de desejos estéticos de muitas procedências, manifestadas e urdidas de forma artesanal, segundo as necessidades de temporalidades muito particulares, conferindo-lhes a condição de espaços intensamente vividos, repletos de alma, de intenso amor ao cotidiano, nos dando uma sensação imediata de liberdade.

Cumprir dizer ainda, que não se acredita na dicotomia atômica ou estruturalista de ambientes racionalizados e não-racionalizados. Na nossa observação e — esta é uma ressalva importante —, existem *entrelugares* (Irwin, 2013:147), que merecem ser percebidos, pois se uma racionalidade é perceptível nas cidades vigilantes, não quer dizer que seja a única. Jeitos muito particulares de racionalização se anunciam nos meios e nas instâncias onde identificam-se os espaços vividos. Também se vê, portanto, em muitas outras situações, muitas inteligências e saberes se sobressaindo, a constituir outras esferas de racionalidades. Nas favelas cariocas, por exemplo, o pensamento estético que as acompanha são tão plurais quanto as histórias de vida de seus moradores, de modo que, em suas variantes, muitas soluções racionais se confundem. Saberes preciosos de ricas camadas históricas, materializadas em inúmeros prodígios e invenções, não devem ser confundidos com ausência de racionalidade.

## 2. A a/r/tografia e a Revolução Artística do Morrinho

*Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio (...)*

Walter Benjamin (2002:85).

Sobre a riqueza dos *espaços vividos*, torna-se importante reconhecer as virtudes da revolução artística do Morrinho. Com quase duas décadas de existência, na favela Pereira da Silva, Zona Sul do Rio de Janeiro, se inscreve no mundo como espaço essencialmente lúdico, onde crianças e adolescentes desta comunidade passaram a brincar, ressaltando o próprio cotidiano. Nessas ações livres, favelas

cariocas foram recriadas, formando uma grande maquete, palco de inúmeras fabulações, jogos e brincadeiras. Evocando a fronteira ficção/realidade, foi se desenhando espécie de *auto-etnografia* (Bentes, 2012:12). Ao mesmo tempo, afastando-se de ações normatizadoras, se impôs como um brinquedo de natureza autêntica (Benjamin, p.93). O grande cenário, feito de tijolos e de diversos outros materiais, conforme nos mostra o documentário *Morrinho — Deus sabe tudo mas não é X9* (Bentes, 2012:12), estabelece forte elo com *ethos* construtivo das favelas, na medida que se mantém fiel às preocupações do *bricoleur* (Jacques, 2001:25). Atualmente, o Projeto Morrinho, distribuído em várias frentes de trabalho, recebe turistas de diversas partes do Brasil e do mundo, se deslocando em oficinas e itinerários expositivos, mantendo rotas alternativas de *intersubjetividades* (Bachelard, 1974:185). Assim, nesta obra, continua-se vivendo intensamente, caracterizando estado de absoluta impermanência e imprevisibilidade (Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6, Figura 7). As inúmeras virtudes da revolução artística do Morrinho, na viva conexão entre o morro e os saberes da criança, assim apontam para uma rica possibilidade de articulação com a a/r/tografia (Irwin, 2010).

*A/r/tografia torna-se aquele terceiro espaço entre teoria e mestiçagem e, ao mesmo tempo, abre espaços entre artista, pesquisador e professor. Existem os espaços entre espaços e lugares entre os entrelugares.* (Irwin, 2013:129)

A partir da perspectiva poética do Morrinho podemos construir pontes através do entrelaçamento de conceitos com a/r/tografia (Irwin, 2010). O interesse é ampliar as leituras em torno do Morrinho e seus múltiplos territórios de *sublimação* (Bachelard, 1974), privilegiando suas áreas de encontro com a imaginação. Assim, de posse dessa experiência, entende-se como oportuno pensar o lugar lúdico no ensino da arte, os *entrelugares* possíveis entre favela, o brincar e arte educação.

*Aqueles que vivem nas fronteiras da a/r/tografia reconhecem a vitalidade de viver num espaço intermediário. Eles reconhecem que arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos. As experiências práticas vivenciadas por indivíduos criando e recriando suas vidas são inerentes à produção de suas obras (...).* (Irwin, 2008: 97)

Assim, meninos brincantes tornam-se artistas, pesquisadores e professores no processo transformador de um questionamento vivo de afirmação de suas memórias e identidades, explorando as fronteiras entre o brinquedo e a obra de arte; a encosta do morro e os espaços expositivos; a ociosidade/ marginalidade e o engajamento no comprometimento com a produção artística, manutenção e

divulgação da obra; as narrativas hostis sem silenciamentos e o fomento de um espaço ressignificado, respeitado pela comunidade, pelos turistas, pelo meio acadêmico, cada vez mais reafirmado em importantes eventos e instituições artísticas (Figura 8). Esses protagonistas das fronteiras do Morrinho, que agora se assumem artistas, pesquisadores e professores enfrentam o desafio diário da criação, difusão, aprendizado e mobilização artística e social permeado pela busca dos modos de compreensão, apreciação e representação do contexto em que vivem.

*A mestiçagem é um ato de interdisciplinaridade. Ela hífeniza, cria pontes, barras e outras formas de terceiridade que proporcionam espaço para exploração, tradução e compreensão de maneiras mais profundas da construção de significado. (Irwin, 2013:174)*

Assim, vão sendo incorporados dados da pesquisa sobre o Morrinho à perspectiva a/r/tográfica, que integra os conceitos de *abertura, contiguidade, excesso, reverberação*, entre outros apresentados por Rita Irwin (2013:149). Consideramos que o próprio contato com a matéria-prima com a qual se dialoga, envolvendo inúmeros repertórios e relações possíveis entre os signos em causa — *favela, educação e brincar* —, também nos propicia e nos instiga a entrar em um campo de imaginação extremamente fértil, comum ao exercício de manipulação de tais acervos.

### **3. Considerações “finais”**

Considera-se oportuno, aliando-se a proposta da Revista e do Congresso Matéria-Prima, valorizar as manifestações artísticas espontâneas, responsáveis por tramas de *intersubjetividades*, inspirando novas ações no ensino da arte. O caso do Morrinho parece emblemático neste sentido, na medida em que enseja o despertar de uma consciência crítica sobre a própria realidade, se misturando a tantos acontecimentos que desafiam a rotina obediente, as expectativas moralizantes e dando espaço para uma problematização sobre os pronunciamentos de mundos, sempre favorável a condição de matéria-viva...

## Referências

- Bachelard, Gaston (1974) *A Poética do Espaço*. In: *Os Pensadores XXXVIII*. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural.
- Barthes, Roland. (1985) *A aventura semiológica*. Lisboa: Edições 70.
- Benjamin, Walter. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34.
- Benjamin, Walter. (1987). O caráter destrutivo. In.: *Obras escolhidas II — Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.
- Bentes, Ivana. (2012). *TV Morrinho: vida-linguagem*. Catálogo. Mostra TV Morrinho, Brazilian Endowment for the Arts. New York: New School University.
- Canevacci, Massimo. (2013). *Sincretika: explorações etonográficas sobre as artes contemporâneas*. São Paulo: Studio Nobel.
- Foucault, Michel. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guattari, Félix (2012) *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34.
- Herkenhoff, Paulo (2012) *Mostra TV Morrinho in New York*, realizada no Brazilian Endowment for the Arts e New School University, em Nova Iorque.
- Irwin, Rita. Dias, Belidson (Org.). (2013). *Pesquisa Educacional baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. UFSM.
- Irwin, Rita. (2008) "A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica". In Barbosa, Ana Mae; Amaral, Lílian. (Orgs.) *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC, pp. 87-104.
- Jacques, Paola Berenstein (2001) *A estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Pires, Ericson. (2007) *Cidade ocupada*. Tramas Urbanas; v.2. Rio de Janeiro: Aeroplano.

# O Diário Visual das Memórias a partir do Livro de Artista: uma proposta de ensino aprendizagem desenvolvida no PARFOR

*The Diary of Visual Memory based on the Artist's Book: a proposal of teaching and learning developed at the PARFOR*

MÁRCIA MORENO\*

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

\*Brasil, artista visual e professora universitária. Graduação em Desenho e Plástica (Licenciatura e Bacharelado), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestrado em Educação, UFSM.

AFILIAÇÃO: Universidade Comunitária da Região de Chapecó — UNOCHAPECO e líder do grupo de pesquisa "Arte, visualidade e cultura". Av. Afílio Fontana, 591 -E — Efapi, Chapecó — SC, 89809-000 Brasil. E-mail: moremar@unochapeco.edu.br

**Resumo:** O artigo "O Diário Visual das Memórias a partir do Livro de Artista: uma proposta de ensino aprendizagem desenvolvida no PARFOR", é resultado de uma pesquisa desenvolvida no curso de Artes Visuais — Licenciatura da Unochapecó (PARFOR). O objetivo foi o de compreender os conceitos e a importância da elaboração de um livro de artista para o registro visual e resgate de momentos vivenciados por estudantes do ensino fundamental.

**Palavras chave:** Livro de artista / Memórias / Registros.

**Abstract:** *The article "The Diary of Visual Memory based on the Artist's Book: a proposal of teaching and learning developed at the PARFOR", is a result of research developed in the Visual Arts — Graduation Course of Unochapecó (PARFOR). The objective was to understand the concepts and the importance of the elaboration of an artist's book for the visual registration and the recovery of moments lived by Primary School Students.*

**Keywords:** *Artist's Book / Memories / Registers.*

## Introdução

O livro de artista é tido como um espaço de reflexões, sentimentos, ideias e invenções, assim como os diários produzidos por vários artistas onde eles expuseram suas experiências e relatos de seus cotidianos, através de imagens, esboços, poesias, cartas, mixando imagens e palavras à sua imaginação e criatividade.

A partir desta pesquisa e com as experiências propostas no campo de estágio buscamos responder o seguinte problema: como o Diário Visual pode servir como registro recordatório de experiências vivenciadas ao longo de nossas vidas? Para sanar essa questão, utilizamos uma pesquisa qualitativa, onde buscamos descrever, compreender e explicar os fatos investigados e analisar os dados do campo de estágio do ensino fundamental. O planejamento pedagógico baseou-se na abordagem Triangular da Metodologia do Ensino da Arte — proposta por Ana Mae Barbosa (1987) — esta que é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil e engloba a leitura de imagem, a análise e o fazer artístico.

A partir deste estudo, relatamos as práticas vivenciadas em sala de aula no 6º ano do ensino fundamental na EEF Adele Faccin Zanuzzo, no município de Caxambu do Sul — SC, em uma turma com 10 estudantes, com faixa etária de 11 e 12 anos.

### 1. A imaginação e a criatividade através do desenho

Esta pesquisa buscou entender como acontece o processo imaginativo e criativo através do desenho, este que é a primeira forma de comunicação do ser humano desde os primórdios da humanidade assim, a imaginação, possibilita-nos descobrir e criar novos mundos. Desde a infância, a criança começa a interagir com as manifestações culturais, aprendendo a demonstrar o gosto por imagens, músicas e movimentos. Mesmo não sabendo interpretar esteticamente, o indivíduo interage com a arte direta ou indiretamente.

Ferraz & Fusari (2001) expõem que, ao ser aproximado do universo artístico, a criança reelabora em seu imaginário as imagens, sons e movimentos, formando suas próprias ideias e sentimentos sobre os mesmos, podendo assim expressá-los em ações que através dos sentidos a criança se atém a determinadas características dos objetos a sua volta. Assim, quando a criança fantasia uma realidade, ela cria novas combinações surgindo novas realidades, que mesmo fictícias são carregadas de significados.

Neste contexto, Moreno expõe que “[...] a imaginação produtiva ou criadora, por sua vez, refere-se à capacidade de invenção, de criação de formas e figuras. É algo que introduz o novo, constitui o inédito, a posição de novos sistemas de significados e significantes, presentifica o sentido” (Moreno, 2008:3). É através

do imaginário que a criatividade é construída e ambas devem ser estimuladas na criança, tanto pelo meio social quanto cultural.

Para a autora, a criança possui uma maneira única de pensar e resolver certas situações bem diferentes dos adultos. Elas possuem uma rapidez mental integrada à percepção e pensamento, que através do desenho trazem à tona os desejos, sentimentos e emoções. É através do desenho que eles se comunicam com o meio em que estão inseridos.

Neste sentido, Ferreira (1998) expõe que o passo inicial para todo o processo criativo é o pensar. Através do desenvolvimento do pensar, do fazer e do concretizar que a criatividade é aguçada como uma "inspiração", esta que deve ser instigada aos poucos, conforme o desenvolvimento do sujeito.

Para Derdyk, ao desenhar, a criança tenta aproximar-se e comunicar-se com o mundo que a cerca. "Desenhar é conhecer, é apropriar-se" (Derdyk, 1994:24). Através do desenho a criança manifesta desejos, medos, alegrias, curiosidades, passando por um intenso processo, onde as suas vivências são expressas pelo desenho. Explorar o processo imaginativo e criativo dos estudantes, contribuirá na construção de um "diário" de memórias, onde esse estimulará o pensar, o imaginar e reviverá momentos de sua história.

## 2. Livros / diários de artista

Segundo Canton (2009), na arte Contemporânea, a memória tornou-se uma grande base das produções artísticas. Recordar as memórias pessoais é recriar as riquezas afetivas esquecidas com a turbulenta vida cotidiana atual. Através das suas obras, o artista oferece ao espectador diferentes olhares e interpretações.

*A memória vem desempenhando um papel fundamental ao longo do tempo, no que diz respeito à capacidade humana de criar significado e comunicação. Por muitos milhares de anos as pessoas só se comunicavam por meio de fala e gestos. É a memória que retém tradições e culturas antes que a escrita propriamente dita, fosse inventada. (Gombrich, apud Luna, 2012:574).*

A memória arquiva informações obtidas nas experiências vividas e ao evocar essas informações a recuperamos. Assim, a memória retém ideias, sensações, impressões, imagens e conhecimentos adquiridos anteriormente, reportando-as como recordações ou lembranças. A memória passada deve ser preservada, pois o passado influenciou o presente e ambos influenciaram o futuro. Neste sentido, se não preservarmos as situações do passado, perdemos todas as nossas referências, pois é através da memória que se constrói a nossa imagem, o nosso aprendizado e o nosso conhecimento.



Segundo Plaza (1982), o livro é um intercâmbio onde estabelece sequências de tempo e espaço, e através das suas estruturas recupera as informações anteriores definindo-as como memória. Assim, como aponta Forcinetti, “Diários, anotações e cartas são registros íntimos” do artista, durante determinado instante ou tempo, que deixa guardado como um pensamento de uma sensação vivida (Forcinetti, 2008:28).

É através dos registros que guardamos fatos, acontecimentos, ideias e sentimentos importantes que fizeram parte de nossas vidas e podemos recordá-los no momento em que buscarmos e recuperarmos esses registros.

Hoje, na contemporaneidade, o livro deixa de ser um suporte funcional para adquirir um suporte poético. Nele, artistas expõem seus sentimentos, experiências, onde os livros tornam-se objetos de linguagem e sensibilidade. Nesta pesquisa buscamos interpretar conceitos e instigar o estudante na construção de um diário visual de memórias por eles vivenciados.

Para Plaza (1982:3), “[...] o fazer-construir-processar-transformar e criar livros implica em determinar relações com outros códigos e sobretudo apelas para uma leitura cinestésica com o leitor”. Onde o livro precisa ser tocado, manuseado, cheirado, precisa-se olhar através dos dedos, usando os diferentes sentidos para ler e interpretá-lo.

*A criação do livro como forma de arte comporta um distanciamento crítico em relação ao livro tradicional; contestando-o recria-se a tradição em tradução criativa, fazendo surgir novas configurações e formas de leitura. Com a mudança do sistema linear para o simultâneo, mudamos também a sistemática de leitura, não mais lidamos com símbolos abstratos, mas com figuras, desenhos, diagramas e imagens. Livro é montagem de signos, de espaços, onde convém diferenciar os diferentes tipos de montagem já que este procedimento é o processo fundamental da organização dos signos icônicos (Plaza, 1982:6).*

Segundo Forcinetti, o diário de artista, embasado nas novas concepções de História, fundada na década de 1940 na França, onde historiadores buscavam uma nova maneira de estudar a história, as estruturas particulares envolvidas nos acontecimentos, sendo que “[...] a vida de uma única pessoa poderia dizer respeito a uma sociedade inteira” (Forcinetti, 2008:17). Neste sentido, a nova história, buscava analisar o cotidiano de pessoas comuns, dando maior importância aos pequenos detalhes de suas vidas, pois esses detalhes proporcionariam uma nova maneira de estudar e construir dados históricos. Assim, o diário de artista, nos transmite informações sobre determinados momentos históricos, ao qual um sujeito está inserido.



**Figura 1** · Páginas do Diário de Delacroix. Fonte: <http://giramundo-cirandeira.blogspot.com.br/2011/10/delacroix-viagem-marrocos.html>

**Figura 2** · Carta de Van Gogh à Théo. Fonte: [www.vida-de-vangogh.blogspot.com.br/2010/10/biografia-de-van-gogh.html](http://www.vida-de-vangogh.blogspot.com.br/2010/10/biografia-de-van-gogh.html).

**Figura 3** · Página do diário de Frida Kahlo. Fonte: <http://uminha.tripod.com/diafri2.html>.



**Figura 4** · Processo da atividade “box das memórias”, Outubro de 2014. Fonte: acervo pessoal.

**Figura 5** · Resultado da atividade “sonho, presente e futuro” da estudante “M”, Outubro de 2014. Fonte: acervo pessoal.

**Figura 6** · Exposição dos resultados, Novembro de 2014. Fonte: acervo pessoal.

*O cotidiano das pessoas desconhecidas pela história passou a ser delator de formas de relações sociais, de hábitos, de valores, de crenças. Isso nos faz enxergar que contar sobre a vida de uma pessoa, em princípio não tão importante, descrever sua relação com o mundo, suas aspirações, sonhos, desejos, culpas, sofrimentos e superações, significaria, portanto, entrar em contato com uma posição característica de uma determinada sociedade (Forcinetti, 2008:18).*

Para Walburg, citado por Forcinetti, uma história cultural deve ser baseada através de imagens e textos. A imagem é a base do que se vê e vivencia: “[...] os diários, além de serem testemunhos do que é visto, são também testemunho do que é vivido” (Walburg, apud Forcinetti, 2008: 20). É através das imagens que indiretamente acessamos aspectos do passado.

Artistas como Delacroix e Van Gogh (este através das cartas enviadas a seu irmão Théo), através dos registros relatavam suas viagens pelo Oriente. Para a autora Forcinetti, “[...] o significado de cada diário de anotações muda de artista para artista” (Forcinetti, 2008:33), cada um possui uma trajetória particular e faz seus registros (escritos ou desenhados) da maneira como interpreta o mundo. Porém esses diários têm em comum uma infinidade de registros do que os artistas viram, sonharam e imaginaram e estes registros serviram como base de suas criações. Eles desenhavam e escreviam detalhadamente tudo o que observavam procurando descrever todas as sensações sentidas no momento. Assim, “[...] o diário é o que está entre o artista e o mundo que ele experimentou, é a sua coleção de memórias” (Forcinetti, 2008:33).

A seguir, imagens dos diários de Delacroix e Van Gogh:

Esses diários contêm uma infinidade de registros, resgatam momentos vivenciados pelos artistas, onde podemos conhecer um pouco de suas vidas. Forcinetti (2008) expõe também que no diário autobiográfico da artista mexicana Frida Kahlo, suas anotações detalham momentos de sua vida: sonhos, sentimentos, dificuldades, tristezas, alegrias bem como assuntos sociais e históricos da época. Assim, através do conhecimento de sua vida pessoal, sua condição física, seus amores e seu lugar na sociedade mexicana que suas obras são completamente compreendidas.

Em seu diário, Frida Kahlo deixou registrado, através de imagens e palavras, suas dores, suas frustrações amorosas e a sua impossibilidade de gerar um filho, este que ela tanto desejava. Seu diário é um verdadeiro caderno de artista, nele Frida também inclui os esboços de suas obras que através delas podemos compreender todo o seu sofrimento.

Após sua morte, o marido Diego Rivera decidiu publicar seu diário, com o intuito de expor ao público e aos admiradores de Frida sua vida íntima e suas intensas batalhas vividas num conjunto de gravuras coloridas, cartas, esboços,

autorretratos e poemas, frutos de sua imaginação e criatividade através de muitas cores, traços e palavras.

Essa imagem do Diário de Frida, revela uma mulher apaixonada pela arte e pela vida. Suas obras revelam todo seu sofrimento através de imagens imaginárias que transformam a dor em arte. Frida usa em seus registros desenhos, cores, frases e cartas que fantasiam realidade e imaginação.

Fabris e Costa (1985) expõem que no Brasil, um dos primeiros marcos da nova concepção de livro de artista como forma de arte foi a série de Cadernos/Livros que o artista plástico Luso-Brasileiro Artur Barrio desenvolvia desde 1966, onde fazia anotações, registros de ideias e de seus trabalhos em andamento. Segundo Tersariolli (2008), os cadernos de anotações de Barrio, mais tarde chamado de Cadernos/Livros, que assim como o Diário de Frida Kahlo, foi criado sem a pretensão de tornar o que é hoje — Livros de Artista.

Segundo W. Cava através de contato pessoal por e-mail “[...] muitos artistas souberam subverter o uso comum dos livros, incorporando neles novas experimentações estéticas, transfigurando-os em obras de arte, recheadas de palavras, desenhos, carimbos, fotografias, colagens e tantos outros elementos possíveis”. Neste sentido, o artista possui a plena liberdade de criar, de usar a sua sensibilidade para usufruir das inúmeras possibilidades de composições e materiais para a sua experimentação.

Para o grupo Arte Impressa de Santa Maria — RS busca-se investigar as novas possibilidades da linguagem do livro desconstruindo a sua forma convencional e transformando-o em formato tridimensional onde se valorize sua estética enquanto objeto em si e não algo que faz referência externa a ele, buscando novos suportes e incorporando outros elementos como: formas, cores, texturas, cheiros, tamanhos e formatos não convencionais. As obras do integrante do grupo, o artista Daniel Signor, acadêmico do curso de Artes Visuais — Bacharelado em Desenho e Plástica (UFSM), permitem que o leitor use a imaginação para interpretá-las (mensagem pessoal recebida por facebook.com).

Neste sentido, esta pesquisa abordou o livro de artista como um meio de registro escrito e visual de nossa vida. O diário visual, assim chamado apresenta uma sequência de momentos onde o estudante registrou fatos de sua vida, resgatando memórias de suas vivências e experiências diárias.

### **3. Relato e análise da prática educativa**

A partir de um projeto de pesquisa, desenvolvemos uma proposta de ensino-aprendizagem aplicada em sala de aula com enfoque na importância do Livro de artista como um meio de registro de memórias, reflexões, ideias e

experiências diárias, onde buscamos desenvolver atividades que estimulassem o processo criativo e imaginário do estudante na construção de um Diário Visual. A prática foi realizada no 6º ano do ensino fundamental na EEF Adele Faccin Zanuzzo, no município de Caxambu do Sul — SC.

Iniciamos a prática de estágio, após uma dinâmica de apresentação, explicando que o livro de artista é um livro cujo artista é o próprio autor, onde expressa suas ideias, sensações e sentimentos, deixando de ser um suporte funcional para adquirir um suporte poético.

Na sequência, através do projetor multimídia, explicamos sobre o que era um livro de artista e mostramos algumas imagens dos livros dos artistas Vincent Van Gogh, Delacroix, Frida Kahlo e Artur Barrio e comentamos sobre a vida de cada um deles e o que eles registravam em seus diários. Após, questionamos se alguém possuía diário, se escreviam sobre seu dia-a-dia, sobre suas vidas, então as meninas comentaram sobre seus cadernos de recordações, onde fazem perguntas para os amigos responderem e no final pedem uma mensagem para a dona do caderno, comentaram também que às vezes escrevem sobre como foi seu dia, mas que isso é feito raramente.

Na aula seguinte apresentamos por meio de slides o estudante e artista Daniel Signor e comentamos sobre suas pinturas e sobre o grupo que participa chamado Arte Impressa de Santa Maria / RS. Os estudantes comentaram que as obras do grupo parece estarem ligadas à natureza, com o desmatamento, a poluição, estes que estão devastando com o nosso meio ambiente.

O livro labirinto de Daniel Signor, é um box com 15 xilografuras 20x25cm criado pelo artista. Explicamos que, a partir deste livro de artista eles criariam um box sobre a sua vida com suas memórias e sonhos para o futuro. O "box", construído pelos estudantes, a partir do papel paraná, seria anexado internamente as suas criações e os próprios estudantes personalizaram com colagens, desenhos e pinturas.

Na sequência, iniciamos a atividade "quem sou eu?". Entregamos uma folha de papel cartão 15X7cm e explicamos que nela eles fariam uma composição que expressassem e representassem quem eram eles e do que gostavam.

Dando continuidade, explicamos a segunda atividade do "box das memórias". Passamos no quadro três palavras: MEMÓRIA, PASSADO E HISTÓRIA, e explicamos que em cima destas palavras eles fariam 2 criações que resgatassem fatos históricos de seu passado, algo que marcou suas vidas e que estava guardado em suas memórias.

Na sequência, em mais duas folhas, eles deveriam criar mais duas composições com as palavras SONHO, PRESENTE E FUTURO, sobre o que eles esperavam do futuro e quais eram seus sonhos.

Com a finalização do “box das memórias”, iniciamos a atividade final, onde eles deveriam criar um diário visual sobre um tema de livre escolha, usando colagens, desenhos, frases, enfim, poderiam utilizar o material que preferissem na composição. Após, personalizaram o diário visual, uns pintaram, outros fizeram colagens, desenhos e escreveram frases sobre o tema.

Como finalização do estágio, realizamos uma mostra para compartilhar com a comunidade escolar o trabalho realizado. Eles olharam as atividades e cada estudante explicou sobre seu trabalho, o que e porque o fez. As turmas visitantes da mostra gostaram das atividades e comentaram pontos positivos em relação ao processo e resultado final da proposta.

Acreditamos que pelo resultado, vendo os trabalhos concluídos, atingimos os objetivos propostos de abordar o Livro de artista como um meio de registro de memórias, reflexões, ideias e experiências diárias, ficando evidente que a arte é um meio de instigar a imaginação e a criatividade do estudante. Encerramos a docência no ensino fundamental de forma satisfatória com os resultados obtidos.

### **Conclusão**

A partir da pesquisa e das atividades desenvolvidas sobre o diário como um registro da memória, podemos constatar que é de fundamental importância instigar o desenvolvimento natural da criança e do adolescente, valorizando suas formas de expressão e compreensão do mundo, vista que à aplicação do Livro de artista como uma ferramenta pedagógica foi capaz de desenvolver a imaginação e a criatividade, estas que parecem estar oculta em cada indivíduo. É através do desenho, do criar, que a atividade imaginativa reformula as experiências vivenciadas, vinculando assim a fantasia à realidade. A construção do diário visual das memórias relacionando passado, presente e futuro, instigou o pensamento, a imaginação e a criatividade dos estudantes, onde os mesmos desenvolveram as atividades expressando seus sentimentos e resgataram muitas experiências já vivenciadas, em um diário visual.

## Referências

- Derdyk, Edith. (1994). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. 2. Ed. São Paulo: Scipione,
- Fabris, Annateresa; Costa, Cacilda Teixeira da (1985) *Tendências do livro de artista no Brasil*. São Paulo: Centro Cultural de São Paulo,
- Ferraz, Maria Heloisa Corrêa de Toledo & Fusari, Maria F. de Rezende e (2001) *Metodologia do ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, Sueli (1998) *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus.
- Forcinetti, Carla Maria. (2008). *Livros/Diários de artista: a sua expressão no mundo*. São Paulo, Dissertação (mestrado) — Faculdade Santa Marcelina.
- Luna, Ianni Barros. (2012) "Livros de Artista: uma categoria multifacetada." *Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*. p. 573-586, Goiânia,
- Moreno, Márcia (2008) "O desenho: um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo" *Revista Pedagógica* — UNOCHAPECÓ — Ano 10 — n. 21, p. 121-141, jul./dez.
- Plaza, Julio. (1982) "O livro como forma de arte (I)". *Arte em São Paulo*, n. 6, abr.
- Terzioli, Arioaldo. (2008) *O livro como objeto da arte*. 52 f. Monografia (Pós-graduação em História da Artes) — Fundação Armando Álvares Penteado, São Paulo.



# Enriquecer os tempos livres: O Clube de Plástica da Escola Básica de 2º e 3º ciclo Paula Vicente, em Belém, Lisboa

*To enrich leisure: The Clube de Plástica of Escola Básica de 2º e 3º ciclo Paula Vicente, in Belém, Lisbon*

ANA VIEIRA RIBEIRO\*

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

\*Portugal, pintora, arquitecta. Mestrado em Pintura na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL). Licenciatura em Arquitectura (pré-bolonha), pela Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Arquitectura (FAUTL).

AFILIAÇÃO: Escola EB 2, 3 Paula Vicente, R. Gonçalves Zarco, 1449-034 Lisboa. E-mail: ana.vieiraribeiro@gmail.com

**Resumo:** O projeto *Clubes*, desenvolvido pela Junta de Freguesia de Belém, pretende dar apoio às famílias através da promoção de atividades lúdico-pedagógicas. O clube de Plástica, inserido neste contexto, propôs-se a promover a prática artística, através do reconhecimento de autores e das diferentes disciplinas artísticas, segundo os conceitos da repetição e da diferença.

**Palavras chave:** repetição / diferença / disciplinas artísticas / autores / clubes.

**Abstract:** *The Clubs project, developed by Junta de Freguesia de Belém, aims to support families through the promotion of recreational and educational activities. The Clube de Plástica, inserted in this context, proposed to promote artistic practice, through the recognition of authors and different artistic disciplines, according to the concepts of repetition and difference.*

**Keywords:** *repetition / difference / artistic disciplines / authors / clubs.*

### **Introdução: O Projeto *Clubes***

A Junta de Freguesia de Belém, em parceria com o agrupamento de Escolas do Restelo tem desenvolvido desde o ano letivo 2013/ 2014 o projeto *Clubes*, na Escola Básica de 2º e 3º Ciclo Paula Vicente. Este visa a ocupação das tardes livres dos alunos do 5º, do 6º e do 7º ano com atividades lúdico-pedagógicas, tendo como objetivos principais promover o sucesso e prevenir o absentismo escolar assim como proporcionar um maior grau de segurança às famílias, assegurando a ocupação dos tempos livres com atividades extracurriculares que permitam desenvolver as competências nas áreas intelectual, artística e desportiva. Desta forma, têm operado 11 clubes diferentes que se agrupam do seguinte modo:

- Clubes da área Desportiva: Futebol, Basquetebol e Piscina;
- Clubes da área Artística: Teatro, Dança, Plástica e Jornalismo;
- Clubes da área Intelectual: Cultura, Laboratório e Apoio ao Estudo;
- Clube Ludoteca;

Ao inscrever-se, cada aluno pode frequentar os clubes da sua escolha preferencial durante os tempos livres, construindo um horário pessoal, continuando a aprender de uma forma informal e lúdica.

A não obrigatoriedade de frequência letiva encerra uma diferença fundamental entre este sistema de ensino e o praticado dentro do contexto do ensino curricular formal. Embora estas sejam atividades com lugar nas instalações da escola e que acompanham o calendário escolar, constituindo um apoio à família e ao estudante, o aluno pode desistir do clube, não sendo imposta qualquer avaliação individual (exceto nos casos de ensino especial). Esta particularidade mantém o ambiente de aprendizagem num contexto que se pretende descontraído.

No entanto, esse fato levanta outros desafios: como manter os alunos interessados sem perder a qualidade dos conteúdos ensinados? Como verificar que esses mesmos conteúdos são absorvidos, sem impor a carga de julgamento a que as avaliações formais sujeitam os alunos?

### **Desenvolvimento: o Clube de Plástica e a repetição**

Neste artigo serão apenas especificadas as práticas do Clube de Plástica, cujos objetivos a que nos propusemos no programa do ano letivo de 2015/2016 foram:

- Cativar os alunos para a prática artística;
- Reconhecer que dentro das artes plásticas existem diversas disciplinas artísticas e quais são (ou não) as suas fronteiras;

- Inserir em contexto de aula vocabulário técnico específico e conceitos-chave;
- Exemplificar, sempre que possível, os exercícios através do trabalho de autores, promovendo o seu reconhecimento e a aprendizagem através do conceito pedagógico de repetição, fomentando o direito à diferença;

Temos de aprender o nosso ofício. Dá-se no entanto o caso de devermos aprendê-lo por nós próprios aqui, a frequentar os mestres [referindo-se ao Museu do Louvre][...] Seja qual for o que preferirmos, só nos deve dar uma orientação. De outro modo não passaremos de um imitador. Se tivermos um sentimento de natureza, seja ele qual for e a felicidade de alguns dons, chegaremos a libertar-nos[...] acredite que se nós sentirmos acabará por emergir a emoção que nos é própria e conquistar o seu lugar ao sol, vir ao de cima [...] devemos ser aquele outro mas à nossa maneira. (Gasquet, 2012:106)

Estas são as palavras de Cézanne, já idoso, para Joaquim Gasquet relatadas numa obra escrita, baseada em fatos e conversas reais; nela ambos visitam o Museu do Louvre e ao passar pelas obras expostas, o artista analisa-as, retirando delas as suas conclusões acerca do que é fazer pintura. Explica ainda o quanto o espaço do museu foi e é uma escola para ele através da observação dos mestres que fez durante as suas variadas e bastante demoradas visitas ao mesmo.

O exemplo dos mestres, à semelhança do defendido por Cézanne, é uma prática no clube de plástica. Para cada exercício, ou conjunto de exercícios, tomou-se como exemplo obras de diferentes autores, convidando os alunos a repetir o seu trabalho à *sua maneira*. Mas porquê repetir?

É através da repetição que aprendemos desde que nascemos; aprendemos a falar e a reconhecer o mundo que nos rodeia. A repetição é fundamental para a estruturação individual, é ela, em conjunto com a recordação, que permite a significação — a identificação de algo que se reconhece, porque é repetido. É ela que possibilita a existência de signos e a consequente estruturação da linguagem e do pensamento e posteriormente do espírito crítico (Derrida, 2012:57).

No clube de plástica usamo-la para promover o reconhecimento de autores e para indicar possibilidades de expressão criativa. Porque repetir não é necessariamente apenas imitar o que já foi feito, mas informar o espírito e os sentidos, progredindo segundo um processo criativo.

Repetimos, porque repetir, é sempre repetir o irrepetível, no sentido que quando repetimos nunca o fazemos igual ao modelo, mas sim de forma transformada. E repetir é apreender e aprender. Nestas repetições irrepetíveis, está implícito o conceito de diferença (Ribeiro, 2014:17): a diferença nas repetições,



**Figura 1** · Desenho a partir de traço aleatório. Fonte: própria.

**Figura 2** · Trabalho de grupo utilizando *media* alternativa como esponjas de banho, as mãos ou balões. Fonte: própria.

a diferença do repetir e a diferença entre indivíduos e personalidades. Desta forma a repetição é uma prática inclusiva, que promove a aceitação da diferença, tão crucial na idade pré-adolescente e adolescente.

Para cumprir os objetivos propostos, as aulas do ano letivo foram divididas em capítulos, um para cada disciplina artística: Desenho, Pintura, Escultura, Instalação e Land Art, todos com exercícios específicos. A ordem pela qual se apresentaram aos alunos estes capítulos tinha como objetivo fazer uma progressão das duas para as três dimensões: partindo desde a folha de papel enquanto elemento de reflexão intimista (desenho), passando por trabalhos desenvolvidos em grupo, visando a exploração das três dimensões, chegando por último à comunidade próxima, através de um trabalho de *land art*.

Para todos estes capítulos tentou-se corresponder uma exposição/ apresentação à comunidade escolar dos trabalhos efetuados, com o fim de recompensar o esforço desenvolvido pelos alunos e motiva-los para a continuação da prática plástica. De seguida, apresenta-se uma breve descrição dos capítulos e uma seleção dos exercícios propostos.

### Desenho

Utilizando como media principal o carvão e a grafite sobre folhas de papel, foram executados exercícios de desinibição, como o desenho cego e o desenho com a mão não dominante. Estes foram exercícios de abertura do ano letivo e com os quais se pretendia estimular os alunos a soltarem-se tanto graficamente, como na interação com o docente e os restantes elementos do clube. Ainda, com o objetivo de tornar a prática divertida, foi executado um jogo muito bem aceite pelos alunos: a partir de um traço aleatório a caneta (de duração de 2 segundos apenas!), e da sua posterior observação, os alunos foram convidados a completar o desenho conforme o que este lhes sugeria (Figura 1). Este exercício teve um número significativo de resultados surpreendentes.

Através de exercícios diversificados foi explorada a distinção entre os vários *planos de representação* e a pertinência da *linha do horizonte*, assim como da direção luminosa e as diferenças entre *sombra própria* e *sombra projetada*.

Como métodos alternativos de desenhar, a borracha branca e a linha de coser foram empregues como riscadores, tendo sido utilizados meios rigorosos de desenho de modo a criar composições análogas à *op art*, através do uso de matrizes pensadas e executadas pelos estudantes.

Para todos os exercícios em geral, nos exercícios de observação em particular, os alunos foram convidados a decidir acerca da *orientação* da folha de papel, para que o resultado pretendido nela se enquadrasse da forma mais apropriada.



**Figura 3** - Alunos a pintar a Assemblage. Fonte: própria.

**Figura 4** - Assemblage. Fonte: própria.

**Figura 5** - Assemblage. Fonte: própria.

## Pintura

Esta foi a disciplina artística utilizada para explicar as diferenças entre *figurativo* e *abstrato*: neste contexto, os alunos tomaram contacto com artistas como Jackson Pollock, Hans Hartung ou Pablo Picasso, tendo sido convidados a pintar à maneira destes.

Para a execução do exercício referente a Pablo Picasso, foi utilizado um autorretrato pintado de cada aluno, recortado em formas geométricas, cujos fragmentos foram posteriormente re-montados, compostos e colados, desconstruindo a ideia de retrato imediato. Enquanto a maior parte dos alunos achou engraçado “desfigurar” um trabalho aparentemente acabado, houve aqueles que reagiram com resistência à ideia de poder estar a estragar um trabalho que lhes parecia finalizado, estando em equação a hipótese de, em experiências futuras, o exercício deixar de ser um auto-retrato para ser apenas um retrato, com o objetivo de ferir menos suscetibilidades.

Para exemplificar o trabalho de Jackson Pollock ou Hans Hartung, os alunos foram agrupados e através da técnica de *dripping* e o uso de materiais alternativos como esponjas de banho, as mãos, arame, lixa ou balões, pintaram áreas de grandes dimensões (Figura 2). Este exercício gerou um efeito de libertação das convenções muito apreciado pelos alunos, que se sentiram autorizados a agir contra o sistema vigente a que estão habituados.

Através do trabalho de Juan Miró explicitou-se o conceito de *contraste*, utilizando-se a técnica de colagem para sobrepor papeis coloridos e pintados a cartolinas, experimentando quais as opções que resultavam num maior ou num menor efeito de visibilidade.

Foram ainda exploradas técnicas de pintura como o marmoreado, a estampagem e a serigrafia, servindo esta última de mote de introdução ao conceito de *múltiplo* de obra de arte, tendo sido feitas, por cada matriz, uma série de cópias (todas com as suas respetivas particularidades únicas).

## Escultura

No respeitante a esta disciplina, foram experimentadas diferentes técnicas de adição (como o barro ou a pasta de sal) preparadas na sala de aula, com as quais foram modeladas pequenas figuras à escala da mão, segundo um tema de grupo escolhido pelos alunos de cada sessão.

O exercício melhor sucedido dentro desta categoria foi a *Assemblage* (Figura 3 e Figura 4), tendo recaído sobre o trabalho da artista Lourdes Castro o exemplo a ter como referência: a partir de brinquedos velhos e muitas outras peças opcionais, bem como das pequenas figuras escultóricas construídas anteriormente

por adição, os alunos energicamente montaram as suas caixas, colando materiais, peças e objetos na sua composição tridimensional, que posteriormente pintaram com *spray* colorido de uma só cor, tornando o objeto criado numa peça original, fundindo os diversos materiais do conjunto em composições coerentes.

### Instalação

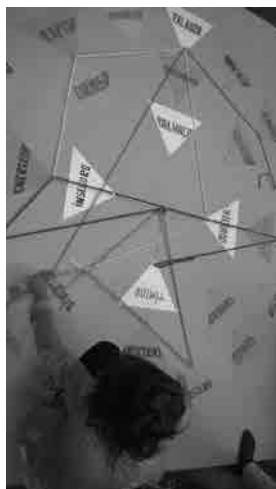
Para melhor compreender o que define o conceito de instalação, foram introduzidas ao conhecimento dos alunos obras de Ana Vieira, Hélio Oiticica e Pedro Cabrita Reis. Esta introdução foi acompanhada de uma conversa acerca do que caracteriza a instalação, abordando diferenças e pontos de contacto com a escultura e a arquitetura; de seguida optámos por exemplificar este capítulo através de dois trabalhos/jogos.

No *jogo da personalidade* (inspirado numa exposição feita pelos alunos do mestrado em Ensino das Artes Visuais da UL, em julho de 2015, na Faculdade de Belas-Artes), os alunos escolheram variadas palavras-chave para descrever aspetos essencialmente psicológicos da sua personalidade.

Depois de dispostas essas palavras pelo chão, cada aluno teve a oportunidade de construir a sua linha de personalidade, que consistia numa seleção mais curta dos adjetivos disponíveis (Figura 6). Desta instalação resultou uma teia constituída pela intervenção *das personalidades* do clube de plástica; este foi um exercício cativante uma vez que os pré-adolescentes e adolescentes detêm uma atitude tendencialmente egocêntrica, estando empenhados a descobrir quem são, quais as suas singularidades bem como quais os aspetos de contacto com os outros que lhes permitam a integração social. Uma vez que se constatou que nem todos os alunos apreciam, no mesmo grau, a exposição da sua persona, foi possibilitada aos alunos mais reservados, a construção da sua parte interventiva durante o período de intervalo, num ambiente mais intimista.

O segundo jogo, *transformar a mesa no meu espaço habitado*, permitiu que pequenos grupos tomassem temporariamente como seus, estiradores, mesas e cadeiras, podendo manipulá-los, transformando-os em espaços vivenciais por eles preestabelecidos ou sugeridos através da manipulação dos objetos no local. Posteriormente, foi permitida a inclusão de outros objetos, reciclando muitos dos trabalhos de maiores dimensões realizados anteriormente em grupo, dando-lhe novas funções. Estas instalações pretendiam ser visitadas por espetadores, atraindo aquando do processo de construção a atenção de muitos alunos não inscritos no clube, curiosos devido à aparente revolução operada na sala, ou convidados pelos alunos participantes. Cada grupo construiu desta forma o seu espaço instalativo, ao qual atribuiu um nome, e que se tornou por sua vez parte duma





**Figura 6** · Montagem da instalação: Jogo da Personalidade.  
Fonte: própria.

**Figura 7** · Montagem e interação com a instalação:  
*Transformar a mesa no meu espaço habitado*. Fonte: própria.



**Figura 8** · Montagem e interação com a instalação: *Transformar a mesa no meu espaço habitado*. Fonte: própria.

**Figura 9** · Montagem e interação com a instalação: *Transformar a mesa no meu espaço habitado*. Fonte: própria.

instalação maior — uma pequena cidade (Figura 7, Figura 8, Figura 9) — constituída pelo conjunto de todos os trabalhos, ocupando todo o interior da sala do clube.

### Land Art

Após o visionamento do documentário acerca do trabalho de Andy Goldsworthy, *Rivers and Tides* (Riedelsheimer, 2001), e estando as condições climáticas favoráveis, foi promovida a discussão acerca do que significa Land Art. Focando-se esta conversa no significado do nome da disciplina, no tipo de materiais utilizados nestas intervenções e na sua relação com o lugar.

Para colocar em prática o apreendido, dirigimo-nos ao parque dos Moinhos do Restelo para intervir. Cada grupo de alunos após ter explorado o parque e recolhido matéria-prima local, decidiu qual o sítio ideal para deixar a sua marca efémera, conforme o que lhes sugeriu o local em conjunto com elementos encontrados. Os resultados foram documentados através de fotografias, tendo ficado o convite para, segundo a vontade individual, poderem retornar ao parque, de modo a verificar a forma como a sua marca/obra evoluiu com o tempo, e com a convivência com outras pessoas no mesmo local. Importa salientar que os alunos ficaram conscientes de que estas seriam sempre marcas efémeras cuja existência apenas era possível estender através do seu registo imagético.

### Conclusão

Dentro dos objetivos propostos, foram introduzidos nas aulas conceitos-chave através de exercícios práticos e, pretendendo destacar cada disciplina artística, foi promovida a discussão acerca das fronteiras entre a pintura e o desenho, a escultura e a instalação, a instalação e a land art, tentando explicitar que são diferentes disciplinas artísticas, mas cujas fronteiras se entrecruzam, misturam, nem sempre fáceis de distinguir, mas que, contudo, servem cada uma diferentes objetivos.

Foi promovido o reconhecimento de autores, e a repetição à nossa maneira da *sua maneira* de trabalhar, tendo sempre em conta que o repetir nunca é pura mimese originária, mas o absorver de informação — aprender a fazer, sentir e pensar através do exemplo de mestres. Como a repetição e a diferença são duas faces da mesma moeda (Derrida, 1968), a repetição pretendeu também verificar *as diferenças* entre cada aluno e entre os seus resultados, como uma vantagem resultante do processo criativo.

## Referências

- Derrida, Jacques (2012) — *A voz e o fenómeno: Introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl*. Tradução de Maria José Semião e Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70.
- Derrida, Jacques [1968]. "A diferença" In *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Porto, Rés-Editora, [s.d].
- Gasquet, Joachim (2012) *O que ele me disse.... In Faure, Élie. Paul Cézanne, seguido de Gasquet, Joachim O que ele me disse....* Trad. Aníbal Fernandes. Lisboa: Sistema Solar.
- Ribeiro, Ana Vieira (2014) *A repetição como tempo e como prática artística*. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes. Tese de Mestrado em pintura orientada pelo professor Tomás Maia, apresentada à Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em 2015.
- Riedelsheimer, Thomas (2001) *Rivers and tides: Andy Goldsworthy working with time* [documentário]. Arte Edition. 1 DVD (90 min.)

# E por falar dos Ateliês de Artes nos Polos de Apoio Presencial na Universidade Aberta do Brasil

*About the presential arts support poles of the 'Universidade Aberta do Brasil'*

ISABELA BARBOSA RODRIGUES\*

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

\*Brasil, estudante de doutoramento em Educação Artística. Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mestre em Arte Contemporânea — Educação em Artes Visuais, Universidade de Brasília, Instituto de Artes.

AFILIAÇÃO: Universidade do Porto, Faculdade de Belas-Artes, Curso Doutoral em Educação Artística (DEA) Av. Rodrigues de Freitas, 265. 4049-021 Porto, Portugal. Bolsista de Doutorado Pleno no Exterior — CAPES/Brasil. E-mail: up201401284@fba.up.pt

**Resumo:** Trata-se de um artigo sobre a oferta dos Cursos de Licenciatura em Artes referente a disciplina de Ateliês em práticas artísticas nos Polos de apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil, através da modalidade a distância ofertados pelo Sistema UAB. O objetivo desse estudo foi analisar a existência e a qualidade desses Ateliês nos polos presenciais, bem como, observar como hoje, são atendidas as práticas pedagógicas na modalidade a distância nos polos de apoio presencial nos cursos de artes, implantados no atendimento da UAB.

**Palavras chave:** Ateliês de Artes / Sistema Universidade Aberta do Brasil / Licenciatura em Artes / Polos de Apoio Presencial.

**Abstract:** This is an article about the offer of Bachelor of Arts regarding workshops discipline in artistic practices in the learner-support facilities from the Open University of Brazil, through the distance mode offered by the UAB System. The aim of this study was to analyze the existence and quality of these workshops in the presential learner-support facilities and observe as today, the teaching practices in the distance learner-support facilities of classroom support in arts courses are met, deployed in the service of UAB.

**Keywords:** *Art Studios / Universidade Aberta do Brasil System / Arts (Licenciatura) / learner-support facilities.*

## Introdução

O uso da tecnologia na educação brasileira é uma possibilidade ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9.394/96 (Brasil, Ministério da Educação, 1996; Brasil, 2005) que, por meio de Pareceres, Resoluções, Decretos e Programas, destaca-se a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação — TIC. As TIC constam como pressupostos da aprendizagem ou como instrumentos desta. Aparecem, não só como necessidade, mas como direito social.

Observa-se que há, na política educacional atual, a propagação do discurso tecnológico para a Educação Básica, o que faz pressupor que, por meio dos documentos oficiais dos órgãos gestores da educação, nele manifestam-se novos saberes necessários para a atuação de professores e aprendizagem dos alunos utilizando-se de metodologias as mais variadas possíveis e, nesse contexto, há a modalidade da educação a distância, ou EAD, que vem ao encontro de disseminar a informação e o conhecimento mediados por essas novas tecnologias.

Segundo o olhar sociológico, a EAD é a educação concebida da mesma forma que o ensino regular, sendo direito preliminar de cidadania, dever prioritário do Estado, política pública básica e obrigatória para ação de qualquer nível de governo. Logo, deve ser considerada na educação no mesmo contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza cultural.

Como parte dessas políticas públicas na Educação do Governo Federal Brasileiro, vale destacar o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) como um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O Sistema Universidade Aberta — UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de julho de 2006 (Brasil, Ministério da Educação, 2006), com a finalidade de articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância; visando sistematizar ações, programas, projetos e atividades essencialmente voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

Nesta perspectiva, a UAB tem ação prioritária na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, bem como no fomento ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

De acordo com orientações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior), a estrutura para implantação de um polo de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil funciona com o apoio de polos presenciais, estrategicamente localizados em regiões e municípios com pouca ou nenhuma oferta de educação superior. Em conjunto, os governos e Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) articulam-se, para que, junto com o Ministério da Educação (MEC), promovam a implantação e ocorrência do ensino superior a distância (Brasil, Ministério da Educação, 2009a ; 2009b).

A partir dessas considerações, o objetivo principal desse estudo foi verificar a existência e a qualidade dos Ateliês de Artes nos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. Já, especificamente, apresentar os referenciais teóricos sobre o Sistema da Universidade Aberta — UAB, e de que forma, hoje, são atendidas as práticas pedagógicas na modalidade a distância em polos de apoio presencial nos cursos de artes implantados para atendimento da UAB, bem como averiguar se os Ateliês possibilitam a experimentação e a pesquisa prático-teórica.

O interesse e justificativa de apresentar essa pesquisa deve-se ao fato de que, no período de maio de 2010 a junho de 2011, a autora desse trabalho atuou como consultora da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), alocada na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a função de acompanhar e monitorar a implementação de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos dos polos de apoio presencial selecionados nos termos do Edital I e II e da expansão de polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil na região nordeste. Como resultado deste trabalho, a CAPES sistematizou um banco de informações referente a cinco documentos técnicos apresentados no decorrer de 12 meses.

Neste período, verificou-se a falta de estrutura, e até mesmo a ausência de Ateliês de Artes nos polos de apoio presencial da UAB, surgindo assim, a referida pesquisa. A autora também participou, no período de julho a outubro de 2013, como professora convidada da Disciplina de Ateliê de Pintura II ofertada pela UnB, tendo a oportunidade de fazer visitas *in loco* na região norte, da qual pôde extrair mais informações.

### **Levantamento dos dados da infraestrutura pedagógica dos polos de apoio presencial, aferição dos dados e comentários conclusivos**

Conforme consulta ao SisUAB (Sistema de Informação da Universidade Aberta do Brasil), oito instituições ofertam cursos de Artes Visuais em Licenciatura e, conforme Quadro 1, essas estão listadas de acordo com a região e estado, a modalidade e somente os polos ativos (Brasil, Ministério da Educação, s/d).

**Quadro 1** · Instituições e cursos do SisUAB (Sistema de Informação da Universidade Aberta do Brasil). Fonte: SISUAB.

	Nome	Instituição	Região	UF	Modalidade
1	ARTES	UEMG	Região Sudeste	MG	Licenciatura
2	ARTES PLASTICAS	UECE	Região Nordeste	CE	Licenciatura
3	ARTES PLASTICAS	UFAM	Região Norte	AM	Licenciatura
4	ARTES VISUAIS	UFES	Região Sudeste	ES	Licenciatura
5	ARTES VISUAIS	UFG	Região Centro-Oeste	GO	Licenciatura
6	ARTES VISUAIS	UnB	Região Centro-Oeste	DF	Licenciatura
7	ARTES VISUAIS	UNIMONTES	Região Sudeste	MG	Licenciatura
8	ARTES VISUAIS	UFMA	Região Nordeste	MA	Licenciatura

O quadro geral das disciplinas, das instituições mostra que a carga horária oscila entre 2.584 a 3.680 horas, sendo que as escolhas das práticas em ateliês são: Desenho, Pintura, Gravura, Cerâmica, Escultura, Ateliê de produção interdisciplinar e Oficinas de Artes. Os Laboratórios de Arte e Tecnologia, bem como de Fotografia, não serão mensurados na pesquisa, já que os Polos possuem Laboratórios de informática para este fim, bem como não são todas as instituições que ofertam a disciplina de fotografia.

Para evidenciarem-se as horas reservadas às disciplinas de Artes — licenciatura, abaixo, demonstram-se os quantitativos da carga horária das 8 instituições que ofertam o curso (Quadro 2).

**Quadro 2** · Quantitativo de horas-aulas das 8 Instituições que ofertam cursos de Licenciatura em Artes nos Polos de Apoio Presencial. Fonte: SISUAB

QUADRO GERAL DAS CARGAS-HORÁRIAS DISCIPLINAS INSTITUIÇÕES	
UEMG — Universidade Federal de Minas Gerais	3.345
UECE — Universidade Estadual do Ceará	2.584
UFAM — Universidade Federal do Amazonas	2.985
UFES — Universidade Federal do Espírito Santo	3.280
UFG — Universidade Federal de Goiás	2.982
UFMA — Universidade Federal do Maranhão	2.745
UnB — Universidade de Brasília	2.690
UNIMONTES — Universidade Estadual de Montes Claros	3.680



Já, no Quadro 3, buscou-se demonstrar o quantitativo de horas/aula ofertadas na disciplina prática em Ateliês de Artes das universidades ofertantes do curso.

**Quadro 3** - Quantitativo das práticas pedagógicas das oito Instituições que ofertam cursos de Licenciatura em Artes nos Polos de Apoio Presencial. Fonte: SISUAB.

QUADRO GERAL DAS CARGAS-HORÁRIAS DAS PRÁTICAS EM ATELIÊS DAS INSTITUIÇÕES	
UEMG	450
UECE	340
UFAM	795
UFES	480
UFG	368
UFMA	540
UnB	270
UNIMONTES	825

Na Figura 1 são demonstradas as porcentagens de hora/aula das práticas Ateliês em comparativo à carga-horária ofertada no curso.

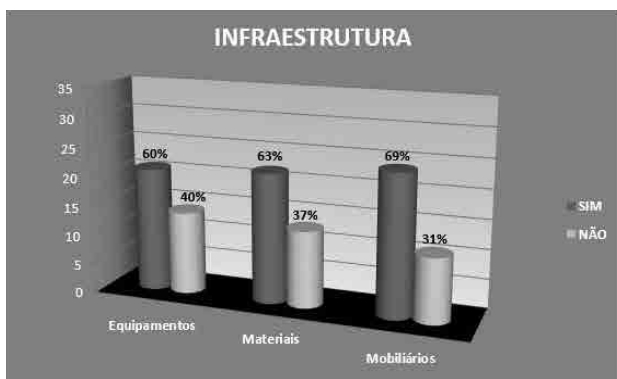
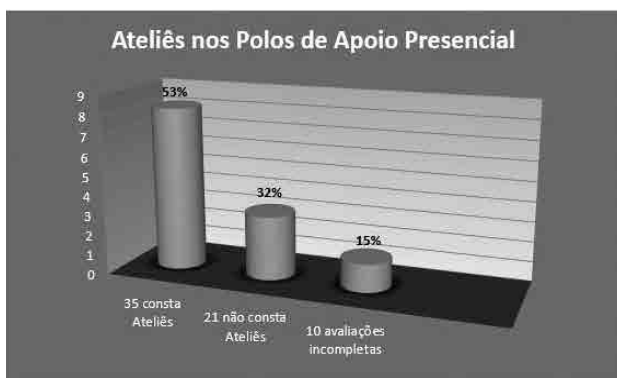
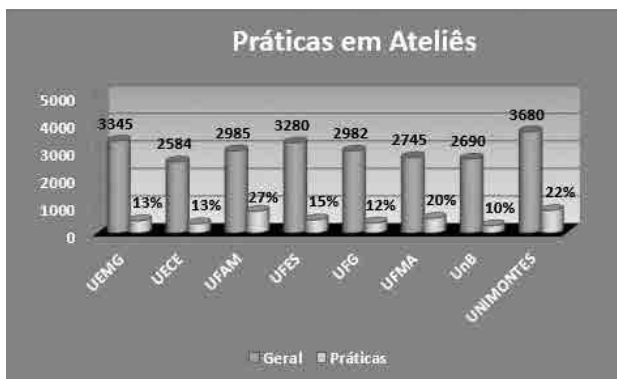
De acordo com o levantamento, a carga horária geral do curso oscila entre 3.680 (UNIMONTES) e 2.584 (UECE). Quanto à carga horária ofertada para as práticas pedagógicas, essas oscilam entre 10%, relativos à carga horária de 2.690, da UnB, e 27%, de 2.985 hora-aula, da UFAM.

O levantamento de dados foi feito a partir de pesquisa pelo Sistema SisUAB, pois anualmente os polos passam por avaliações, sendo que, nestes dados, constam imagens e questionários acerca dos Ateliês / Laboratórios.

De acordo com tal levantamento, verificou-se que dos 66 polos analisados, 35 dispõem de salas Ateliês preparadas para as práticas pedagógicas, representando 53%, 21 polos não possuem, representando 32%, e 10 não foram mensurados na pesquisa, pois as avaliações estão incompletas, 15%, conforme demonstrado no gráfico da Figura 2.

Mesmo que a hipótese de esse percentual de 15% ter sido para todos os polos com ateliê, ainda assim, o índice de polos que não possuem local adequado para a prática pedagógica revela um estado preocupante.

Ainda, seguindo os instrumentos de monitoramento da infraestrutura de Polos de Apoio Presencial (avaliações dos consultores CAPES), foi constatado que, dos 35 Polos que possuem Ateliês de Artes, 21 deles possuem equipamentos necessários para as práticas e 14 não possuem, 22 polos possuem materiais de consumo e 13 não possuem, e 24 polos com mobiliário e 7 sem preparados



**Figura 1** · Percentagem das Práticas em Ateliês das oito instituições que oferecem cursos de Licenciatura em Artes nos Polos de Apoio Presencial. Fonte: SISUAB.

**Figura 2** · Quantitativo de Polos de Apoio Presencial. Fonte: SISUAB.

**Figura 3** · Infraestrutura utilizados nos Polos de Apoio Presencial. Fonte: SISUAB.

(Figura 3). Existem 4 Polos do estado do Espírito Santo que utilizam as dependências da UFES para suas práticas em Ateliê.

Pelo percentual apresentado, pode-se perceber que também há deficiência de infraestrutura nas salas de ateliês de artes para viabilizar a prática pedagógica, sendo esses índices muito expressivos, principalmente quanto ao quesito equipamentos, correspondendo a 40% de ausência desses.

As dificuldades encontradas iniciam pelo sistema de avaliação da CAPES, pois os instrumentos de monitoramento (Avaliação dos consultores CAPES) não têm uma unicidade, existem vários formatos de sistema de avaliação, dificultando dessa forma a leitura e pesquisa, outro problema encontrado foi os questionários incompletos, muitos avaliadores não preenchem adequadamente os formulários de avaliação, prejudicando, dessa forma, o levantamento de dados, bem como, a qualidade do Sistema UAB.

No período de julho a outubro de 2013, a autora atuou como professora convidada da Disciplina de Ateliê de Pintura II ofertada pela UnB. Nesta experiência pôde-se perceber a importância das aulas práticas em Ateliê na formação dos futuros professores de arte. Também houve a oportunidade de participar dos Encontros Presenciais nas datas de 24 a 28 de setembro, do presente ano, nos Polos ofertados pela UnB localizados na região norte, especificamente, nas cidades de Rio Branco, Cruzeiro do Sul, bem como, Palmas, Barretos, Itapetininga, Buritis e Posse, sendo esses visitados pelos os tutores à distância. Lá, foi possível manter contato direto com os alunos, tutores presenciais e coordenação.

Nos polos visitados verificou-se que, existem deficiências nas salas de Ateliês de Artes, no que tange a parte de materiais, mobiliárias e insumos. Mas vale ressaltar que todos os polos passam por avaliações de consultores da CAPES, e são considerados ativos para oferta de cursos.

Entretanto, percebeu-se que nos polos que contam com tais estruturas, conforme Figura 4, possibilitam melhor a experimentação e a pesquisa prático-teórica.

Contudo, existem experiências fora de ateliês, de modelos convencionais, que estimulam a produção poética desses estudantes, aumentando, dessa forma, a qualidade do curso, bem como ampliando as experiências estéticas e os processos criativos. É o caso do projeto “Interações (não) distantes,” organizada pelo prof. Dr. Christus Menezes da Nóbrega, da Universidade de Brasília/Ida (Nóbrega, 2013).

Neste projeto, utilizaram-se as experiências de Residência artística, na qual três artistas, de lugares distintos, passaram 15 dias nas cidades de Cruzeiro do Sul, Sena Madureira e Tarauacá, no Acre, onde estudantes de Licenciatura da UAB/UnB, bem como familiares e moradores das cidades, ajudassem o artista a ambientar-se apresentando-lhe seus municípios. A intenção do projeto foi a

interação social (entre estudantes; familiares; moradores e artista) e as intervenções urbanas nas cidades mencionadas (Figura 5).

O projeto “Interações (não) distantes” mostra que, mesmo que os polos não possuem estruturas essenciais para as práticas pedagógicas, tais iniciativas transformam, educam e, acima de tudo, possibilitam experiências transformadoras no futuro arte-educador. “É nessa vontade que reside a própria criação, a criação que desconhece fronteiras e que engendra, em só tempo, a arte, a pessoa e a vida” (Barroso, apud Nóbrega, 2013:1).

Como foi constatado, existem deficiências em alguns Polos de Apoio Presencial para as aulas em ateliês, porém experiências como o Projeto Interações são importantes e aumentam a qualidade desses cursos, mas deve-se entender que a formação de professores em Artes requer o mínimo de formação em ateliê, tais práticas são preponderantes na formação desses futuros professores.

Dessa forma, propõe-se que os Polos de Apoio Presencial, mantidos pelos mantenedores pelo Governo ou Municípios, juntamente com o MEC/CAPES e as Instituições que ofertam cursos de Artes alinham-se para vencer a deficiências encontradas nesta pesquisa, e dessa forma a sociedade, como um todo, ganha na qualidade da Educação Básica.

Além das deficiências encontradas na estrutura nos Polos pesquisados, também foi verificado que a grade curricular das instituições que ofertam o curso de Artes define até 27% de suas disciplinas em práticas. No levantamento de dados, foram pesquisados 8 instituições e 66 polos, excluindo-se as práticas em laboratórios de informática que não foram mensurados na pesquisa. Percebe-se que as práticas em ateliês são disciplinas preponderantes na formação dos futuros professores de Artes, como nos cursos presenciais, pois a modalidade a distância, *a priori*, tem o mesmo formato dos cursos presenciais, posto que as metodologias e a grade curricular que as definem são as mesmas.

### Considerações finais

Numa visão de ensino-aprendizado — dentro das academias de artes — os ateliês, também podem ser entendidos com um espaço de experiências e trocas, onde o(s) professor(e)s acompanha(m) as produções práticas dos alunos, analisam objeto(s) artísticos, bem como o ato e as técnicas artísticas.

Hoje, existem vários formatos de ateliês, ou seja, não necessariamente esse formato acadêmico abordado na referida pesquisa. Os ateliês contemporâneos podem ser, também, entendidos como seu chapéu, seu carro, sua cozinha, seu computador, ou seja, vários outros espaços (não convencionais), que não foram apontados na pesquisa, pois tratou-se da formação de professores que



**Figura 4** · Ateliê de Artes do Polo de Posse — GO — Colégio Estadual Dom Prudêncio — Compartilhado com a UAB. Fonte: Maria Aparecida Pereira de Melo — Coordenadora do Polo UAB.  
**Figura 5** · Estudantes do projeto “Interações (não)distantes” em aulas práticas. Fonte: Nóbrega, 2013.

necessitam de uma formação acadêmica em ateliês, em teoria e em didáticas, para atender a Educação Básica.

A partir dos dados levantados, percebeu-se que os ateliês de artes nos polos de apoio presencial não estão totalmente adaptados para as atividades práticas. A pesquisa levanta justamente o questionamento acerca da qualidade e quantidade desses ateliês, pois entende-se que — de acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, bem como os normativos legais que embasam a educação a distância, e por meio da CAPES — um polo de apoio presencial tem de ofertar infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância, e também orientar os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

Verificou-se que o estado desses ateliês é preocupante, pois não atendem de forma efetiva a práticas pedagógicas, tão essenciais na formação dos futuros professores de artes que atenderão o Ensino Básico. Os problemas iniciam pela falta de estrutura, pois muitos polos têm o espaço, mas há faltas, desde equipamentos necessários para essas práticas, até materiais de produção.

Como foi constatado, alguns Polos de Apoio Presencial não possuem estruturas mínimas para as aulas em ateliês, porém, experiências como o Projeto Interações são importantes e aumentam a qualidade desses cursos. Mas deve-se entender que a formação de professores em Artes requer o mínimo de formação em ateliê, devendo tais práticas ser preponderantes na formação desses futuros docentes que atuarão no ensino da arte no contexto da Educação Básica.

Dessa forma, conclui-se que os Polos de Apoio Presencial, mantidos pelos mantenedores — Governo, Municípios e Distrito Federal — juntamente com o MEC / CAPES e as Instituições que ofertam cursos de Artes precisam articular-se para vencer as limitações encontradas nesta pesquisa e buscar a melhoria da proposta em fornecer ensino superior a distância e fazer valer as políticas públicas de ofertar ensino de qualidade por meio da metodologia de educação a distância e melhorar os insumos tecnológicos e práticos.

Como limitação dessa pesquisa, pode-se abordar a dificuldade de compilarem-se os dados a partir dos relatórios elaborados pelos avaliadores CAPES quando da visita *in loco*, por meio do instrumento de avaliação, haja vista haver muitas divergências e ou até inexistência desses, o que pode comprometer a fidedignidade dessas informações, sobretudo, de o modelo ser padronizado para qualquer disciplina e apoiando-se em impressões subjetivas dos avaliadores que não são necessariamente especialistas da área.

Como foi visto, muito ainda há de se fazer, mas isso é somente permitido por intermédio de uma visão crítica e aprofundada em avaliar o quê, o como e o porquê

estão acontecendo as dificuldades, a fim de buscarem-se soluções que contemplem saná-las, ou ao menos, minimizá-las com o intuito de atender aos requisitos mínimos exigidos pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância em formar professores que formarão novos cidadãos com saberes legitimados.

O objetivo e proposta inicial foram desse estudo foram alcançados, mas a temática é muito rica e suscitou outros desdobramentos na medida em que o próprio Sistema UAB ainda está em desenvolvimento. Com perspectivas de expansão nessa área de investigação, agora, no Doutorado em Educação Artística, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, com apoio e financiamento da CAPES, pesquisa sobre os cursos em Artes ofertados na modalidade a distância pela Universidade Aberta de Portugal (UAb), que atua desde 1988, sendo então um campo do saber a ser explorado ao fazer um estudo entre o que é proposto em Portugal e o que se tem no Brasil.

### Referências

- Brasil (2005) Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Consult. 2013-08-05] Disponível em URL: <http://homepages.dcc.ufmg.br/~bigonha/Legis/Legislacao/EAD/Decreto-5.622-ead.pdf>
- Brasil, Ministério da Educação (1996) Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Consult. 2013-08-05] Disponível em URL: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art80](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80)
- Brasil, Ministério da Educação (2006), Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, conforme disposto nos arts. 80 e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. [Consult. 2013-08-05] Disponível em URL: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)
- Brasil, Ministério da Educação (2009a) Portaria nº 802, de 18 de agosto de 2009, que dispõe sobre Implementar o Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil com Polos de apoio presencial oriundos do Programa Pró-Licenciatura, nos municípios listados no anexo I. [Consult. 2013-09-02] Disponível em URL: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_802\\_18\\_08\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_802_18_08_09.pdf)
- Brasil, Ministério da Educação (2009b) Portaria nº 803, de 18 de agosto de 2009, que dispõe sobre Implementar o Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil com Polos de apoio presencial oriundos do Programa Pró-Licenciatura, nos municípios listados no anexo I. [Consult. 2013-09-02] Disponível em URL: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_803\\_18\\_08\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_803_18_08_09.pdf)
- Brasil, Ministério da Educação (s/d) *Sistema de Informação da Universidade Aberta do Brasil*, [Consult. 2013-08-05] Disponível em URL: [http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Login\\_input.action](http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Login_input.action)
- Nóbrega, Christus Menezes (2013) *Interações(não)distantes*, v. 1. Brasília: UnB.

# **Educação como matéria-prima e mediação cultural: entreS experiências**

*Education as a raw material" and cultural mediation: between experiences*

**MIRIAN CELESTE MARTINS\* & RITA DE CÁSSIA DEMARCHI\*\***

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

\*Brasil, artes visuais, professora. Licenciatura em Desenho e Plástica, Faculdade Santa Marcelina (FSM). Mestrado em Artes, Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP). Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (FE/USP).

AFILIAÇÃO: Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Rua da Consolação 896 Prédio 25 — Térreo. Consolação — São Paulo — SP. CEP 01302907, Brasil. E-mail: mirian.martins@mackenzie.br

\*\*Brasil, artista visual e educadora. Licenciatura Plena em Artes Plásticas, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes (IA/UNESP). Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura — Universidade Presbiteriana Mackenzie.

AFILIAÇÃO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Rua Maria Cristina, 50. Cubatão — SP. CEP 11533-160, Brasil. E-mail: ritademarchi@ifsp.edu.br



**Resumo:** “Educação como matéria-prima”: exposição no Museu de Arte Moderna/SP/Brasil. Proposições de artistas e curadores se converteram em dispositivos para pensar a escola: diálogos no campo das experiências e das relações entre educação e arte. Visitas e conversações nos instigaram a novas perguntas e nos levaram a refletir sobre potenciais matérias-primas da educação: o sensorial, a interação e a provocação.

**Palavras chave:** arte / museu / escola / mediação cultural / formação de educadores.

**Abstract:** “Education as a raw material”: exhibition at the Museum of Modern Art / SP / Brazil. Propositions of artists and curators have become devices to think about school: dialogues in the field of experiences and the relationships between education and art. Visits and conversations inspired us to new questions and led us to reflect on potential raw materials of education: the sensorial, the interaction and the provocation.

**Keywords:** Art / museum / school / cultural mediation / teacher training.

## Introdução

Uma exposição provocadora comemora 20 anos do Serviço Educativo: “Educação como matéria-prima” no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP) de 27 de fevereiro à 05 de junho de 2016 com curadoria conjunta de Felipe Chaimovich/curador do museu e Daina Leyton/coordenadora do setor Educativo do MAM (Figura 1).

Ali proposições artísticas trabalhadas de artistas e curadores se convertem em dispositivos que extrapolam ao campo da arte para pensar a escola: diálogos no campo das experiências e das possíveis relações entre educação e arte. Uma exposição que nos provoca pensar sobre aspectos presentes na escola e no museu que nos fazem mergulhar nos “entres”, grafado no plural para indicar a multiplicidade de pessoas, lugares, obras, ações, instituições, teorias, e..., e..., e...

As reflexões aqui compartilhadas foram alimentadas por uma impactante experiência de mediação proposta por Jorge Larrosa junto à exposição e vivida pelas autoras. Mais de um mês depois retornamos para outra visita acompanhadas por duas integrantes de nosso Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas. Na ocasião foi realizada uma entrevista com Fernanda Zardo, educadora do MAM. Imagens/fotografias realizadas com a criação de foto-ensaios também nos ajudaram a pensar.

Matéria-prima é uma palavra valise. No encontro com Larrosa, ele chamou a atenção para esse conceito: substância principal que se utiliza no fabrico de algo ou como qualidade do que está em estado bruto, na potência de ser lapidado, a palavra se amplifica na relação com a arte que transforma ideias em matérias.

Trazer a exposição com sua curadoria e algumas de suas obras nos leva a buscar a estreita ligação com possíveis matérias-primas da educação.



**Figura 1** · Rita Demarchi. *Convite para fruir*, 2016. Fonte:própria.

**Figura 2** · Rita Demarchi. *Convites para pisar*, 2016.

Foto-ensaio. Fonte própria.



**Figura 3** · Rita Demarchi. *Convites para interagir*, 2016.  
Foto-ensaio. Fonte própria.



**Figura 4** · Rita Demarchi. *Convites para criar/imaginar*, 2016. Foto-ensaio. Fonte própria.

### 1. Um museu contemporâneo

A comemoração de 20 anos do serviço educativo que se tornou foco da gestão do MAM desde 1996, é celebrada nesta exposição. Para Chaimovich (2016:13): "Durante o período, a arte contemporânea aproximou-se de processos de ação coletiva similares à dinâmicas de mediação provocadas pelos educadores de museu".

Há realmente um aumento visível de projetos pedagógicos empreendidos por artistas neste início do século XXI, como temos visto nas Bienais de São Paulo e Porto Alegre, por exemplo. A historiadora, professora e crítica de arte Claire Bishop (2012: s/p, tradução livre) aponta que "artistas e curadores têm se comprometido de modo crescente com projetos que apropriam dos temas da educação como método e forma: conferências, seminários, bibliotecas, salas de leitura, publicações, ateliês e inclusive escolas completas". Denomina como *participatory art* — arte participativa como uma tendência que conota o envolvimento de muitas pessoas em oposição as relações um-a-um, em conexão com o que chamamos de "entreS" da mediação cultural. Citando Paulo Freire, a autora aponta que a ruptura proposta pela pedagogia crítica é próxima do que também acontece no campo da arte em 1968: a quebra de hierarquia entre professor/aluno, a valorização da participação como rota de empoderamento em correlação direta com a quebra da especificidade da linguagem e no aumento da atenção para o papel do visitante /observador/vedor/espectador e sua presença na arte.

De certo modo, artistas provocaram com suas obras um olhar diferenciado ao

Setor Educativo, assim como este lutava por uma ação mais efetiva entre as equipes que gerem um museu, impulsionando processos curatoriais e programas. Compreender a curadoria (Martins, 2014) potencializa diálogo entre obras, tempos, lugares, teorias, aproximações interdisciplinares. É memorável a exposição 2080 em 2003 também curada por Chaimovich em parceria com o setor educativo. No espaço expositivo, uma arquibancada de madeira dava lugar a debates entre visitantes e educadores do museu que geravam a remontagem quinzenal dos painéis. Um exemplo das inovações da instituição que atende a um público diversificado.

As mostras bi-anuais *Panorama da Arte Brasileira* são uma marca deste museu fundado em 1948 que desde 1982 ocupa um edifício junto à marquise criada por Niemeyer em uma adaptação de Lina Bo Bardi, que se estende ao Jardim de Esculturas projetado por Roberto Burle Marx, grandes nomes da arquitetura e urbanismo brasileiro.

É neste museu que, na Sala Paulo Figueiredo, vemos na exposição *Educação como Matéria-Prima* trabalhos de Amilcar Packer, Evgen Bavcar, Stephan Doitschinof, Luis Camnitzer, Graziela Kunsch, Paulo Bruscky e Jorge Menna Barreto. Obras para serem, durante o período de exposição, ativadas com os sujeitos/corpos que por ali transitam em comemoração aos 20 anos do Setor educativo.

Se os serviços educativos têm uma história relativamente recente, o termo “mediação” era pouco usado há 20 anos atrás e hoje, todavia, está esgarçado pela multiplicidade de significados. No vínculo com a advocacia e o serviço social, o mediador é pessoa neutra que se empenha para a resolução de conflitos. Agregado à cultura o termo se multiplica em funções e ações fundadas em perspectivas teóricas diversas. Ao trazer à tona o museu e a exposição, porém, deixamos de lado uma análise dos processos mediadores a partir desta exposição e seguimos em direção a possíveis matérias-primas da educação.

## **2. Matéria-prima: o sensorial. Experimente andar descalço**

Um convite. O encontro com o chão frio neste início de inverno paulista e o conforto de capachos. Um convite para adentrar na exposição *Educação como matéria-prima* (Figura 2). Diz o artista Jorge Menna Barreto (2012:132):

*O objeto “tapete de boas vindas” por si só carrega uma referência de mediação entre ambientes. Costumam ser usados em espaços fronteiriços entre um dentro e um fora, marcando uma passagem geralmente sinalizada por um texto amigável ou imagem informativa do território que estamos prestes a entrar. Seu uso como dispositivo de mediação mas visitas não seri portanto estranho a sua natureza funcional e simbólica.*

A obra nasceu quando estava em fase de escrita de seu doutorado, com a criação de palavras híbridas que se desdobraram no convite para a participação no 32º Panorama da Arte Brasileira. Para aquela exposição, os tapetes se relacionavam com as 25 obras da exposição e todos tinham as dimensões comuns ao que no Brasil chamamos de capacho (60x80cm). O artista propôs que cada aluno ou dupla escolhesse um tapete, o enrolasse e o carregasse até encontrar uma obra da exposição que se relacionasse com ele. Ou após a visita eram lidos os tapetes e elegiam obras a que se conectavam. Nunca revelou a relação entre seus tapetes e as obras que os fizeram gerar. “A omissão se deu para garantir a fluidez do texto, para evitar a ideia do ‘certo’ ou ‘errado’ nas relações, cultivando uma liberdade associativa”, diz Mena Barreto (2012:133). “Interessava-me, portanto, desnaturalizar o uso do capacho enquanto dispositivo facilitador ou explicativo para pensá-lo enquanto multiplicador de sentido do ‘território que estamos prestes a ingressar’”. (apud Leyton, 2016:6). Para a exposição em foco, foram criadas mais algumas palavras-desviantes. Séu. Arrependizagem. Livredade. Escrítica. Deusejo. Diztância. Segueira. Palavras a nos “puxar o tapete”...

A fluidez de relações vão contra o “excesso de opinião”, algo tão comum aos sujeitos e ambientes escolares, como alerta Larrosa (2014). “Andar descalço” na exposição tem a ver com isso também, despir-se do “excesso de opinião” e mergulhar na experiência estética, estésica, sensorial..

Mesmo que não ousemos tirar os sapatos, mesmo sendo a visão o sentido que traz a obra para dentro de nós, pisamos nos tapetes, temos de nos deslocar para lê-los como em uma dança que os rodeia para a leitura, ou a “desleitura”. Sentidos, sensações de um corpo que reconhece capacho e desconhece as palavras que geram outras significações. Adentramos assim no Platô da Estesia, derivada do grego *aesthesis* — capacidade sensível do ser humano.

*O encontro com uma materialidade — do artista com sua matéria de criação, do espectador frente à obra — provoca sensações que nos fazem entrar em contato com afetos muito intensos, impressos no corpo e adormecidos. Experimentar a sensação inteira e aceitar sua provocação é encarar a materialidade como um signo a ser desvendado.* (Picosque e Martins, 2015:322-3)

Se a dimensão sensorial é matéria- prima da arte e impulsiona o corpo sensível, se a estesia nos tira da anestesia frente ao estranhamento ou ao que nos recusamos a ver, se o sentimento e a percepção conduzem à cognição, à interrogação e à busca de sentido, nos perguntamos qual o lugar do sensorial como matéria-prima da educação? E para que os sentidos possam de fato ser sentidos, qual o papel do silêncio? Seria ele também matéria-prima favorável a

uma educação sensível, em oposição ao “excesso de opinião” (Larrosa, 2014) e à “educação bancária” (Freire, 1987), contra o “depósito” de conhecimentos?

### 3. Matéria-prima: a interação. Mover-se para ativar a obra

Objetos pendem do alto e se ligam, como varais, a cordas para que possamos baixá-los para melhor ver ou ler, na outra ponta, pequenos textos. (Figura 3). Um processo que envolve a lentidão e a longa conquista do contato com a fluidez da matéria e quase que encostados na parede nos debruçamos em experiência silenciosa, direta e íntima. *Constelações* em perfeita harmonia com o conceito curatorial. São “lições de coisas”, disse Larrosa em sua palestra provocadora. “O público ativa a obra compondo sua constelação com os objetos que escolhe, e as múltiplas narrativas desenvolvidas buscam a tomada de consciência sobre o colonialismo cultural, os sistemas produtivos, econômicos e narrativos de poder”, diz a curadora Daina Leyton (2016:10).

As cordas nos convidam a mexer nelas ou a percorrer o caminho com os olhos, dos fios aos objetos, nos obrigando a olhar o teto, uma constelação de objetos do cotidiano. E olhar o chão, onde estão os pequenos textos. Explicativos? Ampliadores de significação?

Suspensão, um pacote de açúcar da marca *Caravelas* e deitado no chão, à espera de leitura, fichas apresentam as origens e uso do açúcar e um texto sobre as caravelas. Em outro varal, um pacote de açúcar da marca *Colombo* e um texto sobre o açúcar e sobre o descobridor das Américas. O mesmo acontece com os litros de álcool *Zulu* e *Zumbi*. Há um pedaço de cana, uma lata de milho, uma camisa do time de futebol Guarani, ouro, prata, soja, latex, garrafa pet, objetos do cotidiano, nomes que remontam à história de nossa cultura a provocar desleitura?

Nascido no Chile, cursou Filosofia em São Paulo/Brasil, desloca, subverte e re-contextualiza objetos, atento a deslocamentos, como nos mapas realizados sobre suportes como lousas, quadros negros que criou para a exposição *Alimentário* na Oca no Parque do Ibirapuera, em que cruzava produtos e suas histórias.

*Genealogia de termos e práticas, desnaturalização dos territórios conceituais e das ferramentas de análise que serão trabalhados, mudanças nas escalas espacial e temporal, exame das condições de possibilidade, implicações éticas, multiplicação, crítica e confronto das narrativas históricas etc. É também prerrogativa do pensar, a convocação do humor, da coragem e da imaginação. Tais procedimentos são fundamentais para desenraizar discursos historicamente instituídos e sedimentados em norma, contribuindo para compreender alguns violentos e astutos mecanismos de poder, opressão e submissão — e suas formas de manutenção e reprodução —, para com isso quiçá criar condições favoráveis para a desinstalação destes programas que estão recalcados e interiorizados nas e pelas sociedades ocidentais, ocidentalizadas e ocidentalizantes. (Parker, 2014:27)*

A desinstalação de programas e sistemas de obras, levou este artista para formatos como ações coletivas, conversas, caminhadas, almoços e jantares e as *Constelações* presentes nesta exposição, exigindo uma aproximação física para que o contato seja estabelecido. Sua ação nos remete a Robert Filliou, que traz sua prática artística como meio de ação direta sobre o mundo, convidando a participação do espectador. Membro do grupo Fluxus, Filliou entendia a prática artística como um jogo. Em seu livro *Teaching and learning as performance arts* (1970:12, tradução livre) provoca: "O que quer que eu diga é irrelevante se não incitar você a somar a sua voz à minha".

Somar vozes, mover corpos, ativar obras. Na arte, sim! E na educação? Como educadores, quais espaços oferecemos para o diálogo, para a escuta, para a ativação de ideias, para a problematização de discursos prontos? Como objetos estéticos podem potencializar o aprender e o apreender o mundo? Como a matéria-prima da interação aduba processos educativos?

#### 4. Matéria-prima: a provocação. Acordar processos criativos

Exercícios. Palavra escolar que se torna desafio para a criação. São 22 exercícios lançados por Luiz Camnitzer, espalhados na sala onde está a exposição, nos corredores, no grande salão e até em dependências internas do museu e na parte de fora, junto à fachada. (Figura 4). São fruto de estratégias utilizadas em suas proposições pedagógicas quando sugere dois passos: "o primeiro é aprender a ver a obra de arte como possível resposta (ou o simples ato de dar forma) a um problema; o segundo é observar a si mesmo enquanto trata de entender o que está vendo", como sintetiza Dayna Leyton (2016:08). Pequenos textos/exercícios que são uma provocação. Nem sempre serão executados, mas notamos por experiência própria que assim que se lê já parece nascer uma intenção de resposta ao exercício, a imaginação é ativada. O start para a criação é dado.

Arnheim (1989) já apontava a importância do que chamava de "desafios perceptivos". Na contemporaneidade desafios perceptivos superam os desafios racionalistas duros ou puramente exploratórios da arte-educação modernista e parecem estar extremamente interligados à ideia de experiência integradora entre objetividade e subjetividade (Demarchi, 2015:92): "Esse contato mais profundo, essa aventura constituída pela fusão entre objetividade e subjetividade dos objetos simbólicos na construção de significados e no enriquecimento intelectual abre espaços para a experiência estética, como colocada por Dewey (2010) em *Arte como Experiência*".

"A arte não responde. Pergunta.". A afirmação foi o mote da 4ª Bienal do Mercosul em 2003 em Porto Alegre. Na arte, outros domínios são convocados à invenção. Neste sentido, os exercícios propostos por Camnitzer nos colocam



problemas outros que movem poéticas e memórias pessoais e nos divertem e nos enriquecem na busca de respostas:

#### *EXERCÍCIO #1*

- a) *Faça um mapa não muito detalhado do infinito.*
- b) *Decida em que ponto você se encontra e explique suas razões para se encontrar nele.*

#### *EXERCÍCIO #6*

- a) *Supõe-se em geral que a matéria existe em três estados: sólido, líquido e gasoso.*
- b) *Especule sobre as consequências de um céu líquido.*

As respostas do público, grafadas em folhas de papel são também expostas junto às propostas de exercício, integrando-se à exposição, subvertendo a tradicional hierarquia de superioridade do artista. E conferem à exposição uma ambiência “infantil”, o que faz com que parte do público visitante reaja como se se tratasse de uma exposição dedicada às crianças.

Como educadores, o que é para nós o exercício de criar exercícios? E o que queremos com eles? Obter respostas pré-esperadas, coniventes com uma atitude empobrecedora do mestre que “tudo explica”? Ou possibilidades desafiadoras e de rompimento da anestesia e incentivo à emancipação, como quer Rancière (2010).

Como matéria-prima da educação, como a provocação se apresenta na escola ou em processos educativos em museus? Seria suficiente mudar os conteúdos ou é preciso também mudar o modo de abordar os conteúdos para perceber e refletir sobre si mesmo, o mundo e os seres do mundo, e ainda, sobre como todos nós transitamos no enredamento dos EntreS?

#### **Matérias-primas da educação:**

##### **o sensorial, a interação, a provocação. Estar entreS**

Trazer a exposição para um congresso que tem a matéria-prima como foco nos provocou a rever o encontro inicial com a exposição a partir de um encontro promovido pelo MAM com Jorge Larrosa, conhecido professor provocador espanhol. Um estímulo para voltar com mais vagar e discutir com outras educadoras a fim de pensar as relações entre algumas obras e a matéria-prima da educação. Muito ainda se poderia aprofundar, entretanto, neste momento dela extraímos três matérias: o sensorial, a interação e a provocação.

*O sensorial.* A primeira matéria se volta para a pele/corpo/alma nas ressonâncias que processos educativos despertam em cada um de nós, seja em que situações

estejamos, como docentes, artistas, pesquisadores, mediadores ou estudantes, mediados, visitantes, turistas, viajantes... A segunda, a *interação* se volta para o outro/diálogo/diferença, coloca-nos na alteridade de encontros que evidenciam por um lado a imensa riqueza do que é o encontro com as coisas do mundo, pensar juntos; e de outro lado também a oposição de conceitos, de modos de ser, estar e co-existir nas culturas que habitamos e que implicam na abertura para dialogar, para respeitar e valorizar as diferenças que nos tornam mais humanos. *Provocação*: a terceira se volta para a criação/desafio/enfrentamento na invenção e no desatar de problemas, na percepção de potencialidades de criação no ato de estar no mundo!

Três matérias-primas da educação nem sempre visíveis, mas muito potentes e que nos permitem refletir sobre especificidades do vasto campo que abarca a teoria e prática da educação e da mediação cultural. Matérias primas provocadoras e alimentadoras de perguntas que continuarão a reverberar em nós.

## Referências

- Arnheim, Rudolf (1989) *Intuição e intelecto*. São Paulo: Martins Fontes. ISBN 9788533619739
- Bishop, Claire (2012) *Artificial Hells: Participatory Art and the politics of Spectatorship*. New York: Verso. ISBN 978-1-84467-690-3
- Cannitzer, Luis (2016) *O artista, o cientista e o mágico*. [Consult. 2016-03-05] Disponível em URL: <<http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622845.htm>>. .
- Chaimovich, Felipe. "Educativo MAM: 20 anos de transformação." *Revista Moderno MAM Extra*, p. 12-16 ISSN 1984-4832.
- Demarchi, Rita (2015) *Ver aquele que vê: um olhar poético sobre os visitantes em museus e exposições de arte*. Tese Doutorado. Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Filliou, Robert (1970) *Teaching and learning as performance arts*. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: [https://monoskop.org/images/9/93/Robert\\_Filliou\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_as\\_Performing\\_Arts.pdf](https://monoskop.org/images/9/93/Robert_Filliou_Teaching_and_Learning_as_Performing_Arts.pdf)
- Freire, Paulo (1987) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. ISBN 8577531643
- Larossa, Jorge (2014) *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica ISBN 9788582174371
- Leyton, Daina (2016) "Educação como matéria-prima." *Moderno MAM Extra*, p. 04-11. ISSN 1984-4832
- Martins, Mirian Celeste [2014] "Curadoria educativa: dispositivos para encontros." In: Martins, Mirian Celeste (Org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, p. 188-212. ISBN 978-85-8380-014-9
- Martins, Mirian Celeste & Picosque, Gisa (orgs.) (2015) "Travessias para fluxos desejantes do professor propositor." In: Oliveira, Marilda Oliveira de. *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria, UFSM, p. 317-27. ISBN 978-85-7391-238-8.
- Menna Barreto, Jorge Mascarenhas (2012). *Exercícios de leitura*. Tese Doutorado. Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo.
- Parker, Amílcar (2014). *Resiliências artísticas*. [Consult. 2016-05-10] Disponível em URL: <[http://www.funarte.gov.br/residenciasartisticas/wp-content/uploads/2014/07/miolo+capa-livro-res-artisticas-FINAL\\_baixa-res.pdf](http://www.funarte.gov.br/residenciasartisticas/wp-content/uploads/2014/07/miolo+capa-livro-res-artisticas-FINAL_baixa-res.pdf)>.
- Rancière, Jacques (2010) *O espectador emancipado*. Lisboa, Orfeu Negro. ISNN 9789899556577

# Saber Sensível para a Educação: Como a Mediação Cultural em Arte Contemporânea Pode Atuar na Sala de Aula

*Sensible Knowledge for Education: How Cultural Mediation in Contemporary Art Can Act in the Classroom*

JULIANA DE SÁ ALMEIDA DUARTE\*

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

\*Brasil, artista visual / educadora e estudante de doutoramento em Educação Artística. Graduada em Educação Artística — Habilitação em Artes Plásticas. Licenciatura e Bacharel pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Práticas Artísticas Contemporâneas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP).

AFILIAÇÃO: Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes, Av. Rodrigues de Freitas, 265, 4049-021 Porto, Portugal. E-mail: up201301730@fba.up.pt

**Resumo:** Compreendendo a experiência artística e estética como criadora de um saber sensível e passível de desenvolver habilidades técnicas e perceptivas, pretendo estabelecer uma ponte entre as ações propostas por uma instituição voltada para a arte contemporânea, nomeadamente a *Bienal de São Paulo* e a minha prática enquanto professora em uma escola internacional.

**Palavras chave:** ensino / arte contemporânea / saber sensível.

**Abstract:** *Understanding the artistic and aesthetic experience as a creator of a knowledge which is sensitive and capable of developing technical and perceptual skills, I intend to establish a bridge between the actions proposed by an institution dedicated to contemporary art — Bienal de São Paulo — and my practice as an art teacher at an international school.*

**Keywords:** *teaching / contemporary art / sensitive knowledge.*

Entre os anos de 2010 e 2013 estive envolvida em duas situações em que o ensino das artes plásticas era o centro de discussões e de minhas atividades profissionais. A primeira experiência foi na Fundação Bienal de São Paulo onde atuei na área de produção do setor Educativo, auxiliando na recepção de grupos de professores para os chamados "Encontros de Formação em Arte Contemporânea". A outra experiência, enquanto professora de uma escola internacional em São Paulo, lecionando a cadeira de artes para alunos entre 13 e 15 anos de idade. A partir destas duas experiências, pretendo compreender de que forma podemos promover o saber sensível, e como entre a formação do professor (aprender) e a prática do professor (ensinar) podem haver dissonâncias.

A Fundação Bienal tem grande importância no cenário artístico-cultural não só a nível municipal, como também nacional e internacionalmente. A Fundação é responsável pelas Bienais de arte e sendo fundada em 1951, por incentivo de Cicillo Matarazzo, grande empresário industrial e mecenas das artes no país, tornou-se referência no cenário internacional de arte contemporânea por ser uma das mais antigas mostras deste gênero, aproximando-se da Bienal de Veneza e da Documenta de Kassel.

Acompanha a exposição uma equipe grande de curadores, produtores, artistas e educadores. A cada edição da mostra é formada uma nova equipe com o objetivo de criar estratégias e as abordagens do setor educativo para contato e formação de público. No contexto da 29ª e 30ª Bienais tive meu primeiro trabalho fora de um contexto universitário ou como estágios. Era assistente de produção no setor educativo; um novo universo se abria e havia grande curiosidade em compreender a dinâmica daquela exposição, bem como o projeto que estava a ser desenvolvido pela curadora educacional Stela Barbieri.

Um dos papéis fundamentais da proposta daquela edição, era oferecer formação para professores e educadores nos chamados Encontros de Formação em Arte Contemporânea, reconhecendo a importância do papel destes profissionais no desencadeamento de outras ações, de sensibilização, de construção de sentido e de aproximação com a arte contemporânea. Baseado em três conceitos — o Encontro, a Experiência e o Diálogo — o que se pretendia promover era a reunião de pessoas interessadas em arte. Nas palavras de Stela Barbieri:

*Desde o início de minha atuação na concepção de [Espaços, Serviços? Setores?] Educativos, tenho tido como intenção realizar um trabalho especial dedicado a professores de arte e educadores sociais, de escolas públicas e ONGs. [...] A intenção é que as pessoas possam se encontrar umas com as outras, que tenham as melhores condições para isso e que esse corpo coletivo possa ter uma irradiação (Barbieri, 2011)*

Estes encontros de formação eram promovidos por artistas-educadores vinculados ao Educativo Bienal, direcionados para professores de escolas públicas e educadores sociais, sendo também abertos para demais interessados. Eles ocorriam de forma gratuita tanto no auditório da instituição quanto em escolas ou centros culturais. Durante o ano todo, não só no período de exposição, os encontros tinham como objetivo introduzir alguns conceitos presentes na mostra, abordando a importância da exposição, bem como localizá-la na cidade, no pavilhão com uma arquitetura emblemática, dentro de um parque público.

*O envolvimento e a presença de cada participante nessa ação podem catalisar um encontro vivo e a criação de um espaço com afeto, onde todos se coloquem para além do que está proposto, investigando e se perguntando sobre o sentido da vida contemporânea e da arte.* (Barbieri, 2011).

Este acolhimento do público, tinha como objetivo convidar os participantes a frequentarem ativamente a exposição e estimulava também a troca de experiências: “Os microfones, em intenso movimento por entre o público, expressavam o vigor da conversa sobre os modos de viver e a arte, e manifestavam momentos de embate bastante intensos.” (Barbieri, 2011). A fala dos participantes trazia para o debate as pequenas experiências estéticas que vivemos no nosso cotidiano e que normalmente passam por nós sem que racionalizemos a seu respeito. Talvez sejam subjugadas uma vez que temos dificuldade em compreendê-las, torná-las inteligíveis uma vez que se apresentarem como um saber sensível.

Para além de criar um ambiente em que as pessoas se sentiam à vontade para o diálogo, estes encontros promoviam uma “ação poética”, um momento que se voltava não mais para a fala, mas para uma atividade prática, de criação. Esta ação era lugar para a experiência, um espaço para o saber sensível em que a relação individual com os materiais, criava e recriava significados, abrindo margem para estabelecer novas relações com si mesmo e com as outras pessoas, as obras de arte e com as situações cotidianas.

O contato com as propostas do setor Educativo Bienal me aproximaram da arte contemporânea. Até o final de minha graduação em Educação Artística-Artes Plásticas, tive pouco contato com a produção de arte contemporânea e havia certo preconceito com relação a esta prática, o embate com o que é produzido por um artista nos dias atuais causava-me a impressão de uma arte que servia ao mercado, ou que promovia apenas um deslumbre técnico e tecnológico. Para além disso, acredito que minha resistência com a arte contemporânea era proveniente de sua principal característica: nos fazer refletir a respeito da vida contemporânea, trazendo à tona inquietações e evidenciando as incertezas do presente.

Ao vivenciar as propostas do educativo participando de alguns dos *Encontros de Formação*, encontrei espaço para o diálogo com estas obras, fui compreendendo e tomando consciência das formas de conhecimento sensível proveniente de uma experiência estética a partir destas obras de arte. Como Lilian Amaral coloca (Barbosa, 2005:47):

*Tais processos fundam-se na conceção ampliada da arte como experiência, tendo os lugares — reais e imaginários — como suporte para criações coletivas que envolvem artistas e não-artistas, estimulando o documentação e apropriação crítica e criativa*

Acredito que a arte contemporânea tem como questão basilar o proporcionar de uma experiência, as instalações e performances claramente, e de forma mais radical, implicam o envolvimento do corpo, seja o do artista quanto o do espectador. O corpo envolvido nos leva a refletir sobre o saber sensível.

João Francisco Duarte Júnior nos explica que “a expressão do saber sensível encontra melhor expressão nos signos estéticos” (Duarte Junior), ou seja, na arte, filósofo e educador, ele discute a teoria do conhecimento e nos explica que há duas maneiras de se conhecer o mundo: o conhecimento inteligível, que implica em simbolizar racionalmente as coisas — e nele estariam presentes a linguagem e a matemática, por exemplo. E o saber sensível, que seria uma forma de conhecer anterior a ao conhecimento inteligível, um saber ligado ao corpo que não passa pelo intelecto, vinculado aos nossos cinco sentidos considerado enquanto *saber* pois o corpo *saboreia* a experiência que o atravessa.

Esta forma de aproximação com o mundo provem do grego *Aisthesis*, ou no português Estesia, que segundo o dicionário é “uma aptidão para compreender as sensações causadas pela percepção do belo” (Dicio, 2009). Esta relação entre os sentidos e a racionalização tem seu maior ponto de distanciamento na modernidade, quando há uma separação clara entre artes e ciências, o mundo vivido e o mundo pensado.

Neste sentido, acredito que uma das preocupações contemporâneas é a reaproximação destas formas de conhecimento, uma realização intelectual entre a experiência direta do mundo e a formulação conceitual abstrata, como pondera Danilo Miranda:

*Assim, a partir do advento da era científica e do novo panorama cultural de expressão estética e artística, podemos inferir que a mediação científica não apenas reduz o alcance estético na existência humana como também possibilitou a emergência de um conjunto de novos saberes, critérios e valores estéticos, além de diferenças metodológicas.” (Danilo Miranda:13).*

Ou seja, se por um lado a experiência estética foi reduzida em detrimento da razão, ela se renova e volta com maior importância no momento atual.

Apesar de compreender e muito me interessar por este saber sensível, e após



**Figura 1** · Encontro de professores — ações poéticas.  
Fotos: Sofia Colucci Fonte: bienal.org

**Figura 2** · Encontro de professores — ações poéticas.  
Fotos: Sofia Colucci Fonte: bienal.org

ter vivenciado as ações do Educativo Bional, comecei a dar aulas de artes em uma escola particular de São Paulo e senti dificuldades em propiciar experiências semelhantes a meus alunos. A escola onde trabalhei era tradicional e se diferenciava das demais por ser uma escola britânica, ou seja, seguia um duplo currículo, o brasileiro e o inglês. Lecionei artes para crianças entre 13 e 15 anos, nestas turmas as aulas de artes eram divididas entre: artes visuais, teatro e música. A turma então era dividida em três e cada grupo era direcionado para modalidade artística. Após três meses, num sistema denominado carrossel, os alunos trocavam de disciplina na cadeira de artes.

O trabalho foi um grande desafio, por um lado, porque tinha pouca experiência com a faixa etária: em meus estágios universitários sempre procurei crianças na primeira infância, logo tive que adequar a linguagem, o planejamento de aulas e temas a serem abordados. Por outro, porque as aulas deveriam ser ministradas em língua estrangeira, em inglês. Para além do mais, o grupo mudava com frequência, seguindo a lógica do carrossel, com uma hora e meia de aula por semana, perfazendo apenas doze encontros com cada grupo.

Uma das turmas em que senti maior envolvimento dos alunos na proposta que fiz foi com a de 13 anos, o *Form 1- Senior School*. Tratando das formas de representação e da figuração do rosto, as aulas foram planejadas para que, de maneira gradual, diferentes materiais e formas de representação fossem exploradas. A primeira tarefa era, através do toque de seus próprios rostos, desenhar a lápis um retrato. O exercício seguinte envolvia desenhar o rosto através do reflexo no espelho. Nas aulas seguintes foram exploradas outras formas de representação, como o desenho tridimensional feito com fio de arame e alguns exercícios de zoomorfismo e transfiguração.

Como referência de imagens, levei aos alunos os estudos de Charles Le Brun sobre fisionomia de homens e a tentativa de associar características físicas a padrões psicológicos. Como em um jogo de adivinhas, as ilustrações humanas eram apresentadas aos alunos que deveriam decifrar qual animal havia dado origem ao desenho. Este exercício se desdobrou na modelagem em argila de máscaras que tinham como objetivo fundir a fisionomia humana com a de algum animal a escolha deles.

As atividades foram desenvolvidas por todos os alunos, o percurso de exploração de materiais e formas de representação que eu, enquanto professora havia pré-estabelecido foram realizados, porém me faltou a compressão de que tipo de experiência pude proporcionar a eles e o qual foi saber sensível despertado durante o desenvolvimento destas propostas.

Enquanto jovem professora e com a presença viva das experiências que tive





**Figura 3** · Ilustrações de Charles LeBrun (1619-1690) semelhança fisiognômica entre um homem e um cavalo.

**Figura 4** · Ilustrações de Charles LeBrun. Fonte: Site de Donald A. Heald. LeBrun (1619-1690) semelhança fisiognômica entre um homem e uma águia.

**Figura 5** · Máscaras realizadas por alunos. Fonte: arquivo pessoal.

**Figura 6** · Máscaras realizadas por alunos. Fonte: arquivo pessoal.

**Figura 7** · Máscaras realizadas por alunos. Fonte: arquivo pessoal.

no Educativo Bienal, posso dizer que houve dificuldade em estabelecer uma relação de confiança e de troca com meus alunos, algo que era alcançado e muito estimulado nas ações do Educativo. Apesar da escola possuir um currículo aberto, o que possibilitou e apoiou as minhas propostas de aulas, senti-me frustrada por não conseguir adequar os conceitos e ideias que tinha sobre a educação da arte com o que de fato ocorria em sala de aula. Senti que as propostas que desenvolvi lhes eram pouco estimulantes e pouco fomentavam esta experiência sensível que vivi anteriormente em outro contexto, não se criava significados a partir da prática, sentia as atividades como uma mera execução de proposta.

Com a distância do tempo, tento compreender de que maneira minha prática enquanto professora poderia ser mais significativa. Talvez devesse trabalhar a partir de um questionamento proveniente dos alunos, ou como cita Danilo Miranda, formular novas metodologias para o desenvolvimento deste saber sensível, promovendo maior diálogo com o grupo, compreendendo seus anseios com relação à escola, à cidade, ou mesmo às formas de representação de suas feições, já que este era o propósito da atividade desenvolvida. Sinto ter perdido um potencial presente em cada um deles, em detrimento de imagens históricas que, talvez, não lhes tenha dito respeito.

Outra questão que persiste, é pensar o quanto o ambiente escolar, os tempos e espaços determinados pelo currículo, a necessidade de se avaliar com notas e méritos os trabalhos dos alunos, não nos distancia da experiência sensível, livre de burocracias e avaliações, das vivências do Educativo da Bienal. O quanto, de fato, a escola e, principalmente os alunos, estão abertos à um ensino de artes, que passe pela sensibilização e não por técnicas que propiciem produtos esteticamente palatáveis para serem expostos no fim do ano letivo.

Lembro-me de, após as aulas ter uma grande dúvida e certa insegurança com relação ao que havia comunicado aos alunos. Acredito que a prática do professor está sempre acompanhada desta dúvida com relação aos espaços entre as pessoas e a fala, relembrando umas das perguntas norteadoras do Educativo Bienal: como medir a distância que te separa do que você diz?

## Referências

- Barbieri, Stela. (2011) *Educação como ação poética*. São Paulo: Goethe-Institut e V., Humboldt Redaktion. [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pi8622823.htm>.
- Barbosa, Ana Mae. (2005) *Interterritorialidade: Mídias, contexto e educação*. São Paulo: Senac e Edições SESC SP, São Paulo.
- Dicio (2009) Estesia. [em linha] [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://www.dicio.com.br/estesia/>
- Duarte Junior, João Francisco. (2010) "Mais que a razão do belo: uma ciência sensível" In *ARTSCI 2010* [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_tTupSwBRR8](https://www.youtube.com/watch?v=_tTupSwBRR8).

# Das desmedidas dos templos

*Infinities of the temples*

**FABRÍCIO DA SILVA TEIXEIRA CARVALHO\* & BRUNA TOSTES DE OLIVEIRA\*\***

Artigo completo submetido a 12 de maio de 2016 e aprovado a 21 de maio de 2016.

\*Brasil, artista e professor de arte. Doutor em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação. Mestre em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Belas Artes. Bacharel e Licenciado em Educação Artística, UFJF, Instituto de Artes e Design.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Artes e Design, Departamento de Artes e Design. Rua José Lourenço Kelmer, s/número, Bairro Martelos. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: fabricio.carvalho@ufjf.edu.br

\*\*Brasil, professora de Artes Visuais. Bacharel e Licenciada em Educação Artística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Artes e Design (IAD — UFJF).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, programa de Pós-graduação em Educação — mestrado. Rua José Lourenço kelmer, s/número, Bairro Martelos. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: brunatostes@hotmail.com

**Resumo:** O trabalho trata de atravessamentos da arte e educação como intervenção na escola. Reflete sobre o fazer artístico como processo formativo a partir de produção realizada em parceria com uma escola pública brasileira, movendo conceitos fundamentais como espaço e corpo em criação coletiva. Aponta a prática artística como elemento fundamental para a produção de experiência e conhecimento.

**Palavras chave:** corpo / espaço / formação / experiência.

**Abstract:** *The study comes to art and education crossings as intervention in school. Reflects on the artistic work as an instructive process from conducted production in partnership with a Brazilian public school, around fundamental concepts such as space and body in collective creation. Indicates the artistic practice as a main element for the production of knowledge and experience.*

**Keywords:** *body/space/instruction/experience.*

## Professorartista

Diversas experiências têm se produzido por atravessamentos entre arte e educação, seja em sistemas curriculares e não curriculares, seja por meio de exposições e eventos especializados ou no campo da pesquisa acadêmica. Particularmente trabalhamos em ações onde procuramos desdobrar arte e educação em processos formativos através da criação, ensino e pesquisa. Como “professorartistas” estamos interessados em como nossa produção se nutre deste entrelaçamento enquanto alimenta e reverbera neste campo de investigação.

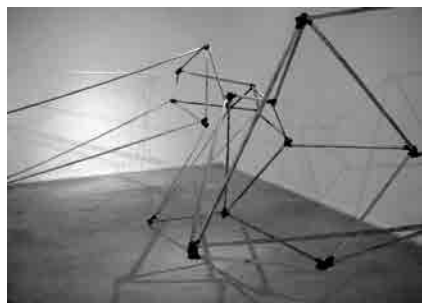
A figura do “professorartista” deriva de questões apontadas por Basbaum em relação ao “artista-etc” e ao “artista como pesquisador”, como aqueles que questionam a natureza e a função do seu papel, constituindo-se de várias camadas de significado, operando conexões entre arte e vida, abrindo caminhos para outros modos de pensar, fazendo dos espaços em que atuam lugares de produção artística (Basbaum, 2013). Consideramos as diferentes possibilidades de imersão do artista no campo Educação não apenas como professor, mas como produtor de subjetividades, linguagens e experiências.

Este trabalho é desdobramento de ações realizadas junto a uma escola pública brasileira em 2016, com base no processo de criação de um trabalho de intervenção que até então havíamos desenvolvido apenas em galerias e museus. Um trabalho que explora materialmente percepções espaciais produzidas pelas nossas relações corporais com objetos e arquiteturas através de construções que se inscrevem num lugar para estruturá-lo e distorcê-lo temporariamente.

### 1. Transobjeto

A ideia de TransObjeto emerge da experimentação artística relacionada à percepção do espaçotempo como sucessão e coexistência de corpos, objetos e arquiteturas, procurando as densidades físicas e visuais. Por um lado, relaciona-se com representações do espaço institucional do cubo branco a partir da noção de objeto como ocupação, e de espaçotempo como matéria fluida com a qual se constrói o trabalho e a experiência da arte (Andre, 2005). Por outro, deriva de uma noção de objeto como estrutura de planos e dobras atravessada por corpos (Oiticica, 1986).

São construções feitas com ripas de madeira agrupadas em sequências de blocos tridimensionais tensionados para sugerir maior ou menor volume na relação com o espaço disponível (Figura1). O processo começa com a incorporação do lugar através de ações e movimentos de percepção do ambiente como caminhar, observar a luz, o ar etc. Após o breve contato com a espacialidade, procede-se o corte das ripas em tamanhos que variam segundo a altura, largura e profundidade do local. Depois, considerando a variação de tamanhos, elas são



**Figura 1** · Transobjeto. Vista parcial de intervenção. Galeria Funarte, Brasília, 2008. Fonte: própria.

**Figura 2** · Corpos em ação na escola. Intervenção sobre fotografia digital, 2016. Fonte: própria.

**Figura 3** · Corpos em ação na escola. Intervenção sobre fotografia digital, 2016. Fonte: própria.

**Figura 4** · Copos e ripas de madeira, 2016. Fonte: própria.

unidas com uma fita emborrachada, criando quadriláteros irregulares e flexíveis em múltiplas direções. Esses quadriláteros são conectados, partindo do bi-dimensional para o tridimensional. A variação, a irregularidade e a flexibilidade das formas gera um conjunto que se desenvolve através do espaço, movimentando-se em resposta à maior ou menor tensão provocada pelas conexões com parede, teto e chão. A presença da construção ativa um conjunto de percepções visuais, ligadas ao desenho e às projeções de sombras, e percepções físicas, materiais, ligadas às possibilidades de atravessamento da estrutura pelos corpos.

Trata-se, portanto, de algo que atravessa, propõe o atravessamento e é atravessado pelo lugar, respondendo e provocando o espaço-tempo nos intervalos. Algo que se constrói em meio a jogos de estiramentos e contrações, vai e vem, sobe e desce, estica e encolhe, dentro e fora. O trabalho passa da instalação de um objeto no espaço para uma intervenção que se apropria da espacialidade existente para se inscrever nela e produzir outra, mais esquemática, mais torta, caótica, labiríntica. Não estamos diante da obra, mas dentro de um conjunto resultante de formas e ações que se estabeleceram como partes de um jogo no qual estamos agora imersos. Habitamos um espaço transitório, precário, impreciso, que é ao mesmo tempo estático, estrutural e também movimento e instabilidade. Estamos em um espaço-tempo objeto em formação.

## 2. Forma... ações

A experiência do arte e da educação podem ser limitadas pelos lugares “adequados” em que acontecem, como o museu ou a escola, por exemplo. Os corpos podem sofrer a imposição do contexto institucional que influencia nas características do que é apresentado ali: uma obra ou uma aula que foi produzida por um artista ou professor e está sendo apresentada em um espaço de arte ou educação para ser consumida sob suas regras e valores. De certo modo, boa parte do movimento dos jogos de invenção foi experimentada pelo artista ou professor durante o processo de produção da obra/aula com maior intensidade que o vivido agora pelos diferentes públicos. Seria importante, do ponto de vista de uma percepção dos processos formativos, tornar acessível aos corpos os fluxos, formas e ações envolvidos no processo de criação de uma obra/aula? Como fazer das tensões dos processos o objeto da experiência dos corpos em arte/educação? Como transformar ações em experiências? O que implicaria partilhar os processos de criação? O que implicaria produzir um trabalho de arte como processo de formação em uma escola? Um trabalho de arte pode produzir-se em meio a um contexto escolar enquanto uma escola se produz como lugar de experimentação artística?

### 3. Templos

O espaço escolar é talvez o maior herdeiro dos modos de compreender o humano e a subjetividade moderna, de modo que a educação escolar, em geral, assumiu um caráter civilizatório (Souza, 1998) cada vez mais voltado para processos de condução das diferenças às igualdades, das variações à permanência (Clareto, 2007). Todavia é possível e necessário procurar aberturas nesse espaçotempo de formação, buscando outras educabilidades, em meio ao seu cotidiano, nos intervalos dos currículos, das pedagogias, das arquiteturas, dos corpos.

Por diversas entradas e saídas de uma escola, estamos confinados aos tempos e espaços regradados, determinados por horários, sinalizações, placas, gestos que passam a configurar nossas ações e experiências. Uma imersão na repetição de palavras e ordens, que rapidamente se tornam incorporações de modos de habitar igualmente a diversidade de espaços e tempos vividos. As vezes só restam falsos intervalos como fugas desta incorporação, escapes, nos recreios, no banheiro, num copo de água. Muitas vezes é nas pequenas fugas que imaginamos as experiências mais intensas. Mas, talvez, nesses intervalos, nas dobras dessa espacialidade tão sistêmica, possamos adentrar nas possibilidades dos corpos criarem situações que extrapolem a noção do que devemos ou não fazer, de ser ou não, de saber ou conhecer. Talvez seja preciso e possível produzir um pouco à margem das formas estabelecidas de conhecimento, mas não necessariamente fora da escola.

O que se pretende com esse trabalho é justamente a criação de intervalos na própria espacialidade escolar a partir da valorização dos movimentos dos corpos em meio às suas rotinas, produzindo algo que possa ser um campo de experimentação de outras incorporações, tendo como referência a criação coletiva de um trabalho de arte. Algo em que os corpos possam exercer liberdades e vontades que se estabeleçam a partir de ações e falas desmedidas, gestos que possam tanto desestabilizar quanto estabelecer sentidos coletivos de espaço, tempo e existência. A proposta de intervenção é uma tentativa de criar aberturas, de ampliar e dilatar os sentido de produção de arte e educação como produção de vida dentro da escola.

### 4. Corpos

Tudo começa com a presença dos corpos. Um, dois, depois três, cinco, dez, aparentemente sem organização. Corpos que chegam e ocupam o lugar, dão sentido de existência ao aqui e agora enquanto parecem escavar ali alguma memória de gestos perdidos. Corpos em conexão constante com outros corpos e com o ambiente. Piruetas, cambalhotas, corridas. Rola pelo chão, pula, bate na parede, para. Assenta, descansa, deita. Levanta-se, mais uma corrida, trombada. Bate a mão, bate o pé, ritmo. Fala. Grita. Corpo-carrinho-de-mão. Corpo-bicho.



**Figura 5** - Corpos em ação nos territórios dos quadrados, 2016.

Fonte: Própria.

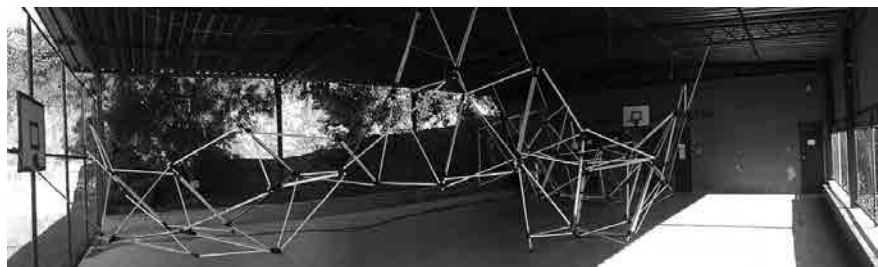
**Figura 6** - Corpos e desmedidas, 2016. Fonte: própria.





**Figura 7** · Corpos e desmedidas, 2016. Fonte: própria.

**Figura 8** · Corpos desafiam a estrutura, 2016. Fonte: própria.



**Figura 9** - Corpos desafiam a estrutura, 2016. Fonte: própria.

**Figura 10** - Transobjeto. Escola Municipal Bom Pastor, Juiz de Fora, Brasil, 2016. Fonte: própria.

Capoeira. Os corpos reivindicam lugar pelo espaçotempo (Figura 2 e Figura 3).

Os corpos se inscrevem no espaçotempo da quadra esportiva da escola. De certa forma aguçados pelo estar fora, estar livre das paredes maciças, onde o modo de respiração é diferenciado, como um instante de extravasar e abrir os poros. Não há uma regularidade, o tempo que se inscreve é ditado pelas danças, por objetos que se apresentam instantaneamente nas mãos dos estudantes, tudo salta. Quando as vozes se sobrepõem, há uma vontade de linearidade, de forças que fazem com que os corpos se agrupem, que expressem o propósito do habitar. Então, alguns tentam esperar, mas há algo que os penetra como vontade de criação refletida no uso do próprio corpo. O corpo como habitáculo de um ponto de energia que se torna um vórtice em expansão permanente no encontro com os outros corpos, com a arquitetura, com a cidade e assim por diante (Farias, 2012).

## 5. Medidas

Setenta estudantes, divididos em quatro turmas. Trezentas ripas de madeira, cada uma com três metros, empilhadas na quadra. Duas mesas, um serrote, um metro, um martelo, uma furadeira, vários lápis. Duas latas de tinta, uma branca e uma preta, seis rolinhos com seis bandejas, quatro metros de lona, vinte rolos de fita adesiva. “Para que tudo isso, professora? Vão reformar a escola?”

O artista se apresenta: se medirmos da planta dos pés ao alto da cabeça, e se essa medida for aplicada às mãos estendidas, encontraremos a mesma largura e a mesma altura, como as superfícies quadradas (Vitrúvio, 2004). O artista sugere um método de construção: que cada um pegue quatro ripas de madeira, meça nelas a sua altura e corte. Depois, que cada ripa tenha um dos lados pintados de uma cor (preto ou branco). A proposta é clara: cada corpo vai gerar um quadrado.

O problema da verticalidade é vivido inicialmente através da apropriação da madeira e da verificação imediata de que as ripas são bem maiores que os corpos (Figura 4). Mas essa verificação é também uma percepção de que o corpo pode fazer da madeira uma extensão, como uma lança, uma espada, um cavalo, uma linha. A marcação das alturas está ligada à uma percepção elementar do lugar através da utilização de um objeto em um esquema de representação. Reconhecer ou imprimir a altura do próprio corpo nas coisas implica em uma dupla tentativa: por um lado inscrever o corpo no espaçotempo como linha ou vértice que o direciona, e, por outro, como objeto que ocupa os intervalos através de seus limites físicos. Estas tentativas tornam-se imediatamente enunciados em falas que ocupam o lugar: “Qual é o tamanho do meu corpo? Qual é o tamanho do seu corpo? Eu sou maior. Você é menor.” O corpo sozinho encontra dificuldade em enxerga-se: “preciso que alguém me ajude a marcar minha altura.”

Um corpo por metro quadrado (Beckett, 2008), mas o espaço-tempo não se divide, trata-se de uma multiplicação, de uma proliferação de micro espacialidades tendo como referência o plano horizontal do chão da quadra (Figura 5). À medida que os corpos tentam estabelecer uma organização das ripas, convertem a área plana do chão em um campo de disputa por pequenos territórios quadrados que fazem fronteira uns aos outros como um mapa ou um tabuleiro de xadrez em construção.

Embora espontânea, a disposição das madeiras pelo piso parece seguir inicialmente uma estética minimalista, como se os corpos procurassem mapear e organizar a superfície segundo uma lógica de criação de intervalos tendo o quadrado como objeto de regularidade e medida. Mas tão logo estabelecida, vê-se que tal organização é mais próxima de práticas de jogos infantis cuja dinâmica está ligada à capacidade dos corpos saltarem entre espaços delimitados, procurando vencer as distâncias estabelecidas por uma grade desenhada no chão.

Nos jogos, o sentido está ligado à capacidade do corpo imprimir um ritmo de atravessamento da grade como um objeto desenhado na superfície. Um espaço-tempo se produz nesse atravessamento que vai incorporando o desenho como objeto e lugar. Mas o jogo é limitado em sua própria configuração, diferente da organização que aos poucos vai sendo estabelecida na quadra da escola. Aqui não se opera com o corpo no atravessamento de um objeto estabelecido, mas o corpo opera na construção de algo que, apesar de ter medidas, não tem limites definidos. Arte não se resume a exercícios perceptivos ou jogos de repetição. Esculturas são agentes formais destinados à experiência de apreensão concreta, poética e política do fenômeno do espaço (Brito, 2005).

## 6. Desmedidas

Os corpos vão buscando cada um sua desmedida, procurando construir sentido para a construção de algo que se insinua entre a destruição de um espacialidade existente e a construção de outra. Corpos em obra num intervalo, um lugar entre a forma e sua ausência, um tempo entre a origem e o devir (Gormley, 1986).

Como os quadrados são unidos por uma fita de borracha, produz-se uma geometria flexível, que vai espacializando um desenho como uma grade continuamente aberta (Scovino, 2009). Os corpos logo se reconhecem nessas aberturas como pontos de intersecção entre os quadrados e inventam modos de fazer valer seu movimento sobre a estrutura (Figura 6 e Figura 7). Entre a construção e a destruição, a inventividade é exercida em modos de representação que sugerem outras brincadeiras e formas: aviões, carros, trens, navios, polícia, ladrão. É neste momento que o corpo está mergulhado na sua própria experiência, transitando entre múltiplas possibilidades do objeto em movimento, permitindo-se desenrolar en-

tre dobras do espaçotempo em ação. Total in-corporação (Oiticica, 1986) materializada nas possibilidades de existir entre passagens, experimentando questões fundamentais da prática artística como linguagem e processo de criação: entre o corpo e o objeto, o bi e o tridimensional, o plano e o espaço, o figurativo e o abstrato.

À medida em que se desdobra em movimento e representações, a estrutura vai se dobrando e se transformando em uma grande evolução através do espaço. A passagem se torna fundamental, pois anuncia outra ordem espacotemporal tendo o peso e leveza como valores (Serra, 1997). Mas o tempo das crianças não é evolutivo, nem linear, nem unidimensional (Skliar, 2014) e como se trata mais questões visuais e físicas, os corpos parecem sentir a presença dos volumes, mas não se intimidarem por eles. Embora se comportem diferente em relação à construção que já aparece inscrita em meio a arquitetura escolar, os corpos procuram modos de atravessar o território demarcado pela escultura como se reivindicassem um direito de criticá-la pelo movimento que inverte dentro e fora (Figura 8 e Figura 9). Parecem qualificar o espaçotempo da escultura como vazio para afirmar o corpo como espaço cheio e ao contrário, apontando negatividade do espaço como território da afirmação da positividade da construção.

Embora a vivência destas dicotomias sustente modos de produção de linguagem e conhecimento, é preciso atentar para os movimentos que tornam essa vivência uma experiência de criação em arte produzida pelos corpos, que, em última instância são a matriz inalienável da cognição (Medeiros, 2014).

## **7. Experiência e conhecimento**

De modo mais amplo, a experiência seria um modo de habitarmos o mundo diante da nossa própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. Atrelada à vida, sempre escapa a qualquer determinação e conceituação, porque é, essencialmente um transbordamento de possibilidades, criação, invenção e acontecimentos (Larrosa, 2015). Nesse sentido, a produção artística como produção de experiência e conhecimento envolve sempre o risco do vivido e não se pode pensá-la apenas como representação de algo, mas sim como insinuação e tentativa de trazer à presença do agora algo que não está aí (Salcedo, 2009). A experiência da arte passa pela produção de algo que possa materializar de algum modo o conjunto de acontecimentos vividos e que se tornam matéria para novas vivências a serem incorporadas como outras experiências através de uma obra, levando em conta a multiplicidade de meios e linguagens envolvidas no processo. Trata-se da apresentação de algo como um todo único que abarca uma série de coisas vindas de tantos outros espaços e tempos distantes entre si (Fabro, 1997)

Nesse trabalho, a produção de conhecimento está relacionada a experi-

mentação da arte como produção de outras espacialidades em meio ao espaço-tempo vivido. Isso se deu através da construção de um objeto que emergiu da articulação de espaços e tempos existentes com outros inventados e produzidos no ato de construção (Figura 10). Tudo passou pelo dimensionamento do lugar que se abriu em espacialidades criadas pelo exercício dos corpos. O trabalho procurou pensar modos de habitar e deixar habitar educação e arte através de uma experiência que fosse além de produzir uma atividade para alcançar um resultado como construção acabada. Procuramos “pro-duzir” (Heidegger, 1954) no atravessamento da escola como lugar, deixando aparecer algo que traz o produzido como uma coisa vigente para o meio das coisas já em vigor mediante uma articulação poética. Uma experiência corporal de construção de visualidades e pensamento. Trata-se de aprender a habitar.

### Referências

- Andre, Carl (2005). *Cuts: texts 1959 — 2004*. Cambridge: MIT Press. ISBN: 0-262-01215-4
- Basbaum, Ricardo. *Manual do artista-etc*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue. ISBN: 978-85-7920-104-2
- Beckett, Samuel (2008). *O despovoador; Mal ditto mal visto*. São Paulo: Martins Fontes. ISBN: 85-3362-440-9
- Clareto, Sônia Maria (2007). “Espaço escolar e o tornar-se o que se é: educabilidades e a constituição de outros modos de existir a partir do pensamento de Nietzsche.” In *Espaço e Educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. ISBN: 978-85-86305-46-7
- Fabro, Luciano (1997). “Arte torna-se arte.” In *Luciano Fabro*. Catálogo da exposição. Rio de Janeiro: Centro de Arte Hélio Oiticica
- Gormley, Antony (1986). “Notas do artista, Outubro de 1985”. In *Entre el objeto y la imagen: escultura britanica contemporanea*. Madri: The British Council & Ministerio de Cultura. ISBN: 84-7483-437-6
- Heidegger, Martin (1954). “Construir, Habitar, Pensar [Bauen, Wohnen, Denken].” In *Vortäge und Aufsätze*, G. Neske, Pfullingen. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. [Consult. em 2015-07-01] Disponível em: [http://www.proub.fau.ufrj.br/jkos/p2/heidegger\\_construir,%20habitar,%20pensar.pdf](http://www.proub.fau.ufrj.br/jkos/p2/heidegger_construir,%20habitar,%20pensar.pdf)
- Larrosa, Jorge (2015). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica. ISBN: 978-85-8217-437-1
- Medeiros, Afonso (2014). “Corpo, conhecimento e poder nos territórios da arte.” *Conferências em arte/educação: narrativas plurais*. Recife: Gráfica Famar. ISBN: 978-85-63173-07-2
- Oiticica, Hélio (1986). *Aspiro ao Grande Labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Skliar, Carlos (2014). *Desobedecer à linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica. ISBN: 978-85-8217-462-3
- Scovino, Felipe (2009). *Cildo Meireles*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue. ISBN: 978-85-7920-014-4
- Serra, Richard (1997). *Richard Serra*. Catálogo de exposição. Rio de Janeiro: Centro de Arte Hélio Oiticica. ISBN: 85-86675-01-6
- Souza, Rosa Fátima de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada do estado de São Paulo (1890 — 1910)*. São Paulo: Unesp. ISBN: 85-7139-212-9
- Vitrúvio, Marcos P. (2004). “Os dez livros de arquitetura.” *A pintura — vol. 6: a figura humana*. São Paulo: Editora 34. ISBN: 85-7326-316-4.

# Diário Gráfico VS Páginas Semanais: Experimentação de técnicas, materiais e modos de representação no desenvolvimento da criatividade, no ensino secundário

*Graphical Diary VS Weekly Pages: techniques, materials and experimental methods of representation in creative development in high school*

**JORGE DANIEL FRANCO SOUSA\* & CLÁUDIA SOFIA PORTELA FILIPE\*\***

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

\*Portugal, professor do ensino básico e secundário. Licenciatura em Artes Plásticas, Bacharelato em Escultura, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Artes e Design (IPL — ESAD).

AFILIAÇÃO: Colégio Miramar. Estrada Casal da Cruz, Lagoa, 2640-064 Santo Isidoro — Mafra, Portugal. E-mail: jorgesousa715@hotmail.com

\*\*Portugal, professora de Educação Visual e Educação Tecnológica. Licenciatura em Professor do Ensino Básico — variante de Educação Visual e Tecnológica, Instituto de Educação de Leiria — Polo de Caldas da Rainha (IPL — ESECS).

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-004 Lisboa, Portugal. E-mail: cspfilipe@gmail.com

**Resumo:** Neste artigo procuramos refletir, através da observação e do registo, sobre o método utilizado no registo gráfico semanal, aplicado aos alunos do ensino secundário, do curso de Artes Visuais na disciplina de Desenho A. Pretendemos partilhar e refletir sobre o contributo das “Páginas Semanais” no processo ensino-aprendizagem do aluno, desenvolvendo a motivação e estimulando a capacidade de observar e criar e de comunicar visualmente. **Palavras chave:** ver / semanal / desenho / criatividade.

**Abstract:** *In this article, we reflect, through observation and recording, upon the method used in the weekly chart record, applied in the subject of Design A to secondary school students studying Visual Arts. We would like to discuss to what extent the ‘weekly pages’ are a strategy that contributes to the teaching and learning process, developing students’ motivation and their ability to observe, create and communicate visually.* **Keywords:** *to observe/weekly/design/creativity.*

### **Páginas Semanais: experimentação de técnicas, materiais e modos de representação no desenvolvimento da criatividade, no ensino secundário**

O desenho é considerado uma linguagem universal e uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano. É a primeira representação gráfica utilizada pela criança, num ato espontâneo, de livre vontade, tal como brinca. O desenho vai evoluindo segundo fases previsíveis, conforme o crescimento da criança, dentro do processo de desenvolvimento enquanto criança e do seu processo de desenvolvimento como ser humano. Jean Piaget (1896-1980) dá grande contributo no que concerne ao desenvolvimento da criança, quando publica artigos dos seus registos de observações que geram novas hipóteses sobre as origens da cognição humana, abrindo portas a outros autores, a diversas linhas de pensamento sobre o desenvolvimento gráfico. Apesar das diferentes nomenclaturas para determinar as distintas fases do desenho da criança, são uníssonos ao concordarem que o desinteresse da criança pelo desenho surge no início da adolescência, quando o realismo intelectual já não satisfaz o espírito crítico desenvolvido. É nesta idade que as crianças revelam mais espírito crítico no seu registo gráfico e o papel do professor é fundamental na sua motivação e desenvolvimento dentro de uma tricotomia global, Ver-Criar-Comunicar. Observar e analisar, Manipular e sintetizar, e Interpretar e comunicar.

A motivação que orientou a realização deste artigo partiu de um percurso individual do autor e, mais tarde, com a autora, quanto ao gosto e à importância dada ao desenho e ao Diário Gráfico — “Páginas Semanais”, no ensino secundário.

Aqui procuramos refletir, através da observação e do registo, sobre o método utilizado no registo gráfico semanal, aplicado aos alunos do ensino secundário, do curso de Artes Visuais na disciplina de Desenho A. Pretendemos partilhar e





**Figura 1** · Páginas Semanais sobre o tema “Segredos”, realizados pelos alunos do 12.º ano, no presente ano letivo. Fonte: própria.

**Figura 2** · Páginas Semanais sobre o tema “Gato das Botas”, realizados pelos alunos do 12.º ano, no presente ano letivo. Fonte: própria.

**Figura 3** · Página Semanal sobre o tema “Branca de Neve”, realizada por uma aluna do 12.º ano, no presente ano letivo. Técnica: pastel de óleo. Fonte: própria.

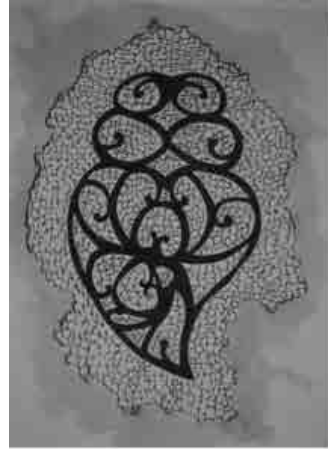
**Figura 4** · Página Semanal sobre o tema “Outono”, realizada por uma aluna do 12.º ano, no presente ano letivo. Técnica: aguarela e tinta-da-china. Fonte: própria.

refletir sobre o contributo das “Páginas Semanais” no processo ensino-aprendizagem do aluno, desenvolvendo a motivação e estimulando a capacidade de observar e criar e de comunicar visualmente.

Deste modo, foi implementada como trabalho de casa semanal dos alunos durante os três anos a realização, no mínimo, de uma representação gráfica, com exploração da capacidade de síntese, tendo como mote imagens, textos, palavras, conceitos, dando lugar à liberdade de expressão e experimentação de materiais, técnicas e argumentação. Durante os dois primeiros anos, as representações gráficas eram apresentadas num formato A<sub>3</sub>, levando os alunos a conseguirem fazer uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha de trabalho.

A primeira página lançada, *casa de banho*, surge num tom provocador, quase como um teste diagnóstico de professor-aluno, aluno-professor, na maneira de ver e olhar e estar atento a tudo o que nos rodeia, ver mais do que um simples olhar. Pois sabemos que: “*cada um de nós vê as coisas de modo diferente. E essa diferença vai determinar, na prática, uma variedade significativa dos modos de fazer*” (Sousa, 1980:10)

Nos dias de entrega, os trabalhos são todos colocados numa mesa, sem nome, com o intuito de serem contemplados no anonimato pelos colegas e professor (Figura 1 e Figura 2). Alguns alunos efetuam uma pequena reflexão oral, sendo chamados a dar a sua opinião sobre os trabalhos apresentados e a eleger, por vezes, o melhor e o pior trabalho realizado, quer seja dos colegas, quer do seu próprio trabalho. Daqui surge a discussão, a opinião, desde a exploração do tema, domínio dos meios atuantes, capacidade de análise e representação de objetos, transformação — gráfica e invenção e domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica, com o propósito de os sensibilizar para o que é representado e observar as diferentes ideias, conceitos, e materiais de execução. São valorizados o espírito de observação, a iniciativa e o sentido crítico, as capacidades de perspicácia, consideradas serem qualidades indispensáveis a qualquer aluno, da mesma forma que, àqueles que apresentam mais dificuldades, são valorizados os seus pequenos progressos reforçando-os de forma positiva, procurando ajudar a ultrapassar as diversas intempéries. Muitos outros temas foram propostos durante estes três anos de Ensino Secundário, inicialmente palavras soltas sem nexos, mais tarde imagens, contos, obras de arte de diferentes artistas, e textos, muitas vezes articuladas com a disciplina de Português, desde Camões, Cesário Verde, Sophia de Mello Breyner, entre outros. Estes temas são normalmente lançados pelo professor, mas também pelos alunos, e têm como intuito proporcionar aos alunos uma maior diversidade de desenhos e/ou pinturas. No presente ano letivo,



**Figura 5** · Página Semanal sobre o tema “Bebés”, realizada por uma aluna do 12.º ano, no presente ano letivo. Técnica: aguarela e lápis de grafite. Fonte: própria.

**Figura 6** · Página Semanal sobre o tema “Patriotismo”, realizada por uma aluna do 12.º ano, no presente ano letivo. Técnica: tinta-da-china. Fonte: própria.

**Figura 7** · Página Semanal sobre o tema “Deambular”, realizada por uma aluna do 12.º ano, no presente ano letivo. Técnica: aguarela e tinta-da-china. Fonte: própria.

**Figura 8** · Página Semanal sobre o tema “Guerra”, realizada por uma aluna do 12.º ano, no presente ano letivo. Técnica: aguarela e tinta-da-china. Fonte: própria.



**Figura 9** · Páginas Semanais, exposição dos temas, realizados pelos alunos do 12.º ano, no presente ano letivo. Fonte: própria.

**Figura 10** · Páginas Semanais, exposição dos temas, realizados pelos alunos do 12.º ano, no presente ano letivo. Fonte: própria.

o formato foi alterado para A<sub>4</sub>, elevando o grau de dificuldade em saber ocupar o campo visual da página, na exploração dos materiais riscadores e aquosos.

Esta estratégia implementada desde o décimo ano deve-se ao facto de o professor não querer incutir obrigatoriedade no uso do diário gráfico e de o mesmo não achar correto a sua avaliação, sendo um objeto pessoal.

O diário gráfico é um objeto útil em diversos sentidos, não só porque permite o desenvolvimento da destreza manual no uso dos materiais e instrumentos, como permite traçar e visitar os processos e progressos dos trabalhos realizados, devido a compilá-los num mesmo caderno. Uma vez mais, podemos denotar que o diário gráfico, ao compilar diversos registos gráficos, facilita a avaliação do desenvolvimento do trabalho dos alunos. O professor, ao observar a sequência dos trabalhos realizados, facilmente consegue compreender se houve ou não uma evolução na expressão gráfica. Apesar de todas as vantagens, o diário pode ser o mais tradicional do registo de desenho e, não menosprezando a importância dada a este objeto por muitas artistas e génios, iremos refletir na importância das páginas semanais.

Ao longo destes três anos refletimos, professores e alunos, sobre a importância da realização deste exercício semanal na evolução da qualidade gráfica, na exploração de diferentes técnicas, materiais e conceitos. Os exercícios propostos sempre foram encarados como elemento de avaliação, fazendo-se a média aritmética no final de cada período letivo, de modo a incutir a responsabilidade aos alunos de não falharem com a entrega nos prazos marcados, e a motivá-los na procura do melhor resultado, conseguindo uma boa média final de cada período. O empenho, a motivação e o entusiasmo eram apanágio, ou dados pelo tema proposto ou pela capacidade de se superar na crítica/julgamento feito pelos colegas, na entrega do pior e melhor trabalho da semana. No que diz respeito à mancha gráfica, inicialmente, não passava da exploração literal do conceito da própria palavra, representando o real, muitas vezes sem contexto e nexos. Não existia organização do espaço de forma equilibrada, nem se dimensionava o registo de acordo com os meios atuantes e técnica utilizada. Estas lacunas foram colmatadas por quase todos os alunos no final do décimo primeiro ano, ano em que foi solicitada aos alunos a aplicação do corpo humano, tendo em atenção a anatomia e as proporções. No presente ano, a nova etapa proposta foi a exploração de um novo formato na entrega do exercício, o tamanho A<sub>4</sub>, levando os alunos a expandirem o seu campo visual podendo, desta forma, explorar novos materiais e técnicas na mancha gráfica (Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6, Figura 7, Figura 8).

A realização dos exercícios não pretende criar obras de arte, mas sim

esboços, sobre a forma da experimentação de ideias, esboços onde se pretende ultrapassar os erros, abrindo caminhos na exploração do tema, levando o aluno, todos os dias, a perguntar a si mesmo o que irá desenhar, interpretar e realizar nessa semana, despertando o sentido de observação crítica e criativa.

Neste sentido, no início do terceiro período, foi concretizada uma exposição intitulada: "Páginas Semanais" dos alunos do Ensino Secundário, nos corredores centrais da escola, sendo o principal objetivo a divulgação destes trabalhos realizados pelos alunos, ao longo do ano letivo, de forma a poderem analisar a diversidade de técnicas expressivas, a criatividade e, acima de tudo, mostrar ao público a sua forma diferente de ver as coisas e as soluções que cada um encontra para transmitir aos outros as suas experiências do mundo que o rodeia (Figura 9, Figura 10).

Em suma, o que pretendemos foi demonstrar e refletir sobre a aprendizagem realizada pelos alunos através do saber observar o que nos rodeia, analisar o trabalho dos colegas, opinando e dando sugestões, avaliar, manipular procedimentos e técnicas, sintetizar ideias e conceitos, interpretar e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção.

*Para tirar conclusões acerca dos desenhos de uma criança é preferível um professor basear-se numa sequência de desenhos do que num só; é o conjunto das produções que nos permite compreender a evolução da criança* (Cottinelli Telmo, (2006 [1992])).

## Referências

Cottinelli Telmo, Isabel (2006 [1992])

"Linguagem Gráfica Infantil". Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Edwards, Betty (2005) "Desenhando com o lado direito do cérebro".

Rio de Janeiro: Ediouro.

Gândara, Maria Isabel (1987) "Desenho Infantil, um estudo sobre níveis do símbolo". Lisboa: Texto Editora.

Rocha de Sousa, F.M. (1980) "Desenho. Área; Artes plásticas: T.P.U. 19, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

# O módulo e a estrutura modular: A dinâmica de projeto e o desenvolvimento da criatividade e da flexibilidade através da aprendizagem cooperativa

*The module and the modular structure:  
The project dynamics and the development  
of creativity and flexibility through  
cooperative learning*

**TIAGO PINTO COELHO\*, CELSO AMEIXA\*\* & JOSÉ PEDRO TRINDADE\*\*\***

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

\*Portugal, Designer, professor de artes visuais. Licenciatura Design, Instituto de Arte, Design e Empresa (IADE). Mestrado Design de Produto, Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitectura.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-004 Lisboa, Portugal. Email: tiago.coelho@colegiopedroarrupe.pt

\*\*Portugal, Professor de Artes Visuais. Licenciatura em Arquitetura.

AFILIAÇÃO: Colégio Pedro Arrupe, Passeio dos Heróis do Mar, no 100, Parque das Nações, 1990-529 Lisboa, Portugal. E-mail: celso.ameixa@colegiopedroarrupe.pt

\*\*\*Portugal, professor de artes visuais. Licenciatura em Design Industrial — Instituto de Arte, Design e Empresa (IADE-U).

AFILIAÇÃO: Colégio Pedro Arrupe. Passeio dos Heróis do Mar, no 100, Parque das Nações, 1990-529 Lisboa, Portugal. Email: josepedro.trindade@colegiopedroarrupe.pt

**Resumo:** A atividade procurou desenvolver competências cognitivas, sócio-emocionais e motoras, como a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de visualização e o pensamento crítico. Foi realizado um projeto que envolveu 5 turmas do 9º ano de uma escola de Lisboa, que foram desafiadas a criar novas ideias dentro de várias áreas de projeto. A atividade mostrou ser uma mais valia, não só para o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também sociais.

**Palavras chave:** cooperação / criatividade / flexibilidade / abstração / visualização.

**Abstract:** *The activity sought to promote cognitive, socioemotional and motor skills, such as creativity, flexibility, visualization skills and critical thinking. A project was held involving 5 classes of the 9th grade at a school in Lisbon, which were challenged to create new ideas within various project areas. The activity proved to be an asset not only to the development of cognitive skills, but also social.*

**Keywords:** *cooperation / creativity / flexibility / abstraction / visualization.*

## Introdução

A unidade de trabalho que serviu de base a esta investigação foi realizada por cinco turmas do 9º ano, no Colégio Pedro Arrupe, em Lisboa. A atividade foi executada ao longo de todo o segundo período do corrente ano letivo, contando com um total de vinte horas de trabalho. O projeto foi realizado nas aulas de educação visual, e procurou cruzar várias áreas distintas, tais como as três áreas de projeto previstas nas metas curriculares do 3º ciclo do ensino básico para a disciplina de educação visual — o design, a arquitetura e a engenharia — assim como outras áreas curriculares, das quais se podem destacar a matemática e a geometria.

O projeto surgiu para dar resposta a um dos princípios presentes nas metas curriculares do 3º ciclo do ensino básico: a disciplina de educação visual deve procurar colocar os alunos em situações que lhes permitam realizar várias ações e experiências, com o intuito de desenvolver a curiosidade, a imaginação e a criatividade (ME, 2012). Seguindo esta motivação, fixou-se o principal objetivo da atividade no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-emocionais e motoras, como a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de visualização e o pensamento crítico. Embora estas competências sejam importantes na formação do aluno, é também possível observar regularmente que é a própria escola que não permite o seu desenvolvimento, ao fomentar o conformismo, a comparação, a competição ou a avaliação constante (Amabile, 1996). Assim, procurou-se promover junto dos alunos um ambiente de autonomia, cooperação e responsabilidade, favorável ao desenvolvimento da criatividade e da flexibilidade. Para isso, ao estruturar toda a atividade foram cruzados dois referenciais teóricos: a aprendizagem cooperativa e a taxonomia de Bloom.

Os alunos envolvidos no projeto trabalharam assim, durante vinte horas, na



criação e construção de peças de arquitetura, design, escultura ou engenharia, partindo de formas e prismas simples que já conheciam.

### 1. Enquadramento

É possível encontrar na Lei de Bases do Sistema Educativo português (Portugal, Diário da República, 2005), que o sistema educativo deve formar os seus alunos para que os mesmos se tornem cidadãos ativos na sociedade em que estão inseridos, autónomos e flexíveis, sendo capazes de aceitar a diferença. Além disso, é também fundamental que a escola procure estimular a curiosidade, a imaginação, a cooperação, a capacidade de raciocínio, o espírito crítico e a criatividade. Também Noddings (2013) refere a criatividade, a cooperação e o pensamento crítico como três das competências que mais impacto terão no futuro. É, no entanto, a própria escola quem muitas vezes tende a bloquear este tipo de competências, sobrevalorizando o excesso de realismo, de avaliação e mesmo de comparação (Amabile, 1996).

A criatividade é, segundo Vygotsky (1978), uma característica essencial da existência humana. O mesmo autor refere também que o potencial criativo se encontra dentro de todo o ser humano e que pode, por isso, ser estimulado e desenvolvido. Sendo o Homem um ser dotado de um comportamento criador, capaz de gerar novas imagens ou ações e não se limitando a reproduzir experiências anteriores, este torna-se então capaz de construir o futuro, modificando o seu presente (Vygotsky, 2012). Também Bahia (2008), partindo da mesma premissa, refere que a promoção da criatividade se torna numa forma de moldar o futuro, devendo mesmo ser considerada uma finalidade e uma necessidade educativa, a ser introduzida em todas as áreas curriculares presentes no sistema educativo. Embora exista a ideia de que a criatividade pode nascer e ser desenvolvida em qualquer meio e sem qualquer estímulo, torna-se essencial referir que o potencial criativo precisa de ser corretamente estimulado para não se perder (Guenther, 2000). O ambiente em que a criatividade é fomentada torna-se assim num elemento fundamental para o seu desenvolvimento. É por isso indispensável que, ao pensar e implementar uma atividade educativa que tenha como objetivo o desenvolvimento do potencial criativo dos jovens envolvidos, se tenha a consciência de que a mesma deve ser corretamente estruturada, contextualizada e orientada. Alguns fatores tornam-se assim determinantes para que exista um clima conveniente ao desenvolvimento da criatividade: (a) o apoio à manifestação das ideias e o ser capaz de ouvir as ideias do outro; (b) a perceção que o aluno tem em relação à sua criatividade, isto é, a sua confiança; (c) o estímulo à curiosidade, ao interesse e à pesquisa; (d) a autonomia, isto é, o

ser capaz de ter iniciativa e correr riscos para experimentar coisas novas; (e) o estímulo à produção de ideias novas (Fleith e Alencar, 2005).

A ideia de que uma sala de aula silenciosa é o espaço ideal para o melhor desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem tem vindo a ser contraposta por alguns autores como Robert Slavin (2013), que defendem a importância do trabalho cooperativo e da interação entre pares durante o desenvolvimento da aprendizagem. A aprendizagem cooperativa fomenta para isso a interdependência dos vários elementos do grupo em torno de um objectivo central e comum a todos, destacando, no entanto, o papel e a responsabilidade individual de cada um.

A Taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom revela-se também um forte contributo para a estruturação de uma dinâmica de projeto que visa o desenvolvimento da flexibilidade e da criatividade. Krathwohl (2002) refere que um dos grandes contributos da Taxonomia de Bloom reside no facto de a mesma apresentar uma cuidada divisão e definição das seis categorias presentes no domínio cognitivo. Assim, encontramos na Taxonomia de Bloom uma estrutura hierárquica dos objetivos educacionais, que pode ser seguida como forma de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Esta hierarquia possibilita aos alunos um melhor reconhecimento e compreensão dos objetivos e etapas do projeto em que estão envolvidos, ajudando-os assim a estruturar o seu próprio trabalho e pensamento. A estrutura hierárquica sugerida por Benjamin Bloom contém então as seguintes categorias: (1) a aquisição; (2) a compreensão; (3) a aplicação; (4) a análise; (5) a síntese e avaliação (Krathwohl, 2002). Esta hierarquia foi estabelecida de acordo com o grau de complexidade e abstração presente em cada etapa da aprendizagem, sendo as primeiras etapas marcadas por atividades mais simples e lineares, dando depois lugar a fases de maior complexidade e abstração.

## **2. Operacionalização**

### **2.1. Objetivo**

A unidade de trabalho descrita foi construída de forma a desenvolver competências de visualização espacial, criatividade e flexibilidade, através da aprendizagem cooperativa. Além destas competências, procurou-se também atingir alguns dos objetivos propostos nas metas curriculares da disciplina de educação visual do 3º ciclo do ensino básico, tais como: o desenvolvimento de ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses; a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada; a exploração dos princípios base da Arquitetura, da Engenharia e do Design; a importância da relação figura e fundo ou a realização de planificações geométricas de sólidos.



**Figura 1** · Uma das primeiras experiências da fase de compreensão.

**Figura 2** · Fase de produção e registo dos estudos criados com contexto, textura e figura humana.

**Figura 3** · Fase de produção e registo dos estudos criados com contexto, textura e figura humana.

**Figura 4** · Estudo de uma solução para a escultura referente ao projeto “A Onda da Nazaré”.



**Figura 5** · O projeto "Gravitar", a construção de um habitáculo seguindo a lógica da unidade apresentada neste estudo.

**Figura 6** · O projeto "Gravitar", a construção de um habitáculo seguindo a lógica da unidade apresentada neste estudo.

**Figura 7** · Exemplo das soluções criadas, em desenvolvimento na fase de aplicação. Os alunos, bastante envolvidos no projeto e de forma voluntária, traziam materiais de casa para concretizar da melhor forma possível as soluções que tinham estudado na fase de compreensão.

**Figura 8** · Exemplo das soluções criadas, em desenvolvimento na fase de aplicação.

**Figura 9** · Exemplo das soluções criadas, em desenvolvimento na fase de aplicação.

De forma a atingir todos os objetivos propostos, a atividade foi conduzida pelo professor de maneira a promover um ambiente de grande cooperação e autonomia, assumindo para isso um papel menos interventivo e de maior moderação e acompanhamento, deixando os alunos conduzirem o seu próprio processo e tomarem decisões (Bahia, 2008). De forma a estruturar toda a intervenção, foram seguidas as etapas propostas na taxonomia de Bloom: a aquisição, a compreensão, a aplicação e a síntese e avaliação.

## **2.2. Participantes**

O projeto foi realizado em 5 turmas, cada uma composta por cerca de 25 alunos. Dentro de cada turma, os alunos trabalharam individualmente desde o lançamento do projeto até ao final da fase de aquisição. No início da segunda fase do projeto foram formados grupos de 2 a 4 elementos, escolhidos pelos próprios alunos, que se mantiveram até ao final do projeto. Ao longo de todo o trabalho cooperativo, o professor teve a preocupação de dar feedback não só a cada grupo, mas a cada aluno em particular, deixando clara a importância do papel e da responsabilização individual de cada aluno para que o grupo pudesse atingir o sucesso (Slavin, 2013).

## **2.3. Processo**

Seguindo a proposta encontrada na Taxonomia de Bloom, o projeto foi então dividido em quatro etapas distintas, já enunciadas acima: a aquisição, a compreensão, a aplicação e a síntese e avaliação.

Numa primeira fase de aquisição, procurou-se que os alunos ganhassem algumas competências que lhes permitiriam desenvolver o restante projeto. Esta fase teve a duração de sete aulas, onde os alunos foram convidados a elaborar o desenho rigoroso de uma grelha de base hexagonal, de onde saíam várias formas distintas, como o triângulo, o losango, o retângulo ou a circunferência. Partindo destas formas, os alunos foram depois desafiados a planificar e construir os prismas que poderiam surgir ao passar as formas encontradas na grelha para o espaço tridimensional. Cada aluno teria de construir um mínimo de oito prismas, utilizando apenas cartolina duplex e pequenos pedaços de paus de espetadas. Desta forma, os alunos começavam a ganhar ritmo, autonomia, a trabalhar a visualização espacial e a perceber que de uma grelha e de formas geométricas simples, seria possível começar a construir novas formas e sólidos, espaços ou objetos.

A fase de compreensão, que teve a duração de seis aulas, foi o momento de formar pequenos grupos de dois a três elementos, escolhidos pelos próprios alunos. Durante esta etapa, foram apresentados e debatidos alguns conceitos

como a harmonia, a simetria e o equilíbrio. Os grupos foram desafiados a juntar todos os prismas que tinham construído, de forma a encontrar no mínimo três novas formas, às quais deveriam atribuir significado. Foram-lhes disponibilizados, para isso, alguns materiais como fotografias de texturas, cenários, silhuetas de árvores e figuras humanas em diferentes escalas que poderiam juntar aos prismas que tinham construído (Figura 1). Além disso, começaram também nesta altura a ser mostradas algumas fotografias de projetos de arquitetura, engenharia, design e escultura, as quatro áreas de intervenção que os alunos poderiam escolher. De uma fase mais mimética e de trabalho rigoroso, passávamos agora para uma fase de maior abstração e criação.

A resposta dada pelos alunos foi surpreendente, e logo numa primeira aula desta fase de compreensão começaram a surgir algumas soluções de grande interesse. Curioso foi também observar que os alunos começavam a tentar encontrar soluções que respondessem a algumas questões com as quais lidam no seu dia-a-dia, sem que isso lhes fosse pedido. A dinâmica de projeto começava a articular-se aqui com a realidade de cada aluno sendo possível observar, de uma forma muito clara, aquilo que Efland (1979) refere ao definir o paradigma pragmático-reconstrucionista do ensino artístico: a arte pode funcionar como uma ferramenta de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e humanas, na medida em que os alunos ganham a capacidade de intervir sobre a sua própria realidade. O trabalho manteve-se nesta fase marcado por um grande ritmo e autonomia, permitindo assim que o professor pudesse acompanhar de perto cada aluno e cada projeto.

Seguiu-se a fase de aplicação, em que os alunos foram convidados a selecionar uma das soluções que encontraram na fase de compreensão e a desenvolver uma maquete final desse produto, que tivesse um contexto, texturas e a presença da figura humana, de forma a conseguirem apresentar o projeto à turma. Para esta última fase os alunos podiam utilizar todos os materiais que já tinham construído nas etapas anteriores, assim como construir de raiz aquilo que entendessem adequado.

Chegados à fase de síntese e avaliação, os alunos foram desafiados a apresentar o seu projeto à turma, com recurso à maquete construída e às fotografias tiradas ao longo de todo o processo (Figura 2 e Figura 3). A turma poderia depois fazer perguntas e debater de forma breve o projeto apresentado. Nessa apresentação os alunos teriam que descrever o seu produto final e fazer uma breve reflexão sobre todo o processo, sobre o resultado a que chegaram e sobre o que conseguiram aprender e experimentar ao longo de toda a unidade. No final da apresentação os alunos fariam ainda uma autoavaliação individual.

Torna-se importante salientar alguns aspetos relativos à dinâmica da sala de aula e à ação desenvolvida pelo professor ao longo de toda a unidade, que se mostraram fundamentais para o desenrolar do processo. Sendo esta uma unidade de projeto, marcada por uma dinâmica e forma de trabalhar muito própria, tentou-se criar um clima propício a este tipo de práticas. Assim, desde logo se pode destacar que a planta da sala de aula estava organizada em pequenas ilhas de trabalho, que não sendo estanques se poderiam ir adaptando às necessidades de cada projeto. Além disso, no início de todas as aulas o professor colocava no quadro um calendário, para que se tornasse visível em que fase o projeto se encontrava. Este fator fazia com que os alunos, logo ao entrar na sala, se situassem no tempo do projeto, um pormenor que se revelou fundamental no incentivo à autonomia e ao arranque do trabalho assim que os alunos entravam na sala. Após o começo da aula, o professor projetava no quadro algumas imagens de projetos reais, dentro das áreas que os alunos podiam trabalhar, que ficavam a passar ao longo de toda a aula. Relativamente à postura do próprio professor, é de salientar que o mesmo andava pela sala, acompanhando cada projeto de uma forma próxima, mas que em nada condicionava o seu desenvolvimento, permitindo e incentivando a experimentação e o erro. Ao longo das várias aulas, o professor incentivou sempre o surgimento de novas ideias, soluções e materiais, às quais ia dando resposta trazendo para a aula o que ia sendo necessário a cada projeto, ou incentivando os alunos a fazê-lo. No final de cada aula, cada grupo arrumava o seu material, de forma organizada, num local próprio. Este fator revelou-se também de grande importância para que as aulas pudessem funcionar de forma autónoma.

É possível afirmar ainda que o projeto não ficou isolado e fechado sobre si mesmo tendo, pelo contrário, aberto a porta para um terceiro período focado num novo projeto caracterizado já por uma complexidade maior. Além disso, a unidade deu origem ainda a dois projetos que tiveram a duração de uma semana, realizados no âmbito de uma semana que o Colégio reserva anualmente para a prática de projeto, no final do 2º período. Assim, um dos projetos que nasceu desta prática denominou-se “A onda da Nazaré” e consistiu na criação de uma escultura, que seria depois colocada num dos espaços exteriores do Colégio, e que teve como objetivo reconstituir e simbolizar a famosa onda gigante da Nazaré. Para isso, os alunos iniciaram a semana de trabalho com uma visita à praia da Nazaré, para se apropriarem do ambiente e da onda que iriam depois interpretar e reproduzir. Ao voltar à escola, os alunos foram desafiados a recriar a onda, partindo de formas geométricas simples como o hexágono, a sua subdivisão e a rotação das suas partes (Figura 4).

O outro projeto nascido a partir da unidade de trabalho apresentada neste

estudo denominou-se “Gravitar”, consistiu na construção de um habitáculo, para colocar no espaço de recreio do Colégio, e que poderia vir a funcionar como uma estufa, um coreto, um espaço de lazer ou de exposição. Todo o habitáculo foi projetado e desenhado a partir de um hexágono e da sua evolução para o espaço tridimensional, e foi construído em madeiras reaproveitadas de paletes. Os alunos puderam experimentar todas as fases do projeto, mexer em todas as ferramentas necessárias — supervisionados pelo professor — o que os acabou por levar a uma grande autonomia. É importante salientar, no âmbito deste estudo, que de forma autónoma os alunos construíram também alguns bancos, mesas e floreiras, partindo sempre de formas geométricas que tinham sido já trabalhadas no projeto do segundo período, como o hexágono, o triângulo ou o losango (Figura 5 e Figura 6).

### 3. Resultados

De forma a avaliar a eficácia do projeto, foi seguida uma metodologia de análise qualitativa. Além de registadas as opiniões dos intervenientes ao longo de toda a unidade, foi pedido, durante as apresentações dos projetos, que os alunos resumissem aquilo que mais os marcou ao longo da atividade, fazendo referência ao que aprenderam, ao que viveram, e ao que levam destas aulas.

Ao longo de todo o período em que o projeto foi realizado, foram notórias as alterações observadas no campo cognitivo. A primeira fase do projeto foi marcada pela reação positiva do grupo de trabalho ao desafio proposto. Os alunos foram ganhando um bom ritmo de trabalho e uma grande autonomia, começando a tentar ultrapassar os primeiros obstáculos propostos — a construção dos prismas que podiam sair da grelha hexagonal — com grande entusiasmo. Ao entrar na fase de compreensão, que foi marcada por uma maior abstração, foi notória uma ligeira quebra na motivação dos alunos ao embaterem nos primeiros obstáculos, isto é, ao não conseguirem de forma imediata encontrar a quantidade de soluções, formas e significados que lhes foram pedidos. Ao observar essa quebra, os professores envolvidos no projeto sentiram a necessidade de “fechar” ligeiramente as indicações que foram dadas aos alunos. Assim, e após esta primeira fase da compreensão onde apenas foi pedido aos alunos que encontrassem formas novas, o professor lançou conceitos como a simetria e a harmonia, mostrando alguns exemplos de objetos, edifícios ou esculturas onde essas características pudessem ser facilmente observáveis. A partir dessa altura, os alunos começaram a procurar formas onde esses conceitos estivessem presentes, o trabalho foi desbloqueado e os alunos voltaram a responder de forma muito positiva, encontrando várias soluções e formas inovadoras, às quais iam



dando significado e registrando através da fotografia. Ao chegar à fase de aplicação, registou-se um novo acréscimo à motivação e envolvimento dos alunos, já que aí poderiam escolher aquela que consideravam ser a melhor solução para ser desenvolvida de uma forma mais completa (Figura 7, Figura 8 e Figura 9).

Também no campo das competências sociais foram detetadas algumas mudanças. Ao ser necessário debater ideias e criar significados para as formas que iam construindo, os alunos foram estimulados a expressar as suas ideias, a aceitar as suas diferenças e a integrar diferentes visões e opiniões. A flexibilidade e o pensamento crítico dos alunos eram assim estimulados e trabalhados juntamente com as suas competências sociais. Também neste campo se mostrou fundamental a responsabilização individual de cada elemento do grupo (Slavin, 2013), que fez com que todos os alunos trabalhassem, estimulando assim uma troca de ideias e um diálogo mais rico e complexo.

Relativamente à motivação, ao desempenho dos alunos e às notas atribuídas no final do período, foi registada também uma melhoria no envolvimento, no desempenho e nas próprias notas de grande parte dos alunos. Foi-lhes dada uma grande liberdade durante todo o processo, à qual responderam com muita responsabilidade, na medida em que, mesmo com um clima marcado por uma grande descontração, grande parte do tempo foi passado a trabalhar. Foi também notório o grande envolvimento dos alunos ao trazerem de casa, materiais que necessitavam para construir as suas peças e desenvolver soluções diferentes e inovadoras, não se limitando aos materiais disponibilizados pelos professores.

Na reflexão feita nos dias de apresentação do projeto à turma, foi possível registar as palavras utilizadas para fazer o balanço de todo o projeto por parte de cada aluno. Segundo os próprios alunos o projeto contribuiu, entre outras coisas, para: (1) estreitar algumas relações dentro da própria turma; (2) desenvolver a capacidade de trabalhar autonomamente e em grupo, ouvindo e respeitando os outros; (3) conseguir, com poucos recursos, atingir soluções diversificadas e com qualidade; (4) ajudar a tornarem-se mais flexíveis; (5) trabalhar a concentração, a persistência e a capacidade de adaptação; (6) aprender a gerir o tempo; (7) clarificar e desenvolver o conceito de criatividade. Vários foram os alunos que reconheceram a importância do desenvolvimento das competências ligadas à criatividade, referindo mesmo que essas são características que lhes podem ser úteis ao trabalhar em qualquer área, não sendo exclusivas da prática artística.

Torna-se também interessante assinalar que foram vários os alunos que, depois deste projeto, se inscreveram e mostraram interesse em integrar os dois projetos que deram continuidade a esta dinâmica de trabalho durante a semana dedicada à realização de vários projetos no Colégio, a Semana do Mar.

#### 4. Síntese conclusiva

O projeto desenvolvido fica marcado por uma grande flexibilidade, quer por parte dos professores, que foram capazes de o alterar e adaptar às diferentes turmas onde o mesmo foi desenvolvido; quer por parte dos alunos que, perante o desafio da criação de novas ideias, foram capazes de superar os seus principais bloqueios. Além disso, a unidade estruturada a partir da Taxonomia de Bloom mostrou-se um espaço favorável ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, como o apoio à expressão das ideias, o respeito pelas diferenças, a autoconfiança, a curiosidade, a autonomia e o estímulo à produção de novas ideias; fatores determinantes no desenvolvimento da criatividade (Fleith & Alencar, 2005).

#### Referências

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Bahia, S. (2008). Promoção de Ethos criativos. In F. Morais & S. Bahia (Orgs). *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção (229–250)*. Braga: Psiquilibrios
- Portugal, Diário da República (2005). *Lei nº49/2005 de 30 de Agosto: Lei de Bases do Sistema de Ensino*. Lisboa.
- Efland, Arthur (1979), *Conceptions of Teaching in Art Education*, in *Art Education*, vol. 32, nº 4.
- Fleith, D.S. & Alencar, E.S. (2005). Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1).
- Guenther, Z.C. (2000). Educando bem dotados: Algumas ideias básicas. In L.S. Almeida, E.P. Oliveira & A.S. Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218
- Noddings, N. (2013). Standardized Curriculum and Loss os creativity. *Theory Into Practice*, 52, (3), 210-215
- Slavin, R.E. (2013). *Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research*. In Reynolds, W., Miller, G., & Weiner, I. (Eds.) *Handbook of Psychology*, vol. 7 (2nd ed.). (pp. 199-212). Hoboken, NJ: Wiley.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância: ensaio de psicologia*. Lisboa: Dinalivro

# O MUSEU torna- -se MU[SEU] QUANDO NOS TOCA

*The museum becomes a museum  
when it touches us*

CLARA ANIELE SCHLEY\*

Artigo completo submetido a 9 de maio de 2016 e aprovado a 21 de maio de 2016.

\*Brasil, professora de artes. Graduação em Artes Plásticas pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Santa Catarina. Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Santa Catarina.

AFILIAÇÃO: Centro Universitário UNIASSELVI, Curso de Artes Visuais. Rodovia Br 470 Km 71 1040 — Indaial, SC. CEP 89130-000 Brasil. E-mail: clara.schley@uniasselvi.com.br

**Resumo:** O presente artigo, baseado no projeto “A imagem que tenho do museu”, apresenta um percurso para a reflexão sobre a relação e a ponte construída entre a escola e os espaços não formais. Por meio do relato reflexivo das ações realizadas na Escola Básica Municipal Maria da Graça dos Santos Salai, na cidade de Indaial/SC, evidenciaram-se as percepções por meio do olhar dos alunos sobre o lugar “museu”.

**Palavras chave:** Educação Básica / ensino da arte / museu de arte / museu virtual / experiências.

**Abstract:** *This paper, based on the project “The image I have of the museum”, presents a path to reflect on the relationship and the bridge built between school and non-formal spaces. Through a reflective report of the actions performed at Municipal Basic School Professora Maria da Graça dos Santos Salai, in the city of Indaial/SC, we highlight the perceptions through the eyes of students of the museum.*

**Keywords:** *Basic Education / art teaching / museum of art / virtual museum / experiences.*

### Um caminhar...

Desde o final do século XX e início do século XXI, pesquisadores têm discutido veementemente a relação entre ensino formal e não formal. Como essa relação ocorre no cotidiano? Sabemos que cada um tem objetivos específicos; no entanto, ambos se interconectam e auxiliam na compreensão de ser e estar no mundo. Assim, a escola pode tornar-se uma janela para que o aluno possa ver além do simples olhar, para que este possa perceber outros lugares, adquirindo novo saberes e aprenderes. Essas janelas oferecem percepções, sentidos que proporcionam uma transformação sociocultural. Ao propor aos alunos essa relação e interação, oferecemos um mundo pelo qual muitos conhecem apenas pelas mídias tecnológicas, pois há aqueles que não têm acesso a esses lugares, sendo, assim, apresentado e oportunizado pela escola.

Os estudantes, muitas vezes, dão-nos pistas expressas por meio de questionamentos, levando a novas veredas do novo aprender. Cabe, assim, ao professor ser sensível em perceber e vislumbrar o início de novas tramas pedagógicas. Foi nessa trama entre curiosidade, perguntas, matérias que foram destaque na mídia televisiva, que despertou o interesse dos alunos da Escola Básica Municipal Maria da Graça dos Santos Salai, que se localiza na cidade de Indaial no interior do Estado de Santa Catarina, com o projeto cujo tema foi "A imagem que tenho do museu". Tratou-se de um projeto desenvolvido no segundo semestre de 2015, que resultou em um museu criado pelos alunos no contexto escolar, como eles percebem e veem o museu.

#### 1. Ver além de olhar para dentro do museu

O museu, não importando sua tipologia, é um lugar que não abriga seu acervo somente para preservação, mas aproxima as pessoas dele, pela mediação, proporcionando humanização dos sentidos. Contudo, as pessoas o visitam? Uma pesquisa mostra que "70% da população brasileira não frequenta museus ou centros culturais" (Mendes, 2012: 20-21). No entanto, em 2013, uma pesquisa realizada pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e a Fundação Perseu Abramo, por meio da aplicação de questionário estruturado em entrevistas pessoais e domiciliares com 2 mil e quatrocentas pessoas em 139 municípios, foi observado que 71% dos entrevistados nunca estiveram em uma exposição que envolvesse arte. Como ponto de partida para o projeto, realizamos uma pesquisa usando a metodologia de entrevista semiestruturada com os alunos. Os resultados indicaram que 49 alunos já visitaram um museu, sendo de tipologia histórica, etnográfica ou de artes (museu da música), ocorrido na grande maioria por meio da escola. No entanto, um aluno nunca visitou um museu, mas, na sua



**Figura 1** · Apresentação da caixa de memórias na E.B.M. Maria da Graça dos Santos Salai, agosto de 2015. Fonte: própria.

**Figura 2** · Objeto “máquina de escrever”, da aluna Maria, compondo o acervo do Museu das Coisas Banais, setembro de 2015. Fonte: própria.

**Figura 3** · Modelo escolhido para o profissional medidor, na E.B.M. Maria da Graça dos Santos Salai, outubro de 2015. Fonte: própria.

**Figura 4** · Visita à exposição Miró, no Museu de Arte de Santa Catarina, novembro de 2015. Fonte: própria.

**Figura 5** · Esculturas na exposição, na E.B.M. Maria da Graça dos Santos Salai, dezembro de 2015. Fonte: própria.

imaginação, há “coisas antigas, tipo, quadros, peças e esculturas” (G.S., aluno 8º O3, 2015).

Com relação ao museu de arte, os alunos não tiveram experiência, certificado por meio da fala a seguir: “Nunca visitei um museu de obras de arte, mas sempre quis saber como é lá dentro” (B.S., aluna 8º O2, 2015). Esses alunos não visitaram um museu de artes, seja de obras clássicas, modernas ou contemporâneas. Bourdieu (2013) registra a importância do poder que a escola exerce por intermédio da arte, pois esta proporciona condições de percepção estética auxiliando na mudança dos sujeitos, por meio da humanização dos sentidos.

Nesse contexto, foi importante os alunos conhecerem de forma simples e objetiva a história museal do Brasil e do mundo. Para tanto, foi elaborada uma apresentação por meio de *slides* com dados históricos, imagens, vídeos diversos, como o *Charlie Brown no Museu* e dados dos museus brasileiros cadastrados no Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Momentos de explicação usando a tecnologia auxiliaram na aprendizagem, pois os alunos fizeram conexões com filmes, matérias televisivas sobre roubo e o estrago de obras de arte em museus. Muitos questionamentos foram levantados e novos caminhos permeados, construindo, assim, o projeto cujo objetivo geral foi: conhecer o museu como lugar de aprendizagem e troca de saberes.

A construção do projeto deu-se de forma rizomática, ou seja: “Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças” (Martins & Picosque, 2012:21), visto que as direções do projeto foram permeadas pelas interferências dos alunos por meio das dúvidas e das curiosidades. Após a explicação sobre a história museal, partiu-se para o conhecimento sobre acervo e pessoas que trabalham no museu, nomeados pelos próprios alunos como: guia, ajudante de pessoas, auxiliar, tira dúvidas, explicador de obras de arte — nesse caso, o mediador.

Para que os alunos compreendessem o que é um acervo de museu, apresentei, com a ajuda de *slides*, o livro *Visitando um Museu* de Florence Ducatteau (2011), o qual resgata seu olhar sensível sobre os objetos e suas memórias afetivas levando a realizar a atividade “minha caixa de memórias”. Essa atividade foi iniciada com o compartilhamento de uma caixa de memórias pertencente à professora da turma. Subsequentemente, os alunos fizeram suas próprias caixas. Durante as narrativas dos alunos sobre os objetos, eles resgataram momentos alegres e sofridos da infância, saudade de familiares e amigos; festas, viagens e passeios divertidos, por meio dos objetos especiais que guardam com afeto e trouxeram para compartilhar. Ter proporcionado esse momento de exposição de sentimentos no momento de partilhar histórias “faz aflorar as associações decorrentes da

experiência particular de cada um, que vai apresentando novas formas de conhecer algo” (Martins & Picosque, 2012:37). Essas experiências ampliam o repertório dos alunos por meio do deleite estético. O nutrir estético não necessariamente precisa ser por meio da obra de arte, mas também com objetos que fazem o sujeito sensibilizar-se, compreendendo como valor simbólico, valorizando o patrimônio pessoal, como podemos ver na imagem a seguir (Figura 1).

Após os alunos entenderem o valor dos objetos para a vida, procurei questioná-los com relação a um objeto contemplado, seja do acervo de um museu físico ou de um museu virtual. Tendo essa compreensão, eles passaram pela experiência de ter um objeto seu que foi partilhado no grupo compondo o acervo do museu virtual das *Coisas Banais de Pelotas no Rio Grande do Sul*. Esse museu compõe um acervo de objetos afetivos que é construído de forma colaborativa. No laboratório de informática da escola, os alunos puderam conhecer o *site* do museu e cadastrar seu objeto. O museu faz uma análise das imagens enviadas para fazer parte do acervo. Na imagem da Figura 2, um dos objetos aceites.

No mundo atual, entende-se que a tecnologia está muito presente na vida dos alunos. Assim, realizar uma atividade com um museu virtual, como o *Museu das Coisas Banais* aproximou-os do universo museal. Isso levou-os a realizar pesquisas sobre outros museus do país, das mais variadas tipologias, e fazer relação com o que fora estudado sobre tipologias museais na aula referente à história do museu. Durante essas buscas, os alunos conheceram *sites* de museus que tinham alguma identidade com eles, como: museu do relógio, *game*, moda, etc., porém um aluno encontrou o museu do lixo que se localiza em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Isso despertou a curiosidade dos alunos, pois o mediador se apresentava com roupas diferentes em um ambiente colorido, rodeado de objetos. No entanto, a próxima aventura do conhecimento deu-se em conhecer a figura do mediador.

Durante uma conversa com o grupo, coloquei algumas questões sobre esse profissional que acompanha um grupo em uma exposição. Várias foram as colocações de acordo com as experiências que os estudantes tiveram em outros museus. Nas falas dos alunos, ficaram evidentes as nomenclaturas que eles deram ao mediador, pois não houve mediação, mas sim explicação do acervo desses museus que os alunos visitaram. Foi colocado para eles que todo processo do projeto estava sendo mediado pela professora entre conversas, reflexões e questionamentos; assim, o mediador pode fazer o mesmo no museu, podendo ocorrer, dessa forma, uma viagem para outros lugares, fazendo conexões por meio de pensamentos e percepções. Nesse momento de mediação, de troca, é que enriquecemos (Martins & Picosque, 2012). Complementando o pensamento



**Figura 6** · Objetos afetivos na exposição, na E.B.M. Maria da Graça dos Santos Salai, dezembro de 2015. Fonte: própria.

**Figura 7** · Mediação na exposição, na E.B.M Maria da Graça dos Santos Salai, dezembro de 2015. Fonte: própria.

**Figura 8** · Momento da exposição — destaque aos seguranças, na E.B.M Maria da Graça dos Santos Salai, dezembro de 2015. Fonte: própria.

**Figura 9** · Doação de criações artísticas dos alunos, na E.B.M Maria da Graça dos Santos Salai, dezembro de 2015. Fonte: própria.

**Figura 10** · Momentos das ações educativas, na E.B.M Maria da Graça dos Santos Salai, abril de 2016. Fonte: própria.



das autoras, é nessa relação entre sujeito/obra/museu que se oportuniza criar uma identidade com o lugar visitado.

Essa discussão sobre o mediador desencadeou outra trama, porém de forma prática. Como tirar um coelho da cartola, desafiei-me a pensar nas apresentações das caixas de memórias para, então, eles criarem a caracterização da figura mediador para uma exposição futura. Uma aluna, por exemplo, apresentou, para o figurino do mediador, um lenço de escoteiro que ela havia ganhado de presente. Tirei a medida dele e, usando tecido TNT, os alunos puderam criar a identificação desse profissional. Nas aulas posteriores, os alunos desenharam, cortaram, costuraram e tingiram o TNT. Para saber qual seria o figurino escolhido, realizamos um desfile (Figura 3) definido em consenso geral.

Depois da escolha do traje, conversamos sobre a trama do projeto. As falas dos alunos cruzaram com o pensamento rizomático, que nada era intencional, mas sim construído em parceria.

Após passagens teóricas e práticas, realizamos uma saída da escola, rumo a um museu físico de Arte. A visita aconteceu na capital do Estado durante a exposição *Miró — A força da matéria*. Os alunos sentiram-se à vontade durante a exploração dos ambientes. Eles puderam explorar o espaço e as obras usando também o seu corpo (Figura 4).

Posteriormente à visita, foi realizada uma conversa com os alunos. Eles apontaram como foi a experiência no museu de arte, sendo destacado: iluminação para cada obra; esculturas separadas das pinturas; pinturas alinhadas e separadas por tipo; segurança para que ninguém tocasse nas obras; mediador fazendo perguntas para serem respondidas pelo grupo; livro de assinaturas. Os estudantes apontaram, também, que a mediadora poderia ser mais engraçada e divertida, pois, em alguns momentos, eles não prestaram atenção no que ela falava. Após essa escuta, foi perguntado aos alunos: “Se vocês pudessem criar um museu, como ele seria?”. Iniciou-se, assim, outra trama do projeto — a criação do museu da turma com a identidade deles.

### **1. Um museu pelos olhos dos alunos**

Para criar o museu, os alunos definiram que seria necessário ter criações artísticas. A inspiração ocorreu, assim, na exposição do Miró, onde os estudantes produziram pinturas e esculturas. Para algumas pinturas, eles usaram outros trabalhos já efetuados como suporte, por exemplo, trabalho referente à arte do expressionismo abstrato de Jackson Pollock. As pinturas foram expostas em um corredor da escola, enquanto as esculturas (Figura 5), em um nicho que liga duas partes da escola.

Para a exposição, os alunos apropriaram-se, também, de latas com rótulos de produtos criados por eles em estudo da arte do consumo com base no artista Andy Warhol. Os estudantes resolveram expor esses objetos na sala de vídeo como uma pirâmide e fazer algumas ações com as crianças. Fizeram parte ainda da exposição os objetos afetivos cadastrados no *site* do museu (Figura 6).

Com a arte para a exposição pronta, foi pensado na equipe do museu. Ela foi composta, pelo olhar deles, por: mediadores; seguranças; auxiliares do museu — no caso de alguma criação artística cair ou voar, pois estavam em uma área de muita circulação de ar, os auxiliares poderiam imediatamente colocá-la de volta. Foram criados, também, guias das turmas da escola, cuja função seria buscar a turma na sala de aula e levá-la de volta.

Para fazer o ambiente mais colorido e curioso, os alunos agregaram *post-it* (bloco de papéis coloridos autoadesivos) no museu. Cada aluno, ou em pequenos grupos, escreveu sobre alguma obra em um *post-it* e colocou embaixo dela para chamar a atenção de outras pessoas para a obra. Na Figura 7 e Figura 8 se encontram registros visuais referentes à mediação e à intervenção com *post-it*.

A exposição foi contemplada para quase 500 alunos, que se divertiram com os seguranças pela caracterização despojada, e todo movimento na escola. Fazer do espaço escolar um outro lugar que ganha uma conotação positiva ocorre quando os alunos interagem e sentem-se bem. “Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo” (Santos, 2002:330).

O movimento ocasionado na escola resultou na doação de alguns trabalhos a pedido de funcionários da escola (Figura 9).

O projeto desenvolvido na prática em dezembro de 2015 proporcionou a sua continuidade em 2016, motivando a turma do projeto depois do convite do Museu das Coisas Banais em continuar a parceria. No que diz respeito ao museu, eles nos enviaram a exposição fotográfica “objetos [nada banais] da infância” que desenvolveram com uma escola de Pelotas/RS.

De entre as 36 fotografias enviadas de crianças com seus brinquedos e objetos, foram observados que apenas duas fotos trouxeram o resgate de brinquedos populares. Essa questão chamou atenção dos alunos, sendo proposto o resgate popular por meio da confecção de brinquedos e da realização de brincadeiras com base na infância da turma do projeto. A Figura 10 nos proporciona um pouco desse momento.

No projeto desenvolvido em 2015 e com sua ramificação em 2016, podemos evidenciar os caminhos rizomáticos trilhados pela turma mediada pela professora.

## Conclusão

O museu torna Mu[seu] quando os sujeitos o veem como lugar de aprender e de troca de saberes. A escola torna-se, assim, uma ponte na valorização de seu patrimônio por meio da experiência e da vivência. Nesse projeto, os alunos foram os atores que tramaram e tramam sua construção, que ocorre por meio da mediação da professora, que procura, por meio das experiências, inserir este capital cultural, o museu, o qual pode ser construído e ampliado se apresentado aos alunos.

Contudo, nós, professores, precisamos questionar-nos sobre o desenvolvimento de um projeto ou sobre a dinâmica cotidiana de conteúdos: Que tempo damos para ouvir os alunos? Quanto tempo cada aluno precisa para compreender o seu entorno? O tempo que procurei ouvi-los resultou em um projeto que perpetua, cresce e se ramifica naturalmente. Que o aprender seja uma ponte, pois: “A escola não é território proibido às práticas educativas não formais, ao contrário, deveria incorporá-las” (Gohn, 2010:23). O projeto até 2015 culminou em um entendimento que trago por meio da fala de uma aluna: “Vemos as mudanças, o desenvolvimento e, principalmente, a nossa evolução” (D.B., aluna do 8º O2, 2015). Evoluir por meio da humanização dos sentidos, da relação com o outro, consigo e com o meio onde se está inserido, propõe mudanças sociais e culturais.

## Referências

- Bourdieu, Pierre (2013). *A economia das trocas simbólicas*. 7. ed. Tradução: Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva.
- Ducatteau, Florence (2011). *Visitando um museu*. Tradução: Arthur Diego van der Geest. São Paulo: Brinque-Book Saber.
- Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Martins, Mirian Celeste & Picosque, Gisa (2012). *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2. Ed. São Paulo: Intermeios.
- Mendes, Luiz Marcelo (Org.) (2012). *Reprograme comunicação, branding e cultura numa nova era de Museus*. Rio de Janeiro: Imã Editorial.
- Santos, Milton (2002). *A natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP.

# Da forma à imaginação, Do desenho representativo, à criação de seres imaginários.

*From form to imagination,  
From realistic drawing to the creation  
of imaginary beings*

ANA FILIPA VAZ TEIXEIRA\*

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

\*Portugal, artista visual, estudante de mestrado em Ensino de Artes Visuais. Licenciatura em Pintura, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-004 Lisboa, Portugal. E-mail: filipateixeira78@gmail.com

**Resumo:** Do desenho figurativo de uma forma existente à imaginação de seres imaginários, tem como base uma metodologia que pretende desmistificar o ato de desenhar, o desenvolvimento da linguagem visual e da criatividade. A fluência e flexibilização de um pensamento criativo e estético, é uma ferramenta que possibilita ao indivíduo perceber o mundo envolvente de forma diferente, tal como uma transformação e reorganização simbólica do seu ser, nas mais diversas dimensões. **Palavras chave:** desenho figurativo / transformação / imaginação / criatividade / seres imaginários.

**Abstract:** *From an existing shape's realistic drawing to the thinking of imaginary beings, it has a methodology which aims to demystify the act of drawing, the development of the visual language and creativity. The occurrence and flexibilization of a creative and aesthetic thinking is a tool which allows the individual to perceive the surrounding world in a different way, as a symbolic transformation and reorganization of its being, on multiple dimensions.*

**Keywords:** *realistic drawing / transformation / imagination / creativity / imaginary beings.*

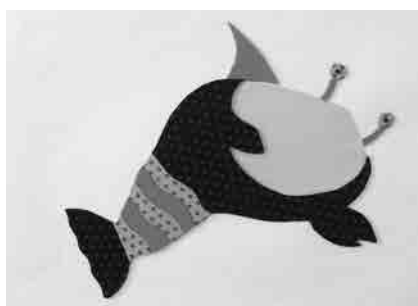
## Introdução

Desenhar e criar são muitas vezes sentidos pelo indivíduo que não está sensibilizado para o mundo da arte como algo complexo e inalcançável. A expressão “*não consigo*” é frequente no aluno que inicia o seu curso, sendo redutora da motivação e interesse na realização dos trabalhos no âmbito do leccionamento da disciplina de expressão plástica. Desconstruir esta ideia preconcebida é algo prioritário e fundamental nos alunos do 1º ano do curso Técnico de Apoio à Infância do curso profissional (equivalência ao 10º ano de escolaridade), mas também no ser humano ali presente em desenvolvimento e consolidação do seu processo interno. Partilhar a ideia de que “a arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lado à nossa volta” (Read, 1943:28) e que poderá ser parte integrante e ativa na vida do aluno, é algo imprescindível para a compreensão e ensino da educação artística. A materialização e concretização de um trabalho de vertente artística é igualmente uma afirmação pessoal e uma conquista interna possível e real. Perceber que a realidade existente e envolvente é passível de ser transformada em outras realidades, traduzidas em personagens, seres ou mundos, é dar corpo e matéria à imaginação que habita em cada um de nós. Através do trabalho artístico é possível desenvolver a criatividade e a expressão pessoal, concretizando a possibilidade do ato de fazer e Ser. O autor Carl Rogers alude à problemática da escassez da criatividade e embora o tenha referido em 1985, é ainda um tema atual e preocupante da nossa sociedade: “Em educação, tendemos a formar indivíduos conformistas, estereotipados, cuja educação é «completa», em vez de pensadores livremente criadores e originais” (Rogers, 1985). Neste contexto, a arte é um campo privilegiado de atuação, onde o professor tem a missão de oferecer as ferramentas para que o aluno consiga superar e quebrar com os estereótipos interiorizados, ultrapassando assim obstáculos mentais e desenvolvendo uma nova perspetiva de si e da arte.

Inerente ao processo de descoberta, manifestação e nutrição, o processo criativo aproxima o indivíduo da sua essência, natureza e origem. A aquisição de uma linguagem visual com o seu alfabeto próprio, permitirá uma comunicação interna que ativa a reinterpretação da realidade envolvente e a descoberta de novas perspetivas sobre a mesma, desenvolvendo assim um pensamento flexível, crítico e criativo. É a alquimia que transforma a forma de perceber o mundo envolvente, o nosso mundo interno e conseqüentemente a atitude perante ambos.

### 1. Projeto

O projecto “Da forma à imaginação, do desenho representativo, à criação de seres imaginários” foi desenvolvido em sala de aula no ano lectivo 2015 / 2016, dividido em 3 fases principais: Desenho figurativo de objeto natural; redução



**Figura 1** · *Seres Imaginários*, objetos naturais escolhidos pelos alunos. Fonte: própria.

**Figura 2** · *Seres Imaginários*, Desenho Figurativo. Trabalho do aluno A — fase 1. Fonte própria.

**Figura 3** · *Seres Imaginários*, Redução do desenho às linhas estruturantes. Trabalho do aluno A — fase 2. Fonte própria.

**Figura 4** · *Seres Imaginários*, Criação de ser imaginário. Trabalho do aluno A — fase 3. Fonte própria.

do mesmo às suas formas estruturantes e criação de ser imaginário a partir da desconstrução da forma anterior. Após a aquisição de competências de representação figurativa, as mesmas são a “chave” para o desenvolvimento da imagética pessoal. “Não deveremos lutar pela forma senão na medida em que ela possa servir para exprimir a ressonância interior” (Kandinsky1923:11).

O objetivo é percorrer o caminho que vai da representação figurativa à representação imagética, desenvolvendo uma expressão própria, apetências sensorio-motoras e compreendendo que a representação da realidade existente, é passível de ser transformada e recriada visando a imaginação e a criatividade. Segundo Herbert Read, o princípio da invenção inerente ao ser humano traduzido em símbolos e fantasia, ganha existência através da materialização do princípio da forma derivado do mundo orgânico sobre uma realidade objetiva do universo (Read, 1943) (Figura 1).

Assim, o desenho figurativo de uma forma natural foi conseguido através dos elementos estruturais da linguagem plástica, permitindo desenvolver capacidades de observação, representação e expressão. Nas referidas capacidades, estão implícitas cinco habilidades básicas do desenho: percepção dos contornos (limites), espaço, relacionamento de proporções, claro /escuro, e a percepção do todo (gestalt), tal como a activação de partes no cérebro que permitem processar a informação de maneira diferente (Edwards, 1999). Este processo inerente ao ato de desenhar, possibilita ao aluno perceber / ver a realidade de uma outra forma e verificar a verosimilhança desta capacidade, da qual ele próprio também se pode apoderar (não sendo apenas restrita a alguns indivíduos), impulsionando a concretização do seu trabalho. A holística da percepção da forma / objeto, permite igualmente aceder a mais uma habilidade do ato de desenhar que a autora Betty Edwards menciona: a imaginação, possibilitando assim a materialização de outras combinações imagéticas existentes na mente do aluno. Após conseguida a concretização da forma real, a mesma sofreu um processo de transformação que se iniciou com materialização dos valores de luz /sombra a partir da escolha das possíveis combinações e dimensões da cor (baseadas na teoria da cor) e não a real, realçando a natureza física e textura da forma. Com relação à teoria da cor Herbert Read reforça “A cor provoca um efeito direto sobre os nossos sentidos” (Read, 1943:37).

Posteriormente, a forma foi reduzida à sua simplicidade através das linhas estruturantes e seleccionada uma parte da mesma. Criar é formar algo novo, activando a capacidade da mente humana de compreender, relacionar, ordenar, reconfigurar e significar (Ostrower, 2008). Neste contexto, o pretendido é que o aluno encontre uma redefinição da nova forma através da flexibilidade de pensamento, materializando as imagens conceptuais que partem de pressupostos

reais e que habitam a sua mente. Assim, da desconstrução da forma nasceu uma reinterpretção, concretizada num ser imaginário, libertador de um pensamento imagético que encontra a sua maior expressão na frase do artista Kandinsky (1923:11): "A forma é a expressão exterior do conteúdo interior". O referido ser imaginário é enriquecido com colagens (papel e outros materiais) onde a cor e o padrão enaltecem a forma.

Todo o processo é simbolicamente potenciador de questões internas do aluno que durante a sua realização, confronta-se com o próprio trabalho, obrigando a uma fluência e flexibilização do pensamento para o encontro de soluções com uma perspectiva pessoal. Permite colocar em acção funções do aparelho psíquico criativo, desenvolvendo uma comunicação interna e a autoconfiança, tendo como pressuposto final a concretização de uma nova forma e interpretação da realidade (objecto natural).

A reflexão final que teve como base a observação conjunta de todos os trabalhos desenvolvidos, intensificou o leque de possibilidades, a expressão criativa individual e a aceitação simbólica de cada elemento da turma com todas as suas particularidades expressas em cada trabalho. Todos os seres imaginários criados refletem a citação do artista Kandinsky "a forma é um reflexo do espírito e personalidade do artista" (Kandinsky, 1923), neste contexto direccionado para o aluno (Figura 2, Figura 3, Figura 4).

Após conclusão de todo o projecto foi sugerida a criação de uma faixa ilustrativa com todos os trabalhos e processo para apresentação e interacção da comunidade escolar (Figura 5, Figura 6). A individualidade funde-se aqui numa faixa representativa simbólica da vida real, onde o individuo enriquece o todo com as suas particularidades e características. A valorização do trabalho pessoal é enaltecida pela exposição e organização da mesma (Figura 7, Figura 8, Figura 9).

Na sequência do referido, o individuo é focado no seu todo através do seu trabalho artístico, onde a expressão da sua individualidade é parte ativa do grupo, representando simbolicamente um ensaio da vida real e de uma sociedade diversificada, onde a aceitação e partilha com o próximo é emergente para o desenvolvimento e afirmação saudáveis do individuo em construção (Figura 10, Figura 11).

### **Conclusão**

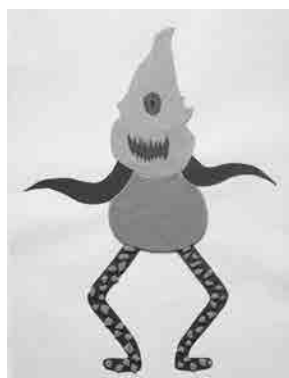
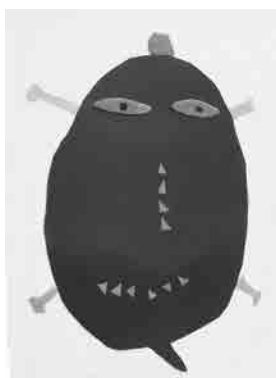
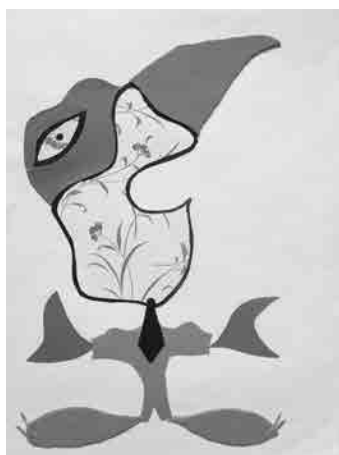
Iniciar o projecto com o desenho figurativo de uma forma já existente materializa os conteúdos dos objetivos do programa da disciplina, mas também é um ponto de partida para a activação de processos mentais, abrindo "portas" da percepção holística da mente, para a concretização e percepção de outras realidades.





**Figura 5** · *Seres Imaginários*, Desenho Figurativo. Trabalho do aluno B — fase 1. Fonte própria.

**Figura 6** · *Seres Imaginários*, Redução do desenho às linhas estruturantes. Trabalho do aluno B — fase 2. Fonte própria. 2016.



**Figura 7** · *Seres Imaginários*, Criação de ser imaginário. Trabalho do aluno B — fase 3. Fonte própria.

**Figura 8** · *Seres Imaginários*, Criação de ser imaginário. Trabalho do aluno D — fase 3. Fonte própria.

**Figura 9** · *Seres Imaginários*, Criação de ser imaginário. Trabalho do aluno E — fase 3. Fonte própria.

**Figura 10** · *Seres Imaginários*, Criação de ser imaginário. Trabalho do aluno F. Trabalho do aluno B — fase 3. Fonte própria.

**Figura 11** · *Seres Imaginários*, Criação de ser imaginário. Trabalho do aluno G — fase 3. Fonte própria.

Neste contexto, poder-se-á fazer um paralelismo com o desenvolvimento do ser humano que inicialmente se concebe, tendo em conta a realidade externa como estímulo. Através de um campo securizante (objecto já existente) é possível ativar a simbolização, significação, ação e um pensamento crítico e construtivo, tal como e uma sensibilidade, flexibilização de um pensamento estético e a criatividade pessoal. É igualmente uma forma exploratória e de descoberta das capacidades inerentes do ato de criar que se manifesta em todas as áreas da vida do indivíduo. Compreender o sentido e função da prática artística, no seu todo, é imprescindível para a assimilação e consolidação dos conteúdos trabalhados, tal como para a contribuição para o processo interno.

O acto criativo tem igualmente repercussões simbólicas no indivíduo: permite transformar e reorganizar o seu ser nas suas diversas dimensões (internas e externas). Assim, a educação artística ganha um papel fundamental na vida do indivíduo, possibilitando que a exteriorização do seu conteúdo interno seja em prol de um ser completo e em total interacção com o seu meio.

*Parte-se, portanto, do princípio que o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence* (Read, 1983:21).

Assim, arte e educação abraçam a emergência de contribuir para o processo interno de indivíduos criativos, pensantes, autónomos, capazes de validar o seu ser em todas as suas dimensões e consequentemente contribuir para uma sociedade mais plena.

### Referências

- Edwards, Betty (1999) *The new Drawing on the Right Side of the Brain*. New York: Tarcher Penguin, ISBN: 0-8-7477-424-1.
- Kandinsky, Wassily (2008), *Gramática da Criação*. Lisboa: Edições 70, ISBN:978-972-44 1380-8.
- Ostrower, Fayga (2013), *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Read, Herbert (2007), *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70, ISBN: 978-972-44-1352-5.
- Rogers, Carl (1985), *Tornar-se pessoa*. 7ª edição. Lisboa: Moraes.

# O brinquedo óptico enquanto pretexto para explorar a percepção e a relação com a imagem em movimento

*The optical toy as a pretext to explore the perception and the relationship with the moving image*

SARA PIRES PRUDÊNCIO\* & CARLOS ALBERTO EIRÃO GOMES\*\*

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

\*Portugal, professora e estudante do Mestrado em Ensino das Artes Visuais. Licenciatura (4 anos) em Design de Equipamento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL).

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-004 Lisboa, Portugal. E-mail: sara.prudencio@gmail.com

\*\*Portugal, professor, pintor, gravador. Licenciatura em Artes Plásticas/ Pintura (Pré-Bolonha) Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Mestrado em Teorias da Arte, FBAUL.

AFILIAÇÃO: Agrupamento de Escolas do Restelo, R. Antão Gonçalves, 1400-015 Lisboa, Portugal. E-mail: carloseirão@aerestelo.pt

**Resumo:** O exercício da criação de brinquedos ópticos alicerça-se no princípio da persistência da visão, servindo-se de meios analógicos para a aprendizagem de conceitos científicos e artísticos. O brinquedo óptico é aqui considerado como mediador multimédia e apresenta semelhanças com os mediadores inteiramente digitais. É pretendido com este ensaio verificar em que medida uma aprendizagem baseada na experiência e não no discurso, produz resultados mais aprofundados. **Palavras chave:** persistência da visã / percepção visual / analógico vs. digital / experiência / experiência tátil.

**Abstract:** *The optical toy exercise, through an analogue medium, builds upon the principle of the persistence of vision to facilitate the learning scientific and artistic concepts. In so far as it is considered a multimedia mediator, the optical toy resembles purely digital mediators. This essays' goal is to ascertain whether a type of learning based upon experience, rather than discourse, offers meaningful results.*

**Keywords:** *persistence of vision / visual perception / analog vs. digital / experience / tactile play.*

Os brinquedos ópticos clássicos, surgidos nas primeiras décadas do século XIX, materializam séculos de tentativas contínuas de testar os limites e as características da percepção visual humana, num esforço prolongado para conseguir animar imagens estáticas.

São exemplos destes percursos dos brinquedos ópticos, a Câmara Escura (1267), a Lanterna Viva (1584), a Lanterna Mágica (1646), a Caixa Óptica (1677), o Panorama (1787) ou o Miriorama (1820), entre outros (Bento, 2009).

É no início do século XIX, com o encontro de uma industrialização em expansão e uma sede crescente de acesso às mais recentes inovações científicas, bem como uma melhoria da condição social e económica de um extracto da população, que se desenvolvem alguns objectos ópticos lúdicos, como o Taumatrópio (1825), o Anortoscópio (1828), o Fenascistiscópio (1832), o Zootrópio (1843), o Folioscópio (1868) ou o Praxinoscópio (1877).

Estes engenhos, nos quais podemos encontrar um claro propósito de entretenimento da população, foram também veículo de investigação científica, nomeadamente no que diz respeito ao princípio da persistência da visão e inscrevem-se numa linha contínua que culmina com o aparecimento do cinema (Wade, 2004).

A teoria do princípio da persistência retiniana ou persistência da visão consiste na ilusão óptica causada pela sucessão de várias imagens sequenciais, que a uma velocidade superior a dezasseis imagens/segundo se associam na retina sem interrupção, devido a uma *falha* biológica, na qual uma imagem persiste no cérebro, por uma fracção de segundo após a sua percepção (Hardy, 1920).

Segundo esta teoria, uma sequência de imagens, onde os objectos se “deslocam” ao longo dos fotogramas, provoca a sensação de movimento.

A esta ilusão óptica de movimento, a que podemos chamar *animação*, pode ser justificada por duas ilusões de percepção distintas — o *fenómeno phi* e o *movimento beta* — descritas por Max Wertheimer em 1912, no seu trabalho “Experimental Studies on the Seeing of Motion” (Anderson & Anderson, 1993).

Contudo, um artigo de Anderson e Fisher, em 1978, intitulado “O mito da persistência da visão”, procurou responder a duas questões distintas — *Porque é a imagem contínua?* e *Porque é que esta se move?* — apresentando um considerável volume de evidências que demonstraram que esta teoria não é inteiramente correcta e completa.

Este artigo foi objecto de revisão em 1993, tendo os autores distinguido entre dois processos distintos da percepção visual — o movimento aparente de curto alcance ou de estímulos pouco espaçados (*short-range apparent motion*) e o movimento aparente de longo alcance ou de estímulos muito espaçados (*long-range apparent motion*).

Esta distinção entre dois tipos de estímulos visuais pode ser aplicada na

diferenciação entre o tipo de movimento que acontece nos brinquedos ópticos, no cinema e na vida real.

Os autores apontam para a possibilidade do uso de dois campos anatómicos distintos no processamento visual destes dois tipos de estímulos (muito e pouco espaçados), integrando o movimento do cinema e da vida real nos estímulos pouco espaçados e o movimento dos brinquedos ópticos nos estímulos muito espaçados.

Apesar de durante muito tempo, o movimento dos brinquedos ópticos e do cinema ter sido incluído no mesmo fenómeno — o da persistência da visão — este estudo demonstra, através de evidências neurológicas, que apenas o primeiro se fundamenta nos movimentos *phi* e *beta*.

O movimento do cinema é, assim, processado pela mesma área do cérebro que processa o movimento na vida real, um tipo de movimento contínuo.

O sistema visual humano consegue distinguir entre o movimento de estímulos amplamente espaçados (brinquedos ópticos) e pouco espaçados (cinema e vida real), mas não entre os dois sub-tipos de estímulos pouco espaçados, isto é, não consegue distinguir entre o movimento do cinema e o da vida real.

A teoria de Anderson & Anderson (1993) vem ainda demonstrar que o conceito de espectador passivo, no qual a retina e o cérebro são elementos dissociáveis e apáticos, deve ser substituído por um entendimento clarificado do processo visual complexo de interacção com as imagens em movimento.

### O Brinquedo Óptico

A prática, nas artes visuais, da criação de brinquedos ópticos, utiliza meios rudimentares e mecânicos para a aprendizagem de conceitos físicos (o princípio da persistência da visão, fenómeno *phi* ou o movimento *beta*, *arco parabólico*, *entre outros*) e artísticos (princípios do desenho, da animação, planos, perspectivas, noções espaciais, entre outros).

O exercício da animação pode ser integrado na experiência de diversos conteúdos curriculares científicos — como a física ou a matemática — mas também humanísticos — como as línguas, a história ou a geografia — e até auxiliar no diagnóstico de problemas como a dislexia (Ehrlich, 1995).

No caso concreto da prática artística, encontramos terreno privilegiado para desenvolver e assimilar competências técnicas e estéticas.

Às noções básicas de animação — Comprimir e esticar (*Squash & Stretch*); Encenação (*Staging*); Antecipação (*Anticipation*); Animação directa e posição-chave (*Straight ahead & Pose to Pose*); Continuidade e sobreposição da acção (*Follow through & Overlapping*); Aceleração e desaceleração (*Slow in & Slow out*); Movimento em arco (*Arcs*); Acção Secundária (*Secondary actions*); Sincronismo/ temporização (*Timing*);

Exagero (*Exageration*); Desenho volumétrico (*Solid Drawing*); Apelo (*Appeal*) — que compõem um léxico de conceitos práticos, junta-se também a aplicação de conceitos de geometria, bem como à prática de desenho sensível.

A maior parte dos brinquedos ópticos implica uma coordenação entre a mão e o olho, de modo a obter uma imagem virtual. Esta imagem não está fixa no espaço ou numa folha, ocorre apenas na nossa percepção. Não podemos tocar-lhe, apenas vê-la.

Esta exige que se estabeleça uma relação consigo. Só existe quando activada pelo observador. O olho ou, neste caso, a percepção, depende da acção da mão.

No entanto, o paradoxo deste processo é que apesar de podermos classificar esta imagem como subjetiva — no sentido em que depende dos nossos sentidos — ela existe como experiência e é partilhável: esta imagem pode ser vista, da mesma forma, por todos, em simultâneo.

### **O Exercício Prático**

Foi proposta a construção de três tipos de brinquedos ópticos — o taumatrópio, o zootrópio e o folioscópico — a um grupo de cerca de 30 alunos, com idades compreendidas entre os 12-14 anos, da Escola Secundária do Restelo, em Lisboa.

Após uma breve contextualização histórica, tanto do cinema, como dos seus dispositivos percursos, foi feita uma introdução a algumas noções básicas da linguagem audiovisual, tais como enquadramentos, definição de planos, ângulos de visão, movimentos de câmara, equilíbrio na composição, movimento e ritmo. Neste contexto, foi explicado que o estudo do movimento pode ser feito em função da sua variação no espaço, trajectória, e no tempo, velocidade, e que estas são bases de desenvolvimento e aprofundamento da animação.

Como complemento foram ainda mostrados pequenos filmes animados, seguidos de debate com vista à discussão das técnicas, estratégias e objectivos dos filmes exibidos.

Foi abordada também a Metodologia de Projecto — explicando-se as várias fases do mesmo, detalhando as suas implicações.

No que concerne à realização dos três tipos de brinquedos ópticos, foi inicialmente esboçada uma sequência de desenhos (com técnica ao critério do aluno), posteriormente aplicados ao formato e características de cada brinquedo óptico.

Verificámos, no decorrer do processo que a produção destes engenhos, não apenas torna possível a construção e desconstrução da imagem, num entendimento rigoroso dessa operação, mas igualmente viabiliza a consciência da sua tradução para um objecto criativo.

Ao proporcionar uma aprendizagem baseada na experiência — especificamente

na experiência de movimento — e não no discurso, este exercício é exemplar. A experiência de tentativa-erro altera as circunstâncias e, por conseguinte, a compreensão da realidade (Dewey, 2007).

Esta relação íntima com a experiência, possibilita que o adolescente aprenda a prever hipoteticamente os resultados do que está a fazer e, assim, ter o controlo sob o processo, reavaliando as suas opções conforme os resultados.

As capacidades desenvolvidas neste exercício — o controlo do olho e da mão — são vias de *conhecimento efectivo*, não apenas porque convergem num resultado no cérebro, mas porque estão a ser usados com um propósito. Esta diferenciação entre reconhecimento e significância — entre reconhecer o que se está a fazer e dar-lhe um significado — deve-se em parte à utilização de vários sentidos em simultâneo, o que facilita a atenção do cérebro para o que se está a fazer (neste caso, a ver e a tocar).

Podemos qualificar este exercício como *experiência reflexiva*, de acordo com Dewey (data). Este provoca (1) perplexidade e dúvida, na medida em que o aluno se encontra envolvido num contexto incompleto que tem de solucionar; (2) implica uma antecipação dos resultados e atenção aos elementos envolvidos; (3) requer uma pesquisa, com ponderação dos elementos que irão afectar e definir o problema; (4) exige uma postura consistente de tentativa-erro e (5) requer um plano de acção elaborado sob as hipóteses.

Salienta-se que, ao contrário da maior parte dos exercícios artísticos cujo resultado é maioritariamente subjectivo, neste caso, o resultado da experiência tem também um carácter funcional. Para além das qualidades artísticas, a sequência tem de obedecer a uma série de critérios para funcionar e provocar a ilusão.

Esta vertente funcional do exercício obriga a um pensamento quase científico de análise do problema, observação das condições, formulação de hipóteses racionais e provas dinâmicas — pensamento este, que gera um conhecimento prospectivo e competências de análise e de relação com o erro, muito importantes a desenvolver neste tempo.

De ressaltar ainda, que este processo acontece no plano da *interactividade* — o prazer que estes brinquedos proporcionam deve-se tanto à sua manipulação, como à ilusão que criam, oferecendo um factor surpresa, crucial para a aprendizagem.

O brinquedo, como mediador pedagógico, funciona neste caso, obedecendo à lei da repetição — o desejo incansável do “outra vez” (Benjamin, 1992) — pelo fascínio causado pelo movimento — este provoca uma atração intensa que nenhuma imagem estática consegue suplantar — e pelo seu carácter ilusório — a criança tem curiosidade inata em perceber como funciona.

Se definirmos como multimédia, a aprendizagem que é feita através de diversos canais em simultâneo (Mayer, 2001) — neste caso, o tacto e a visão — podemos



considerar o exercício do brinquedo óptico, como uma prática multimédia.

O uso do tacto, exercido num dispositivo analógico, encontra semelhanças com o uso nos dispositivos digitais. Ambos produzem uma interacção sensorial que, conforme estudos da neurociência confirmam, possuem benefícios pela utilização de diferentes áreas sensoriais do cérebro, quando se observa e sente, em simultâneo o objecto (McEwen & Dubé, 2015).

A forma como os gestos do utilizador respondem à informação visual encontra paralelo em ambos os dispositivos.

Na medida em que a população escolar é hoje altamente digitalizada, ou seja, não reconhece a sua existência sem a mediação da tecnologia digital, podemos, conforme Prensky (2001), classificá-la como “*nativa digital*”.

Esta população, cujo modo de estar e relacionar-se entre si é exponencialmente diferente do dos seus pais ou avós, traz consigo também diferentes maneiras de pensar e processar a informação.

Os “*nativos digitais*” processam a informação preferencialmente através de imagens, sons e vídeo, a par do texto. Para estes, é mais difícil apreender conhecimentos que apenas lhes cheguem através de uma via única e de forma lenta (Taylor & Carpenter, 2007).

Muito embora a questão da exigência de rapidez de acesso e gratificação constantes, não sejam desenvolvidas neste artigo, julgo, não obstante, ser útil referi-las com o intuito de complementar a caracterização desta população escolar.

Estamos, desta forma, obrigados a procurar novas formas de ajuste como professores e de motivação pedagógica para os alunos, sustentada nesta mudança contínua da paisagem ou contexto digital.

Parece-me que o mais importante não será tanto o nivelamento técnico entre professor e aluno, mas que o primeiro perceba a sua posição nesta nova *condição digital* e mais do que entender o que a tecnologia pode fazer ou conquistar, tente perceber que novas maneiras de agir, pensar e aprender surgem com ela.

Voltando à relação entre o brinquedo/mediador analógico e digital — e tomando a título de exemplo, a comparação entre o brinquedo óptico e o tablet — podemos dizer que ambos são mediadores, não apenas de imagens virtuais, como também de uma experiência visual e tátil.

Apenas num deles — no brinquedo óptico — o acto criativo do aluno tem um resultado final, que não é meramente virtual.

A natureza interactiva destes engenhos faz com que estes sejam mais facilmente comparados aos jogos modernos — ao que chamamos jogos digitais — do que defini-los como percursos do cinema. São-no, é verdade, no sentido em que lançaram as bases para a compreensão de que várias imagens sequenciais, substituídas a uma

determinada velocidade enganam o olho e criam a ilusão de movimento. Porém o cinema não possui qualquer carácter de interacção sujeito-objecto, como faziam os brinquedos ópticos e como fazem, hoje em dia, os jogos digitais.

## Conclusão

Um mediador visual tão elementar que, à primeira vista, poderia sugerir uma reacção de estranheza por parte do aluno, visto este estar tão afastado do trabalho manual no seu quotidiano, encontra afinal uma série de similaridades com os dispositivos digitais.

Muito embora se possa antever que avanços tecnológicos permitam, no futuro, a construção de exercícios análogos que simulem de forma perfeita a conjugação da experiência tátil e visual em simultâneo, usando meios puramente digitais, neste momento, o exercício dos brinquedos ópticos constitui ainda uma prática acessível e clara, que alia o prazer lúdico da construção à valorização da descoberta do processo.

## Referências

- Anderson, J., & Anderson, B.. (1993), "The Myth of Persistence of Vision Revisited." *Journal of Film and Video*, 45(1), 3–12, [Consult. a 2016-05-06] Acedido em URL: <http://www.jstor.org/stable/20687993>
- Anderson J, & Fisher B. (1978) "The Myth of Persistence of Vision." *Journal of the University Film Association*; XXX(4) Fall: 3–8.
- Benjamin, W. (1992) *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Bento, N. L. (2009) *Livro de Brinquedos Ópticos: Transposição do Universo dos Brinquedos ópticos para o formato de livro*. Tese de mestrado. Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto, Portugal.
- Dewey, J. (2007). *Democracy and Education*. USA: Echo Library.
- Ehrlich, L. C. (1995). "Animation for Children: David Ehrlich and the Cleveland Museum of Art Workshop". *Art Education*, 48(2): 23–36. [Consult. a 2016-05-06], acedido em URL: <http://doi.org/10.2307/3193510>
- Hardy, A. C. (1920) "A Study of the Persistence of Vision." *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 6(4): 221-4, [Consult. a 2016-05-10] Acedido em <http://www.jstor.org/stable/84382>
- Mayer, R.E. (2001) *Multimedia Learning*. USA: Cambridge University Press.
- McEwen, R. N., & Dubé, A. K. (2015) "Engaging or Distracting: Children's Tablet Computer Use in Education." *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4): 9–23, [Consult. 2016-05-07] Acedido em URL: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.4.9>
- Prensky, M.(2001). "Digital Natives, Digital Immigrants: Part 1" *On the Horizon*, 9 (5):1-6, [Consult. a 2016-05-06] Acedido em URL: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Taylor, P. G., & Carpenter, B. S.(2007) "Mediating Art Education: Digital Kids, Art, and Technology" *Visual Arts Research*, 33(2), 84–95 [Consult. a 2016-05-07] Acedido em URL: <http://www.jstor.org/stable/20715451>
- Wade, N. J (2004) "Toying with science." *Perception*, 33:1025-32. UK: University of Dundee [Consult. a 2016-05-10] Acedido em URL: <http://pec.sagepub.com/content/33/9/1025.refs>

**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 académico 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 [congressomateriaprime@fba.ul.pt](mailto:congressomateriaprime@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* requiere aos autores que a cedência dos seus direitos de autor para que os seus artigos sejam reproduzidos, publicados, editados, comunicados e transmitidos publicamente em qualquer forma ou meio, assim como a sua distribuição no número de exemplares que se definirem e a sua comunicação pública, em cada uma das suas modalidades, incluindo a sua disponibilização por meio eletrónico, ótico, ou qualquer outra tecnologia, para fins exclusivamente científicos e culturais e sem fins lucrativos. A publicação do artigo é feita mediante aceitação da cedência de direitos e respetiva declaração de originalidade (ver abaixo).

### Modelo de declaração de originalidade e cedência de direitos do trabalho escrito

Declaro que o trabalho intitulado: \_\_\_\_\_  
que apresento à revista *Matéria-Prima*, não foi publicado previamente em nenhuma das suas versões, e comprometo-me a não submetê-lo a outra publicação enquanto está a ser apreciado pela *Matéria-Prima*, nem posteriormente no caso da sua aceitação. Declaro que o artigo é original e que os seus conteúdos são o resultado da minha contribuição intelectual. Todas as referências a materiais ou dados já publicados estão devidamente identificados e incluídos nas referências bibliográficas e nas citações e, nos casos que os requeiram, conto com as devidas autorizações de quem possui os direitos patrimoniais. Declaro que os materiais estão livres de direitos de autor e faço-me responsável por qualquer litígio ou reclamação sobre direitos de propriedade intelectual.

No caso de o artigo ser aprovado para publicação, autorizo de maneira ilimitada e no tempo para que a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa inclua o referido artigo na revista *Matéria-Prima* e o edite, distribua, exhiba e o comunique no país e no estrangeiro, por meios impressos, eletrónicos, CD, internet, ou em repositórios digitais de artigos.

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## Meta-artigo auto exemplificativo

*Self explaining meta-paper*

Artigo completo submetido a [dia] de [mês] de [ano]

### **Resumo:**

*O resumo apresenta um sumário conciso do tema, do contexto, do objetivo, da abordagem (metodologia), dos resultados, e das conclusões, não excedendo 6 linhas: assim o objetivo deste artigo é auxiliar os criadores e autores de submissões no contexto da comunicação académica. Para isso apresenta-se uma sequência sistemática de sugestões de composição textual. Como resultado exemplifica-se este artigo auto-explicativo. Conclui-se refletindo sobre as vantagens da comunicação entre artistas em plataformas de disseminação.*

**Palavras-chave:** *meta-artigo, conferência, normas de citação.*

### **Abstract:**

*The abstract presents a concise summary of the topic, the context, the objective, the approach (methodology), results, and conclusions, not exceeding 6 lines: so the goal of this article is to assist the creators and authors of submissions in the context of scholarly communication. It presents a systematic sequence of suggestions of textual composition. As a result this article exemplifies itself in a self-explanatory way. We conclude by reflecting on the advantages of communication between artists on dissemination platforms.*

**Keywords:** *meta-paper, conference, referencing.*

## Introdução

De modo a conseguir-se reunir, no Congresso Internacional *Matéria-Prima*, um conjunto consistente de comunicações com a qualidade desejada, e também para facilitar o tratamento na preparação das edições, solicita-se aos autores que seja seguida a formatação do artigo tal como este documento foi composto. O modo mais fácil de o fazer é aproveitar este mesmo ficheiro e substituir o seu conteúdo.

Nesta secção de introdução apresenta-se o tema e o propósito do artigo em termos claros e sucintos. No que respeita ao tema, ele compreenderá, segundo a proposta da revista, a visita à(s) obra(s) de um criador — e é este o local para uma apresentação muito breve dos

dados pessoais desse criador, tais como datas e locais (nascimento, graduação) e um ou dois pontos relevantes da atividade profissional. Não se trata de uma biografia, apenas uma curta apresentação de enquadramento redigida com muita brevidade.

Nesta secção pode também enunciar-se a estrutura ou a metodologia de abordagem que se vai seguir no desenvolvimento.

## 1. Modelo da página

[este é o título do primeiro capítulo do corpo do artigo; caso existam subcapítulos deverão ser numerados, por exemplo 1.1 ou 1.1.1 sem ponto no final da sua sequência]

Utiliza-se a fonte “Times New Roman” do Word para Windows (apenas “Times” se estiver a converter do Mac, não usar a “Times New Roman” do Mac). O espaçamento normal é de 1,5 exceto na zona dos resumos, ao início, blocos citados e na zona das referências bibliográficas, onde passa a um espaço. Todos os parágrafos têm espaçamento zero, antes e depois. Não se usa auto-texto exceto na numeração das páginas (à direita em baixo). As aspas, do tipo vertical, terminam após os sinais de pontuação, como por exemplo “fecho de aspas duplas.”

Para que o processo de arbitragem (*peer review*) seja do tipo *double-blind*, eliminar deste ficheiro qualquer referência ao autor, inclusive das propriedades do ficheiro. Não fazer auto referências nesta fase da submissão.

## 2. Citações

A revista não permite o uso de notas de rodapé, ou pé de página. Observam-se como normas de citação as do sistema ‘autor, data,’ ou ‘Harvard,’ sem o uso de notas de rodapé. Recordam-se alguns tipos de citações:

- Citação curta, incluída no correr do texto (com aspas verticais simples, se for muito curta, duplas se for maior que três ou quatro palavras);
- Citação longa, em bloco destacado.
- Citação conceptual (não há importação de texto *ipsis verbis*, e pode referir-se ao texto exterior de modo localizado ou em termos gerais).

Como exemplo da citação curta (menos de duas linhas) recorda-se que ‘quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança’ (Eco, 2004: 39).

Como exemplo da citação longa, em bloco destacado, apontam-se os perigos de uma abordagem menos focada, referidos a propósito da escolha de um tema de tese:

*Se ele [o autor] se interessa por literatura, o seu primeiro impulso é fazer uma tese do género A Literatura Hoje, tendo de restringir o tema, quererá escolher A literatura italiana desde o pós-guerra até aos anos 60. Estas teses são perigosíssimas* (Eco, 2004: 35).

[Itálico, Times 11, um espaço, alinhamento ajustado (ou ‘justificado,’ referência ‘autor, data’ no final fora da zona itálico)]

Como exemplo da citação conceptual localizada exemplifica-se apontando que a escolha do assunto de um trabalho académico tem algumas regras recomendáveis (Eco, 2004: 33).

Como exemplo de uma citação conceptual geral aponta-se a metodologia global quanto à redação de trabalhos académicos (Eco, 2004).

Os textos dos artigos não podem conter anotações em rodapé.

Sugere-se a consulta de atas dos congressos *Matéria-Prima* anteriores (Queiroz, 2013) ou de alguns dos artigos publicados na *Revista Matéria-Prima* (Zanini & Schwambach, 2014; Bahia & Trindade, 2013), para citar apenas alguns e exemplificar as referências bibliográficas respetivas, ao final deste texto.

### 3. Figuras ou Quadros

No texto do artigo, os extra-textos podem ser apenas de dois tipos: Figuras ou Quadros.

Na categoria Figura inclui-se todo o tipo de imagem, desenho, fotografia, gráfico, e é legendada por baixo. Apresenta-se uma Figura a título meramente ilustrativo quanto à apresentação, legendagem e ancoragem. A Figura tem sempre a ‘âncora’ no correr do texto, como se faz nesta mesma frase (Figura 1).



**Figura 1.** Alexandre Farto aka VIHLS, Norfolk hotel, 2013 (obra para o Fremantle 2013 Street Arts Festival), Austrália. Foto: Mel. Fonte: <http://www.flickr.com/photos/merufumoto/8604668690/>

O autor do artigo é o responsável pela autorização da reprodução da obra (notar que só os autores da CE que faleceram há mais de 70 anos têm a reprodução do seu trabalho bidimensional em domínio público).

Se o autor do artigo é o autor da fotografia ou de outro qualquer gráfico assinala o facto como se exemplifica na Figura 2.



**Figura 2.** Uma sessão plenária do II Congresso Internacional Matéria-Prima, na Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, julho de 2013. Fonte: própria.

Caso o autor sinta dificuldade em manipular as imagens inseridas no texto pode optar por apresentá-las no final, após o capítulo ‘Referências,’ de modo sequente, uma por página, e com a respetiva legenda. Todas as Figuras e Quadros têm de ser referidas no correr do texto, com a respetiva ‘âncora.’

Na categoria ‘Quadro’ estão as tabelas que, ao invés, são legendadas por cima. Também têm sempre a sua âncora no texto, como se faz nesta mesma frase (Quadro 1).

**Quadro 1.** Exemplo de um Quadro. Fonte: autor.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

#### 4. Sobre as referências

O capítulo ‘Referências’ apresenta as fontes citadas no correr do texto, e apenas essas. O capítulo ‘Referências’ é único e não é dividido em subcapítulos.

#### Conclusão

A Conclusão, a exemplo da Introdução e das Referências, não é uma secção numerada e apresenta uma síntese que resume e torna mais claro o corpo e argumento do artigo, apresentando os pontos de vista com concisão.

Este artigo poderá contribuir para estabelecer uma norma de redação de comunicações aplicável às publicações *Matéria-Prima* promovendo ao mesmo tempo o conhecimento e investigação no campo alargado da educação artística: trata-se de estabelecer patamares eficazes de comunicação entre profissionais e dentro de uma orientação descentrada e atenta a novas abordagens e desafios.

## Referências

- Bahia, Sara & Trindade, José Pedro (2013) “Arte como desenvolvimento da literacia crítica.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 1 (2): 171-178.
- Eco, Umberto (2007) *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença. ISBN: 978-972-23-1351-3
- Queiroz, João Paulo (Ed.) *A Partir da Matéria-Prima: Atas do II Congresso Internacional Matéria Prima 2013 Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário*. FBAUL 11 a 15 julho 2013. Lisboa: CIEBA / FBAUL. 821 pp. ISBN 978-989-8300-57-7 [Consult. 2015-02-20] Disponível em URL: <http://congressomateria.fba.ul.pt/atas.htm>
- Zanini, Gina & Schvambach, Janaina (2014) “Contos de fadas como Contos do Cotidiano: a arte mediadora de uma ação educativa.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 103-111.

# Notas biográficas — Conselho editorial & pares académicos

*Editing committee & academic peers  
— biographic notes*



**ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO** (Brasil). Professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) — Petrolina, Pernambuco — Brasil desde 2009. Antes disso, foi educador em escolas de ensino fundamental e médio, atuando também com Formação de Educadores por 13 anos no Brasil e em Moçambique. Alexsandro também trabalhou no Ministério da Educação do Brasil, em Brasília-DF, na implementação de Políticas Públicas de Educação Integral. Possui formação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente, tem atuado em Ensino, Pesquisa e Extensão principalmente na interface entre Educação e Saúde com as temáticas Pedagogia da Intuição, Educação Integral, Formação de Educadores, Histórias de vida e Educação Popular.



**ANA LUIZA RUSCHEL NUNES** (Brasil). Licenciada em Artes Plásticas (UFMS, 1982). Mestre em Educação (UFMS, 1990), Doutora em Educação (UNICAMP/SP-1997). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado / Doutorado. Membro da ANPAP, FAEB, e. Líder do GEPAVEC- Grupo de pesquisa CNPq.



**ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA** (Portugal). Frequentou, até ao 3º ano, a Escola Superior de Pintura no Porto, tendo terminado o Curso Superior de Pintura na Faculdade de Belas Artes em Lisboa. Foi docente e orientadora de professores de Educação Visual. Integrou o grupo de consultores do ME que elaboraram as Novas Orientações Curriculares do Ensino Básico. Mestre em Ciências 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 c/ Agregação da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Regente de várias unidades curriculares da Área Científica de Desenho, no 1º e no 2º ciclo de estudos e no curso de doutoramento em Belas-Artes. Graduação em Escultura, pela então Escola Superior de Belas-Artes (ESBAL), 1977. Em 1981, inicia a carreira docente na ESBAL. Título de Professor Agregado em Desenho, ESBAL, 1991. Título de Professor Agregado da Universidade de Lisboa, em 2006. Atualmente é coordenador da Área de Desenho e do Mestrado em Desenho da FBAUL. Investigação artística e científica através do Desenho e da Didática do Desenho. Conferências, publicações e participação em várias exposições.



**ANTÓNIO TRINDADE** (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1967. É Professor e Regente de Geometria na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Licenciado em Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 1993. Mestre em Arte, Património e Restauro pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2002. Doutor em Belas Artes, especialidade em Geometria Descritiva, pela FBAUL, 2008. Membro da secção de Desenho do Centro de Investigação e Estudos Belas Artes, CIEBA, da FBAUL. Membro do Conselho Científico da FBAUL, como representante do CIEBA. Tem 9 artigos publicados e outros no prelo. Participou em 12 Exposições Individuais, representado pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA em Lisboa e pela GALERIA SALA MAIOR no Porto. Participou em 14 Exposições Colectivas, onde se destacam as presenças nas feiras de Arte Contemporânea, como a FAC-LISBOA e a ARCO-Madrid, representado em ambas pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA. Obras em colecções como a Telecel-Lisboa, Frubaça-Alcobaça e Caixa Geral de Depósitos, Lisboa. É citado e referido em publicações artísticas, nas Revistas *Magazine Artes*, *Arte e Leilões*, *L+Arte*, *Arte y Parte*, bem como em catálogos das referidas feiras de Arte Contemporânea, com textos dos reconhecidos escritores e críticos, Valter Hugo Mãe, Sandra Vieira Jürgens e da curadora Filipa Oliveira.



**ARTUR RAMOS** (Portugal). Nasceu em Aveiro em 1966. Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Em 2001 obteve o grau de Mestre em Estética e filosofia da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 2007 doutorou-se em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da mesma Universidade, onde exerce funções de docente desde 1995. Autor dos programas de Desenho do Ensino Secundário. Tem mantido uma constante investigação em torno das metodologias de observação, análise e estruturação aplicadas em particular ao desenho do natural. O seu trabalho estende-se também ao domínio da investigação arqueológica na reconstituição de espaços arquitetónicos e naturais. É atualmente coordenador da licenciatura de Desenho.



**BELIDSON DIAS** (Brasil). Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arte na área de Educação em Artes Visuais. Pós-Doutorando, na Universidade de Barcelona, Espanha; Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação, na University of British Columbia, Canadá; Mestre em Artes Visuais, na Manchester Metropolitan University e na Chelsea College of Art & Design, na Inglaterra. Foca suas pesquisas em torno de questões da Educação em Cultura Visual e suas relações com currículo e metodologia, cinema, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, teoria queer, sexualidade e gênero. Coordena no Departamento de Artes Visuais da UnB o LIGO- Laboratório de Educação em Visualidade e é líder do Grupo de Pesquisa TRANSVIAÇÕES — Educação e 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 Interinidades das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa.



**CONSUELO SCHLICHTA** (Brasil). Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC — UEPG; o NUPEMARX/UFPR Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR; e o de Artes Visuais: Teoria, educação e poética — UFPR. Desenvolve pesquisa em história das representações artísticas e iconografia pictórica, Brasil, século XIX; leitura da imagem, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais e processos de mediação em espaços escolares e/ou culturais. Autora da obra *Há um lugar para a arte no ensino médio?*, pela Editora Aymará, São Paulo, em 2009, livro aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor e de artigos na ANPAP e ANPUH. Uma das autoras da Coleção Didática *Descobrimo a arte*, publicada pela Editora Ibpex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



**ELISABETE OLIVEIRA** (Portugal). 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz, Coimbra) até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL. Prossegue atividades diversas nomeadamente através do projeto Exploratório, Sistemático de Projetos Escolares de Arte Educação inovadores, emergentes e históricos. Pintora pela antiga Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL) (19 val.) expando desde 1964. Formação/Pós-Graduação: Liceal- Alínea h). Ciências Pedagógicas (FLUL). Estágio/ Exame de Estado, 9º Grupo, com Alfredo Betâmio de Almeida, Liceu Normal Pedro Nunes-Lisboa, Diploma *Art/Design Education*, London University Institute of Education, Bolseira Fundação Gulbenkian (1980-84). Provas Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica-FPCEUL (Mº Bom). Conselheira Mundial InSEA / UNESCO (1988-1997) em cinco continentes. Planeadora / Consultora curricular nacional em Arte Educação (1970- 2001). Formadora de Professores / Investigadores: Profissionalização-em-Serviço e Licenciatura-Mestrado FPCEUL; Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa — Teatro e Educação — *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*. Comissão Científica Universidade Açores: S Miguel e Terceira (1990-1995), incrementando Didáticas em *Projecto* (1º Ciclo) e *Integração das Expressões*, (Pré-Escolar). Criadora de Centros de Recursos/Audiovisuais. Autora de 100 artigos e uma dezena de livros / partes de livros e CDs, incluindo 3 Livros póstumos de Betâmio. Livro recente: *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência* & CD. MinervaCoimbra, 2010. Co-fundadora: SPZC (SPRC), APECV, SPCE-Educação e Arte, MPIAEP. Colaboradora com Autarquias-Museus/Bibliotecas: Comunicações / Ações de Formação.



**ERINALDO ALVES NASCIMENTO** (Brasil). Doutor em Artes pela ECA-USP, com intercâmbio com a Universidade de Barcelona, na Espanha. Mestre em Biblioteconomia pela UFPB e Graduado em Educação em Artística pela UFRN. É Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Ministra aulas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Artes Visuais, da UFPB/UFPE. É autor do livros “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 FRADE** (Brasil). Licenciada em Artes pela PUC/Rio, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. PROCIENTISTA pela FAPERJ. Chefia a equipe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular do Instituto de Artes da UERJ e integra o corpo de docentes do curso de doutorado em Artes pelo PPGARTES/UERJ. Tem realizado trabalhos plásticos, desenvolvido pesquisas e orientado projetos relacionando arte, cultura, comunicação e educação, com foco sobre os seguintes temas: esfera pública e mediação, poética relacional, multilocalidade e trânsito cultural. É líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética — CNPQ e integra o consórcio brasileiro UDESC/USP/UERJ do projeto Observatório de formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina / CAPES MINCyT.



**JOÃO CASTRO SILVA** (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1966. Doutor em Escultura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Mestre em História da Arte pela Universidade Lusíada de Lisboa. Licenciado em Escultura pela FBAUL. É Professor de Escultura nos diversos ciclos de estudos — Licenciatura, Mestrado e Doutorado — do curso de Escultura da FBAUL e coordenador do primeiro ciclo de estudos desta área. Tem coordenado diversas exposições de escultura e residências artísticas, estas últimas no âmbito da intervenção na paisagem. Desenvolve investigação plástica na área da escultura de talhe directo em madeira, intervenções no espaço público e na paisagem. Expõe regularmente desde 1990 e tem obra pública em Portugal e no estrangeiro. Participa em simpósios, ganhou diversos prémios e está representado em colecções nacionais e internacionais.



**JOÃO PAULO QUEIROZ** (Portugal). Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado. Professor nos cursos de doutoramento em Ensino da Universidade do Porto. Co autor dos programas de Desenho A e B (10<sup>o</sup> ao 12<sup>o</sup> 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, história 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.



**MARÍA ACASO** (Espanha). Professora Associada em Educação Artística na Universidade Complutense de Madrid (Espanha). Maria Acaso está empenhada na mudança da Educação Artística. Conduziu diversos projetos sobre metodologias de aprendizagem disruptiva em diferentes cenários. É autora de livros e artigos sobre este assunto, tendo sido convidada por instituições nacionais e internacionais como o MoMA, NYU e a New School for Social Research. Todo o seu trabalho está em <http://mariaacaso.es>



**MARIA CRISTINA DA ROSA** (Brasil). Graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade de Sevilha junto ao departamento de Didáctica das Artes Plásticas (2010) e no Instituto Universitario Nacional del Arte — IUNA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais — LAVAPE. 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 Educação 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 (GPAEC) 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 *Arteeducação Produções*, coletivo que desenvolve projetos de ação educativa e mediação cultural em São Paulo.



**RICARD HUERTA** (Espanha). Ricard Huerta (Espanha) É professor titular de educação artística na Universitat de València. Investigador do *Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives*. Diretor de *EARI Educación Artística Revista de Investigación*. Doctor em *Bellas Artes* e licenciado em *Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual*. Coordenador do Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales. Professor del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* de la Facultad de Magisteri (GIUV2013-103). Publicou, entre outros, os livros *Funció Plàstica de les Lletres, Art i Educació, Cultura Visual a Ontinyent, Apaga-la!, Museo tipográfico urbano, Maestros y museos: educar desde la invisibilidad, Ciudadana letra, Mujeres maestras; Identidades docentes en Iberoamérica, Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació, Paternidades creativas, Lletres de ciutats, La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación, Transeducar*, assim como artigos em revistas especializadas. Como artista visual apresentou exposições com temática impregnada pela tipografia e caligrafia. Dirigiu sete jornadas internacionais de investigação artística e quatro congressos internacionais.



**RICARDO MARÍN 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: [teresatorreseca@gmail.com](mailto:teresatorreseca@gmail.com)



**UMBELINA BARRETO** (Brasil). Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é Professora Adjunta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, realizando uma produção regular em poéticas, com exposições anuais ou bianuais de suas obras. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte. Tem atuado na Educação a distância, Coordenando um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, desde a implementação em 2008. Desenvolve pesquisa relacionada a Estudos Curriculares de Cursos de Formação em Artes Visuais, Graduação e Pós-Graduação, tendo participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais da UFRGS, e coordenado a elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância da UFRGS — REGESD — PROLICEN 2. Atualmente é Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: [umbdb@terra.com.br](mailto:umbdb@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>

A mediação entre os conteúdos culturais e a Educação Artística formal tem emergido como uma distinta área de inovação e de intervenção, como o mostram os 18 artigos selecionados nesta nona edição da revista *Matéria-Prima*.

Entre a identidade, fundada nos focos de conhecimento local, e uma inserção integrada nos problemas e conteúdos globais joga-se a problematização da Educação Artística. As propostas articulam quer discursos curatoriais (museu, bienal, exposição), como ações de mediação visando uma expansão das atividades, a que se juntam as reflexões sobre a realidade da formação de professores, nas suas diversas modalidades, em diversas realidades sociais.

Propiciam-se oportunidades de ações de intervenção, concertadas ou não, entre os agentes artísticos e os educadores. O resultado pode ser potenciado se se conseguir uma perspectiva informada e integrada das realidades artísticas: pede-se a todos os intervenientes mais integração e disponibilidade para um conhecimento mútuo consequente.

ISBN 978-989-8771-50-6



9 789898 771506 >

Crédito da capa: Fotografia de Janaina Schwambach e Maria de Souza.