



## **MATÉRIA-PRIMA**

**Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário**

Vol. 3 (2), julho–dezembro 2015, semestral

ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829

CIEBA—FBAUL



# MATÉRIA-PRIMA

**Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário**  
Vol. 3 (2), julho–dezembro 2015, semestral  
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829  
CIEBA—FBAUL



Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário  
Volume 3, número 2, julho-dezembro 2015,  
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 3, número 2, julho-dezembro 2015,  
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 > [latinoamerica.cengage.com/rs/academic-onefile](http://latinoamerica.cengage.com/rs/academic-onefile)
- DOAJ / Directory of Open Access Journals  
> [www.doaj.org](http://www.doaj.org)
- EBSCO host (catálogo) > [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com)
- GALE — Cengage Learning: Academic  
OneFile e Informe académico  
> [www.cengage.com](http://www.cengage.com)
- Latindex (catálogo) > [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)
- MIAR (Matriz de información para  
la evaluación de revistas) > [miar.ub.edu](http://miar.ub.edu)
- Open Academic Journals Index  
> [www.oaji.net](http://www.oaji.net)
- SIS, Scientific Indexing Services > [indexs.org](http://indexs.org)
- SHERPA / RoMEO > [www.sherpa.ac.uk](http://www.sherpa.ac.uk)

**Periodicidade:** semestral

**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:** Sobre trabalho de aluno

da Professora Carla Reis Frazão, 2014/15.

**Projeto gráfico:** Tomás Gouveia

**Impressão:** Europress, Ind. Gráfica

**Tiragem:** 300 exemplares

**Depósito legal:** 361793/13

**PVP:** 10€

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

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

**ISBN:** 978-989-8771-25-4

**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.

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  
Universidade 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.

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>	14-18
<b>A educação pela arte faz-se através dos seus materiais</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	<b><i>Art education is to be performed through its materials</i></b> JOÃO PAULO QUEIROZ	14-18
<b>2. Dossier</b>	<b>2. Dossier</b>	20-54
<b>Educação artística e respeito pelo património histórico</b> MARGARIDA CALADO	<b><i>Art Education and the respect for historical heritage</i></b> MARGARIDA CALADO	20-26
<b>A Educação Visual de todos e para a vida: currículo, projectos escolares, desafios à formação de professores e urgência de um Exploratório, referencial de qualidade</b> ELISABETE OLIVEIRA	<b><i>Lifelong Visual Education: curriculum, school projects, teacher Education challenges and urgency of an Exploratory, as a quality referential</i></b> ELISABETE OLIVEIRA	27-40
<b>Boas práticas de expressão artística no âmbito da integração e da articulação-curricular</b> ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA & ALDA M. ENCARNAÇÃO RODRIGUES LEAL	<b><i>Good practices of artistic expression in the field of integration and curriculum articulation</i></b> ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA & ALDA M. ENCARNAÇÃO RODRIGUES LEAL	41-54
<b>3. Artigos originais</b>	<b>3. Original articles</b>	56-240
<b>“A Arte é eterna e não se cala”: um olhar pensante para as aulas de Arte no Ensino Médio</b> ALINE FERNANDA HUBER VICENTE LIBERATO	<b><i>“Art is eternal and not silent”: a look at the art classes in high school</i></b> ALINE FERNANDA HUBER VICENTE LIBERATO	56-67
<b>O meu Bairro, trabalho de Arte Conceptual, desenvolvido no 9º Ano, na disciplina de Educação Visual, em parceria com a professora de Português</b> ISABEL M. G. D. RIBEIRO DE ALBUQUERQUE & MARIA JOSÉ ESTEVEZ MIRA	<b><i>My Neighborhood, a Conceptual Art work developed in the 9th year, in the discipline of Visual Education, in partnership with the Portuguese language teacher</i></b> ISABEL M. G. D. RIBEIRO DE ALBUQUERQUE & MARIA JOSÉ ESTEVEZ MIRA	68-78

<p><b>Reinventar la ciudad, desarrollo de las competencias básicas a través de un proyecto de creación urbana</b> RICARD RAMON CAMPS</p>	<p><i>Reinventing the city, development of basic skills through a project of urban development</i> RICARD RAMON CAMPS</p>	79-88
<p><b>Seres do Mar Tenebroso e animais exóticos para lá das Tormentas</b> CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO</p>	<p><i>Beings from the Tenebrous Sea and exotic animals from beyond the Cape</i> CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO</p>	89-98
<p><b>Fundamentos do Ensino / Aprendizagem em Artes Visuais para o desenvolvimento da alfabetização visual dos educandos da Escola Municipal Santa Luzia Lobato</b> JAILDON JORGE AMORIM GÓES</p>	<p><i>Fundamentals of Teaching / Learning in Visual Arts for the visual literacy development of students at the Escola Municipal Santa Luzia Lobato</i> JAILDON JORGE AMORIM GÓES</p>	99-109
<p><b>Tramas para reencantar o mundo: Arte, Educação e Culturas</b> MÔNICA DE MENDONÇA E SICA MARTINS AGUIAR &amp; MARIA LETICIA MIRANDA BARBOSA DA SILVA</p>	<p><i>Plots to re-enchant the world: Art, Education and Culture</i> MÔNICA DE MENDONÇA E SICA MARTINS AGUIAR &amp; MARIA LETICIA MIRANDA BARBOSA DA SILVA</p>	110-120
<p><b>Narrativa de uma ação compartilhada: currículo para a educação básica</b> MOEMA MARTINS REBOUÇAS &amp; MARIA GORETE DADALTO GONÇALVES</p>	<p><i>Narrative of a shared action: curriculum for basic education</i> MOEMA MARTINS REBOUÇAS &amp; MARIA GORETE DADALTO GONÇALVES</p>	121-130
<p><b>Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria</b> AMAIA ARRIAGA</p>	<p><i>Teacher training for using art centers as resources for pre-school and primary education</i> AMAIA ARRIAGA</p>	131-141
<p><b>Livro de Autor</b> SOFIA MATALONGA BARREIROS JORGE &amp; JOSÉ RICARDO DA SILVA GOMES JOSUÉ</p>	<p><i>Artist Book</i> SOFIA MATALONGA BARREIROS JORGE &amp; JOSÉ RICARDO DA SILVA GOMES JOSUÉ</p>	142-153
<p><b>La formación artística del profesorado para el desarrollo de proyectos colaborativos en la educación primaria</b> MARIA BEGOÑA PAZ GARCÍA &amp; CRISTINA VARELA CASAL</p>	<p><i>Art training for primary education teachers to develop collaborative projects</i> MARIA BEGOÑA PAZ GARCÍA &amp; CRISTINA VARELA CASAL</p>	154-165

<p><b>Apropriação a partir das obras de Nelson Leirner: uma experiência teórica prática na educação infantil desenvolvida no PARFOR</b> SONIA MONEGO &amp; JOSILENE DE AMORIM LIMA</p>	<p><i>Appropriation from the works of Nelson Leirner: a theoretical practical experience in early childhood education developed in PARFOR</i> SONIA MONEGO &amp; JOSILENE DE AMORIM LIMA</p>	<p>166-175</p>
<p><b>Transformações e mutações: quimeras, animais e outros que tais</b> ANDREIA FILIPA ARMÊNIO DIAS</p>	<p><i>Artistic processes in child education: chimeras, animals, and others as so</i> ANDREIA FILIPA ARMÊNIO DIAS</p>	<p>176-182</p>
<p><b>O Cardume: um projeto de desenvolvimento da flexibilidade, cooperação e criatividade através da educação artística</b> TIAGO PINTO COELHO, JOSÉ PEDRO TRINDADE &amp; SARA BAHIA</p>	<p><i>The School: a project of flexibility, cooperation and creativity development through artistic education</i> TIAGO PINTO COELHO, JOSÉ PEDRO TRINDADE &amp; SARA BAHIA</p>	<p>183-194</p>
<p><b>Chiquitectos y Pictoesultores: una actividad de intervención en el paisaje</b> ICIAR EZQUIETA LLAMAS</p>	<p><i>'Chiquitectos y Pictoesultores': an activity/ intervention on the landscape</i> ICIAR EZQUIETA LLAMAS</p>	<p>195-204</p>
<p><b>O ensino da arte no contexto da educação técnica</b> CRISTIANE HERRES TERRAZA</p>	<p><i>The art education in the context of technical education</i> CRISTIANE HERRES TERRAZA</p>	<p>205-216</p>
<p><b>Young people as visual culture producers: Similarities and differences between their experiences inside and outside school</b> MARÍA REYES GONZÁLEZ VIDA</p>	<p><i>Jóvenes productores de cultura visual: similitudes y diferencias entre sus experiencias dentro y fuera de la escuela</i> MARÍA REYES GONZÁLEZ VIDA</p>	<p>217-228</p>
<p><b>Leitura de Imagens na sala de aula: arte, cultura visual e intertextualidade</b> ALEXANDRA MOURA DA SILVA</p>	<p><i>Picture reading in the class: art, visual culture and intertext</i> ALEXANDRA MOURA DA SILVA</p>	<p>229-240</p>

---

<b>4. Desafios da matéria-prima</b>	<b><i>4. Challenges of the raw materials</i></b>	242-268
<b>Ética da revista</b>	<b><i>Journal ethics</i></b>	242-243
<b>Instruções aos autores</b>	<b><i>Instructions to authors</i></b>	244-247
<b>Meta-artigo, manual de estilo da <i>Matéria-Prima</i></b>	<b><i>Style guide of Matéria-Prima</i></b>	248-253
<b>Notas biográficas: conselho editorial / pares acadêmicos</b>	<b><i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i></b>	254-265
<b>Chamada de trabalhos: V Congresso Internacional <i>Matéria-Prima</i></b>	<b><i>Call for papers: 5th Matéria-Prima International Congress</i></b>	266-267
<b>Ficha de assinatura</b>	<b><i>Subscription notice</i></b>	268

# 1. Editorial

*Editorial*

# A educação pela arte faz-se através dos seus materiais

*Art education is to be performed  
through its materials*

Editorial

**JOÃO PAULO QUEIROZ\***

\*Portugal, par académico interno e editor 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

A educação pela arte faz-se através dos seus materiais, da sua operação, da transformação das matérias em ideias novas, em novas coisas. No seu sucesso está implicada uma literacia, uma capacidade interpretativa, ou crítica, sobre a semiosfera cada vez mais povoada, saturada, de mensagens parasitárias. A educação implica uma leitura do mundo (Freire, 2014), que se projeta na interpretação de todas as camadas de expressão contemporânea, muitas vezes massificada, por vezes ainda identitária e significativa. Fala-se aqui de valorizar a identidade, exercer a pedagogia da diferença através de uma capacidade problematizadora. No seu contexto, podem exercer-se pedagogias que exploram a visão crítica do artista em interação com a escola, o artista em residência, no movimento A/ R/ Tography (Irwin, 2004; 2013; Cosson, 2004; Cosson et.al., 2005; Springgay, Irwin, & Wilson Kind, 2005; Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzouasis, 2008). Ou também exercer-se uma pedagogia triangular, centrando a arte, o contexto, a produção e a sua leitura como uma metodologia (Barbosa, 2002). O contexto contemporâneo é pós digital, os conteúdos não pesam nos suportes, e transmitem-se por “dentes azuis” ou redes com muitos Gs (G de Geração sem peso que sucede ao peso da aceleração gravítica). Neste campo

pode delinear-se uma metodologia que alicerça o projeto ancorado nos estudos críticos sobre Cultura Visual (Hernández, 2005).

Digamos que as práticas pedagógicas se cruzam em diversas direções, tacteando eficácias, expressões, capacidades, inovação. O contexto é cada vez mais voraz: a pele da cultura gosta de massagens (Kerkhove, 1997; McLuhan, 2001)

O dossier editorial integra alguns contributos por convite. Margarida Calado (Lisboa, Portugal), no artigo “Educação artística e respeito pelo património histórico” onde se reflete sobre a educação artística e a necessidade de tornar a convivência com o património mais saudável, começando pelo próprio edifício onde está a funcionar a Faculdade de Belas-Artes.

O artigo “A Educação Visual de todos e para a vida: currículo, projetos escolares, desafios à formação de professores e urgência de um Exploratório, referencial de qualidade” por Elisabete Oliveira (Lisboa, Portugal) aprofunda a sua proposta de análise de conteúdo das realizações didáticas de diversas escolas e professores, propondo uma categorização de temas desenvolvidos, e propondo métodos de aferição da qualidade obtida e desenvolvida pelos intervenientes no ensino.

Em “Boas práticas de expressão artística no âmbito da integração e da articulação-curricular” Ana Maria Pessanha & Alda Leal (Lisboa, Portugal) trazem a intervenção produzida junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp), numa das escolas de Pinhal de Frades, Seixal: é uma intervenção e funda, onde se inclui um *workshop* para professores sobre a Construção de Fantoches, a cargo do professor Delphim Miranda.

Na secção de artigos originais a concurso, Aline Liberato (São Paulo, Brasil), no artigo “A Arte é eterna e não se cala:’ um olhar pensante para as aulas de Arte no Ensino Médio” demonstra as diversas vertentes de intervenção que a arte pode convocar junto destes alunos, dos *grafitti* à exposição, passando pela dança e pela expressão dramática.

Isabel de Albuquerque & Maria José Mira (Lisboa, Portugal), no artigo “O meu Bairro, trabalho de Arte Conceptual, desenvolvido no 9º Ano, na disciplina de Educação Visual, em parceria com a professora de Português” mostram um projeto junto de alunos do 9º ano onde o olhar fotográfico sobre a cidade é um pretexto para a ficção literária, estabelecendo-se pontes entre as disciplinas de Educação Visual e Português.

Em “Reinventar la ciudad, desarrollo de las competencias básicas a través de un proyecto de creación urbana,” Ricard Ramon (Valencia, Espanha) apresenta um trabalho de intervenção junto dos alunos, trabalho que foi premiado e financiado pelo governo local da Comunidad Autónoma Valenciana, pela

inovação educativa: é o 'Observatorio 2.0. La escuela proyecta Patraix' uma proposta de reinventar a cidade, pelos alunos.

O texto "Seres do Mar Tenebroso e animais exóticos para lá das Tormen-tas" de Carla Frazão (Lisboa, Portugal) explora junto de alunos do 6º ano diver-sas técnicas de expressão recorrendo ao imaginário português da viagem e do monstro, junto de alunos com necessidades educativas especiais. Carla Frazão disponibilizou já de há um tempo a esta parte, sempre com generosidade, al-guns dos trabalhos feitos pelos seus alunos, que têm marcado as capas da revis-tas *Matéria-Prima*: são materiais de uma grande expressividade que sintetizam de modo muito eficaz os desafios da educação artística nas artes visuais.

Jaildon Góes (Bahia, Brasil), no artigo «Fundamentos do Ensino / Apren-dizagem em Artes Visuais para o desenvolvimento da alfabetização visual dos educandos da Escola Municipal Santa Luzia Lobato» debruça-se sobre o tema da literacia visual, convocando para isso os "temas geradores" (Freire, 2014) e a abordagem triangular (Barbosa, 2002).

O texto «Tramas para reencantar o mundo: Arte, Educação e Culturas,» de Mônica Sica Aguiar & Maria Leticia Silva (Rio de Janeiro, Brasil) introduz a inter-venção em torno do Seminário "Tramas para reencantar o mundo," promovido pelos professores de Artes Visuais do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, em 2014

Em "Narrativa de uma ação compartilhada: currículo para a educação bá-sica," Moema Rebouças & Maria Gorete Gonçalves (Espírito Santo, Brasil). apresentam o modo partilhado como foi elaborado o Currículo Básico Escola Estadual (CBC) do Estado de Espírito Santo, Brasil, sendo um importante teste-munho direto sobre o modo como hoje os autores dos programas fundamentam e executam os textos normativos oficiais.

Amaia Arriaga (Pamplona, Espanha) no artigo "Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria" apresenta as intervenções junto de exposições de arte contemporâ-nea ou outras (ações educativas) planeadas pelos estudantes do Mestrado em 'Educación Primaria e Infantil' da Universidade de Navarra.

O artigo "Livro de Autor," de Sofia Matalonga Jorge & José Josué (Lisboa, Portugal), apresenta uma intervenção no âmbito da Educação Visual do 9º ano de escolaridade no colégio Pedro Arrupe em Lisboa, tomando como tema des-poletador o "Livro de Artista."

Maria Begoña Paz & Cristina Varela (Pontevedra, Espanha) no artigo "La formación artística del profesorado para el desarrollo de proyectos colaborati-vos en la educación primaria" introduzem na discussão sobre formação de pro-fessores e educadores (aqui da infantil e primeiros anos de escolaridade) ações



concretas de intervenção nos espaços escolares: os piratas povoam as bibliotecas.

O artigo “Apropriação a partir das obras de Nelson Leirner: uma experiência teórica prática na educação infantil desenvolvida no PARFOR,” de Sonia Monego (Santa Catarina, Brasil), apresenta uma actividade inserida no programa de formação de professores onde a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa (2002; 2003) é explorada no diálogo pop com o artista brasileiro Nelson Leirner.

Andreia Dias (Lisboa, Portugal), no artigo “Transformações e mutações: quimeras, animais e outros que tais” apresenta actividades de exploração prática em torno da escultura mitológica etrusca da Quimera, ser que hibridiza diversos membros de animais num só corpo. As quimeras são agora as composições multiformes imaginadas.

Em “O Cardume: um projeto de desenvolvimento da flexibilidade, cooperação e criatividade através da educação artística,” os autores Tiago Pinto Coelho, José Pedro Trindade & Sara Bahia (Lisboa, Portugal) apresentam actividades interdisciplinares ao ar livre realizadas no Colégio Pedro Arrupe, por ocasião da Semana do Mar.

Iciar Ezquieta (Pontevedra, Espanha), no artigo “Chiquitectos y Pictoesultores: una actividad de intervención en el paisaje,” apresenta uma actividade do serviço educativo na Isla de esculturas, com a participação de crianças entre os 6 e os 9 anos de idade.

O texto “O ensino da arte no contexto da educação técnica,” de Cristiane Terraza (Brasília, Brasil), introduz o ensino técnico brasileiro e suas ligações com um ensino artístico mais vocacionado tanto no curso técnico em edificações, explorando a estética da cidade e formação do espaço urbano, como no curso técnico em móveis, explorando as relações entre processos artesanais e artísticos e a produção de estilos.

María Reyes González (Granada, Espanha) no artigo “Young people as visual culture producers: Similarities and differences between their experiences inside and outside school” apresenta um projeto de investigação que analisa as aprendizagens que os estudantes trazem de fora da escola, em torno da sua experiência visual, e das suas possíveis articulações com o ensino centrado no aluno e nas suas motivações.

O artigo “Leitura de Imagens na sala de aula: arte, cultura visual e intertextualidade” de Alexandra Moura da Silva (Bahia, Brasil) toma como agentes despoletadores algumas onde a publicidade recorre ao modernismo brasileiro (Tarsila do Amaral) para que os alunos produzam novos cartazes publicitários, articulando a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa (2002) assim como uma abordagem interpretativa ao ambiente cultural contemporâneo.

A Matéria-Prima de que se fala nesta revista é aquela que devolve ao seu lugar um ponto crítico da pós modernidade: o do significante. Os sintagmas são sempre processos, e neles se formam as subjectividades, ou seja, as identidades: no desenrolar do ser, onde se produz verdadeiramente o sentido, bem junto do aqui-e-agora onde está a Matéria-Prima (Foucault, 1994).

### Referências

- Barbosa, Ana Mae (2002) *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 8527300478.
- de Cosson, A. F., Grauer, K., Irwin, R. L., & Kind, S. (2005). "An artist-in-residence or a/r/tography in praxis." *Educational Insights*, 9(2). Disponível em [www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/exhibits/artography.html](http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/exhibits/artography.html)
- Foucault, Michel (1994) *História da Sexualidade I: a Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio d'Água ISBN: 9789727082407.
- 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, R. (2013) "Becoming A/r/tography." *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54(3), 198-215
- Irwin, R. L. (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.
- Kerckhove, Derrick De (1997) *A pele da cultura*. Lisboa: Relógio d'Água ISBN 9789727083411
- McLuhan, Marshall & Fiore, Quentin (2001) *The Medium is the Massage: an inventory of effects*. 9th edition. Berkeley, CA: Gingko Press ISBN-13: 978-1584230700
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Wilson Kind, S. (2005). "A/r/tography as living inquiry through art and text." *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.

## **2. Dossier**

*Dossier*

# Educação artística e respeito pelo património histórico

## *Art Education and the respect for historical heritage*

MARGARIDA CALADO\*

\*Portugal, conselho editorial. Licenciatura em História na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (UL) e Curso de Ciências Pedagógicas. Doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais e humanas da Universidade Nova de Lisboa. Docente na Escola Superior de Belas Artes desde 1973, Coordenadora dos Mestrados em Educação Artística e em Ensino das Artes Visuais.

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: margarida.calado@fba.ul.pt

**Resumo:** O património histórico-artístico tem sido objeto de destruição em situações de guerra e revolução e lamentavelmente continua a sê-lo não obstante a existência de legislação internacional que o protege. O respeito pelo património faz parte das regras de boa cidadania. No entanto, a redução do ensino da História da Arte e da Educação Visual cada vez mais afasta os jovens do conhecimento do nosso património e o espírito de destruição pode ser observado nas cidades com os *tags* que já começaram a invadir o espaço de edifícios históricos como a Faculdade de Belas Artes.

**Palavras-chave:** Educação artística / património / ensino da História da Arte e da Educação Visual.

**Abstract:** *Historical and artistic heritage has been destroyed during wars and revolutions and regrettably this destruction goes on although the international laws try to protect it. The respect for heritage is a rule of good citizenship. However, the reduction of teaching Art History and Visual Arts doesn't bring to young people the knowledge of national heritage. A wave of destruction is seen in cities painted with tags, which now began to be seen inside historical buildings such as the Faculty of Fine Arts.*

**Keywords:** *Art Education / Heritage / Teaching of Art History and Visual Education.*

O ensino da arte e o contato com as obras que é proporcionado às crianças, nos diferentes graus do ensino básico não tem como objectivo prioritário a formação de artistas (a prossecução de estudos na área artística só será escolha de alguns poucos) mas visa sobretudo preparar o jovem, como cidadão, para apreciar e fruir a obra de arte, seja um concerto, uma peça de teatro, a pintura exposta num museu, ou a arte pública com a qual se cruza na rua diariamente.

Já Abel Salazar, que lecionou um curso na Associação Profissional de Estudantes de Medicina, entre 1932 e 1933, considerava que a escola tinha um *papel essencial na formação crítica, de carácter axiológico, ético, político e artístico, não só do estudante, mas também do cidadão como homem integral* (Ribeiro, 2000: 11).

E devemos precisar que tomamos “arte pública” num sentido lato, não limitando o conceito ao século XX-XXI, mas consideramos também todos os monumentos públicos, que podem ir de um arco de triunfo romano, a uma fonte barroca, a um monumento do séc. XIX, e ainda todos os edifícios históricos que constituem o património das nossas cidades na Europa e que podem manter a sua função original ou uma semelhante, ou podem ter sido reutilizados com outras finalidades, como aconteceu em Portugal com os conventos depois da extinção das ordens religiosas, onde se instalaram hospitais, quartéis, escolas, como aquela em que nos encontramos.

A obra de arte tem, no entanto, a particularidade de nos transmitir mensagens relacionadas com o poder público ou a religião, pelo que ao longo dos tempos tem sido objecto de atentados, quer por parte de invasores em busca de riquezas (violação de sarcófagos e túmulos durante as invasões francesas) quer no contexto de revoluções políticas, como a destruição de estátuas dos reis de França pela Revolução Francesa, ou da Coluna Vendôme pela Comuna de Paris, sob direcção aliás de um bem conhecido pintor, Courbet, que considerava tal monumento mais significativo do ponto de vista político do que artístico.

Outro caso de referência foi a espoliação dos bens dos Judeus pelos Nazis e o roubo de obras de arte europeias de valor incontornável, quer para integrarem as coleções de museus alemães, quer para as coleções pessoais de Hitler ou Goering. Na verdade, este elemento que era oriundo da Baviera e presidente do Reichtag em 1933, tornou-se o número 2 do regime nazi. Depois do falecimento da sua mulher instalou na sua casa de campo a norte de Berlim, a que chamou *Carinhall*, em honra dela, uma coleção de pintura e objetos de arte, *que crescerá ao ritmo das pilhagens perpetradas pelos exércitos alemães* (Feliciano, 2005: 67).

A 5 de Julho de 1940 foi criado o ERR, cujas instalações se situavam no Hotel Commodore, no nº 12 do Boulevard Haussmann, perto da Ópera de Paris, cujo objectivo era organizar a confiscação de bibliotecas e arquivos nos países ocupados.

Uma nota anterior, de 30 de Junho de 1940, dirigida ao comando militar de Paris indicava que “o Führer, segundo o relatório do Ministério dos Negócios Estrangeiros, ordenou que se pusessem a salvo — além das obras de arte pertencentes ao Estado francês — as obras de arte e os documentos históricos de proprietários individuais, sobretudo judeus” (Feliciano, 2005: 69).

Não cabe aqui narrar como as obras de arte foram metidas em comboios e conduzidas para território do Reich e como foram conservadas em minas de sal, como aconteceu com o célebre retábulo do Cordeiro Místico de Van Eyck.

Algumas obras de arte moderna, que os nazis não apreciavam, foram destruídas ou conservadas para troca com obras mais antigas sobretudo germânicas, que os alemães apreciavam, atribuindo esse conceito de germânico a pintores como Rembrandt. Muitas dessas obras modernas, julgadas perdidas, aparecem em leilões de arte, deixando perceber um mercado clandestino em tempos de guerra. O tema vem atualmente a ser divulgado junto do grande público, através de livros mas também de filmes.

Mais recentemente temos assistido ao derrube da estátua de Saddam Hussein, no Iraque, ato simbólico e que não afetou uma grande obra de arte, inversamente à destruição e roubo do espólio do Museu de Bagdad.

A guerra na Síria e as ações do autoproclamado Estado Islâmico têm contribuído para a destruição de património histórico do Próximo e Médio Oriente, além de tornarem essas regiões inacessíveis a um turismo cultural que as procurava. É o caso de Damasco, de Palmira, de Baalbek, mas também da Tunísia, onde o ataque ao Museu Bardo, uma referência para a história do mosaico romano, instalou na zona um clima de terror.

A iconoclastia só prova o poder das imagens e esse fato marcou inclusivamente a pacífica Revolução dos Cravos, com atitudes como a invasão da Embaixada de Espanha, hoje considerada talvez incompreensível mesmo pelos que nela participaram.

Na própria Escola Superior de Belas Artes, que mantinha expostos na parede quadros naturalistas do século XIX, assim como obras de professores no ativo, houve, no chamado PREC, ações violentas, como a marcação de um quadro de Luís Filipe Abreu com as letras CDS (que na altura seria tido como ofensa), que foram limpas, tendo a obra posteriormente sido oferecida à Reitoria, ou uma obra naturalista que também foi marcada pelo MRPP.

Simplemente tais intervenções têm sucedido em contextos políticos de guerra, ou em ambiente de revolução, que por muito pacífica teve alguns momentos de exaltação, como o célebre ataque à Embaixada de Espanha em Setembro de 1975, por elementos da chamada extrema-esquerda (alguns dos quais, curiosamente,

estudantes de Belas-Artes) e nesse sentido podem ser interpretadas e até ter um significado histórico.

No entanto e para além dessa violência e desses actos de vandalismo em contextos de guerra, ou de iconoclastia, derivados de radicalismo religioso, não só islâmico, já que os protestantes destruíram muitas imagens religiosas, actualmente assistimos a uma espécie de vandalismo silencioso, que invadiu as grandes cidades, que começou por ser acto de marginalidade e hoje foi recuperado parcialmente. Falamos de *grafitti*, mas sobretudo de *tags*, ou seja de assinaturas em *grafitti*, que começaram por surgir em bairros e zonas de periferia, mas lentamente vão surgindo nos centros históricos.

Na verdade, as zonas onde a arte urbana tem liberdade de manifestar-se, por vezes por iniciativa das autoridades municipais, e com recurso mesmo a curadores que dirigem convites a artistas já reconhecidos internacionalmente — como Vhils — nada têm a ver com esse “rabiscar” de paredes que vai desde a marcação de território de um *gang* a uma declaração de amor.

O que nos deixa maior preocupação é o fato desse *pitching* começar a invadir centros históricos e, mais recentemente, a nossa Faculdade.

André Malraux afirmou em 1967:

*Os nossos monumentos são o maior sonho da França. É por isso que nós queremos salvá-los; para a admiração dos turistas, mas antes para a emoção das crianças que se levam pela mão* (Choay, 2011: 214).

Sem querer aqui valorizar excessivamente uma ação profundamente criticada por Françoise Choay (2011: 209) mas apenas sublinhar a importância que o património tem na educação do olhar — ou devo dizer, educação artística — dos mais jovens.

Já em 1932, entre as resoluções da Comissão Internacional de Cooperação Intelectual da Sociedade das Nações, presidida por Henri Bergson, estava a seguinte:

*Que os Estados membros convidem os educadores a instruir a infância e a juventude no respeito aos monumentos, seja qual for a civilização ou época a que os monumentos pertençam, e que esta acção educativa dos Estados se dirija igualmente ao público em geral, no sentido de associá-lo à proteção dos testemunhos de toda a civilização* (Choay, 2011: 208).

A Sociedade das Nações desapareceu em 1939, com o início da II Guerra Mundial, mas o princípio mantém-se verdadeiro e actualmente a UNESCO distingue e classifica

o património seja ele natural, material ou imaterial. No entanto, o sistema de ensino tem vindo a descuidar a educação artística, como o conhecimento da história, diminuindo não só os horários das disciplinas de História e de Educação Visual, mas valorizando excessivamente as de Português e Matemática.

O estudo da História da Arte é cada vez menor e embora fosse desejável estendê-lo a todos os jovens, a verdade é que mesmo os que se destinam a cursos artísticos, podem completar o ensino secundário sem nunca terem estudado História da Arte.

Perdeu-se assim um valor de cidadania que é o respeito pelo património, pela sua conservação e pela necessidade de o transmitir intacto aos nossos descendentes.

Vítor Serrão numa conferência realizada em 2008 para elementos da Associação Portuguesa de Historiadores de Arte afirmava:

*Daremos ênfase ... à necessidade de se organizar bem o programa de estudos (sobre artistas e obras de arte, exposições, 'catalogues raisonnés' de obras, correntes estéticas, etc.) segundo nova metodologia globalizadora e desprovida de preconceitos no modo de abordar aquilo que denominámos os afectos artísticos e que consagram tanta importância, por isso, ao nível da chamada 'fortuna estética' (Texto policopiado distribuído aos participantes).*

Mais recentemente, integrando o livrinho de Gastão de Brito e Silva, *Portugal em ruínas*, afirma o mesmo autor:

*Afinal, os acervos da arquitectura nacional que importa saber preservar não se resumem aos grandes monumentos e aos centros históricos classificados — como se guardaria, desse modo, testemunho da evolução artística de um dado território? — mas abrangem também, necessariamente, imensas construções, por certo menos relevantes de significado e de importância, seja política, militar ou religiosa, mas valiosas pela sua qualidade intrínseca, pela sua integração nos tecidos de paisagem urbana ou rural, e pelo acervo de memórias históricas que inevitavelmente abrigam (Serrão, 2014: 15).*

Estarão neste caso edifícios que de momento albergam os Hospitais de Lisboa, como S. José, Santa Marta e Capuchos, os quais ocupam antigos conventos e, no caso do último, também uma casa nobre, cujos azulejos com cenas galantes enquadram uma enfermaria de mulheres (sobre este assunto ver Veloso & Almasqué, 1996). A construção de um novo grande hospital que retoma a designação do antigo hospital de Lisboa — Todos os Santos — coloca em risco, a médio prazo, todo um património construído, tal como a sua decoração azulejar, não esquecendo alguns edifícios industriais de apoio, por exemplo, a S. José.



O Convento de S. Francisco da Cidade também cabe no conceito de uma construção de importância religiosa, ligada à história de Lisboa, à história da Ordem de S. Francisco em Portugal, mas também à história do património (por aqui terem sido depositados os bens dos Conventos Extintos), da cultura portuguesa (por aqui ter estado sediada a Biblioteca Nacional, até 1969) e à História do Ensino Artístico, por aqui ter estado desde a sua criação a Academia de Belas-Artes, depois a Escola de Belas-Artes e finalmente a Faculdade de Belas-Artes.

É certo que a igreja desapareceu com o Terramoto, é certo que o espaço envolvente foi regularizado depois do Terramoto, mas o essencial do edifício mantém-se apesar da adaptação às necessidades escolares: os longos corredores conventuais, as abóbadas em tijolo, a compartimentação das salas em que ainda se percebe uma estrutura de celas.

Por outro lado, a construção do convento no chamado Monte Frago, proporcionou-lhe uma situação panorâmica relativamente à cidade, que é sobretudo visível do terraço, mas que se adivinha através das janelas dos pisos superiores.

Além disso há vestígios de um claustro, uma capela funerária intacta, a cisterna e, evidentemente, um património azulejar notável.

Por outro lado, existe toda uma coleção de gessos, herdeiros da Academia, mas que ainda são hoje utilizados pelos professores de desenho, para além de obras originais de professores da Academia: estes são testemunhos da história do ensino que aqui se tem praticado.

Existe ainda um acervo de Pintura, de Desenho e de Gravura, conservado na medida do que tem sido possível e agora servindo de material de trabalho para os alunos de Ciências da Arte e do Património.

Neste contexto, faz algum sentido que alunos de artes encham as paredes de casas de banho, os recantos, as escadas menos frequentadas de *tags* e por vezes de desenhos que para além do desrespeito que revelam sobre o património, também não atestam as suas qualidades artísticas.

Faz sentido que haja intervenções desadequadas nos gessos, por vezes mesmo agressões, quando são peças de valor histórico no contexto das academias europeias?

Recorrendo mais uma vez a Vítor Serrão,

*a defesa do património ... impõe, sim, consciência cívica, histórica, estética, funcional e afectiva, valores quase sempre arredados neste tipo de processos de aviltação das memórias* (Serrão, 2014: 31).

É preciso valorizar o estudo da História da Arte e, para os mais jovens, não restringir os horários de Educação Visual para que os docentes tenham tempo para dar a conhecer o património nacional, não restringir a possibilidade de realizar visitas de estudo, mostrar que o antigo e o moderno podem conviver facilmente.

*Uma política de gestão integrada do património cultural deverá assentar no reforço da História da Arte, esteio fundamental de alargamento de uma consciência democrática de cidadania* (Serrão, 2014: 36).

E quanto ao “nosso convento”?

Talvez aqui devamos fazer um “mea culpa”. Facilmente explicamos aos de fora, a história do convento, lhes mostramos os locais de maior valor histórico. Talvez devêssemos, quando em cada ano lectivo, algumas centenas de alunos, entram de novo na Faculdade, para além das muitas tipologias de sessões de boas vindas que se podem imaginar, simplesmente introduzir uma primeira aula de história, onde se lhes mostrasse que estas paredes merecem o nosso respeito, que o nosso acervo histórico é de fato, valioso.

Ao mesmo tempo, estaríamos a despertá-los para a importância do património.

### **Referências**

- Choay, Françoise (2011) *As questões do património. Antologia para um combate*. Lisboa: Edições 70 (Arte & Comunicação, 96).
- Feliciano, Hector (2005) *O Museu desaparecido. As obras de arte confiscadas pelas forças nazis*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Salazar, Abel (2000) *Notas de Filosofia da Arte*. Porto: Campo das Letras
- (com texto introdutório de Irene Ribeiro).
- Serrão, Vítor (2014) *Portugal em ruínas. Uma história cripto-artística do património construído*. In SILVA, Gastão de Brito e — *Portugal em ruínas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014 (Retratos da Fundação).
- Veloso, A. J. Barros & Almasqué, Isabel (1996) *Hospitais Cívicos de Lisboa. História e Azulejos*. Lisboa: Inapa.

# A Educação Visual de todos e para a vida: currículo, projectos escolares, desafios à formação de professores e urgência de um Exploratório, referencial de qualidade

*Lifelong Visual Education: curriculum, school projects, teacher Education challenges and urgency of an Exploratory, as a quality referential*

**ELISABETE OLIVEIRA\***

Artigo completo submetido a 4 de abril e aprovado a 21 de maio 2015.

\*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:** Partindo de investigação-ação sobre desenvolvimentos em aula — em expressão não condicionada, design e apreciação de arte — reflectimos sobre a resposta curricular à emergência sócio-cultural. Procuramos prosseguir a caracterização das tendências estratégico-metodológicas recentes, com acentuação de: (1) a auto-eco-compatibilização, na interacção recursiva e rizomática dos projectos escolares e da formação dos professores; (2) a urgência do Exploratório, como referencial de qualidade, em comparabilidade internacional. **Palavras-chave:** educação visual / currículo / eco-investigação-ação / exploratório / formação de professores.

**Abstract:** Starting from action-research about class developments - through unconditioned expression, design and art appreciation -, we reflect about curriculum answer to socio-cultural emergence. We try to pursue the characterization of recent strategy-methodology trends, with accentuation of: (1) the self-eco-compatibilization, within the recursive and rhizomatic interaction between school projects and teachers education; (2) the urgency of an Exploratory, as a quality referential, in international comparativity.

**Keywords:** visual education / curriculum / eco-action-research / exploratory / teacher education.

## Introdução

Partimos da necessidade de (1) Verificar a existência de níveis de desenvolvimento em educação visual na população em escolaridade obrigatória, caracterizáveis e ordenáveis progressivamente: estes constituirão um referencial orientador do sentido em que os alunos poderão progredir; em vez de *reportórios*, servirão como *ideias-ferramentas* (Parsons, 1999). (2) Prosseguimos com a investigação de campo — em continuidade com o *Exploratório* das nossas comunicações aos Congressos Matéria-Prima 2 e Matéria-Prima 3 — da amplitude e qualidade que esse desenvolvimento atinge nos projetos escolares emergentes em 2015. (3) Refletiremos, em consequência, sobre a resposta curricular na emergência sociocultural, caracterizando tendências estratégico-metodológicas recentes, com enfoque principal sobre o que a escolaridade obrigatória deve enraizar, enquanto é base para todos — até ao 9º Ano. (4) E concluiremos sobre requisitos de uma Formação de Professores qualificada, onde será imprescindível o Exploratório.

### 1.

Em investigação-ação, incidimos sobre desenvolvimentos em aula, de três modalidades: expressão não condicionada, design e apreciação de arte — investigação que está documentada no livro *Educação Estética Visual Eco-necessária na Adolescência* (Oliveira, 2010) no seu texto principal e em CD, onde um extrato também reporta uma *Árvore do processo de aprendizagem em Arte-Design*.

Essa investigação não é longitudinal: compreende apenas a diversidade de níveis encontrados no 7º ano e num grupo de 9º ano noturno (Q1 — 1º



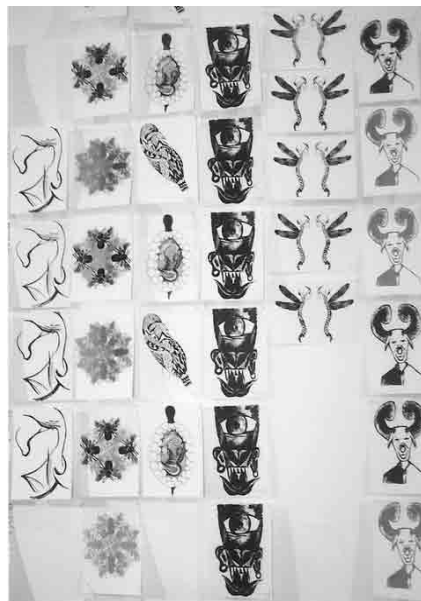
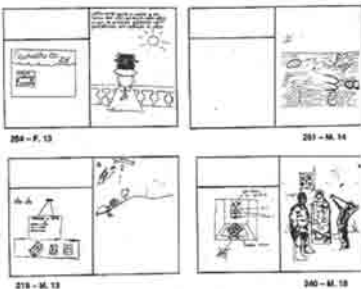
FASE DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL

(Q1VAR 49)	Fase do desenvolvimento global
Respostas: 238 <sup>1</sup> 261 261 219 240 (H) (H) (H) (H) (H)	1 - Inactivo; 2 - Idiotico; 3 - Simbólico/Preferencial/conceptualiza concretas; 4 - Simbólico/Preferencial por regras; 5 - Simbólico/Preferencialmente existencial; 6 - Simbólico/Preferencialmente teórico; 7 - Simbólico/Preferencialmente abstracto

\* Vd desenhos em página anterior: Q1VAR50. Respondente 238.

Respondente 238: texto da Apreciação

- 238 P. 13 3)
- (Em A) vejo uma cara de uma mulher, um passar, uma bola cor-de-laranja que aponta a sul, a base de uma gruta, fozes, uma mão, uma rua sem casas, um desenho geométrico.
- (Em B) vejo um retângulo com quadrado que aponta um prédio, um avião, um prédio sem paredes, prima, um desenho abstracto.
- (Em C) vejo um quadrado com vários quadrados. Significa um desenho abstracto.
- (Como meio) do A parece é o que apontaria a sul quadrado.
- A imagem A parece ter sido feita por um senhor e imagem B por crianças e a imagem C por uma máquina.
- D. 15. Não quero fazer o desenho) / PD, Filiano, Verde José, A Gra.



**Figura 1** · Cartazes para o questionamento dos níveis de Apreciação. Chagal, Les amants de la Tour Eiffel, 1954-55 (84 x 58 cm); Manuel Castilho, Popologia, semana cultural Pop, SNBA, Lisboa, c. 1967 (55 x 41 cm); Safil, International Company of Graphic Arts, mostruário de cor, anos 70 (41 x 53 cm). Fonte: Oliveira (2010).

**Figura 2** · Níveis de desenvolvimento global em Educação Visual; exemplos em Expressão não condicionada, Design e Apreciação (grafia do respondente mantida).

**Figura 3** · Ensaios de gravura. *Homembichoterra*. A partir da obra de Graça Morais. Abril de 2015. Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, Bragança. Fonte: própria.



**Figura 4** - Cerâmica. Orientação e foto José Miguel Gervásio. Esc. Sec. Montemor-o-Novo, 2015.

**Figura 5** - Projecto: *Uma Mentira Cósmica e outros Calhaus*. FCG: 10x10 – Prof. Ana Pereira, Esc. Sec. D. Dinis, Lisboa, 10º Aº. Colaboração de Miguel Horta. 2015. Fonte: própria.

**Figura 6** - Projecto: *Uma Mentira Cósmica e outros Calhaus*. FCG: 10x10 – Prof. Ana Pereira, Esc. Sec. D. Dinis, Lisboa, 10º Aº. Colaboração de Miguel Horta. 2015. Fonte: própria.

Questionário — Junho 1990, códigos 216-275); e no 9º ano, com opção Arte-Design (Q2 — 2º Questionário — Junho 1991, códigos 276-323). Sendo a amostra reduzida a 107 alunos, não se pretendeu uma representação numérica da realidade portuguesa, mas sim, que contivesse os seus contrastes — norte-litoral / sul-interior, grande cidade e cintura industrial; feminino / masculino; metade dos alunos ao critério do professor local — o melhor, o pior e o médio, sendo a outra metade ao acaso.

Será desejável que investigações sejam realizadas sobre a nossa realidade mais atual — o que não temos visto acontecer; mas consideramos que continuam válidos os resultados, que mostram que os mais altos níveis são atingíveis por alguns alunos; e como são caracterizáveis.

No tempo de uma hora, disponibilizámos folhas A4, estando aqui à escala alguns dos desenhos obtidos. No caso da *Apreciação*, apresentámos aos alunos três cartazes (Figura 1) e fizemos a análise de conteúdo dos textos-respostas ao questionamento sobre as variáveis (VARs). Que a terceira imagem — um mostruário de tons —, tivesse sido interpretada como obra de arte, intencional, mostrou-nos que o importante é o juízo do apreciador sobre a imagem.

Para a *Expressão não condicionada*, pedimos um desenho livre; ou o desenho de um lugar com duas pessoas e três coisas.

Para o *Design*, pedimos a resolução de um problema: valorização de uma montra de 1m<sup>3</sup> de fruta, se só dispusesse da fruta e de 1 folha A4 de cartolina branca, linha, tesoura, fita gomada e um lápis (1/2 azul, 1/2 vermelho).

Se para a *Apreciação* adaptámos a escala de Parsons (1987), para estes casos precisámos de criar uma análise de conteúdo das imagens obtidas — no que foi útil o conhecimento anterior de Berger (1968). Recorremos ao presente quadro (Quadro 1) das VARs e indicadores.

**Quadro 1** · Variáveis e Indicadores dos níveis de "Expressão não condicionada" e "Design" e "Apreciação" (Fonte: Oliveira, 2010).

E "AQ1/ VAR	Q2/ VAR	Label	Values
<b>DESENHO</b>			
10		Escolha do desenho	1 - Um lugar, duas pessoas e três coisas; 2 - Livre.
11	17	Itinerários visuais	1 - Disperso; 2 - Por um interesse particular; 3 - Por características formais; 4 - Por impacto denotativo; 5 - Por impacto formal.
12	18	Nível de significação geral avançado	1 - Imperceptível; 2 - Só denotativo; 3 - Senso-Imaginado; 4 - Concepto-estrutural.
13	19	Tipologia do dinamismo espacial	1 - "Flutuante"; 2 - Estático; 3 - Tenso: 4 - Com movimento.
14	20	Tipologia da expressão	1 - Denotativa; 2 - Senso - imaginada; 3 - Concepto-estrutural.
15	21	Domínio técnico	1 - Baixo; 2 - Médio; 3 - Alto.
16	22	Domínio da expressão visual	1 - Baixo; 2 - Médio; 3 - Alto.
<b>DESIGN</b>			
17	30	Espaço ocupado	0 - Nenhuma intervenção; 1- Mínima; 2 - Pequena; 3 - Média; 4 - Acentuação total .
18	31	Tipologia do dinamismo espacial	0 - Nenhuma intervenção; 1- Estático; 2 - Tenso; 3 - Com movimento.
19	32	Acentuação formal	0 - Nenhuma intervenção 1- Mínima; 2 - Baixa; 3 - Expandida.
20	33	Tipologia da expressão	0 - Inexistente; 1- Descritiva; 2 - Transformação senso-imaginada; 3 - Instalação concepto-estrutural.
21	34	Adequação prática potencial da instalação	0 - Nenhuma; 1- Pouco adequada; 2 - Adequada; 3 - Muito adequada.
22	35	Domínio técnico do esboço	0 - Nenhum; 1- Baixo; 2 - Médio; 3 - Alto.
23	36	Domínio da expressão visual	0 - Nulo; 1- Baixo; 2 - Médio; 3 - Alto.
24	28	Utilidade prática da EEV - A/D	1 - Nenhuma; 2 - Na profissão ou para estudos; 3 - Nos tempos livres; 4 - Em enfrentar o 'dever' 5 - Na compreensão formal do quotidiano; 6 - Na descoberta da própria expressão; No aumento do conhecimento; 8 - Na introdução de novas técnicas; 9 - Diversas razões (1 - 7).
25		Consciencialização da qualidade do trabalho em EEV pelos alunos	0 - Inexpressada; 1- por tempo / tipo de trabalho 2 - Por critério externo; 3 - por critério pessoal / outros.
26		Interrelacionamento estruturado em EEV	0 - Inexpressado; 1- Irreconhecido; 2 - Reconhecido.
27		Gosto dos alunos pela EEV	0 - Inexpressado; 1 - Inexistente; 2 - Existente com reservas; 3 - Existente.
28		Observações frequentes dos alunos	0 - não referenciadas; 1 - Acções gerais; 2 - interesses visuais só enumerativos; 3 - focagem geral; 4 - Enumerativo + focagem geral.



35		Tipo de descrição dominante de (A /B /C)	0 - Ausente; 1 - Denotativa /enumerativa; 2 - Denotativa /integrativa; 3 - História imaginativa; 4 - desvalorização da forma; 5 - Holística / expressão generalizada; 6 - Imaginada /estrutural; 7 - integrada estrutural (5+6).
36		Nível de significação dominante de (A /B /C)	0 - Ausente; 1 - Só denotativa; 2 - Senso-imaginada; 3 - Concepto-estrutural; 4 - Síntese (2+3).
37		Imagem preferida	0 - Sem escolha; 1 - imagem "A"; 2 - imagem "B"; 3 - Imagem "C"; 4 - Preferência inexplicitada.
38		Fundamento preferido	0 - Inexpressada; 1 - Desconhecido; 2 - Projeção pessoal; 3 - Características formais; 4 - Execução técnica; 5 - Expressão poética-estética; 6 - Experiência conceptual; 7 - Integrada/ estrutural / técnica.
39		Sentido de autoria	0 - Inexpressada; 1 - referida aos meios de expressão ou ao criador; 2 - Distante; 3 - Aproximado; 4 - Correcto.
40		Sentido do tempo da produção do trabalho	0 - Inexpressado; 1 - Referida a produção ou a obra de arte; 2 - Distante; 3 - Aproximado; 4 - Correcta.
41		Sentido da função estética do trabalho visual	0 - Inexpressada; 1 - Função não estética; 2 - Objecto como presença no envolvimento; 3 - Objecto como meio de expressão ou satisfação estética; 4 - Funções (1+3).
42		Itinerários visuais	0 - inexpressados; 1 - por um interesse particular; 2 - Por características formais; 3 - por impacto denotativo geral; 4 - Por impacto formal geral.
43		Percepção sinestésica	0 - inexpressada; 1 - Auditiva; 2 - Táctil; 3 - Olfactiva; 4 - Gustativa; 5 - Quinética; 6 - Quinestética; 7 - Diversas categorias (1 -6).
44		Percepção do espaço sugerido	0 - inexpressada; 1 - Implausível; 2 - Parcialmente plausível; 3 - Plausível.
45		Percepção do dinamismo espacial	0 - inexpressada; 1 - Centrada /limitada; 2 - Dispersa; 3 - Envolve; 4 - Dinâmica.
46		Percepção da qualidade formal	0 - inexpressada; 1 - Elementar /isolada; 2 - Pela intensidade/ acentuação; 3 - Estrutural / interconexa.
47		Percepção técnica	0 - inexpressados; 1 - Expressada em geral; 2 - Expressada em pormenor.
48		Influências contextuais	0 - inexistente; 1 - Em tema; 2 - Em representação do envolvimento; 3 - Em atitude.
49	24	Fase de desenvolvimento global	0 - Inactivo; 1 - Icónico; 2 - Simbólico /hedonístico /operações concretas; 3 - Simbólico /orientado por regras; 4 - Simbólico /questionamento existencial; 5 - Simbólico /auto-orientação tacteante; 6 - Simbólico /orientação autónoma.
50		Domínio geral da expressão visual	0 -Nulo; 1 - Baixo; 2 - Médio; 3 - Alto.
51	25	Fase de vida	1 - Pré-adolescência; 2 - Adolescência; 3 - transição a adulto; 4 - Adulto.

Destacamos os níveis encontrados para as VARs: *Tipologia da expressão e Tipologia do dinamismo espacial em Desenho e Design*; e sobre a *Consciência da qualidade do trabalho em EEV pelos alunos* e o seu sentido da *Utilidade prática da EEV.A/D*. Fizemos a análise de conteúdo para as respostas dos alunos sobre cada uma das imagens, A, B e C, mas destacamos a síntese dominante para A+B+C. Especialmente relevantes, serão os níveis nas VARs das *percepções do dinamismo espacial* e da *qualidade formal*; e do *Tipo de representação* e de *Significação*, dominantes. Podemos paralelizar o desenvolvimento estético na abordagem da significação, c/ a escala de 5 níveis de Parsons (P): (1) *Denotação* (P1 e P2: favoritismo; realismo). (2) *Sensuo-imaginação* ou *concepto-imaginação* (P3 e P4: expressividade; estilo/forma). (3) *Síntese / Autonomia* (P5: Autonomia). E, no final, julgamos ter atingido a VAR da *Fase de desenvolvimento global*, do nível *inactivo* ao 7º nível, *simbólico/orientação autónoma*: também culmina na *autonomia*, mas o enfoque transcende a *Apreciação*, sendo *global*. Os níveis de Autonomia só se encontram geralmente pelo final do 9º Ano e, portanto, só se terá base de Educação Visual para a Vida, construindo-a até aí.

São indicados o sexo e a idade dos respondentes; e, sob o código de cada um, está o Nº do nível de desenvolvimento que atribuímos (Figura 2). Para validar esta análise, recorremos ainda ao *Método dos Juizes*, pelo qual três colegas — licenciadas em *Artes Visuais* e professoras com larga experiência, classificaram algumas das VARs mais importantes: assinalámos os desvios, que aqui omitimos por não terem sido significativos.

Cada professor poderá questionar estes resultados, mas terá de encontrar o seu próprio referencial dos níveis de desenvolvimento estético e global dos alunos, sob pena de não ter sentido para estimular a sua progressão.

## 2.

A nossa investigação dos projetos de Educação Visual — Artes Visuais (com enfoque maior nos 7º a 12º Anos da Escolaridade) emergentes nas escolas portuguesas ou em centros culturais em colaboração com estas, prosseguiu a busca dos de maior energia inovadora, atualizando o referencial do Exploratório anteriormente apresentado (Oliveira, 2013; 2014).

Recolhemos ou realizámos fotos, em escolas, exposições, congressos e nos média, documentação ainda muito lacunar, enquanto não for aprovado o nosso Projecto “Exploratório da Educação Artística da Universidade de Lisboa,” a sediar na FBAUL, que estabelecerá a intercomunicação sistemática em plataforma; mas podemos verificar que se mantém a pertinência dos 11 âmbitos já categorizados, em crescentes combinatórias, como se documenta não linearmente



**Figura 7** · Re-design, com alteamento de peça de equipamento da sala de aula. Orientação de José Miguel Gervásio. Esc. Sec. Montemor-o-Novo, 2015. Protótipo dos Alunos.

**Figura 8** · *O Voo do Monte*, Orient. Prof. Manuel Trovisco, Esc. Sec. Emídio Garcia. Os fios das personagens (Largo da Sé) apontam o mapa de Portugal, e Bragança, na terra. A partir da obra de Graça Morais, Bragança, abril 2015. Fonte: própria. A instalação deveria integrar o Museu de Graça Morais, Bragança.

**Figura 9** · Mural-Instalação. Agrupamentos de Escolas Abade Baçal e Miguel Torga, Bragança.

**Figura 10** · A Proposta do Património Escolar, na Escola e com lugar em Museu. Os Murais de Almada Negreiros, na Esc. Sec Patrício Prazeres (*Ed. Física e Geografia*) deveriam integrar o circuito do património artístico da autoria de Almada Negreiros, aberto aos visitantes de Lisboa. Fonte: própria.



**Figura 10** · A Proposta do Património Escolar, na Escola e com lugar em Museu. Os Murais de Almada Negreiros, na Esc. Sec Patricio Prazeres (*Ed. Física e Geografia*) deveriam integrar o circuito do património artístico da autoria de Almada Negreiros, aberto aos visitantes de Lisboa. Fonte: própria.

**Figura 11** · Projecto: *Do meu caderno*. FCG: 10x10 – Prof. Isabel Machado. Esc. Sec. Caldas das Taipas, Guimarães — 10º Aº. Colaboração João Girão, fev. 2015. Fonte: própria.

**Figura 12** · Cinema (e Foto): *Filhos de Lumière*. Esc. Sec. de Serpa. 2015.

no Referencial (não intencionado para modelização) que se segue (Figura 3 e Figura 4):

- (1) Tecnologias
- (2) Quotidiano / Acaso / Ciência — Interdisciplinaridade acentuada com as Ciências (Figura 5 e Figura 6)
- (3) Design (Figura 7)
- (4) Instalação
- (5) Património / História de Arte (Figura 10)
- (6) Eco-Intervenção
- (7) Carácter / desenvolvimento inter-pessoal, social
- (8) Performance
- (9) Interação-Cinema/Teatro (Figura 12)
- (10) Interação-Escrita/Poesia (Figura 11).
- (11) Interação Local-Global (incl. Arte Urbana) (Figura 8 e Figura 9)

Por esta recolha, verificamos a excelência em criatividade que está a ser atingida pelos projetos escolares em Educação Visual/Artes Visuais pelo país, intensificando-se as parcerias com Autarquias, Fundações e outras Entidades Culturais; apesar da restrição do tempo de aulas e do aumento das turmas; e com impacto cívico crescente.

Esta abordagem 2), e a de 1), com outros argumentos como o contributo à inovação, na produção nacional / internacional, à *humanização* holística do quotidiano, à harmonização emocional-mental ou à eco-valorização do património natural, construído e imaterial, fundamentam a pertinência e relevância actuais da nossa Área de Ensino.

### 3.

Reflectindo sobre a resposta curricular em que a escolaridade obrigatória deve enraizar a educação visual — enquanto esta é base para TODOS (até ao 9º Ano), há 35 anos fundamentamos o seu enquadramento numa estética tridimensional, do material e tecnológico ao social e comunicativo e até ao ontológico, de organização de vida. E há uma década defendemos os seus âmbitos estruturantes para uma competência por Atividades e Conteúdos — como no Quadro 2 — a eco-compatibilizar com a emergência e aferida face a *Metas e Programas*: para a qualidade e a autonomia.

**Quadro 2** · Educação Estética Visual: âmbitos estruturantes da Educação Estética Visual necessária a todos: competência por Actividades e Conteúdos a eco-compatibilizar com a emergência. Fonte: Oliveira (2010): 186-7.

ÂMBITOS ESTRUTURANTES EMERGENTES			
Dimensões e Funções	ACTIVIDADES		CONTEÚDOS
		<b>ABRANGÊNCIA</b> <b>Exercício/Trabalho pontual / Projecto</b>	
	ÊNFASE		ÊNFASE
Dimensão material — Função Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Exploração das qualidades estéticas da organização formal (apreendíveis em empatia):</li> <li>· Recaracterização e reorganização por recursividade da experiência-limite, de <i>desordem</i>.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>· Equilíbrio</li> <li>· Tensão</li> <li>· Movimento</li> <li>· Ritmo</li> <li>· Unidade (Integração) &amp; Entropia, Caos, Desconstrução e Reorganização.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apresentação dos elementos da forma visual: <b>pregnância: contrastes polares e interrelações através de:</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Morfologia e Sintaxe</i> visuais</li> <li>· Formas:</li> </ul>
	- Leis da Gestalt:  (Pró-unificação na diversidade) Interdistância Igualdade Fechamento Continuidade Semelhança	& Efeitos contrários  (Pró-plurivalência até ao caos): Articulação Ambiguidade Ruptura Fragmentação Indeterminação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontual / Linear / de Superfície</li> <li>- Volumétrica</li> <li>- Espacial dinâmica</li> <li>+ Atributos:</li> <li>- Cor-Luz</li> <li>- Textura</li> <li>- Cinética e Cinestésica.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Adestramento em tecnologias e prevenção de riscos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>· Técnica-Material .</li> <li>Predominantemente Corporal-Manual:</li> <li>- Desenho à mão livre</li> <li>- Desenho rigoroso-geométrico., perspectiva</li> <li>- Pintura, Gravura, Cerâmica (...)</li> <li>- Escultura, Construção</li> <li>- Arquitectura Instalação, Movimento-gesto e Performance</li> <li>Predominantemente Mediatizada:</li> <li>- Foto, Vídeo, Cinema, Multimedia, Virtual (...)</li> <li>- Informática-Internet (Imagem, blogue, rede)</li> </ul>

Dimensão Social — Função comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão em Linguagem Visual</li> <li>Observação. compreensão e representação, registo do real</li> <li>Solução de problemas por: Recriação, design em grafismo, objecto em 2D, 3D ou 4D, funcional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Semântica visual) Expressividade (associações)</li> <li>Formas naturais e recriadas, observadas</li> <li>Sistema de significação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Signo: ícone, índice e Símbolo</li> </ul> </li> <li>Aplicação gráfica: Sinal, Marca (...). Processo-Produto. Funcionalidade</li> <li>Expressão não condicionada, Projecção pessoal e metáfora (poética...) Objecto de Design <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilitário</li> <li>- gráfico, embalagem (...)</li> <li>- equipamento (...)</li> <li>- objecto estético pessoal ou público</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração em sinestesia, Interdisciplinaridade</li> <li>Interpretação — Apreciação — Crítica em contexto nacional e global. de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- imagem / objecto visual quotidiano</li> <li>- património cultural visual material e imaterial (nacional e internacional)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correspondência sensorial</li> <li>Integração de Expressões</li> <li>Significado de processo-produto em: <ul style="list-style-type: none"> <li>- imagem: informação — evocação</li> <li>- publicidade / propaganda</li> <li>- arte, design, artesanato: Passado / tradição /sinergias actuais / Inovação</li> </ul> </li> </ul>
Dimensão ontológica — função de reorganização de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexão Síntese — Interiorização da experiência estética</li> <li>Fruição e provocação. em emoção-razão.</li> <li>Intervenção estética na comunidade — cultura disseminação de experiência; intercolaboração</li> <li>Partilha de soluções de re-design-qualificação visual, em aula, escola, localidade, nação e globalização</li> <li>Registo documental e Pistas de desenvolvimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Auto-eco-descoberta-em-cidadania Recriação estética-objecto e vivência de emoção-razão</li> <li>Posição Tradição-Inovação</li> <li>Responsabilização sócio-cultural</li> <li>Eco-consciencialização — responsabilização no impacto e nos riscos da intervenção estética</li> <li>Questionamento e síntese do processo-metodologia vivenciados</li> </ul>

#### 4.

Os Mestrandos em Ensino das Arte Visuais, que serão os novos Professores, Educadores Culturais ou Investigadores na área, precisam de criar um construto como o de 4), em contínua atualização, como referencial da sua formação e auto-avaliação.

Deverão estar conscientes de que, se pelas parcerias privadas lhes é facilitado acesso a ações de Formação e até oferecida a participação em aulas — como nas *residências* e Projetos como o 10x10 (FCG, 2015) —, esses apoios devem ser

só complementares da formação profissional: sendo esta para o serviço de TODOS os portugueses na escola pública de direito, o estado não deve demitir-se de a assegurar com qualidade. Na realidade, a formação profissional — a par de o Acordo de Bolonha ter reduzido muito a própria experiência artística do Professor —, tem sofrido desqualificações em tempo, oportunidade para trabalho de campo e população aumentada das turmas, dificultando o processo de projeto... E por isso, chegam às escolas Professores que só sabem propor visionamentos *ready-made* aos alunos, não se atrevendo a que aventurem a descoberta ou a criação plástica original; e é desacreditado o valor dessa Formação, forçando-a a ser validada por testes de um par de horas!

Consciencializámos, de há décadas, a importância estratégico-metodológica da *auto-eco-compatibilização*, onde o formando só fica preparado se capaz de buscar as próprias respostas a cada novo problema; e achamo-la longe de ser ativada; se para atingir o *novo*, é preciso passar da consciência local para a proximal, só em diálogo/interação recursiva com os outros tal será possível. E para ativar o que é preciso fazer acontecer, é preciso um crescimento rizomático (Deleuze, 1969): por isso, prosseguimos a candidatura do Projeto do EXPLORATÓRIO (Pioneiros *Afirmados* e *Emergentes*); onde, numa plataforma, cada um interatue e mantenha o seu portfólio auto avaliativo e para memória futura, para travar retrocessos da qualidade; e seja propiciada a afirmação da Área, em comparabilidade internacional. Poderemos, aqui, agora, aderir; e também fortalecer-nos para o que faz falta, incluindo o reconhecimento do Ensino das Artes Visuais a nível de doutoramento; e o acesso da Arte escolar ao Museu — como já vem conquistando o espaço público, efemeramente.

## Referências

- Berger, R. (1968) *Découverte de la Peinture*. Vol. 1, 2 e 3. Paris: Marabout Université. N.B: Abregé pratique. Vol 3. Pp 210-226.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du Sens*. Paris: Les Editions de Minuit.
- FCG. (2015) *Descobrir: Aulas Públicas*. Programa do Projecto 10x10. Lisboa: CAM.
- Oliveira, E. (2010) *Educação Estética Visual Eco-necessária na Adolescência*. Livro e CD. Coimbra: Minerva.
- Oliveira, E. (2013) "O Exploratório: Referencial da qualidade em Educação Cultural através das Artes Visuais." *Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 E-ISSN 2182-9829. Vol. 1, (2). Lisboa: FBAUL e CIEBA. Pp 30-43.
- Parsons, M. (1987) *How we understand Art*. N. York: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1999) "Dos Reportórios às Ferramentas : ideias como Ferramentas para a compreensão das Obras de Arte." In: Fróis, J. (Ed.) (2000) *Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp 169-189.



# Boas práticas de expressão artística no âmbito da integração e da articulação-curricular

*Good practices of artistic expression in the field of integration and curriculum articulation*

**ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA\*  
& ALDA MARIA ENCARNÇÃO RODRIGUES LEAL\*\***

Artigo submetido a 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, conselho editorial. Curso Superior de Pintura, FBAUL. Mestrado, Universidade de Austin, E.U.A. Doutoramento Faculdade Motricidade Humana, Universidade Lisboa.

AFILIAÇÃO: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Rua de S. Paulo 89, 1200-427 Lisboa, Portugal. E-mail: anamariapessanha@gmail.com

\*\*Portugal, Educadora. Professora Assistente da ESEAG — Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Professora de Educação Especial. Bacharelato (Educação de Infância) Escola Superior de Educação (ESE Jean Piaget). Licenciatura (CESE Educação Especial) Escola Superior de Educação (ESE Jean Piaget). Mestrado (Reabilitação e Deficiência Visual) Faculdade Motricidade Humana, Universidade Lisboa (FMH).

AFILIAÇÃO: ESEAG — Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Rua de S. Paulo 89, 1200-427 Lisboa, Portugal. E-mail: alda.leal@aepinhalfrades.pt

**Resumo:** O presente artigo defende boas práticas no âmbito de articulação curricular, envolvendo todas as turmas do Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, onde se encontram integrados alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp), com problemáticas diversificadas, numa Escola do Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades, no Seixal, durante o biénio 2012/2014. Recorreu-se a atividades de expressão plástica e dramática num ambiente descontraído e de experimentação, onde as novas ideias formais e expressivas fossem valorizadas dando lugar à criação de fantoches representando personagens. Criaram-se fantoches denominados Bisnaus que, foram adquirindo a expressividade e animação fundamental para desenvolver o simbolismo. Foi deste modo possível a criação de personagens, comunicando nas suas faces a representação de expressões de sorriso e afecto, associado a domínios expressivos, cognitivos e afetivos. **Palavras-chave:** Necessidades Educativas Especiais / Fantoches / Domínios expressivos / Domínios Cognitivos / Articulação curricular.

**Abstract:** This paper aims at defending good practices in the context of interdisciplinary curriculum articulation, involving all classes of pre-school and first grade of basic education, where students with Special Educational Needs (NEEcp), with diversified needs, had been integrated in schools of the Schools of Pinhal de Frades, in Seixal, during the biennium 2012/2014. For this purpose, it was made use of plastic arts and drama activities in a relaxed and experimental pedagogic atmosphere, allowing for the valorization of new educational concepts and expressions, promoting the creation of puppets representing several characters. Students created so-called "Bisnaus" puppets, which were designed in order to acquire the basic expressiveness and animation needed to develop symbolism. It was hence possible to create characters, which permitted to communicate in their faces the basic expressions of happiness and affection, related with the expressive, cognitive and affective domains.

**Keywords:** Special Educational Needs / expressive domain / Puppets / cognitive domain / interdisciplinary curriculum.

*Na nossa infância todos nos lembramos de ir à praia e ver um fantocheiro rodeado de gente miúda que adorava as representações com fantoches, bonecos engraçados que manipulados davam traulitadas no seu vizinho o que a todos fazia redobrar às gargalhadas*

## Introdução

Foi com base numa infância feliz que as docentes Alda Leal (Educação Especial) e Paula Horta (Ensino Regular), responsáveis por este projeto com o apoio e orientação de Ana Maria Araújo Pessanha, quiseram convidar os participantes numa viagem pelo mundo fantástico dos Fantoches. Partiram à sua descoberta como um dos mais fortes meios de expressão e comunicação, pelo início, com a sua construção.

O presente artigo defende boas práticas de expressão artística no âmbito de um projecto de articulação-curricular, envolvendo todas as turmas do pré-escolar e do primeiro ciclo do Ensino Básico incluindo um conjunto de alunos integrados, alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp), com problemáticas diversificadas, numa Escola do

Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades, no Seixal, mais concretamente, na Escola Básica da Quinta dos Morgados, durante o biénio 2012/2014. Tratou-se de um projeto com a duração de dois anos letivos que ainda irá prosseguir durante o biénio 2014/2016, que se inscreve num projeto educativo mais geral que, por sua vez, deverá articular os projetos de vida dos intervenientes: o projeto de cada criança e o projeto do educador / professor, tal como aconteceu e acontece presentemente.

## 1. Fundamentos Conceptuais

A Arte e as expressões assumem um papel importante no desenvolvimento do indivíduo, tal está consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem que considera, no artº 29, que a Educação tem como função, “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades” (United Nations Human Rights, s/d).

A Convenção sobre os Direitos da Criança evidencia ainda a importância da diferenciação pedagógica, baseada nas características individuais e curiosidade de aprender, valorizando o enriquecimento cultural da criança como um direito. Deste modo, podemos afirmar que a experimentação e vivência de contextos no âmbito das Expressões Artísticas são fulcrais no desenvolvimento da personalidade da criança, da sua identidade cultural pessoal e coletiva, assim como, das suas aptidões criativas em diversos domínios, na compreensão do mundo que a rodeia e no seu processo de socialização.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) contempla, nos seus Princípios Gerais (art.º 2.º) e Organizativos (art.º 3.º), pontos que evidenciam de forma implícita ou explícita, a valorização da Cultura e da Arte em Educação, ao indicarem que a Educação deve ter por objetivo “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança (...), imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica” (art.º 5.º da Secção I da Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986) e “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Portugal, Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, 1997).

## 2. Caracterização do Projeto

Este projeto foi elaborado tendo em conta, ainda as metas e objetivos definidos no Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), aprovado em Conselho Pedagógico, tendo também concorrido e incluído no Plano Educativo Municipal (PEM).

Considerando que a “hora do conto” deve ser, por excelência, um espaço facilitador de socialização, que pode permitir sonhar mundos, criar identidades,

participar em domínios da cultura e da aquisição de regras democráticas, elaborou-se este projeto, com o propósito de dinamizar esses domínios, onde todas as crianças, incluindo as mais “difíceis”, pudessem ter o privilégio de inventar histórias com a ajuda de Fantoches. Desta forma, foi possível promover a diversidade de experiências e estratégias metodológicas no contexto escolar atual, respeitando motivações, gostos, aspirações, ritmos e preferências.

### 3. Objetivos

Foram objetivos deste projeto:

- Explorar técnicas e formas expressivas;
- Promover a socialização e autonomia de expressão em espaço educativo;
- Construir formas animadas;
- Criar a animação do livro e da leitura de uma forma diferente (com fantoches);
- Estimular a imaginação através da construção de histórias;
- Realizar formas tridimensionais e registos gráficos e escritos

### 4. Recursos materiais e recursos humanos

Para concretizar esta ação foram necessários recursos materiais e humanos. Nos recursos materiais podem referir-se elementos diversos e diferentes materiais desperdício, papéise colas, assim como materiais diversificados de uso quotidiano.

Foram envolvidos todos os educadores e professores titulares das turmas aderentes ao projeto, bem como o professor de educação especial e respetivos alunos, e ainda assistentes operacionais.

Esta experiência exigiu um trabalho de articulação entre o professor de Educação Especial e os Titulares das Turmas, recorrendo a uma planificação conjunta. Foi possível desenvolver atividades em diversos momentos, situações e contextos educativos, tendo em vista a promoção da integração destes alunos no grupo turma, tal como está contemplado no Decreto-Lei 3 (2008), de 7 de Janeiro “... A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados...”

### 5. Conteúdos: expressão Plástica/Dramática

A Expressão Plástica permite vivenciar situações, através da comunicação e criatividade, a expressão, relacionadas com o que se sente ou teme, com o que se sabe, com o que se vive, com o que se deseja.



**Figura 1** · *Workshop* para professores dinamizado por Delphim Miranda. Fonte: própria.

**Figura 2** · *Workshop* para professores dinamizado por Delphim Miranda. Fonte: própria.

**Figura 3** · Ateliê de construção de fantoches com alunos em situação de integração. Fonte: própria.



**Figura 4** · Ateliê de construção de fantoches com alunos em situação de integração. Fonte: própria.

**Figura 5** · Aspecto dos Fantoches no final do ano letivo de 2013. Fonte: própria.

Neste contexto foram desenvolvidos os seguintes conteúdos:

- Expressivos e dramáticos
- Recriação e desenvolvimento de situações de comunicação
- Experimentação de situações dramáticas com criação espontânea de enredos
- Verbalização
- Criação e identificação de personagens
- Compreensão da estrutura narrativa
- Criação de episódios, problema da história e sua resolução
- Escrita e leitura em situações de prazer e sem um espírito de competição

As Expressões Artísticas permitem, neste âmbito, o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas diversas áreas e domínios do Saber, levando a criança a vivenciar, observar, experimentar, criar, interpretar, comunicar, partilhar e negociar. Por outro lado, sempre que os alunos querem manifestar os seus sentimentos de forma mais expressiva, demonstrando quer desagrado, contentamento, fúria, raiva, podem utilizar os fantoches, intitulado-os como diversas personagens, que se expõem de forma natural sem estar sujeitas a críticas e julgamentos.

## **6. Fase de sensibilização/construção**

Tudo teve início com um *workshop* para professores, no âmbito da Construção de Fantoches e da sua Utilização. Organizaram-se professores dos grupos 100, 110 e 910, com o fim de aprender como se constroem fantoches de forma fácil e com materiais de desperdício para, mais tarde, transmitirem esses conhecimentos a alunos (Figura 1 e Figura 2).

Pretendeu-se demonstrar que o Fantoche permite a abordagem e o desenvolvimento de diferentes áreas de expressão, levando ao desenvolvimento, a soltar a imaginação, a utilizar a sua voz e a utilizar o próprio corpo. Dizem alguns "São aqueles que ainda nos fazem rir...."

## **7. A escolha do Formador Delphim Miranda**

Nesse campo não existia sombra de dúvida, pois já nos tínhamos rendido à beleza das suas marionetas que mais pareciam saídas de contos de fadas, de um mundo que a todos conseguia fazer transportar para outra dimensão. Acrescenta-se no seu quê tão diferente, divertido, especial e singular que o marionetista

Delphim é, enquanto ser humano, e ainda, senão o mais importante, o seu dom da palavra, que enquanto contador de histórias revela uma pessoa singular, digno de ser apreciado e levado aos mais diversos lugares, nem que para isso o tenhamos de transportar nas “palmas das mãos,” ou em “biquinhos de pés.” Foi o que aconteceu, conseguimos, então, levar o Delphim Miranda até à Quinta dos Morgados e a viagem começou...

O projeto pretendeu envolver todos os alunos do ensino Pré-Escolar e do 1.º ciclo do ensino básico da escola da Quinta dos Morgados, promovendo a sua participação integrada, recorrendo a atividades de expressão plástica e dramática num ambiente descontraído e de experimentação, onde as novas ideias formais e expressivas fossem valorizadas dando lugar à criação de fantoches representando personagens (Figura 3 e Figura 4).

## 8. A construção de Fantoches

Após esta fase de formação na construção de fantoches envolvemos os alunos e os adultos na produção dos fantoches utilizando materiais reciclados. Os fantoches construídos, denominados de “Bisnaus”, foram adquirindo a expressividade e a animação, fundamental no desenvolvimento do simbolismo, associado a domínios afectivos, comunicando nas suas representações plásticas, de forma expressiva. As expressões dos fantoches evidenciam sorrisos e afecto (Figura 5).

Nos momentos de realização dos trabalhos com os nossos alunos adivinharam-se conversas entre Fantoches (Figura 6 e Figura 7):

*...Com a colaboração de todos (quer professores, técnicas operacionais e alunos) ainda nos faltava ir ao cabeleireiro e ao atelier de alta-costura, pois não podíamos vestir qualquer modelito...[...]...Mas altos profissionais depressa se atiraram ao trabalho e deu gosto ver os resultados. Reinava grande euforia pois todos queriam ajudar. Porém, grande foi o contributo dos professores embrenhados neste projeto que, com base numa planificação atempada, não só conseguiram distribuir as tarefas por todos, como ainda deram uma ajuda preciosa nas estratégias que utilizaram e no modo como organizaram os espaços e os materiais....*

## 9. Desenvolvimento do processo

O processo de construção dos fantoches permite à criança desenvolver as suas capacidades nos domínios da percepção, cognição, sensório-motor e representação simbólica e apreensão do real. Como já foi afirmado a maioria das crianças apresentam, em determinado momento, problemas de comportamento e comunicação, necessitam de uma educação de qualidade e diversificada.

Surgiu ainda como uma oportunidade de ajudar a criança a reforçar o





**Figura 6** · Ateliê de alta costura e Cabeleireiro. Fonte: própria.

**Figura 7** · Ateliê de alta costura e Cabeleireiro. Fonte: própria.

**Figura 8** · Aluno a pintar o Fantoche. Fonte: própria.



**Figura 9** · Aluno a manipular o Fantoche. Fonte: própria.

**Figura 10** · Alunos a realizar registos gráficos a partir da observação de fantoches produzidos. Fonte: própria.

**Figura 11** · Os Fantoques Bisnaus, e alunos a utilizarem os fantoches nas suas dramatizações. Fonte: própria.

**Figura 12** · Os Fantoques Bisnaus, e alunos a utilizarem os fantoches nas suas dramatizações. Fonte: própria.

desenvolvimento de competências específicas, descobrir o seu corpo, aprender a lidar com as suas limitações e desenvolver a sua auto-imagem, o auto-conceito e, por fim, a sua auto-estima, tendo em consideração a problemática de cada um dos alunos com NEEcp.

Segundo o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3 (2008), de 7 de Janeiro, no ponto 1, da Organização,

*As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral [...]*

Este processo criativo exigiu condições e regras de trabalho. Os materiais foram seleccionados, o espaço organizado, estruturado sendo acolhedor e tranquilo. A planificação implicou disponibilidade, atenção, ajuda e flexibilidade, qualidades que são também próprias do Educador de Infância (Oliveira, 2009), de todo e qualquer professor de Educação Especial e do professor Titular de Turma.

Na opinião dos alunos, desenhar não é fácil e, inicialmente, todos dizem não gostar porque... não têm jeito.

Ninguém gosta de se expor e o medo de fracassar é sempre elevado. Porém, uma das áreas que foi trabalhada diariamente, desde que os alunos entram na escola, são os conceitos de auto-estima, com o contributo de todos os elementos da comunidade educativa.

Sendo a expressão Plástica e Dramática fonte de prazer e promotora de boas práticas pedagógicas, acaba fazendo a ponte para as diversas disciplinas curriculares, tornando-se indispensável. Pode assim ser utilizada estrategicamente com o fim de facilitar as aprendizagens através do prazer de saber ser, saber estar e saber fazer.

Assim, tal como lhes é exigido no Português e na Matemática, os alunos dedicam-se a estas atividades criativas e começam a tratar as expressões com uma naturalidade e vontade que se torna aliciante tornando-se parte integrante do seu currículo diário (Figura 8 e Figura 9).

A exploração da expressão Plástica e Dramática permite, em cada dia que passa, ultrapassar certas limitações levando, os alunos, sem darem por isso, a subir mais um degrau nas suas aptidões, até que conquistam um novo patamar de competências.

Pode promover, ainda, um contexto ideal para o desenvolvimento da imaginação e da expressão oral. As crianças ao combinar os seus guiões utilizam

uma linguagem acerca das brincadeiras e fantoches que realizam, organizando, mantendo as histórias, acrescentando “suspense”, associando linguagem simbólica, criando momentos de fantasia e de realidade, e até, durante as suas fases de representação, utilizando linguagem declamada. Estas atividades provam ser uma forma natural e mais produtiva proporcionando facilmente aquisições no domínio da linguagem, sendo factor de renovação das práticas pedagógicas tradicionais (Pessanha, 2001).

## 10. Resultados

As competências manifestadas pelos alunos da nossa amostra traduziram-se em:

- Desenvolvimento da motricidade fina de forma mais adequada (Figura 10);
- Produções tridimensionais e gráficas mais elaboradas e maior sentido estético (Figura 10);
- Melhorias consideráveis na verbalização, narrativa e dramatização (Figura 11 e Figura 12);

Expressão Plástica e expressão Dramática, juntas dão as mãos e promovem atividades facilitadoras de boas práticas de integração, no âmbito da articulação-curricular.

Os docentes que abraçaram este projeto partilham desta premissa “a necessidade de uma educação de qualidade e diversificada.”

Ainda, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3 (2008):

*No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos [...]*

Hoje os alunos recorrem aos Fantoches Bisnaus nas suas brincadeiras, conversas e dramatizações e servem para contar acontecimentos e inventar histórias (Figura 12).

Os Fantoches Bisnaus são os Anfitriões da Biblioteca da Escola Básica Quinta dos Morgados. Viajam pelo Agrupamento e convidam mais amiguinhos a participar nesta viagem. Juntos fabricam poesias; tecem histórias; ajudam a construir materiais lúdico-pedagógicos mais apelativos.

Os docentes do ensino regular, em articulação com os de educação especial, revelaram ser capazes de estar atentos e darem respostas adequadas/atempadas às necessidades de cada criança, incluindo as portadoras de NEEcp, contribuindo para um crescimento equilibrado e uma excelente integração na comunidade educativa. Segundo “O Roteiro para a Educação Artística — Desenvolver as Capacidades Artísticas para o Século XXI” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006):

*A cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência. Estas afirmações encontram-se reflectidas nas declarações sobre direitos humanos e direitos das crianças [...]*

### **Conclusões**

Pretendeu-se responder às necessidades da amostra selecionada, contribuindo para o seu crescimento equilibrado e para a sua integração na comunidade educativa.

Ao longo deste projeto “Os Fantoques Bisnaus” foi notório o empenho de todos os participantes, nomeadamente das crianças com dificuldades de socialização, pouca estimulação, baixa auto-estima, dificuldades no campo do imaginário, bem como as que apresentam NEEcp. Revelaram igualmente um sentido de partilha, entreajuda e responsabilidade na execução das atividades.

Considerando o seu contributo como uma mais-valia para o aumento do sucesso dos nossos alunos em termos de socialização, autonomia de expressão e consequentemente melhorias no seu desenvolvimento pessoal e social em contexto escolar, propõe-se a continuação da dinamização deste projeto que tem como base ser alargado a outras escolas do agrupamento e a outros agrupamentos. Relembrando que, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos “... Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam...” (United Nations Human Rights, s/d) (art.º27).

Pretende-se que Educadores e Professores estejam cada vez mais conscientes dos benefícios da educação pela arte, levando-os a atuar de uma forma mais intencional, sistemática e eficaz junto das crianças.

Conclui-se ainda que “Materiais Ludicopedagógicos + Apelativos = Aprendizagens + Significativas”.

## Referências

- Comissão Nacional da UNESCO, (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa.
- Oliveira, A. I. G. (2009). *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projecto Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância*. Braga: Universidade do Minho. [Consult. 2015-5-2] Disponível em URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11049>
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Actividade Lúdica associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação.
- Portugal, Decreto-Lei 3 (2008). *Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo* [Consult. 2015-5-2] Disponível em URL: [http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl\\_3\\_2008.htm](http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm)
- Portugal, Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) "Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro." *Diário da República* 237/86 — SÉRIE I. [Consult. 2015-5-2] Disponível em URL: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>
- Portugal, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. (1997) Lei n. 5/97, de 10 de Fevereiro. *Diário da República* 34/97 — SÉRIE I-A.
- Portugal, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação /Departamento de Educação Básica.
- Portugal, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação /Departamento de Educação Básica.
- United Nations Human Rights (s/d) *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. [Consult. 2015-5-2] Disponível em URL: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>

### **3. Artigos originais**

*Original articles*

# "A Arte é eterna e não se cala": um olhar pensante para as aulas de Arte no Ensino Médio

*"Art is eternal and not silent": a look at the art classes in high school*

ALINE FERNANDA HUBER VICENTE LIBERATO\*

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, Artista visual. Professora de Artes Visuais para Ensino Médio, Santa Branca. Licenciada em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (FEBASP). Pós Graduada em Arte, Comunicação e Educação pela Faculdade Paulista de Artes (FPA). Pós Graduada em Gestão, Supervisão e Coordenação Pedagógica pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

AFILIAÇÃO: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, Escola Estadual Professor Waldemar Salgado. Rua João Pessoa N° 12, Bairro : Centro. Cidade: Santa Branca. Estado: São Paulo, Brasil. E-mail: e045457a@see.sp.gov.br

**Resumo:** "Olhar e pensar" o trabalho desenvolvido no Ensino Médio de uma escola pública brasileira é o foco deste projeto que promoveu o acesso e o contato com a Arte em diferentes linguagens e lugares, ampliando e possibilitando o fazer criativo, o desenvolvimento do percurso pessoal e o protagonismo dos alunos, considerando e inserindo contextos e características desta faixa etária, de forma significativa e poética.

**Palavras-chave:** arte / ensino médio / protagonismo / percurso pessoal e nutrição estética.

**Abstract:** "Look and think" work in high school of a Brazilian public school is the focus of this project that promoted access and contact with art in different languages and places, expanding and enabling the creative making, staff development course and the role of students, considering and entering contexts and characteristics of this age group in a meaningful and poetic form.

**Keywords:** art / secondary education / leadership / personal and aesthetic nourishment route.



## Procurando e abrindo caminhos

O artigo aqui apresentado “surge” como continuidade de um trabalho em Arte onde as discussões, reflexões, sugestões e decisões conjuntas entre professora e alunos já eram práticas recorrentes e haviam gerado um projeto anterior.

Além desta consideração, foram motivadores e impulsionadores para a realização deste trabalho:

- O envolvimento conseguido com o trabalho por projetos;
- A necessidade de dar continuidade ao desenvolvimento do percurso pessoal criativo dos alunos;
- A necessidade de ampliar o repertório imagético e artístico destes;
- A motivação que a inserção de novas e atuais linguagens da arte no trabalho com alunos de ensino médio proporciona;
- A possibilidade de articular modalidades, linguagens e áreas do conhecimento em torno de uma proposta.

O projeto “*A Arte é eterna e não se cala*” foi desenvolvido em Santa Branca, interior de São Paulo, cidade com aparência de antiguidade: pequena, rural, pacata, tradicional, com forte cunho religioso, de uma beleza e poesia ímpares, sendo inclusive chamada de “cidade presépio”; que guarda e propaga costumes e tradições antigas, “conservadoras e simples”, contrastando com o perfil jovem e contemporâneo dos alunos da E.E. “Prof. Waldemar Salgado”, única escola de ensino médio existente no município.

## Mapeando o caminhar

Proporcionar o acesso e o contato com a Arte produzida além dos muros da escola, em diferentes linguagens e lugares, ampliando e possibilitando o fazer criativo/significativo, o desenvolvimento do percurso pessoal dos alunos e a “capacidade” de decifrar e ler os códigos artísticos visuais presentes na contemporaneidade, bem como na história da arte, aproximar o “micro interiorano” do “macro nacional e internacional”, foram objetivos deste trabalho que, fundamentou-se na vivência e na crença da professora de que os alunos podem e devem ser protagonistas de suas aprendizagens.

*Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, num tempo em que a*

*duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança — quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção —, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar (Fini, 2008).*

Desafiador e ao mesmo tempo aglutinador, foi considerar a faixa etária com a qual trabalha o ensino médio, os interesses desses alunos no fazer/aprender/apreciar Arte, a inserção de novas tecnologias, a linguagem dos adolescentes e jovens, o contexto no qual vivem e circulam, o lugar e o tempo em que se encontram.

Nos dias atuais, quando a Arte busca seu lugar, dentro da educação, como área de conhecimento relevante, pertinente e importante no que tange à expressão de sentimentos, ideias, pensamentos, sensações e como promotora de transformações sociais, culturais e pessoais, foi preciso contemplar o ser humano integral, inteiro/completo e não apenas o cognitivo, a fim de que os alunos se tornassem protagonistas, propositores e criadores e não meros reprodutores do meio e da história.

### **Caminhando e fazendo o caminho**

*Não começamos do zero, nem sobre algo totalmente “em branco”. Qualquer início de trabalho já nasce no meio de intenções, desejos, expectativas, inquietações e saberes. Saberes construídos a partir da nossa própria vida como alunos, da leitura e estudo de textos daqueles que transformaram a sua prática e o seu pensar sobre ela em teoria, de nossa vivência como docentes, do que sabemos e intuimos daqueles educandos que estarão em nossa frente em determinado lugar, vindos de determinada família, em determinado bairro, cidade, com uma proposta curricular específica ou não (Martins, Picosque & Guerra, 2009).*

Revisitando o percurso dos trabalhos já realizados e estudados, relacionando artistas de lugares, épocas e estilos diferentes, acabamos (os alunos e eu) por escolher dois “Vicentes”: um Van Gogh de sobrenome e “impressionista/moderno” de produção/poética; e outro Muniz de sobrenome e contemporâneo de pesquisas e produção/poética. No entanto, tanto um quanto outro se encontraram (no olhar/relatar dos alunos) no “simples”: da proposta, da temática, dos materiais utilizados.

O primeiro movimento foi envolver a exploração de linguagens, modalidades, espaços/lugares, materiais, técnicas, artistas, períodos da história da arte e a oferta de vivências, experimentações, visitas educativas à exposições e espetáculos artísticos, apreciações, comparações, acessos, observações, leituras, discussões, trocas e pesquisas. O próximo foi realizar uma articulação com



**Figura 1** · Alunos produzindo uma Assemblage. Fonte: própria.

**Figura 2** · Alunos utilizando materiais diversos para compor o trabalho. Fonte: própria.



Liberato, Aline Fernanda Huber Vicente (2015) "A Arte é eterna e não se cala: um olhar pensante para as aulas de Arte no Ensino Médio."

**Figura 3** - Alunos produzindo painel em graffiti no muro da escola. Fonte: própria.

**Figura 4** - Graffiti produzido por alunos no muro da escola. Fonte: própria.

**Figura 5** - Alunos realizando uma apresentação cênica. Fonte: própria.

outras áreas de conhecimento, num trabalho interdisciplinar que envolveu inclusive os familiares.

Iniciamos os trabalhos com conversas, pesquisas e discussões propiciadas, por exemplo pelos filmes “Sonhos” (Akira Kurosawa, Japão / EUA, 1990, 119 min, cor) que possibilitou uma “viagem” através das obras de Vincent Van Gogh, e “Lixo Extraordinário” (Lucy Walker; Karen Harley, João Jardim, Reino Unido / Brasil, 2010, 99 min, cor) que revelou o poder transformador da Arte, a obra de Vik Muniz e a mudança de vida dos catadores de materiais recicláveis apresentados no vídeo.

Com esta bagagem de estudos, apreciações e conhecimentos, cada qual se apropriou de uma “técnica” para expressar suas ideias e sentimentos, fazendo com que a nutrição estética e artística fosse ganhando forma: desenhos com materiais diversos (lápiz grafite, lápis de cor, giz de cera, giz pastel oleoso, carvão vegetal) onde a textura foi bastante explorada e utilizada, gerando resultados diversos e ricos; xilogravuras e linóleo gravuras explorando o contraste da tinta gráfica preta impressa sobre suportes de cores variadas e muitas, e permitindo a vivência do ato de gravar, cavar, abrir veios, linhas e formas sobre a madeira usando ferramentas até então desconhecidas; pinturas com mais de um tipo de tinta (guache, nanquim, acrílica, óleo) que revelaram gestos, pinceladas, misturas e cores, num passeio motivador e curioso pelo universo pictórico; assemblages, colagens e construções sobrepondo/justapondo/compondo com tantos elementos/materiais ousaram experimentar (Figura 1 e Figura 2).

Pesquisas e exploração de variados suportes, tamanhos e formatos que transitaram por materiais e olhares convencionais, contemporâneos e recicláveis tecendo relações e diálogos entre estes, entre as obras referências dos artistas escolhidos (Van Gogh e Vik Muniz), e gerando ousadias como: visitas à unidade de coleta de materiais recicláveis da cidade, a procura de objetos que criassem efeitos diferenciados nos trabalhos, composições e apresentações. O resultado era tão arrebatador por juntar arte e material reciclável, que surpreendia até mesmo aqueles que as propunham. Trabalhos individuais e coletivos permeando os fazeres, gerando desafios, trocas e resultados mais ricos, interativos e dialógicos.

Os alunos realizaram uma verdadeira interação com a Arte, acessando, conhecendo, explorando, pesquisando e desenvolvendo atividades em diversas linguagens. Entre elas, uma atual da juventude e das ruas, o graffiti.

Esta arte considerada como “marginal” começou a ser vista de outra forma, por outro viés e com isto, foi ganhando reconhecimento. A forma de expressão dos jovens fora da escola ganhou status de arte, de expressão artística, de comunicação de ideias, sentimentos e valores. Ganhou respeito. Aqueles que até



**Figura 6** · Alunos realizando uma apresentação de dança. Fonte: própria.

**Figura 7** · Trabalhos realizados pelos alunos e expostos no corredor da escola. Fonte: própria.

**Figura 8** · Alunos criando cenário para apresentação dos trabalhos. Fonte: própria.



**Figura 9** · Flash Mob/performance realizado pelos alunos durante visita à exposição dos trabalhos. Fonte: própria.



**Figura 10** · Detalhes dos trabalhos e visibilidade de movimentos ganham destaque através da luz negra. Fonte: própria.

então eram vistos como “pichadores, delinquentes” passaram a ser vistos como produtores de arte.

Essa valorização foi explicitada nos muros da escola que se tornaram suporte para os trabalhos e espaço de visitação e apreciação dos moradores do entorno e transeuntes (Figura 3 e Figura 4).

Durante o processo o interesse e a afinidade de alguns alunos com a dança e o teatro foram aflorando, sendo necessário estabelecer duas vertentes para este projeto: uma contemplando a linguagem das artes visuais e outra com foco na linguagem da dança-teatro. Essas vertentes eram articuladas e dialogavam entre si, mas careciam de encaminhamentos e investimentos diferentes.

Entram em cena as parcerias já estabelecidas e as formações das quais participei e ou participava e que ofereciam novos movimentos. Com este suporte, apreciamos e participamos de visitas e espetáculos de dança da “Cia. Balé da Cidade de São Paulo”, que proporcionou o contato direto com os bailarinos, e possibilitou que os alunos pudessem, pela primeira vez, estar, ver e sentir a magia e a emoção da dança ao vivo e em um espaço consagrado que é o Theatro Municipal de São Paulo; assistimos o filme “Ela dança eu danço 4” (Scott Speer, EUA, 2012, 106 min, cor) que também despertou interesse dos mesmos para pesquisa e experimentação através da dança.

De volta à escola, alguns elementos foram abordados em sala de aula, como continuidade e extensão das aulas/visitas: a organização, o figurino, a iluminação, a música, as coreografias, o patrimônio histórico (Theatro Municipal) e sua arquitetura, são exemplos.

Novas pesquisas e discussões ocorreram e a arte invadiu literalmente a escola: alunos criando passos, coreografias, figurino e a sala de aula virando um verdadeiro estúdio/ateliê, onde o olhar, o sentir, o experimentar, o trocar e o ousar foram fundamentais para o resultado final (Figura 5 e Figura 6).

Atividades com os alunos envolvendo a paisagem sonora, a escuta musical, pesquisas, paródias e visitas à Sala São Paulo para assistirmos concertos da Orquestra Sinfônica de Heliópolis e Osesp (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo), a pesquisa, escolha e a montagem das trilhas sonoras para cada coreografia, foram resultados de um desafio proposto aos alunos que despertaram o interesse e o gosto pela música, que se envolveram de forma direta e se sentiram capazes e participantes ativos no processo de criação e apresentação desta proposta.

Alguns alunos se arriscaram na organização/cenário dos espaços, deram ideias e criaram os ambientes onde as apresentações e a exposição aconteceram, aproximando-se das discussões e ações de curadoria que realizamos durante os diferentes anos do ensino médio.

O corredor da escola foi o espaço escolhido para a Mostra dos trabalhos. Suas paredes foram cobertas, seu piso forrado, luzes negras foram instaladas e o espaço que era pequeno tornou-se grande aos olhos dos que montavam (Figura 7). Além deste espaço, foram utilizadas salas de aula que, para fazer viajar ou proporcionar a imersão dos visitantes ao que estava sendo apresentado, receberam piso adequado às apresentações e cenários que dialogavam com estas: releituras, reciclagens, instalações, sons, texturas, cores, referências, leituras e painéis (Figura 8).

Os figurinos seguiram o mesmo processo e, ao mesmo tempo, se inseriram no contexto das apresentações e se destacaram dentro destes, conseguindo comunicar, expressar e encantar.

As salas que tinham suas portas diretamente no corredor, serviram de “coxia” para a saída dos alunos que surpreenderam os visitantes ao surgirem todos de preto realizando um flash mob/performance que lançava mão dos efeitos da luz negra (que dava visibilidade aos movimentos e detalhes de trabalhos não perceptíveis com a luz elétrica “normal”), da expressividade e gestualidade dos corpos e promovia interação com o público presente e os trabalhos expostos (Figura 9 e Figura 10). Momentos de encanto, surpresa e sensações.

## Sinalizando o caminho

*Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de resignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para tomar consciência de si mesmo e do mundo (Martins, Picosque & Guerra, 2009).*



Cabe dizer que, fosse em outro contexto, essas questões e encaminhamentos passariam despercebidos, pois seriam o esperado e o óbvio. No entanto, considerando a distância entre o que se produzia, via e estudava em arte na escola e o que se produz, vê e pesquisa na arte realizada fora da escola, estes movimentos se tornam significativos e divisores de água entre o que se tinha estabelecido e o que se alcançou com o projeto. O mesmo pode ser apontado no que diz respeito ao conceito e olhar que muitos alunos tinham de si mesmos, do lugar onde vivem, da sua história e cotidiano, do espaço escolar e as construções e realizações que se permitiram desenvolver. O medo, a vergonha, a desvalorização, a falta de compromisso, a baixa autoestima de alguns, deram lugar à segurança, ao envolvimento, à exposição de si, de seu corpo e de seus saberes/vivências/experiências e in experiências.

A variedade e amplitude de produções e realizações apontam para um exercício de autonomia e confiança no que se conhece, estuda, produz, expõe e deseja. A mudança na postura e olhar de alguns alunos, como no caso das coreografias apresentadas no corredor da escola, também são exemplos de superação e validação da nossa caminhada durante esses meses. O dançar da aluna deficiente auditiva demonstra que esta limitação não se tornou obstáculo, nem motivo de desistência, mas enfrentamento, consciência de si e de seus potenciais.

Os demais passos e procedimentos que foram organizados/articulados sofreram modificações e alterações, pois: as descobertas dos alunos criavam demandas; a falta de recursos mobilizava a equipe escolar e promovia a busca por soluções de problemas ou abandono de ideias e propostas; a exploração dos materiais demonstrava que não apresentavam os resultados e ou a durabilidade necessária; os espaços físicos disponíveis para produção, ensaios e armazenamento de trabalhos eram insuficientes ou inadequados aos desejos e necessidades; o horário e permanência expandidos no ambiente escolar requeriam o envolvimento de outros professores ou responsáveis pelos grupos de alunos que vinham ensaiar ou dar concretude aos seus projetos em horários contrários; o estranhamento e o “incômodo” causados nos demais professores, aulas e funcionários exigiram muitas intervenções, negociações, mediações, paciência e perseverança para que o projeto como um todo não fosse abandonado ou distorcido.

*...os projetos refletem uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que valoriza a construção do conhecimento. ... é uma intenção que precisa ser continuamente avaliado e replanejado...pode ser transformado durante sua concretização, na medida em que novas ações precisem ser inseridas a fim de que os objetivos e os conteúdos possam ser alcançados (Martins, Picosque & Guerra, 2009:148).*

Verdadeiro dizer também que nem tudo foram flores, que alguns não conseguiram caminhar junto ou se viu como parte de todo este trabalho, processo. Que alguns não gostaram dos resultados ou não se viram contemplados nas ações e produções que realizaram. Que outros, ainda precisam vencer seus medos, inseguranças, dificuldades; ampliar os olhares, conhecimentos e fazeres; rever propostas e posturas; ousar; ouvir, olhar, sentir e se propor a.

O mesmo pode-se dizer da mudança de posturas e posicionamentos frente aos trabalhos e à escola como um todo: o compromisso, o sentimento de pertença não brota ou se resgata de forma tão rápida: requer persistência, crença, tolerância, escuta, mergulho nas questões que podem ser da escola, da educação, do mundo dos “adultos/professores/direção”.

Mas penso que este é desenho recorrente na educação: diversidades, diferenças, tempos variados, aprendizagens várias, pessoas/alunos muitos e com necessidades específicas.

### **Olhando e pensando o caminho percorrido**

*... o estudo da linguagem da Arte nos faz parceiros estéticos quando interpretamos e criamos significação para uma obra que olhamos e que nos olha, provocando ressonâncias em nós, abrindo fissuras em nossa percepção, arranhando nossa sensibilidade por meio de seus signos artísticos. Por isso é que certos saberes, habilidades e sensibilidades só se formam inventivamente quando há uma experimentação e experiência nas linguagens artísticas, tanto como criador quanto como leitor de práticas artísticas. (Brasil, São Paulo, Secretaria da Educação, 2011:193).*

Para um projeto denominado “A Arte é eterna e não se cala”, acredito que o objetivo primeiro deste foi alcançado, pois conseguimos perceber que, embora em diferentes lugares e épocas, com diferentes produtores e produtos, sempre há trabalhos que nos tocam, causando encanto, questionamento ou estranhamento, mas comunicam. Portanto, eterno, constante, dinâmico. Concomitante a isto, em nenhum momento a Arte, os alunos, eu, os demais profissionais se calaram, sentiram-se coagidos ou constrangidos diante de tantas linguagens, de dificuldades e possibilidades. Ao contrário, quanto mais conhecíamos e fazíamos, mais nos percebíamos autores desta história, destas produções, desta proposta; maior foi o envolvimento e o sentimento de pertencimento a este “mundo” e ao mundo.

Por vezes, a insegurança ou a “vergonha” pode ter limitado ações, projetos, falas, mas não silenciou, não paralisou.

O projeto denominado “A Arte é eterna e não se cala”, recebe neste texto

o complemento “Um olhar pensante para as aulas de Arte no Ensino Médio”, pois se configurou num momento de compartilhar, sonhar e pensar nossa atuação em sala de aula, e de tomada de consciência de que a Arte não é apenas “atividade”, mas sim uma disciplina importante para o desenvolvimento cultural, artístico, pessoal e educacional de cada um de nós, permitindo-nos, como docentes, alunos, artistas, cidadãos, continuar criando e recriando, no tempo presente e nos espaços ilimitados, as perspectivas de viver e de transformar o que existe em termos de Educação e de Arte, tornando-nos assim, pessoas mais críticas, sensíveis e, evidentemente, melhores.

### **Referências**

Brasil, São Paulo (Estado) Secretaria da Educação (2011) *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens. Códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação, coordenação geral, Maria Inês Fini. Coordenação de área, Alice Vieira. 2ª ed. São Paulo: SE, 260 p.

Fini, Maria Inês (Ed.) (2008) *Proposta Curricular do estado de São Paulo: Arte*. São Paulo: SEE.

Martins, Miriam Celeste; Picosque, Gisa & Guerra, M. Terezinha Telles. (2009) *Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo: volume único: livro do professor*. 1ª Ed. São Paulo: FTD.

# O meu Bairro, trabalho de Arte Conceptual, desenvolvido no 9º Ano, na disciplina de Educação Visual, em parceria com a professora de Português

*My Neighborhood, a Conceptual Art work developed in the 9th year, in the discipline of Visual Education, in partnership with the Portuguese language teacher*

**ISABEL MARIA GODINHO DUARTE RIBEIRO DE ALBUQUERQUE\*  
& MARIA JOSÉ ESTEVEZ MIRA\*\***

Artigo completo submetido a 7 de abril e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, artista visual. Licenciatura em Artes Plásticas/Pintura, Mestrado em Teorias de Arte, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL.)

AFILIAÇÃO: Agrupamento de escolas Dona Filipa de Lencastre. Av. Magalhães Lima, 1000-197, Lisboa, Portugal. E-mail: isadribeiro@yahoo.com.br

\*\*Portugal, Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas — Estudos Portugueses e Franceses, Pós-graduação em Linguística Computacional, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras (FLUL.)

AFILIAÇÃO: Agrupamento de escolas Dona Filipa de Lencastre. Av. Magalhães Lima, 1000-197, Lisboa, Portugal. E-mail: mjemira@gmail.com

**Resumo:** Pensando no trabalho de João Penalva, artista conceptual e tendo em mente a zona em que habitam os alunos, foi-lhes pedido que fotografassem um aspeto, pormenor, recanto do seu bairro. A partir dessa fotografia partiram primeiramente para um desenho, depois para a criação de um texto narrativo original e para trabalhos de técnica mista. O trabalho concluiu-se com a colagem de um elemento relacionado com o texto.

**Palavras-chave:** conceptual / fotografia / desenho / colagem / narrativa.

**Abstract:** *Thinking about João Penalva's work, conceptual artist, and bearing in mind the area where the students live, it was requested that they photographed an aspect, a detail, a corner of their neighborhood. From this photography, first they made a drawing and then they created an original narrative text. The work was finished with the collage of an element related to the text.*

**Keywords:** *conceptual / photography / drawing / collage / narrative.*

## Introdução

Este trabalho interdisciplinar teve na base o alargamento dos conhecimentos dos alunos não só no plano estético e literário, como no de pessoas em processo de crescimento.

Relativamente à disciplina de Educação Visual, o trabalho integra-se na unidade temática “Arte Contemporânea”, especificamente, o Conceptualismo.

No que diz respeito à disciplina de Português, o desafio foi a criação de uma narrativa a partir de uma imagem, respeitando normas literárias.

O produto final pretende integrar harmoniosamente estas duas linguagens.

Bernard Lahire (*O homem plural*, 2001 e *O mundo plural*, 2012), sociólogo francês e diretor da *Équipe Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations* do Centro Max-Weber, mostra, de modo sistemático e academicamente reconhecido, a importância das abordagens multidisciplinares, sem as quais deixamos de compreender os mecanismos sociais, colectivos e individuais de vida e de trabalho.

## 1. Desenvolvimento

A primeira abordagem a esta tarefa foi a explicação do trabalho do artista conceptual João Penalva. Nascido em Lisboa, em 1949, residindo em Inglaterra desde 1976. Começou a atividade artística na área da dança mas é com intervenções *site-specific* ou instalações, a que se dedica a partir da década de 1990, altura em que se torna mais conhecido.

*A simbiose entre palavra e imagem é uma das marcas autorais de João Penalva, sendo esta uma união plenamente equilibrada, uma vez que, tal como a palavra não explica ou revela a imagem, a imagem não se limita a figurar uma mera ilustração da palavra. Estamos perante um universo textual e um outro universo imagético que, como que num acordo tácito, constituem a base de criação de obras que não podemos classificar*

*de textuais ou de imagéticas, pois que ambos os universos se unem, dando origem a um novo, sendo este mais complexo e de uma vastidão que não conhece limites impostos pelos convencionalismos que contaminam o mundo da arte.* (Marquilhas; 2011)

Lecionada no auditório da Escola, por se tratar de uma sessão iniciadora do trabalho, mais do que uma aula teórica tradicional, reuniu *várias turmas do nono ano* (Figura 1), e aí foi chamada a atenção dos alunos para o aproveitamento de momentos que inspiraram o artista: pequenos pormenores hodiernos que o conduziram ao exercício da fotografia, seguido do da escrita de texto.

Esta abordagem pedagógica foi realizada em várias fases sequenciais.

Num primeiro momento, o da fotografia, foi solicitado aos alunos que fotografassem uma janela, um recanto, uma porta, uma loja, uma fachada, uma novidade, uma antiguidade, um mistério, enfim, o que quisessem, no bairro onde cada um habita (Figura 2).

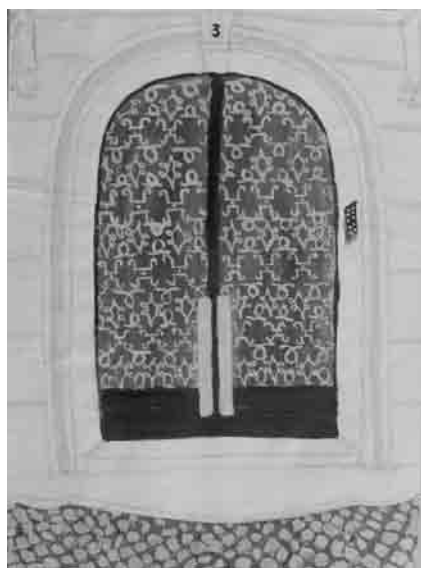
Enquanto os alunos tiravam fotografias e decidiam qual a melhor a ser usada, foram lembrados os conteúdos relativos à teoria da cor e foram lecionados os relativos às técnicas de representação em perspetiva cónica, para que os alunos pudessem reconhecer e aplicar os princípios básicos (ponto de vista, pontos de fuga, linhas de fuga, linha horizonte, plano horizontal e do quadro, raios visuais).

O segundo momento, o do desenho e pintura, pretendia que a partir da fotografia, os alunos reproduzissem todos os elementos presentes na foto ou que procedessem à seleção dos mais relevantes. Efetuado o desenho, este seria pintado, recorrendo a técnica mista (guache e lápis de cor ou pastel de óleo).

O terceiro momento foi destinado à escrita: deveriam então os alunos imaginar uma história passada no espaço fotografado. As histórias apresentadas são completamente ficcionadas. É neste momento que a professora de Português supervisionou os alunos e os ajudou na criação de texto. Era obrigatório respeitar a presença das categorias da narrativa e incluir conectores discursivos que dessem coerência e coesão ao texto.

Foi apresentado aos alunos o seguinte exemplo: fazer uma fotografia de uma fachada dum prédio com janelas grandes e pode imaginar que são janelas dum escritório. Em cima duma secretária onde trabalha a Ana, projetam-se uma sombra e uma luz muito bonitas. Essa projeção, por volta das duas horas da tarde, abrange também um pouco da secretária do João. Ana que ama secretamente João, está sempre ansiosa pelas duas horas, porque é o momento em que, através da projeção da luz, os dois ficam ligados.

Houve também alunas que subverteram a sequência do trabalho, ou criaram



**Figura 1** · Alunos a entrar para o Auditório.  
Fonte: própria.

**Figura 2** · Trabalho em desenvolvimento de Maria Francisca Simões (técnica mista, guache e pastel de óleo sobre papel cavalinho A4). Fonte: própria.

**Figura 3** · Trabalho de Joana Shirley (técnica mista, guache e pastel de óleo sobre papel cavalinho A4) e texto. Fonte própria.



**Figura 4** · Texto de Joana Shirley. Fonte própria.

**Figura 5** · Trabalho de Inês Santos (técnica mista, guache e pastel de óleo sobre papel cavalinho) com respetivo texto em inglês. Fonte: própria.

**Figura 6** · Trabalho da aluna Rita Silva, desenhado, pintado e com colagem, (técnica mista, guache e pastel de óleo sobre papel cavalinho A4) e história ficcionada. Fonte: própria.



situações novas, como a Joana Shirley que em vez de fazer colagem, canalizou a sua criatividade para o texto e apresentou uma história em que algumas palavras foram substituídas por imagens, na linha da poesia visual, ou dos caligramas (Figura 3 e Figura 4), ou como a Inês Santos que resolveu escrever em Inglês (Figura 5). Ambas as professoras resolveram aceitar estas transgressões à proposta inicial, incentivando mesmo os alunos a desenvolverem a sua criatividade da maneira que quisessem, tal como Fernando Pessoa quando diz: “E os meus pensamentos são todos sensações. Penso com os olhos e com os ouvidos e com as mãos e com os pés e com o nariz e a boca” (Alberto Caeiro, *Guardador de Rebanhos*, IX) e “Não me importo com as rimas. Raras vezes há duas árvores iguais, uma ao lado da outra” (Alberto Caeiro, *Guardador de Rebanhos*, XIV).

*There's a boy over there,  
He's eating salty crackers.  
And he is wearing a t-shirt with an unnecessary joke.*

*Two days ago this boy wasn't in this miserable state.  
Two days ago he lived in the 1<sup>st</sup> floor of the same building that his girlfriend did.  
They were madly in love.  
Two days ago he and his girlfriend had prepared a night for both of them.  
The boy left his house and noticed that the elevator was broken, so he used the stairs.*

*At the 3<sup>rd</sup> floor the boy's breath looked a lot like a beat from a bad band from 90's.  
They boy set up straight and went up until the 7<sup>th</sup> floor, he was mainly motivated by  
thinking that he would look like he had more muscle after the exercise for the only  
God knows what they were going to do after the wine.  
At the 7<sup>th</sup> floor the boy decided to take five minutes to rest and then he would go non  
stop until the 15<sup>th</sup>.  
At the 3<sup>rd</sup> minute of the break he realized that his phone was ringing. It was the  
girl. I don't know what she said to him but he didn't complete the five minutes. He  
continued climbing at the 4<sup>th</sup> minute.*

*Finally he reached the last stair at the 14<sup>th</sup> floor.*

*The boy was filled with sweat and his heart was struggling to keep oxygen in the  
blood.  
They had dinner and then wine. After that he went to the bedroom while she was in  
the bathroom.  
When the girl came back she founded her lover laid in her bed, sleeping.  
The girl started to boil like the water used for cooking the lovers crappy pasta à  
bolognesa.  
She expelled the boy of her house and once again he had to go through all those stairs.  
When he got home, he went straight to bed and fell asleep like a faithless religion.  
  
And they never talked again.*



**Figura 7** · Trabalho de Sara Cal, desenhado, pintado e com colagem (técnica mista, guache e pastel de óleo sobre papel cavalinho A4) e história ficcionada.

Fonte: própria.

**Figura 8** · Trabalho de Mariana Pinto, desenhado, pintado e com colagem (técnica mista, guache e pastel de óleo sobre papel cavalinho A4) e história ficcionada. Fonte: própria.

**Figura 9** · Trabalho de Afonso Lopes, desenhado, pintado e com colagem (técnica mista guache e pastel de óleo sobre papel cavalinho A4) e a história ficcionada. Fonte: própria.

**Figura 10** · Trabalho de Maeria Francisca Santos , desenhado, pintado e com colagem (técnica mista, guache e pastel de óleo sobre papel cavalinho) e história ficcionada. Fonte: própria.

*I still don't know the cause of his misery though.*

*Maybe it was because the grocery was closed and all the food he had at home were those flavourless crackers.*

Texto de Inês Santos (cf. Figura 5)

No quarto momento, o da colagem, foi indicado aos alunos que acrescentassem algum outro elemento. Este devia estar relacionado e ter como referente a história anteriormente criada. (Figura 6, Figura 7 e Figura 8).

*Ouvem-se os sonhos a fugir por aquela porta. Permanecem apenas os pesadelos. Os mais obscuros, aqueles que ocupam os recantos mais longínquos e resguardados da mente, e que agora se libertam e renascem com a força de mil almas. Permanecem apenas os gritos das sombras. Sombras de alguém. Alguém a quem a alma foi roubada.*

*A alma.*

Texto de Rita Silva (cf. Figura 6)

“AU BONHEUR DES DAMES”

*Tinham passado dez anos, sete meses e três dias desde a última vez que se tinham visto. Leonor sabia-o perfeitamente. Na verdade, tinha contado cada dia da ausência de José.*

*Despediram-se exatamente naquele local, onde agora Leonor se encontrava. Ergueu o olhar e encontrou as mesmas palavras (“AU BONHEUR DES DAMES”) que, há anos, aquando da despedida, a tinham feito soltar uma gargalhada amarga e irónica.*

*Lembrava-se de cada detalhe da breve conversa daquele dia. Lembrava-se de olhar apaixonadamente para José, tentando absorver tudo o que ele dizia e fazia. Talvez tenha sido o olhar apreensivo de José que a tenha feito perceber que algo não estava bem. Ou talvez tenha sido o modo inquieto como agitava as mãos enquanto falava. Foi preciso algum tempo para ele conseguir dizer-lhe que se ia embora, que ia deixar o país e que não podia prometer voltar.*

*Nesse momento, foi como se o mundo tivesse desaparecido debaixo dos pés de Leonor. Como podia José, tão repentinamente, tomar uma decisão assim? Ficou confusa, desconcertada, mas não conseguiu fazer sequer uma das mil perguntas que ficaram sem resposta e que haviam de a perseguir nos dez anos, sete meses e três dias que se seguiram. Só conseguiu soltar aquela gargalha angustiada e dizer “adeus”.*

*Abanou a cabeça, tentando libertar-se das memórias tristes e olhou para o relógio. No momento em que recebeu o telegrama anónimo com as palavras “AU BONHEUR DES DAMES stop 12 novembro stop 17 horas”, soube que só havia um remetente possível.*

*E lá estava ela, às cinco da tarde do dia 12 de novembro, naquele lugar que tanto evitara durante longos anos. Expectante, procurava José no meio da agitação da Rua do Carmo.*

*Viu Lisboa anoitecer e, com a sua presença estática, chamou a atenção de quem passava. Estava prestes a desistir, quando viu José encaminhar-se para ela, carregado com duas pesadas malas. Mais uma vez, ficou muda. Desapareceram-lhe as perguntas que tinham habitado a sua mente ao longo dos últimos anos. Repetiu para*

si "AU BONHEUR DES DAMES" e, de novo, soltou uma inesperada gargalhada, mas, desta vez, sem ironia.

Texto de Sara Cal (cf. Figura 7)

#### *Conversa cortada*

*Todos os sábados ele e ela sentavam-se no jardim do fundo da rua. As cadeiras não eram extraordinárias, mas eram funcionais. Também não era isso que importava. O que importava era o Sol e o céu, os pássaros e a água que corria na fonte por detrás das laranjeiras. A conversa soltava-se, as mãos trocavam dedos.*

*Ao segundo mês começaram a fazer planos sobre como iriam viver juntos. Ela levaria os livros que juntara desde pequena e as suas bonecas russas (a pequenina já tinha perdido); ele, os seus dicionários de ucraniano-português e a coleção de selos.*

*Tinham-se conhecido no aeroporto à entrada do país. Vinham para reconstruir, desde a raiz, os seus sonhos e, pelo meio, assentar tijolos e limpar escadas.*

*Ao terceiro mês alugaram a casa com janelas grandes que dava para o jardim. Via-se as cadeiras e os reformados a jogar às cartas.*

*Em janeiro o telefone tocou: queriam-no de volta para a frente de batalha. Não lhe deram escolha: dois homens, um à direita, outro à esquerda, seguraram-no com firmeza e enfiaram-no numa carrinha verde escura.*

*Uma semana depois ele morria com a explosão de uma mina.*

Texto de Mariana Pinto (cf. Figura 8)

Houve alguns alunos que optaram por a sua história assumir a forma de uma notícia e não de uma narrativa (Figura, 9 e 10).

*A Confeitaria Nacional celebra o dia 25 de Abril.*

*Neste dia especial a Confeitaria Nacional decidiu fabricar um novo doce dedicado ao "25 de Abril, aliado a este doce a Confeitaria Nacional irá oferecer um chá ou chocolate quente.*

*Para este efeito a Confeitaria Nacional abriu ao público o primeiro andar na praça da figueira, pretendendo contar com a casa cheia.*

*A este novo doce envolto na tradição da doçaria de ovos da Confeitaria Nacional, junta-se o sabor tradicional da amêndoa e dá-se-lhe o nome de "As 25 folhas".*

*Pretendendo com esta ação comemorar uma data que é um marco na história do país e levando a que as pessoas voltem às ruas da baixa pombalina relembrando a beleza e a traça arquitetónica.*

Texto de Afonso Lopes (cf. Figura 9)

#### *Notícia de última hora*

*Diogo Morgado, conhecido por ter feito o filme A Bíblia, foi apanhado à frente dum Templo Adventista, admitindo nunca ter sido cristão e ter aceitado o papel apenas por dinheiro. Agora, a sentir-se culpado, volta às suas origens.*

Texto de Maeria Santos (cf. Figura 10)

O quinto momento, o da exposição, realizar-se-á no final do ano letivo. O produto completo a ser exibido incluirá o desenho final acompanhando o texto ou vice-versa.

## **Conclusão**

Este trabalho converteu o quotidiano dos alunos em unidade de trabalho, o que lhes agradou. Ampliou-lhes a noção de aprendizagem para lá dos muros da Escola criando essa unidade entre a vida da escola e a escola da vida.

O facto deste trabalho ter uma parceria com a disciplina de Português ajudou-os a aprender a Arte Conceptual e o sentido de criatividade. Para as professoras foi um momento privilegiado para ajudar a perceber o que se pode conseguir diminuindo a clivagem entre disciplinas.

Em Português, o que moveu a professora a participar nesta atividade foi o objetivo de envolver os alunos na construção do seu conhecimento e deixar uma porta aberta à criatividade num ano de escolaridade, o nono, em que ela é praticamente excluída pelo currículo formal.

Lembramos que na revista *Lusófona de Educação*, nº 26, Março de 2014, e citamos, “é referido que a complexidade e a incerteza do mundo globalizado exigem que se repense a escola no sentido transdisciplinar.” Esta chamada de atenção não podia ser ignorada.

Pretendeu-se ainda o desenvolvimento de capacidades gerais, como a de estar atento ao mundo que os rodeia, a de selecionar pormenores, aprender a ver, a de associar e relacionar aspetos distintos, para além do sempre óbvio e necessário trabalho com e para a língua no plano oral e escrito. Já Bachelard (1999) se apresentava contra uma sociedade e um indivíduo fechados: “Uma cabeça bem feita deve portanto ser refeita”.

Concordamos com António Damásio (2006) quando afirma que «A Ciência e a Matemática são muito importantes, mas a Arte e as Humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por trás do que é novo».

Na verdade, estas capacidades e outras, quando trabalhadas de forma dinâmica, transversal, interdisciplinar, quando unem saberes, é que se transformam em competências. Essas necessárias à construção de um indivíduo na sua plenitude.

Não podemos ignorar aquilo para que Conceição Ramos nos chama a atenção quando afirma “a transdisciplinaridade visa a unidade do conhecimento, articulando os conteúdos de forma a contribuir para a compreensão da realidade conjunta e complexa representando uma cooperação e um pensamento organizador que ultrapassa um mero somatório — pensamento complexo”. Ou

ainda, quando de forma muito objetiva afirma “A transdisciplinaridade apresenta-se como um território de desenvolvimento da criatividade, procurando o contributo das artes, letras e ciências”, in Lusófona Educação (vários).

Ensinar e aprender desta forma une os alunos entre si, une os alunos aos professores e professores entre si.

### Referências

- Bachelard, Gaston (1999) *La formation de l'esprit scientifique*, Paris.
- Damásio, António (2006) INSEA, Conferência Mundial sobre Educação Artística, UNESCO. Março de 2006, Lisboa.
- Lahire, Bernard (2012) *Monde Pluriel*, Editions du Seuil, Paris.
- Lahire, Bernard (1998) *L'Homme Pluriel*, Nathan, Paris.
- Marquilhas, Maria Beatriz (2011) “João Penalva” *Artecapital*. [Consult. 2014-10-30] Disponível em URL: <http://artecapital.net/criticas.php?critica=322>.
- Ramos, Conceição, “Artes Visuais e complexidade - uma prática pedagógica continuada”, in *Revista Lusófona de Educação*, nº 26, março de 2014, Publicação de Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CeIFF), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

# Reinventar la ciudad, desarrollo de las competencias básicas a través de un proyecto de creación urbana

*Reinventing the city, development of basic skills  
through a project of urban development*

RICARD RAMON CAMPS\*

Artículo completo sometido a 30 de abril e aprobado a 23 de maio de 2015.

\*España, Profesor y artista visual. Doctor por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia (UV). Licenciado en Bellas Artes por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Máster en Gestión Cultural, UPV. Licenciado en Historia del Arte por la Facultad de Geografía e Historia, UV.

AFILIAÇÃO: Universidad de Valencia. Facultad de Magisterio. Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Avinguda dels Tarongers, 4, 46022 València, España. E-mail: ricard.ramon@uv.es

**Resumen:** El texto presenta los resultados de una experiencia pedagógica centrada en el desarrollo de un proyecto de educación artística, que consiste en la elaboración de proyectos de intervención urbana en su propio barrio. El artículo demuestra como a partir de la educación artística, se pueden desarrollar todas las competencias básicas educativas, argumentando la necesidad de la práctica y la presencia de esta área en el currículum, y las ventajas de la educación por proyectos basada en artes, de una forma integral, en la educación general.

**Palabras clave:** competencias / proyectos / educación / ciudad / entorno.

**Abstract:** *This paper presents the results of an educational experience focused on the development of an arts education project, which involves the drafting of urban intervention projects in their own neighbourhood. The article shows how, from arts education, all core educational competencies can be developed, arguing the need for practice and the presence of this area in the curriculum. It also argues the advantages of education through projects based on arts, in general education, in a comprehensive manner.*

**Keywords:** *skills / projects / education / city / environment.*

## Introducción

El trabajo presenta el desarrollo y las conclusiones de un proyecto de innovación educativa, surgido desde el área de educación artística, realizado con alumnado de educación secundaria, en un centro escolar de la ciudad de Valencia, en España. El proyecto fue premiado y subvencionado por el gobierno local de la Comunidad Autónoma Valenciana, como proyecto de innovación educativa por parte de la Conselleria de Educación, un órgano de gobierno de esa región.

Nuestro estudio, se centra en argumentar de que forma se han adquirido y trabajado las competencias básicas que, en el momento del desarrollo del proyecto, indicaba la legislación educativa actual en el ámbito de la educación reglada en España, y más específicamente en la comunidad autónoma en la que se sitúa el centro, durante todo el proceso de trabajo.

Nuestro interés específico no se centra tanto en dichas competencias concretas o en ensalzar el valor de las mismas, sino más bien, en demostrar como a través de un proyecto de investigación y creación artística, desde la materia de Educación Plástica y Visual, se desarrolla un proceso de aprendizaje y de adquisición de conocimientos y competencias muy amplia, reivindicando la necesidad de los estudios artísticos y sus posibilidades, como base metodológica y conceptual de una educación global basada en artes.

Para ello, el texto analiza la forma en que se ha trabajado cada una de las ocho competencias básicas tal y como aparecen reflejadas y desarrolladas en el libro de Amparo Escamilla (2008): Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Al mismo tiempo se narra la evolución y características del proyecto, en función de los objetivos de nuestro análisis.

### 1. El proyecto

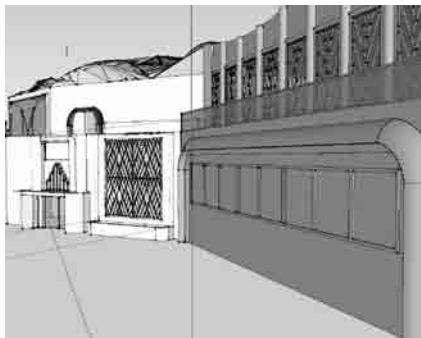
El proyecto que hemos desarrollado lleva por título "Observatorio 2.0. La escuela proyecta Patraix." Patraix es el nombre del barrio de la ciudad en la que se sitúa el centro educativo Hermes, donde se desarrolla el proyecto. Se trata de la segunda edición de una serie bienal, que consiste en la creación de propuestas de transformación y reinención urbana y de usos sociales, del propio entorno del barrio de residencia del alumnado. A través del análisis y estudio de su propio territorio, de la observación y análisis previo del entorno cultural y de la propia cultura visual que el alumnado posee, se genera un proceso de conocimiento





**Figura 1** · Alumnos trabajando en los proyectos de su ciudad ideal. Fuente: propia.

**Figura 2** · El alumnado trabajando en el montaje de la exposición. Fuente: propia.



**Figura 3** · Ejemplo de uno de los bocetos realizados en el desarrollo de los proyectos.  
Fuente: propia.

**Figura 4** · Proyecto elaborado por los alumnos utilizando *Google SketchUp*. Fuente: propia.

**Figura 5** · Alumnos trabajando en las últimas fases de su proyecto. Fuente: propia.

y reflexión crítica en torno al espacio vital y existencial en el que los alumnos desarrollan su propia vida.

El punto de partida es la observación de la realidad visual con la que ellos y ellas conviven a diario, su propio entorno urbano, y por extensión su entorno sociocultural, en el que intervienen de forma activa, no únicamente a través de la experiencia de la observación previa, sino proponiendo intervenciones culturales reflejadas en sus propios proyectos artísticos. En este sentido los trabajos sobre la implicación de la ciudad y el entorno urbano en los procesos educativos del profesor Ricard Huerta (2015, 2014, 2008) nos han servido de guía y referencia didáctica y metodológica a la hora de plantear nuestro proyecto.

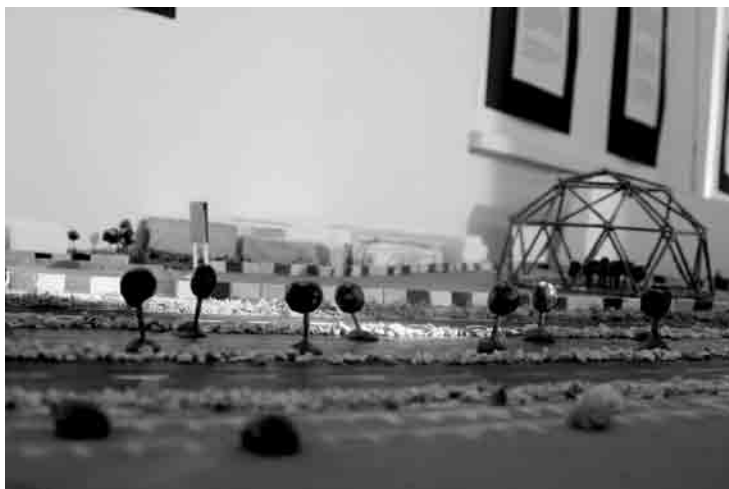
De manera cooperativa, los alumnos de educación secundaria, han planteado propuestas de intervención urbana sobre espacios elegidos por ellos mismos de su propia ciudad, mediante la elaboración y presentación de maquetas con el desarrollo material de las ideas trabajadas y elaboradas en sus propios procesos de investigación previa (Figura 1).

Finalmente, la experiencia consigue que se sientan partícipes en su desarrollo, ya que el proyecto concluye con la exposición pública de todos los trabajos, con reflexión debate y participación ciudadana, traspasando los límites del ámbito estrictamente escolar y legitimando las propuestas artísticas de los alumnos (Figura 2).

## **2. El desarrollo de las competencias a través de la educación por el arte**

En esta segunda parte del texto, se analiza y argumenta la manera en la que se han desarrollado en el proyecto, todas las competencias básicas, tal y como hemos reseñado en la introducción previa, para demostrar como a través de proyectos de educación artística, se pueden elaborar procesos de aprendizaje completos y complejos, validando la importancia y la necesidad del área específica de educación artística en el panorama y los programas educativos generales, que tan amenazada se encuentra, especialmente en el contexto político y legislativo español.

Pero más allá de lamentarnos por la situación, nosotros proponemos actuar desde la acción, mediante la realización de este tipo de proyectos y su posterior difusión, como método de investigación en torno al valor objetivo y demostrable de la educación basada en artes, en los procesos de adquisición de competencias y en el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos de educación formal. Como afirma y demuestra muy acertadamente la profesora Andrea Giráldez:



**Figura 6** · Detalle de uno de los proyectos.  
Fuente: propia.

**Figura 7** · Vista general de la sala donde se realizó la exposición final. Fuente: propia.

*El valor de las artes en la educación debería considerarse como intrínseco a la hora de definir y promover las competencias clave necesarias para ampliar el ámbito de desarrollo personal, desarrollar habilidades interpersonales, promover el pensamiento creativo y crítico, y mejorar los resultados en otros ámbitos del aprendizaje (Giráldez, 2007: 60).*

## **2.1 Aprender a comunicarse con el lenguaje escrito y asumir la competencia matemática**

Uno de los aspectos fundamentales en todo proceso educativo es el de adquirir la competencia lingüística, el uso y la comprensión correcta del lenguaje se pueden y se deben trabajar desde proyectos de educación artística. En este caso, la necesidad de redactar las ideas con las que construir cada uno de los proyectos, una memoria escrita del mismo, su exposición oral, tanto a sus compañeros como a los asistentes a la exposición final y la redacción de una síntesis escrita para ser expuesta junto a cada proyecto, conllevan un extenso trabajo de desarrollo de esta competencia.

Por lo que respecta a la competencia matemática, esta se trabajó de manera también muy extensa, a través de la resolución de problemas que implica la elaboración de un proyecto de intervención urbana. El alumnado se enfrentó a la necesidad de elaborar cálculos, proporciones sobre un plano y cálculo y aplicación de escalas. Todos los proyectos eran maquetas a escala, se trabajó intensamente en la relación de la idea o propuesta proyectada y la realidad física y geográfica del entorno, con todo ello, la matemática aplicada fue percibida como un instrumento al servicio de un proyecto artístico y puramente creativo (Figura 3).

## **2.2 Interactuar con el entorno físico, cultural y digital**

Si existe un aspecto que se ha desarrollado de forma intensa y muy directa, ya que es imprescindible el conocimiento y el contacto con el propio entorno urbano, su comprensión y asimilación para generar propuestas de intervención y transformación sobre el mismo, es el de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Los trabajos de los alumnos, se han basado en intervenir en su propio entorno real, con lo que las sesiones de trabajo para explorar y conocer dicho entorno al máximo, fueron muy intensas, con salidas constantes al espacio donde iban a ubicar sus proyectos, fotografías, mediciones sobre el terreno, para tener en cuenta la adaptación de sus propuestas a la realidad física del espacio, etc.

Es básico, para el conocimiento del entorno a trabajar, la búsqueda de información y su clasificación así como la necesidad de utilizar las nuevas

tecnologías en el desarrollo de los proyectos. Algunos alumnos utilizaron herramientas de creación digital como *Google SketchUp*, para la virtualización y visualización de las ideas expuestas en los proyectos (Figura 4). Además todos trabajaron previamente el entorno mediante mapas y planos, y tuvieron que recopilar, ordenar y clasificar información a la hora de plasmar su creatividad en un entorno real, y construyendo un proyecto también real.

### 2.3 Vivir en sociedad y desarrollarse culturalmente

La competencia social y ciudadana es un aspecto básico en el proyecto, ya que se trata de intervenir en el espacio social y ciudadano por excelencia, que es el propio entorno urbano, para generar nuevos proyectos que generen a su vez nuevas interacciones sociales. Además, el propio desarrollo del proyecto genera interacción social y ciudadana, empezando por la propia participación y interés de los alumnos en ser parte activa de su propia sociedad y no conformarse con una actitud de observación pasiva.

Junto a ello, la necesaria interacción y puesta en práctica del debate de sus proyectos evaluados y juzgados por la comunidad educativa (padres, madres, profesorado, compañeros) y social (vecinos del barrio a título individual y colectivo), genera una interacción ciudadana que trasciende la vida escolar, en ocasiones demasiado encerrada en la propia institución y en la formalidad académica, y convierte el proceso educativo y la práctica del arte, en una experiencia artística al servicio de la sociedad y la construcción de valores patrimoniales de comunidad.

Obviamente, la competencia cultural y artística, es la que se trabajó de manera prioritaria, tratándose de un proyecto de educación artística. En este sentido, el trabajo cooperativo de taller, natural de nuestra disciplina, fue el eje central en que se fue desarrollando todo el proyecto. La plasmación de esbozos, dibujos, estudio y manipulación de fotografías, se trabajaron de manera directa en la creación y diseño originales de un proyecto de desarrollo y transformación urbana. Junto a la construcción de las propias maquetas y todo el trabajo artístico vinculado a la creación de este proceso (Figura 5).

Se hizo hincapié en la sensibilización hacia el patrimonio en su conjunto, durante la elaboración de todos los proyectos, y la reflexión y concienciación sobre la importancia del factor estético del entorno y su influencia en nuestras propias vidas, que tuvo un papel fundamental en el planteamiento y la presentación final de cada trabajo.

## 2.4 El aprendizaje autónomo y la iniciativa personal

El desarrollo de un proyecto propio, aunque sea a pequeña escala (Figura 6), como los elaborados por los alumnos en la experiencia presentada, genera la necesidad de evolucionar, cambiar y adaptarse, por lo que el proceso de aprendizaje autónomo y la capacidad de aprender a aprender, se desarrollan de forma muy directa, en la propuesta elaborada y presentada.

Los alumnos toman conciencia de la necesidad de aprender por sí mismos, a través del proceso de investigación basado en artes en los que están inmersos con la elaboración de sus proyectos. Así mismo, al tratarse de un proyecto colectivo de intervención, obliga a trabajar los aspectos vinculados a la competencia de autonomía e iniciativa personal, tomando decisiones, presentando y defendiendo propuestas frente a sus compañeros y, finalmente frente al profesorado y la comunidad social de su entorno (Figura 7).

### Conclusiones

Con la experiencia presentada en esta investigación, hemos demostrado el valor que las artes o la educación a través de la experiencia artística, desarrolla en el ser humano, todas las competencias educativas necesarias para su correcto desarrollo completo y integral, como afirman también numerosos estudios en otros ámbitos científicos.

*Diversos estudios en los campos de la neurología, psicología, antropología, sociología y pedagogía, han demostrado que cuando el ser humano ejercita o disfruta de las disciplinas artísticas, despierta su capacidad para aprender y jugar libremente con los diversos lenguajes expresivos. Las artes le brindan al individuo diferentes formas de estructurar el pensamiento y las emociones; desarrollan su inteligencia; inciden en su desarrollo psicomotriz; refuerzan su capacidad de socialización, de disciplina auto consciente; y le abren la posibilidad de explorar todas sus capacidades humanas, en una formación integral, que contempla así mismo los aspectos socioculturales (Fernández & Chavero, 2012: 26).*

De esta forma, reclamamos la necesidad de elaborar proyectos artísticos como base de propuestas de investigación y metodología educativa, como el que hemos presentado, ya que favorecen la asimilación de las competencias básicas por parte del alumnado. Al mismo tiempo que fomentan especialmente la creatividad y la vinculación y participación directa con las problemáticas del propio entorno cotidiano, contribuyendo de manera positiva a su resolución y estimulando la convivencia y la creación de sentimientos de comunidad y de espacios, experiencias y tiempos compartidos.

## Referencias

- Escamilla González, Amparo (2008) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Fernández, Silvia, & Chavero, Gerardo (2012) "Las competencias artísticas en la enseñanza del arte." *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros* 14 (17): 9-58.
- Giráldez, Andrea (2007) *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huerta, Ricard (2008) *Museo tipográfico urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. Valencia: Universitat de València.
- Huerta, Ricard (2014) "La mirada de los docentes hacia su ciudad: identidades urbanas y educación patrimonial." *Pulso* 37: 127-147.
- Huerta, Ricard (2015) *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.



# Seres do Mar Tenebroso e animais exóticos para lá das Tormentas

*Beings from the Tenebrous Sea and exotic animals from beyond the Cape*

CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO\*

Artigo completo submetido a 5 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, Artista Visual. Professora de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Graduação: Licenciatura em Ensino, Educação Visual, Escola Superior de Educação de Leiria, Instituto Politécnico de Leiria (ESEL-IPL). Mestrado em Educação Artística, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL).

AFILIAÇÃO: Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente, Morada: Rua Professor Alberto Nery Capucho, Apartado 385, 2430-231 MarinhaGrande, Portugal. E-mail: frazaocarlareis@sapo.pt

**Resumo:** Projeto “Seres do Mar Tenebroso e animais exóticos para lá das Tormentas” desenvolvido com uma turma do 6º ano, nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Relacionaram-se conteúdos, promoveram-se práticas de expressividade, exploraram-se meios e matérias de representação, observaram-se obras de arte, estimulou-se o imaginário.

**Palavras-chave:** arte / animais estranhos / expressão visual / imaginário.

**Abstract:** Project “*Beings from the Tenebrous Sea and exotic animals from beyond the Torments*” developed with a 6th grade class in Visual Education and Technological Education (arts subject). Contents were related, works of art were studied, expression practices were promoted, means and materials of representation were explored, hence exploring the imaginary.

**Keywords:** art / odd animals / visual expression / imaginary.

## Introdução

[...] *Atalaia avançada do deserto marcava um dos términos do mundo* (Brás de Oliveira, apud Peres, 1982: 42).

[...] *a lenda do Mar Tenebroso descrevia um oceano habitado por seres estranhos e mergulhado em escuridão constante, onde todos os navios naufragariam nas ondas medonhas ou nas águas ferventes* (Oliveira Marques, 1980: 199).

Os relatos sobre as dificuldades de navegação no *Mar Tenebroso* e de transposição do *Cabo do Medo* e do *Cabo das Tormentas*, o temor pelo desconhecido e pela passagem do limite oceânico onde “navio que lá passe jamais poderá tornar” (Zurara, apud Cortesão, 1979: 249), o ideário medieval e as lendas relativas à existência de feras e de monstros marinhos que, nessas águas inóspitas, fariam desaparecer embarcações e marinheiros, os animais exóticos conhecidos no continente Africano e na Índia, assim como a chegada de um rinoceronte a Lisboa (enviado ao rei D. Manuel I), fundamentaram a escolha do tema da Unidade de Trabalho. A partir deste cenário de referências foi estruturada uma prática pedagógica, desenvolvida nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, que propõe a representação de um ser marinho imaginário ou de um animal invulgar, dado a conhecer com as novas rotas marítimas e as expedições nos territórios longínquos.

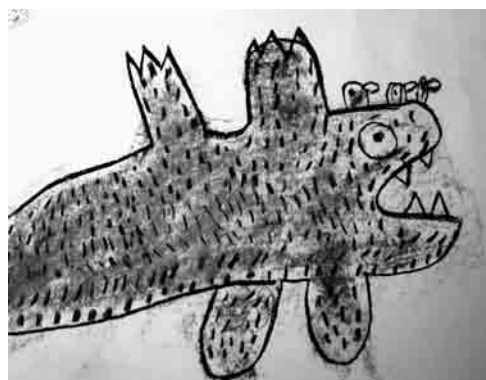
No projeto, dinamizado com alunos do 6º ano, do Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente, foi promovida a utilização da obra de arte enquanto recurso para a ampliação das referências visuais e o fomento da imaginação, a interseção de conteúdos disciplinares, e para dar novos significados à aprendizagem. As ações de expressão promoveram práticas de experimentação plástica, facultaram o desenvolvimento de destrezas e suscitaram a curiosidade dos alunos, tendo tornando as experiências e as aprendizagens mais significativas.

### 1. Seres do *Mar Tenebroso* e animais exóticos para lá das *Tormentas*

#### 1.1 Articulação disciplinar e convergência de saberes

O conteúdo relativo à expansão marítima portuguesa serviu de base à escolha da questão, ou assunto, que catalisaria a estruturação do projeto de trabalho, tendo possibilitado estabelecer relações entre saberes das disciplinas de História e Geografia de Portugal, de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

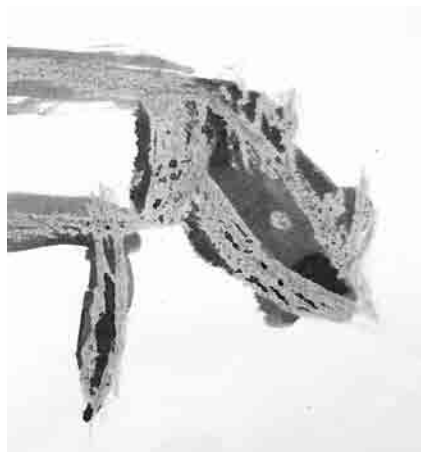
A organização da atividade foi ao encontro de enunciados inscritos nas Metas Curriculares, nomeadamente das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, que preconizam a realização de ações que auxiliem a desenvolver a



**Figura 1** · Aluno a efetuar o estudo do ser marinho fantástico escolhido. Utilização de grafite e lápis de cera (2015). Fonte: própria.

**Figura 2** · Aluno a efetuar o estudo do animal exótico escolhido. Utilização de lápis de cera (2015). Fonte: própria.

**Figura 3** · Pormenor de estudo para monstro marinho com aplicação de carvão e de sanguínea. Trabalho de aluno do 6º ano (2015). Fonte: própria.



**Figura 4** · Pormenor de estudo de animal exótico (rinoceronte) com experimentação de técnica mista: aguada sobre lápis de cera. Trabalho de aluno do 6º ano (2015). Fonte: própria.

**Figura 5** · Alunos a modelar os seres fantásticos e os animais exóticos em argila (2015). Alunos do 6º ano. Fonte: própria.

**Figura 6** · Alunos a modelar os seres fantásticos e os animais exóticos em argila (2015). Alunos do 6º ano. Fonte: própria.

criatividade e a imaginação, que facultem vivências de diferentes universos visuais, que possibilitem a operacionalização de ações e de experiências práticas que se transformam numa parte ativa do conhecimento, proporcionando a articulação e o enriquecimento de conteúdos, assim como a assimilação de conhecimentos em rede e a sua ampliação (Portugal, Ministério da Educação, 2012a: 3; 2012b: 3). O entrecruzar de conteúdos e as diferentes práticas de expressão e de representação visual auxiliaram a efetuar o reforço das aprendizagens, assim como a mobilizar diferentes sentidos na aquisição de conhecimento.

## **1.2 Descritores de Desempenho e obra de arte em sala de aula**

Apesar do registo visual (desenho/ expressão plástica/ modelação) ter assumido relevância durante o decorrer da Unidade de Trabalho, a ação pedagógica enfatizou a abordagem dos objetivos gerais (na disciplina de EV) respeitantes ao património, inseridos no Domínio *Discurso* (D6). Os *Descritores de Desempenho* apontam, nesse parâmetro, para a interiorização de saberes relativos a: noção, valor, e identificação de património; enquadrar a obra de arte enquanto património cultural e artístico; existência de relações entre património e identidade cultural; estabelecer relações entre experiência pessoal e o modo como se interpretam imagens e artefactos; estudo de trajetórias históricas e influência no presente, etc. (Portugal, Ministério da Educação, 2012a: 9). Tendo em atenção a média de idades dos alunos (11 anos) do grupo/turma, assim como o seu contexto socioeconómico (carenciado) e as suas vivências, a falta de hábitos de frequência de museus e de contacto com obras de arte, os conceitos desses enunciados nem sempre se apresentam de fácil abordagem. O estudo dos mesmos envolve noções subjetivas e aprendizagens que requerem capacidades para estabelecer relações entre diferentes factos — perante estas dificuldades emergem interrogações sobre o modo de falar, de aprender e de compreender “arte”/ “cultura”/ “património”.

A aproximação aos referidos objetivos decorreu da observação de representações de obras de arte, e foi ilustrada com referências a relatos que aludem aos perigos da navegação atlântica, e aos “guardiões” (o Mostrengo e o Adamastor) que protegiam os seus domínios oceânicos. Esta contextualização visou ajudar os alunos a situarem-se numa determinada ambiência espaço-temporal, e auxiliar à perceção do modo como os factos e o envolvimento podem influenciar o imaginário e as representações.

Este enquadramento da obra de arte em sala de aula e nas atividades possibilitou, assim, estabelecer vínculos entre ideias e conteúdos (tendo sido um recurso potenciador de aprendizagens transversais), facilitou a aproximação a

noções relacionadas com: arte/artista/realidade/identidade cultural; o objeto artístico enquanto referente testemunho de conhecimento, de ações, de acontecimentos e de modos de pensar.

### 1.3 O desenvolvimento do projeto

A prática pedagógica foi dinamizada com alunos do 6º ano, e envolveu ações complementares nas disciplinas de Educação Visual (EV) e de Educação Tecnológica (ET).

Após a apresentação da temática que iria alicerçar o projeto de trabalho, na disciplina de EV, foram observadas imagens de representações de obras de arte que continham referências ao assunto em estudo: gravura de *Rinoceronte* de Dürer, o rinoceronte na Torre de Belém, e cartas náuticas que continham figuras de monstros marinhos. Com o intuito de ampliar as referências visuais dos alunos foram, ainda, visualizadas imagens de gárgulas, existentes em algumas catedrais medievais (por exemplo de *Notre-Dame*), e algumas representações que constam no livro *Vingt cinquième livre traitant des monstres et prodiges*, de Ambroise Paré (1585), tendo sido dado destaque à morfologia e à expressividade dos seres híbridos imaginários. Posteriormente foram também observadas imagens de: pintura rupestre com rinoceronte, *As Tentações de Santo Antão* de H. Bosch, e de cerâmica de Rosa Ramalho. De acordo com Vygotsky (2009:17-8) a atividade da imaginação da criança será mais produtiva com a riqueza, a variedade da experiência acumulada, e a abundância os elementos que possui.

Depois desta contextualização, e da pesquisa de imagens de rinocerontes, elefantes e de animais marinhos, os alunos iniciaram o desenvolvimento de estudos sobre os animais exóticos revelados com as novas rotas marítimas, ou sobre os seres marinhos fantásticos que atormentariam os navegadores durante a travessia atlântica (Figura 1 e Figura 2).

Durante a fase de elaboração dos registos gráficos foram abordadas noções relativas à percepção da forma, à representação visual, ao acentuar da expressão, ao “rasto” do traço, à mancha, ao contraste, e a particularidades expressivas de alguns meios riscadores desconhecidos dos alunos (carvão, sanguínea, pastel seco) (Figura 3). Foram também realizadas técnicas de expressão (técnicas mistas) que possibilitavam a experimentação e a exploração de materiais com diferentes características — por exemplo: aguada de tinta sobre lápis de cera (Figura 4), “gravura” sobre papel preparado com lápis de cera e tinta.

Depois da seleção do animal, e do desenvolvimento dos estudos visuais, foi proposto a representação dos mesmos em volume, através de modelação em argila. A concretização deste objetivo ocorreu na disciplina de ET, após o estudo



**Figura 7** · Alunos a efetuar a caraterização da superfície do revestimento do animal. Exploração de texturas (2015). Alunos do 6º ano. Fonte: própria.

**Figura 8** · Alunos a efetuar a caraterização da superfície do revestimento do animal. Exploração de texturas (2015). Alunos do 6º ano. Fonte: própria.

**Figura 9** · Aluno a efetuar a caraterização da superfície do revestimento do animal. Exploração de texturas (2015). Alunos do 6º ano. Fonte: própria.

**Figura 10** · Aluno a efetuar a caraterização da superfície do revestimento do animal. Exploração de texturas (2015). Alunos do 6º ano. Fonte: própria.

do conteúdo referente aos materiais e às suas propriedades (Domínio *Técnica*, T6). A sugestão de trabalho foi recebida com entusiasmo e curiosidade, pois os alunos nunca haviam tido oportunidade de manusear essa matéria.

Apesar da satisfação manifestada pela utilização do novo meio de expressão, e depois dos primeiros contactos com a argila, constatou-se que muitos alunos começaram a apresentar algum desânimo face às dificuldades que sentiam. De um modo geral apresentavam dúvidas sobre o modo de iniciar a transposição dos desenhos para os registos tridimensionais — tendo um aluno comentado: “é difícil, estamos a pensar e a ver uma coisa, e as mãos não fazem o que nós queremos!” O desalento ocasionou momentos de alguma instabilidade; verificou-se que o grupo/turma, apesar de ter interiorizado noções de carácter teórico e técnico (plasticidade, ocar as peças, processo de união das partes, acondicionamento/humidade, etc.) não havia compreendido os esclarecimentos sobre configuração da forma global/ volume/ partes, que haviam sido apresentados anteriormente. Para ultrapassar os obstáculos iniciais foi necessário efetuar a exemplificação de possíveis modos de apontamento, ou de aproximação, aos principais volumes dos seres, tendo por base dois projetos de alunos.

Após estas explicações e demonstrações o grupo/turma dedicou-se com renovado interesse à modelação das figuras que havia estudado (Figura 5 e Figura 6).

É de anotar que apesar de constrangimentos inerentes à dimensão da turma (28 alunos), ao tempo necessário à organização da sala, à falta de autonomia e de ter sido necessário dar apoio individualizado a alguns alunos, o grupo manteve-se motivado e empenhado na atividade. Quando começaram a surgir as primeiras figuras foi notório o contentamento que os alunos manifestavam, exibindo com orgulho o seu trabalho, e aplicando-se com cuidado no aperfeiçoamento das formas, assim como na exploração de diferentes impressões (a textura) para caracterizar a superfície do revestimento dos seres (Figura 7 e Figura 8). A visualização de alguns destes trabalhos já concluídos (Figura 9 e Figura 10) serviu de estímulo aos restantes elementos da turma, pois também eles ansiavam terminar e perceber o resultado final dos seus animais. É também de realçar o facto de, aula após aula, se ter observado uma evolução a nível da destreza manual, verificando-se, ainda, que os alunos tinham noção da sequência de ações a prosseguir, tendo em atenção um determinado objetivo a alcançar.

## Conclusão

A integração pedagógica da obra de arte e a promoção da proximidade aluno/ obra de arte foram os objetivos estruturantes da prática educativa. A inclusão contextualizada do objeto artístico, em sala de aula, proporcionou a articulação



de conteúdos, tendo sido um meio importante para enriquecer e reforçar conhecimentos, estabelecer relações entre modos de aprendizagem e para dar sentido à experiência. Este diálogo em torno da obra de arte auxiliou a sensibilizar os alunos para a necessidade de desenvolverem um olhar crítico e instruído, que procura significados no complexo meio visual que os rodeia, e nas mensagens transmitidas pelas imagens. A ampliação das referências visuais dos alunos também foi importante para os dotar de elementos, ou recursos, que poderiam ser reorganizados, e ensaiados na exploração de novas representações.

A organização das dinâmicas envolveu a realização de ações que possibilitaram entrecruzar dimensões relacionadas com: a observação/análise de obras de arte; a localização num determinado contexto histórico; a abordagem de saberes do domínio da linguagem e da representação visual; e a realização de atividades de expressividade promotoras da criatividade e de destrezas — estes são eixos/dimensões que se encontram apontados em propostas educativas como a DBAE, a *Proposta Triangular*, o *Roteiro para a Educação Artística* (UNESCO).

No projeto é de destacar o envolvimento do grupo/turma, em especial nas práticas que envolveram o manusear da argila. Apesar de dificuldades (iniciais) relacionadas com o “fazer” das formas, ou a aproximação às **figuras dos projetos**, os mesmos foram perseverantes, procuraram superar obstáculos, e concretizar os seres que haviam imaginado.

Tendo em atenção a recetividade à prática educativa observa-se que os alunos demonstraram interesse no contacto com a obra de arte, e os resultados superaram as expectativas. Assim, é importante ter em atenção que parte do que a criança aprende depende do que tem oportunidade de experimentar e da emoção, dado que os sentimentos estão ligados ao pensamento produtivo (Eisner, 2012: 64; 2002: 25). Também os “contextos de aprendizagem” e o envolvimento do aluno condicionam as aprendizagens, pelo que as “coreografias didáticas” (Ferreira, 2007: 74-5) necessitam de incluir novas experiências, suscitar curiosidade, considerar diferentes modos de aprender (pensar, ver, fazer). É pois essencial que as práticas educativas sejam direcionadas para os interesses dos alunos, e que possibilitem conferir novos significados à aprendizagem, de modo a cativar e a auxiliar a minorar situações de falta de motivação, e de pouca participação nas atividades de sala de aula (Arnheim, 2010: 58).

## Referências

- Arnheim, Rudolf (2010) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Espasa Libros, Paidós, (5ª edição). ISBN: 978-84-7509-877-7.
- Cortesão, Jaime (1979) *História dos Descobrimentos Portugueses*. Vol. 1. Portugal: Círculo de Leitores.
- Eisner, Elliot W. (2002) *La escuela que necesitamos: Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. ISBN: 950-518-824-2.
- Eisner, Elliot W. (2012) *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador. ISBN: 978-84-493-0146-9.
- Ferreira, António Quadros (2007) *Pensar a Arte, Pensar a Escola*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 978-972-36-0907-3.
- Oliveira Marques, A. H. (1980) *História de Portugal: Das Origens às Revoluções Liberais*. Vol. I. Lisboa: Palas Editora.
- Peres, Damião (1982). *A história dos descobrimentos portugueses*. Porto: Vertente.
- Portugal, Ministério da Educação (2012a) *Metas Curriculares: Educação Visual, 2º e 3º Ciclo*. Portugal: Departamento da Educação Básica.
- Portugal, Ministério da Educação (2012b) *Metas Curriculares: Educação Tecnológica, 2º Ciclo*. Portugal: Departamento da Educação Básica.
- Vygotsky, Lev (2009) *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água Editores. ISBN: 978-989-641-045-2.

# Fundamentos do Ensino/ Aprendizagem em Artes Visuais para o desenvolvimento da alfabetização visual dos educandos da Escola Municipal Santa Luzia Lobato

*Fundamentals of Teaching / Learning in Visual  
Arts for the visual literacy development  
of students at the Escola Municipal  
Santa Luzia Lobato*

**JAILDON JORGE AMORIM GÓES\***

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, Artista Visual, Arteterapeuta e Arte Educador em Artes Visuais. Licenciatura em Desenho e Artes Plásticas, Universidade Federal da Bahia (UFBA) / Pós-Graduação: Especialização em Arteterapia pela Universidade Católica em Salvador (UCSAL) / Especialização em Arte-Educação, Cultura Brasileira e Linguagens Contemporâneas, UFBA.

AFILIAÇÃO: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos — IHAC/UFBA. Programa de Mestrado Profissional em Artes — PROF-ARTES, Rua Barão de Jeremoabo, PAF IV — Sala 306, s/n, Ondina, 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: jairtes@hotmail.com

**Resumo:** O artigo reflete sobre a democratização e acesso à linguagem artística visual na Escola Municipal Santa Luzia Lobato, localizada em uma comunidade popular na cidade de Salvador/Bahia, a partir da observação da falta de fluência e interesse dos educandos em relação aos códigos artísticos e estéticos visuais. Fundamentado em uma pesquisa bibliográfica, este estudo objetiva contribuir com ressignificativos fundamentos metodológicos do ensino/aprendizagem em Artes Visuais, de maneira a possibilitar a alfabetização visual dos educandos em sua cotidianidade.

**Palavras-chave:** Alfabetização Visual / Arte / Democratização / Educação.

**Abstract:** *The article reflects on the democratization and access to visual language arts at the Municipal School Santa Luzia do Lobato, located in the popular community of the city of Salvador / Bahia, from the observation of the lack of supply and interest of students in relation to visual arts and aesthetic codes . Based on a literature review, this study aims to contribute new significant methodological foundations of teaching / learning in visual arts, in order to enable the visual literacy of students in their daily lives.*

**Keywords:** *Visual Literacy / Art / Democratization / Education.*

## Introdução

Refletir sobre a democratização e o acesso às linguagens artísticas nas escolas de comunidades populares, tornou-se atualmente um evento importante, justamente pela peculiaridade das provocações que a área de Arte promove na educação básica nestes contextos. Independente da classe social, hoje os educandos estão inseridos numa cultura pós-moderna, mediada pelos avanços tecnológicos, pela fragmentação da identidade cultural e também pela poluição imagética. Com isso, as Artes Visuais, na perspectiva da cultura visual contemporânea têm um papel importante na construção da visualidade/visibilidade dos educandos e na forma como eles ampliam a inteligência, a percepção, a sensibilidade, a criatividade, a reflexão, a crítica, a estesia e a imaginação através do ver/olhar.

Tomando-se como referência o contexto da Escola Municipal Santa Luzia Lobato, localizada em Salvador /Bahia /Brasil, observei que os educandos não tinham fluência aos códigos artísticos e estéticos visuais (alfabeto visual formal e vivencial) e, em consequência da ausência dos estudos formais dos códigos visuais, estes educandos acabavam vivenciando um processo de analfabetismo visual (que denomino como cegueira imagética), provocando nos mesmos a falta de interesse pelas aulas de Artes Visuais, a invisibilidade do visível e a dificuldade para a produção e leitura das imagens em sua cotidianidade.

Neste contexto, constatei esta problemática, através da avaliação diagnóstica da escola, ao analisar o seu projeto político pedagógico. A primeira situação: os educandos nunca haviam experienciado a Arte, nesta escola, através de suas linguagens, de forma sistematizada e a outra, é que a legislação

educacional brasileira inclui e garante a Arte na Educação Básica, atualmente como “disciplina obrigatória” na grade curricular (LDB 939/96) e como “documento de orientação arte-educativo” para expor a compreensão do significado da Arte na educação, segundo o PCN/Arte (Brasil, Secretaria da Educação Fundamental, 1998: 26-7).

Apesar desta linguagem visual ser uma potente ferramenta de expressão humana, a ser oferecida como componente obrigatório na grade curricular na educação brasileira, justamente por reconhecer que as manifestações artísticas estão presentes em nosso cotidiano, o que se constata é que este direito nunca é respeitado e cumprido em muitas instituições escolares dos sistemas de ensino governamental das cidades brasileiras. Desta maneira, negligenciar a Arte, em especial as Visuais como oportunidade de apropriação destes saberes socioculturais, é a mesma coisa que boicotar todas as possibilidades de desenvolvimento da inteligência visual dos educandos privando-lhes do direito de tornarem-se criadores e receptores da mensagem visual, ou seja, de negar o direito de “transformá-los em indivíduos visualmente alfabetizados” (Dondis, 2007: 05).

É sabido de todos os arte-educadores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, que o não acesso aos códigos artísticos e estéticos dificulta o gosto, o interesse para a produção e a apreciação por estes saberes artísticos. Sendo que o crime maior é impossibilitar o acesso aos educandos destas comunidades, talvez uma das poucas oportunidades de inclusão e inserção social, de libertação e transformação de consciências para o desenvolvimento de uma cidadania e humanidade plena.

*Privar o aluno em formação deste conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em Arte para que seu estudo não fique apenas reduzido à experiência cotidiana (Iavelberg, 2003: 9).*

A partir deste contexto de privação artística, passei a me perguntar como e o que fazer para reverter esta situação. Sendo assim, cotidianamente me perguntava mediante esse contexto: Qual a função do ensino de Arte nestas comunidades? Como e quais métodos me ajudariam a propor um ensino artístico eficiente? E quais imagens seriam importantes para ajudar no processo de alfabetização visual destes educandos?

Por tudo isso, este estudo objetiva contribuir com ressignificativos fundamentos metodológicos do ensino/aprendizagem de Artes Visuais, de maneira a possibilitar o acesso e a socialização destes conhecimentos, tendo em vista desenvolver um processo de alfabetização visual dos educandos da comunidade

popular atuando como arte-educador. Sempre tive estas dúvidas e as respostas até hoje venho buscando... Enfim, tornou-se um grande desafio pra mim, mediar um trabalho com Artes Visuais, consciente da minha reponsabilidade sociocultural nesta escola.

### **1. Reflexões sobre fundamentos metodológicos e a alfabetização visual dos educandos da Escola Municipal Santa Luzia Lobato**

Na contemporaneidade vivemos na perspectiva de uma cultura imagética mais conhecida como a “era da visualidade” ou da “cultura visual”, na qual podemos perceber a presença das imagens de todos os tipos e em toda parte, desde as do mundo presencial, quanto as do universo virtual. Somos cotidianamente bombardeados por estímulos visuais. Com isso, consumimos as imagens de uma forma direta e ou indireta, consciente ou inconscientemente, surgindo a necessidade de aprendermos a olhar/ver, mediante a proliferação visual.

O homem sempre buscou a comunicação e a expressão por meio de imagens, desde a pré-história, sendo que atualmente, a imagem tornou-se um instrumento poderoso e decisivo para a construção do que fazemos da realidade que nos cerca e para a formação do juízo ético e estético da nossa existência. Como o processo de alfabetização não se dá somente pela escrita, mas também pelo desenvolvimento das visualidades/visibilidades, (Hernández, 2007: 29) identifica citando o diretor de cinema Bigas Luna que: “pessoas analfabetas do século XXI, serão aqueles sujeitos que não conseguem construir narrativas através das imagens”.

Mesmo vivenciando um constante contato com imagens e sendo sujeitos de uma sociedade contemporânea multimagética, multirreferenciada, multicultural e interativa, é possível identificar nos educandos um processo de analfabetismo visual e perceber a dificuldade dos mesmos em refletir sobre o sentido/caráter da imagem e sobre a construção de narrativas imagéticas em suas existências. Neste contexto, emerge a necessidade premente de possibilitar aos educandos o desenvolvimento de uma alfabetização artística visual que atenda às demandas da cultura visual e da Arte clássica e contemporânea. Dondis ilumina a questão:

*Além de oferecer um corpo de informações e experiências compartilhadas, o alfabetismo visual traz em si a promessa de uma compreensão culta dessas informações e experiências. Quando nos damos conta dos inúmeros conceitos necessários para a conquista do alfabetismo visual, a complexidade da tarefa se torna muito evidente. (Dondis, 2007: 227).*



**Figura 1** · Educandos experimentando ludicamente as várias possibilidades dos brinquedos e das brincadeiras de criança, na Oficina Brincar com Arte, cujo o tema gerador foi de grande interesse dos educandos. Fonte: própria.

**Figura 2** · Aula em que experimentamos a leitura de imagem através de obras-de-arte com a temática da infância e dos brinquedos e brincadeiras de criança. Fonte: própria.



**Figura 3** · Educandos trabalhando criaram imagens utilizando a técnica de pintura em tela, a partir do conhecimento dos códigos visuais e reflexão sobre os contextos das imagens, de vários artistas que utilizaram a temática brinquedos e brincadeiras infantis.  
Fonte: própria.

**Figura 4** · Cartaz da 1ª Exposição de Pintura dos educandos da Escola Municipal Santa Luzia do Lobato, construídas a partir da Oficina Brincar com Arte.  
Fonte: própria.



Como aprender a ver é questão complexa, que perpassa o desenvolvimento cultural, é obrigação das escolas brasileiras oferecer possibilidades de educação do ver/olhar e da apropriação imágética como forma dos educandos darem sentido às suas experiências culturais cotidianas. Por isso que a presença constante delas na vida dos educandos ressalta a importância da alfabetização visual desde o início da vida escolar, para que os mesmos possam desenvolver a inteligência visual e a capacidade/habilidade de ler e interpretar, criar e contextualizar as imagens presentes no seu contexto cotidiano.

A importância das Artes Visuais no currículo escolar é fundamental. Não basta aos educandos somente saber enxergar, já que quase todos nós nascemos praticamente com esta capacidade fisiológica, mas do ponto de vista artístico visual, necessitamos aprender a ver do ponto de vista cultural: saber perceber, observar, olhar com atenção e ver as manifestações visuais produzidas pela humanidade, aprendendo a distinguir e identificar intencionalidades, pensamentos, sentimentos, ideias, e qualidades nas proposições imágéticas.

Nós, arte-educadores em Artes Visuais, precisamos assumir o compromisso político e sociocultural e a responsabilidade de educar os indivíduos pelo olhar, em estimular e desempenhar a função de mediador da alfabetização visual nos educandos. Isso só vai acontecer e colaborar para a transformação da visão que os educandos fazem de si, dos outros e da realidade, se houver a socialização nas escolas equânime dos saberes artísticos e estéticos dentro e fora das escolas.

Segundo Paulo Freire (1996) pensar numa educação que seja acessível a todos, de forma indiscriminada, é pensar nas possibilidades de ação-reflexão, de diálogo e na transformação de consciências e da realidade a partir da leitura do mundo, com isso, a linguagem de Artes Visuais seria a possibilidade de criação de metodologias significativas, já que proponho aos educandos conhecer o mundo, vendo e vendo-se, enquanto leitor e interprete do mundo, através do desvendar do universo visual de seu cotidiano.

Penso que o primeiro passo durante o processo de alfabetização artística visual aos educandos é oferecer o acesso e a apropriação dos códigos/elementos visuais (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, volume, sombra, movimento, perspectiva, ritmo, dimensão, etc.) que compõem a gramática visual e suas relações com os processos compositivos. É através do diálogo, organização e compreensão destes conhecimentos que os educandos se sentirão empoderados destes saberes e poderão atuar na sociedade enquanto sujeitos sociohistóricos e culturais, sendo protagonistas de sua própria visão de mundo e criadores de suas próprias poéticas visuais.

Pensando nestes pressupostos, busquei criar estratégias metodológicas que

pudessem ajudar os educandos desta escola a valorizarem a Arte e a linguagem visual que lhes foram negligenciadas, reforçando assim as identidades visuais a partir de referenciais imagéticos concernentes a si mesmos, aos outros e à realidade; constituindo assim a base de uma proposta de ensino e aprendizagem em Artes Visuais realmente significativa, democrática, inclusiva e holística.

Neste contexto, percebi que para extrair dos educandos um olhar mais apurado, já que não receberam uma educação para aprender e saber ver, comecei a investigar a cultura local, e identificar a vontade, o desejo, o interesse e as necessidades que eles tinham em relação a Arte, em especial as Visuais, para poder compreendê-los e orientá-los numa perspectiva de mudança.

O ponto de partida metodológico foi escutá-los, permitindo um diálogo com seus anseios, fazendo-os compreender que todo processo educativo tem uma intencionalidade, e que o objetivo maior seria inter-relacionar as visões de mundo e a partir daí formular uma proposta arte-educativa crítica e criativa, partindo de temas geradores e propostas problematizadoras e conscientizadoras que fossem do interesse da turma (Figura 1) — com isso:

*Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo a apreensão de temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 2014: 121).*

Por temas geradores, entende-se que são propiciadores de conhecimento, justamente porque parte do estudo da realidade dos educandos que os mobiliza para uma aprendizagem significativa e para a construção de uma rede de relações visuais que permitirá, tanto ao educador quanto aos educandos, uma postura cultural discursiva, interpretativa, política e crítica da realidade, em um processo de constante problematização, exigindo a participação de todos de forma interativa, participativa e coletivizada, mas sem perder o foco no sensível e no criativo.

A partir daí, percebi que os educandos somente desenvolverão uma cultura artística, ao fazer, ler e contextualizar imagens utilizando como base de orientação pedagógica, a Abordagem Triangular, sugerida pela pesquisadora e arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa (2009: 33), que assegura a importância do processo de alfabetização artística e estética dos educandos, justamente por “inter-relacionar o fazer artístico à leitura de obra de arte e à história da arte”, colocando a imagem como centro do processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

No entanto, na perspectiva da arte contemporânea e no contexto da escola em que atuo, face a dificuldade de concentração dos educandos, privação cultural e mediante uma oferta de poluição visual, para assegurar o desenvolvimento de uma visualidade/visibilidade, tive que modificar esta abordagem, incluindo também o conhecer (pesquisar), o contemplar (observar) e o refletir (questionar) entre a sequência sugerida pela pesquisadora. Além disso, no processo de fazer/criar, a experiência artística visual deve incluir também o “ócio criativo”, termo alçado pelo sociólogo italiano Domenico de Masi, que defendo aqui como tempo livre para devaneiar e estruturar o processo criativo/poético visual.

Com isso, ao longo da minha experiência docente percebi, na relação travada em sala de aula, ligações intrínsecas entre arte, cultura e vida cotidiana. Constatei que no processo de alfabetização visual, para desvendar o sistema de signos artísticos visuais, os educandos antes disso devem primeiramente conhecer, através de pesquisa, os códigos visuais. Em segundo lugar, aprender a contemplar (observar), desenvolvendo o olhar atencioso e, em terceiro, refletir de forma crítica sobre o que é visto e não visto no mundo ideal, real e possível.

Nesta perspectiva, os educandos desta comunidade popular conseguiram produzir (criar), ler e contextualizar as imagens de forma muito mais significativa (Figura 2 e Figura 3) — sendo capazes de perceber e analisar a cultura em que eles estão inseridos e tendo a oportunidade de contrapor a sua identidade local com as referências imagéticas globais, adquirindo não só o entendimento contextual das diversas manifestações artísticas visuais, mas também dos sistemas de valores, influências e tensões da sociedade em que vivem de forma reflexiva, crítica, sensível e criativa.

### **Considerações finais**

Ao propiciar aos educandos um processo de alfabetização artística e estética através das imagens, pude perceber durante todo o processo de avaliação, principalmente nos relatos de auto avaliação e no olhar de cada educando, um desejo de aprender cada vez mais sobre o poder da imagem, como também pela necessidade de aprender a produzir, criar, ler, refletir e contextualizá-las.

A partir desta mudança de enfoque metodológico, podemos conjuntamente (eu e os educandos) investigar os temas sugeridos e alinhar conteúdos artísticos. Com isso, consegui propiciar experiências artísticas e estéticas mais significativas para os educandos; observei também impactos positivos na atitude deles frente a estes saberes, provocando um interesse maior pela Arte e a linguagem visual e um comprometimento com as aulas e as vivências estéticas dentro e fora da escola.

Como as aulas de Arte tornaram-se um espaço aberto para dar voz a visão que eles constroem de si, dos outros e da realidade, esta oportunidade propiciou que os educandos tornassem agentes protagonistas de suas ações reflexivas sobre os saberes artísticos e estéticos. E a maior contribuição neste processo foi ajudar na elevação da autoestima e, conseqüentemente, da autoimagem dos mesmos (Figura 4) — pois quando abrimos espaços para que eles mostrem suas potencialidades criativas e suas referências culturais eles tendem a se sentirem mais valorizados, humanizados e respeitados como seres construtores de uma visão de mundo e de uma história de vida.

Na análise das imagens, nos projetos problematizadores, na troca de ideias, discussões, debates e diálogos, os educandos tiveram a oportunidade de exercitar de forma crítica o respeito aos diferentes pontos de vista que existem acerca de uma única imagem, ao qual se pode obter inúmeras leituras e não somente uma única interpretação, reconhecendo que as imagens carregam significados/sentidos, são como perguntas em aberto, que cabe sempre uma nova possibilidade de resposta.

Conhecer a gramática visual, ler de forma questionadora, delineando estratégias de contestação e resistência para romper com padrões estetizantes banalizadores da cultura e produzir de forma criativa, contextualizada e consciente, faz com que estes educandos circulem com desenvoltura sobre o mundo imagético que geralmente nos é (im)posto cotidianamente.

Reconheço que o processo de alfabetização visual é complexo, como os indivíduos têm uma percepção de mundo diferente, constatei que cada um dos educandos desenvolveu a consciência do olhar/ver em seu próprio tempo pedagógico, uns com mais facilidade e outros com mais dificuldade, mas sempre aprendendo a sensibilizar-se pelo olhar.

Penso que mesmo assim, são urgentes os esforços para a democratização dos conhecimentos artísticos e estéticos na escola, sendo ou não de comunidades populares, os benefícios culturais do acesso aos saberes artísticos e estéticos são numerosos para a compreensão da realidade em que vivem e a para incentivá-los a participar ativamente do seu processo de transformação pessoal e também sociocultural.

Enfim, estes resultados permitem afirmar que estou conseguindo contribuir para um processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais desenvolvendo nos educandos desta escola uma alfabetização artística visual realmente transformadora, de forma a que eles aprendam cotidianamente a olhar a realidade de si, dos outros e do mundo em perspectiva, alargando o horizonte visual e vendo sempre além do que a maioria das pessoas veem.

## Referências

- Barbosa, Ana Mae (2009) *A Imagem no Ensino da Arte: Anos 80 e Novos Tempos*. 7ª Edição Revisada. São Paulo: Perspectiva.
- Brasil, Secretaria da Educação Fundamental (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1º a 4º Séries / 5º a 8º Séries)*. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF.
- Dondis, Donis A. (2007). *Sintaxe da Linguagem Visual*. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, Paulo. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. 57ª Eds. Rev. e Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hernández, Fernando. (2007). *Catadores da Cultura Visual: Transformando Fragmentos em Nova Narrativa Educacional*. Trad.: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, lalveberg, Rosa. (2003). *Para Gostar de Aprender arte; Sala de Aula e Formação de Professores*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora.

# Tramas para reencantar o mundo: Arte, Educação e Culturas

*Plots to re-enchant the world:  
Art, Education and Culture*

**MÔNICA DE MENDONÇA E SICA MARTINS AGUIAR\*  
& MARIA LETICIA MIRANDA BARBOSA DA SILVA\*\***

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, Professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Licenciatura Plena em Desenho e Artes Plásticas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

AFILIAÇÃO: Colégio Pedro II. Espaço Cultural do Colégio Pedro II — Campo de São Cristóvão- São Cristóvão — Rio de Janeiro — RJ — CEP: 20921-903 Brasil. E-mail: monisicasica@gmail.com

\*\*Brasil, Licenciatura em Pedagogia; Universidade Federal Fluminense (UFF) Licenciatura em Educação Artística: Universidade Salgado de Oliveira. Mestrado em Educação: Universidade Federal Fluminense (UFF).

AFILIAÇÃO: Colégio Pedro II. Espaço Cultural do Colégio Pedro II — Campo de São Cristóvão- São Cristóvão — Rio de Janeiro — RJ — CEP: 20921-903 Brasil. E-mail: mirandamarialeticia@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente trabalho objetiva compartilhar experiências e reflexões acerca do I Seminário TRAMAS PARA REENCANTAR O MUNDO, realizado pelos professores de Artes Visuais do Espaço Cultural do Colégio Pedro II, no ano de 2014. O evento propôs criar uma rede de diálogo sobre a arte como lugar de reencantamento e bem ser na educação contemporânea, sem hierarquia de saberes, a partir de momentos de vivenciamento e fruição estética.

**Palavras-chave:** arte / educação / culturas / diálogo.

**Abstract:** *This paper aims to share experiences about the first seminar TRAMAS PARA REENCANTAR O MUNDO, produced by Visual Art teachers of the Colégio Pedro II Cultural Space in the year 2014. The event proposed to create a network of dialogue on art as a place of enchantment and well-being in contemporary education without knowledge of hierarchy, from moments of vivenciamento and aesthetic enjoyment.*

**Keywords:** *art / education / culture / dialogue.*



**Figura 1** · Obra da artista Miriam Miranda, outubro de 2014. Fonte: própria.

*Roda a roca do destino,  
desfia e fia a trama da vida.  
Traça e mede, precisa o tempo,  
dá rumo ao curso da nossa história.  
Sou eu quem fio,  
sou eu quem tramo  
Mas quem me tece é a vida,  
quem me leva é o tempo  
A vida e o tempo.*

— Denise Mendonça

O presente trabalho fala de fios. Fios que se entrecruzam no cotidiano da escola, bordando tramas tecidas nos encontros com os alunos e com nossos pares. Tramas que criam aproximações e abordagens do ensino da arte no mundo contemporâneo.

Somos professoras de Artes Visuais no Colégio Pedro II, uma Instituição Federal de Ensino, localizada no Rio de Janeiro. No momento, atuamos no Espaço Cultural da escola, um local destinado a promover exposições de trabalhos em pintura, gravura, fotografia, instalação e outras formas de manifestações artísticas. As exposições promovidas são oferecidas aos quatorze mil alunos, responsáveis, servidores e comunidade em geral, dos quinze *Campi* do Colégio, localizados no município do Rio de Janeiro, nos bairros da Tijuca, Engenho

Novo, Centro, Humaitá, Realengo e São Cristóvão, e nos municípios de Niterói e Duque de Caxias.

A equipe do Espaço é formada por quatro professores de artes visuais, dentre os quais somos integrantes. Atuamos na curadoria e na montagem das exposições selecionadas, além de planejarmos o trabalho pedagógico com os alunos e provocarmos momentos de criação artística. O maior objetivo desta equipe é provocar encontros dialógicos com as obras e artistas, garantindo que cada sujeito possa enunciar e ampliar significados acerca da arte, sem discursos autoritários e monológicos. Os alunos, nas visitas ao Espaço Cultural, falam sobre o que pensam e sentem, sobre suas vidas e histórias, participando do inacabamento das obras de arte com seu potencial criativo. As crianças dançam, cantam, criam histórias, desenham e pintam, estabelecendo um diálogo estético com diferentes linguagens e percebendo a diversidade das criações humanas.

Dentro desse contexto, conversando com colegas que vivenciam o trabalho no Espaço Cultural conosco, com visitantes, professores de outras áreas de conhecimento e com estudantes de arte, percebemos a pouca possibilidade de troca de saberes e experiências na nossa área de atuação, na cidade do Rio de Janeiro. Percebemos o quanto nós, professores, precisamos de espaço de reflexões e debates sobre questões que emergem no dia a dia da escola, nos atos da vida vivida, no encontro com os alunos e na nossa prática de *ser* educador. Questões relacionadas à inclusão das questões étnico-raciais no ensino da arte, às hierarquias de saberes na escola e na sociedade, à desqualificação de algumas manifestações artísticas em detrimento de outras, dentro do próprio currículo escolar, à primazia da teoria em detrimento do fazer e do viver e outras questões, sempre presentes e recorrentes no trabalho do Espaço Cultural e nas práticas do ensino da arte.

Problemáticas tão amplas, constantemente discutidas pela equipe nas reuniões de planejamento, entretanto precisavam ser enfrentadas por um grupo mais amplo e diversificado, a fim de possibilitar a construção de práticas fortalecidas.

Assim, pensamos na organização de um encontro em que professores, poetas, artistas, músicos e estudantes pudessem estar juntos, refletindo sobre arte, educação e culturas, sem hierarquias entre saberes e sujeitos. Um encontro que fosse profundo em reflexão e, ao mesmo tempo, rico em sentidos.

Da nossa prática como professores dentro da escola básica surgiu o *Tramas, I SEMINÁRIO DE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURAS DO COLÉGIO PEDRO II: TRAMAS PARA REENCANTAR O MUNDO*. Um evento que objetivou provocar diálogos, reflexões e vivenciamentos estéticos, conduzindo costuras e desfiamentos na busca de atitudes / ações que transformem, libertem e que tragam novos encantamentos, novas possibilidades de ensinar arte.





**Figura 2** · Material de divulgação do TRAMAS, outubro de 2014. Fonte: própria.

**Figura 3** · Divulgação do TRAMAS, outubro de 2014. Fonte: própria.

**Figura 4** · Participantes do evento dançando com a Companhia Folclórica do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, outubro de 2014. Fonte: própria.

**Figura 5** · Trameiros em um encontro com a professora Eloísa Sabóia no Espaço Cultural, outubro de 2014. Fonte: própria.



**Figura 6** - As professoras Christina Rizzi, Ana Mae Barbosa e Isabela Frade em tramas, no Colégio Pedro II, outubro de 2014. Fonte: própria.

**Figura 7** - Participantes dançando e cantando com a professora Elisabeth Dau, outubro de 2014. Fonte: própria.

Nancy Mangabeira (Unger, 2000) nos convida a refletir sobre a crise que hoje atravessamos, como uma crise de visão de mundo, de civilização, portanto uma crise de sentido, entendendo *visão de mundo* como a trama de representações, conceitos e valores pelos quais os homens tecem sua inserção no mundo.

A afirmação cartesiana, defende a autora, de que o homem deve se tornar mestre e senhor da natureza, fez com que o homem moderno passasse a entender a sua humanidade na razão direta de sua capacidade de dominar e manipular o mundo e outros homens. No caso do capitalismo, há uma necessidade de desencantamento do mundo, criando sociedades desprovidas de encantos, reduzida aos seus aspectos produtivos, fazendo predominar uma racionalidade do tipo linear e instrumental, sufocando potencialidades espirituais, a experiência do sagrado e a intuição. O homem tem sede de mistério. E a pretensão da modernidade de esgotar esse mistério transforma o mundo em um deserto, segundo Mangabeira. A crise das ciências e da cultura é também a crise da razão positivista e de sua ambição de abolir os mistérios do mundo.

*Ciência e poesia, razão e mistério, Polis e Cosmos: a busca do momento presente é a busca de tecer novamente os fios entre as múltiplas experiências que presentificam o humano. E de nos redescobrirmos como parte dessa tessitura. Assim como em sua origem etimológica (religare), aqui o religioso é essencialmente religação: a experiência que nos liga à Natureza, ao Cosmos e a nós mesmos* (Unger, 2000: 70).

Nosso seminário foi uma ousadia coletiva de puxarmos fios de história, fios do ensino da arte no Brasil, entrelaçando com outros fios do campo da educação e da cultura, ampliando e religando novas redes.

Acreditamos em uma concepção de homem constituída pelo diálogo, que se faz humano nos encontros com vozes alheias (Bakhtin). O *eu* múltiplo é, desde suas origens, híbrido e plural. Nossos discursos interiores, nossos pensamentos são diálogos com as vozes que nos constituem. Nesses encontros de palavras, nossas consciências são alargadas, nos possibilitando ressignificar e elaborar novos sentidos para o mundo, expandindo nossos horizontes.

*O encontro de palavras é que produz esse alargamento. Afinal, quando enuncio não são palavras no sentido puramente lexical, mas são posicionamentos, verdades, mentiras, visões de mundo, e que entram em contradição com outros posicionamentos, outras visões, outros sentidos* (Miotello, 2014: 69).

Entretanto, esse encontro com o outro, que não acontece apenas pela escuta de palavras sons, como um fenômeno fisiológico, acontece pela escuta

amorosa, uma escuta atenta, não indiferente, uma escuta esteticamente produtiva, como diria Bakhtin, em que as diversidades nunca devem ser apagadas.

*A diversidade de valor do existir enquanto humano (isto é, correlato com um ser humano) pode apresentar-se somente à contemplação amorosa; somente o amor está em condição de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, esta diversidade e multiplicidade, sem deixar para trás apenas um esqueleto nu de linhas e momentos de sentido fundamentais (Bakhtin, 2010: 128).*

Duas foram as premissas que nos deram o fio do Tramas. A primeira foi a de que deveríamos convidar as pessoas para um encontro de diálogo, um encontro de escuta amorosa, em que a fala de um sujeito não apagasse a diversidade e a riqueza da fala do outro, em que as vozes e sentidos se encontrassem para uma ampliação de sentidos, para uma diversidade de saberes e não para o apagamento do *outro*. Quando colocamos nossa voz na escola ou em qualquer outro local de encontros humanos, como soberana, única e incontestável, aniquilamos o outro e deixamos para trás a sua fala, como um esqueleto nu de palavras vazias de sentido. Não é essa a prática que buscamos desenvolver em nossos trabalhos no Espaço Cultural e não seria em bases autoritárias e monológicas que gostaríamos de promover o seminário. O objetivo era provocar encontro de escuta amorosa, respeitosa, pois “Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade” (Bakhtin, 2010: 129).

Os educadores, professores e artistas precisam ter espaço para enunciar sem temer, para que novos sentidos encontrem-se com sentidos antigos, em um alargamento sem fim, sem álibis para fugir dessa luta, desse movimento alteritário de contradições criadoras (Miotello, 2014: 70).

O outro fio usado na tecedura desse evento foi costurado pelo princípio de que os enunciados humanos não são realizados apenas pelos sons das palavras, mas eles acontecem inseridos em um contexto extraverbal, que passa pelos gestos, pelo tom e pelos sentidos dos sujeitos. Acreditamos que o ser humano apreende o mundo sentindo, vivenciando. Sendo assim, pensamos em um encontro em que as pessoas pudessem falar e viver a cultura. A enunciação da vida acontece pela parte realizada verbalmente e pelo não dito, pelo que fica subentendido entre os participantes.

O objetivo foi o de organizar momentos em que os professores não apenas falassem sobre a diversidade e importância das manifestações brasileiras, mas que tivessem a oportunidade de viver o Jongo em uma roda de Jongo, dançar e sambar com a Companhia Folclórica do Rio de Janeiro, ouvir o coral de alunos



**Figura 8** · Momento de encontro e diálogo com as obras do artista Marcelo Gomes, no Espaço Cultural, outubro de 2014. Fonte: própria.

**Figura 9** · Trameiros vivenciando a arte brasileira, outubro de 2014. Fonte: própria.

do campus de Engenho Novo, cantar com Ana Bispo, ouvir o maravilhoso grupo de chorinho composto por Maria Luiza Lage, Moema Paes e Paulo Teles, todos professores do colégio, conversar com os artistas Miriam Miranda e Marcelo Sapateiro. Assim, vivenciando com o corpo, dialogando com gestos e movimentos, deixando a música entrar nesses sentidos, acreditamos ser possível provocar transformações de reencantamento em um mundo algumas vezes tão massacrado pela falta de tempo, de encontros e de poesia.

Tomar um café com rapadura pensando e sentindo a arte, pode ampliar o repertório cultural dos professores e aumentar as possibilidades de que esses conhecimentos transbordem para os alunos. A diversidade de todas essas enunciações não afeta o sentido da vida, pelo contrário, enriquece, potencializa e eleva a unidade dos sentidos (Bakhtin, 2010).

Pensamos no caminho de poetização da educação pelas vias da Arte. Numa formação integral de corpo inteiro, em diálogo com as ideias de Brandão (2012), ou seja, de retardar o *que-saber-para-fazer* em nome do *como-viver-para-ser*, desapressando a quantidade do aprender, dando mais e melhor tempo a lentas, amorosas e humanizadas progressões escolares, nas quais cada aluno construa e costure a poesia de si mesmo.

Entendemos que a reviravolta social que queremos viver está relacionada à crise social e planetária que presenciamos. Para enfrentar esta situação, comungamos com a ideia de que a transformação se dá através da busca de novas formas de viver, sentir, pensar e entender o mundo e, portanto, não instituída na alienação ou mecanização do ser humano. Neste sentido, pensamos transformação-libertação pelo *reencantamento*.

Viver e construir teias que interliguem educadores que, como afirma Paulo Freire, acreditem na potência de conviver e criar da humanidade, foi nosso desejo. Teias nas quais o encontro do campo da arte com o campo da educação seja entendido como um lugar, um espaço praticado/vivido e carregado de sentidos, em que o simbólico e o conceitual se entrecruzam, sedimentando saberes e experiências que tocam e afetam o ser no seu campo de vida interior, constituindo um saber de vida inteira, do qual os sujeitos se apropriam para construir uma poética de si mesmos, ao longo da vida. Compartilhamos da visão de que somos seres inacabados, refinando o gosto pela vida. Queremos ousar, no movimento de viver e pensar a educação, não apenas como algo que existe entre a ciência e a técnica, mas abrindo mais espaços ao poético, entendendo a arte como um saber outro.

A necessidade de discutirmos e trocarmos sentidos fez com que compuséssemos encontros convidando aqueles que nos encantam e nos formam enquanto professores de artes visuais, arte-educadores e pesquisadores nesses

campos. Iniciamos com a presença da professora Ana Mae Barbosa, grande arte educadora brasileira, da Universidade Anhembi Morumbi, trazendo sua enorme experiência e conhecimento sobre o ensino da arte no Brasil.

Em seguida, participando do diálogo *Arte, Educação e Culturas*, com Denise Mendonça, compositora e fundadora do Instituto Tear, Escola de arte e ONG, que atua no Rio de Janeiro, desde 1980, estavam as professoras Isabela Frade, da UERJ, falando de magia, e a professora Christina Rizzi, da USP, aprofundando estudos sobre o reencantamento, criando uma narrativa de encantos, capturados por seu olhar sensível e educador. Mediando o diálogo desse grupo esteve Eloísa Sabóia, professora de Artes Visuais, fundadora do Espaço Cultural do Colégio Pedro II, hoje Diretora de Culturas desta instituição de ensino.

Em outro momento, a arte e a cultura afro-brasileira estiveram em evidência, no *Diálogo com as africanidades*. Como convidados, a educadora Elisa Larkim, representante do Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (IPE-AFRO), o mestre Tadeu Mourão, da UERJ, estudioso da cultura afro-brasileira, e o professor de música do Colégio Pedro II, Ricardo Spilman, pesquisador do assunto, tendo como mediadora a professora de Artes Visuais Eliane Matozzo, integrante do Jongo da Lapa, pesquisadora da visualidade afro-brasileira e também professora do colégio.

Nesse encontro com as africanidades, contamos com o encantamento da professora Elisabeth Dau, integrante da equipe de música de nosso colégio, que propôs a todos uma vivência de ritmos e cânticos da cultura afro-brasileira, promovendo também a integração e sensibilização dos professores.

Em uma roda de conversa sobre as *Trocas e redes afetivas na cidade*, tivemos a oportunidade de reunir educadores sociais como Marcus Faustini, da Escola Livre de Cinema, e Jailson de Souza, da UFF, coordenador do observatório das favelas, educadores que atuam de forma intensa nas comunidades populares do Rio de Janeiro, promovendo nesses locais uma educação diferenciada, tendo a arte e o cinema como fios condutores. Mediados por Alexandre Guimarães, que compõe conosco a equipe do Espaço Cultural, a mesa contou também com a presença dos artistas do projeto *Morrinho*, uma instalação de tijolos incrustada na comunidade conhecida como Pereirão, onde os artistas Cilan e Alexandre Lage desenvolvem o projeto que hoje ocupa a entrada do MAR, Museu de Arte do Rio.

No encontro *Intercâmbios Culturais nas Américas* dialogaram Bia Jabour, coordenadora do Educativo da Casa Daros, Museu de Arte Latino-Americana, situado no Rio de Janeiro, com Marcelo Gomes, escultor e sapateiro, mediados pela professora de Artes Visuais do Pedro II, Claudia Mauad. Após o diálogo, os participantes foram convidados a percorrer a exposição de esculturas de

Marcelo, no hall do Espaço Cultural do Colégio, momento que possibilitou aos professores a partilha reflexiva de práticas e ações que movem o ensino da arte.

Como eixos temáticos de comunicações, foram propostas seis rodas: “Ensino da arte e interculturalidade;” “O reencantamento da cultura popular na educação;” “Experiências em rede: imagem, mídias e novas tecnologias;” “Afrolatinidades e afrobrasilidades;” “Conexões urbanas: fluxos, trânsitos e rotas entre os múltiplos afetos da cidade;” “Tramas entre educação, patrimônio e as manifestações ameríndias,” em que professores tiveram a oportunidade de compartilhar experiências vividas em suas práticas educacionais.

*Tramas para reencantar o mundo* foi uma trama tecida pelo desejo de estar-juntos, no encontro com o *outro*, possibilitando um alargamento de consciências, pois entendemos a importância de possibilitarmos que novos sentidos entrem e nos penetrem profundamente, para que surjam novas significações nas nossas práticas no ensino da arte. No encontro com o outro me altero e construímos juntos possibilidades de mudança.

*Tramas para reencantar o mundo* foi uma trama tecida a muitas mãos e vozes, trama tecida com fios puxados por todos os participantes, fios que ligam o tempo do fazer e do viver na escola ao grande tempo, ao tempo em que a humanidade vive arte, em que o ser humano precisa viver sua unidade entre ciência, arte e vida, em seus atos responsáveis.

*Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.*

— Michael Bakhtin

## Referências

- Barbosa, Ana Mae. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Bakhtin, Michael. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (2012). *Alguns passos pelos caminhos de outra educação*. IV Seminário Nacional de Educação Integral: contribuições do Programa Mais Educação, Brasília.
- Freire, Paulo. (2011). *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Miotello, Valdemir. (2014). A consciência que se alarga. In: *Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João.
- Unger, Nancy Mangabeira. (1991). *O encantamento do Humano: ecologia e espiritualidade*, São Paulo: Loyola.



# Narrativa de uma ação compartilhada: currículo para a educação básica

*Narrative of a shared action:  
curriculum for basic education*

MOEMA MARTINS REBOUÇAS\*  
& MARIA GORETE DADALTO GONÇALVES\*\*

Artigo completo submetido 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, Professora Universitária. Licenciatura em Desenho e Plástica, Mestrado em Educação, Doutorado em Comunicação e Semiótica, Pós-Doutorado em Educação Artística.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Fernando Ferrari, n. 845, Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo, CEP: 29075-015, Brasil. E-mail: moema-reboucas@gmail.com

\*\*Brasil, Professora Universitária. Bacharel em Artes Plásticas, Mestrado em Multimeios, Doutorado em Comunicação e Semiótica.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Fernando Ferrari, n. 845, Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo, CEP: 29075-015, Brasil. E-mail: gorete.dadalto@gmail.com

**Resumo:** O objetivo deste artigo é o de narrar a parceria entre a universidade e profissionais da educação na construção compartilhada de um documento curricular estadual. Apresenta o contexto da produção, a equipe multidisciplinar e toma como objeto de análise o documento para apreender como e quais são os paradigmas e a metodologia que o estrutura e se estes são condizentes com uma educação em arte na contemporaneidade

**Palavras-chave:** currículo / formação de professor de arte / metodologia da arte.

**Abstract:** *This article aims to narrate a partnership between the university and the education professionals of the State of Espírito Santo in a shared construction of a regional curricular document. It presents the context of production, the multidisciplinary team and takes as object of analysis the curricular document, to comprehend how and what are the paradigms, the methodology that structure it and whether these are consistent with an education in art in the contemporaneity.*

**Keywords:** *curriculum / art teacher formation / art's methodology.*

### **Começou assim...**

Estruturado em atendimento ao tema geral presente na chamada de trabalhos "Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário," elege uma experiência de assessoria da universidade à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), com o propósito de junto a uma equipe multidisciplinar e de professores de Arte do estado propor e construir um currículo para a educação básica estadual.

Lançado em 2009, o documento curricular (Brasil, Espírito Santo, 2009) foi resultado de uma experiência de terreno entre duas instituições formadoras, e esta é uma oportunidade de realizarmos uma reflexão sobre seu processo de construção e os paradigmas que norteiam a sua proposta.

Como fundamento teórico metodológico para análise do documento será utilizada a noção de texto da semiótica discursiva o que permitirá desvelarmos nos limites deste artigo tanto o discurso social presente nele, como o modo que o enunciador se apresenta e como ele diz o que diz (Barros, 1988).

### **1. Currículo Básico Escola Estadual (CBC)**

O documento possui uma mesma estrutura para nortear todas as áreas das quais é composto, a saber: *Ciências da Natureza*, engloba a Matemática e a disciplina de Ciências; *Ciências Humanas*, engloba a Geografia, a História e o Ensino Religioso e a área de *Linguagens e Códigos* que engloba a Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física. Cada disciplina aponta: "a sua contribuição para a formação humana, os objetivos, as principais alternativas metodológicas, o conteúdo básico comum e as referências." Estes cinco componentes estruturais do texto de cada disciplina compõem o que constitui a invariância no documento. Da apresentação do documento recortamos o que consideramos mais representativo para defini-lo, o que envolve a justificativa para a sua proposta, a sua gênese, o processo e a concepção de currículo que está instaurada em seu texto disponibilizado para leitura.

Para que todos conheçam a temporalidade de sua execução e quem foram os seus enunciadores, o texto de apresentação narra que foi fruto de seminários internos da Secretaria de Educação desde o ano de 2004, envolveu as parcerias externas, como a da UFES e de 1500 educadores, entre eles os professores da SEDU, professores da UFES, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados. A narrativa textual deixa as marcas de um duplo movimento, interno e externo na elaboração do documento. Para demarcar a extensividade temporal em sua execução, as etapas de construção compartilhada e a preocupação do estado na proposição de alternativas político-pedagógicas em prol da

qualificação da educação pública, são apresentadas no texto as datas de 2007 e 2008, como antecessoras ao seu lançamento em 2009.

Tomado como um discurso social, o CBC faz saber ao seu leitor que além da equipe composta por educadores da SEDU, uma outra “autoridade do saber” que é uma instituição de ensino superior, atuou de modo participativo em sua elaboração, observando-se, ainda, os princípios democráticos como norma nessa produção conjunta.

Pela apresentação podemos apreender a SEDU como um destinador coletivo, comprometido com valores que visam a promoção de uma sociedade mais justa e equilibrada e, que quer dar maior unidade à educação na rede estadual de ensino. A narrativa presente nesta etapa demarca a importância da participação dos professores no processo, entretanto é importante destacarmos uma outra compreensão de currículo como uma instância que se constitui no fazer cotidiano pelo educador nas escolas, tal como considera (Oliveira, 2005). De um lado, temos um currículo formal elaborado como documento nacional ou um documento estadual, como o CBC. Entrementes, temos também o currículo praticado, que envolve desde:

*[...] as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar (Magalhães, 2005: 97).*

Independente das narrativas que se apresentam no CBC, acreditamos que currículo escolar é lugar de exercício de políticas e de poder. Como dimensões de um mesmo fenômeno as definições de currículo não se fecham, nem se excluem, mas necessitam ser problematizadas para que se escape das dicotomias impostas pelo poder, e da hierarquia entre profissionais da educação e dos sistemas educacionais.

Como o foco desse artigo é o currículo da disciplina de Arte, apresentaremos a seguir as narrativas que envolveram seu processo de produção, a proposição por eixos, o aporte metodológico e as considerações sobre os conteúdos básicos comuns.

## **2. Currículo de Artes:**

### **narrativa do processo a partir da inserção do outro nele**

Artes no plural, é desse modo que a disciplina é designada no documento, e é assim que vamos nos referir a ela neste texto. Da Universidade participaram do currículo de Artes duas professoras e, na ocasião, uma doutoranda do Programa



**Figura 1** · Professores a trabalhar com o currículo. Fonte própria.

**Figura 2** · Professores a trabalhar com o currículo. Fonte própria.

de Pós-Graduação em Educação da UFES. A equipe multidisciplinar foi composta por: educadores pedagogos, professores de Arte da rede com formação em Artes Visuais, técnicos da superintendência e profissionais de outras formações.

Como parte de uma estrutura mais ampla, as equipes que compunham as áreas reuniam-se, discutiam e construíam suas propostas para apresentá-las em assembleias às áreas. A cada avanço da escrita o percurso era repetido, das partes ao todos e o inverso.

A dinâmica de nosso grupo de equipe multidisciplinar incluiu os relatos das práticas vividas na escola, dos planejamentos realizados individualmente e as narrativas individuais. Cada componente do grupo, era provocado a estar ali integralmente, ora como narrador de sua prática, ora na escuta, para que com esse movimento de fala e de escuta, fossem inseridos o vivido de cada um no processo de escrita conjunta.

O papel do assessor foi o de mediador das ações, e de intermediário entre os gestores e educadores da SEDU. Deveria cumprir com o programa do grupo, entretanto, esta ação implicava a sua inserção no programa mais amplo, do qual a destinadora coletiva era a SEDU.

Assumimos assim a condução do processo garantindo essa interação para que o espaço se constituísse como de formação continuada para todos. A formação a qual nos referimos se dá em diferentes contextos, portanto a quebra das fronteiras entre o ensino superior e a educação básica, como instâncias de conhecimento e de formação são sempre frágeis e complexas.

Acreditamos que no decorrer dos encontros, outros valores advindos de outras relações foram agregados à equipe, como aqueles que só podem ocorrer quando as mãos sensíveis, não somente ao toque da fita que faz um laço, nele deposita todo o seu saber, a sua vivência do que é ser professor, as suas crenças nos valores que traz do que acredita que é uma educação da Arte nas escolas. Foi assim que ocorreu, a escrita do texto de Artes no CBC, uma escrita partilhada conforme Figura 1 e Figura 2.

Mesmo que saibamos, que toda a escrita, principalmente a de um documento como o currículo é provisória, consideramos que há investido no CBC-Artes questionamentos, propostas e um caminho metodológico que o inserem numa proposta contemporânea para a educação da Arte.

### **3. Currículo de Artes: eixos-paradigma de arte propostos**

A metodologia para construção do texto do CBC teve como base para a coleta de dados os encaminhamentos de uma pesquisa exploratória e o uso dos enunciados de resposta dos professores como principal dado a ser conhecido e

analisado por toda a equipe. A partir desses enunciados foi possível conhecermos, e identificarmos quais práticas e paradigmas de arte os professores utilizavam em suas aulas. Elas contemplam saberes e práticas oriundas de um fazer docente que é uma aprendizagem que se dá em relação às outras aprendizagens desse educador. Constituem-se nos processos de interação construídos no cotidiano entre os professores ao estabelecerem diálogos e reflexões sobre os seus fazeres e podem ser “[...] nem sempre voluntárias e nem conscientes [...]” (Oliveira, 2005: 47).

A partir desse movimento inicial, de coleta do vivido e do praticado, ou seja de um currículo praticado e da questão norteadora: quais as práticas e saberes circulam nas escolas? Foi possível agrupá-las, e nesse movimento considerar tanto o “dito”, como o “não dito”, ou seja as presenças e as ausências que compõem, e/ou que poderiam compor um currículo para a Educação em Arte para agrupá-las em eixos.

Temos clareza que o conhecimento não é compreendido em partes, mas a divisão em eixos foi feita para possibilitar a visualização de suas “faces”, considerando as interfaces que o compõem e, a ausência de hierarquia entre elas.

Em cada ano escolar, os eixos ao serem contemplados se constituem no vivido de sentido do homem no mundo, nas relações entre Arte e Ciências, Arte e Meio Ambiente e nas Culturas. A seguir faremos uma síntese de cada um deles a saber: *Saberes Sensíveis, Estéticos — Históricos e Culturais; Linguagens Artísticas e Seus Diálogos; Expressão / Conteúdo e Processos de Criação.*

1 — *Saberes Sensíveis, Estéticos — Históricos e Culturais*

*Envolve os saberes da Arte narrados nas Histórias da Arte das diversas culturas, considerando as dimensões estéticas e artísticas. As culturas a partir de estudos transdisciplinares, intercultural e multiculturais. Os artistas e os bens culturais pertencentes ao patrimônio da humanidade.*

2 — *Linguagens Artísticas e Seus Diálogos*

*As diversas linguagens artísticas tais como: as artes visuais, a música, o teatro e a dança e os diálogos estabelecidos entre elas. As mídias e as demais manifestações artísticas e culturais. As imagens em movimento e as diversas tecnologias que são suporte material e obra, como arte cinética, arte no computador e outros.*

3 — *Expressão / Conteúdo*

*A bi-planaridade da linguagem: um plano de expressão e um plano de conteúdo e a relação de pressuposição recíproca. Como exemplo nas Artes Visuais os elementos básicos do plano de expressão organizados em diferentes materialidades e suportes compõem o conteúdo, ou seja este só se torna visível pois é manifestado pela forma.*

4 — *Processos de criação*

*Envolve os percursos de criação do ser humano manifestado na arte e na cultura (CBC, 2009: 173-174).*

#### 4. Currículo de Artes: alternativas metodológicas

O CBC da Artes propõe dois princípios metodológicos como articuladores dos eixos, são eles: *da cultura que habita a escola às culturas que habitam o mundo em seus diferentes tempos – espaços e do texto para o contexto – A arte já traz em si um contexto, uma história, ela está no mundo.*

O primeiro princípio toma como base a necessidade de aproximação da escola com as culturas de seu entorno. Compreende o espaço escolar composto pelas práticas cotidianas que o engendram, o articulam e o constituem, assim como aos sujeitos que ali transitam. Considera alunos e professores consumidores desse espaço, e estar nele implica “[...] a participação de todos os sentidos, e exige que sejam tomadas em consideração todas as qualidades sensíveis (visuais, táteis, térmicas, acústicas, etc.)” (Greimas & Courtès, 2008: 156).

Como os tempos também se complementam e dialogam, a proposta contida no CBC é a de aproximar os diversos espaços-tempos, das múltiplas experiências em arte para o diálogo dentro da escola, promovendo uma proximidade com as produções locais e delas com outras produções de diferentes estéticas, estilos, materialidades e modos de fatura. O que exclui uma linearidade temporal e histórica na organização dos conteúdos.

O segundo princípio metodológico considera a arte como uma produção textual humana o que a inclui na história e na sociedade. Considera que fazer arte é materializar as experiências e percepções sobre o mundo em formas, cores, sons e gestualidades, resignificando-as em processos poéticos configurados pela ação de um gesto criador. Como Arte é linguagem, é passível de leitura. Nesse princípio metodológico são apontados os fundamentos epistemológicos e metodológicos da leitura da Arte a partir da abordagem da semiótica discursiva.

Como uma teoria da significação a semiótica compreende que o sentido do texto se constrói nas relações do próprio texto, e entre ele e o seu contexto. Considera as marcas textuais do estilo que é um traço cultural, artístico e poético, como os valores de quem a enuncia e a produz. Como linguagem é resultado de interações que ocorrem em processos comunicativos.

Processos que envolvem o estabelecimento de relações entre o texto com o contexto social, histórico, cultural e artístico e ainda os intertextos produzidos e postos em circulação nos diferentes suportes e linguagens que dialogam com o texto base inicial da leitura. Uma leitura que exige que se apreenda das formações discursivas as formações ideológicas em que os textos estão imersos. Que considere o movimento dialético e contextual com o leitor (Freire, 1982).

A aposta que o CBC faz é que o professor como educador é antes de tudo um leitor do mundo, e como tal estabelece as suas escolhas, e a partir delas as

relações tanto sensíveis como inteligíveis com os textos lidos, independente da linguagem e do sistema em que eles se encontram. Com um repertório enriquecido é capaz de realizar e propor aos seus alunos as leituras da Arte em suas aulas.

Contudo, quando consideramos as dificuldades para as mudanças, consideramos a nossa inserção como professores para exercer a nossa profissão com autonomia, pois "A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (Nóvoa, 2007:17).

### 5. Considerações sobre os conteúdos básicos comuns

As competências e as habilidades esperadas e almejadas para os alunos antecedem a apresentação dos conteúdos no CBC. Estes abrangem desde *A Arte e o Patrimônio Cultural*, como a *Arte e as manifestações artísticas* em diferentes tempos históricos (artistas locais, heranças culturais, imaginário popular para os anos iniciais, e a inclusão do regional, nacional e internacional, a partir dos demais anos de escolaridade). Na descrição dos conteúdos, dos anos iniciais aos anos finais há uma repetição do que estava previsto desde os anos iniciais, como a lembrar a necessidade de não abandonar aquele conteúdo, e o acréscimo de outros mais complexos, na medida em que com o passar do tempo e crescimento dos alunos, os repertórios são ampliados. Cabe ao professor estabelecer a mediação entre o que está no CBC, como currículo formal, e o praticado e vivido a partir de trocas, intercâmbios e principalmente, compartilhamentos entre todos os envolvidos nesse processo que é o da aprendizagem.

A ausência da lista de conteúdos detalhada é uma das dificuldades apontadas pelos professores à utilização do CBC, contudo essa foi uma tomada de posição da equipe, para garantir que a diversidade da qual são constituídos os sujeitos fosse contemplada.

A proposta foi a de organização por objetivos, competências e habilidades esperadas dos alunos ao findar de um ciclo de estudos e não a relação de conteúdos. Algumas diretrizes curriculares, como a do Estado do Paraná, que tomo como exemplo pois foi realizada um ano antes do CBC do Espírito Santo, propõe conteúdos estruturantes, na equivalência ao que denominamos eixos, que são: os elementos formais, a composição e os movimentos e períodos. A organização deles por anos escolares, considera a multiculturalidade, e a arte local estadual, entretanto os conteúdos seguem a linearidade histórica, da arte clássica, a saber, começa com a Greco-Romana, o que diferencia bastante esta proposta do CBC-ES.

A recusa da equipe em anexar ao CBC a lista de conteúdos por atividades



detalhadas, foi uma estratégia que visou a autonomia do professor como articulador dos currículos praticados em complementação ao formal. Acreditamos que um ensino de Artes não pode ser reduzido a repetição de modelos diluídos de significados sem aprofundar-se no “ser arte.” Um fazer-fazer em que o professor como manipulador faz-fazer aos seus alunos que, como instância receptora, devem-fazer o que corresponde e está presente na lista de conteúdos que ele deve seguir.

### **Considerações, ou encaminhamentos necessários.**

A retomada ao CBC indicou a necessidade de encaminhamentos, e ações sistematizadas tendo como foco outros interlocutores, como os estudantes da licenciatura e os professores de arte da rede estadual.

Nos interessa investigar para conhecer o uso que os professores fazem do CBC em suas práticas nas aulas de Artes nas escolas.

Para iniciar essa investigação, inseri o CBC como conteúdo em minhas aulas de *Estágio no Ensino Fundamental* da turma de graduação do curso de Artes Visuais- Licenciatura na modalidade presencial, e também na disciplina de *Propostas Metodológicas para o Ensino da Arte* ofertada para os alunos do mesmo curso, contudo na modalidade semi-presencial. O objetivo foi o de apresentar aos estudantes as diretrizes curriculares de nosso estado, para que a conheçam e possam compreender qual a formação e que professor de arte está inscrito nela.

A outra ação envolverá os professores de arte da rede estadual, pois nos interessa conhecer a inserção do CBC nas escolas para a compreensão “dos usos” conforme (Certeau, 1994), das dúvidas e dificuldades apontadas!

Pelo exposto, as diretrizes curriculares estaduais propõem um ensino da arte contemporâneo, pois considera a complexidade em que vivemos, em uma proposta que se pauta em princípios dialógicos, intertextuais, multiculturais e interculturais e não em um saber técnico, nem na linearidade para apreensão do conhecimento. A aposta está na diluição das fronteiras entre a Arte e a vida!

## Referências

- Barros, Diana Pessoa (1988) *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual. ISBN 85-08-03732-5.
- Brasil, Espírito Santo (Estado) (2009) *Secretaria da Educação. Ensino Fundamental: anos iniciais/ Secretaria da Educação (Currículo Básico Escola Estadual)*. ISBN 979-85-98673-08-0.
- Certeau, Michel de (1994) *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes. ISBN 85-326-1148-6.
- Freire, Paulo (2008) *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora. ISBN 97-88-52491646-5
- Greimas, A. J. & Courtés. (2008). *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Editora Contexto. ISBN 97-88-57244316-6
- Magalhães, Janete (2005) "Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim." *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. Pp 13-30 e 94-111. São Paulo: Cortez Editora. ISBN 85-249-1147-6.
- Nóvoa, Antonio (2007) "Os professores e as histórias da sua vida." *Vidas de professores*. .2. ed. p. 11-30. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34104-4
- Oliveira, Inês Barbosa (2005) "Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar". *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. Pp. 13-30 e 43-67. São Paulo: Cortez Editora. ISBN 85-249-1147-6.

# Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria

*Teacher training for using art centers as resources for pre-school and primary education*

AMAIA ARRIAGA\*

Artículo completo submetido a 6 de maio e aprobado a 23 de maio de 2015.

\*España, docente e investigadora. Doctora por la Universidad Pública de Navarra.

AFILIAÇÃO: Universidad Pública de Navarra, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Psicología y Pedagogía. Campus de Arrosadía s/n. 31006 Pamplona, España. E-mail: amaia.arriaga@unavarra.es

**Resumen:** Presentamos una experiencia de formación de profesorado (infantil y primaria) para la utilización de centros de arte como recursos educativos. La propuesta se basa en la museología crítica, la pedagogía crítica y perspectivas feministas en educación, así como en la pedagogía por proyectos y corrientes de la educación artística que buscan superar concepciones tradicionales de arte e interpretación.  
**Palabras clave:** Formación de profesorado / museos / museología crítica / pedagogía crítica / proyectos de trabajo.

**Abstract:** *We present an experience of teacher education for using art centers as educational resources. The proposal is based on the critical museology, critical pedagogy and feminist perspectives in education and on projects based pedagogy and art education tendencies that seek to overcome traditional conceptions of art and interpretation.*

**Keywords:** *Teacher training / museum / critical museology / critical pedagogy / project based pedagogy.*

## Introducción

El plan de estudios de la Universidad Pública de Navarra para el Grado en Maestro Educación Primaria e Infantil, se estructura a lo largo de 4 cursos. A partir del 3er curso los/as estudiantes pueden empezar a determinar su itinerario formativo según sus intereses, eligiendo a lo largo del 6º, 7º y 8º semestre un mínimo de 21 ECTS de asignaturas optativas.

Una de estas asignaturas es Recursos de las Artes para la Educación que tiene como objetivo formar a los/as estudiantes para el uso de centros de arte y otros recursos artísticos de su entorno para la educación infantil y primaria.

La asignatura referida busca garantizar la adquisición de diversas competencias por parte de los/as estudiantes, como: analizar críticamente museos y centros de arte del entorno y conocer su potencial educativo; utilizar estos recursos para apoyar el aprendizaje de las artes y otras materias, y distinguir y adecuar las posibles aproximaciones en educación artística en función de los objetivos educativos.

En este texto se presenta una experiencia de formación en esta asignatura de 6 créditos ECTS, explicando los contenidos que se trabajan, las metodologías que se utilizan para adquirir las competencias que se determinan en el plan de estudios y los métodos de evaluación que se ponen en práctica.

### 1. Convirtiéndonos en visitantes críticos

Difícilmente pueden los futuros docentes hacer buen uso de los recursos artísticos de su entorno si no los conocen de un modo crítico. Este es uno de los primeros objetivos que nos planteamos en la asignatura. Así, durante las primeras semanas visitamos museos y centros de arte para conocer qué contenidos albergan, cuál es su oferta educativa, pero sobre todo, para analizar estos espacios desde una perspectiva crítica, y convertirnos en lo que Margaret Lindauer (2006) denominó "visitantes críticos".

Para realizar estas visitas, revisamos en el aula la historia de la emergencia del museo público como institución cultural, explicando los cambios que se han dado en sus funciones, en los estilos de los edificios que los albergan y en los diseños expositivos; y los objetivos e intereses a los que estos cambios han obedecido.

En la asignatura nos interesan los planteamientos de análisis y crítica de los espacios expositivos que se han realizado desde las nuevas historias del arte y la museología crítica, así nos basamos y utilizamos textos de gran importancia como *Rituales de civilización* de Carol Duncan, en el que se analizan los museos de arte



**Figura 1** · Fundación Museo Jorge Oteiza.  
Fuente: [http://www.navarra.es/home\\_es/Temas/Turismo+ocio+y+cultura/Museos/Museos+y+colecciones+permanentes/Oteiza.htm](http://www.navarra.es/home_es/Temas/Turismo+ocio+y+cultura/Museos/Museos+y+colecciones+permanentes/Oteiza.htm)

**Figura 2** · Museo de Navarra. Fuente: [https://www.flickr.com/photos/jacqueline\\_poggi/11437586614/](https://www.flickr.com/photos/jacqueline_poggi/11437586614/)

**Figura 3** · Ejercicio de diseño de una exposición de arte contemporáneo. Primer boceto. Fuente propia.

*como “estructuras rituales”, construcciones simbólicas y sociales en las que se satisfacen o afirman determinadas creencias y valores, identidades de clase, políticas o sexuales, mediante la dramatización de sus formas y espacios arquitectónicos, itinerarios y narraciones histórico-artísticas (Duncan, 2007, cuarta de portada).*

Como práctica visitamos los museos para explorar cómo estos factores enmarcan nuestra experiencia y comprensión del arte en los museos y centros de arte. Para ello nos apoyamos en propuestas concretas de análisis como las que hace Margaret Lindauer (2006) en su texto “The critical museum visitor” en el que detalla el proceso para generar una crítica a una exposición analizando las características visuales, textuales y espaciales de espacios expositivos y los objetivos no declarados que éstas esconden y las ideologías que sustentan.

Para examinar de qué manera los centros de arte utilizan el diseño arquitectónico y de interiores como escenarios que influyen en nuestra percepción y experiencia como visitantes, visitamos la Fundación Museo Jorge Oteiza, lanzando como invitación para la reflexión ciertas preguntas inspiradas o tomadas del texto de Lindauer (2006):

- Buscad elementos en los que el museo se parezca a instituciones como escuelas, iglesias, bibliotecas, sarcófagos, centros comerciales, etc. Si es así. ¿Qué mensajes nos puede transmitir esta imitación?
- ¿Cómo te sientes cuando te acercas y entras? Estás calmado/a, agitado/a, contemplativo/a, confundido/a? ¿Te sientes culto/a, sofisticado/a, agobiado/a, bajo vigilancia, iluminado/a? ¿Qué aspectos arquitectónicos crean esas reacciones?

También visitamos el Museo de Navarra, cuyo objetivo es acercar el patrimonio y la historia de la cultura de Navarra al público. Es por ello un espacio muy adecuado para reflexionar sobre las políticas adquisición y exposición de obras y los intereses e ideologías que sustentan. Por eso para guiar la reflexión sobre este espacio se les proponen preguntas de este tipo:

- *¿Qué objetos se exponen, cómo se exponen y qué discursos, narrativas o relatos ayudan a crear sobre la historia, el arte o la identidad Navarra?*
- *¿A qué identidades (sociales, culturales, sexuales, etc.) se les da más y mejor espacio? ¿A cuáles menos? ¿De qué manera?*
- *¿Cómo influye el estilo expositivo en la manera en la que piensas en los objetos? ¿Y de qué manera inscribe un/a visitante/a ideal que estaría ideológicamente y culturalmente cómodo/a en la exposición?*



## *Caminos que nos separan*



*Propuesta Didáctica para la exposición  
Mapamundistas 2014-2015*

**Figura 4** · Visita al Centro de Arte Contemporáneo Huarte. Fuente propia.

**Figura 5** · Portada de una propuesta educativa.  
Fuente: <http://www.mapamundistas.com/wp-content/uploads/2014/10/Caminos-que-nos-separan-2.pdf>

En este punto toma importancia la lectura de textos que ayudan a los /as estudiantes a analizar los museos desde el punto de vista de género como el de Barcenilla (2013) y a reflexionar sobre la importancia de esta mirada en la educación, como los de Guerrero (2014) o López F. Cao (2011).

A partir de las notas que toman en cada una de las visitas los/as estudiantes elaboran un portafolios individual en el que muestran su proceso de aprendizaje y realizan una reflexión crítica sobre los museos visitados, poniendo en diálogo las evidencias encontradas en el museo y la teoría trabajada. Presento a continuación algunas de las reflexiones realizadas por alumnas en sus portafolios:

*También se puede ver que existen distinciones de género, donde prima lo masculino sobre lo femenino, puesto que en las exposiciones se puede apreciar una selección casi exclusiva de obras de varones. La cuarta planta es la única sala donde podemos encontrar obras de autoras femeninas como Elena Goñi y Teresa Izu Ramirez (Portafolio de una alumna, 2014).*

*No sé, si el museo considera que ya tenemos suficiente información para enfrentarnos a las obras o si quizás no quiere que sepamos tanta información. Los museos parecen instituciones elitistas pensadas para un tipo de población muy concreto, que aunque su misión sea difundir el patrimonio, al estudiar el diseño de la exposición, parece conseguir lo contrario (Portafolio de una alumna, 2015).*

## **2. Diseñando una exposición de arte contemporáneo**

Una vez visitados los museos, se ponen en práctica en el aula procedimientos museográficos como el diseño de exposiciones. Los/as alumnos/as tienen que seleccionar obras de artistas contemporáneos/as locales, crear un discurso expositivo, decidir la colocación de las obras y redactar los recursos de interpretación. De esta manera se consigue que conozcan artistas locales y que entiendan, a través de la práctica, la manera en que comisarios/as y centros de arte presentan el conocimiento sobre las obras.

Para este trabajo, tenemos en cuenta otras experiencias de comisariado educativo como la narrada por Pablo Coca y Álvaro Perez Mulas (2011) sobre el proyecto de colaboración realizado por el Departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano y el colectivo de profesores "El Punto Rojo" y que se tradujo en el diseño de una exposición y un programa educativo.

## **3. Observando y analizando recursos y prácticas**

En todas las visitas que realizamos a los museos, somos recibidos por las responsables de las áreas educativas que nos explican el interés educativo de esos centros, su oferta educativa y nos dan cuenta de las estrategias didácticas que



utilizan con los grupos visitantes de educación infantil y primaria, poniéndolas en práctica con nosotros/as también.

Asimismo, en esta fase de la asignatura, el alumnado, organizado en grupos de trabajo, debe comparar actividades y recursos educativos que diferentes museos y centros de arte ofrecen a las escuelas, analizando las tendencias educativas que estos siguen y las concepciones de arte e interpretación que fomentan. Así, acuden como observadores/as a analizar visitas guiadas o visitas-taller y examinan cuadernillos didácticos de centros de arte de todo el mundo. Se eligen recursos que muestren diversidad de propuestas, tanto en relación al público al que se dirigen, como al enfoque educativo e interpretativo que desarrollan. Así, examinamos recursos de las galerías Tate de Reino Unido, de centros de arte de Pamplona o recursos que integran la perspectiva de género como las guías didácticas del Museo Reina Sofía (Bernárdez, López, Fernández, Beteta, 2013) resultado del trabajo conjunto entre un equipo del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, la Asociación e-Mujeres y los equipos de varios museos.

Para construir el aparato de análisis desde el que examinar estas prácticas y recursos nos basamos en las diferentes narrativas y tendencias educativas que se dan en los museos que fueron definidas por Carla Padró (2005) y ampliadas por Amaia Arriaga (2011) y las cuatro concepciones de arte e interpretación señaladas por esta misma autora (Arriaga, 2009; Arriaga & Aguirre, 2010). Y para dilucidar en cuál (es) tendencias se inscriben estos materiales educativos, los/as estudiantes analizan los objetivos, contenidos, metodologías y los roles de alumno/a y del educador/a que se dan en los mismo.

Todo este trabajo de reflexión sobre actividades y recursos educativos se vuelca en un portafolio grupal en el que se explica el aprendizaje que los alumnos/as extraen y de qué manera ese aprendizaje influye en lo que se convierte en el último trabajo de la asignatura: el diseño de una propuesta educativa para una exposición de arte contemporáneo. A continuación muestro un ejemplo de análisis de recursos educativos sacado de un portafolio grupal:

*A los alumnos no se les da la oportunidad de expresarse, solamente tienen que identificar aspectos visuales, es decir, la obra de arte es una representación de la realidad (mimesis) que debe ser interpretada empleando la observación y descripción (...) por ejemplo: (...) “A este gracioso animal le gusta mucho trepar. Cuando lo hayas descubierto, lo tienes que identificar. ¿De qué animal se trata?” (Análisis de un cuadernillo del Museo de Navarra)*

## 5. Diseñando una propuesta educativa para una exposición de arte contemporáneo. Articulando una pedagogía de proyectos

Como trabajo conclusivo, cada grupo de estudiantes debe diseñar un proyecto educativo para una exposición de arte contemporáneo. Cada año buscamos que esta actividad sea diferente. Durante el curso 2013-2014 los grupos realizaron una propuesta educativa para la exposición Mapamundistas, comisariada por Alexandra Baures y que iba a materializarse unos meses después en un espacio expositivo de nuestra ciudad. Los mejores trabajos del alumnado fueron colgados en la página web de la exposición para su uso por el profesorado visitante.

Este año los/as estudiantes están preparando una propuesta para la exposición de arte contemporáneo diseñada por ellos/as mismos/as previamente en la asignatura. Al final del semestre cada grupo tendrá que presentar la exposición y la propuesta educativa en unos paneles del hall de uno de los edificios de la universidad. Por lo que se convertirá en un proyecto que superará la fase de diseño para hacerse *realidad*.

Para el diseño de la propuesta educativa toma importancia la reflexión y debate sobre proyectos de trabajo. Por eso proponemos lecturas de textos que explican esta forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dominguez, 2000) y de artículos que dan cuenta de experiencias de proyectos de trabajo realizados en escuelas (Febrer y Ventura, 2004) en los que se utiliza el arte contemporáneo no tanto con el objetivo de conocer artistas y movimientos artísticos sino, tal y como explican las narradoras de estas experiencias, como herramienta desde la que

*plantear problemas y preguntas que permitan transitar por cuestiones emergentes en la vida de los niños y las niñas y en su deseo de interpretar y dar sentido a diferentes aspectos de la realidad"* (Vidiella, Ventura & Hernández et al. 2004: 68)

Durante el curso 2013-14 invitamos a Sonia Jurío, maestra de educación infantil y a dos educadoras de la asociación Bitartean y profesoras también de la universidad (Betisa San Millás y Nerea de Diego) para que nos explicaran su experiencia dentro del proyecto VACA (Vehiculando el Arte Contemporáneo como Aprendizaje), una iniciativa del Centro de Arte Contemporáneo Huarte dirigida por estas educadoras y que promueve una forma de entender la educación por proyectos a partir del trabajo de alumnos/as y profesores/as con el arte contemporáneo y la cultura visual.

Además para ayudar a los/as estudiantes en el proceso de diseño de la propuesta educativa, todos los años ponemos en práctica en el aula estrategias

didácticas de abordaje de las obras de arte que integran ciertos principios educativos y estéticos:

- a) Que los/as estudiantes participen activa, sensible, dinámica y reflexivamente en el encuentro con las obras de arte que permita una intensa apropiación (simbólica) de las mismas, buscando que comprensión no se produzca solo a nivel analítico- cognoscitivo, sino que progrese hacia el nivel emotivo-estético (Aguirre, 2000).
- b) Que la fuente fundamental para la interpretación de la obra de arte sea su experiencia vital, anímica y cultural de modo que les permita crear interpretaciones propias.
- c) Que la interpretación se desarrolle mediante la elaboración de “*producciones comprensivas*” Aguirre (2005), esto es, utilizar la producción estética como mediadora del conocimiento y productora de significados sobre las obras. Se busca así disipar la oposición entre producción e interpretación tan habitual en las aulas y desarrollar producciones que superen las tradicionales funciones representacionales y expresivas que se les otorga a las artes en las escuelas.

### Conclusiones

El diseño de esta asignatura se presenta como ejemplo de formación de profesorado en educación artística desde una perspectiva que se aleja de enfoques basados en la realización de manualidades y que busca construir profesionales reflexivos/as que desarrollen todo su potencial como pensadores/as críticos.

Basándose en los planteamientos de la museología crítica que entiende el museo como un lugar de controversia y poder (Duncan, 1997; Padró, 2005) y siguiendo los recomendaciones de la pedagogía crítica y feminista, busca que los/as futuros profesores/as de educación infantil y primaria se planteen, entre otras cosas, por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva, vinculados a los discursos hegemónicos, se presentan en la escuela y en el museo como conocimientos objetivos y verdaderos, legitimando así los intereses dominantes de una sociedad (Apple, 1975)

El diseño de la asignatura busca formar a los/as estudiantes del grado de maestro en la utilización del arte contemporáneo como herramienta para la interpretación de la cultura y para la construcción identitaria, y no tanto como un contenido que aprender, invitándoles a conocer y diseñar proyectos que trabajan en esa dirección.

Además se busca que los/as futuros maestros/as puedan superar las tradicionales y simplistas prácticas de interpretación de las obras de arte basadas en

la observación, identificación y descripción de los aspectos visuales de la obra que se vinculan a una concepción del arte como un hecho eminentemente visual y representacionista (Arriaga, 2009) y que predominan en contextos educativos. Así, se les ofrecen experiencias para que en un futuro puedan diseñar propuestas de comprensión de las obras de arte que ofrezcan un rol relevante a los/as niños/as en las construcción de significados, partiendo de sus experiencias personales y sociales y permitiéndoles construir sus propias interpretaciones de manera consciente, crítica y rica.

Todo esto se enmarca dentro de un interés por la forma de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje que ofrece la filosofía de los proyectos de trabajo que permiten un aprendizaje más significativo y más cercano a las experiencias de los/as alumnos/as, confiando en el aprendizaje activo y participativo. El hecho de que los estudiantes del Grado de Maestro visiten críticamente centros de arte y creen exposiciones y propuestas educativas que se harán *realidad*, se integra en esta visión de lo que debe ser la educación, también en ciclos superiores. Así, generando proyectos con fundamento en el mundo real tratamos de limitar el tradicional aislamiento que el aula tiene respecto a la realidad que la circunda.

## Referencias

- Aguirre, Imanol (2005) "Educar desde y para la experiencia estética. La educación artística y la formación de los sujetos." En Miranda F. & Vicci, G. (compil). *La Educación artística pre-universitaria*. pp. 3-23. Montevideo: UDELAR. ISBN: 9974-0-0298-2.
- Arriaga, Amaia (2011) "Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas." *Revista Digital do LAV*. ISSN: 1983-7348. Vol. 7 (4): 1-23,
- Arriaga, Amaia y Aguirre, Imanol (2010) "Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte". *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1022-6508. Vol. 53: 203-223
- Barcenilla, Haizea (2013) "Exponiendo historias de mujeres." *Revista Pikara*. ISSN 2340-3667, [Consult. 2015-05-05] Obtenido el en <http://www.pikaramagazine.com/2013/11/exponiendo-historias-de-mujeres/>
- Bernárdez, Asunción; López Fernández Cao, Marian; Fernández Valencia Antonia & Beteta, Yolanda (2013). *Guía didáctica Museo Reina Sofía*. Madrid: Museo Reina Sofía.
- Coca, Pablo & Pérez, Álvaro. (2011). "Repensar las prácticas educativas en museos y centros de enseñanza." *Arte y políticas de identidad*. ISSN electrónico: 1989-8452 - ISSN impreso: 1889-979X Vol. 5: 13-26.
- Dominguez Chillon, Gloria (2000) *Proyectos de trabajo: una escuela diferente*. Madrid: La Muralla. ISBN: 9788471337009
- Duncan, Carol. (2007) *Rituales de civilización*. Murcia: Nausicaa. ISBN: 978-84-96633-35-3
- Febrer, Merce De. & Ventura Merce (2010) "¿Es real la realidad?." *Cuadernos de Pedagogía*. ISSN: 0210-0630 N° 400: 26-29
- Guerrero, Carmen, (2014) "Cultura patriarcal y educación: museos y exposiciones culturales." *Revista Con la a*. ISSN 2254-268X. N° 29:9-11. Obtenido el 5 de mayo de 2015 en [http://conlaa.com/wp-content/uploads/2014/09/29\\_educacion\\_y\\_genero.pdf](http://conlaa.com/wp-content/uploads/2014/09/29_educacion_y_genero.pdf)
- Lindauer, M. I. (2006) "The critical museum visitor." En Marstine, Janet (2006). *New Museum Theory and Practice. An introduction*, pp. 203-225. London: Blackwell. ISBN: 978-1-4051-0558-3
- López Fernández Cao, M. (2011) *Mulier me fecit: Hacia una mirada feminista del arte y su educación*. Madrid: Horas y Horas. ISBN: 978-84-96004-42-9
- Padró, Carla (2005) "Educación artística en museos y centros de arte." En Huerta, R. & De La Calle, R. (2005). *La mirada inquieta: Educación artística y museos*, pp. 137-152. Valencia: Universitat de Valencia. ISBN: 9788437061955
- Vidiella, J., Ventura, M. & Hernández, F. (2004) "Más allá de Lucian Freud: la experiencia del cuerpo en la sociedad." *Cuadernos de Pedagogía*, ISSN: 0210-0630. N° 332: 68-70.

# Livro de Autor

## Artist Book

**SOFIA MATALONGA BARREIROS JORGE\***  
**& JOSÉ RICARDO DA SILVA GOMES JOSUÉ\*\***

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprovada a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, Ilustradora. Licenciatura em Arquitectura Paisagista pelo Instituto Superior de Agronomia da Universidade Técnica de Lisboa (ISA); Pós-graduação em Desenho pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL).

AFILIAÇÃO: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: matalongajorge@gmail.com

\*\*Portugal, artista visual e professor artes visuais. Mestrado em Ensino Artes Visuais na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL); Licenciatura em Artes Plásticas na Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha (ESAD.CR).

AFILIAÇÃO: Colégio Pedro Arrupe, Departamento de Artes. Passeio dos Heróis do Mar, Parque das Nações, 1990-514 Lisboa, Portugal. E-mail: jose.josue@gmail.com

**Resumo:** Partilha-se o projeto desenvolvido com alunos do 9º ano na disciplina de Educação Visual, que visou a elaboração de Livros de Autor. O trabalho realizado com os alunos procurou aproximar a reação emotiva e pessoal a um conhecimento da gramática visual, usando a arte como modelo. Objetivou-se ainda, o trabalho sobre a identidade, de modo a que esta se espelhasse na narrativa visual e sua concepção gráfica.

**Palavras-chave:** educação pela arte / identidade / livro de autor / avaliação formativa.

**Abstract:** *It is over intention to share the experience of a work unit whose purpose was the development of a with 9th graders in the discipline of visual education that targeted the development of twenty-six books with matchbox format. The work done with students sought to approximate the emotional and personal reaction of the student to a deeper knowledge and a better understanding of art, where the construction of the book should express the identity of the student, influencing a narrative and its graphic design.*

**Keywords:** *education through art / identity / artist book / formative evaluation.*

## Introdução

O ponto de partida foi o desenvolvimento de um projeto artístico que envolveu a criação e construção de 26 livros de autor baseados no tema Identidade/Alteridade. Este projeto foi realizado com alunos do 9º ano na disciplina de Educação Visual, no Colégio Pedro Arrupe e teve duração de um semestre, num total de vinte sessões de sessenta minutos em contexto de sala de aula, e uma sessão para uma palestra com a ilustradora e designer Yara Kono. Os alunos envolvidos neste projeto foram jovens adolescentes entre os 15/16 anos, pertencentes a uma classe social média alta.

Este projeto inicia-se com o enunciado de uma obra de arte, assim torna-se crucial fundamentar a importância da arte, como veículo essencial na educação, proporcionando ver para além da aparência, dando sentido aos sentidos, tornando os alunos mais harmoniosos consigo mesmos e com os outros (Reis, 2003). Uma educação que passe pela arte é importante para a construção de uma personalidade estruturada, tendo em conta o inteligível, mas também o sensível, através dos afectos, dos sentidos, isto é, aliar a racionalidade e os sentimentos.

### 1. Livro de Autor

#### 1.1 Qual a sua expressão na sociedade atual?

O Livro de Autor, também conhecido como livro de artista, tem sido desenvolvido por vários autores/artistas, que pensam no livro como objeto de suporte para a expressão do seu trabalho, que não tem de ser um conjunto de folhas, com informação na frente e no verso, unidas e organizadas numa sequência, no sentido da direita para a esquerda. Segundo Lippard (1987) o livro de autor é por si só uma obra de arte, concebido especificamente na forma de livro e frequentemente publicado pelo próprio autor. Assim, apresenta-se como o suporte de uma ideia, onde o objeto livro é trabalhado em função da ideia/história que o autor quer desenvolver, interagindo com o recetor para lá da leitura convencional (Carrión, 2008). Por isso, não há uma definição consensual, podendo ser um livro único, ou múltiplo, um trabalho manual ou tecnológico, pode parecer-se com um livro ou apenas referir-se a um livro (Queiroz, 2012),

A estrutura que caracteriza o livro de autor, segundo Crespo (2012), é composta pela 'sequência', pelo 'texto' e pela 'forma'. Foi com base nesta estrutura que se desenvolveram diferentes etapas de trabalho na unidade pedagógica em questão. A sequência de leitura, onde está embutido o sentido da narrativa tinha que apresentar um ritmo visual. O texto, pequena narrativa escrita criada pelos alunos, que serviu de base para o desenvolvimento da narrativa visual. A forma relaciona-se com a construção do livro no formato de uma caixa de

fósforos e construído em acordeão com a largura de um formato A3 para possível reprodução (Figura 1).

## **2. Operacionalização do projecto**

### **2.1 Livro de Autor como ferramenta pedagógica**

O Livro de Autor como objeto proposto no desenvolvimento deste projeto pedagógico, foi escolhido devido à sua potencialidade em trabalhar capacidades visuais no ato de contar uma história, nas competências de resolução de problemas, no pensamento crítico, na coordenação motora, no promover da literacia, na criatividade, e na autoexpressão e autoestima (Booklyn Artists Alliance). Lança também o desafio de criar conexões entre as artes visuais e a escrita (Almeida, 2012), aproximando os alunos ao universo do livro, através da sua tradição e cultura, das diferentes publicações existentes com as características intrínsecas de livro impresso, com uma variedade infinita de temas, formatos, histórias, etc. (Boom, 2013).

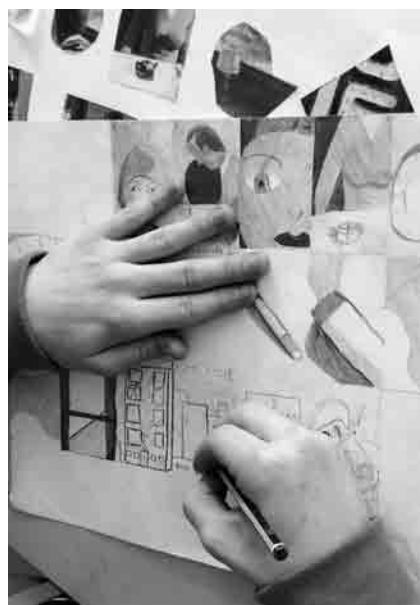
Assim, a unidade didática que foi desenvolvida em aula e apresentada nos capítulos em baixo, partiu da realização por cada aluno de um Livro de Autor, usando a arte como modelo referencial, mas também conteúdos da comunicação visual e a exploração de materiais e técnicas diferenciadas da representação visual. O projeto foi também desenvolvido num ambiente de aula onde se privilegiou a comunicação empática entre alunos e professores (Veiga, 2007), proporcionando um espaço de aprendizagem, expressivo e criativo.

### **2.2 Projecto pedagógico**

#### **2.2.1 Práticas educativas**

Este projeto pedagógico promoveu o desenvolvimento da expressão individual do aluno. A descoberta da individualidade de cada aluno só pode ser feita pelo próprio aluno, mas cabe ao professor, criar estratégias de modo ao aluno ter consciência que aprende sozinho a ser, e a ser mais do que é, através de exercícios de experimentação e reflexão, que conduzem à procura de uma expressão individual. É através de operações orientadas pelo professor que o aluno desenvolve competências da disciplina, nos diferentes domínios e conteúdos. Mas ao professor, não compete ser apenas um sujeito emissor, mas um agente de ligação entre saberes exteriores, do mundo que nos rodeia, e o mundo interior do aluno (Roldão, 2009). Ao agenciar, o professor reduz o seu papel como educador, responsabilizando mais o aluno na sua educação, ganhando assim uma maior autonomia, espírito crítico, promovendo atitudes que os ajudarão a construir por ele mesmo, a motivação para as suas aprendizagens (Santos, 2008).





**Figura 1** · Forma dos livros construídos pelos alunos.  
Fonte: própria.

**Figura 2** · Criação da primeira Narrativa Visual,  
trabalhos de diferentes alunos. Fonte: própria.

**Figura 3** · Criação da Narrativa Visual final, exemplos  
de trabalhos de diferentes alunos. Fonte: própria.

### 2.2.2 A Narrativa Visual

Neste projeto, a criação de uma narrativa visual, potenciou o exercício de criatividade individual a partir da desconstrução de uma pintura de Hopper, impressa em formato A3. Através da reinterpretação os alunos criaram novos significados partindo das suas visões individuais. Assim, apropriaram-se e interpretaram a imagem, através das memórias, vivências pessoais, desenvolvendo uma ideia, uma nova narrativa, como se exemplifica na Figura 2.

### 2.2.3 Etapas de desenvolvimento do projeto

Este projeto dividiu-se em duas fases, sendo a primeira, a que diz respeito ao “sentir” através da observação analítica e à experimentação de formas, com recortes e colagens da impressão que serviu de referência, “Chop Suey”, de E. Hopper. Foi a partir desta primeira composição gráfica, que os alunos adquiriram e compreenderam a ideia da narrativa visual. Ao experimentarem fazer uma narrativa com base numa imagem comum a todos, através de uma “fruição-contemplação” (Efland, 1979), exploraram as potencialidades dessa mesma imagem, de forma ilimitada em função das memórias e vivências pessoais. A segunda fase, está ligada à “criação” e subdivide-se na reflexão/ compreensão dos conhecimentos adquiridos e à aplicação/acção desses mesmos conhecimentos. Ao refletir sobre os resultados obtidos na primeira fase, os alunos deparam-se com novas questões, diferentes possibilidades de respostas ao projeto. Para os resolver tiveram de aplicar conhecimentos e criarem uma nova narrativa visual (Figura 3), planificando as duplas páginas através da criação de uma maquete/mono (Figura 4) Depois da reflexão e análise dos resultados obtidos na maquete, “reflexão-interpretação” (Efland, 1979), realizaram o objeto final, o livro de autor, na etapa de “produção-criação” (Efland, 1979) (Figura 5, Figura 6 e Figura 7).

Na primeira fase houve a utilização dos meios expressivos de representação na produção plástica, aplicando os elementos da comunicação e da forma visual, assim como na capacidade de interpretar os significados expressivos das Artes Visuais, inerentes à sua criação. Na segunda fase, desenvolveu-se o sentido de apreciação estética e artística, através da vivência de experiências no domínio das Artes Visuais, nas quais se articulam conceitos próprios desta área, e que resultam na compreensão das mensagens visuais, em diversos códigos (Sousa, 2007).

Finalmente procurou-se que os alunos fizessem uma reflexão sobre o projeto. Orientados pelo professor, perceberam de que maneira o trabalho realizado se relacionou com o tema da identidade vs. alteridade, e com a imagem que serviu de base para o desenvolvimento de todo o projeto.

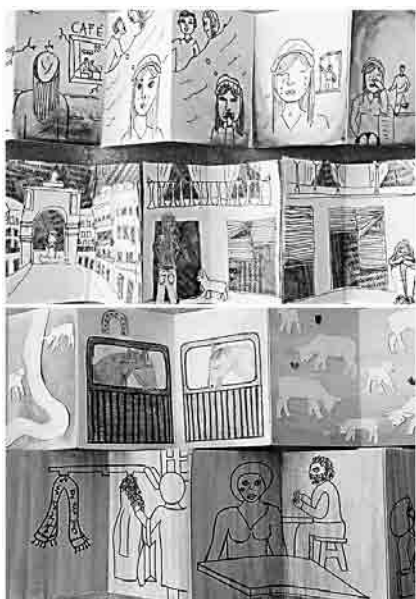
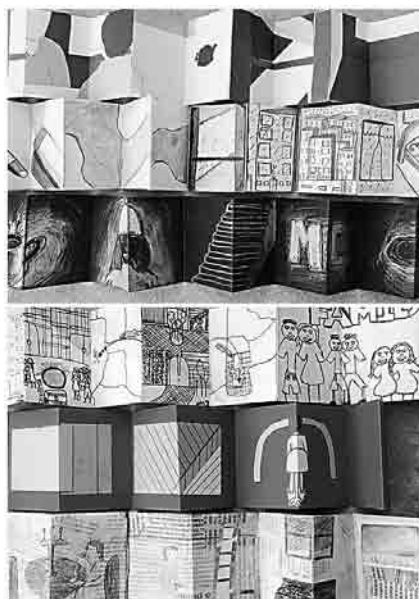


**Figura 4** · Criação da maquete/mono do livro.  
Fonte: própria.

**Figura 5** · Criação do miolo do livro, experimentação de diferentes técnicas. Fonte: própria.

**Figura 6** · Criação do miolo do livro, exemplos de trabalhos de diferentes alunos. Fonte: própria.

**Figura 7** · Criação do miolo do livro, exemplos com alguns trabalhos. Fonte: própria.



**Figura 8** · Diferentes composições visuais criadas pelos alunos. Fonte: própria.

**Figura 9** · Diferentes composições visuais criadas pelos alunos. Fonte: própria.

**Figura 10** · Composição com excertos do interior de vários livros criados pelos alunos. Fonte: própria.

### 2.2.4 Arte como referência educacional

É através da arte que o homem também comunica. É comunicando que o homem simboliza o seu sentir, dando-lhe significado e exprimindo-o, na comunicação textual, na oralidade, no gesto, na representação gráfica, isto é, no desenho. A criança, o adolescente ao desenhar, dá um significado, um sentido, exprimindo-se, conseqüentemente, comunicando. Mas qual o lugar da arte na educação? Deve estar unicamente centrada nas disciplinas de artes visuais? A arte tem lugar numa educação que tem na sua estrutura não só o desenvolvimento do inteligível, do raciocínio, mas também as expressões, que podem passar pelos sentimentos e emoções, sem isso, estar fechada nas disciplinas de Educação Visual, Desenho, etc. Uma educação através de referências artísticas pode ser transversal a muitas disciplinas do currículo nacional. Isto tendo em conta a transversalidade dos conteúdos, abrindo-os a áreas, desfocando-os de uma perspectiva disciplinar. Estas práticas educacionais, não tem de passar obrigatoriamente por uma educação vocacionada para a criação de artistas, mas “... uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós” (Júnior, 2001: 12). No entanto, tenta-se que esta educação artística não tenha uma visão unicamente decorativa, mas também lhe seja dada a importância que merece na formação do indivíduo tendo em conta o seu tempo, o que o rodeia. Assim, a estética deve fazer parte desta educação pela arte, através do questionamento sobre como é pensada e praticada (Santos, 2008), que ajude a desenvolver o potencial que cada aluno tem (Leontiev, 2000).

Os alunos envolvidos neste projeto, não tinham um conhecimento aprofundado de arte e de estética, sendo principiantes nos conhecimentos desta área. Por isso, trabalhou-se com alunos valorizando mais a relevância pessoal, o lado afetivo e sentimental. O professor, não tendo como objetivo formar especialistas em arte, tenta aproximar a reação emotiva e pessoal do aluno a um conhecimento mais aprofundado, a uma compreensão adequada sobre a arte. Esta aproximação fez-se neste projeto, através da arte como comunicação, tentando garantir um desenvolvimento dos alunos não como recetores passivos de uma produção artística, mas como sujeitos com capacidade de realizarem juízos sobre o objeto de arte. Assim, há um enriquecimento cognitivo sobre o mundo exterior, a pintura de Hopper, que entra em diálogo com o mundo interior do seu observador, o aluno. Este diálogo não se dá somente por uma observação e análise, mas também através de uma seleção e criação de uma nova composição visual (Figura 8 e 9). Ao entrar em “confronto” com o mundo do artista, o aluno ganha novas perspectivas, já que toma conhecimento de um ponto de vista

diferente do seu, enriquecendo, de forma flexível, as experiências, as ideias, os modos de ver sobre o que o rodeia. Há então um sentido pessoal na realização deste exercício, pois não se trata apenas de uma competência cognitiva, como o especialista em arte (artista, crítico, etc.), mas também de sentidos pessoais, referências que o aluno tem, e obviamente a obra de arte com toda a sua complexidade a nível da gramática visual (cor, forma, composição...), da sua história e teorias (Leontiev, 2000).

### 3. Avaliação do projecto

#### 3.1 Avaliação Formativa Alternativa/Avaliação Criterial

A elaboração da planificação da unidade didática foi realizada em torno do tipo de avaliação que se iria aplicar, promovendo a autonomia dos alunos, englobando dentro dela a prática da autoavaliação, de modo a que estes possam autorregular e refletir sobre o seu trabalho, nas diferentes etapas.

*Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução (Roldão, 2009: 41).*

A avaliação formativa pode ser aplicada enquanto a atividade letiva decorre, ao longo do desenvolvimento de um programa, com a finalidade de melhorar a experiência educacional, permitindo modificações, antes que esta chegue ao fim. Pensar na avaliação de uma forma didática, é integrá-la nos processos de ensino diferenciado, procurando adaptar o ensino ao aluno. Por essa razão, um dos seus objetivos é ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta e de que maneira (qual a estratégia de ensino), o professor poderá intervir, de modo a promover uma aprendizagem significativa. Para isso, é preciso uma função reguladora da avaliação, devendo a avaliação formativa ser:

*... um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. (Fernandes, 2006: 31).*

Segundo este autor, a avaliação formativa passa então a ser vista como um processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem, que regula a estratégia de ensino escolhida. Para que seja reguladora, os objetivos de aprendizagem têm que ser conhecidos pelos alunos desde o início. Numa avaliação reguladora,

a própria aprendizagem é que conduz todo o processo. A avaliação formativa (reguladora), adapta-se às práticas de ensino das artes visuais, uma vez que se dá mais importância a todo o processo de aprendizagem que se desenvolve ao longo de um projeto, do que ao produto final desse projeto, que é em si apenas uma consequência de todo o trabalho que está a montante (Eisner, 2008).

Ao longo desta unidade de trabalho foi feito um acompanhamento diferenciado dos alunos, onde os professores estiveram a regular o processo. Verificamos se os alunos tinham ou não dificuldades, reformulámos a explicação, refletimos como mudar a abordagem de ensino mediante a avaliação dos “micro” resultados do processo de cada aluno e assim diferenciando o ensino em função desses resultados.

Para se desenvolverem estratégias pedagógicas diferenciadas em sala de aula, entendemos que a avaliação criterial deve ter um papel importante na avaliação do ensino de artes visuais (seja ela diagnóstica, formativa ou sumativa). Assim, a avaliação criterial é descrita como a avaliação baseada em critérios pré estabelecidos pelo professor, ou pelo professor juntamente com o aluno e que o aluno conhece desde o início da unidade de trabalho, tomando assim consciência daquilo que se lhe pede. Estes critérios são um ponto de referência e permitem que cada aluno, à sua maneira, saiba quais os objetivos a atingir e assim autorregular mais facilmente o seu processo de aprendizagem. É um tipo de avaliação não comparativa de resultados (quantitativos) relativos ao desempenho médio do grupo a que faz parte, mas sim comparativa de resultados (qualitativos) obtidos com um referencial de critérios pré-estabelecidos (Fernandes, 1994).

Em cada aula foi apresentada uma sequência de tarefas com objetivos específicos a cumprir. Cada tarefa cumprida correspondeu a um instrumento de avaliação criterial, que permitiu avaliar as aprendizagens de cada aluno, ajudando-o a tomar consciência ao longo das aulas, dos desafios que lhe são propostos (micro aquisições). Primeiro, na criação da narrativa, planificação das duplas páginas e criação da maquete (mono); depois na reflexão e análise dos resultados obtidos; finalmente na criação do objecto final. O produto final, corresponde a uma sequência de tarefas (associada a uma sucessão de aquisições) que culmina com a criação de um Livro de Autor, que pretende explorar a criatividade e a marca expressiva de cada aluno, nos domínios da comunicação visual (Figura 10).

Os critérios acima referidos, o tempo despendido para cada tarefa e as variáveis de execução da mesma, foram do conhecimento dos alunos desde o momento em que os enunciados dos exercícios foram lançados em sala de aula,



para que cada um possa ter os dados necessários a uma autoavaliação, que pode ser feita ao longo de todo o trabalho e não apenas no final de uma unidade de trabalho, promovendo assim uma maior autonomia.

### **Conclusão**

A conceção do livro enquanto projeto artístico, permitiu estabelecer nos alunos uma reflexão crítica a partir dos valores e de memórias pessoais, um olhar consciente relativamente ao mundo que os rodeia e à sua própria existência. Contar uma história, desenvolve capacidades de resolução de problemas, pensamento criativo, coordenação motora, promove a literacia, criatividade, autoexpressão e autoestima. Ficou clara a importância da autoavaliação para o desenvolvimento da autonomia, promovendo nos alunos condutas refletidas e autónomas que os ajudarão a construir-se por eles mesmos incrementando a motivação na aprendizagem.

Consideramos que no ensino de artes visuais deve ser promovida uma estratégia de ensino onde existe a dominância da avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2006), operacionalizada com avaliação criterial (Fernandes, 1994) e a autoavaliação. Consideramos esta ser uma possível adequação da avaliação no processo ensino-aprendizagem, de forma a ir ao encontro do discurso normativo (Portugal, Decreto Lei nº 240, 2001) relativo à dimensão do ensino e da aprendizagem, do perfil geral do desempenho do docente, relativamente ao ensino de artes visuais.

Deste modo e concluindo, estrutura-se esta ideia e prática, de que a arte é um meio educativo por excelência, já que as expressões são importantes para uma leitura de signos, símbolos, imagens, que hoje fazem parte de tudo o que nos rodeia, sendo essenciais a sua formação e desenvolvimento no currículo educacional, mais especificamente, na escola básica. Deve então o ensino básico ter este espaço artístico, experimental, sem que tenha em vista a formação de artistas, mas sim uma educação que tem um “potencial artístico que em cada qual e em todos existe”. (Santos, 2008: 33).



## Referências

- Almeida, Inês. L. C. (2012) "O Livro de Artista enquanto ferramenta pedagógica". *Revista:Estúdio, Artistas sobre outras Obras*. ISSN 1647-6158, e-ISSN 1647-7316. Vol. 3 (6): 143-148 [Consult. 2015-02-15] Disponível em URL: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:NTS\\_Barrage\\_Balloon.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:NTS_Barrage_Balloon.jpg)
- Booklyn Artists Alliance, [Consult. 2015-03-20] Disponível em URL: <http://booklyn.org/category/education/>
- Boom, Irma. (2013) *The Architecture of the Book*. Amsterdam. Bijzondere Collecties – University of Amsterdam.
- Carrión, U. (2008) *Quant aux livres/ On Book*. Geneve: Éditions Héros-Limite. ISBN 978-2-970030-01-0
- Crespo, M. B. (2012) "El libro-arte / libro de artista: tipologías secuenciales, narrativas y estructuras". *Anales de Documentación*, vol. 15, n.º 1. ISSN: 1697-7904 [Consult. 2014-12-08] Disponível em URL: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/125591>
- Efland, Arthur (1979) "Conceptions of teaching in art education", in *Art Education*, vol. 32, n.º 4: 21-32.
- Eisner, Elliot E. (2008) "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da
- Fernandes, Domingues (1994) *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*. Lisboa: IIE. [Consult. 2014-02-19] Disponível em URL: [www.dgidec.min-edu.pt/avaliacao-interna/data/.../avaliacao\\_criterial.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/avaliacao-interna/data/.../avaliacao_criterial.pdf)
- Fernandes, Domingues (2006) "Para uma teoria da avaliação formativa". *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2): 21-50. Universidade do Minho.
- Júnior, João-Francisco Duarte (2001) *Por que arte-educação?* São Paulo: Papirus
- Leontiev, Dmitry (2000) "Funções da Arte e Educação Estética". In: João Pedro Fróis (coordenação) *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lippard, Lucy (1987) "The artist's book goes public" in Lyons, Joan (Org.) *Artists' books: a critical anthology and sourcebook*. Rochester: Gibbs M. Smith.
- Portugal, Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.
- Queiroz, João Paulo (2012) "Um livro nas mãos." *Revista :Estúdio, Artistas sobre outras Obras*. ISSN 1647-6158, e-ISSN 1647-7316. Vol. 3 (6): 262-272.
- Reis, Raquel (2003) *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, Maria Céu (2009) *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, Arquimedes da Silva (2008) *Mediações Artedacionais*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, Ana Tudela (2007) *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- Veiga, Feliciano (2007) "Interações e competências comunicacionais: perspectiva eclética" *Indisciplina e Violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina

# La formación artística del profesorado para el desarrollo de proyectos colaborativos en la educación primaria

*Art training for primary education teachers to develop collaborative projects*

**MARIA BEGOÑA PAZ GARCÍA\* & CRISTINA VARELA CASAL\*\***

Artigo completo submetido a 28 de abril e aprobado a 24 de maio 2015.

\*España, artista visual, escenógrafa, docente en ámbitos educación formal — no formal. Doctora en Bellas Artes, Universidad de Vigo.

AFILIAÇÃO: Universidade de Vigo, Facultade de Belas Artes de Pontevedra, Mestrado Universitario en Profesorado Itinerario de Artes. Campus universitario de Pontevedra. 36005 Pontevedra, España. E-mail: marpaz@uvigo.es

\*\*España, diseñadora gráfica, docente universitaria, doutora en Belas Artes, Universidade de Vigo.

AFILIAÇÃO: Universidad de Vigo, Facultade de Belas Artes de Pontevedra, Departamento de Didacticas Especiais, Campus universitario de Pontevedra. 36005 Pontevedra, España. E-mail: cristinavarelacasal@uvigo.es

**Resumen:** El ámbito educativo está experimentando una importante transformación donde la educación artística toma presencia por su carácter interdisciplinar, en consecuencia es fundamental formar al profesorado en expresión plástica y visual. Como artistas-docentes, presentamos tres experiencias educativas con grupos de trabajo de profesorado para mostrar las fortalezas y las oportunidades de una formación artística en procedimientos, procesos y recursos, capacitando al profesorado para que de forma autónoma pueda desarrollar diferentes proyectos colaborativos en el aula.

**Palabras clave:** formación profesorado / expresión plástica / proyecto colaborativo.

**Abstract:** *The education sector is undergoing a significant transformation in which the art education is present because of its interdisciplinary nature. Consequently, it is essential to train teachers in the plastic and visual expressions. As artists and teachers, we present three educational experiences with working groups in order to show the strengths and the opportunities of an art training in proceedings, processes and resources, enabling teachers to automatically develop different collaborative projects in the classroom.*

**Keywords:** *teacher training / plastic expression / collaborative project.*

## Introducción

Los nuevos horizontes de la educación nos llevan a un territorio híbrido, mutante, en proceso de cambio. El espacio educativo es ahora un lugar donde los contenidos de las distintas disciplinas se imbrican en proyectos centrados en el aprendizaje significativo, relacional, contextualizado. Educar en el asombro, en el respeto por los ritmos vitales (L'Ecuyer, 2012), donde los docentes somos compañeros de un viaje educativo y vital.

La educación del contagio, de la transferencia, de la interconexión requiere de un perfil docente dinámico, creativo, intuitivo, capacitado para la investigación y con una voluntad de (auto)aprendizaje. El arte como medio de expresión y de creación nos permite desarrollar este tipo aprendizaje.

El proceso artístico desarrolla el pensamiento divergente mediante la experimentación con diferentes medios, soportes y materiales, realizando producciones plásticas propias. Este bagaje procesual y conceptual es fundamental para la construcción de nuestra identidad, para el desarrollo del ser creador, creativo y crítico, y por ello el arte debe ser uno de los pilares en la educación de las personas.

La pregunta es ¿cómo introducir la educación artística en la formación del profesorado para que esta se incorpore entre sus estrategias didácticas y no se emplee solo como un recurso manual?

Como artistas y docentes de la materia de Didáctica de la Expresión Plástica y el Lenguaje Visual en el grado de primaria de la Universidad de Vigo, entendemos que el arte en la escuela es el medio para promover procesos de

experimentación, fomentar la creatividad e incentivar el desarrollo de ideas originales.

Esta reflexión sobre la importancia de la formación del profesorado en el campo de la educación artística nace de nuestra experiencia educativa con grupos de trabajo de profesores de centros de educación infantil y primaria de la provincia de Pontevedra.

Nuestro objetivo es mostrar las fortalezas y las oportunidades de una formación artística en procedimientos, procesos y recursos, que capacita al profesorado para que de forma autónoma pueda desarrollar diferentes proyectos artísticos y colaborativos en el aula. Partimos de que la actividad artística grupal potencia la multidisciplinaridad y enriquece los procesos creativos (Garrido & Comesaña, 2000).

Las tres experiencias que comentaremos a continuación son: Plan de mejora de bibliotecas. Una ambientación colaborativa; Elaboración de un producto final; Decorando el escenario del cole. La expresión plástica como estrategia pedagógica.

### **1. Plan de mejora de bibliotecas. Una ambientación colaborativa**

El plan LÍA es un acción de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia cuyo fin es mejorar las Bibliotecas Escolares para la Lectura, la Información, y el Aprendizaje (España, Xunta de Galicia, 2011).

Los centros educativos incluidos en este plan reciben un presupuesto específico para dotación de fondos, equipamiento informático y audiovisual, mobiliario, y además se les da una formación específica con profesionales: un bibliotecario les enseña sus funciones (expurgar documento, organizar libros...), y un artista plástico les orienta en el diseño y creación de la ambientación.

Formar al profesorado en la creación de la ambientación de la biblioteca implica primero romper barreras como el miedo al no saber hacer, a experimentar así como despertar su interés para que puedan reconocer su potencial creativo y habilidades plásticas.

La intervención en este tipo de cursos la planteamos en dos fases: abrir miradas y aprendiendo a experimentar.

#### **1.1 Abrir miradas**

Antes de comenzar hay que tener en cuenta varias cuestiones sobre la realidad docente. Por lo general, el profesorado de educación infantil y primaria tienen unos conocimientos muy básicos sobre arte, emplean los mismos recursos plásticos y en muchos casos es un mero trabajo de manualidades o a lo sumo

de expresión gráfica. Esta primera toma de contacto consiste en abrir miradas, para ello les mostramos proyectos interesantes y sencillos en su construcción, despertando su interés por el saber hacer.

También hay que comprender que esta formación se realiza en horario de tarde, después de las clases, como mucha la carga horaria encima. Para motivarlos empleamos una metodología dinámica y participativa, de trabajo grupal donde el aprender a aprender sea el leitmotiv de la intervención.

Nuestra experiencia profesional en la creación de escenografías y en la dirección artística de la ambientación de espacios temáticos, nos ofrece un bagaje que nos permite enseñarles recursos asumibles, puesto que ser capaces de desarrollar el proyecto por sí mismos es una de sus principales preocupaciones.

De esta forma comenzamos con el visionado de imágenes de diferentes proyectos comentando los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de intervenir en un espacio: fases del proceso creativo, de dónde nacen las ideas, el tema, la idea estética, los bocetos, la distribución de los distintos espacios que conforman biblioteca, el color de las paredes....

El objetivo principal de esta primera sesión es abrir miradas, conocer sus inquietudes y ayudarles a confiar en sus capacidades, por ello mostrar experiencias similares realizadas con otros centros educativos les predispone positivamente ante el reto de diseñar la ambientación de su biblioteca.

## **1.2. Aprendiendo a experimentar**

En la segunda fase de nuestra intervención trabajamos conjuntamente con el grupo analizando la distribución de los distintos espacios según usos (préstamo, zona de estudio, de nuevas tecnologías, rincón contador...) y tomando decisiones sobre las zonas a intervenir plásticamente y el tema a trabajar.

Nuestra formación es un proceso guiado en el que el grupo van desarrollando las distintas fases adaptándolo a los ritmos de su actividad docente. Es un proceso lento que busca cumplir pequeños objetivos para ver grandes resultados.

Los profesores no son artistas ni decoradores pero con una formación y orientación profesional adecuada son quienes de asumir un proyecto de creación artística.

## **1.3. Ambientación de la biblioteca en el CEIP de Campañó**

La biblioteca del CEIP de Campañó era un lugar en desuso, ubicada al fondo de un pasillo del segundo piso (Figura 1). Tras plantear una limpieza y ampliación del espacio, se realiza el expurgo de los libros y se retiran los muebles obsoletos

para iniciar la fase de ambientación. Después de realizar un previo estudio del espacio se plantearon tres intervenciones: redistribuir las zonas dentro de la biblioteca, definir el color base de la biblioteca e intervenir en la entrada para acercar la biblioteca a la escuela.

El tema seleccionado para diseñar la ambientación fue el bosque. Se organizaron tres grupos trabajo con la intención de ser eficaces y eficientes pues se tiene muy poco tiempo para la formación, tres sesiones de dos horas cada una. Con cada uno trabajamos diferentes materiales y encauzamos los procesos de construcción.

Este formato posibilita una aprendizaje compartido, unos aprenden de otros, y cuyo último fin es involucrar a los niños/as en el proceso de creación para que así asuman el espacio como propio, lo que revertirá en el uso y cuidado del mismo.

Las actividades realizadas fueron: construcción de un árbol con la técnica de modelado de cartón en la entrada, creación de la pintura mural de un tren en el pasillo interior convirtiéndola en una estantería de novedades, elaboración de hojas con adhesivo para la decoración de los cristales.

En la segunda sesión se inició la construcción de la estructura del árbol (Figura 2), se diseñaron las plantillas a escala de la Figura del tren y se dibujaron y pintaron las hojas de vinilo. También se deja planteado el trabajo a realizar con los alumnos/as de forma que en la tercera y última sesión se inicie el proceso de acabado del árbol (Figura 3, Figura 4).

Este proyecto ilusionó tanto al profesorado, al ver la implicación de los alumnos/as y los buenos resultados plásticos que, autónomamente, diseñaron más intervenciones. Desde la dirección se organizó el trabajo implicando a todo el centro, ello requiere de una Figura que coordine las distintas actividades y defina los tiempos de ejecución, ver pequeños avances motiva a continuar.

El proyecto fue creciendo y como se necesitaban más personal involucraron a las familias, convirtiendo la ambientación de la biblioteca en un actividad extraescolar e intergeneracional.

## **2. Elaboración de un producto final**

El CEIP de Barro ha planteado para este curso 2014-2015 un trabajo por proyectos sobre los Piratas que abarca a todos los cursos, de infantil a primaria. A través de esta temática, que tanto gusta a los niños/as, se han trabajado de forma interdisciplinar contenidos de distintas materias, por ejemplo estudiar las partes de un barco a través de la plástica, elaborar la pirámide alimenticia tras conocer las enfermedades de los piratas, aprender los puntos cardinales para elaborar un mapa del tesoro...



**Figura 1** · Entrada a la biblioteca sin intervenir, febrero 2014. Fuente: Propia.

**Figura 2** · Construyendo árbol, febrero 2014. Fuente: Propia.

**Figura 3** · Proceso de construcción, febrero 2014. Fuente: Propia.



**Figura 4** · Resultado de la ambientación de la biblioteca, febrero 2014. Fuente: Propia.

**Figura 5** · Escribiendo conceptos, abril 2015. Fuente: Propia.

**Figura 6** · Mapa conceptual, abril 2015. Fuente: Propia.



Desde el Centro de Formación y Recursos del Profesorado nos han requerido para orientar a los alumnos a la hora de plantear la elaboración de un producto final para mostrar lo que han aprendido al resto de compañeros/as.

La premisa de la que partimos es que sean ellos mismos quienes tomen la decisión de lo que les gustaría elaborar. Para situarnos planteamos una reunión con los profesores para conocer el trabajo realizado en cada uno de los cursos.

Tras esta reunión comprendimos que para poder orientar a los niños/as en su proceso de creación debíamos de saber de su propia voz qué habían aprendido y darles así la posibilidad de expresarse, pues entendemos que comunicar, contar, exponer les ayuda a interiorizar lo aprendido y también darse cuenta de los conocimientos adquiridos fuera pitando, cantando o jugando.

De esta forma organizamos cinco sesiones de hora y media cada: 1º, 2º, 3º — 4º, 5º- 6º e infantil.

## **2.1 Guión de la actividad**

Para extraer ideas que les pudieran ayudar en la creación del producto final elaboramos un guión con las dinámicas participativas y creativas que consta de tres partes: elaboración del mapa conceptual, la receta pirata y ¿que te gusta hacer en el cole?

### **2.1.1 El mapa conceptual**

Distribuimos a los alumnos/as en grupos de 5. Los objetivos son:

- Identificar los conceptos que reflejan los conocimientos.
- Establecer conexiones entre las ideas planteadas para definir bloques temáticos.
- Descripción de la actividad: Partimos de la pregunta de enfoque: ¿Qué sabéis sobre los piratas? Trabajo por grupos comentando lo que saben. Escribir una palabra máximo dos, en los papeles de colores (Figura 5). Un secretario/a por grupo las lee en alto. Las ideas se colocan formando familias por conceptos similares (Figura 6). Revisión todas las ideas. Establecer conexiones.

### **2.1.2 La receta pirata**

Seguimos en grupos aunque también se hace un trabajo individual. Los objetivos son:



**Figura 7** · En plenario comentando las actividades, abril 2015. Fuente: Propia.

**Figura 8** · Grupo de profesores montando la decoración, mayo 2014. Fuente: Propia.

**Figura 9** · Detalle del collage, mayo 2014. Fuente: Propia.

**Figura 10** · Actividad colaborativa, mayo 2014. Fuente: CEIP Chancelas.

- Recordar las actividades realizadas durante el curso
- Describir el proceso de trabajo a modo de una receta con sus ingredientes y proceso.
- Descripción de la actividad: Cada niño recuerda las actividades realizadas en clase y se ponen en común. El portavoz las recoge y las comenta al grupo, se escriben en el mural para dejar constancia de todo lo que se ha trabajado en clase. Una por una se van comentando destacando destrezas y habilidades empleadas (leer, buscar información, pintar, cantar, escribir...).

### **2.1.3 ¿Qué te gusta hacer en el cole?**

En esta última fase nos colocamos en círculo y se les pregunta ¿Qué es lo que más te gusta hacer en el cole?. En plenario cada uno se lo cuenta al resto de sus compañeros leer, pintar, estudiar inglés, educación física... (Figura 7) De nuevo hacemos grupos según sus inquietudes y se les pide que inventen una actividad para exponer y contar todo lo que saben de los piratas. Tras un tiempo se vuelcan las ideas al gran grupo enriqueciéndolas con las aportaciones de otros niños/as.

### **2.1.4 Resultados la intervención**

Cada una de las sesiones se adaptaron al nivel del grupo, observamos que la mayoría elige la plástica como la actividad que más les gusta, pintar y construir, esto último nos llamó la atención pues el volumen no se trabaja demasiado en la escuela por falta de conocimientos del profesorado.

Hicimos una evaluación de cada una de las sesiones que reflejamos en un memoria descriptiva analizando las ideas que los niños/as y planteando sugerencias para elaborar el producto final.

Algunas de las propuestas fueron: hacer una exposición verbal apoyándose con imágenes realizadas por ellos mismos de los distintos temas (mapa conceptual de imágenes), construir un barco en volumen y colocar los nombres de las partes, inventar un rap con vocabulario pirata en inglés, inventar un juego de pistas para buscar un mapa del tesoro, etc.

Esta experiencia formativa fue muy enriquecedora pues nos planteó un reto como docentes, no consistía en una formación de contenidos ni recursos artísticos sino proponer una estrategia didáctica para favorecer la expresión, dar visibilidad plástica y visual al aprendizaje adquirido y refundir las propuestas para la elaboración del producto final. Finalmente, nuestra labor ha sido ayudar al profesorado para fomentar la creación de propuestas originales que nazcan de los intereses particulares de los niños/as.

### 3. Decorando el escenario del cole

#### La expresión plástica como estrategia pedagógica

Esta acción nace de la necesidad formativa en nuevos recursos plásticos de un grupo de trabajo del El CEIP bilingüe de Chancelas (Pontevedra) para proponer otras formas de hacer tanto en las clases de expresión plástica como en otros proyectos del centro.

Debido a los muchos proyectos en los que estaban trabajando el grupo decidió enfocar la docencia en la mejora del escenario del colegio con una decoración permanente. El escenario es un espacio que utilizan mucho a lo largo del curso y requería una renovación. Primero analizamos que tipo de decorado, consensuando que era más interesante hacer algo portátil para poder quitarlo cuando se hicieran otros actos y colocarlo como fondo habitual (Figura 8).

Trabajos diferentes aspectos escenográficos: el color del telón de fondo laterales, el diseño de la decoración y la estructura para colgar los elementos.

En la segunda sesión se concreta la idea estética y se buscan los materiales para su construcción, debido a que el presupuesto es ajustado deben ser materiales económicos y fáciles de manipular. Finalmente, se decide realizar un decorado con trozos de tela, reformulando la técnica de collage, recreando un paisaje con árboles y nubes. El telón de fondo se cambiará por una tela negra que coserán ellos mismos.

Hacemos pruebas para conocer como se trabaja el material: buscar una superficie consistente y ligera sobre la que colocar la tela y probar el tipo de pegamento. También se plantea quién lo va a construir y cómo se van a organizar. Es entonces cuando se propone que la construcción del decorado sea una actividad a realizar entre todos los alumnos/as del centro, haciéndoles partícipes y creadores de la decoración.

A partir de aquí se diseñan una jornada en la que todos los cursos colaboran en la creación de los elementos del decorado. El grupo de trabajo, formado por seis profesores, organiza las tareas e implica a los demás profesores. Se les pide a los niños que traigan telas de casa para tener material suficiente. Durante un día trabajarán conjuntamente en el gimnasio. El proceso de elaboración está planificado: recortar las telas en trocitos, amontonarlas creando bloques por colores, dibujar las siluetas en cartón y pegar los trozos tela (Figura 9).

El resultado de esta actividad plástica colaborativa en que los mayores hayan ayudado a los pequeños, trabajando coordinados y realizando distintas operaciones básicas como recortar, dibujar pegar y seleccionar por colores, con un fin común como es la decoración del escenario del cole (Figura 10).

## Conclusiones

Estas tres experiencias muestran la importancia de la formación del profesorado en expresión artística y en consecuencia la necesidad de formadores especializados (Acaso, 2009: 123), como artistas y educadores somos quien de transmitir el saber creativo, enseñando diferentes recursos y procedimientos de la creación plástica a través de una metodología participativa y experimental con el fin iniciar procesos creativos y artísticos en los diferentes proyectos que implican a la comunidad educativa.

*La didáctica de las artes plásticas y la cultura visual* es uno de los pilares en la formación del profesorado (AAVV, 2011: 9), puesto que les facilita herramientas para introducir el proyecto artístico en el aprendizaje multidisciplinar de sus alumnos/as, interiorizando distintas realidades, problemas o contenidos desde la creación y la creatividad.

Nuestra experiencia demuestra que la formación en expresión plástica y cultura visual, por muy pequeña que sea, siempre abre miradas despertando en el profesorado el interés por experimentar y por aprender a aprender, desencadenado así el proceso de aprendizaje colaborativo.

## Referencias

AAVV (2011) *Didácticas de las artes plásticas y la cultura visual*. Madrid: Akal. ISBN: 978-84-460-3114-7.

Acaso, María (2012) *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata. ISBN: 978-84-8319-932-9.

España, Xunta de Galicia (2011) *Plan LÍA 2010/2015 de Bibliotecas Escolares para a Lectura, a Información, e a Aprendizaxe* (Consult. 2015/04/14) Disponible en

<http://www.edu.xunta.es/web/node/2280>  
Garrido, Celeste & Comesaña, Ángel (2000). *Creatividad artística grupal. Tesis para el Máster Internacional de Creatividad Aplicada Total*. Director. David de Prado Díez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Santiago de Compostela.

L'Ecuyer, Catherine (2013) *Educar en el asombro*. Barcelona: Plataforma. ISBN: 978-84-155-7742-3.

# Apropriação a partir das obras de Nelson Leirner: uma experiência teórica prática na educação infantil desenvolvida no PARFOR

*Appropriation from the works of Nelson Leirner: a theoretical practical experience in early childhood education developed in PARFOR*

**SONIA MONEGO\***

Artigo completo submetido dia 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, Arte educadora. Graduação em Educação Artística — Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul, Brasil (UFSM), Pós Graduação: Arte Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil (UNOESC) Mestrado em História pela Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil (UPF).

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

**Resumo:** É através do brincar que a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e exercita todas as suas potencialidades, sendo assim, o ato de brincar para as crianças não é uma questão de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção de um pleno desenvolvimento. Partindo destes princípios, apresentaremos com este artigo o resultado de uma proposta de ensino aprendizagem envolvendo crianças da educação infantil na disciplina de Estágio em Artes Visuais da Unochapecó na modalidade Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores), tendo como tema: Apropriação a partir das obras de Nelson Leirner.

**Palavras-chave:** Apropriação / arte contemporânea / Nelson Leirner.

**Abstract:** *It is through play that children develop sociability, make friends and exercise their full potential. Therefore, the act of playing, for children, is not a matter of pure fun but also of education, of socialization, of construction of a full development. Based on these principles, we will present in this article the result of a teaching proposal involving children of early childhood education in the discipline Stage in Visual Arts in the UNOCHAPECÓ University for the PARFOR mode, with the theme 'Appropriation from the works of Nelson Leirner.'*

**Keywords:** *Appropriation / Contemporary Art / Nelson Leirner.*

## Apresentação

Podemos perceber que na atualidade há dificuldade de compreensão por parte da sociedade e de professores sobre o que é arte contemporânea e suas linguagens. Como forma de suprir esta carência desenvolvemos uma pesquisa sobre apropriação e arte a partir das obras do artista brasileiro Nelson Leirner e, por entender que a formação de público inicia com as crianças, desenvolvemos práticas artísticas na educação infantil.

Nessa faixa etária ocorre um rápido desenvolvimento motor nas crianças, elas estão descobrindo suas possibilidades, e cabe ao professor instigá-las através de atividades lúdicas que venham ampliar seu repertório intelectual. No momento que a criança se apropria de novas informações, está utilizando uma fonte prazerosa de aprender, pois está se divertindo e desenvolvendo funções, constituindo formas de reflexão e apropriação do mundo. Por isso, elencamos como **problema de estudo:** Como inserir a arte contemporânea no ambiente escolar destacando a apropriação numa perspectiva atual relacionada com o artista contemporâneo Nelson Leirner? Trabalhar Arte Contemporânea e Apropriação por meio de atividades lúdicas despertou maior interesse nas crianças, proporcionando uma aprendizagem prazerosa, instigando a curiosidade, a criatividade e a imaginação das mesmas. Apresentaremos com este artigo o resultado de práticas artísticas realizadas em sala de aula tendo como referência a proposta triangular idealizada pela arte educadora Ana Mae Barbosa (1991; 2003), sendo que a mesma contempla: contextualização teórica, leitura de imagem e produção Artística.

## Contextualizando: Apropriação em arte

O termo apropriação é utilizado para se referir a ações referentes a algo que não nos pertence e que nos apossamos, tornando-os como propriedade nossa. Na arte, a apropriação é o nome ou termo utilizado pelos estudiosos e críticos para identificar e indicar o uso de objetos, imagens ou textos que são incorporados a uma determinada obra, formando assim uma nova arte. Esta prática teve início no século XX com os artistas cubistas, que inovaram a forma de fazer arte, inserindo em suas obras elementos do cotidiano, tais como: letras, palavras, madeira, palha entre outros, e na sequência, surge o artista Marcel Duchamp que se apropria de objetos prontos, recontextualizando-os para criar sua arte, denominando-os de *ready-made*, superando assim qualquer pretensão estética.

Para os críticos de arte;

*O ready-made, dentro de sua concepção de antiarte, nega toda possibilidade de julgamento estético fundado no objeto, situando-o para além do juízo da fealdade e da beleza. A noção de estética neste caso se confunde com o próprio ato reflexivo acerca do valor da arte. A partir desta iniciativa, Duchamp afirma que tudo ou qualquer coisa poderá vir a ser arte, mas nem tudo de fato o é (Simão, 1998: 3).*

Assim, Duchamp rompe o entendimento que tínhamos sobre a arte, para ele a arte vai muito além da beleza, nos leva a refletir sobre determinado assunto relacionado a nossa vida cotidiana

Na arte contemporânea a apropriação passou a ser conhecida como o ato de alguém se apossar de qualquer objeto, imagem ou texto e usá-los para realizar sua obra.

Neste contexto, inserimos o artista Nelson Leirner, que será a referência para as atividades propostas em sala de aula, principalmente a série que se refere a apropriação de elementos do cotidiano para a realização de suas obras.

O artista apresenta várias referências à arte contemporânea e também a sociedade de consumo, utiliza do humor na escrita bem como nas imagens, com isso Leirner é marcado como um dos maiores artistas brasileiros. Ele nos leva a uma reflexão acerca de nossa incapacidade em questionar o mundo capitalista, o sistema do mercado cultural, o consumismo e a sociedade em geral.

Nelson Leirner em sua fala diz: “Estou trabalhando nas impossibilidades criadas pelo mercado. Muitas obras foram feitas para serem interativas, mas viraram uma espécie de ‘Mona Lisa.’ E já que estão sacralizando o que eu faço, resolvi brincar com isso” (Nelson Leirner, 2014).

Com o objetivo de ironizar o abuso da tecnologia e das técnicas de edição de imagens, como o Photoshop, e a consequente banalização da imagem da “Mona





**Figura 1** · Nelson Leirner, “Quadro a Quadro: As Cem Monas,” 2012.

Fonte: [www.bolsadearte.com](http://www.bolsadearte.com)

**Figura 2** · Nelson Leirner, “Quadro a Quadro: As Cem Monas,” 2012.

Fonte: [www.bolsadearte.com](http://www.bolsadearte.com)

**Figura 3** · Crianças fazendo leitura de imagem. Fonte: própria.



**Figura 4** · Professora instigando as crianças a refletirem.  
Fonte: arquivo pessoal sobre a imagem. Fonte: própria.

**Figura 5** · Leitura de imagem da obra "Quadro a Quadro: as cem mono" de Nelson Leirner. Fonte: própria.

**Figura 6** · Leitura de imagem da obra "Quadro a Quadro: as cem mono" de Nelson Leirner. Fonte: própria.

**Figura 7** · Criança caracterizada de "Mona Lisa."  
Fonte: própria.

Lisa,” atualmente, o artista elabora o trabalho intitulado, “Quadro a Quadro: Cem Monas”, o qual representa centenas de imagens apropriadas e modificadas da obra “Mona Lisa” de Leonardo da Vinci. Leirner utilizou de diferentes materiais na elaboração de cada imagem, que foram impressas em seda pela técnica *silkscreen* e emolduradas em caixa de acrílico, tais como: papéis coloridos, óculos, brincos, colares, penas, batom, pedrarias, entre tantos outros.

Vejamos a algumas “Mona Lisas” de Nelson Leirner (Figura 1 e Figura 2).

Esta obra de Leirner nos dará suporte para a realização de atividades com as crianças conforme apresentaremos a seguir.

### **Teoria e prática na sala de aula com educação infantil**

A realização do Estágio de Docência na Educação Infantil é um requisito para a conclusão do curso de Artes Visuais da Unochapecó. Nesta disciplina os estudantes necessitam definir um tema de pesquisa e desenvolver o mesmo em sala de aula, sendo a carga horária de 10 horas de observação e 10 horas de prática, neste sentido, apresentaremos algumas atividades desenvolvidas com crianças de 4 a 5 anos no Centro de Educação Infantil Criança Feliz, Chapecó, Santa Catarina, Brasil. O objetivo foi trabalhar a Arte Contemporânea e Apropriação de uma forma lúdica por meio de atividades criativas e que contemplam as diversas linguagens pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem. Para isso, foram realizadas atividades relacionadas à Apropriação em Artes a partir das obras de Nelson Leirner. A metodologia usada foi a proposta triangular, elencada por Ana Mae Barbosa a qual propõe a triangulação para o ensino-aprendizagem em arte que são: contextualização histórica da arte, leitura de imagem e fazer artístico (1991).

Iniciamos as atividades com uma dinâmica de apresentação, fazendo com que as crianças interagissem entre si, na sequência, as crianças sentaram numa roda e então foi apresentado para elas a obra de arte “Mona Lisa” de Leonardo Da Vinci, elas puderam apreciar e explorar a imagem, enquanto contávamos a história da obra e do artista. As crianças participaram com muito interesse na atividade. Percebemos neste momento que o papel do professor é mediar à criança proporcionando situações que despertem a curiosidade e o interesse, garantindo um ambiente prazeroso de experiências educativas e sociais, conforme afirmam, Fusari & Ferraz (1999: 84), “quando o educador sabe intermediar os conhecimentos, ele é capaz de incentivar a construção e habilidades: do ver, do observar, do ouvir, do sentir, do imaginar e do fazer da criança.”

Observemos imagens das crianças manuseando e analisando a obra de arte “Mona Lisa” (Figura 3, Figura 4).



Monego, Sonia (2015) "Apropriação a partir das obras de Nelson Leirner: uma experiência teórica prática na educação infantil desenvolvida no PARFOR."

**Figura 8** - Criança caracterizada de "Mona Lisa." Fonte: própria.

**Figura 9** - Criança caracterizada de "Mona Lisa." Fonte: própria.

**Figura 10** - Criança caracterizada de "Mona Lisa." Fonte: própria.

Esse contato com a obra foi muito importante, uma vez que proporcionou a interação entre as crianças e a obra, transportando sentimentos e gestos, demonstrando afeto. As crianças ficaram maravilhadas, a impressão que tivemos é de que elas nunca tinham observado e manipulado uma imagem antes.

Nesta perspectiva a Proposta Curricular de Santa Catarina (Brasil, Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 1998: 30), afirma que:

*[...] o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e proporcionando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.*

Segundo Barbosa (1991: 28):

*a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que a organizem seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras. A arte tem influência importante sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e por isso a atividade artística deve ser estimulada por meio dos sentidos da imaginação e de atividades lúdicas que ampliem as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança.*

Levando em consideração as citações anteriores procuramos desenvolver atividades prazerosas, sem perder de vista a fundamentação teórica, a leitura de imagem e a realização da prática. Disponibilizamos imagens da apropriação “Quadro a Quadro: Cem Monas”, de Nelson Leirner, para que as crianças observassem e analisassem os detalhes, conversassem sobre o que viram, o que chamou a atenção, sobre as semelhanças e diferenças entre a obra original, fazendo assim um paralelo entre as duas. As crianças ficavam admiradas, trocavam informações, mostravam os acessórios, cabelos diferentes em cada imagem. Observemos a Figura 5 e a Figura 6.

Passado um tempo de apreciação e debate sobre as obras, e sobre o artista, chegou o momento da prática, as crianças foram motivadas a se expressarem utilizando de diferentes materiais para elaborarem suas “Mona Lisas”. Foram disponibilizados objetos, acessórios de “moda” para que as crianças pudessem fazer uma releitura da obra, utilizando sua própria imagem, fizemos perguntas referentes a obra, a pose da mulher, as roupas, os cabelos, materiais utilizados, entre outras. Deixamos as crianças livres para escolherem seus acessórios. Mesmo sem mandar, na hora da foto elas faziam a mesma pose da “Mona Lisa”. Em seguida quando já estavam personalizadas com os acessórios tiramos fotos

registrando a “Mona Lisa” que cada criança criou, elas interagiram de forma espontânea, participando e dando sua opinião.

Barbosa ressalta que por meio da arte o indivíduo poderá; “[...]desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo a desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (Barbosa, 2002: 18).

A imaginação ou fantasia da criança é alimentada por conteúdos ocorridos através da experiência particular de cada uma, nesse sentido, quanto mais oportunidades proporcionarmos a elas, maiores serão as bases para que elas desenvolvam sua capacidade de criar.

Assim Vygotsky (1999), em sua fala diz que: a vivência da arte dá-se num processo de interação entre os princípios da percepção sensorial, o sentimento e a imaginação. É na ação sobre o plano emocional que a arte é compreendida como um elemento significativo na constituição do sujeito;

*[...] a imaginação sempre está estruturada por materiais que brinda a realidade. Certamente, como pode apreciar-se a imaginação pode criar grandes combinações cada vez, mas novas ao combinar os primeiros elementos da realidade (o gato, a cadela, o cachorro) com as imagens da fantasia, por meio de impressões da realidade. (Vygotsky, 1999: 8)*

Esse momento foi muito descontraído e divertido, percebemos entusiasmo, participação e interação entre nós, as crianças e a atividade. Observemos o resultado (Figura 7, Figura 8, Figura 9, Figura 10).

Após esse momento, as crianças puderam brincar livremente com os acessórios, explorando sua criatividade sem precisar seguir orientações a respeito de um suposto tema. No entanto, elas acabaram se apropriando dos objetos e brincando de se caracterizar com algum personagem.

Nesse sentido é importante, propiciar oportunidades para as crianças desenvolverem a capacidade criadora, segundo Vygotsky,

*[...] ela é responsável pelo seu desenvolvimento geral e maturidade. E esses processos refletem-se, sobretudo, nos jogos de faz-de-conta, pois neles as crianças reelaboram experiências vividas em seu meio social, combinando e edificando novas realidades de acordo com suas aflições e desejos. (Vygotsky, 1999: 9-10)*

É nessas experiências que cada criança, localiza todos os elementos e alimenta o processo da imaginação e fantasia. Assim, quanto maior as experiências, maior será sua criatividade.

## Conclusão

A Arte tem uma função importante na Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento afetivo e cultural das crianças. Quanto maior o estímulo maior será à capacidade da criança criar, tendo a oportunidade de reelaborar suas experiências vividas em seu meio social.

Trabalhando com a contextualização, leitura de imagem e fazer artístico possibilitamos o conhecimento pedagógico favorecendo a ampliação de experiência e o desenvolvimento da capacidade criadora.

As atividades desenvolvidas com as crianças tendo como tema ‘apropriação e arte’ oportunizaram a aprendizagem deste conceito, bem como o conhecimento da vida e obras do artista Nelson Leirner. Trabalhar com este tema possibilitou desenvolver o potencial de criação, imaginação e sensibilidade de cada criança. Os trabalhos realizados foram criativos e instigantes.

## Referências

- Barbosa, Ana Mae (1991) *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae (2003) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Fusari, M.F.R. & Ferraz, M. H. C. T. (1999) *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2. ed.
- Brasil, Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação (1998) *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN.
- Nelson Leirner (2014) *Nelson Leirner*. [Consult. 2014-07-08]. Disponível em URL <http://www.nelsonleirner.com.br>
- Simão, Luciano Vinhosa (1998). "Da arte: sua condição contemporânea." *ARTE & Ensaio*, Rio de Janeiro: UFRJ, n.º 5:35-63.
- Vygotsky, L. S. (1999) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

# Transformações e mutações: quimeras, animais e outros que tais

*Artistic processes in child education: chimeras,  
animals, and others as so*

ANDREIA FILIPA ARMÉNIO DIAS\*

Artigo completo submetido a 4 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, artista visual. Licenciada em Artes Plásticas — Pintura, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL).

AFILIAÇÃO: Escola Ave-Maria, Rua dos Lusíadas, n.º49, 1300-366 Lisboa, Portugal. E-mail: andreiafilipa13@gmail.com

**Resumo:** A imaginação e a criatividade como ferramentas indispensáveis na construção de linguagens visuais que redescobrem e consolidam a forma de ver e de ser no mundo. Uma metodologia que aposta na criação de relações como estímulo, promovendo o uso e consolidação do pensamento criativo como ferramenta indispensável ao crescer do indivíduo de uma forma abrangente e exploratória da realidade.

**Palavras-chave:** imaginação / criatividade / relações / estímulo / conhecimento.

**Abstract:** *Imagination and creativity as indispensable tools in the built of visual languages that rediscover and strengthen the way of seeing and being in the world. A methodology that is committed to create relations as stimulus, promoting the use and consolidation of creative thinking as an indispensable tool to the growth of each individual in an embracing and exploratory way towards reality.*

**Keywords:** *imagination / creativity / relations / stimulus / knowledge.*



## Transformações e mutações I: *quimeras, animais e outros que tais*

*Todo lo que puedes imaginar es real.*  
— Pablo Picasso

*Tudo o que podes imaginar é real*, segundo Picasso, e foi deste pensamento que nasceu o projeto que aqui se apresenta. Este centra-se na criação de seres imaginários, que surgem da desconstrução do conhecimento do real, usando transformações e mutações como plataformas de exploração, aplicando a potencialidade do uso da imaginação e da criatividade como ferramentas de interpretação e reinvenção da realidade, numa abordagem consciente e ativa do fazer em educação artística.

Uma metodologia que procurou estimular a expressão individual dos alunos experimentando processos de pesquisa, estratificação do pensamento e construção artística, em parceria com o professor, permitindo uma forma de aquisição de conhecimento ativo, não se afirmando como revelação ou reflexo da natureza ou da realidade, mas como resultado de um processo de criação e interpretação pessoal.

Do pensamento individual e depois em equipa, estabeleceram-se relações rizomáticas com a memória, a imaginação, a fantasia e a criatividade, em que desenhos concretizaram ideias nascidas em conversas e da ponta do lápis nasceram seres fantásticos, animais imaginados e nunca antes pensados.

O pensamento criativo, o saber fazer, o questionar, o inventar, o criar de alternativas, de variações, são ferramentas de importante aquisição no processo de crescimento e compreensão da realidade e do mundo, que promovem de forma única e sólida o desenvolvimento da autoconfiança e da criatividade, ampliando os universos, na construção de uma ideia ampla do mundo em que tudo se pode moldar e transformar à medida do nosso pensar (Eisner, 2002; Read, 2013).

Foi em conversa sobre o que é a imaginação e como esta se tem feito representar ao longo dos tempos nas artes plásticas, e na nossa civilização em geral, que o projeto *Quimeras, animais e outros que tais*, se começou a esboçar. Projeto este desenvolvido no ano letivo de 2013/2014 por duas turmas do 5º ano do 2º ciclo do ensino básico na disciplina de Educação Visual.

Tudo nasce de uma ideia e essa ideia encontra o desenho como forma de afirmação, de concretização.

Quando se lançou este tema surgiram perguntas lançadas como furacões: “Tudo nasce de um desenho? Como assim? Os carros nascem de um desenho?”

E os candeeiros? Os sapatos? Os lápis? E os monstros também? E quem desenhou o primeiro monstro? Quem o inventou?"

Estas e outras perguntas que foram surgindo, desafiando, e começando a determinar o nosso caminho conjunto, numa pedagogia articulada que procura descobrir novos locais para a aprendizagem e o ensino, onde o conhecimento é construído, descoberto e partilhado como uma experiência recíproca entre professor e aluno, numa metodologia, em que o professor é igualmente, e simultaneamente, artista e investigador, (Irwin, 2008) envolvendo-se numa prática dinâmica da questionação, procurando novas e alternativas metodologias de pesquisa, e permitindo que o conhecimento possa surgir através da arte, numa cartografia conjunta de saberes que se misturam e partilham (A/r/tography).

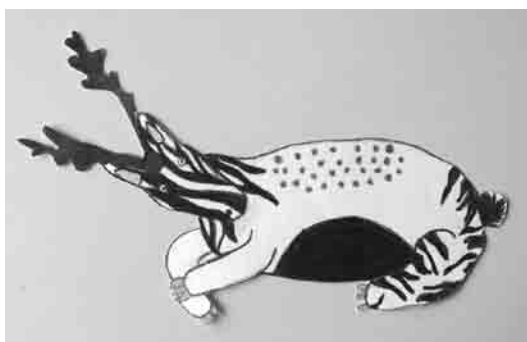
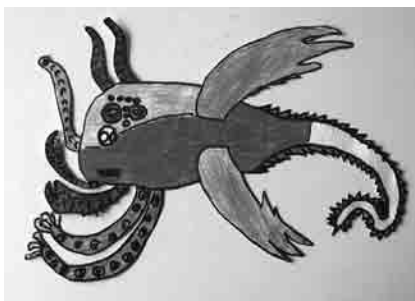
Dentro desta forma de pensar, o professor baseia-se em experiências pessoais da sua própria forma de trabalhar através das artes, de questionar, refletir e teorizar novas questões e possibilidades, enfatizando um tipo entendimento que é relacional, embebido e ativo.

O processo de concretização em arte é visto como um ato de investigação em si, que se centra na relação entre a criação de arte e o registo do património que daí advém promovendo novas formas de compreender o mundo, através da experiência, numa espécie de construção de uma nova cartografia. Aqui, as ideias nasceram em conjunto, e desse ponto de partida de partilha comum surgiram não por registo escrito, mas por desenho, novos entendimentos do mundo, novas criações dentro da sua esfera, numa plataforma permeável e dinâmica de compreensão do mundo através da experiência e da construção de significados em conjunto.

Os seres humanos fazem sentido do mundo através do uso de metáforas e metonímias. Através de metáforas fazemos conexões entre o novo e o conhecido, e através de metonímias, entendemos através de processos de substituição e de associações.

Juntas, arte e educação, complementam-se e fortificam-se, nas palavras de Carl Leggo "as possibilidades são inumeráveis".

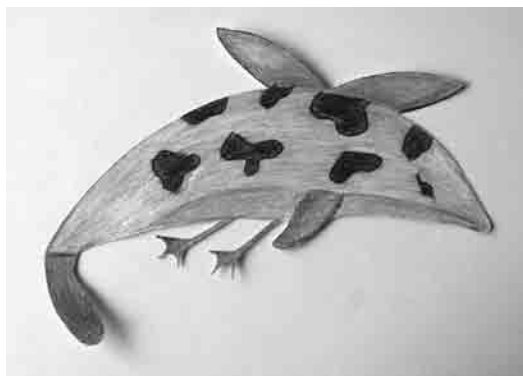
De uma exemplificação da importância do desenho, e do quanto o mesmo é determinante para a construção do nosso mundo, como o conhecemos e o inventamos, acabou por surgir esta ideia de monstro desenhado. Explorando o conceito de monstros chegámos à conclusão que muitos são montagens, misturas de partes de outros seres, e como não podia deixar de ser falámos da famosa Quimera, ser mitológico que acompanha o nosso imaginário coletivo desde o século VII a.C., um dos monstros mais antigos (Figura 1).



**Figura 1** · *Quimera*, escultura etrusca em bronze, c. 400 A.C. Museu Arqueológico Nacional de Florença, Florença. Fonte: hypescience.com

**Figura 2** · BALEMMETRO: caranguejo, baleia, águia, sapo, polvo, dinossauro. Trabalho de aluno. Fonte: própria.

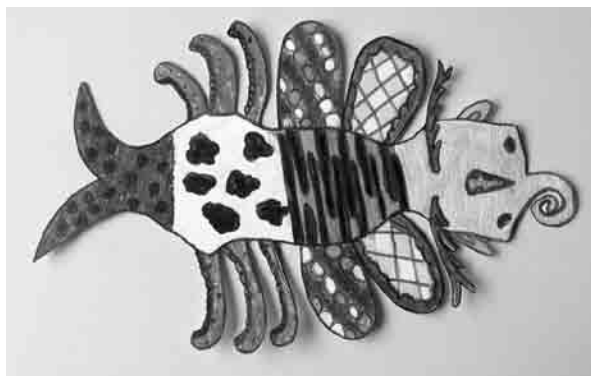
**Figura 3** · ALZEMURO: alce, zebra, gamo, panda. Trabalho de aluno. Fonte: própria.



**Figura 4** · GOCAPVA: golfinho, castor, pato, vaca, pássaro. Trabalho de aluno. Fonte: própria.

**Figura 5** · ELEPATO: pato, elefante, ornitorrinco, zebra, urso. Trabalho de aluno. Fonte: própria.

**Figura 6** · TARZEVACANBORTOU: tartaruga, zebra, vaca, canguru, borboleta, touro. Trabalho de aluno. Fonte: própria.



**Figura 7** · MULTITUTI: elefante, joaninha, rinoceronte, veado, tigre, vaca, polvo, borboleta, salamandra. Trabalho de aluno. Fonte: própria.

**Figura 8** · DRALINO: cão da pradaria, dragão, coelho. Trabalho de aluno. Fonte: própria.

**Figura 9** · CAVALZEBRA: cavalo marinho, zebra, pássaro. Trabalho de aluno. Fonte: própria.

Partindo da noção de animal múltiplo e de jogo, de brincadeira que monta e desmonta vários animais num novo corpo, com o uso da fantasia foram aplicando a fusão de diferentes animais, com escolhas compositivas, resultando na criação de novos seres, criaturas fantásticas descobertas por estes jovens exploradores (Figura 2, Figura 3, Figura 4, Figura 5). Criaturas que ganharam forma, cores, padrões e nomes como se do desenho passassem orgulhosamente para o mundo do real.

Questionando descobre-se que de referências do mundo, da realidade exterior, se obtêm respostas pessoais que partem do interior de cada um e acontecem através da interpretação, do pensar traduzido pela imaginação e pela sua aplicabilidade criativa. O processo criativo concretizou-se em variadas experimentações plásticas, através do desenho, do pensar pelo desenho, do questionar e experimentar, o montar e desmontar de peças de várias origens que vão originando novos animais num processo pleno de imaginação em que se questiona se estes novos animais poderiam habitar o nosso mundo? Como se deslocam? Em que meio habitam? Como respiram? Informações que se registam em fichas identificativas. Transformações atrás de transformações, mutações em busca de mutações, relações que se estabelecem por comparação, por justaposição, por composição (Figura 7, Figura 8, Figura 9).

As transformações e mutações afirmam-se como processos de experimentação plástica ativa e criativa estimulando a imaginação e levando os alunos mais longe, quebrando as fronteiras da realidade, do visível e criando o invisível, o até agora não pensado.

A exploração da fantasia (Munari, 2007), da criatividade e da imaginação, apoiada em processos educativos artísticos, permite que se ajude a construir indivíduos interessados, participativos, e criativos, capazes de questionarem, de resolverem os desafios das suas vidas e de alargar os horizontes do que são capazes de pensar.

## Referências

- Eisner, Elliot W. (2002) *The arts and the creation of mind*. Harrisonburg, Virginia: RR Donnelly & Sons. ISBN 0-300-09523-6
- Irwin, R. L. (2008) "Communities of a/r/tographic practice." In Springgay, Stephanie, Irwin, Rita L., Leggo, Carl & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008) *Being with A/r/tography*: 71-80. Rotterdam: Sense.
- Munari, Bruno (2007) *Fantasia*. Lisboa: edições 70. ISBN 978-972-44-1357-0
- Read, Herbert (2013) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70. ISBN 9789724413525

# O Cardume: um projeto de desenvolvimento da flexibilidade, cooperação e criatividade através da educação artística

*The Shoal: a project of flexibility, cooperation and creativity development through artistic education*

**TIAGO PINTO COELHO\*, JOSÉ PEDRO TRINDADE\*\* & SARA BAHIA\*\*\***

Artigo completo submetido a 2 de maio e aprovado a 24 de maio 2015.

\*Portugal, Designer. Licenciatura Design — Instituto de Arte, Design e Empresa (IADE), Mestrado Design de Produto — Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitectura (FAUL).

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: tiagopintocoelho@gmail.com

\*\*Portugal, Professor de Artes Visuais. Licenciatura em Design Industrial — Instituto de Arte, Design e Empresa (IADE-U). Pós-graduação em Design de Produto — Centro Português de Design (CPD). Pós-graduação em Comunicação Educacional Multimédia — Universidade Aberta (UAB). Pós-graduação em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor — Escola Superior de Educação de Santarém (ESES).

AFILIAÇÃO: Colégio Pedro Arrupe. Passeio dos Heróis do Mar, no 100, Parque das Nações, 1990-529 Lisboa, Portugal. E-mail: josepedro.trindade@colégiopedroarrupe.pt

\*\*\*Portugal. Professora, Faculdade de Psicologia, Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade | 1649-013 Lisboa.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Unidade de Investigação do Instituto de Educação. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: sarabahias@gmail.com

**Resumo:** Com “o cardume” procurou-se promover competências cognitivas, sócio-emocionais e motoras, como a criatividade, a autonomia e a flexibilidade. O projeto envolveu 30 alunos do 3º ciclo de uma escola privada de Lisboa e incorporou diversos conhecimentos multidisciplinares. Além do cumprimento dos objetivos iniciais, observou-se a aquisição de outras competências como a eficácia na resolução de problemas. **Palavras-chave:** cooperação / criatividade / autonomia / persistência / flexibilidade.

**Abstract:** With “the school”, we sought to promote cognitive, socioemotional and motor skills, such as creativity, autonomy and flexibility. The project involved 30 students from the 3rd cycle of a private school of Lisbon and incorporated several knowledges within a multidisciplinary perspective. Besides achieving the initial goals, there was the acquisition of other skills such as effective problem solving.

**Keywords:** cooperation / creativity / autonomy / persistence / flexibility.

## Introdução

A atividade abaixo descrita realizou-se no âmbito de uma semana dedicada ao desenvolvimento de projetos em diversas áreas, que tem lugar anualmente no Colégio Pedro Arrupe, em Lisboa e que se intitula “Semana do Mar”. O projeto “O Cardume”, marcado por uma grande interdisciplinaridade, enquadrou-se na área da educação artística e teve como objectivo o desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-emocionais e motoras. Entre estas, destaca-se a promoção da criatividade e da flexibilidade, tendo sido para isso utilizada uma metodologia de aprendizagem cooperativa.

A criatividade é, segundo Bahia, “uma forma de moldar o futuro” (Bahia, 2008: 231). No entanto, esta é muitas vezes obstruída e asfixiada pela escola, que com frequência fomenta o conformismo, a comparação, a competição e a avaliação constantes (Amabile, 1996). Consequentemente, procurou-se proporcionar uma experiência artística que promovesse a criatividade, em que os alunos pudessem ouvir e debater opiniões entre eles, trabalhar em equipa e fazê-lo de uma forma autónoma. Os 30 alunos que se inscreveram neste projeto, trabalharam assim durante uma semana para produzir uma instalação composta por 3 domos geodésicos de 3 metros de diâmetro por 1,70 de altura, que simbolizavam 3 cardumes.

## 1. Enquadramento

Noddings (2013) refere que as competências pessoais que mais impacto terão no futuro são a cooperação, a criatividade e o pensamento crítico. Estas competências podem ser encontradas também de forma implícita na Lei de Bases do Sistema Educativo português. É possível observar nesta mesma lei, que o Sistema Educativo deve procurar, entre outras coisas, formar cidadãos de modo a que os mesmos sejam capazes de aceitar a diferença, de participar ativamente e de forma



autónoma na vida da sociedade, e de ganharem competências como a capacidade de raciocínio, o espírito crítico e a criatividade (ME, 2005). A própria escola coloca no entanto uma série de constrangimentos e bloqueios a algumas destas práticas, nomeadamente à criatividade, ao fomentar por vezes o excesso de realismo, a supervisão e a avaliação quase constantes, o conformismo ou mesmo a comparação (Amabile, 1996). A mesma ideia é referida por Bahia, que acrescenta ainda que “a criatividade é uma confluência de capacidades, modos de pensar, de traços de personalidade, de conhecimentos e de influências sociais e ambientais” (Bahia, 2008: 240). É por isso considerado fundamental o surgimento de programas que promovam o seu desenvolvimento, integrando aqueles que são considerados pela maioria dos investigadores como os seus critérios principais: a originalidade, a eficácia, a fluência, a elaboração e a flexibilidade de pensamento (Piffer, 2012). A ideia de que o potencial criativo está dentro de todos os seres humanos está bem presente em Vygotsky (1988), ao considerar que a criatividade é uma característica essencial da sua própria existência. Puccio, Mance, Barbero-Switalski & Reali (2012) defendem também que esta característica é essencial na vida de todas as pessoas, e que independentemente do que cada um possa vir a fazer no futuro, ser-lhe-á sempre útil ter algum conhecimento relacionado com os processos criativos e com a própria criatividade. Um outro ponto de grande importância para a aplicação da criatividade em projetos e atividades educativas é o facto de que, para o surgimento da mesma, é fundamental a criação de um clima de desafio e flexibilidade que promova o surgimento da expressão das ideias, da autonomia e da abertura à diferença (Bahia, 2008).

A cooperação pode ser para o processo anteriormente descrito um factor determinante. Segundo Slavin (2013) a aprendizagem cooperativa integra estratégias e práticas que se baseiam na interdependência e correlação de um grupo de alunos que têm como centro um objetivo comum. Além disso, estas estratégias devem incorporar também a responsabilização de cada elemento relativamente ao seu contributo para o grupo, procurando assim desenvolver o pensamento crítico e as suas competências sociais.

Sendo a criatividade, entre outras coisas e como já foi referido, uma confluência de capacidades e formas de pensar, salientam-se ainda os objetivos que devem estar presentes em projetos de desenvolvimento desta capacidade, encontrados em Bahia (2008), e que podem ser fundamentais para o aparecimento de um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade: (1) o fomentar a fluência de ideias; (2) o fomentar a flexibilidade de pensamento; (3) dar espaço à diferença; (4) Possibilitar a comunicação de ideias; (5) e o incentivo à colaboração.

## 2. Operacionalização

Tendo em vista o desenvolvimento de competências como a criatividade e a flexibilidade — conceito que é parte integrante da própria definição de criatividade (Bahia & Gomes, 2010) — bem como de capacidades para identificar e resolver problemas, estruturou-se então um projeto dirigido a um grupo de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Toda a atividade foi conduzida pelo professor de forma a atingir esses mesmos objectivos, tomando para isso uma posição menos interventiva no que ao processo de trabalho diz respeito, e mais moderadora (Bahia, 2008), sobretudo em momentos críticos e de reflexão, que exigiam a sua intervenção. O professor teve também algumas atitudes bastante importantes no desenrolar do projeto que se mostraram determinantes para atingir os objectivos propostos, e que são também alguns princípios de motivação relevantes (Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009): mostrou-se sempre bastante motivado pelo trabalho que foi sendo realizado pelos alunos; deu continuamente uma maior importância ao processo do que ao produto final, e deixou que fossem os alunos a ter o controlo do processo e o poder de decisão. Desta forma, foi sempre promovido um ambiente de grande autonomia e liberdade.

### 2.1 Objetivo

O projeto foi estruturado de forma a cruzar noções de várias áreas distintas como a matemática, a geometria, a física e a educação visual. Desta última, podemos destacar, entre outros, alguns conhecimentos presentes nas metas de aprendizagem do 3º Ciclo do Ensino Básico que estiveram bastante em foco: o conhecimento do discurso geométrico bi e tridimensional, a exploração de princípios básicos de design, arquitetura e engenharia, o reconhecimento e a expressão através de signos visuais, e a criação plástica. O projeto teve como base o conceito de Cardume, fazendo assim uma alusão ao tema do mar e a alguns princípios contidos no projeto educativo da escola como a união, a interdependência, a pluralidade e a aceitação da diferença.

### 2.2 Participantes

A atividade teve a duração de 30 horas, repartidas por 4 dias, e o grupo de trabalho foi composto por 30 alunos do 7º, 8º e 9º ano, sem que todos se conhecessem. Uma vez realizado o lançamento do projeto, onde foi explicado o conceito de *Cardume* e de *instalação*, os participantes tiveram conhecimento dos materiais que iriam ter à disposição; os 30 alunos foram divididos em 3 pequenos grupos de 10, e foram desafiados a construir 3 domos geodésicos de complexidades diferentes, com 3 metros de diâmetro por 1,70 de altura cada um. Sobre



**Figura 1** · Processo de construção e conclusão da primeira cúpula. Fonte: própria.

**Figura 2** · Processo de construção e conclusão da primeira cúpula. Fonte: própria.

essa estrutura assentariam os peixes que iriam compor o cardume e que seriam construídos segundo a interpretação do conceito encontrada por cada grupo, com materiais à sua escolha.

### 2.3 Procedimento

Os alunos trouxeram de casa as ferramentas de trabalho necessárias como a serra, a fita métrica, o alicate e o x-ato; enquanto que os materiais para a construção foram disponibilizados pela escola. Os participantes tinham então acesso a tubos de PVC, mangueira, tubo de rega, abraçadeiras e placas de polipropileno. Foi dado a cada grupo um conjunto de informações de construção base para cada cúpula de forma a orientar o trabalho, no entanto, os alunos tinham que conseguir ler o esquema, planificar a sua ação, perceber que material precisariam e qual a melhor forma de se organizar. Além disso, ficou também do seu lado a decisão de como iriam representar o conceito de cardume. O produto final seria composto pelos 3 domos (cardumes), dispostos ao critério dos alunos num local da escola que os mesmos poderiam escolher. O projeto foi executado não só numa sala de aula à disposição dos alunos, mas também ao ar livre, num espaço aberto em frente ao bar da escola, por onde passa grande parte da comunidade educativa ao longo de todo o dia.

Na fase inicial do projeto e logo nos primeiros minutos de trabalho, os grupos demonstraram alguma dificuldade em organizar-se, tendo o espaço de trabalho sido tomado por um ambiente de alguma confusão. No entanto, após a reação de alguns elementos e sem a intervenção direta do professor, os grupos começaram a organizar-se, quer a nível interno com uma divisão estratégica de funções e organização de tarefas, quer a nível externo com uma visível divisão do espaço pelos 3 grupos e com a coordenação entre si relativamente à gestão do material disponível, começando assim a trabalhar de forma ritmada e autónoma. A partir desse momento, todos os participantes ficaram envolvidos no trabalho, abdicando das pausas previstas e feitas pelos outros projetos, preferindo manter-se no espaço onde se encontravam a trabalhar. Embora tenham sido formados 3 grupos, a competição entre os mesmos não foi alimentada, tendo pelo contrário sido estimulado o espírito de equipa entre os 30 alunos inseridos no projeto (Figura 1).

No final da primeira manhã de trabalho, as bases das 3 cúpulas estavam já definidas e montadas (Figura 2). Nesta fase surgiu um dos maiores problemas com que os alunos se depararam. Um erro de cálculo ao apurar as dimensões das peças que compunham uma das cúpulas, fez com que todas as peças já cortadas estivessem pequenas demais, tendo os alunos desse grupo, ao concluir a



**Figura 3** · Estudo de uma solução para a representação dos peixes. Fonte: própria.

**Figura 4** · Colocação das peças na água. Fonte: própria.



**Figura 5** - Produto final — a instalação.

Fonte: própria.

sua base, constatado que a cúpula tinha apenas metade do diâmetro suposto. Num primeiro momento o engano levou a algum desânimo, no entanto e após a reação de alguns elementos que tomaram a iniciativa de refazer todos os cálculos para detectar o erro e retificar as medidas, todo o grupo voltou ao trabalho, recusando-se a ficar com a cúpula mais pequena e fazendo questão de a recomençar. Surgiu ainda neste primeiro dia um outro problema, previsto e propositadamente não evitado pelo próprio professor, com que os alunos tiveram que lidar ao longo do restante tempo do projeto: os materiais entregues ao início não eram suficientes para a realização das 3 cúpulas. Assim, e após uma reação mais negativa numa primeira fase, o professor reuniu todos os alunos na sala e procurou educar para a frustração e quebrar a ordem lógica do trabalho que os alunos tinham interiorizado, mostrando que era possível realizar algumas tarefas que à primeira vista só surgiriam numa fase mais avançada do projeto. Para tal, incentivou por um lado o surgimento de novas ideias que pudessem começar de imediato a pôr em prática, e por outro pediu a cada grupo que planificasse o seu trabalho, fizesse os cálculos para perceber ao certo quanto material seria preciso encomendar e qual seria a melhor forma para, entre os três grupos, haver o mínimo desperdício possível. No entanto, ao não haver material

suficiente o trabalho foi naturalmente reduzindo, tendo com isso surgido naturalmente alguns momentos lúdicos e de convívio, incentivados até pelo professor. Estes momentos vieram a revelar-se importantes para o desenvolvimento das relações interpessoais e para a consequente coesão do grupo, aspecto que pode ser fundamental para o desenvolvimento de uma metodologia de aprendizagem cooperativa (Slavin, 2013), e que viria mesmo a ter um efeito positivo no seu trabalho. Embora o professor tenha concedido uma grande liberdade a todos os participantes, foi notório o não afastamento dos alunos relativamente ao local de trabalho, evidenciando assim uma esperada motivação.

Todas as manhãs começaram com a reunião dos alunos e do professor dentro da sala, de modo a ser feito um balanço do dia anterior e o lançamento do dia que começava, permitindo assim a estimulação da reflexão crítica. A chegada dos materiais encomendados pelos alunos teve lugar a meio da semana e desencadeou uma reação enérgica e um regresso ao trabalho de forma autónoma, novamente com todos os alunos envolvidos. Durante todo o processo, e excluindo algumas exceções, o professor não impediu o erro, mesmo quando o identificou ou previu. Propositadamente não deu uma resposta completa às dúvidas que os alunos iam colocando, deixando apenas a informação necessária para lhes suscitar a curiosidade e o interesse, levando-os mesmo em certos casos, a pesquisar em recursos como a internet, de maneira que através da sua própria investigação, troca de ideias e experiências os alunos chegassem aos seus objectivos (Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009).

É importante salientar também o facto do professor ter alimentado a procura de novas soluções e materiais, reagindo positivamente e alimentando alguns dos pedidos dos alunos. A meio do projeto, um dos alunos que mais soluções tentou encontrar de forma a otimizar todo o processo, perguntou se seria possível furar os tubos de modo a fazer ligações diferentes do que até aí tinham sido feitas. Embora mais simples e rápidas de executar, estas exigiam um berbequim, ferramenta a que os alunos até então não tinham acesso. O professor reagiu positivamente e no dia seguinte disponibilizou um berbequim, uma ferramenta nova que acabou por ser bastante utilizada por todos. Numa outra situação, o professor disponibilizou o seu computador e ensinou alguns alunos a trabalhar com uma ferramenta de desenho digital de forma a planificar rapidamente os peixes numa área semelhante à placa de polipropileno que tinham disponível (Figura 3).

No último dia os 3 grupos terminaram as suas cúpulas, tendo decidido depois, numa última reunião de balanço e auto avaliação de todo o projeto em sala de aula, que iriam colocar o produto final em exposição num lago existente na



entrada do colégio, dentro de água (Figura 4, Figura 5). Desta forma, por um lado os cardumes estariam no seu habitat natural, por outro lado e através do efeito de espelho criado pelo reflexo na água, seria possível dar a ideia de que as peças seriam esferas completas, estando uma das suas metades submersa. A escolha do local teve ainda a intenção de colocar a instalação à vista de toda a comunidade educativa, já que por ali passam diariamente pais, alunos, professores e funcionários de toda a escola. Neste dia foi possível receber ainda uma investigadora que conversou com os alunos e os ajudou a entender que o processo que viveram durante a semana foi pautado de diversas formas pela criatividade. Com isso, demonstrou aos alunos, através da experiência por eles vivida, que a criatividade não é uma característica estanque e que só alguns possuem, mas que todos têm um potencial criativo (Bahia, 2008), e que eles próprios o tinham desenvolvido nesses dias de diversos modos, ainda que de forma inconsciente.

### 3. Resultados

Para permitir a avaliação à eficácia do projeto, foi seguida uma metodologia de análise qualitativa. Além de registadas as opiniões dos participantes relativamente ao projeto, foi pedido em entrevista aberta que os mesmos resumissem em 3 palavras, aquilo que mais os marcou na atividade. Ao longo de todo o processo foram também registadas as emoções, os sentimentos e as verbalizações dos participantes, bem como as opiniões e observações feitas pelo professor que conduziu o projeto, e que acompanhou e acompanha diariamente os alunos.

Ao longo da semana, foi notória a mudança observada a nível cognitivo. Relativamente aos obstáculos com que se deparavam, se numa primeira fase a reação ao erro era até bastante positiva, com o surgimento de algumas barreiras de maior proporção, a mesma tornou-se menos segura. No entanto, foi possível observar que passados esses primeiros obstáculos e a partir de um ponto mais avançado do projeto, os alunos começaram a revelar-se bastante positivos e eficazes na resolução de problemas. Com isso, tentaram encontrar por diversas vezes soluções e alternativas inovadoras, o que se revelou um ponto bastante positivo de todo o processo. Devido a esse facto, os alunos foram desenvolvendo as suas competências sociais, expressando por um lado as suas ideias, aceitando as suas diferenças e abdicando de algumas dessas soluções pelo superior interesse do grupo, sendo dessa forma exercitada também a questão da flexibilidade e do desenvolvimento do pensamento crítico (Bahia, 2008).

Do ponto de vista motivacional, foi também observada a reação positiva à liberdade oferecida pelo professor. Apesar de poderem sair do local de trabalho e



não precisarem de ficar na escola após a hora de encerramento estipulada para cada dia, o grau de envolvimento demonstrado pelos alunos foi bastante elevado. Os mesmos permaneceram voluntariamente no local durante várias horas de almoço, em alturas de paragem e descanso, e mesmo fora da hora de fecho da atividade, quer para trabalhar como para conviver com elementos do próprio grupo. Devido a esse convívio muitas vezes incentivado pelo próprio professor, foi possível assistir ao estreitar de relações que antes do projeto seriam inexistentes.

Naturalmente, registaram-se também alguns conflitos dentro dos próprios grupos no decurso de todo o processo. No entanto, esses problemas de nível social e moral, já eram esperados e foram moderados, apenas quando necessário, pelo professor. Nessas alturas foi possível identificar de forma clara os líderes de cada grupo, sendo depois possível motivar esses mesmos elementos de forma a que fossem eles próprios a trazer ao projeto aqueles que se tinham afastado. Apesar de tudo isso, os desafios foram cumpridos e não poucas vezes se ouviram os alunos a explicar o projeto, com orgulho e satisfação, a quem passeava perto da zona de trabalho, transmitindo muitas vezes as emoções e sentimentos que colocavam naquelas peças.

Embora tenham surgido ao longo da semana vários momentos demonstrativos da vertente afectiva da atividade, o momento mais emocionante de todo o projeto deu-se no último dia e foi, juntamente com a avaliação feita por cada participante, o reflexo da relevância do projeto e do cumprimento dos seus objetivos. Após a hora de almoço, com a devida autorização para que fosse colocada a instalação no lago, os alunos levaram e instalaram a primeira estrutura de forma espontânea e voluntária, surpreendendo até o próprio professor. Após colocarem os 3 domos no local, os participantes e o professor acabaram por entrar todos dentro de água, interagindo com a própria instalação, tirando fotografias e demonstrando um grande sentimento de alegria e orgulho pela conclusão do desafio.

Em entrevista aberta, realizada no último dia e já numa etapa de reflexão, foi ainda possível registar as palavras que se destacaram no balanço feito por cada aluno. Segundo os mesmos, o produto final representa não só o conceito inicialmente proposto de cardume, mas também aquilo que consideram ter desenvolvido durante todo o processo, nomeadamente e segundo as suas palavras: a cooperação e o respeito pelas diferenças de todos os envolvidos; a criatividade, a autonomia, a persistência utilizada na resolução dos problemas e a consequente superação daqueles que julgavam ser os seus limites.

Um dado importante que também se pode considerar pertinente para a avaliação é a opinião e a crítica de professores de outras áreas e disciplinas do colégio.

Várias vezes se detiveram junto da instalação, comentando positivamente e refletindo juntamente com o professor que conduziu o projeto sobre algumas das questões pedagógicas já enunciadas. Além disso, foi notório também o interesse destes professores de áreas como a música, o português ou a educação física, quanto à possibilidade de utilização destas estruturas nas suas disciplinas. Tendo um período de vida efêmero, a instalação poderá mesmo vir a servir de material didático integrado noutras áreas e disciplinas. Assim, o projeto acaba por envolver um número razoavelmente superior de elementos da comunidade educativa.

#### 4. Síntese conclusiva

A ideia de que projetos desta natureza fazem falta nas escolas acaba por ser uma das ideias chave com que é possível ficar no final do projeto. Quer pela sua vertente prática, que leva os alunos a experimentar e adquirir uma série de conhecimentos e competências, quer por estas constituírem um estímulo bastante elevado à criatividade e àqueles que são considerados por um grande número de investigadores como os seus critérios: a originalidade, a eficácia, a fluência, a elaboração e a flexibilidade (Piffer, 2012).

#### Referências

- Amabile, T. M. (1996) *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Bahia, S. & Gomes, N. (2010) "A criatividade como ferramenta de flexibilização de limites." *Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, Janeiro de 2010*, Porto: APECV, pp. 60-65.
- Bahia, S. & Trindade, J. P. (2014) "Criatividade, cooperação e pensamento crítico: um exemplo em contexto de educação não formal." *Revista Amazônica*, Ano 7, Vol XIV número 2, Jul-Dez, pp. 300-324.
- Bahia, S. (2008) "Promoção de Ethos criativos." In Morais, F. & Bahia, S. (Orgs). (2008) *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção*. Pp. 229-250. Braga: Psiquilibrios.
- Noddings, N. (2013) "Standardized Curriculum and Loss of creativity." *Theory Into Practice*, 52, (3), 210-215
- Piffer, D. (2012). "Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research." *Thinking Skills and Creativity*, 7 (3), 258-264.
- Portugal, *Diário da República* (2005). Lei nº49/2005 de 30 de Agosto: Lei de Bases do Sistema de Ensino. Lisboa.
- Puccio, G. J., Mance, M., Barbero-Switalski, L., & Reali, P. (2012). *Creativity rising: Creative thinking for the 21st century*. Buffalo, NY: International Center for Studies in Creativity.
- Slavin, R. E. (2013). "Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research." In Reynolds, W., Miller, G., & Weiner, I. (Eds.) (2013) *Handbook of Psychology, vol. 7 (2nd ed.)*. Hoboken, NJ: Wiley, pp. 199-212.
- Vygotsky, L. S. (1988). Imagination and creativity in childhood. *Soviet psychology*, 28, pp. 84-96.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). *Expectancy-value theory*. In Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Eds.) (2009). *Handbook of motivation at school* (pp. 55-75). New York: Routledge.

# Chiquitectos y Pictoescultores: una actividad de intervención en el paisaje

*‘Chiquitectos y Pictoescultores’’: an activity/  
intervention on the landscape*

ICIAR EZQUIETA LLAMAS\*

Artigo completo submetido a 30 de Abril e aprobado a 24 de maio 2015.

\*España, artista plástica y visual. Licenciada en Bellas Artes Universidad de Vigo (FBAUVigo). Cursos de doctoramiento, FBAUVigo. Profesora Facultad Ciencias de la Educación y el Deporte /Pontevedra. Universidad de Vigo.

AFILIAÇÃO: Universidad de Vigo, Facultad Ciencias de la Educación y el Deporte. Campus a Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra, España. E-mail:riadepontevedra@hotmail.com

**Resumen:** Proyecto de creación y percepción artística para niños/as de entre seis y doce años. Surge por la necesidad de aprovechar y lograr la interrelación entre dos espacios expositivos. Los respectivos espacios son: la sala de exposiciones del Pazo de Cultura de Pontevedra y la Isla de las Esculturas, considerada como una intervención en el paisaje en la que, desde el año 1999, conviven las obras de doce artistas de renombre dentro del Land Art. Las actividades planteadas dentro del proyecto se centran en el descubrimiento, la percepción y la experimentación como base de trabajo, siempre con una actitud eminentemente lúdica; elaborando sus esculturas, construyendo e interviniendo con sus piezas en el paisaje.

**Palabras clave:** intervención / espacio / experimentación / descubrimiento / percepción.

**Abstract:** *Project of creation and artistic perception for children six to twelve years, from the need to build and achieve an interrelation between two exhibition spaces: the exhibition hall of the Pazo de Cultura of Pontevedra and the Isla de las Esculturas. An intervention in the landscape in which, since 1999, works by twelve renowned artists in the Land Art co-exist. The activities within the project focus on a inquisitive, perceptual and experimental working basis with a playful attitude. participants develop their sculptures. Afterwards they become “chiquitectos” and build and intervene with the landscape parts of the island, making a dialogue between these and the sculptures of the Land Art.*

**Keywords:** *intervention / space / experimentation / discovery / perception.*

## Introducción conclusiva

Esta actividad surge esencialmente como proyecto. Planificar una serie de actividades artísticas que se nutran y, al mismo tiempo, logren conciliar de manera complementaria dos espacios expositivos diferentes: por un lado, la sala expositiva del Pazo de Cultura de Pontevedra y, por otro, la denominada Isla de las Esculturas, sita a escasos metros de estas instalaciones. La Isla de las Esculturas no está concebida como museo al aire libre, sino como una intervención permanente en el paisaje, en la que, desde el año 1999 conviven las obras de doce artistas de renombre vinculados con el Land Art.

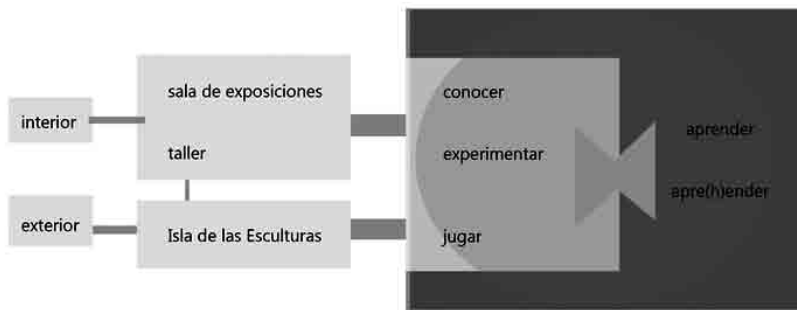
Por la idoneidad espacial, el potencial para trabajar desde ambos espacios y aprovechando las características de la obra de una exposición que tuvo lugar dentro de la programación expositiva del año 2014; una muestra con una obra de carácter marcadamente formalista que jugaba con la estructuración de espacios, la geometría y el composición del cuadro, sin dejar de lado el tratamiento de texturas y con un equilibrio cromático exquisito; se decidió plantear este proyecto.

Chiquitectos y pictoesultores es un proyecto elaborado desde la visión de un artista (que a partir de aquí denominaremos *artistamaestro*). Sin olvidar los parámetros pedagógicos que supone el aprendizaje de las artes plásticas en la educación reglada, pero intentando acercar al niño a los espacios del Arte de un modo diferente; se trata de incentivar un tipo de conocimiento marcadamente experimental y donde prevalezca el sentido lúdico. Motivar y aprehender más que aprender, por lo que, y haciendo hincapié en esto, podríamos definirla como una actividad divergente y enfocada hacia el conocimiento del Arte y la Cultura Visual desde un punto de vista abierto, más allá de los tópicos que se presuponen erróneamente cuando hablamos de una actividad artística y por los cuales, esta queda encasillada por su denominación más simple: "la plástica".

Siguiendo las teorías que sostienen que todo conocimiento comienza por los sentidos, podríamos atrevernos a afirmar que la disciplina de la educación artística es la que más directa y refinadamente los ejercita.

*Los sentidos desempeñan un papel crucial en nuestra vida cognitiva, aprender a usarlos inteligentemente debería parecer un compromiso razonablemente importante de nuestra agenda educativa. Pero, en la mayoría de las escuelas a las artes, materias esenciales para el desarrollo de las sensibilidades y para la imaginación, se les presta una atención muy marginal [...] El ojo, nos dice Arheim, es una parte de la mente (Arnheim ,1999:15)*

Aprender a ver, y podríamos citar aquí la frase con la que da comienzo uno de los libros de John Berger — *La vista llega antes que las palabras. El niño mira y*



**Figura 1** · El proyecto, desarrollado con un grupo de niño/as de entre seis y doce años, se realizó en tres sesiones y en dos fases de actuación. Fuente: propia.

**Figura 2** · Primera sesión en la sala de exposiciones. Fuente: propia.

**Figura 3** · Primera sesión en la sala de exposiciones. Fuente: propia.

*ve antes que hablar* (Berger, 2000); percibir las cosas y ser capaces de reflexionar sobre ellas desde edades tempranas y de un modo lúdico y *divergente*, permite al niño re-conocerlas (conocerlas desde nuevos puntos de vista, conocerlas de nuevo) para transformarlas y darles un valor propio que les permita reforzar su sensibilidad frente a ellas, no solo sobre las manifestaciones propiamente artísticas. Haciéndolos partícipes de la necesidad de una mirada consciente, que fortalezca y enriquezca su personalidad activa y su percepción del mundo.

Por todo lo dicho anteriormente, esta actividad pretende ser un proyecto que ofrezca al niño: un diálogo diferente con la obra de arte, un acercamiento dinámico al espacio expositivo y una propuesta educativa y artística que lo involucre como protagonista. Todo ello incrementa su interés y su deseo de participación e implicación.

## 1. Desarrollo

El proyecto, desarrollado con un grupo de niño/as de entre seis y doce años, se realizó en tres sesiones y en dos fases de actuación. (Figura 1)

### 2.1 En el interior de las instalaciones

#### 2.1.1 Una primera actividad que se podría denominar: visita activa a la sala de exposiciones

El término activo, presupone el sentido de la visita, muy alejado de las características que rigen las habituales visitas guiadas de los museos; siendo estas una tipología de visita que se adecúa perfectamente a las exigencias del público adulto, pero que resulta ineficaz para un público infantil.

Este primer acercamiento y toma de contacto con las obras y el espacio se hace de manera libre: son los propios niños los que conforman entre ellos y el *artista maestro* el discurso y le dan un sentido, a través de un diálogo distendido. Entre preguntas de unos y respuestas de otros, en un ambiente comunicativo y participativo, se van descubriendo las características que definen el lenguaje de las obras de la exposición.

Una vez re-descubiertas formas, espacios y estructuras en los cuadros, se propone la realización de una figura geométrica, ofreciendo para ello a cada niño/a una plantilla de un cubo que tendrán que construir. Cortando, pensando, manipulando y pegando, todos desarrollan sus capacidades psicomotrices.

Finalizados todos los cubos la propuesta es: hagamos una versión tridimensional de los cuadros. Es el momento de encuentro y descubrimiento. Todos comprenden el cambio que se ha realizado entre bidimensionalidad y tridimensionalidad, así como la similitud y relación que siguen guardando entre sí. (Figura 2 y Figura 3)

Construimos nuestro cuadro.



**Figura 4** · En el taller construyendo e imprimado las piezas y piezas construidas, en proceso secado. Fuente: propia.



**Figura 5** · En proceso: experimentado con plantillas, reservas y estampando. Fuente: propia.



**Figura 6** · En proceso: experimentado con plantillas, reservas y estampando.  
Fuente: propia.

**Figura 7** · En proceso. Elaborando las piezas en el taller. Fuente: propia.



### **2.1.2 Segunda actividad: ya en el taller**

Una vez en el taller y tras haber hecho una pequeña incursión, tanto visualmente como procesualmente, en el lenguaje de las formas; se propone a los participantes la realización de su propia construcción. Esta vez construirán grandes cubos a partir de cajas de cartón desmontadas (Figura 4) y experimentarán plásticamente texturas y juegos cromáticos sobre ellos, haciendo referencia y recordando los vistos en la exposición así como creando combinaciones propias. Los materiales utilizados serán reciclados e intervenidos (Figura 4). Se trabajarán las formas a partir del juego de estampación y reservas con plantillas (Figura 5, Figura 6, Figura 7).

Pintamos nuestras esculturas.

### **2.2 En el exterior de las instalaciones: Isla de las esculturas**

Una vez finalizadas las piezas (Figura 8), es el momento de salir del taller al exterior e intervenir en el espacio. Después de un breve recorrido comentado por algunas de las obras presentes en este espacio natural y siempre bajo la concepción de experimentación libre y sentido lúdico del proyecto, se plantea la actividad final: ¿Cómo intervenimos visualmente con nuestras obras?, similitudes y diferencias con las esculturas de la Isla.

Es el momento en el que se produce el intercambio de opciones y composiciones compositivas y constructivas entre el grupo. Las piezas comienzan a ser interpretadas por los propios niños como piezas en sí mismas y comienzan las valoraciones e interrelaciones entre ellas y el entorno, posición,... (Figura 9, Figura 10).

Dibujamos en el espacio como arquitectos.

## **3. Conclusiones**

Se ha conseguido realizar una experiencia artística dinámica en la que los participantes, la mayoría de edades entre 6 y 9 años, han descubierto a través del juego, la experimentación, la percepción y la mirada, conceptos básicos del lenguaje visual así como nuevos medios de expresión artística.

Se ha conseguido interrelacionar y trabajar sobre tres “espacialidades” (denominadas así como espacios + posibilidades) de creación:

— El espacio expositivo como espacio activo, fomentando una actitud dialógica, crítica y participativa.

— El espacio de taller, como estudio de artista, dando rienda suelta a las capacidades expresivas, tanto creativas como plásticas, de los participantes. Fomentando la psicomotricidad a través de la construcción, la conciencia sobre el



**Figura 8** - Conjunto de piezas finalizadas.

Fonte: propia.

**Figura 9** · Salida al exterior. Fonte: propia.



**Figura 10** · Diversos momentos de la intervención final. Fuente: propia.

**Figura 11** · Con los visitantes de la Isla de las Esculturas.



valor y los usos de los objetos, utilizando material reciclado y utensilios intervenidos o potenciando la experimentación plástica: conociendo procedimientos como la estampación, las reservas o la utilización de plantillas, así como los usos y combinaciones cromáticas.

— El exterior/ La Isla de las Esculturas. Acercándose a la práctica del Land Art, los conceptos de construcción y espacialidad así como las intervenciones artísticas. Fomentando la percepción espacial y aptitudes como cooperación y participación colectiva. (Figura 11)

### Referencias

Arheim, Rudolf. (1999) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona:Paidós. ISBN: 84-7509-877-0

Berger, John. (2000) *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili. ISBN:-10:84-252-1807-1

# O ensino da arte no contexto da educação técnica

*The art education in the context of technical education*

CRISTIANE HERRES TERRAZA\*

Artigo completo submetido a 26 de abril e aprovado a 24 de maio 2015.

\*Brasil, Professora de Educação Básica e Superior (Artes Visuais) e ceramista. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, Especialista em Ensino da Arte, Mestre e Doutora em Arte pelo Programa de Pós Graduação do Instituto de Arte da Universidade de Brasília (PPG-IdA/UnB) — Brasília/Brasil. Docente em Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, no educação básica, técnica e superior. Pesquisadora cadastrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP/CNPq), em grupo de pesquisa do IFB. Exerceu orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso na Licenciatura em Artes Plásticas — Prolicen — UAB/UnB.

AFILIAÇÃO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília — Campus Samambaia. Subcentro Leste, Complexo Boca da Mata, Lote 01, Samambaia/ Distrito Federal, CEP: 72.304-300, Brasil. E-mail: cristiane.terrazza@ifb.edu.br

**Resumo:** Este trabalho tem como questão a ser discutida a efetividade do ensino da arte em contextos escolares que prescindiam, inicialmente, desta formação e as razões pelas quais se entende a necessidade de sua presença. Para ilustrar tal afirmação, discute-se o exemplo da prática pedagógica no ensino da arte no âmbito da Educação Profissional, em nível técnico, subsequente ao nível médio de ensino, mas que não se caracteriza como educação superior, uma vez que não representa avanço de nível de escolaridade.

**Palavras chave:** ensino da arte / educação técnica / educação estética.

**Abstract:** *This paper focuses on arts education within a school context that initially disregarded this form of education: adult technical training. Drawing on authors such as Guattari (1992), Reis (2013), Ciavatta (2014), among others, this work addresses the importance of arts education and presents a pedagogical practice within the professional education context.*

**Keywords:** *arts education / technical education / aesthetic education.*

## Introdução

Historicamente a educação técnica no Brasil constituiu-se de modo a atender as solicitações da lógica do capital e do corpo empresarial, sendo considerada, desde seu surgimento, devido à sua condição primeira de estabelecer nos estudantes a competência técnica requisitada pelo mundo do trabalho, como uma educação direcionada ao operariado e aos seus filhos. A educação técnica profissional simultânea aos últimos anos da escolaridade básica fazia clara distinção entre o pensar e o agir, apoiando-se na habilitação para a prática técnica restrita ao perfil do egresso de cada curso. Tal enfoque inviabilizava a articulação entre trabalho, ciência e cultura necessária a um viés emancipador da prática educacional.

Na última década, as expectativas de reversão deste histórico por meio de políticas públicas em educação acentuaram-se. Foram lançadas novas diretrizes legais para o avanço na construção de uma educação técnica e profissional que fizesse frente à antiga dicotomia entre teoria e prática, entre pensamento e ação, apontando para uma educação que pudesse construir conhecimento e possibilitar a necessária inovação aos processos produtivos, requisitos da economia e da política globalizada, sem deixar de lado, entretanto, a formação acadêmica imprescindível à emancipação dos sujeitos às realidades generalizantes e agenciadoras da formação subjetiva dos indivíduos e das coletividades.

Tal princípio emancipatório evoca a desconstrução das lógicas de classificação internacionais de trabalho as quais “reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em ‘capital humano’, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital” (Frigotto et al., 2005a: 1105). Por este princípio, a lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, dispõe como objetivo desta rede “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008).

Do ponto de vista do exercício da cidadania, tem se em conta que os indivíduos são sujeitos políticos que compõem a micro e a macro estrutura social, estabelecendo-se como construtores de cultura e de realidades, seja pelo consenso às atuais conformações históricas, seja pelo dissenso e conseqüente reorganização do tecido societário. É imperativo, portanto, a criação de contextos escolares, no que diz respeito a uma adequação das práticas de ensino e aos currículos da educação profissional, que favoreçam a formação cidadã crítica e empreendedora, no sentido de qualificar a vivência dos processos produtivos e



**Figura 1** · Apresentação de seminário em turma do curso técnico em edificações. Fonte: própria.

**Figura 2** · Ensaio visual em turma do curso técnico em móveis. Fonte: própria.



**Figura 3** · Visita técnica ao Catetinho, primeira residência oficial do presidente do Brasil em Brasília. Fonte: própria.

**Figura 4** · Visita técnica à Mostra Morar mais por menos. Fonte: própria.



estabelecer as transformações necessárias ao bem estar comum. Dentre essas adequações, ressalta-se a importância de estudos que visem estabelecer diálogos entre o estudante e a atual cultura globalizada, em grande parte definida pelas manifestações e pelos acontecimentos visuais. Trata-se de “discernir o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura” (Gil, 2011: 12)

### 1. Fundamentação teórica

A perspectiva de criticidade implicada no desenvolvimento de ações peculiares ao ensino da Arte foi ressaltada na primeira conferência mundial da UNESCO sobre Educação Artística, realizada em Lisboa, no ano de 2006:

*As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores [...]. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspectos da existência humana. (UNESCO, 2006: 8)*

Tais apontamentos podem ser lidos de modo oportunista pelo sistema do capital, uma vez que o papel da educação do ponto de vista neoliberal poderia ser traduzido em ações eficientes para conformar trabalhadores à necessária adaptação e flexibilização às mudanças internas (carga horária, terceirizações, privatizações, perda de direitos sociais) e externas (empregabilidade, precarização do trabalho, autonomia etc) próprias das condições atuais do sistema do trabalho.

Parte da legislação brasileira sobre a educação técnica e profissional compreende como um de seus três princípios o da “estética da sensibilidade” (Brasil, 1999). Este princípio contemplaria a educação dos sentidos, evocando a disponibilidade dos sujeitos para a fruição das estruturas artísticas ou não em busca do desenvolvimento da capacidade criadora. Reis, entretanto, discorre que os autores do Parecer 16/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico

*indicam as principais demandas ideológicas concernentes à “estética da sensibilidade” na educação do trabalhador: valores pautados nos “conceitos de qualidade e respeito ao cliente” e também no “desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado. (Reis, 2004: 243)*

A “estética da sensibilidade”, portanto, consistiria em uma das estratégias de continuidade de um discurso há muito efetuado, pelo qual a educação dada ao trabalhador atende inicialmente às exigências de um mercado de trabalho

pautado pela competitividade e pela lógica do ganho em detrimento do atendimento às necessidades individuais e coletivas dos seres humanos.

Divergindo destas demandas, o que assenta nosso pensamento para uma prática da educação artística no ensino técnico é o conceito de “totalidade social” no qual o objeto de conhecimento é visto de modo relacional com todos os outros fenômenos e ocorrências. Deste modo o saber se compõe como “um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem.” (Ciavatta, 2014)

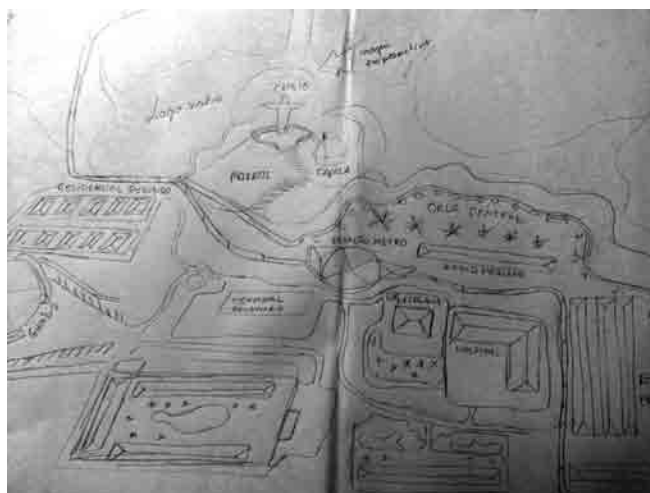
O ensino da arte debruça-se, assim, sobre a possibilidade de um olhar complexo e multidisciplinar, abrigo das contradições próprias da atualidade. Por este viés, a educação artística possibilita empreender uma compreensão da relação dialética da realidade na qual o indivíduo se insere, enfatizando o mundo do trabalho e as ações que possibilitem uma emancipação desses sujeitos às sujeições cotidianas.

O termo emancipação diz respeito à consciência sobre os processos que estruturam as realidades, ou seja, sobre o modo como os dispositivos engendram as questões societárias e, por conseguinte, o indivíduo. Agamben nos esclarece que o termo dispositivo, como cunhado por Foucault, diz respeito a “uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios” visando “a criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” enquanto sujeitos no processo mesmo do seu assujeitamento” (2005: 14-15).

Emancipar-se, portanto, não se refere simplesmente a fazer oposição às estruturas que compõem o sistema atual, mas a empreender ações no sentido do entendimento das contradições e disfunções que compõem as realidades. Segundo Ciavatta

*Para a emancipação humana de seus grilhões, precisamos distinguir as mudanças, ou rupturas, que mudam a natureza das relações sociais e do modo de produção vigente, das mudanças que trazem alterações, porém mantendo a velha ordem social. Essa distinção nos permite compreender as aparências das sociedades capitalistas com seu halo de sedução pelo consumo, pelo lucro fácil, pela competitividade como modo de vida, pela destruição dos valores e da vida comum (2014: 8).*

Considerando esta necessidade, não se pode pensar em estabelecer uma prática pedagógica para o ensino da arte que reproduza uma educação estética na qual os estudantes/trabalhadores sejam treinados a repetirem os discursos hegemônicos próprios de uma elaboração burguesa que se utiliza da arte, principalmente a partir dos séculos XVIII e XIX, para incremento das distinções sociais. Mirzoeff relata que a busca do sublime na arte em meados do século XVIII



**Figura 5** · Visita técnica à Praça dos Três Poderes, Plano Piloto, Brasília. Fonte: própria.

**Figura 6** · Projeto de intervenção no espaço da cidade. Acervo próprio.

era da ordem do discernimento sobre a nobreza cultural e ao espectador que não conseguia contemplá-lo nas pinturas dizia-se que não era “suficientemente culto para apreciar a obra de arte; algo que explicava, em parte, o aumento da publicação de críticas artísticas no século XVIII, facilitando aos visitantes das exposições a ficarem informados como deveriam” (2003: 86).

É imperativo que as proposições pedagógicas da educação artística no ensino técnico e profissional estabeleçam diálogos com as realidades materiais e culturais, considerando as classes sociais “como uma construção na experiência das relações de trabalho e de vida” (Ciavatta, 2014: 19), trabalhando a instância estética como um dos atravessamentos que compõe a subjetividade do indivíduo e da coletividade que ele compõe. É pela instância estética que se volta a atenção para o corpo do trabalhador e a reflexão sobre o domínio de sua sensibilidade pela busca em suprir suas necessidades essenciais:

*na medida em que a plenitude sensível do indivíduo é reduzida ao impulso único de possuir, isto é, na medida em que a plenitude corpórea de homens e mulheres é reduzida ao simples ato de suprir as suas necessidades elementares, faz sentido afirmar a ocorrência, nesse nível, de uma ruptura da vida sensível (Reis, 2004: 233).*

O corpo é o meio de apreensão e representação do mundo cotidiano, ponto inicial da construção do conhecimento e sobre ele infligem, cotidianamente, a força das relações de produção. O ensino da arte, neste contexto, pode esclarecer as determinações exercidas pelas realidades políticas e econômicas que forjam o social e que imprimem na sensibilidade do estudante/trabalhador as forças de permanência de sua sujeição ao sistema. Propõe-se para a ruptura dessa sujeição a construção de práticas pedagógicas que contemplem a formação omnilateral, conceito trabalhado a partir do pensamento marxista e que diz respeito à educação do indivíduo para “atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo o seu potencial e não como ser fragmentado, pois só assim ele poderá se encontrar objetivado como ser total diante de si mesmo” (Sousa Junior, 2009).

A fundamentação de tais proposições pedagógicas para o ensino da arte ampara-se, ainda, nas reflexões de Guattari (1992) sobre a construção de um paradigma estético que contemple a formação autônoma de subjetividades individuais e coletivas, articuladas aos valores culturais locais peculiares e à cultura pós-industrial e hiper-globalizada. Segundo o autor, a instância estética se constitui num dos principais atravessamentos do indivíduo e das coletividades, responsável pela constituição de suas subjetividades. Assim, o princípio

educativo da estética e o envolvimento crítico com a produção artística construída através dos tempos e das sociedades segue o intuito de proporcionar ao estudante/trabalhador uma formação integral pautada no desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas e criativas, ao refletir sobre a arte tanto como modo de produção de cultura, quanto como fruto das relações ocorridas em seus contextos de criação.

Além disso, ainda sobre o entendimento de Guattari, a criação artística constrói-se a partir de “rupturas ativas, processuais, no interior de tecidos significacionais e denotativos semioticamente estruturados” (Guattari, 1992: 33), impondo ao espectador um questionamento e um rearranjo dos mesmos. Ou seja, a obra de arte, constitui-se a partir de um modo peculiar de uso das estruturas formais (seja a linguagem, sejam os materiais e técnicas), criando novos arranjos, conceitos e significações sobre a realidade, o que possibilita ao espectador a criação de paradoxos em relação ao sistema que lhe servirão para a formação de autonomia na construção de sua subjetividade.

## 2. Desenvolvimento

O ensino técnico subsequente ao ensino médio não se constitui como ensino superior, visto que não há avanço de nível de escolaridade sobre a educação básica. Os estudantes são jovens e adultos que, na maior parte das vezes, já estão inseridos no mercado de trabalho. A política de pública investiu nos últimos anos em construção de unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nas periferias com o intuito de desenvolver os arranjos produtivos e desenvolver o bem estar social nesses locais. Muitos dos alunos buscam os cursos oferecidos pela instituição acreditando na educação técnica como promessa de melhoria de situação econômica e social.

*O problema, entretanto, está no fato de que não foi universalizada a educação básica para todos os sujeitos sociais. Assim, solicita-se às pessoas jovens e adultas com pouca escolaridade que demonstrem a capacidade de, permanentemente, “reconverterem” seus saberes profissionais, mas não se garantiu a elas a formação básica necessária que lhes permitiria o seu reconhecimento como sujeitos sociais, que de fato são, como cidadãos e trabalhadores (Frigotto et al., 2005b: 28).*

A realidade verificada nos cursos subsequentes é de fragilidade e precariedade da educação básica, não só no que diz respeito às competências de escrita e de raciocínio matemático, mas também naquilo que compete à formação humana em termos de cidadania, ação política e formação societária. Portanto, as práticas desenvolvidas no ensino da arte em turmas do ensino técnico

subsequentemente objetivam a formação de criticidade, possibilitando a mobilização de sensibilidades a partir de um determinado tema de interesse engendrado na especificidade do curso em que se situa. Os exemplos abordados no artigo relatam iniciativas na formação de técnicos em mobiliário e em edificações e resultam em experiências de envolvimento ampliado com a cultura visual.

## 2.1 Relato de experiência

A proposição pedagógica segue basicamente três unidades de aproximadamente 8 a 14 horas aulas cada uma, dependendo do perfil e andamento da turma e das possíveis visitas extraclases sugeridas pelo professor ou requisitadas pelos alunos.

Os primeiros contatos com os estudantes de ambos os cursos, na primeira unidade, são marcados pelas rodas de conversa e por atividades que possibilitam a expressão de seus pensamentos e experiências. As discussões enfocam algumas aproximações sobre os princípios que norteiam o conceito da arte, bem como das oportunidades de contato de cada sujeito ali presente com objetos artísticos. Nestes momentos, são muitas as curiosidades dos alunos sobre o mercado de arte e a produção artística. As discussões se encaminham para tratar dos aspectos históricos, simbólicos e sociológicos da arte e aos alunos solicita-se que tragam imagens diversas, sejam de arte ou de mídia para que as discussões aconteçam a partir desses objetos. Outras apreciações e análises de obras artísticas são também propostas pela professora.

Nesta unidade, sempre ocorre pelo menos duas visitas extraclases com o objetivo de aproximação de objetos artísticos seja em espaços institucionalizados (museus, galerias, cinemas) ou ampliados da arte (feiras, arte urbana, monumentos). Como avaliação dessa primeira etapa, são realizados seminários ou ensaios visuais, conforme escolha da turma.

Posteriormente, na segunda unidade, as atividades são propostas dentro do enfoque de interesse de cada curso. Assim, enquanto no curso técnico em edificações as motivações reflexivas abordam a estética da cidade e a relação dos indivíduos na formação do espaço urbano, no curso técnico em móveis as atenções se voltam para as relações de artesanaria e arte e na produção de estilos (Figura 1). Nas duas situações, os objetos de interesse (mobiliário e edificações) são tratados em sua estética como signos das relações culturais e materiais de seus tempos históricos e, entendidos como artefatos, representantes de uma realidade complexa. São utilizados recursos metodológicos diversos como pesquisas, visitas de campo, dinâmicas de apreciação de imagens, textos e filmes (Figura 2).

O acompanhamento do aproveitamento de cada estudante nesta unidade é

feita por uma espécie de “diário de bordo” no qual, a cada aula, o aluno escreve suas impressões e partilha suas reflexões e entendimentos que podem ser lidos pela turma, se assim o estudante desejar.

As atividades da terceira e última unidade se constituem como concretização daquilo que foi trabalhado no componente curricular e se constituem de projetos e proposições tanto de criação de objetos, no caso dos alunos de mobiliário, como em intervenções em um determinado espaço da cidade para os estudantes de edificações (Figura 3, Figura 4, Figura 5). Nestes trabalhos, não só planejam objetos/intervenções como se especifica o corpo teórico reflexivo tratado na concepção dos mesmos. Importante esclarecer que os trabalhos se constituem em projetos, sendo possível sua construção somente no caso do curso técnico em móveis, uma vez que uma intervenção na cidade não nos é possível. Porém, desta etapa do trabalho, para continuidade como projeto de extensão, particularmente no caso do curso técnico em edificações, existe a sugestão de constituição de fórum continuado com os demais agentes da sociedade desta localidade, envolvendo autoridades, estudiosos e moradores para discutir as questões da cidade e as ações para o bem estar comum.

### **3. Considerações finais**

O ensino da arte no contexto do aprendizado técnico brasileiro pode constituir-se em prática de caráter emancipatória, promovendo aos estudantes/trabalhadores a análise das relações históricas e materiais da sociedade por meio da educação estética numa perspectiva crítica, ou seja, uma educação estética “formadora e, ao mesmo tempo, forma específica do ser humano” (Kosik apud Reis, 2013: 3).

As experiências brevemente descritas têm se mostrado produtivas no sentido de envolver os estudantes em uma práxis que reflita os processos intrínsecos das operações “fazer/criar-aprender/transformar” (Reis, 2013: 4), auxiliando-os na continuidade de seu empreendimento com o conhecimento, bem como no seu estado de ser na sociedade, amparado em um contexto amplo e complexo de transformações, inclusive artísticas, científicas e tecnológicas.

## Referências

- Agamben, G. (2005) "O que é um dispositivo." *Outra travessia revista de literatura*, Ilha de Santa Catarina, n.5. p. 9-16. [Consult. 2015-04-14] Disponível em URL <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743>
- Brasil. (1999). Parecer 16/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC/CNE/CBE.
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. [Consult. 2015-04-12] Disponível em URL [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)
- Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; & Ramos, Marise. (2005a) "A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido." *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92: 1087-1113, Especial - Out. [Consult. 2015-04-13]. Disponível em URL: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).
- Frigotto, G., Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005b) "O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores." In: Costa, H.; Conceição, M. (Org.). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*, p. 19-62. São Paulo: Cut.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34.
- Gil, I. C. (2011) *Literacia Visual: Estudos sobre a inquietudo das imagens*. Lisboa: Ed. 70.
- Mirzoeff, N. (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Reis, R. (2004) Trabalho e conhecimento estético. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 2 n. 2: 227-250. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. [Consult. 2015-04-13]. Disponível em URL: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=23>
- Reis, R. e Requião, Luciana. (2013). *Para uma crítica da educação estética no Brasil*. Atas da 36ª Reunião Nacional da ANPED — 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. [Consult. 2015-04-20] Disponível em URL [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt24\\_trabalhos\\_pdfs/gt24\\_2642\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2642_texto.pdf)
- Sousa Junior, J. (2009). Ominateralidade. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz [Consult. 2015-04-14]. Disponível em URL <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>
- UNESCO. (2006) *Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Tradução: Francisco Agarez. Retirado de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>. Acesso em 12 fev 2014.



# Young people as visual culture producers. *Similarities and differences between their experiences inside and outside school*

*Jóvenes productores de cultura visual: similitudes y diferencias entre sus experiencias dentro y fuera de la escuela*

MARÍA REYES GONZÁLEZ VIDA\*

Artigo completo submetido a 2 de maio e aprovado a 24 de maio 2015.

\*España, artista e investigadora. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Granada (UGR). Doctora en Bellas Artes, UGR.

AFLIAÇÃO: Universidad de Granada, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Pintura. Avenida de Andalucía S/N. Edificio Aynadamar. 18071 Granada, España. E-mail: mrgv@ugr.es

**Resumen:** El artículo presenta un estudio de caso que examina las experiencias aportadas por dos jóvenes sobre sus clases de Educación Artística, contrastándolas con sus experiencias como jóvenes productores de cultura visual fuera del aula. Para ello se identifican los conocimientos que adquieren fuera de clase y que utilizan en sus creaciones, se estudian las relaciones entre estos conocimientos y los adquiridos en clase y se analizan casos que generan contradicciones. El artículo nos anima a preguntarnos qué podemos aprender de sus formas de aprender.

**Palabras clave:** ensino da arte / educação técnica / educação estética.

**Abstract:** *This article presents a case-study which examines the contributions by two young people with respect to their experiences in Art Education classes, contrasting them with their experiences as visual culture producers outside the class. To do so, it is identified the knowledge they acquire outside school which serves as a base for their creations, it is explored the relationships between this knowledge and school-knowledge, and it is analyzed cases that generate contradictions. The article encourages us to ask what we can learn from their ways of learning.*

**Keywords:** *young people / production / visual culture / art education.*

## Introduction

The research project "Young people as visual culture producers: skills and artistic knowledge in secondary education", funded by The Spanish Ministry of Science and Innovation (EDU 2009-13712), starts from the idea, shared with other researchers (Charlot: 2001, Birbili: 2005, Hernández: 2007), that secondary education is not taking into account how youth are linked with knowledge in and outside of school. The project analyzes this situation in the context of art education: one of its main aims is to encourage a rapprochement between artistic knowledge as proposed by schools and knowledge that refers to visual culture production which youth in Spain acquire outside school.

In this analysis, the first step was to make a questionnaire, which would give us some evidence of how youth interact with aesthetic and artistic knowledge obtained in and out of the classroom and how this knowledge has an effect on their productions. Eight youth, from different cities in Spain, volunteered to participate in this phase. From the questionnaire we examined the replies on what they do in Visual and Manual Art classes, what sort of lessons they have, what do they think they need in order to improve learning, what interests them in class, whether or not they use their own ideas during the activities they engaged in this subject and what has been the most interesting work which they have carried out, among other questions.

After that, we also interviewed these youth to have a closer look to their reality as producers of visual culture. Two types of interviews were carried out: one in which they commented on and developed replies given in the questionnaire and another episodic interview in which they presented situations as visual culture producers, and put forward events in their life which they consider relevant in this respect.

The work being put forward examines the contributions by two of these youth, Pablo — a 14 year-old boy — and Ana — a 16 year-old girl — with respect to their experiences in Visual and Manual Arts classes in a high school in Granada (Spain). These views are contrasted with their experiences as visual culture producers outside the class. The analysis has been generated by answering specifically the following questions:

1. Which other knowledge which is not acquired purely in the classroom do they rely on for their creations?
2. What teaching value do non-scholastic spaces provide?
3. What impact does the knowledge learned in school have on the building of these young people as producers of visual culture?
4. What can we learn from their ways of learning?

The research has been considered from a phenomenological perspective and a constructionist approach. The paper uses the case study as a research method, and follows the aforementioned questions to organize the structure of the article.

### **1. The personal and socio-cultural context of youth**

Pablo was born and lives in Granada (Spain). He is beginning his fourth year of secondary education. In his questionnaire, Pablo indicated he was interested in painting religious scenes outside of school. Commenting on this answer, he said “sometimes after school when I have finished my homework, what I do to relax is... search for images of Holy Week processions on the Internet, and then I draw them.”

Pablo has grown up in a religious family environment. He ensures this has influenced him, because he has been drawing pictures related to the Holy Week since he was 4 years old (Figure 1).

Ana also lives in Granada, she is in her second year of secondary education in the same school as Pablo. In the questionnaire, Ana said that she was mainly interested in two activities outside of school: drawing in sketch pads and designing T-shirts. She also added that she shares and learns how to do these activities with her mother, who loves cross stitching and handicrafts in general.

The episodic interview was developed in Ana’s house. This helped us to understand that all of these handicrafts are very much a part of Ana’s everyday surroundings: her house is decorated with framed cross stitch pictures made by her mother, as well as other pictures and handicrafts (Figure 2).

### **2. Which other knowledge which is not acquired purely in the classroom do they rely on for their creations?**

The analysis of questionnaires and interviews helped us to detect that when Pablo and Ana talk about their productions they use knowledge that has been acquired outside school. We have classified this knowledge into “religious knowledge”, “knowledge of manual skills and handicrafts” and “knowledge drawn from the media”.

#### **2.1 Religious knowledge**

While creating his drawings, Pablo handles specific vocabulary for each invocation of the Virgin and knows aspects that are characteristic of this event such as processions, brotherhoods and sacred images. This vocabulary, which he recognizes to acquire out of school, helps him to make aesthetic decisions in his drawings.

Along with this knowledge, when drawing images he is especially interested in capturing their resemblance and expression so as to transmit what they express. The episodic interview helped us to understand he has embraced the importance of the emotion when looking at images in his religious context, and has linked this to the notion of beauty he tries to translate to his drawings. He also places these images in specific scenarios inspired by moments during the procession which are culturally recognized as beautiful or emotional (Figure 3).

Keeping in mind this kind of knowledge we are able to examine these drawings beyond their status as objects. We can assume that they act like a mirror that reflects how Pablo's taste is outlined out of school, and how his religious knowledge influences his artistic productions.

## 2.2 Knowledge of manual skills and handicrafts

In the case of Ana, it was found that she has certain knowledge pertaining to the area of arts and handicrafts, mainly involving the techniques and handling of materials and tools specific to these areas.

The analysis of the interviews helped us to understand that these techniques are influencing the construction of her artistic knowledge. For example, Ana knows how to interpret cross stitch guides, and she uses it as a reference that helps her to study the chiaroscuro in the images she wants to draw.

She is also fond of miniature objects: she collects small handcrafted key chains and she likes to make her own jewellery. In order to create them, she investigates about materials and techniques using knowledge she finds outside school. That knowledge helps her to decide which is the best material for the aesthetic purpose she is looking for.

In her T-shirt designs, the way materials are handled also plays an important role: she uses glitter markers, puff paint, beads, sequins, etc. Her designs are conditioned by the knowledge of the nature of these materials. Similarly, her fondness of certain materials and techniques marks the aesthetics of her artistic productions (Figure 4).

## 2.3 Knowledge drawn from the media

In the interviews and questionnaires, Ana and Pablo mentioned the Internet as one of the main sources from which they found knowledge needed for their artistic productions. In this process, not only the "digital knowledge" required to find, sort, understand, analyse and evaluate information using digital technology comes into play, but also the knowledge they extract from their online searches.

While searching online, Pablo and Ana frequently use the Google® image

search service to find photos they want to copy. This service offers references that nurture their creative side, and allows them to get more autonomy and control over their own learning process.

It is also meaningful how they use their mobile phones: Pablo, for example, uses his smartphone to share his pictures in social networks as Facebook® and Tuenti®. He likes people to comment his photos. He also comments creations made by others, and he recognizes these interactions “help him to learn”.

In the case of Ana, her mother is the one who often consults social networks and forums on cross stitching to exchange and download patterns that Ana uses for her artistic productions.

What Ana normally does is to consult web pages related to themes and techniques she finds interesting. As she said: “the references on one web page lead you to another, and you end up finding what you are interested in.” Thus the presence of ICT in these young people’s every day life fosters a logic of use which is reshaping the way youth access information (it is a kind of search in “rhizome”, where a reference leads you to another), influencing their way of owning things and the significance of the knowledge needed for their artistic productions.

Film and television productions are also recognized as sources for acquiring references and knowledge in Ana’s and Pablo’s creations. Interviews were not lacking in references to their favourite films and TV series, where they extract images to be reproduced in their drawings: Ana named fairy series and movies by Disney®, describing their main characters as beautiful and naughty, And Pablo named the film *Titanic*, describing it as a romantic and nostalgic film (Figure 5). As we could analyze, when Ana and Pablo copy these representations, they are not just copying, they are creating a narration. So they are acquiring not only aesthetic or artistic knowledge, but also other kind of knowledge concerning how to look, to understand and to describe the world they are representing.

### 3. What teaching value do non-scholastic spaces provide?

Through the interviews and responses to the questionnaire it was evidenced that at first, Ana and Pablo did not have a clear awareness of the range of knowledge they rely on for their productions nor the learning process that non-scholastic spaces provide, since they have not systematized this process -at least until it was proposed that they reflect on it more in depth-.

However, there was a case in which Pablo reflected on how certain technological sources helped him to enrich his artistic knowledge, referring to Nintendo game Art Academy®: “It’s a game that teaches you to draw. (...) In the Art Academy you learn how to shade by combining colours”.

He also shows this awareness when he explains that he does "artistic photos", referring to pictures he has taken with his camera and then retouched using the PicMonkey® program (Figure 6 a): "There are different filters that do different things (...). What I do is put the photo in sepia, and then I highlight what I want using the colours I want". On her behalf, Ana recognizes that almost everything she has learned outside of school is related to artistic techniques she has needed, for example to make her key chains (Figure 6 b): "Yes! I really like tiny things...! And this! (Showing an elf key chain and another witch one) I'm looking for the formula, to find out how the heck they make this modelling dough!"

As we can see, Ana and Pablo just mentioned learning processes of artistic techniques in non-school spaces. However, the analysis of the interviews help us to identify other learning values -referring specifically to Internet as a non scholastic space- they also relate to their creative processes. One of them highlights the importance of showing, commenting and sharing their productions online. This enables them to build and exchange knowledge -aesthetic, technical and formal matters- and senses -related to the creation of their subjectivity-. They also have become aware that pictures can be used "as products" online: they feel that they could become "authors", even signing their creations. Internet also offers them important and democratic possibilities, since they can decide what to do -they don't have to do what their parents or teachers decide-.

Anyway, we could say with Haanstra (2010) that learning outside school is made in an "informal way" -without being conscious of it- but implies an "intentional learning"; they choose what to do and how to do it according to their needs and what they consider important.

#### **4. What impact does the knowledge learned in school have on the building of these young people as producers of visual culture?**

Our intention was to answer this question based on what they told us about their own creations, observing whether any connections were made in their comments to the things that they acknowledge doing in class.

An analysis of their responses showed that Ana and Pablo valued their school work in the light of technical aspects they had previously stressed when commenting on their own artistic productions. We can see it, for example, in the comments made by Ana about the school's exercises mentioned in Figure 7 and Figure 8, in comparison with her own productions described in the following examples.

The aforementioned situations show that there are links between technical and aesthetic knowledge learned both in and outside of school. In some cases it



**Figura 1** · Drawing made by Pablo when he was 4 years old. Photo: own source.

**Figura 2** · (a) Framed cross stitch picture made by Ana's mother. (b) Handicrafts made by Ana, decorating the stairs of her house. Photo: own source.

**Figura 3** · Drawings made by Pablo. (a) "Our Lady of Charity". (b) "Stations of the Cross" in front of the Alhambra, Granada (Spain). Photo: own source.

can be evidenced that scholastic knowledge nourishes their work as a producers of visual culture. This common ground, although not perceptible for Ana and Pablo, tell us something else: they have learnt to appreciate the artistic value of things considering the aesthetic categories fostered in their school (the work should resemble the original, should be well lit, detailed, tuned and nicely finished). This fact leads to several consequences:

- a) Pablo and Ana don't appreciate as artistic those personal creations which don't have these qualities.
- b) They don't acknowledge the importance of other categories such as emotion, moral or affection although they use them to describe their personal creations.

Finally, acknowledging that there is a difference between what they do inside and outside school, they don't want to work on their own productions at school, because these productions do not attend the concept of "art" that is followed there.

### **5. What can we learn from their ways of learning?**

The previous reflections motivate us to reconsider the role of school in the acquisition of artistic knowledge. It is not our intention to have our findings in this research study be considered a portrait of young people -but rather, an observation of what occurs in the case of these young people.

In this regard, and as a conclusion, following are a number of contradictions that we have found examining the similarities and the differences in their process of learning knowledge within and outside the school, which can open areas of analysis and knowledge and could help us to rethink what we can learn from their ways of learning:

- a) Knowledge of art which is present in and, at the same time, unrelated to their lives.

Ana and Pablo recognize a gap between what they do in school and what they are interested in doing. As they said, in Visual and Plastic Arts class, students rarely have the opportunity to draw subject matter of interest to them, rely on the media to find references, or explore handicraft techniques. The proposals used are dictated by the text book, the curriculum or the ideas that occur to the teaching staff. Both are apathetic towards this situation:





**Figura 4** · T-shirt made by Ana. Photo: own source.

**Figura 5** · (a) Charcoal drawings of fairies, made by Ana. (b) Drawing of Titanic made by Pablo. Photo: own source.

**Figura 6** · (a) Drawing of a chili, made by Pablo following the indications of Art Academy® game. (b) Ana's key chains. Photo: own source.

*Ana: In the second year already started to become more independent! (Laughs) I already started to do my own little things! (...) I was looking forward to being taught more unusual things, crafts... and all that, and as I was not taught those things... I said, "Well, I'll do my own things!"*

This distancing prevents Ana from relating in a personal way to what she is doing in class and leads to a separation in her imagination between what she considers "hers" and "not hers", that is to say, that which is "school subject matter".



Pablo argues, in a similar view, that his interests were not related to what he was asked to do in class, which led him to make less of an effort in his Plastic Arts class:



*Pablo: The highest mark was a 10... I got a 7, 8, or 9... but I've never gotten a 10. Because, besides... (referring to the professor) it was what she wanted to do... And I was not very interested! What I wanted to do was the things I like. And that's why I didn't try very hard.*

Considered in this way, the work done in Plastic Arts class is defined as something unrelated to their lives. A space where, as Pablo indicated, you cannot use your ideas, or do the things you would like to do.

- b) Disagreement in the rate of acquisition of the same knowledge. Several stories taken from the interviews reveal that the school is not taking into account that these young people already possess some of the knowledge being focused on. For example, Pablo already understood perspective and had done drawings in which he had used perspective before doing so in class (Figure 9).
- c) Artistic knowledge gained in areas other than Plastic Arts. Both in the case of both Ana and Pablo, situations were also identified in which relationships exist between their personal artistic productions and things they do in academic areas other than Visual and Plastic Arts. For example, Pablo mentioned that he had done some of his drawings of Holy Week in Religion class, and that his primary school Religion teacher had taught him how to shade using lines.

One important thing we learned from this research study is that we had mis-conceived prejudices regarding what we thought the "artistic knowledge learning spaces of young people" were. This study helped us to question our own

School's exercise	Ana's personal production
	
Ana: 'Well, this one because of the <b>colouring</b> ... (She refers to the drawing of the sun). I really liked these classes... because they taught me something. They taught you techniques... Here they taught you to <b>combine warmer and colder colours</b> '.	Ana: 'First I painted the top and I used bright blue, but electrical blue, and then on the bottom I used bright pink (...). And I said: "Oh my gosh, that turned out awful!" (Laughter) It didn't look good at all, because the clothing was in pastel shades and in the end... the <b>colour contrast was really strange</b> '.

School's exercise	Ana's personal production
	
Ana: 'Look, I like this one here a lot! Because it was when I really started to <b>shade</b> '.	Ana: 'I like these <b>shades</b> !... but you can hardly see the butterfly, because her hair is also very <b>dark</b> '.



**Figura 7** · (a) School's exercise. Drawing of relationships between colours, made by Ana. (b) Ana's production. Picture of a dancer. Photo: own source.

**Figura 8** · (a) School's exercise. Drawing made by Ana in the second year of secondary school. (b) Ana's production. Drawing of a fairy. Photo: own source.

**Figura 9** · Drawing of the Virgen de la Paz, made by Pablo.

representations of adolescence and to raise our awareness of the importance that contingency and reflexivity have in studies of this type.

This research is showing us the importance of exploring other ways of researching the artistic learning of young people -from the perspective of the knowledge their artistic productions contain and the imagery references to which they are linked-. It shows the need of considering youth as producers of visual culture and not mere consumers. This calls for an important change in mentality: we have to consider them authors and give them a voice -we only give a voice to those we think already have it — (Marcellán et al: 2013).

### References

- Birbili, Maria (2005) "Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark", *European Educational Research Journal*, vol. 4, no. 3, pp. 313-320. Online ISSN: 1474-9041. doi: 10.2304/eej.2005.4.3.10.
- Charlot, Bernard (org.) (2001) *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*, Brasil: ArtMed. ISBN: 8573078812.
- Haanstra, Folkert (2010) "Self-Initiated Art Work and School Art", *International Journal of Art and Design Education*, vol. 29, no. 3, pp. 272-281. ISSN 1476-8062. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01662.x>.
- Hernández, Fernando (2007) "Que todos os adolescentes encontrem seu lugar de aprender", in Murillo, J. and N. Muñoz, N. (coord.) *A qualificação da escola. Um novo enfoque*, Porto Alegre, Brasil: ArtMed. ISBN: 9788536308289.
- Marcellán, Idoia; Calvelhe, Lander; Aguirre, Imanol and Arriaga, Amaia (2013) "Study on young people as visual culture producers: findings about the gap between the school and the youth", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 25, no. 3, pp. 524-534. ISSN 1131-5598, ISSN e 1988-2408.

# Leitura de Imagens na sala de aula: arte, cultura visual e intertextualidade

*Pictures Reading in the class: art, visual culture e intertext*

ALEXANDRA MOURA DA SILVA\*

Artigo submetido a 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, professora de arte. Licenciatura em Desenho e plástica, Universidade Federal da Bahia, Escola de Belas Artes.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia (UFBA); Instituto de Humanidades, Artes e ciências Professor Milton Santos (IHAC). Rua Barão de Jeremuabo, PAF IV sala 306, s/n, Ondina, 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: amouras.arte@gmail.com

**Resumo:** O artigo discute a prática da leitura de imagem publicitária que dialoga com obras de arte por meio do intertexto, visando ampliar o conhecimento do educando. Segue o método de Santaella baseado nos princípios semióticos. Como resultado, apresenta relato de experiência realizado com alunos de uma escola pública brasileira. Conclui-se refletindo sobre a relevância da leitura visual na aprendizagem. **Palavras chave:** leitura de imagem / intertextualidade / artes visuais / imagem publicitária.

**Abstract:** *This article discusses advertisements reading within a dialog with Brazilian modern art through intertext, in order to enlarge pupil knowledge. It follows Santaella's method based on semiotics principles. As a result it shows an experience report of an intervention made by pupils from a Brazilian Public School. It concludes reflecting over the relevance of visual reading on learning.* **Keywords:** *picture reading / intertext / visual arts / publicity picture.*

## Introdução

Vive-se em um mundo cercado de visualidades. Estes estímulos visuais não são neutros no ambiente, ao contrário, são criados para compor um contexto social, difundir ideologias e estão repletos de significados que comunicam mensagens. Outdoors, banners, letreiros de lojas, vitrines, cartazes, fotografias compõem o espaço urbano e extrapolam até mesmo este ambiente físico, adentrando no mundo virtual da internet. De algum modo, a recepção desta profusão de imagens cotidianas se dá muitas vezes de maneira ingênua ou pouco reflexiva, instaurando-se a necessidade de saber interpretá-las de modo menos intuitivo e mais sistematizado.

O ato de ler não é restrito apenas ao texto verbal. Muito conhecimento adquirido pelo homem provém da sua experiência visual, tátil e sonora. A prática da leitura de imagem fixa da propaganda que dialoga com obras de arte por meio da intertextualidade foi o foco deste estudo, objetivando desenvolver a competência para ler e interpretar os códigos da linguagem publicitária e ampliar o conhecimento do educando sobre a história da arte modernista brasileira.

Como metodologia, utilizou-se a proposta de Santaella (2012) embasada na teoria semiótica de Pierce, consistindo em três etapas: a primeira, da observação e análise dos aspectos qualitativos da imagem que diz respeito aos seus elementos compositivos, a segunda, da análise indicial, ou seja, as referências denotativas e conotativas e por fim, a análise do ponto de vista das convenções culturais.

O texto identifica os diferentes tipos de leitores, amplia o conceito de leitura, define a intertextualidade, traz um relato de experiência de um projeto de intervenção sobre a prática de leitura imagética publicitária numa classe de 40 estudantes do 1º ano do Ensino Médio numa escola pública da cidade de Lauro de Freitas (Ba) e as considerações finais.

### 1. Ampliando o conceito de leitura

Pensar em leitura logo vem a ideia de textos escritos, porém, ler não se restringe a decifrar letras. Pode-se ampliar este conceito para além dos textos verbais ao considerar as linguagens não verbais dos gestos, dos sons, do movimento corporal, das imagens, dos símbolos e dos ícones como texto. Define-se a leitura “como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (Martins, 1982: 30), e ao ler o mundo, dentro desta diversidade de espaços de leitura, leva à compreensão e dá **sentido** na relação do indivíduo com a vida.

Quando se faz a leitura de algum objeto, por exemplo, a atenção é dirigida



**Figura 1** · AlmapBBDO, 2006, [n.p.]. (Propaganda das sandálias Havaianas) Fonte: <http://pehdechinelo.blogspot.com.br/2012/06/havaianas-qual-sua.html>.

**Figura 2** · TV1, 2006, [n.p.]. (Propaganda perfume Tarsila Rouge da Boticário). Fonte: [https://chilli360.files.wordpress.com/2012/10/tarsila\\_-\\_perfume.jpg](https://chilli360.files.wordpress.com/2012/10/tarsila_-_perfume.jpg)

e se inicia um processo de observar a forma, a cor, a textura, o tamanho, o que representa, a sua função naquele ambiente. Pode-se ir mais além, pensando sobre quem o produziu e qual a sua intenção ao fazê-lo, que material foi empregado na confecção e a história daquele objeto. Como resultado deste processo definido aqui como leitura, certamente muda o olhar, atribuindo valores e significados a algo que antes não dizia nada em particular. Assim acontece com relação às pessoas, lugares e situações cotidianas.

Ao proporcionar diferentes campos de leitura, a escola respeitaria a diversidade dos leitores presentes na classe. Afinal, a recepção das informações não acontece igual para todos, implica em processo complexo que envolve relações psíquicas, afetivas, perceptivas e cognitivas.

### 1.1 Leituras e leitores

Desde a utilização de imagens nos livros, nos jornais e nas propagandas impressas até o advento da fotografia e da revolução tecnológica, a profusão de imagens tomou conta do cotidiano, bombardeando o olhar com inúmeras informações visuais. As imagens são captadas e frequentemente induzem à leitura quase que de forma automática.

A interpretação e apreensão das informações na leitura de um texto, seja de que natureza for, é um processo individual diferenciado, dependendo do tipo de leitor, classificados por Santaella (2003 apud Faraco, 2007, p.41) como sendo de três tipos: o contemplativo, o movente e o virtual.

O leitor contemplativo é aquele que não se afeta com a rapidez do tempo, o ato de ler é meditativo. A visão e a imaginação são fundamentais para esse tipo que prefere as mídias e signos duráveis, localizáveis e manuseáveis como os livros impressos, gravuras, mapas, partituras. Já o leitor movente, é o leitor de fragmentos, de linguagens efêmeras e híbridas. Este tipo surge com o advento do jornal, da TV, do cinema e das multidões nos grandes centros urbanos cercados de signos (placas de sinalização, outdoors, placas de trânsito, monumentos etc.). É o leitor de formas, cores, luzes, volumes, massas, movimentos, traços, sons. Apesar de ágil, é apressado, fugaz e de memória curta. O leitor virtual é aquele que navega numa tela de computador, programando leituras diversas e fragmentadas num universo de signos que surgem e desaparecem num dinamismo constante, mas estão sempre disponíveis.

Embora cada tipo de leitor apresente características específicas, um tipo não exclui o outro e podem coexistir num mesmo indivíduo. Há alunos que apresentam habilidades para os três tipos de leitura apesar de predominar entre os jovens da atualidade o leitor virtual.



Em contrapartida, o ensino na escola pública brasileira ainda prioriza a leitura de textos escritos. Esta prática sozinha não garante a aprendizagem efetiva, visto que muitos educandos tem a leitura para fins pragmáticos ou são alfabetizados funcionais decifradores dos códigos linguísticos, sem a capacidade de compreensão textual. Enquanto isso, portam celulares que dão acesso a outros campos de leitura, portas abertas para imergi-los no mundo virtual de games, vídeos, fotos e desenhos. Linguagens híbridas bem mais interessantes para essa geração de leitores virtuais.

O que a escola considera como matéria de leitura relevante, está longe de propiciar o prazer da leitura e o aprendizado vivo e duradouro (Martins,1982) como aqueles ofertados pelo cotidiano nas publicações de caráter popular — mesmo de qualidades questionáveis — e nos diversos meios de comunicação de massa.

## 2. Aprender a ler imagem

Para a teoria semiótica uma obra de arte é entendida como uma estrutura complexa de signos que se constitui um “texto” e se lê independente do sistema sócio a que pertence.

*Portanto, um balé, um soneto, um desenho, uma sonata, um filme e uma catedral, todos figuram como “textos” que se “lêem”; o mesmo se pode dizer de selos postais, uma procissão litúrgica e uma propaganda de televisão (Clüver, 2006: 15).*

Ao alfabetizar o olhar para a leitura do texto visual, o estudante constrói o pensamento a partir da imagem, que podem ser fixas, como as fotografias, pinturas, desenhos, gravuras e esculturas ou de movimento como os vídeos, o cinema e a televisão. Este processo pressupõe habilidades como observação, descrição, análise e síntese a partir da atenção ao que se vê; da observação do comportamento do que se vê; do significado atribuído ao que se vê; da decisão acerca do valor atribuído a imagem.

Na propaganda a sobrevalorização da imagem com relação ao texto escrito deve-se ao fato de considera-la mais informativa frente ao texto verbal ou tem função redundante, auxiliando na memorização da mensagem ou ainda, torna-se equivalente ao texto complementando-o, recursos estratégicos recorrentes na publicidade. Perceber estas estratégias significa adquirir a capacidade de enxergar nas entrelinhas e nos subtópicos os mecanismos pelos quais a propaganda fisga o desejo por meio da sedução, persuasão e sugestão (Santaella, 2012).

Para a prática de leitura de imagens fixas da publicidade, considera-se os

pontos de vista: das qualidades visuais, dos índices internos e externos à mensagem, das convenções culturais (Santaella, 2012: 143).

Do ponto de vista das qualidades, a leitura volta-se para a sintaxe visual como: linha, cor, textura, forma, design, luz/sombra, dimensão etc. Estas qualidades visuais também sugerem qualidades abstratas como leveza, fragilidade, elegância, severidade sofisticada, força, suavidade etc. São estruturas morfológicas que combinadas entre si, constroem a composição.

Do ponto de vista dos índices, a mensagem é percebida de acordo com as funções que desempenham às suas referências denotativas e conotativas, às finalidades a que se prestam, e as relações com o contexto no espaço e tempo, pois toda imagem traz indícios, referências a época em que foi criada.

Por fim, do ponto de vista das convenções culturais, a atenção volta-se para o tipo de público consumidor que se quer atingir, considerando os padrões de gosto e a contribuição da mensagem para a construção ou consolidação da marca ou produto.

Estes três pontos de vista descritos relacionam-se com a classificação semiótica de Pierce (apud Santaella, 2007) denominado de: primeiridade, secundidade e terceiridade.

A primeiridade refere-se à dimensão estética, a experiência sensível diante do estímulo visual que normalmente finda em si mesmo e nem se quer torna-se consciente. Relaciona-se às qualidades visuais da imagem, em que a combinação dos elementos na composição funciona como estímulo para a percepção. O processo interpretativo se inicia quando estes estímulos levam a formular hipóteses, ou seja, a questionar sobre a imagem observada.

O momento de testar as hipóteses, confrontando os dados da obra — objeto referencial — com o prévio conhecimento e valores que se é adquirido na vida, Pierce denomina de secundidade; a dimensão cultural. O estudante traz a sua experiência como informações das quais utilizará nos seus processos interpretativos, relacionando e atribuindo significados a imagem. Esse momento da secundidade, é a análise dos indícios que levam a interpretação da mensagem sob um contexto, pois ela existe dentro de um espaço/tempo.

No caso do intertexto em imagens publicitárias, pode ocorrer o intercruzamento espaço/tempo de imagens produzidas em épocas e contextos distintos. O leitor deve atentar para os referentes, os indícios implícitos e explícitos da imagem e correlaciona-las com seus aspectos qualitativos, atribuindo-lhe significados.

No momento da terceiridade denominado de dimensão interpretativa, o observador elabora a síntese intelectual no qual o signo ou a imagem mental é



**Figura 3** · Propaganda criada por aluna, 2014, (cochão [sic] Ortohom e desenho de Di Cavalcanti).  
Fonte: própria.

**Figura 4** · Propaganda feita por aluna, 2014. (Água Indaia na pintura Impressionista). Fonte: própria.

entendido como efeito estético. A experiência torna a lembrança desta imagem mental uma referência para um próximo processo de secundidade, alimentando novas construções de sínteses intelectivas, num processo contínuo. É o momento de análise interpretativa do ponto de vista das convenções culturais. Em se tratando da imagem publicitária, a leitura volta-se para o poder representativo da imagem, para seu status cultural na medida em que a mensagem contribui para a consolidação da marca ou produto.

A Abordagem Triangular para o ensino da arte, visa inter-relacionar três áreas do conhecimento: a fruição de obras de arte, a contextualização da obra no seu tempo histórico cultural e o fazer artístico (Barbosa, 2002). Apesar de Ana Mae Barbosa não relacionar esta abordagem com os fundamentos da semiótica, percebe-se que os três eixos da triangulação só confirmam a extensão da interpretação semiótica. Pode-se tomar o fruir como a primeiridade que se refere à observação dos aspectos qualitativos da imagem. O contextualizar implica na secundidade, na confrontação dos dados da obra, suas estratégias inscritas com o repertório cultural do aluno. E por fim, o fazer artístico relaciona-se a síntese intelectual da terceiridade.

Ao considerar que os estudantes têm horas de exposição com as mídias e absorve rapidamente uma quantidade imensa de imagens, a recepção delas não passam do momento da primeiridade, porém, muitas podem criar novas realidades arbitrarias que não correspondem ao mundo real. As propagandas de refrigerante, desodorante ou detergente, por exemplo, são associadas à juventude, sexo e natureza. Estas sínteses intelectivas arbitrarias da realidade que os alunos são induzidos a construir, se tornam referências para novos processos de interpretação, a partir de combinações distorcidas. Daí a relevância da prática da leitura no ensino da arte mediada pelo professor, para estimular no educando momentos de reflexão sobre as imagens.

### **3. A intertextualidade na cultura visual**

O Estudo Interartes trata das relações textuais independente dos tipos de textos envolvidos e suas diferentes formas de relação, considerando a inclusão de mais de uma mídia com diversas possibilidades de comunicação, representação e diferentes sistemas signícos.

Nas propagandas impressas, há sempre a relação midiática. Textos verbais e visuais representam formas mistas de linguagem e agem conjuntamente, portanto, um fenômeno intermediático. Os componentes intermediáticos são usados simultaneamente e essa relação entre mídias significa intertextualidade (Cluver, 2006). É uma forma de interarte definida como o diálogo entre dois

textos. Quando um texto faz referências implícitas ou explícitas a outro que lhe serviu de ponto de partida, formando uma cadeia textual.

O intertexto não é um fenômeno raro nas artes visuais. Muitos artistas revisitam obras de outros artistas de modo evidente ou sutil, endossam ou negam o texto ou estilo a que faz referência. Também na publicidade pode-se notar o uso deste recurso. A imagem publicitária tem função conativa, ou seja, tentam persuadir, convencer e seduzir o receptor com seus argumentos desde os mais apelativos até os mais sofisticados usados pelas mídias contemporâneas para leva-lo ao consumo, para isso algumas propagandas revisitam obras de grandes artistas, geralmente de modo explícito como forma de legitimar a marca ou produto.

Este recurso cria interferências na leitura do texto, gerando novos significados a depender do repertório do leitor. O aluno pode permanecer no nível da observação das qualidades visuais sem atingir o nível dos índices. Não percebe as referências denotativas e conotativas da imagem, restringindo-se apenas ao juízo de gosto, por falta de conhecimento sobre determinada obra, artista ou estilo empregado no intertexto.

No processo interpretativo, pode ocorrer do aluno adquirir o conhecimento inconsistente do mundo ficcional da propaganda como padrão de comparação do real apropriando-se dessas imagens de forma arbitrária para fazer novas associações com a realidade. É dessa forma que a publicidade tenta educar as pessoas a pensar em relação à realidade que constroem para que ajam como consumidores. Daí a importância do estudo do intertexto na educação visual, pois é um fenômeno que perpassa por diversas manifestações culturais como a moda, a literatura, as artes plásticas, sem esquecer o cinema, a televisão e os quadrinhos. Todas essas formas de produzir cultura coexistem no cotidiano do estudante e o influencia diretamente.

#### **4. Relato de experiência**

A experiência relatada nesta seção ocorreu em duas etapas: a primeira consistiu na leitura de duas imagens publicitárias, analisando as qualidades visuais, os índices e as convenções culturais. A segunda trata-se da produção de propaganda criada pelos alunos com emprego do intertexto.

Etapa 1 — foram selecionadas as propagandas da sandália havaiana e do perfume Tarsila Rouge da Boticário que fazem intertexto com a obra *Abaporu* (1928) e *Le manteau rouge* (1923) respectivamente, ambas da artista Tarsila do Amaral (figura 1 e 2). Todos os estudantes afirmaram já ter visto a primeira imagem, porém não lembravam o nome da obra e autor. Foram feitas algumas



**Figura 5** - Propaganda feita por aluna, 2014,  
(Abaporu de unhas pintadas).  
Fonte: própria.

questões: porque a marca escolheu esta obra? O que ela representa neste contexto? Que aspectos da imagem contribuiu para a divulgação do produto? Foi necessária a intervenção do professor informando sobre a valorização da cultura nacional pelo Movimento Modernista no Brasil, a tradução do nome Abaporu na língua indígena e sua relação com o Movimento Antropofágico. Após as informações, os alunos concluíram que a escolha do Abaporu para a propaganda se deve ao pé grande dar destaque a sandália, as cores da pintura e sandália relativas a bandeira nacional, tanto a obra quanto o produto são genuinamente nacionais e a fama da pintura legitima o produto.

Na segunda propaganda, apesar do apelo explícito, os alunos não conheciam a pintura, portanto, não compreenderam o intertexto. Apresentados a obra, perceberam a relação de semelhança entre as imagens.

Etapa 2 — foi proposto aos educandos a elaboração das suas próprias propagandas. As criações deveriam ter a imagem do produto, intertextualidade com uma obra de arte, um texto verbal relacionado ao intertexto produto/obra. Para a execução do trabalho foi sugerido técnica mista, podendo recorrer à computação gráfica, desenho, pintura e/ou colagem (Figura 3, Figura 4, Figura 5).

### **Considerações finais**

A leitura das imagens publicitárias propiciou aos alunos conhecer mais sobre o modernismo brasileiro, em especial a artista Tarsila do Amaral. Na leitura comparativa entre as pinturas de Tarsila e as suas reproduções no contexto da propaganda perceberam as diferenças representativas que alteraram o significado das obras, assim como os pontos em comum no qual a imagem publicitária se oportunizou das representações estéticas das pinturas para legitimar o produto. O entendimento da intertextualidade levou os educandos a aplicá-la criativamente nas suas produções.

De modo geral, para que o estudante interprete mensagens publicitárias é necessário ampliar o seu repertório visual referente a sintaxe visual, aos estilos de arte, as obras dos artistas contextualizadas no seu tempo e lugar, para subsidiar as análises e interpretações das imagens.

## **Referências**

- Barbosa, Ana Mae (2002). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: editora Perspectiva. ISBN:8527300478.
- Clüver, Claus (2006). "Inter textos/Inter artes/ Inter media". *Aletria: revista de estudos de literatura*. ISSN:19829507 ISSN ELETRÔNICO: 22382046, Vol. 6, n. 14, p. 11-41.
- Faraco, Carlos Emilio (2004). *Ofício de professor: aprender mais para ensinar melhor: programa de educação a distância para professores de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio: 3, Linguagens e suas tecnologias*. São Paulo: Fundação Victor Civita. ISBN:8588988151.
- Martins, Maria Helena (2012). *O que é leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense. ISBN:8511010742
- Santaella, Lucia (2007). *O que é semiótica*. São Paulo: editora Brasiliense. ISBN:8522102244
- Santaella, Lucia (2012). *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos. ISBN:9788506004470.



## **4. Desafios da matéria-prima**

*The challenge of the raw material*

# Ética da revista

## *Journal ethics*

### **Ética da publicação e declaração de boas práticas**

(baseado nas recomendações Elsevier, SciELO e COPE — Committee on Publication Ethics)

A revista *Matéria-Prima* está empenhada em assegurar ética na publicação e qualidade nos artigos. Os Autores, Editores, Pares Acadêmicos e a Editora têm o dever de cumprir as normas de comportamento ético.

#### **Autores**

Ao submeter um manuscrito o(s) autor(es) assegura(m) que o manuscrito é o seu trabalho original. Os autores não deverão submeter artigos para publicação em mais do que um periódico. Os autores não deverão submeter artigos descrevendo a mesma investigação para mais que uma revista. Os autores deverão citar publicações que foram influentes na natureza do trabalho apresentado. O plágio em todas as suas formas constitui uma prática inaceitável e não ética. O autor responsável pela correspondência deve assegurar que existe consenso total de todos os co-autores da submissão de manuscrito para publicação. Quando um autor descobre um erro significativo ou uma imprecisão no seu trabalho publicado, é obrigação do autor notificar prontamente a revista e colaborar com o editor para corrigir ou retracts a publicação.

#### **Editores**

Os Editores deverão avaliar os manuscritos pelo seu mérito sem atender preconceitos raciais, de gênero, 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 acadêmicos na tomada de decisão. O editor ou outros membros da revista não poderão revelar qualquer informação sobre um manuscrito a mais ninguém para além do autor, par académico, ou outros membros editoriais. Um editor não pode usar informação não publicada na sua própria pesquisa sem o consentimento expresso do autor. Os editores devem tomar medidas razoáveis quando são apresentadas queixas respeitantes a um manuscrito ou artigo publicado.

A opinião do autor é da sua responsabilidade.

### **Pares acadêmicos**

A revisão por pares acadêmicos auxilia de modo determinante a decisão editorial e as comunicações com o autor durante o processo editorial no sentido da melhoria do artigo. Todos os manuscritos recebidos são tratados confidencialmente. Informação privilegiada ou ideias obtidas através da revisão de pares não devem ser usadas para benefício pessoal e ser mantidas confidenciais. Os materiais não publicados presentes num manuscrito submetido não podem ser usados pelo par revisor sem o consentimento expresso do autor. Não é admissível a crítica personalizada ao autor. As revisões devem ser conduzidas objetivamente, e as observações apresentadas com clareza e com argumentação de apoio. Quando um par acadêmico se sente sem qualificações para rever a pesquisa apresentada, ou sabe que não consegue fazê-lo com prontidão, deve pedir escusa ao editor. Os pares acadêmicos não deverão avaliar manuscritos nos quais possuam conflito de interesse em resultado de relações de competição, colaboração, ou outras relações ou ligações com qualquer dos autores, ou empresas ou instituições relacionadas com o artigo. As identidades dos revisores são protegidas pelo procedimento de arbitragem duplamente cego.

# Instruções aos autores

## *Instructions to authors*

### **Revisão por pares duplamente cega**

Os procedimentos de seleção e revisão dos artigos decorrem segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares acadêmicos (*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 acadêmicos.

### **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 acadêmicos 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 acadêmicos 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, com dois anexos distintos em formato Word for Windows, e assinalando o número da revista em que pretende publicar. Um dos anexos contém o texto referente ao artigo anónimo, com título. O outro dos anexos contém os dados pessoais e o título do artigo a que corresponde. Estes procedimentos em arquivos diferentes visam viabilizar a revisão científica cega (*blind peer review*). Ambos os anexos têm o mesmo nome (uma palavra qualquer do título do artigo) com uma declinação em “\_a” e em “\_b”.

#### Por exemplo:

- o arquivo “palavra\_preliminar\_a.docx” contém o título do artigo e os dados do autor.
- o arquivo “palavra\_preliminar\_b.docx” contém título do artigo e um resumo.
- o resumo não deverá conter qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar a também das propriedades do ficheiro). Não pode haver auto-citação na fase de submissão.

#### Segunda fase: envio de artigos completos, após aprovação do resumo provisório

Após a superação da fase de resumos provisórios o artigo completo é enviado em tempo, na forma de arquivo, contendo todo o artigo (com o seu título), mas sem qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar a também das propriedades do ficheiro). Também não pode haver auto-citação na segunda fase de submissão. O arquivo deve ter o mesmo nome do anteriormente enviado, acrescentando a expressão “completo” (exemplo: “palavra\_completo\_b.docx”). As figuras que o artigo inclui são também enviadas em separado, em arquivos “jpg” nomeados por exemplo “palavra\_completo\_fig\_01.jpg,” “palavra\_completo\_fig\_02.jpg,” etc. A resolução destes arquivos deverá ser compatível com a impressão, ou seja, deverá ter no mínimo 800 pixel do lado menor (sendo 800 um valor mínimo: é preferível maior).

#### Artigos Originais

Os artigos propostos deverão ser originais, comprometendo-se os autores a não os candidatarem em simultâneo a outra publicação, nem os republicarem sem autorização desta revista. Os artigos completos são acompanhados de declaração de originalidade e não publicação em outro local.

## Extensão da sinopse e do artigo final

A sinopse provisória (primeira fase de submissão) pode ter um máximo de 2.000 caracteres ou 300 palavras, sem apresentar nome do autor. Deverá incluir título, e caso se refira a uma intervenção prática, uma ou duas figuras, devidamente legendadas. O artigo completo (segunda fase de submissão) pode ter um máximo 12.000 caracteres (incluindo espaços) no corpo do texto excluindo resumos, legendas e referências bibliográficas. Poderá incluir as Figuras ou Quadros que forem julgados oportunos (máximo de dez) devidamente legendados.

## Normas de formatação do artigo original

Os textos devem ser formatados em letra Times New Roman a espaço e meio, tamanho 12 (com exceção dos Resumos, Palavras chave, legendas de Figuras, blocos de texto citados e Bibliografia, que serão a compostos a um espaço e tamanho 11). Devem ser enviados por e-mail (congressomateriaprima@fba.ul.pt) com o ficheiro de texto em Word (\*.doc ou \*.docx). Não pode apresentar notas de rodapé ou finais.

## Manual de estilo

O “Título” deve ser descritivo e com um máximo de 150 caracteres (incluindo espaços), e traduzido também para inglês. Segue-se-lhe a menção “artigo submetido a dia-mês-ano” (data de submissão do artigo completo). Segue-se-lhe o “Resumo” com um máximo de 650 caracteres, a que se seguem três a cinco “palavras chave.” Segue-se-lhe a tradução do resumo e das palavras chave para inglês (“Abstract” e “Keywords”). Segue-se-lhe o corpo do artigo, que é composto por uma parte de “Introdução” (com este ou outro título), por uma parte de desenvolvimento (composta por uma ou mais divisões com títulos numerados e começando em “1” e com eventuais subsecções até ao segundo nível, como por exemplo “1.1” etc.). O artigo encerra com a “Conclusão”, que a exemplo da “Introdução” não é uma secção numerada. No final apresenta-se o capítulo “Referências” que apenas inclui as referências bibliográficas citadas ao longo do texto (e apenas essas). Citações: as transcrições menores que duas linhas abrem e encerram com aspas verticais. As transcrições mais extensas são destacadas num bloco (tamanho 11 e entrelinha 1) e em itálico, sem aspas. Referências: as referências bibliográficas das obras citadas devem obedecer às seguintes orientações:

- Livro: Apelido, Nome Próprio (ano) *Título do Livro: Subtítulo*. Local de edição: Editora. ISBN.
- Artigo em publicação periódica: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do artigo”, *Nome da Revista*. ISSN. Volume (número), páginas.
- Textos em coletâneas: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do texto: subtítulo.” In Nome Próprio e Apelido (org.), *Título da Coletânea: Subtítulo*. Local de edição: Editora, páginas. ISBN.

Os vocábulos noutras línguas são formatados em itálico. Não são utilizados negritos, exceto nos títulos. Os elementos extra textuais nos artigos são apenas “Quadros” ou “Figuras” e são inseridos no texto submetido com as legendas respetivas. Os Quadros ou Figuras devem ser referidos no correr do texto (ex. “Figura 1”), e identificados com numeração árabe contínua para cada um destes tipos de elementos. As “Figuras” apresentam legenda numerada, por baixo, com identificação de autor, título, data, local, dimensões e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Os Quadros são legendados por cima, com descrição simples do que apresentam e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Cada artigo não deve ultrapassar o total de 3 Quadros e 10 Figuras.

## Procedimentos para publicação após aprovação

Custos de publicação: A publicação por artigo na *Matéria-Prima* pressupõe, após aprovação, uma participação de cada autor nos custos associados. A cada autor são enviados dois exemplares da revista.

## Declaração de originalidade

A Revista *Matéria-Prima* requer aos autores que a cedência dos seus direitos de autor para que os seus artigos sejam reproduzidos, publicados, editados, comunicados e transmitidos publicamente em qualquer forma ou meio, assim como a sua distribuição no número de exemplares que se definirem e a sua comunicação pública, em cada uma das suas modalidades, incluindo a sua disponibilização por meio eletrónico, ótico, ou qualquer outra tecnologia, para fins exclusivamente científicos e culturais e sem fins lucrativos. A publicação do artigo é feita mediante aceitação da cedência de direitos e respetiva declaração de originalidade (ver abaixo).

## Modelo de declaração de originalidade e cedência de direitos do trabalho escrito

Declaro que o trabalho intitulado: \_\_\_\_\_  
que apresento à revista *Matéria-Prima*, não foi publicado previamente em nenhuma das suas versões, e comprometo-me a não submetê-lo a outra publicação enquanto está a ser apreciado pela *Matéria-Prima*, nem posteriormente no caso da sua aceitação. Declaro que o artigo é original e que os seus conteúdos são o resultado da minha contribuição intelectual. Todas as referências a materiais ou dados já publicados estão devidamente identificados e incluídos nas referências bibliográficas e nas citações e, nos casos que os requeiram, conto com as devidas autorizações de quem possui os direitos patrimoniais. Declaro que os materiais estão livres de direitos de autor e faço-me responsável por qualquer litígio ou reclamação sobre direitos de propriedade intelectual.

No caso de o artigo ser aprovado para publicação, autorizo de maneira ilimitada e no tempo para que a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa inclua o referido artigo na revista *Matéria-Prima* e o edite, distribua, exhiba e o comunique no país e no estrangeiro, por meios impressos, eletrónicos, CD, internet, ou em repositórios digitais de artigos.

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

# Meta-artigo auto exemplificativo

## *Self explaining meta-paper*

Artigo completo submetido a [dia] de [mês] de [ano]

### **Resumo:**

*O resumo apresenta um sumário conciso do tema, do contexto, do objetivo, da abordagem (metodologia), dos resultados, e das conclusões, não excedendo 6 linhas: assim o objetivo deste artigo é auxiliar os criadores e autores de submissões no contexto da comunicação académica. Para isso apresenta-se uma sequência sistemática de sugestões de composição textual. Como resultado exemplifica-se este artigo auto-explicativo. Conclui-se refletindo sobre as vantagens da comunicação entre artistas em plataformas de disseminação.*

**Palavras-chave:** *meta-artigo, conferência, normas de citação.*

### **Abstract:**

*The abstract presents a concise summary of the topic, the context, the objective, the approach (methodology), results, and conclusions, not exceeding 6 lines: so the goal of this article is to assist the creators and authors of submissions in the context of scholarly communication. It presents a systematic sequence of suggestions of textual composition. As a result this article exemplifies itself in a self-explanatory way. We conclude by reflecting on the advantages of communication between artists on dissemination platforms.*

**Keywords:** *meta-paper, conference, referencing.*

## **Introdução**

De modo a conseguir-se reunir, no Congresso Internacional *Matéria-Prima*, um conjunto consistente de comunicações com a qualidade desejada, e também para facilitar o tratamento na preparação das edições, solicita-se aos autores que seja seguida a formatação do artigo tal como este documento foi composto. O modo mais fácil de o fazer é aproveitar este mesmo ficheiro e substituir o seu conteúdo.

Nesta secção de introdução apresenta-se o tema e o propósito do artigo em termos claros e sucintos. No que respeita ao tema, ele compreenderá, segundo a proposta da revista, a visita à(s) obra(s) de um criador — e é este o local para uma apresentação muito breve dos



dados pessoais desse criador, tais como datas e locais (nascimento, graduação) e um ou dois pontos relevantes da atividade profissional. Não se trata de uma biografia, apenas uma curta apresentação de enquadramento redigida com muita brevidade.

Nesta secção pode também enunciar-se a estrutura ou a metodologia de abordagem que se vai seguir no desenvolvimento.

## 1. Modelo da página

[este é o título do primeiro capítulo do corpo do artigo; caso existam subcapítulos deverão ser numerados, por exemplo 1.1 ou 1.1.1 sem ponto no final da sua sequência]

Utiliza-se a fonte “Times New Roman” do Word para Windows (apenas “Times” se estiver a converter do Mac, não usar a “Times New Roman” do Mac). O espaçamento normal é de 1,5 exceto na zona dos resumos, ao início, blocos citados e na zona das referências bibliográficas, onde passa a um espaço. Todos os parágrafos têm espaçamento zero, antes e depois. Não se usa auto-texto exceto na numeração das páginas (à direita em baixo). As aspas, do tipo vertical, terminam após os sinais de pontuação, como por exemplo “fecho de aspas duplas.”

Para que o processo de arbitragem (*peer review*) seja do tipo *double-blind*, eliminar deste ficheiro qualquer referência ao autor, inclusive das propriedades do ficheiro. Não fazer auto referências nesta fase da submissão.

## 2. Citações

A revista não permite o uso de notas de rodapé, ou pé de página. Observam-se como normas de citação as do sistema ‘autor, data,’ ou ‘Harvard,’ sem o uso de notas de rodapé. Recordam-se alguns tipos de citações:

- Citação curta, incluída no correr do texto (com aspas verticais simples, se for muito curta, duplas se for maior que três ou quatro palavras);
- Citação longa, em bloco destacado.
- Citação conceptual (não há importação de texto *ipsis verbis*, e pode referir-se ao texto exterior de modo localizado ou em termos gerais).

Como exemplo da citação curta (menos de duas linhas) recorda-se que ‘quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança’ (Eco, 2004: 39).

Como exemplo da citação longa, em bloco destacado, apontam-se os perigos de uma abordagem menos focada, referidos a propósito da escolha de um tema de tese:

*Se ele [o autor] se interessa por literatura, o seu primeiro impulso é fazer uma tese do género A Literatura Hoje, tendo de restringir o tema, quererá escolher A literatura italiana desde o pós-guerra até aos anos 60. Estas teses são perigosíssimas* (Eco, 2004: 35).

[Itálico, Times 11, um espaço, alinhamento ajustado (ou ‘justificado,’ referência ‘autor, data’ no final fora da zona itálico)]

Como exemplo da citação conceptual localizada exemplifica-se apontando que a escolha do assunto de um trabalho académico tem algumas regras recomendáveis (Eco, 2004: 33).

Como exemplo de uma citação conceptual geral aponta-se a metodologia global quanto à redação de trabalhos académicos (Eco, 2004).

Os textos dos artigos não podem conter anotações em rodapé.

Sugere-se a consulta de atas dos congressos Matéria-Prima anteriores (Queiroz, 2013) ou de alguns dos artigos publicados na Revista *Matéria-Prima* (Zanini & Schwambach, 2014; Bahia & Trindade, 2013), para citar apenas alguns e exemplificar as referências bibliográficas respetivas, ao final deste texto.

### 3. Figuras ou Quadros

No texto do artigo, os extra-textos podem ser apenas de dois tipos: Figuras ou Quadros.

Na categoria Figura inclui-se todo o tipo de imagem, desenho, fotografia, gráfico, e é legendada por baixo. Apresenta-se uma Figura a título meramente ilustrativo quanto à apresentação, legendagem e ancoragem. A Figura tem sempre a ‘âncora’ no correr do texto, como se faz nesta mesma frase (Figura 1).



**Figura 1.** Alexandre Farto aka VIHLS, Norfolk hotel, 2013 (obra para o Fremantle 2013 Street Arts Festival), Austrália. Foto: Mel. Fonte: <http://www.flickr.com/photos/merufumoto/8604668690/>

O autor do artigo é o responsável pela autorização da reprodução da obra (notar que só os autores da CE que faleceram há mais de 70 anos têm a reprodução do seu trabalho bidimensional em domínio público).

Se o autor do artigo é o autor da fotografia ou de outro qualquer gráfico assinala o facto como se exemplifica na Figura 2.



**Figura 2.** Uma sessão plenária do II Congresso Internacional Matéria-Prima, na Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, julho de 2013. Fonte: própria.

Caso o autor sinta dificuldade em manipular as imagens inseridas no texto pode optar por apresentá-las no final, após o capítulo ‘Referências,’ de modo sequente, uma por página, e com a respetiva legenda. Todas as Figuras e Quadros têm de ser referidas no correr do texto, com a respetiva ‘âncora.’

Na categoria ‘Quadro’ estão as tabelas que, ao invés, são legendadas por cima. Também têm sempre a sua âncora no texto, como se faz nesta mesma frase (Quadro 1).

**Quadro 1.** Exemplo de um Quadro. Fonte: autor.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

#### 4. Sobre as referências

O capítulo ‘Referências’ apresenta as fontes citadas no correr do texto, e apenas essas. O capítulo ‘Referências’ é único e não é dividido em subcapítulos.

#### Conclusão

A Conclusão, a exemplo da Introdução e das Referências, não é uma secção numerada e apresenta uma síntese que resume e torna mais claro o corpo e argumento do artigo, apresentando os pontos de vista com concisão.

Este artigo poderá contribuir para estabelecer uma norma de redação de comunicações aplicável às publicações *Matéria-Prima* promovendo ao mesmo tempo o conhecimento e investigação no campo alargado da educação artística: trata-se de estabelecer patamares eficazes de comunicação entre profissionais e dentro de uma orientação descentrada e atenta a novas abordagens e desafios.

## Referências

- Bahia, Sara & Trindade, José Pedro (2013) “Arte como desenvolvimento da literacia crítica.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 1 (2): 171-178.
- Eco, Umberto (2007) *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença. ISBN: 978-972-23-1351-3
- Queiroz, João Paulo (Ed.) *A Partir da Matéria-Prima: Atas do II Congresso Internacional Matéria Prima 2013 Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário*. FBAUL 11 a 15 julho 2013. Lisboa: CIEBA / FBAUL. 821 pp. ISBN 978-989-8300-57-7 [Consult. 2015-02-20]  
Disponível em URL: <http://congressomateria.fba.ul.pt/atas.htm>
- Zanini, Gina & Schvambach, Janaina (2014) “Contos de fadas como Contos do Cotidiano: a arte mediadora de uma ação educativa.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 103-111.

# Notas biográficas — Conselho editorial & pares acadêmicos

*Editing committee & academic peers  
— biographic notes*



**ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO** (Brasil). Professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) — Petrolina, Pernambuco — Brasil desde 2009. Antes disso, foi educador em escolas de ensino fundamental e médio, atuando também com Formação de Educadores por 13 anos no Brasil e em Moçambique. Alexsandro também trabalhou no Ministério da Educação do Brasil, em Brasília-DF, na implementação de Políticas Públicas de Educação Integral. Possui formação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente, tem atuado em Ensino, Pesquisa e Extensão principalmente na interface entre Educação e Saúde com as temáticas Pedagogia da Intuição, Educação Integral, Formação de Educadores, Histórias de vida e Educação Popular.



**ANA LUIZA RUSCHEL NUNES** (Brasil). Licenciada em Artes Plásticas (UFMS, 1982). Mestre em Educação (UFMS, 1990), Doutora em Educação (UNICAMP/SP-1997). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado / Doutorado. Membro da ANPAP, FAEB, e. Líder do GEPAVEC- Grupo de pesquisa CNPq.



**ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA** (Portugal). Frequentou, até ao 3º ano, a Escola Superior de Pintura no Porto, tendo terminado o Curso Superior de Pintura na Faculdade de Belas Artes em Lisboa. Foi docente e orientadora de professores de Educação Visual. Integrou o grupo de consultores do ME que elaboraram as Novas Orientações Curriculares do Ensino Básico. Mestre em Ciências e Currículos da Educação. Doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lecionou, como professora convidada na Universidade de Évora. É há 20 anos representante de Portugal no International Council for Children's Play (ICCP), tendo pertencido à comissão de organização de dois congressos Internacionais em Portugal. Atualmente é professora de didática das expressões e arte e educação, coordenando mestrados para futuros professores e educadores, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Grupo Lusófona). Residiu na Alemanha onde frequentou vários cursos de modelo e de pintura na Technischen Universität, Darmstadt e na Malschule am Woog Academy. Realizou na Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA) cursos de Desenho da Figura Humana. Frequentou cadeiras de História de Arte quer na SNBA quer no CCB organizado pelo seu Centro Educativo. Participou em diversas exposições coletivas, nomeadamente na

Escola Superior de Belas Artes e na Sociedade Nacional de Belas Artes. Realizou individualmente exposições na Sociedade Nacional de Belas Artes e No Museu Municipal de Coruche por ocasião da Bienal. Mais recentemente, exibiu obras na Biblioteca Orlando Ribeiro e em Setúbal na Casa Da Avenida.



**ANALICE DUTRA PILLAR** (Brasil). Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP, 1994), mestre em Artes pela USP (1990) e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1983). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Artes, na Universidad Complutense de Madrid, Espanha. É Professor Associado da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando Mestrado e Doutorado na área de Educação e Artes Visuais. É membro da Comissão Coordenadora deste Programa. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). É sócia da International Society of Education Through Art (INSEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Integra o Conselho Editorial do International Journal of Education Through Art (IJETA). Atua como Consultor Ad.Hoc para revistas e agências de fomento. Tem participado de diversos Comitês Científicos. Possui várias publicações na área do Ensino de Artes Visuais. Tem experiência em Educação e Artes, com ênfase no Ensino de Artes Visuais, principalmente nos temas: leitura da imagem, arte, produções audiovisuais, mídia televisiva e infância. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



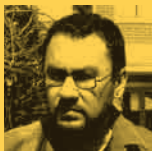
**ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES** (Portugal). Professor Associado c/ Agregação da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Regente de várias unidades curriculares da Área Científica de Desenho, no 1º e no 2º ciclo de estudos e no curso de doutoramento em Belas-Artes. Graduação em 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 coleções nacionais e internacionais.



**JOÃO PAULO QUEIROZ** (Portugal). Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado. Professor nos cursos de doutoramento em Ensino da Universidade do Porto. Co autor dos programas de Desenho A e B (10º ao 12º anos) do Ensino Secundário. Dirigiu diversas ações de formação contínua de professores. Livro *Cativar pela imagem, 5 textos sobre Comunicação Visual*, FBAUL, 2002. Investigador integrado no Centro de Estudos e Investigação em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO (2010, 2011, 2012, 2013, 2014) e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário (2012, 2013, 2014). Dirige as revistas académicas *Estúdio*, ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima*, ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547. Membro de diversas Comissões Científicas como o “ASC, Conference: Art, Science, City,” Universidad del País Vasco — 2013, do 23º Congresso da APECV “ensino das Artes Visuais — Identidade e Cultura no Século XXI”, do Congresso *Vox Musei*, FBAUL, e do Conselho Editorial do *International Journal of Cinema*, ISSN 2182-2158. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004.



**JORGE RAMOS DO Ó** (Portugal). Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professor Convidado da Universidade de São Paulo-Brasil, instituições onde lecciona temáticas relacionadas com a história da educação, história da cultura e análise do discurso. Tem escrito sobre história política, histórica cultural e das mentalidades, especialmente durante o período do Estado Novo, e também sobre história da educação e da pedagogia, num período mais longo e que se estende de meados do século XIX a meados de Novecentos. Além de vários outros trabalhos de menor dimensão e em co-autoria, em revistas científicas e em monografias, publicou os seguintes livros: *O lugar de Salazar: Estudo e Antologia*, Lisboa: Alfa; *Os anos de Ferro: O Dispositivo Cultural durante a Política do Espírito (1933-1949)*, Lisboa: Estampa; *O Governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do aluno Liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*, Lisboa: Educa; *Ensino liceal (1836-1975)*, Lisboa: Ministério da Educação; *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*, Lisboa: Educa. Editor de *Sisyfus — Journal of Education*.



**JOSÉ CARLOS DE PAIVA** (Portugal). Doutor em 'Pintura' Mestre em 'Arte Multimédia' e Licenciado em 'Artes Plásticas — Pintura', pela Universidade do Porto — Faculdade de Belas Artes (FBAUP). Professor Auxiliar FBAUP, Diretor do Curso Doutoral em Educação Artística. Investigador Integrado do i2ADS (Instituto de Investigação em Educação Artística), e Investigador Colaborador do CIE (Centro de Investigação e Intervenções Educativas). Percurso múltiplo por vários caminhos, aparentemente dispersos, mas relacionados numa atitude transversal interventiva no tecido social e atenções globalizantes. Trajetó 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.



**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 — LAVAÍPE. 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 Universidade de Barcelona, Espanha. Bacharel em Cerâmica e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria — RS (1987). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GPAEC), diretório do CNPq. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga (IHGSLG). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP e da International Society for Education through Art (InSEA). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado na área da educação das artes visuais, cultura da imagem, formação inicial e continuada em artes visuais. Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade — História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004). Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” juntamente com o professor Fernando Hernández (2005) pela Editora da UFSM. Organizadora do Livro “Arte, Educação e Cultura” publicado pela Editora da UFSM em 2007. Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais — UFSM.



**MARTA DANTAS** (Brasil). Mestre em História e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Université de Lausanne. Desde 1998 é professora de História e Teorias da Arte do Departamento de Arte Visual e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Sua produção científica está vinculada 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. Formação em Arte e Educação com mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo. Autora de livros e artigos, atuou em outras universidades e coordenou também ações educativas em importantes exposições como a 25ª Bienal/SP e a 4ª Bienal do Mercosul/RS.



**PALOMA CABELLO PÉREZ** (Espanha). Vicedecana de Organización Académica de la Facultad de Bellas Artes de La Universidade de Vigo. Profesora y Coordinadora del Máster para el Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el itinerario de Artes, en la Universidade de Vigo. Profesora Titular de Escuela Universitaria en el Departamento de Didácticas Especiales, de la Universidade de Vigo. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, (Madrid), viene publicando desde los años 80 sobre la didáctica de las artes plásticas en publicaciones como “La expresión plástica, diagnóstico como punto de partida” en la revista *Adaxe*, o “Percepción y concepción espacial” en *Revista de estudios Provinciales*. Con una prolífica actividad artística desde el año 1972, con exposiciones en centros de arte nacionales e internacionales, investiga y realiza obra en el área de la didáctica y enseñanza de la expresión plástica, reflejado además en diversas comunicaciones en congresos especializados con trabajos como “Conclusiones de un encuentro de expresión plástica” en el III Congreso Nacional de la Sociedad Española para la Educación por Medio del Arte, “La educación artística a través del museo” en el I Congreso Ibero-americano del Arte y Educación, o “La comprensión del espacio en los niños” en el III Encuentro Nacional de Didáctica de la Expresión Plástica en Galicia “EL ESPACIO.”



**RAIMUNDO MARTINS** (Brasil). Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante. É Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Universidade Federal de Goiás. É membro da International Society for Education through Art (INSEA), da Rede Iberoamericana de Educación Artística (RIEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Tem atuado no Brasil e no exterior com participação em congressos e publicação de artigos. É editor da *Coleção Desenredos* — publicação do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — e coordena (com Irene Tourinho) a *Coleção Cultura Visual e Educação*, publicação da Editora da Universidade Federal de Santa Maria. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (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 Arteducação Produções, coletivo que desenvolve projetos de ação educativa e mediação cultural em São Paulo.





**RICARDO MARÍN VIADEL** (Espanha). Licenciado en Bellas Artes (Pintura) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha sido profesor de las Universidades de Valencia (1980-81), Barcelona (1981-84) y Complutense de Madrid (1984-88). Actualmente es profesor de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Libros y catálogos: (1998) *La investigación en Bellas Artes*. ISBN: 84-89908-32-X. (2000) *Utopías ácidas*. ISBN: 84-370-4715-3. (2003) *Equipo Crónica: pintura, cultura, sociedad*. ISBN: 84-7822-383-5. (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. ISBN: 84-205-3457-9. (2005) *Investigación en Educación Artística*. ISBN: 84-338-3690-0. (2010) *Los dibujos del tiempo. Impresiones del templo de Edfú*. ISBN: 978-84-92747-13-9. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. ISBN: 9788497007177. [www.incantadas.com](http://www.incantadas.com)



**RONALDO OLIVEIRA** (Brasil). Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina / SP (1987), e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA — USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente é professor Adjunto “C” da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Arte Visual. Professor efetivo de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, onde atuou entre os anos de 1988 à 1996, ministrando a disciplina de Arte desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Atuou enquanto Professor estatutário na Secretaria Municipal de Educação de Jacaréi, 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: [umdb@terra.com.br](mailto:umdb@terra.com.br)

# Chamada de trabalhos: V Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for papers:  
5th Matéria-Prima International Congress*

**V Congresso Internacional Matéria-Prima:  
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**  
Lisboa, FBAUL, julho 2016

## **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 V Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2016, na FBAUL.

- Data limite de submissão de sinopses: 4 de abril 2016
- Limite de submissão de textos completos: 3 de maio 2016

## **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**

V Congresso Matéria-Prima

CIEBA: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes

FBAUL: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

Largo da Academia Nacional de Belas-Artes,

1249-058 Lisboa, Portugal

congressomateriaprima@gmail.com

<http://congressomateria.fba.ul.pt>

## **Endereço**

Para contactos e envio de comunicações: [congressomateriaprima@gmail.com](mailto:congressomateriaprima@gmail.com)

# Ficha de assinatura

## Subscription notice

### Assinatura anual (dois números)

Portugal	18 €
União Europeia	24 €
Resto do mundo	42 €

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 Relações Públicas, 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@fba.ul.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:** grp@fba.ul.pt

<http://materiaprima.fba.ul.pt>







A educação pela arte faz-se através dos seus materiais, da sua operação, da transformação das matérias em ideias novas, em novas coisas. No seu sucesso está implicada uma literacia, uma capacidade interpretativa, ou crítica, sobre a semiosfera cada vez mais povoada, saturada de mensagens parasitárias. A educação implica uma leitura do mundo (Paulo Freire), que se projeta na interpretação de todas as camadas de expressão contemporânea, muitas vezes massificada, por vezes ainda identitária e significativa. Fala-se aqui de valorizar a identidade, exercer a pedagogia da diferença através de uma capacidade problematizadora. No seu contexto, podem exercer-se pedagogias que exploram a visão crítica do artista em interação com a escola, o artista em residência, no movimento A/ R/ Tography. Ou também exercer-se uma pedagogia triangular, centrando a arte, o contexto, a produção e a sua leitura como uma metodologia (Ana Mae Barbosa). O contexto contemporâneo é pós digital, os conteúdos não pesam nos suportes, e transmitem-se por “dentes azuis” ou redes com muitos Gs (G de Geração sem peso que sucede ao peso da aceleração gravítica). Neste campo pode delinear-se uma metodologia que alicerça o projeto ancorado nos estudos críticos sobre Cultura Visual (Fernando Hernández).

Digamos que as práticas pedagógicas se cruzam em diversas direções, tacteando eficácias, expressões, capacidades, inovação. O contexto é cada vez mais voraz: a pele da cultura gosta de massagens (Kerkhove; McLuhan).

A Matéria-Prima de que se fala nesta revista é aquela que devolve ao seu lugar um ponto crítico da pós modernidade: o do significante. Os sintagmas são sempre processos, e neles se formam as subjectividades, ou seja, as identidades: no desenrolar do ser, onde se produz verdadeiramente o sentido, bem junto do aqui-e-agora onde está a Matéria-Prima (Foucault).

ISBN 978-989-8771-25-4



9 789898 771254 >

Crédito da capa: Sobre trabalho de aluno da Prof. Carla Reis Frazão, 2014/15.